

FIDES ET RATIO

2(34)2018

**KWARTALNIK
NAUKOWY
TOWARZYSTWA
UNIWERSYTECKIEGO
FIDES ET RATIO**



W TROSCE O ROZWÓJ
UJĘCIE INEGRALNE

Rada Naukowa: prof. dr hab. Franciszek Adamski, dr hab. Anna Doboszyńska, prof. dr hab. Halina Grzmil-Tylutki (UJ), prof. dr hab. Kazimierz Korab, ks. prof. 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 Urszula Tataj-Puzyna (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: Ks. prof. dr hab. Roman Bartnicki; 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); dr Jolanta Kraśniewska (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie; ks. dr hab. Andrzej Kobyliński (UKSW); dr Grazyna Koszałka (Hamburg, Polish Pastoral Council of Western Europe), prof. AM dr hab. Teresa Krasowska; ks. prof. dr hab. Henryk Krzysteczko (Uniwersytet Śląski); ks. prof. UKSW, dr hab. Paweł Mazanka, dr Elżbieta Napora (AJD); prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski); dr Jacek Pulikowski (UAM); ks. prof. dr hab. Adam Skreczko; o. prof. UAM Borys Soiński; prof. UKSW dr hab. Witold Starnawski; dr Małgorzata Starzomska (UKSW); ks. dr Władysław Szewczyk; dr Elżbieta Tracewicz (Life Adjustment Center, USA); prof. UKSW, dr hab. Elżbieta Trzęsowska-Greszta; Ms Paulina Wesolowska (Medical University of Vienna), prof. PEDAGOGIUM, dr hab. Krzysztof Wojcieszek; mgr Aleksandra Woś-Mysliwiec (President of Policy Committee, USA); prof. UKSW dr hab. Małgorzata Wrześniak; Ks. prof. UKSW, dr hab. Dominik Zamiatąła

Redaktorzy językowi:

mgr Zofia Kończewska-Murdzek
mgr Krzysztof Kraśniewski
mgr Małgorzata Walaszczyk

Redaktor statystyczny:

mgr Karol Kwas

SPIS TREŚCI:

CZĘŚĆ I.

<i>Katarzyna Olbrycht, O pedagogicznych konsekwencjach rozumienia rozwoju integralnego</i>	7
<i>Natalia Czyżowska, Dorota Czyżowska, Edukacja moralna czyli o sposobach wspierania rozwoju moralnego uczniów</i>	27
<i>Mateusz Adamik, Rozwijanie wewnętrznej wolności. Trening uważności jako praktyka samodystansowania się w świetle teorii Viktora Frankla</i>	39
<i>Ewa Ślizień-Kuczapska, Monika Żukowska-Rubik, Dorota Sys, For the sake of procreation health development. Medical and non-medical counseling in breastfeeding promotion as well as fertility return after labor</i>	50
<i>Edyta Wolter, Development of children's ecological awareness in "Płomyk" in the II Republic of Poland</i>	74
<i>Adam Grabowski, Preferowane i realizowane style życia a miejsce zamieszkania i płeć dorastającej młodzieży</i>	91
<i>Justyna Klimek, Uczeń niezdolny muzycznie – mit czy fakt?.....</i>	120
<i>Maria Jankowska, Źródła, uwarunkowania i rodzaje lęku u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym</i>	131
<i>Maria Ryś, Elżbieta Trzęsowska-Greszta, Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej</i>	164
<i>Natalia Czyżowska, Mediacje w szkole - narzędzie rozwoju uczniów i nauczycieli</i>	197
<i>Anna Koprowicz, Iwona Gumowska, Ewa Piotrów, Percepcja rodzin generacyjnych o różnej strukturze u kobiet i mężczyzn w okresie późnej adolescencji ..</i>	207
<i>Monika Sabaj-Sidur, Percepcja postaw rodzicielskich a nadzieja na sukces młodzieży</i>	227
<i>Aleksandra Samełko, Emotions - development of an athlete's woman</i>	241

CZĘŚĆ II.

<i>s. Irena Drozd, Poznanie siebie jako warunek życia prawdziwego chrześcijanina</i>	250
<i>Elżbieta Kożuchowska, Pełnia ludzkiego rozwoju w zjednoczeniu mistycznym z Bogiem – na podstawie pism Edyty Stein</i>	270

<i>Błażej Kmieciak</i> , Motywy bioetyczne we współczesnym kinie, jako element debaty dotyczącej dylematów rozwoju medycyny	284
<i>Małgorzata Wrześniak</i> , Pytania o <i>irreligię</i> – czyli gdzie jest granica wykorzystywania symboli sakralnych?	304
<i>Maria Szymańska, Sebastian Szymański</i> , Kulturowa funkcja muzyki sakralnej w perspektywie integralnego rozwoju osoby człowieka	317
<i>Charles Guittard</i> , Sciences et techniques dans l'Antiquité: l'homme romain, héritier de la Grèce	329
<i>Roksana Maćkowska</i> , L'histoire de la recherche minéralogique	344
<i>Alicja Pielnińska, Adam Pielniński</i> , Bigger and the largest amber products	352
CZĘŚĆ III.	
<i>Aleksandra Strzelecka</i> , Teresa Strzembosz come esempio di realizzazione pratica della teoria di John Bowlby in Polonia	368
<i>Paulina Trębicka</i> , Wpływ prawidłowej więzi oraz miłości rodzicielskiej na dziecko, które doświadczyło zaniedbania	383
<i>Anna Koprowicz, Kamila Krzemińska</i> , Stosunek do przyszłości usamodzielniających się wychowanków niespokrewnionych rodzin zastępczych ..	394
<i>Maria Łukaszek, Joanna Dworakowska</i> , Świadczenie usług seksualnych jako zagrożenie rozwoju młodzieży - opinie nauczycieli na temat prostytuowania się uczniów	411
<i>Sylvia Pieniążek, Malwina Dankiewicz</i> , Analiza tożsamości kulturowej Głuchych	429
<i>Przemysław Kieźel</i> , Jakość życia osób z autyzmem i ich rodzin	449
<i>Maria Kubis</i> , Oddziaływanie muzyki na rozwój osób z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej	473
<i>Anna Cichocka, Paulina Trębicka</i> , The improvement of the well-being of children and adolescents: both healthy ones and those suffering from mental disorders	488
<i>Kornelia Czerwińska</i> , W trosce o wspomaganie rozwoju osób tracących wzrok w późnej dorosłości	496
<i>Kasper Sipowicz, Tadeusz Pietras</i> , Faza późnej dorosłości jako czynnik ryzyka wiktylizacji	512

<i>Joanna Wojcieszek</i> , Abstynencja alkoholowa jako czynnik rozwoju w świetle wybranych koncepcji teoretycznych	522
<i>s. Irena Drozd</i> , Unia Europejska wobec wykluczenia społecznego – przykład interwencji przy udziale Europejskiego Funduszu Społecznego	542
Zasady publikacji	573
Zasady recenzowania	574

Część I.

Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht

Uniwersytet Śląski

O pedagogicznych konsekwencjach rozumienia *rozwoju integralnego*

Abstract:

The pedagogical consequences of understanding integral development

"Integration" has now become one of the most frequently raised slogans and postulates. It can be related to individuals and collectively. Although it means "to merge", "to unite", "at the same time", it is the concept used much more commonly than its synonyms. One could ask if the cause is not a desire to protect yourself against such a literal, "merging" meaning. Its full acceptance would require thinking in terms of real, deep unity, not just superficial compilation of parts into a problematic, often apparent whole. Multilateralism does not necessarily lead to integration. In a way it concerns the inner development of a man who can seek integrating him "integrity" in the directional vision of humanity, or in the multiplication of experiences, competences, forms of activity and goals. In educational activities, the essence of which is to support development, the sense of "integrating" processes and activities is of great importance. It is possible to call the combination of various, incoherent stimuli, actions, situations by calling it "integration" to create an impression or cause unfounded belief that this way creates a new, more valuable quality. This quality is then more connected to the external "overall" form of action rather than supporting the integral development of the pupil. The reflection on the sense of the integrity of development becomes so important and urgent today in upbringing.

„Integracja” stała się współcześnie jednym z najczęściej podnoszonych haseł i postulatów. Jest odnoszona do jednostek i zbiorowości. Mimo iż oznacza „łączenie”, „scalanie”, „jednoczenie”, jest pojęciem, po które sięga się dziś znacznie częściej niż po bardziej jednoznaczne synonimy. Można by zapytać czy przyczyną nie jest w jakimś stopniu chęć zabezpieczenia się przed takim właśnie dosłownym, „scalającym” znaczeniem. Jego pełne przyjęcie wymagałoby myślenia w kategoriach rzeczywistej, głębokiej jedności, a nie tylko powierzchownego zestawiania części w problematyczną, często pozorną całość. Wielostronność nie musi jeszcze prowadzić do integracji. W szczególny sposób dotyczy to wewnętrznego rozwoju człowieka, który może szukać scalającej go „integralności” w kierunkowej wizji człowieczeństwa, bądź w mnożeniu doświadczeń, kompetencji, form aktywności i celów. W działaniach wychowawczych, których istotą jest wspieranie rozwoju człowieka, sens „integrowania” procesów i działań ma ogromne znaczenie. Można

bowiem nazywając „integracją” łączenie różnorodnych, niespójnych bodźców, działań, sytuacji stwarzać wrażenie lub wywoływać bezpodstawne przekonanie, że tą drogą tworzy się nową, bardziej wartościową jakość. Jakość ta łączy się wtedy bardziej z zewnętrzną „całościową” formą działania, niż ze wspieraniem integralnego rozwoju wychowanka. Dlatego tak ważny i pilny staje się dziś namysł nad sensem integralności rozwoju i wychowania człowieka.

1. Rozwój integralny człowieka jako rozwój fizyczny, psychiczny i duchowy

W dziejach myśli pedagogicznej można znaleźć wiele koncepcji i programów, które upominały się o całościowe, określane często jako „humanistyczne” traktowanie wychowywanego człowieka, o uwzględnianie jego rozwoju fizycznego i psychicznego, o kształtowanie nie wybranych kwalifikacji, ale człowieczeństwa. Po XIX-wiecznym przełomie antynaturalistycznym, podważającym scjentyistyczny model uprawiania nauki, wiek XX jeszcze wzmocnił ten określany „humanistycznym” kierunek poszukiwań pedagogicznych. Potrzeba rozwijania w ludziach nie tylko umysłu, zmysłów, sprawności indywidualnych i społecznych, stała się coraz mocniej odczuwanym wyzwaniem. Jednakże w efekcie wciąż silnych wpływów scjentyzmu nieufność wobec religijnego i metafizycznego ujmowania świata sprawiła, że uwzględnianie duchowości człowieka pozostawało wciąż na marginesie nauk o człowieku i społeczeństwie.

Równocześnie pierwsza połowa ubiegłego wieku naznaczona została wydarzeniami dramatycznie podważającymi wiarę w człowieka i człowieczeństwo. Wśród pytań o przyczyny pojawiły się pytania dotyczące wychowania. Gdzie popełniono błąd? co wymagałoby zmiany? czy przyczyną nie było zbyt jednostronne kształcenie, przy równoczesnym zaniedbywaniu sfery duchowej, decydującej o postępowaniu moralnym?

Przełom XX i XXI wieku był także czasem lawinowo rosnącej ilości informacji, trudnych (poza specjalistami) nie tylko do zrozumienia i wykorzystania przez jednostkę ale nawet do elementarnego przyswojenia. Wywołało to potrzebę integrowania wiedzy dostarczanej przez różne dyscypliny, poszukiwania w naukach, w tym w naukach o człowieku i społeczeństwie, ujęć, które pozwoliłyby zobaczyć świat i człowieka całościowo, „integralnie”, w całej różnorodności wzajemnie od siebie zależnych zjawisk, cech, możliwości i perspektyw. Równocześnie ukazywane jako warunek postępu myślenie rynkowe wzmocniało pragmatyczny, użytecznościowy stosunek do wiedzy, sprawności i postaw wobec

świata. W efekcie w działaniach pedagogicznych pojawiły się trudne do pogodzenia tendencje. Z jednej strony – integrowanie wiedzy w celu ułatwienia całościowego poznawania świata, z drugiej – nastawienie na wiedzę głównie użytkową, przydatną w życiu codziennym, konkretnych zajęciach i rolach zawodowych. Potrzebę całościowego poznawania świata i zdobywania niezbędnych do tego kompetencji zaczęło wypierać zapotrzebowanie na wiedzę instrumentalną, praktyczną, wąsko specjalistyczną, możliwą do bezpośredniego wykorzystania na rynku pracy. I to głównie potrzeby rynku pracy i uczestnictwa w kulturze konsumpcyjnej, dominacja promowanych przez współczesną kulturę wartości materialnych podważyły sens integralnego widzenia człowieka i jego rozwoju. Znamienne dla tego czasu stało się zjawisko kształtowania się w ludziach charakteru opartego na *modi* posiadania a nie bycia, co zdaniem twórcy tego rozróżnienia – Ericha Fromma (2017) może grozić kryzysem cywilizacji i ludzkości.

Najnowsze badania nad funkcjonowaniem człowieka coraz wyraźniej pokazują współzależność poszczególnych struktur, mechanizmów i procesów decydujących o życiu i rozwoju organizmów ludzkich. Tym samym budzą świadomość konieczności całościowego widzenia i traktowania człowieka zarówno w celach poznawczych, jak praktycznych – w tym pomocowych, terapeutycznych i pedagogicznych.

W kontekście rozwoju człowieka podejście „całościowe” miałyby obejmować jego funkcjonowanie wewnętrzne (fizyczne, emocjonalne, intelektualne, moralne, światopoglądowe) oraz zewnętrzne (społeczne i kulturowe). Liczne nurty współczesnych poszukiwań w tym zakresie łączy powrót do uwzględniania w człowieku, obok fizyczności i psychiczności, także duchowości. Za „integralne” traktowanie człowieka uznawane jest nastawienie biorące pod uwagę wszystkie te sfery. Dziś duchowość jest rozumiana szerzej niż tylko (czy głównie) jako religijność. Postrzega się ją jako „życie wewnętrzne”, które obejmuje, obok religijności, stosunek do wartości wyższych, samoświadomość, refleksyjność, mądrość i rozum, myślenie twórcze, przekraczanie siebie i doczesności materialnej, rozwój osobisty. Kiedy w tak rozumianej sferze „duchowej” wymiar religijny staje się samodzielnie konstruowaną, synkretyczną w swej istocie całością przekonań i wierzeń, bądź też jest programowo nieobecny, mowa jest o „nowej duchowości”.

Według krakowskiego psychologa religii Pawła Sochy (2000), człowiek rozwijając się duchowo rozwija swoje człowieczeństwo. Tym samym *duchowość* jest „pojęciem rozwojowym” związany z drogą samorozwoju (tamże, s. 18).

Z. Pasek i K. Skowrońska (2013) - autorzy zajmujący się *nową duchowością* - wyjaśniają jej istotę i funkcje w rozwoju następująco: „/.../ zaangażowanie jednostki w te [tzn. wyższe – KO] wartości/ idee oraz realizowane w ich ramach działania spełniają podobne funkcje jak tradycyjne religie, a więc dostarczają sensu, wyjaśniają świat, a niekiedy zaspokajają też potrzeby przynależności i akceptacji. /.../ W tym ujęciu duchowość jawi się jako stała cecha kulturotwórczej postawy człowieka, pokazuje jej uniwersalny, ponad religijny charakter. Uznajemy, że określa ona dążenia człowieka do rozwoju i zmiany jego aktualnego stanu (sytuacji czy świadomości), zarówno w wymiarze społecznym, jak i indywidualnym. Mogą one być sytuowane w różnych dziedzinach kultury, z którą ściśle jest związana. Zatem może obejmować działania i idee występujące w obrębie religii, jak również poza nią” (tamże, s. 18-19).

Podkreślane przez psychologię i socjologię znaczenie duchowości w rozwoju człowieka wywołało wzrost zainteresowania docenieniem roli tej sfery także w naukach pedagogicznych jako naukach o wychowaniu.¹ W myśleniu pedagogicznym integralność zaczęła być odnoszona zarówno do wspierania całościowego rozwoju bezpośrednio, przez określone działania integrujące, jak do wspierania pośredniego poprzez integrację różnych adresowanych do wychowanka działań prowadzonych w danym środowisku (w rodzinie, w szkole, itd.), czy wreszcie – do integrowania wpływów różnych czynników wychowawczych, w tym oddziaływań różnych środowisk wychowawczych. Zaczęto się również interesować integracją badań pedagogicznych służących poznawaniu i zmienianiu rzeczywistości wychowawczej widzianej przez pryzmat integralnego rozwoju wychowanków.

Z perspektywy całościowego myślenia o człowieku, w procesach wychowania i samowychowania ważna jest świadomość zasadniczej niepełności człowieka zredukowanego do sfery fizycznej i psychicznej. Konieczne jest uznanie roli rozwoju duchowego jako tej sfery, która, w różnym stopniu związana z wymiarem religijnym, odpowiada przede wszystkim za świadomy, dobrowolny wybór realizowanych w życiu wartości, za ich porządkowanie i hierarchizowanie według tego, co ma być celem i sensem życia. Chodzi tu głównie o wartości stanowiące o człowieczeństwie każdej istoty ludzkiej – tzn. wartości tradycyjnie w europejskiej tradycji aksjologicznej określane „wyższymi”: wartości poznawcze, moralne, estetyczne i sakralne, często nazywane też wartościami duchowymi.

¹ M. Znanięcka (2016) szeroko omawia miejsce duchowości w myśleniu pedagogicznym, uwzględniając również nową duchowość.

Na ogół przyjmuje się iż rozwój duchowy jest uwarunkowany rozwojem psychicznym (na ogół – ponieważ biografie świętych odnotowują przypadki znaczących postępów w rozwoju duchowym - rozumianym głównie jako religijność - niezależnie od warunków psychofizycznych, pod wpływem środków nadprzyrodzonych). Rozwój duchowy rozumiany przede wszystkim jako rozwój zorientowany na urzeczywistnianie wartości duchowych wymaga przejścia drogi od ich poszukiwania i odkrywania, doświadczania i przeżywania, rozumienia i porządkowania, przez ich wewnętrzną akceptację, aż do pełnej internalizacji – uznania za swoje, kierowania się nimi w codziennym życiu, przyjmowania za kryterium decyzji, świadomego urzeczywistniania². Na drodze do wartości ważna jest pomoc drugiego człowieka, który jest na tyle wiarygodny, godny zaufania, czytelny w swojej bezinteresownej życzliwości, że może stać się przykładem, wzorem, stopniowo coraz bardziej świadomie uznawanym autorytetem, czasem – mistrzem. Taka pomoc jest wpisana przede wszystkim w rolę rodziców, nauczycieli, wychowawców, co nie znaczy, że nie mogą jej świadczyć inne, nie związane formalnie z tymi rolami osoby. W rozwoju duchowym ważne jest bowiem każde spotkanie z drugim człowiekiem, jako że zawsze urzeczywistnia on swoim życiem jakieś wartości (bądź antywartości) a w konsekwencji może je uświadomić, wskazać, rozjaśnić, albo swoją postawą podważyć, osłabić, ośmieszyć.

2. Pedagogiczne wspieranie rozwoju integralnego

Koncepcje wychowania zakładające potrzebę uwzględniania w rozwoju człowieka wymiaru duchowego (w tym sensie programowo wspierające rozwój integralny) wcześniej były obecne głównie w tych nurtach myśli pedagogicznej, które nawiązywały do określonej religii bądź nurtów filozofii mówiącej wyraźnie o „duchu”. Dziś można już mówić o szerszym pedagogicznym uznawaniu roli tego wymiaru, z jednoczesnym zwiększaniem jego zakresu. W tym kontekście zauważalne są trzy nurty pedagogicznego myślenia o „integralnym rozwoju człowieka” i jego pedagogicznym wspieraniu. (Nie rzadko w tym kontekście używa się zamiennie pojęć rozwój *integralny* i *holistyczny*, a co za tym idzie – *wychowanie integralne* i *holistyczne*, co tylko w pewnym sensie może być merytorycznie zasadne.)

Pierwszy nurt, jak się wydaje stosunkowo najczęstszy, zakłada integrowanie różnych działań i oddziaływań pedagogicznych, tak by zapewnić wychowankom

² Szerzej na ten temat m.in. K. Olbrycht (2012).

rozwój i funkcjonowanie we wszystkich sferach życia. W tym kontekście bierze się pod uwagę najczęściej sfery: fizyczną i psychiczną, czasem też duchową. Spotyka się również wyróżnianie sfer w odniesieniu do życia wewnętrznego (tzn. intelektu, emocji, woli i duchowości) oraz sfer funkcjonowania zewnętrznego, tzn. społecznego i kulturowego. Czasem mówi się w tym znaczeniu o funkcjonowaniu fizycznym, zdrowotnym, umysłowym, estetycznym, moralnym, społecznym, technicznym, gospodarczym etc. W tych ujęciach nie deklaruje się jednoznacznych założeń antropologicznych. Bardzo rzadko zwraca się uwagę na rozwój człowieka jako spójnej całości odzwierciedlającej jakąś wizję człowieczeństwa. Także jeśli mowa jest o duchowości, nie występuje żadna wyraźnie określona jej interpretacja. Można ją ewentualnie odnaleźć w podkreślaniu potrzeby orientacji na wartości wyższe jako wartości duchowe. W niektórych stanowiskach tego nurtu mówi się nie tyle o duchowości, co o życiu duchowym, przez które rozumie się aktywność związaną z nauką, filozofią, sztuką, moralnością, religią, prawem (tym samym życie duchowe utożsamiane jest z szeroko rozumianą kulturą). „Integralność” rozwoju oznacza tu raczej „wszechstronność”, „wielostronność” (obejmującą najczęściej rozwój poznawczy, społeczno-moralny, emocjonalny, fizyczny, estetyczny, oraz bliżej nie precyzowany lub utożsamiany z rozwojem religijności rozwój duchowy). Taką interpretację spotyka się dziś nie rzadko w dokumentach programowych instytucji oświatowych i wychowawczych. Trudno tu więc mówić o określonej koncepcji „rozwoju integralnego”. Jest to raczej ogólne założenie że integralność będzie efektem z jednej strony integrowania wiedzy (m.in. poprzez odchodzenie od kształcenia według sztywnych podziałów na przedmioty nauczania), z drugiej – integrowania metod i form działania. Działania pedagogiczne miałyby kierować się ogólną troską o uwzględnianie wszystkich sfer funkcjonowania istoty ludzkiej, różnych dziedzin jej aktywności. Chodziłoby o budowanie całości wpływów na kształt mozaiki uzupełniających się różnych elementów, dopasowywanych do siebie drogą uzgadniania szczegółowych zakresów treści i form, głównie ze względu na pożądane kompetencje. To zakładające całościowy rozwój myślenie, choć traktujące integrację raczej zewnętrznie, często powierzchownie, nie kieruje się jeszcze pragmatycznie traktowaną użytecznością osiągniętych efektów rozwoju. W tym świetle nie jest przypadkiem, że integrowanie treści, form i metod odnosi się w praktyce głównie do pracy z dzieckiem w początkowym okresie edukacji, ponieważ nie planuje ono jeszcze swojego miejsca na rynku pracy. Nawet różnorodność zajęć, zapewnianych dziecku od najmłodszych lat przez wielu rodziców „inwestujących” w jego rozwój, najczęściej nie może być uznane za

wspieranie integralnego rozwoju. Stanowi raczej odzwierciedlenie ich wizji kompetencji przydatnych w zapewnieniu dziecku „szczęśliwej przyszłości” zawodowej i społecznej, niż wyraz myślenia o rozwijaniu w nim pełnego „człowieczeństwa”.

Drugi nurt to podejście „holistyczne”. W podejściu tym także uwzględnia się fizyczno-psychiczno-duchowy charakter istoty ludzkiej, podkreślając jednak konieczność dążenia do harmonii ciała, umysłu, emocji i duchowości. Każda z tych sfer jest tu szczegółowo zoperacjonalizowana. Fizyczna i psychiczna – w oparciu o najnowszą wiedzę naukową z różnych dziedzin, duchowa – w szerokim znaczeniu, bliskim ideom *nowej duchowości*. Wspomagana na drodze wspierania rozwoju osobistego sfera duchowa ma budować poczucie własnej wartości, uruchamiać oparte na nim motywację i aktywność, twórcze myślenie i działanie, pogłębiać samoświadomość, kształtować pozytywne relacje, budzić zaufanie do siebie, świata i innych. Zacytujmy jednego z prekursorów polskiej pedagogiki holistycznej, prof. Andrzeja Szyszko-Bohusza (2013):

„Pedagogika holistyczna akcentuje interdyscyplinarność rozwiązań badawczych, wykorzystując najnowsze osiągnięcia zarówno nauk humanistycznych (pedagogika, psychologia, socjologia), jak i nauk przyrodniczych (fizyka, biologia, genetyka), nie stroniąc również od rozważań o charakterze filozoficznym i religioznawczym.

Uwzględniając kryzysową sytuację doby globalizacji, pedagogika holistyczna zwraca szczególną uwagę na problematykę doskonalenia sfery społeczno-moralnej, jak również harmonijnego rozwoju sfery emocjonalnej, intelektualnej, wolicjonalnej oraz fizycznej (działania prozdrowotne przy wykorzystaniu osiągnięć kultury fizycznej i higieny psychicznej, technik relaksacji, introspekcji oraz medytacji, jak również indyjskiej Jogi, walk wschodnich oraz muzyki w przerwach śródlekcyjnych)” (tamże, s. 206).

A. Szyszko-Bohusz zwraca uwagę na potrzebę całościowego myślenia o człowieku, z wyraźnym akcentowaniem harmonii wymiaru fizycznego i duchowego (nawiązującego do myślenia filozoficzno-religijnego z kręgu tradycji Jogi - harmonii ciała i umysłu, znaczenia ćwiczeń fizycznych i treningu duchowego - medytacji). W cytowanym tekście kładzie się mocny akcent na znaczenie wymiaru duchowego: „Sprawą fundamentalną w tej nowatorskiej pedagogice jest założenie, iż zarówno pedagogzy, jak i po określonym przygotowaniu relaksacyjnym oraz medytacyjnym uczniowie nie mogą działać wyłącznie na poziomie determinowanym przez zmysły i umysł dyskursywny, ale winni osiągnąć możliwość

przekroczenia ograniczeń tego poziomu, uzyskać kontrolę nad „płynnością substancji myślowej” (jak to określił Patañdźali), a więc być zdolni zagłębić się w ciszę i pokój, będące kluczem do wędrówki w prawdę” (tamże, s. 207).

W koncepcji tej znajdujemy postulat nawiązywania do różnych religii, szukania w nich prawdy, sięgania do nauczania wielkich duchowych nauczycieli. Autor podkreśla znaczenie nauczania Chrystusa, co nie oznacza jednak szerszego odwoływania się do chrześcijańskiego myślenia o człowieku.

Myślenie o integralności rozwoju w sensie holistycznym przywoływane jest coraz częściej w działaniach i programach pedagogicznych zakładających wspieranie rozwoju dziecka z wykorzystaniem najnowszych wyników badań nad rozwojem fizycznym i zdrowotnym, nad funkcjonowaniem mózgu i procesami uczenia się. Proponuje się w nich i uzasadnia wychowanie bez przemocy, presji fizycznej czy psychicznej, otwartość na indywidualność wychowanka i wychowawcy, ich wzajemną akceptację i bliską relację.

Przykładem może być działalność Fundacji *Rodzice Przyszłości*, która na swojej stronie internetowej³ deklaruje, że powstała dla wspierania „holistycznego” „integralnego” rozwoju. Swoją misję określa tam jako „przekazywanie rodzicom i opiekunom wiedzy oraz umiejętności, które pozwolą im stworzyć silną i szczęśliwą rodzinę oraz umożliwią prawidłowy i zrównoważony rozwój ich dzieci”. W artykule *Idea integralnego rozwoju – sposób na wychowanie szczęśliwego dziecka* adresowanym do rodziców przedstawiciele Fundacji następująco formułują jej cele: „Idea integralnego rozwoju dziecka bazuje na fundamentalnej wiedzy o człowieku w kontekście 4 sfer, które składają się na nasz całościowy obraz jako istoty ludzkiej: sfery fizycznej, emocjonalnej, umysłowej oraz duchowej, w których kryją się 4 najważniejsze cele, do jakich każdy rodzic dąży chcąc wychować: dobre, mądre, zdrowe i szczęśliwe dziecko.”⁴ Przybliżając wskazane cele autorzy wyjaśniają, że przez „zdrowie” będą rozumieć zdrowe odżywianie, ekologię, zdrowy styl życia. Wychowywanie dziecka „mądrego” „to wspomaganie sfery umysłowej – intelektu dziecka: najważniejsze są w niej kluczowe kompetencje, talenty, inteligencja, umiejętności, zdolności, integracja zmysłów, oraz komunikacja”. Wychowanie „dobrego” dziecka to kształcenie jego sfery duchowej, która obejmuje według tej koncepcji rozwój osobisty i doskonalenie siebie a w ich ramach „uniwersalny system wartości, modelowanie, przekonania

³ <http://rodziceprzyszlosci.pl/misja-wizja/>

⁴ *Idea integralnego rozwoju – sposób na wychowanie szczęśliwego dziecka.*

<http://polki.pl/rodzina/dziecko,idea-integralnego-rozwoju-sposob-na-wychowanie-szczesliwego-dziecka,10397581,artykul.html>

(samo-koncept i światopogląd). Wiedza w tym zakresie daje odpowiedź na pytanie – <kim tak naprawdę jesteśmy?>⁵.

Jak się wydaje, programowo unika się tu bardziej zdecydowanych rozstrzygnięć antropologicznych i aksjologicznych, określania kierunku samodoskonalenia się, wyraźniejszych nawiązań religijnych. Widoczne jest staranie o neutralność ideową przekazu, odwołującego się z założenia do jedynie do wiedzy. Gdy mowa jest o potrzebie rozwijania światopoglądu opartego na krytycznym myśleniu, jeden z autorów polecanych na stronie Fundacji publikacji, dotyczących m.in. podejścia do wiary religijnej z perspektywy osobistego rozwoju, stwierdza: jesteś tym, w co wierzysz. Jeśli zgodzić się, że „neutralne” wychowanie jako takie w praktyce nie jest możliwe, o wychowawczym wymiarze zdecyduje w tych programach szczegółowa treść i kierunek wspomaganego w ramach sfery duchowej „rozwoju osobistego”. Z przedstawianych na cytowanej stronie wyjaśnień wynika, że cel - osiągnięcie szczęścia („szczęśliwe dziecko”, „szczęśliwy rodzic”) oznacza osiągnięcie sukcesu w różnych dziedzinach życia. Droga do niego ma być drogą własnych, odpowiedzialnych wyborów, motywowanych poczuciem własnej wartości, przekonaniem o własnym potencjale intelektualnym, drogą opartą na poczuciu bezpieczeństwa i bycia kochanym bezwarunkową miłością, na umiejętnościach korzystania z własnych zasobów intelektualnych i emocjonalnych. Na takie rozumienie integralności rozwoju pewne światło rzuca informacja o genezie powstania tego modelu. Napisano o niej: „Integralny model rozwoju, którym posługuje się Fundacja *Rodzice Przyszłości*, powstał w oparciu o doświadczenia największych pedagogów naszego wieku, najnowszą wiedzę psychologiczną, teorie wspomagania inteligencji i umiejętności, wiedzę o tym, jak działa nasz mózg oraz w oparciu o wiedzę z dziedziny rozwoju osobistego”⁶.

Trzeci nurt w pedagogicznym myśleniu o rozwoju integralnym skupia stanowiska, które wyraźnie określają przyświecającą im wizję człowieka oraz przyjmowaną interpretację „duchowości”. Całościowemu spojrzeniu na człowieka i jego rozwój towarzyszy tu założenie iż ludzki rozwój jest w swej istocie stawaniem się człowiekiem, budowaniem własnego człowieczeństwa zgodnie z uznaną koncepcją człowieka. Proces ten, oparty na wielostronnym rozwoju we wszystkich płaszczyznach (fizycznej, psychicznej i duchowej), powinien być zorientowany na przyjęty ideał człowieczeństwa, który wyznaczałby kierunek, pozwalał formułować cele, organizować podejmowane działania, oceniać ich przebieg i rezultaty. W tych

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

ujęciach to wizja człowieczeństwa scala działania prorozwojowe w wewnętrznie spójny, określony program życiowy, który umożliwia konsekwentną pracę nad własnym rozwojem i wspieranie w tej pracy innych. Przyjmując tę scalającą wizję, uwzględniającą wszystkie sfery rozwoju i stanowiącą podstawę budowania ideału wychowania, poszczególne koncepcje wychowawcze tego nurtu eksponują i wzmacniają różne wiązane z nią wartości. Przykładem może być harcerski system wychowawczy.

Metodyka ruchu harcerskiego zakłada wielostronne aktywizowanie wychowanków głównie poprzez zabawę (młodszych) i grę (starszych) a także poprzez inne formy pracy uruchamiające wszystkie sfery rozwoju: fizyczno-zdrowotną, psychiczną (w różnych jej strukturach i funkcjach, z mocnym akcentem na kształtowanie charakteru) i szeroko rozumianą sferę duchową (wartości duchowe, głównie moralno-religijne). Jednakże ideał wychowania stanowiący o specyfice tego systemu oparty jest przede wszystkim na wartościach służby i braterstwa oraz świadomym, dobrowolnym respektowaniu harcerskiego kodeksu postępowania (zapisanego w Przyrzeczeniu harcerskim i Obietnicy Zuchowej). Kodeks ten określa pożądane postawy wobec wartości, głównie wartości moralnych i patriotycznych (w tradycji także postawę religijną, dziś zakładaną jedynie w części organizacji harcerskich). Mamy tu więc do czynienia z wychowawczym wspieraniem integralnego rozwoju zorientowanego na dążenie do wartości jednoznacznie określonych i świadomie przyjmowanych przez wszystkich uczestników harcerskiego wychowania.

Wśród stanowisk opartych na określonej antropologii zakładającej fizyczno-psychiczno-duchową integralność człowieka, dążącego w swym rozwoju do określonego ideału człowieczeństwa, znaczące miejsce zajmowały i zajmują stanowiska odwołujące się do antropologii personalistycznej⁷. Przyjęcie jako ideału wychowania osoby ludzkiej, istoty fizyczno-psychiczno-duchowej, której przysługuje bezwarunkowa godność oznacza iż wspieranie jej rozwoju powinno przebiegać harmonijnie we wszystkich (fizycznym, psychicznym i duchowym) wymiarach, prowadząc do coraz pełniejszego ich scalania a tym samym do wewnętrznej integralności człowieka. Dążenie do jedności i całościowego widzenia człowieka jako osoby zakłada uznanie duchowości za wymiar najwyższy. To ostatecznie ten wymiar, choć zależny od poziomu rozwoju psychicznego, wpływa

⁷ Ogólną charakterystykę personalizmu z perspektywy filozoficznych podstaw działań pedagogicznych przedstawił m.in. M. Nowak (2003).

decydująco na kształtowanie się pozostałych, ukierunkowując i z wiekiem coraz silniej warunkując świadomą aktywność prorozwojową człowieka.

Przykładem osobowego myślenia o rozwoju integralnym może być warstwowa teoria rozwoju, opracowana przez jednego z najwybitniejszych przedstawicieli polskiej pedagogiki chrześcijańskiej Stefana Kunowskiego. W teorii tej autor oparł się, za S. Hessenem, na koncepcji czterech linii rozwoju Wilhelma Flitnera (naturalnego wzrostu, społecznego przekazywania kultury, wprowadzania do świata wartości, duchowego procesu życia moralno-religijnego) ale w głównej mierze na teorii warstw wychowania Sergiusza Hessena (1997): pielęgnowania rozwoju biologicznego (psychofizycznego), urabianie przez społeczeństwo i włączanie do życia społecznego, włączanie w kulturę, i wychowanie moralne jako duchowe wyzwolenie.

Kunowski (1993) rozbudował i zmodyfikował nieco tę koncepcję, doprecyzowując m.in. znaczenie warstwy duchowej. Według Kunowskiego najważniejszymi „warstwami” człowieka, podlegającymi rozwojowi i odpowiednio do osiągniętego poziomu wymagającymi wychowawczego wspierania, są: warstwa biologiczna, psychologiczna, socjologiczna, kulturologiczna i duchowa (z ważnym wymiarem religijno-moralnym) (tamże, s. 195-197).

Ich rozwój, związany z określonym wiekiem biologicznym, przebiega poprzez nakładanie się na siebie kolejnych warstw i na tej drodze wzajemne ich wzmacnianie, uzależnianie stopnia rozwoju późniejszych - od dojrzałości wcześniejszych. Wychowawczo ważne jest więc branie pod uwagę wszystkich tych wymiarów, ich rozwojowych prawidłowości; nie selektywne kształtowanie każdego z nich oddzielnie, ani nie wybiórcze kształtowanie jedynie niektórych, ale odpowiednie do wieku i zdiagnozowanego poziomu dojrzałości rozkładanie akcentów w pracy wychowawczej. Szczególnej pracy wymaga wspieranie rozwoju warstwy duchowej - najpóźniej dojrzewającej ale najważniejszej dla całościowego rozwoju. Obejmuje ona według Kunowskiego: rozumność, zdolność wartościowania i oceny, wolność (woli), aktywność twórczą i otwarcie na transcendencję (na religijność). (tamże, s. 189-190) To duchowość decyduje o światopoglądzie i postawach moralnych. W przypadku wychowania chrześcijańskiego jest to duchowość zorientowana na światopogląd religijny, chrześcijański, wyznaczający ideowe cele chrześcijańskiego systemu wychowania. Kunowski zwraca także uwagę na potrzebę wewnętrznego integrowania każdej z wyodrębnionych warstw a także integrowania ich ze sobą.

3. Rozwój osobowy jako rozwój integralny – w świetle personalizmu Karola Wojtyły – Jana Pawła II

W kręgu myśli pedagogicznej odwołującej się do personalizmu często jako podstawa antropologiczna przywoływany jest personalizm Karola Wojtyły, obecny następnie w całym nauczaniu Jana Pawła II⁸.

W personalizmie Wojtyły rozwój człowieka jako osoby w pełni ujawniającej się i realizującej w czynie (tzn. w działaniu świadomym, podmiotowym, podejmowanym ze świadomością sprawstwa) jest wyznaczony dwoma przebiegającymi w nim zasadniczymi procesami: procesem integracji i transcencji. Integralność człowieka jako osoby może być rozpatrywana na gruncie tej antropologii w dwu znaczeniach. W węższym - jako integracja psychosomatyczna warunkująca transcendencję człowieka w czynie a tym samym osobowy charakter czynów. Integracja w tym wymiarze (głównie somatyki, emocji i uczuć) umożliwia rozwój wewnętrzny skierowany na spełnianie siebie. W szerszym znaczeniu integralność oznaczałaby scalanie wewnętrznego i zewnętrznego (tzn. w relacjach z innymi) funkcjonowania osoby. Transcendencia osoby w czynie to przekraczanie siebie w kierunku zewnętrznych wartości przedmiotowych (poznawczych, moralnych, estetycznych - transcendencja pozioma) a przede wszystkim przekraczanie siebie w stronę wartości personalistycznej, wewnętrznej, budującej w człowieku dobro i decydującej o jego spełnieniu (transcendencia pionowa). Warunkiem transcendencji jest samostanowienie, które wymaga dojrzałości „samo-posiadania” i „samo-panowania”. Te ostatnie są możliwe dzięki integralności psychosomatycznej w znaczeniu takiej integracji procesów biologicznych, emocji i przeżyć, która umożliwiałaby funkcjonowanie woli. Wojtyła (1994) zwraca uwagę na właściwe rozumienie integracji. Pisze: „<Integracja> zdaje się bowiem wskazywać nie tyle na łączenie się w jedną całość tego, co przedtem było rozłączone, ile na u r z e - c z y w i s t n i a n i e i m a n i f e s t o w a n i e s i ę c a ł o ś c i i j e d n o ś c i n a p o d ł o ż u p e w n e j z ł o ż n o ś c i” (tamże, s. 231). Urzeczywistnianie się wspomnianej całości i jedności stanowi więc o integralności rozwoju człowieka jako osoby. Zacytujmy autora: „Człowiek jako jedność psycho-fizyczna jawi się dopiero w obrębie, niejako w ramach tej dynamicznej jedności, jaką stanowią osoba i czyn.

⁸ Wnikliwą analizę nauczania Jana Pawła II odczytywanego z perspektywy wychowania integralnego przeprowadziła Alina Rynio w pracy *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II* (Rynio, 2004, Lublin: Wydawnictwo KUL).

I dlatego też prawidłowe zrozumienie jedności psycho-fizycznej zakłada wcześniejsze już ujęcie transcendencji oraz integracji osoby w czynie. Zwłaszcza zaś integracji” (tamże, s. 236). I dalej: „ w czynie cała złożoność psychosomatyczna staje się za każdym razem swoistą jednością osoby i czynu. Jest to jedność nadrzędna i w stosunku do tamtej złożoności i w stosunku do jedności psychofizycznej /.../.Właśnie dlatego zachodzi konieczność mówienia o integracji osoby w czynie. Czyn ludzki zawiera w sobie wielość i różnorodność dynamizmów właściwych somatyce oraz psychice. I właśnie w stosunku do nich stanowi nadrzędną dynamiczną jedność. Na tym polega integracja osoby w czynie – integracja jako aspekt komplementarny w stosunku do transcendencji. Czyn ludzki nie jest bowiem tylko prostym zsumowaniem tamtych dynamizmów – jest dynamizmem nowym, nadrzędnym w którym one osiągają również nową treść i nową jakość: właściwie osobową” (tamże, s. 237).

W świetle personalizmu Wojtyły czyny człowieka są bardzo często podejmowane i realizowane wspólnie z innymi. Pełny, integralny rozwój osobowy byłby więc rozwojem zdolności do samostanowienia ale także do opartego na samostanowieniu uczestnictwa w osobowych relacjach i wspólnotach. To oznacza, że wymagałby stałej postawy troski o osobowy rozwój drugiego i innych. Człowiek rozwijający się integralnie to człowiek zdolny do samostanowienia (o sobie i o swoich relacjach z innymi) dzięki rozwojowi intelektu, emocji i woli, rozwojowi pozwalającemu przekraczać siebie w stronę wartości duchowych.

W tekstach Jana Pawła II pojawia się kategoria wyraźnie określająca cel integralnego rozwoju. Jest nim „człowiek integralny”. Już w roku 1979 w ONZ, a potem w 1980 r. w przemówieniu papieża w UNESCO pojawia się apel o integralne traktowanie człowieka i jego rozwoju. Zacytujmy ważny fragment: “Istnieje również /.../wymiar zasadniczy, który jest zdolny poruszyć aż do samych podstaw systemy decydujące o strukturze całej ludzkości i uwolnić bytowanie ludzkie, indywidualne i zbiorowe, od zagrożeń, jakie nad nim ciążyą. Tym wymiarem zasadniczym jest człowiek, człowiek w swojej integralności, człowiek, który żyje jednocześnie w sferze wartości materialnych i duchowych. /.../ Wszelkie zagrożenie praw człowieka, zarówno w dziedzinie dóbr duchowych, jak i materialnych, stanowi pogwałcenie tego podstawowego wymiaru” (Jan Paweł II, 2008, s. 281).

Zabezpieczenie integralności człowieka wymaga przede wszystkim zabezpieczenia rozwoju jego wymiaru duchowego, świadczącego o „prymacie tego, co duchowe w człowieku – tego co odpowiada godności jego umysłu, woli i serca

/.../. Człowiek integralny to człowiek „jako całość: w integralnym całokształcie swojej duchowo-materialnej podmiotowości” (tamże, s. 284).

Z perspektywy myślenia pedagogicznego integralność rozwoju człowieka i jego wychowawcze wspieranie jest tu widziane nie tylko jako scalanie różnych sfer rozwoju w możliwie harmonijną całość. W konsekwencji wychowawcze działanie na rzecz integralnego rozwoju nie jest w pierwszym rzędzie scalaniem oddziaływania różnych czynników, wpływów, treści, form i metod. Jest raczej dążeniem do uruchamiania całego potencjału człowieka dla osiągnięcia wewnętrznej integralności. Jest koncentrowaniem się na scalaniu różnych procesów i wymiarów aktywności w nową jakość – jedność. Jest świadomą pracą nad przechodzeniem od rozumienia i uwzględniania własnej złożoności oraz oddziałującej na człowieka rzeczywistości, do budowania w sobie i we własnym działaniu jedności skierowanej na wybrany cel. Jest to więc nie tyle integralność w sensie całościowości, ale integralność będąca wynikiem scalania zorientowanego na osiągnięcie określonego celu, scalania podporządkowanego dążeniu do tego celu. W tej koncepcji człowieczeństwo rozumiane osobowo - ideał, na który zorientowany ma być integralny rozwój człowieka – stanowi niepodzielną jedność uwzględniającą wszystkie atrybuty osoby (godność, rozumność, podmiotowość, samostanowienie, odpowiedzialność, wolność wybierania według prawdy o dobru, niepowtarzalność, orientację na wartości wyższe, zdolność uczestnictwa we wspólnotach). Wychowanie wspierające tak rozumiany integralny rozwój powinno rozwijać świadomość osobową wszystkich uczestników procesów wychowawczych. Powinno dążyć do zapewnienia takich warunków wewnętrznych i zewnętrznych, które pozwalałyby stwarzać sytuacje osobowe lub nadawać osobowy charakter już istniejącym, doświadczać ich, utrzymywać osiągnięte rezultaty, motywować do pracy nad własnym rozwojem w sensie osobowym.

4. „Pedagogia daru” jako chrześcijańska odpowiedź na potrzebę wspierania rozwoju integralnego

Myślenie o człowieku jako osobie, obok założeń teologicznych (człowiek – obrazem Boga, dzieckiem Bożym), zostało potwierdzone w dokumentach Soboru Watykańskiego II, stając się ważnym elementem nauczania Kościoła, dotyczącym m.in. wychowania. W soborowej *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* podkreśla się prawo każdego człowieka do rozwoju we wszystkich jego sferach, rozwoju zgodnego z jego kulturą i tożsamością, rozwoju doceniającego miejsce religii w życiu

człowieka i prawo do wolności religijnej, tym samym do osobowej integralności rozwoju, która powinna być wspierana we wszelkich działaniach wychowawczych⁹. W świetle nauczania soborowego staje się zrozumiałe, że apel o integralne widzenie człowieka i jego rozwoju jest stałą troską współczesnego Kościoła, i powraca w nauczaniu kolejnych papieży XX i XXI w. Potwierdzeniem może być fakt powołania przez papieża Franciszka Komisji ds. integralnego rozwoju człowieka (kierowanej przez kardynała P.K.A. Turksona), która rozpoczęła swoją działalność w 2017 roku. Oznacza to, że zabezpieczanie integralnego rozwoju człowieka i jego wspieranie jest dziś ważnym zadaniem całego Kościoła. Przede wszystkim jest jednak kierowane do tych, którzy z racji roli, zawodu i powołania są odpowiedzialni za rozwój kolejnych pokoleń.

W dokumentach soborowych znalazło się również stwierdzenie, które stało się częstym tematem rozważań Karola Wojtyły a potem jednym z głównych przesłań nauczania Jana Pawła II: "Człowiek nie może odnaleźć się w pełni inaczej, jak tylko poprzez bezinteresowny dar z siebie samego" (Konstytucja duszpasterska Soboru Watykańskiego II /KDK 24/).

Spełnianie się człowieka, realizujące jego integralnie rozumiany osobowy potencjał, nabiera w świetle tego stwierdzenia głębszej treści. Człowiek będąc osobą, powołaną do życia przez Boga, obdarzoną przez Niego bezwarunkową miłością może się w pełni urzeczywistnić jedynie stając się bezinteresownym darem z siebie. Zgodnie z tą logiką niejako „przysługuje” mu nie tylko szacunek - ze względu na bezwarunkową godność - ale i miłość świadczona przez innych, jako ich bezinteresowny dar z siebie. W świetle tej wizji człowieczeństwa ideą ukierunkowującą integralny (jako osobowy) rozwój człowieka jest takie kształtowanie wszystkich jego cech, struktur i procesów, które umożliwiłoby stawanie się bezinteresownym darem.

Bycie darem nie jest sformułowaniem oczywistym. Dar jest czymś, czym dobrowolnie kogoś drugiego obdarowujemy (co komuś z własnej woli ofiarowujemy). Dobrowolność nie jest jednak równoznaczna z bezinteresownością. Potwierdzają to różne funkcje i rodzaje „darów” przyjmowane w różnych kulturach. Potwierdza to chociażby nowa „kultura daru”, wyodrębniona jako jedna z ważnych charakterystyk kultury hakerów. Ta ważna we współczesnej rzeczywistości sieci społeczność, a jak niektórzy twierdzą już wspólnota, opiera się w swojej ideologii na darmowym, niesformalizowanym tworzeniu i przekazywaniu sobie (stąd

⁹ Pisał na ten temat m.in. S. Chrobak (2016).

skojarzenie z „darem”) nowatorskiego, innowacyjnego oprogramowania. Nie jest to jednak wymiana całkowicie bezinteresowna. Wyjaśniając wewnętrzne reguły i wartości tej kultury Manuel Castells (2003) (autor *Galaktyki Internetu*), pisze: „Kultura daru w świecie hakerów jest specyficzna na tle innych takich kultur. Prestiż, reputacja i szacunek biorą się ze znaczenia daru dla społeczności. Nie chodzi więc tylko o oczekiwany rewanż za szczodrość, ale także o natychmiastową nagrodę, jaką jest zademonstrowanie wszystkim talentu hakera. Ponadto gratyfikacja dotyczy także darowanego obiektu. Ma on wartość jako środek wymiany, ale także wartość użytkową. Uznanie zdobywa się nie tylko dlatego, że się coś podarowało, ale i dlatego, że się stworzyło coś cennego (nowatorski program)” (tamże, s. 59).

W świetle myślenia personalistycznego i uznania, za Janem Pawłem II, „bycia darem” za spełnienie osobowe, chodzi o bycie darem dobrowolnym i b e z i n t e r e s o w n y m (zgodnie z poleceniem Chrystusa „Darmo otrzymaliście – darmo dawajcie [Mt 10]).

Przy takim założeniu to nie cele pragmatyczne – dobrze płatny zawód, sukcesy zawodowe, materialne, społeczne miałyby motywować do rozwoju, i to nie ze względu na nie powinno się oceniać które ze sfer człowieka warto rozwijać a które nie (bo prawdopodobnie nie będą przydatne a tym samym nie są ważne). Własne człowieczeństwo nie jest tu traktowane instrumentalnie (co oznacza także iż człowiek nie traktuje siebie jak towar – co według Fromma (2017) cechuje dominujący współcześnie *charakter merkantylny* (tamże, s. 202).

W wychowaniu takie myślenie oznacza uznanie, że zarówno wysiłek samowychowawczy jak budowanie relacji wychowawczych między wychowawcą i wychowankiem muszą być w swojej najgłębszej istocie bezinteresowne. Ich istotą nie jest bowiem uzyskanie wymiernych własnych korzyści ale wzajemny udział i pomoc w rozwijaniu swojego człowieczeństwa. Nawet jeśli relacja ta powstaje w oparciu o sytuacje i role formalne, żadna ze stron nie może traktować ani siebie ani innych uczestników działań wychowawczych przedmiotowo, instrumentalnie. Tak wychowanek, jak wychowawca, odpowiednio do swoich możliwości, muszą pracować nad własną dojrzałością osobową, ponieważ to ona zdecyduje o rozwojowych efektach ich spotkania i wspólnej pracy a te z kolei wpłyną na możliwość bycia mniej lub bardziej świadomym darem dla drugiego. Bycie darem należałoby w tym kontekście rozumieć bardzo szeroko – jako pomoc w poszukiwaniu i odkrywaniu prawdy (np. przez nauczyciela i ucznia), urzeczywistnianiu dobra, współdziałanie w rozwiązywaniu problemów, towarzyszenie w sytuacjach trudnych, poprawianie innym warunków życia, dostarczanie pięknych przeżyć,

dzielenie się doświadczeniem, darzenie zrozumieniem i wsparciem, akceptacją i życzliwością, budzenie nadziei, obecność itp. Poza bezpośrednią aktywnością w byciu dla innych, równie ważne jest bycie darem poprzez wykonywane prace i tworzone dzieła. Takie nastawienie do siebie i innych sprawia, że w wychowaniu nie oczekuje się przede wszystkim wymiernych sukcesów ani spektakularnych wyników. Ofiarowuje się swój czas, uważność, siły, kompetencje, zainteresowanie nie licząc na szczególną wdzięczność i uznanie, zgadzając się nawet na możliwość odrzucenia.

Ważna jest przyjęcie, że dla każdego z uczestników działań pedagogicznych jego życie, zdolności, możliwości, talenty jego własne i wszystkich, których spotyka, są otrzymanym darem (dla wierzącego – darem Opatrzności), który trzeba przyjąć i odpowiednio rozwinąć, bo być może ma kiedyś służyć w byciu darem dla innych. Wychowawca od początku wchodzenia w tę rolę a wychowanek w miarę dorastania powinni mieć świadomość bycia wzajemnie dla siebie darem, podobnie jak darem jest ich spotkanie, wspólny czas, sytuacja współdziałania, bogactwo różniących się osobowości. Zaakceptowanie i realizacja tej pedagogii we współczesnej kulturze, nazywaną dziś często kulturą egoistów, wymaga także pogłębionego zrozumienia pojęcia „bezinteresowności daru”, wyjaśnienia jego znaczenia i sensu, odwołania się do konkretnych przykładów. Bardzo potrzebne byłoby więc stwarzanie praktycznych sytuacji, w których wychowankowie mogliby doświadczyć działania podejmowanego i realizowanego jako „bycie darem”, przeżyć radość płynącą z obdarzania nie koniecznie przedmiotami, ale czasem, pomocą, uśmiechem. Równie istotnym zadaniem dla wszystkich byłoby uczenie się umiejętności takiego sposobu obdarowywania i przyjmowania daru, który szanowałby poczucie godności każdej ze stron a także zachowywałby zasadę bezinteresowności a nie szukania w tych sytuacjach własnej satysfakcji. Pedagogia daru pozwoliłaby wreszcie głębiej zrozumieć znaczenie takich postaw jak „darzenie...” (np. zaufaniem) i „darowanie...” (np. krzywdy).

Ważnym wymiarem pedagogii daru, pedagogii zakorzenionej w myśleniu religijnym, byłoby uświadamianie (szczególnie w środowisku chrześcijańskim), że każdy nie tylko może być darem ale nim jest, bowiem jego powołanie - jako życiowe zadanie – jeśli przyjęte, zawsze związane jest z możliwością bycia darem; darem nie jakimkolwiek, nie odpowiedzią na dowolną potrzebę ale darem od osoby – dla osoby, ze wszystkimi konsekwencjami respektowania osobowej godności obu stron, osobowego funkcjonowania i celu. Decyzja na tak rozumiane bycie bezinteresownym darem z siebie dla drugiego jest równocześnie podstawą budowania pozytywnych

międzyosobowych relacji i trwałych wspólnot: poczynając od małżeństwa, rodziny, relacji przyjacielskich, przez społeczeństwo, do wspólnoty Kościoła.

Pedagogia daru jest więc zaprzeczeniem myślenia o działaniu pedagogicznym w kategoriach „usług edukacyjnych”, usztywniania ram sytuacji wychowawczych, formalizowania relacji wychowawczych, przedmiotowego traktowania uczestników działań pedagogicznych i ograniczania ich wzajemnego zaufania. Jest bezinteresownym w swej istocie wspieraniem rozwoju integralnego, tzn. rozwoju wszystkich sfer, ze szczególną troską o sferę duchową, która powinna przejmować stopniowo kierowanie rozwojem człowieka na przestrzeni całego jego życia. W kontekście scalania rozwoju wszystkich sfer wokół idei człowieczeństwa, obejmującej określone wartości i podkreślającej te, które uznane zostają za szczególnie ważne dla utrzymania głównego kierunku rozwoju, pedagogia daru byłaby wspieraniem rozwoju integralnego (w sensie: osobowego), zorientowanego na osobowe spełnianie siebie poprzez bycie bezinteresownym darem.

Niezależnie od tego, czy przyjmuje się w całości koncepcję rozwoju integralnego jako rozwoju osoby ludzkiej, myślenie o celu rozwoju i o jego pedagogicznym wspieraniu w kategoriach daru może być inspiracją dla współczesnego wychowania wspierającego integralny rozwój człowieka. Staje się wyrazistą osią, wokół której można budować program samowychowania i wychowania uruchamiającego wszystkie sfery (warstwy) funkcjonowania człowieka stanowiące jego potencjał. Bycie darem wymaga i od obdarowującego, i obdarzanego zaangażowania wszystkich tych sfer – fizycznej, psychicznej i duchowej. Osiągnięty poziom dojrzałości każdej z nich warunkuje sposób „bycia darem”, jego adekwatność do potrzeb i sytuacji rozpoznawanych z perspektywy osobowego myślenia o człowieku i świecie.

Pedagogia daru zakładałaby jako podstawę pedagogicznego myślenia i działania bezinteresowność we wspieraniu drugiego. W efekcie rezygnacji z nastawienia głównie na własne korzyści mogłaby być źródłem satysfakcji i radości z obdarzania innych własną kompetencją i zaangażowaniem, talentami i zainteresowaniem. Zarówno wychowawca jak wychowanek mogliby znajdować motywację do podejmowania prorozwojowych wysiłków w poczuciu bezinteresownego wzbogacania siebie. Niezależnie od realizowania w ten sposób swojego osobowego potencjału (orientacji na wartości wyższe), mogliby, w sposób nawet przez nich nie dostrzegany i nie rozumiany, kiedyś wzbogacać innych swoją wiedzą, umiejętnościami, wrażliwością i postawami.

Działania pedagogiczne realizowane w duchu *pedagogii daru* zmierzają zgodnie z tą koncepcją nie tylko do wspierania wielostronnego rozwoju możliwie wszystkich sfer człowieka, ale do pokazywania sensu i celu takiego rozwoju, do koncentrowania wysiłków prorozwojowych na świadomym dążeniu do urzeczywistnienia w sobie przyjmowanej wizji człowieczeństwa zgodnej z prawdą o człowieku. W wychowaniu chrześcijańskim prawda o człowieku to prawda o osobie ludzkiej, która spełnia się całkowicie przez bezinteresowny dar z siebie.

Myślenie o rozwoju człowieka jako o rozwoju integralnym odpowiada wynikom najnowszych badań podejmowanych na gruncie nauk o człowieku. Działania pedagogiczne we wszystkich trzech wyodrębnionych tu nurtach, oparte na aktualnej wiedzy i uwzględniające wszystkie zasadnicze sfery rozwoju są wyrazem troski o to, by żadna z tych sfer nie została pominięta, zlekceważona, zaniedbana. Starania te dotyczą głównie odkrywania i uruchamiania potencjału człowieka, jego wielorakich cech i możliwości. Warto jednak zauważyć, że dopiero rozumienie rozwoju integralnego jako rozwoju jedności scalanej określoną ideą, najważniejszym kierunkiem i celem wynikającym z przyjętej antropologii, pozwala zrozumieć co w danej koncepcji rozwoju integralnego decyduje o jego przebiegu i efektach. Pozwala świadomie kształtować sferę duchową, która oddziałując na pozostałe sfery i stopniowo coraz mocniej wpływając na ich rozwój, wyznacza sens życia, kierunek rozwoju osobistego, uznawaną hierarchię wartości.

Bibliografia:

- Castells M., (2003), *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem biznesem i społeczeństwem*, przeł. T. Hornowski, 2003, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Chrobak S., (2016), O aktualności przesłania Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*. *W kręgu idei. In the circle of ideas*, nr 3(61), s. 145-156.
- Fromm E., (2017)., *Mieć czy być.*, przeł. J. Karłowski, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Hessen S., (1997), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Jan Paweł II, (2008), *Przemówienie w siedzibie UNESCO, Paryż, 2.06. 1980*, (w:) *Przemówienia i homilie Ojca Świętego Jana Pawła II*, (s. 279-289), Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kunowski S., (1993), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Nowak M., (2003) *Pedagogika personalistyczna*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

- Olbrycht K., (2012), Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji. „*Paedagogia Christiana*”, nr 1 (29), s. 89-105.
- Rynio A., (2004), *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Socha P., (2000), *Psychologia rozwoju duchowego – zarys zagadnienia*. (w) P. Socha (red.) *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, (s. 15-33), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skowronek K., Pasek Z., (2013), *Nowa duchowość w kulturze popularnej. Studia tekstologiczne*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Szysko-Bohusz A., (2013), Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji, „*The Polish Journal of the Arts and Culture*”, nr 7, (4), s. 201-215.
- Wojtyła K., (1994), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Znanińska M., (2016), *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Inne:

<http://rodziceprzyszlosci.pl/misja-wizja/>

Idea integralnego rozwoju – sposób na wychowanie szczęśliwego dziecka.

<http://polki.pl/rodzina/dziecko,idea-integralnego-rozwoju-sposob-na-wychowanie-szczesliwego-dziecka,10397581,artykul.html>

Mgr Natalia Czyżowska
*Doktorantka w Instytucie Psychologii
Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie
pracownik Katedry Psychologii
Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie*

Dr hab. Dorota Czyżowska
*Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków*

Edukacja moralna czyli o sposobach wspierania rozwoju moralnego uczniów

Abstract:

Moral education or methods of stimulating moral development of students

The aim of this article is to pay attention to a problem of moral education and indicate why it is so important and how teacher and other school staff can stimulate moral development of their students. We describe two main contemporary approaches to moral development: cognitive – developmental approach initiated by J. Piaget and developed by L. Kohlberg and character education inspired by E. Durkheim. Some examples of school programs are given. We also analyze the study results of moral education efficiency.

Wprowadzenie

Zdecydowana większość rodziców pragnie wychować swoje dzieci na osoby posiadające silny kompas moralny, które w trudnych i krytycznych sytuacjach będą w stanie postępować słusznie i kierować się właściwymi powodami, nawet jeśli będą miały inklinacje do zachowania się w inny sposób (Lapsley, 2008). W badaniach przeprowadzonych przez CBOS w 2009 roku respondenci mieli wskazać jakie cechy chcieliby widzieć u dzieci w przyszłości. Najwięcej ankietowanych (64% wskazań) uznało za szczególnie ważne, aby dzieci kiedy dorosną postępowały moralnie. Uznano to za ważniejsze od umiejętności walki o swoje prawa czy stawiania sobie ambitnych celów życiowych. Formacja moralna dzieci jest również jednym z podstawowych celów formalnej edukacji (Goodlad, 1992; McClellan, 1999). Co więcej, rodzice mają nadzieję, iż szkoła będzie kształtowała w dzieciach postawy moralne. Z badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych wynika, iż społeczeństwo oczekuje, że szkoła będzie miejscem wspierającym kształtowanie w dzieciach takich wartości jak uczciwość (97%) czy szacunek dla innych (94%) (Public Agenda, 1994).

Podobne oczekiwania obecne są również w polskim społeczeństwie. Ankietowani pytani o to, jakie ich zdaniem zadania, oprócz przekazywania wiedzy, powinna realizować szkoła na pierwszym miejscu wskazali „*wychowywanie na uczciwych, dobrych ludzi, uczenie co jest dobre, a co złe*” – 80% badanych uznało to za bardzo ważne, a 18% za raczej ważne zadanie (OBOP, 1998). Zdajemy sobie sprawę z tego, że aby społeczeństwo mogło się prawdziwie rozwijać potrzebuje obywateli, którzy będą dbali o wspólne dobro oraz interesy słabszych i, że żadne, nawet najbardziej twarde i przejrzyste prawo nie jest w stanie „zmusić” obywateli do postępowania w sposób moralny i przyzwoity (Althof, Berkowitz, 2006). Dostrzega się, więc potrzebę wspierania rozwoju moralnego dzieci. Jednak wydaje się, że o ile wiele miejsca poświęca się na dyskusję nad programami nauczania, treściami, które powinny być w nich zwarte oraz poziomem edukacji, o tyle o kwestiach związanych z szeroko pojętą edukacją moralną mówi się dużo rzadziej. Jest to w pewien sposób niepokojące, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż bez względu na to czy kwestie związane z moralnością są przedmiotem głębszej refleksji w danym środowisku szkolnym czy też nie, to i tak dochodzi do przekazywania uczniom pewnych wzorców związanych z moralnością. „Uczenie się” moralności w szkole wynika między innymi z tego w jaki sposób nauczyciele organizują swoją pracę, reagują na zachowania uczniów, posługują się karami, egzekwują dyscyplinę etc. Pewne postawy moralne są możliwie do wychwycenia w prawie każdej interakcji pomiędzy nauczycielami a uczniami (Chaudhary, Dagar, Sabharwal i in., 2017).

1. Dojrzałość moralna

Głównym celem edukacji moralnej jest stymulowanie rozwoju moralnego uczniów i kształtowanie w nich postaw szacunku względem innych ludzi oraz określonych wartości, co w przyszłości ma pozwolić im stać się jednostkami dojrzałymi pod względem moralnym. Z racji tego, iż dojrzałość moralna jest czymś więcej niż sama wiedza dotycząca tego co jest słuszne, w raporcie z panelu ASCD (*Association for Supervision and Curriculum Development*) poświęconemu edukacji moralnej i zatytułowanemu „Edukacja moralna w życiu szkoły” (*Moral Education in the Life of the School*) (1988) eksperci wyróżnili sześć głównych charakterystyk, które powinna posiadać osoba dojrzała moralnie:

1) *szacunek dla ludzkiej godności* (zawiera on w sobie: poszanowanie wartości i praw wszystkich ludzi; unikanie oszustwa i nieuczciwości; promowanie stanowiska, iż wszyscy ludzie są równi; poszanowanie wolności sumienia;

współpracę z osobami o odmiennych punktach widzenia; powstrzymywanie się od uprzedzeń);

2) *troska o dobro innych* (zawiera ona w sobie: świadomość tego, iż ludzie są od siebie współzależni; troskę o dobro kraju; dążenie do sprawiedliwości społecznej; czerpanie przyjemności z pomagania innym oraz pomaganie innym w osiągnięciu dojrzałości moralnej);

3) *integracja indywidualnych interesów i zobowiązań społecznych* (zawiera ona w sobie: angażowanie się w życie społeczne; sprawiedliwy podział pracy w danej społeczności; wywiązywanie się ze zobowiązań; rozwijanie samooceny poprzez relacje z innymi osobami);

4) *integralność* (obejmuje ona: przywiązywanie wagi do staranności; opowiadanie się po stronie zasad moralnych; wykazywanie się odwagą moralną; wiedzę dotyczącą tego kiedy należy iść na kompromis, a kiedy stanąć do konfrontacji; przyjmowanie odpowiedzialności za własne wybory);

5) *refleksja nad wyborami moralnymi* (obejmuje ona: dostrzeganie problemów moralnych w konkretnych sytuacjach; stosowanie zasad moralnych przy wydawaniu sądów/formułowaniu ocen moralnych; zastanawianie się nad konsekwencjami podejmowanych decyzji; poszukiwanie informacji dotyczących ważnych problemów moralnych w swojej społeczności i na świecie);

6) *szukanie pokojowych rozwiązań konfliktów* (zawiera ono w sobie: dążenie do sprawiedliwego rozwiązania konfliktów osobistych i społecznych; unikanie agresji fizycznej i słownej; uważne słuchanie innych; zachęcanie innych do komunikacji; działanie na rzecz pokoju).

Przedstawione powyżej charakterystyki stanowią pewną uogólnioną propozycję, która może posłużyć jako punkt odniesienia przy planowaniu oddziaływań w ramach szeroko pojętej edukacji moralnej. Należy jednak podkreślić, iż w ramach edukacji moralnej możemy wyróżnić co najmniej kilka podejść, które różnią się między sobą między innymi tym jak rozumiane jest samo pojęcie moralności, a co za tym idzie i dojrzałości moralnej. Należy dodać, iż z racji wagi problemu jakim jest określenie co stanowi o istocie osoby moralnej, na przestrzeni kolejnych dziesięcioleci podejmowano liczne próby odpowiedzi na to pytanie, co znajduje swoje odzwierciedlenie w zróżnicowanych propozycjach teoretycznych. W niedawnej pracy przeglądowej poświęconej analizie badań dotyczących edukacji moralnej na przestrzeni ostatnich 40 lat, zauważono, iż prawie wszystkie dominujące tradycje psychologiczne ustosunkowują się w jakiś sposób do tej kwestii (Lee, Taylor, 2013).

2. Podejścia w edukacji moralnej

Przyjmuje się, że współcześnie dwa główne sposoby pojmowania edukacji moralnej mają swoje źródła w koncepcjach Jeana Piageta oraz Emilie'a Durkheima. Pierwsze podejście, zazwyczaj określane jako Edukacja Moralna (*Moral Education*), koncentruje się na procesie rozwoju poznawczego i podkreśla rolę jaką w formacji moralnej odgrywa sama jednostka oraz jej środowisko rówieśnicze. Drugie podejście, nazywane Edukacją Charakteru (*Character Education*), skupia się na bezpośrednim przekazywaniu określonych cnót i wzmacnianiu u dzieci tych cech i zachowań, które są pożądane. W przeciwieństwie do pierwszego podejścia odpowiedzialność za formację moralną dzieci spoczywa tutaj przede wszystkim w rękach rodziców, nauczycieli oraz innych autorytetów moralnych (Snarey, Samuelson, 2008). W tym miejscu warto zwrócić uwagę, iż część badaczy zajmujących się problematyką wspierania rozwoju moralnego posługuje się terminem edukacja moralna w szerszym znaczeniu niż to przytoczone powyżej. Mianem edukacji moralnej określają oni wszelkie działania mające na celu przybliżanie dzieciom świata norm i wartości i w tym ujęciu edukacja charakteru jest obok dziedzictwa kulturowego (*cultural heritage*) czy edukacji dla pokoju (*peace education*) jednym z możliwych podejść obecnych w edukacji moralnej (Joseph, Efron, 2005).

2.1. Podejście poznawczo-rozwojowe

Podejście poznawczo-rozwojowe zapoczątkowane przez J. Piageta (1932, 1947) podkreśla znaczenie procesów poznawczych dziecka, które pozwalają mu na tworzenie i organizowanie struktury myśli i działania. Dziecko jest tutaj postrzegane jako „moralny filozof”, który bierze aktywny udział w konstruowaniu sposobów myślenia o tym co dobre i złe. W toku rozwoju dzięki interakcjom z otoczeniem jednostka jest w stanie dokonywać coraz bardziej użytecznych i złożonych operacji poznawczych. Piaget wyróżnił dwa typy rozumowania moralnego - moralność heteronomiczną i moralność autonomiczną – które różnią się między sobą odmiennym sposobem pojmowania takich kwestii jak szacunek, uczciwość czy kara. Rozwój moralny rozumiany jest tutaj jako przechodzenie od moralności heteronomicznej, w której dominuje podporządkowywanie się autorytetom i przekazywanym przez nie zasadom ze względu na obawę przed karą, do moralności autonomicznej, która oparta jest na wzajemnym szacunku, równości i uczciwości

rozumianej jako przestrzeganie wspólnie ustalonych zasad, które równocześnie stają się zasadami samej jednostki. Piaget uważał, że wychowawcy mogą promować rozwój dojrzałego rozumowania moralnego, rozmawiając z dziećmi jako równorzędnymi partnerami i pozwalając im w ten sposób współuczestniczyć w procesie poszukiwania wiedzy. Warto jednak pamiętać, że zdaniem Piageta rolę szczególną w rozwoju moralnym dzieci odgrywa grupa rówieśnicza i zdobywane tam doświadczenia. Relacje rówieśnicze oparte na wzajemnym szacunku i równości w znacznym stopniu przyczyniają się do przechodzenia w kierunku autonomii moralnej. Jednym z czołowych rzedstawicieli podejścia poznawczo – rozwojowego, który czerpiąc z idei Piageta stworzył własną koncepcję rozwoju moralnego, był Lawrence Kohlberg. Kohlberg (1976, 1981, 1984) w swojej teorii również zakładał, iż rozwój rozumowania moralnego przechodzi przez niezmienną sekwencję kolejnych stadiów ku coraz lepszemu rozumieniu tego co słuszne i sprawiedliwe. Był on zdania, że celem wychowawców i pedagogów powinno być stwarzanie warunków, które będą wspierały naturalny postęp osądu moralnego poprzez dostarczanie uczniom bogatych etycznie i stymulujących doświadczeń edukacyjnych (Kohlberg, Meyer, 1972). Kohlberg wraz ze swoimi współpracownikami przedstawił kilka pomysłów dotyczących tego w jaki sposób można w szkołach stwarzać takie warunki, które będą sprzyjały osiągnięciu przez uczniów wyższych poziomów rozwoju rozumowania moralnego. Wśród tych propozycji warto wymienić: dyskusje dylematów moralnych oraz wspólnotę sprawiedliwościową (*Just Community*).

Prace nad metodą wykorzystującą dylematy moralne rozpoczęły się od eksperymentu przeprowadzonego przez jednego z doktorantów Kohlberga – Mosha Blatta, który przez dwanaście tygodni prezentował w klasie kolejne hipotetyczne dylematy moralne, zachęcając uczniów do dyskusji nad nimi, ale równocześnie pozostawiając im jak najwięcej swobody w jej prowadzeniu (Blatt, Kohlberg, 1975). Blatt rozpoczynał dyskusję, opowiadając na przykład historię pana Jonesa, którego syn został poważnie ranny i który chciał jak najszybciej zawieźć go do szpitala. Pan Jones nie posiadał jednak samochodu, więc podszedł do nieznajomego, opowiedział mu o swojej sytuacji i poprosił o pożyczenie samochodu. Kiedy nieznajomy odmówił, tłumacząc, że musi dotrzeć na ważne spotkanie, pan Jones odebrał mu samochód siłą. Następnie padało pytanie czy bohater historii powinien był postąpić w taki sposób (Craine, 1985). Badania wykazały, iż u jednej trzeciej uczniów, biorących udział w dyskusjach nad dylematami, w przeciągu roku zaobserwowano przesunięcie się na wyższy poziom rozwoju rozumowania moralnego. Metoda dyskusji dylematów była w dalszym ciągu rozwijana przez Kohlberga i jego

współpracowników, który wdrażali ją jako element programu szkolnego w ramach zajęć z zakresu nauk humanistycznych (np. zajęcia z literatury) i społecznych (np. lekcje historii). Stworzone zostały wskazówki dla nauczycieli w jaki sposób należy prowadzić dyskusje oraz jakie pytania warto zadawać w trakcie ich trwania (Fenton, Kohlber, 1976; Kohlberg, Lickona, 1987). Pytanie zadawane w trakcie dyskusji miały na celu przede wszystkim uzyskanie odpowiedzi dotyczących tego jak przebiegało rozumowanie uczniów i dlaczego zajmowali oni określone stanowisko, ale również doprecyzowanie co uczniowie rozumieją pod takimi pojęciami jak np. „sprawiedliwość”. Zachęcano także uczniów, aby własnymi słowami próbowali opowiedzieć o tym jak rozumieją stanowisko prezentowane przez inne osoby w klasie oraz, aby odnosili się do ich wypowiedzi, próbując przyjąć ich perspektywę. Zwracano również uwagę, iż korzystne dla przebiegu dyskusji może być zadawanie pytań odwołujących się do metody sokratycznej np. „czy łamanie prawa zawsze jest czymś złym?”; „co by się stało gdyby wszyscy łamali prawo, kiedy mieliby na to ochotę?” (Snarey, Samuelson, 2008). Wyniki przeprowadzonej metaanalizy, która objęła 55 różnych badań, wskazują, iż programy edukacji moralnej oparte o dyskusje dylematów przynoszą efekty w zakresie rozwoju moralnego uczestników (Schlaefli, Rest, Thoma, 1985). Jak zwróciła uwagę Ann Higgins (1980) najlepsze interwencje stymulujące rozwój rozumowania moralnego to te, które opierają się na dyskusjach realnych, a nie hipotetycznych, problemów pojawiających się w rodzinie czy klasie szkolnej. Wydaje się więc, że projektując nowe programy warto byłoby wziąć to pod uwagę. Należy dodać, iż obecnie metoda obejmująca dyskusje dylematów moralnych jest w dalszym ciągu obiektem zainteresowania badaczy, którzy w oparciu o nią tworzą autorskie metody edukacji moralnej (Lind, 2013).

Inną propozycją Kohlberga były szkoły oparte na wspólnocie sprawiedliwościowej (*Just Community Schools*). W tym podejściu szkoła jest miejscem, w którym uczniowie mogą swobodnie zastanawiać się nad dylematami moralnymi i współuczestniczyć w podejmowaniu ważnych decyzji. Uczniowie, nauczyciele, jak również pracownicy administracji szkolnej otwarcie dyskutują o problemach, które są obiektem ich wspólnej troski i tworzą zasady, które przez wszystkie zainteresowane strony postrzegane są jako słuszne i sprawiedliwe. Założenie leżące u podstaw edukacji moralnej wykorzystującej wspólnoty sprawiedliwościowe opiera się na przekonaniu, że uczniowie mogą wpływać na swój własny rozwój moralny poprzez wspólne rozważanie konfliktów moralnych i poszukiwanie ich rozwiązań. Interakcje społeczne oraz dyskusje nad realnymi problemami moralnymi mogą stymulować rozwój osądu moralnego uczniów, gdyż mają oni wtedy możliwość

doprecyzowywania oraz przekształcania własnych sądów moralnych poprzez słuchanie i odpowiadanie na inne punkty widzenia (Joseph, Efron, 2005). Kohlberg założył pierwszą szkołę opartą na wspólnocie sprawiedliwościowej w 1974 roku. W tym samym czasie w Cambridge (miasto w stanie Massachusetts) pojawił się pomysł stworzenia alternatywnej szkoły i Kohlberg został zaproszony do uczestniczenia w tym procesie jako konsultant. W projektowaniu szkoły wzięli również udział uczniowie, rodzice oraz nauczyciele i w efekcie powstała placówka oparta o następujące zasady (Power, Higgins, & Kohlberg, 1989, str. 64 za: Snarey, Samuelson, 2008):

1) Szkoła będzie zarządzana w oparciu o zasady demokracji bezpośredniej. Wszystkie problemy będą omawiane na cotygodniowych spotkaniach społeczności podczas których każdy z uczestników (zarówno uczniów jak i nauczycieli) będzie miał jeden głos.

2) Dodatkowo będą istniały stałe komisje, w których będą zasiadali uczniowie, nauczyciele i rodzice.

3) Zostanie zawarta umowa pomiędzy członkami społeczności szkolnej, która będzie określała prawa i obowiązki wszystkich jej członków.

4) Uczniowie i nauczyciele będą mieli takie same podstawowe prawa, w tym: wolność słowa; szacunek dla innych oraz wolność od doznawania krzywd fizycznych i słownych.

Cotygodniowe spotkania całej społeczności, poprzedzone spotkaniami stałych komisji (grup doradczych) stanowiły przestrzeń dla wymiany poglądów, dyskusji nad moralnymi dylematami oraz budowania wspólnoty. Pozwalało to uczniom na osiągnięcie poczucia wspólnotowej solidarności i tworzenie w szkole „moralnej atmosfery” poprzez praktykę demokratycznego zarządzania, która obejmuje nie tylko wspólne podejmowanie decyzji, które postrzegane są jako sprawiedliwe, ale również wdrażanie ich w życie, oraz jeśli pojawi się taka konieczność, ich modyfikację. Szkoły oparte o wspólnotę sprawiedliwością funkcjonują obecnie np. w Nowym Yorku (Pablo Neruda Academy for Architecture and World Studies oraz Scarsdale Alternative School). Obie wymienione szkoły średnie kładą nacisk na przedkładanie współpracy ponad rywalizację, dyskusję dylematów moralnych w rzeczywistych sytuacjach i znajdowanie równowagi pomiędzy potrzebami jednostek a całej społeczności. W szkołach odbywają się wspólne spotkania, na których podejmowane są decyzje dotyczące polityki szkoły, funkcjonują gremia rozwiązujące spory zarówno pomiędzy uczniami jak i uczniami i nauczycielami oraz grupy

doradcze, które omawiają aktualne problemy i ustalają program kolejnych zebrań społeczności szkolnej (Joseph, Efron, 2005).

2.2. Edukacja charakteru

Centralną kwestią w podejściu prezentowanym przez E. Durkheima (1925) jest socjalizacja grupowa czy też transmisja kulturowa, czyli proces w którym jednostka uczy się norm społecznych i oczekiwań dotyczących tego co powinna myśleć i czuć oraz w jaki sposób postępować w określonych sytuacjach poprzez otrzymywane instrukcje i wyjaśnienia, dostępne wzory do naśladowania oraz informacje zwrotne pochodzące od grupy. Durkheim wyróżnił trzy elementy moralności, które równocześnie należy traktować jako trzy główne cele edukacji moralnej: *dyscyplinę* (obejmującą spójne i konsekwentne zachowanie oraz szacunek dla norm społecznych - warto zauważyć, iż nie ma ona charakteru ograniczającego, spełnia raczej funkcję „uwalniającą” poprzez to, iż jednostka nie musi w każdej sytuacji samodzielnie szukać rozwiązania, zaczynając niejako od zera), *przywiązanie do grup społecznych* (gdyż egoistyczne działania mające służyć tylko i wyłącznie jednostce nie są postrzegane jako moralne) oraz *autonomię* (która pociąga za sobą osobistą decyzję oraz świadomość konsekwencji wiążących się z różnymi kierunkami podejmowanych działań). Chociaż niektórzy wskazują prace Durkheima jako główne źródło inspiracji dla edukacji charakteru (Snarey, Samuelson, 2008), to warto podkreślić, iż termin ten, podobnie jak edukacja moralna, stosowany jest w różnych kontekstach i miewa nieco odmienne znaczenie. Część badaczy podkreśla, iż termin *edukacja charakteru* stosowany był głównie w Stanach Zjednoczonych i jest on znacznie straszny niż pojęcie *edukacji moralnej*. Problematyka edukacji charakteru była tam przedmiotem zainteresowania od końca XIX wieku, jak również przez kolejne cztery dekady XX wieku. Wtedy pojmowana była ona przede wszystkim jako wpajanie dzieciom pożądanym nawyków (McClellan, 1999). John Dewey (1922) definiował charakter jako wzajemne przenikanie się nawyków oraz efekt konsekwencji działań podejmowanych w oparciu o te nawyki. Współcześnie jednak w edukacji charakteru można znaleźć również podejścia odwołujące się np. do Arystotelesa oraz wskazywanych przez niego cnót, których posiadanie ma umożliwić jednostce dobre życie (Kristjánsson, 2015).

Choć nie istnieje jeden ogólny sposób postępowania wydaje się, iż można wskazać kilka zasad efektywnej edukacji charakteru. Przede wszystkim u podłoża edukacji charakteru leży przekonanie, iż istnieją pewne, podzielane przez większość

ludzi, fundamentalne wartości etyczne takie jak: troska, uczciwość, odpowiedzialność i szacunek, które stanowią podstawę dobrego charakteru. Szkoła zaangażowana w edukację charakteru powinna nazywać te wartości wprost, dyskutować o nich, promować je wśród uczniów, definiować je w kategoriach zachowań, które mogą być obserwowane w życiu szkoły oraz nagradzać ich przejawy. Należy również zaznaczyć, iż programy dotyczące edukacji charakteru powinny zwracać uwagę zarówno na poznawcze, emocjonalne jak i behawioralne aspekty moralności. Dobry charakter obejmuje bowiem nie tylko zrozumienie oraz troskę o podstawowe wartości etyczne, ale również podejmowanie działań zgodnych z tymi wartościami. Najlepszym rozwiązaniem w tym przypadku wydaje się być uczenie poprzez działanie. Aby rozwinąć w sobie dobre cechy charakteru, uczeń potrzebuje wielu różnorodnych doświadczeń związanych z możliwością stosowania promowanych wartości. W trakcie zmagania się z codziennymi wyzwaniami takimi jak: podział pracy w grupie, osiągnięcie porozumienia w trakcie dyskusji klasowej czy szukanie rozwiązania, które pozwoliłoby na zmniejszenie liczby bójek na boisku szkolnym uczniowie mogą rozwijać praktyczne rozumienie uczciwości, współpracy czy szacunku. Odpowiednio ukierunkowane, wielokrotne doświadczanie tego typu sytuacji pozwala uczniom wypracowywać pewne nawyki, które związane są ze wspomnianym wcześniej behawioralnym aspektem moralności. Badacze zajmujący się edukacją charakteru zwracają także uwagę, iż cały personel szkolny - od nauczycieli, przez pracowników administracyjnych aż po osoby sprzątające - musi być zaangażowany w proces kształtowania charakteru uczniów, gdyż wszystkie te osoby powinny swoim zachowaniem w codziennych sytuacjach modelować podstawowe wartości. Te same wartości, które stanowią podstawę funkcjonowania uczniów w społeczności szkolnej muszą obowiązywać wszystkich pracowników szkoły. Jeśli bowiem oni nie mieliby okazji na co dzień doświadczać wzajemnego szacunku, uczciwego traktowania oraz harmonijnej współpracy, to jest mało prawdopodobne, że zaangażują się oni w przekazywanie tych wartości uczniom. Szkoła powinna również cyklicznie przeprowadzać ewaluację prowadzonych przez siebie działań, zadając sobie pytania: jakie pozytywne, budujące charakter doświadczenia zapewnia swoim uczniom; jakie negatywne doświadczenia w obszarze moralności są aktualnie udziałem uczniów, czy są jakieś problemy, których nie udało się do tej pory rozwiązać (np. przypadki przemocy rówieśniczej; ściągania czy też traktowanie uczniów z wyższością przez personel szkoły); czy procedury/zasady obowiązujące w szkole nie są w jakiś sposób sprzeczne z promowanymi wartościami, czy i jakie budujące charakter doświadczenia, które do tej pory nie były

obecne w życiu szkoły można by wprowadzić (np. stworzenie uczniom możliwości interakcji z osobami z innych kultur) (Lickona, Schaps, Lewis, 2002).

Jedna z nowojorskich szkół wzmacnia pozytywne cechy charakteru u dzieci poprzez wychwytywanie u poszczególnych uczniów zachowań, które są oznakami dobrego charakteru, a następnie umieszczanie nazwisk tych osób na tablicy tak, aby cała społeczność szkolna mogła je zobaczyć. W każdy piątek osoby, których nazwiska znalazły się na tablicy mogą odebrać nagrodę (Joseph, Efron, 2005). Jak pokazują badania programy związane z edukacją charakteru implementowane w odpowiedni sposób, które kładą bezpośredni nacisk na etykę oraz rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych przynoszą satysfakcjonujące efekty (Berkowitz, Bier, 2007).

Podsumowanie

Przedstawione propozycje oddziaływań mających na celu stymulację rozwoju moralnego oraz kształtowanie w uczniach szacunku do podstawowych wartości nie są jedynymi możliwymi drogami, które szkoła może wybrać, pragnąc zadbać o moralne wychowanie uczniów. Nie są one również pozbawione wad. W przypadku podejścia poznawczo-rozwojowego zwraca się uwagę na to, iż proponowane rozwiązania dobrze sprawdzają się jedynie w mniejszych placówkach edukacyjnych, a dodatkowo ich implementacja jest dość kosztowna i czasochłonna. Przeciwnicy edukacji charakteru często podkreślają natomiast, iż metoda ta związana jest z nadmierną indoktrynacją, uczy ona dzieci przede wszystkim podporządkowywania się regułom i niejednokrotnie myli „dobre zachowanie” z „dobrym charakterem” (Kohn, 1997). Wydaje się jednak, iż kluczowe jest samo uświadomienie sobie, iż edukacja moralna powinna być obecna w środowisku szkolnym, gdyż dopiero to pozwoli na poszukiwanie rozwiązań, które byłyby odpowiednie dla danej placówki. Nie ma również przeciwwskazań, aby łączyć różne podejścia i wykorzystywać z nich te elementy, które wydają się szczególnie wartościowe, ważne i możliwe do zrealizowania w określonych szkolnych warunkach. Ważne jest natomiast, aby dostrzegać potrzebę wspierania rozwoju moralnego uczniów i pamiętać o tym, że środowisko szkolne kształtuje w nich pewne postawy nawet wtedy, kiedy nie robi tego w sposób świadomy i zaplanowany.

Ukryte programy (ang. *hidden curriculum*) mają niejednokrotnie większy wpływ na to jakimi osobami stają się wychowankowie, aniżeli programy deklarowane i zapisywane w szkolnych dokumentach. Docenienie edukacji moralnej

i świadome jej realizowanie w szkołach ma ogromne znaczenie zarówno dla jednostki i jej rozwoju moralnego jak również dla społeczeństwa. Wszak o jakości życia społecznego w znacznym stopniu decyduje to na ile członkowie danej społeczności są gotowi do działania na rzecz wspólnego dobra oraz przestrzegania norm i zasad rządzących życiem społecznym.

Bibliografia:

- Althof W., Berkowitz M.W. (2006), Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education, *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Association for Supervision and Curriculum Development (1988), *Moral Education in the Life of the School. A Report from the ASCD Panel on Moral Education*.
- Berkowitz M. W., Bier M. C (2007), What works in character education, *Journal of Research in Character Education*, 5(1), 29 – 48.
- Blatt, M. M., Kohlberg, L. (1975), The Effects of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgment, *Journal of Moral Education*, 4(2), 129–161.
- Centrum Badania Opinii Społecznych (2009), *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym, Komunikat z badań BS/121/2009*.
- Chaudhary S. V. S, Dagar B. S. Sabharwal, Nirwal, Singh I. V. (2017), Unit-16 Models of Moral Education, *Block-4 Value Oriented Education*.
- Crain W. C. (1985), *Theories of Development: concepts and applications*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Durkheim E. (1925), *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*, New York: Free Press.
- Fenton, E., Kohlberg, L. (1976), *Teacher training in values education*, New York: Guidance Associates.
- Goodlad J. (1992), The moral dimensions of schooling and teacher education, *Journal of Moral Education*, 21 (2), 87–98.
- Higgins, A. (1980), Research and measurement issues in moral educational interventions, (w:) *Moral education: A first generation of research and development*, R. Mosher (red.), (92–107), New York: Praeger.
- Jospeh P. B., Efron S. (2005), Seven Worlds of Moral Education, *Phi Delta Kappan*, 86(7), 525 – 533.
- Kristjánsson K. (2015), *Aristotelian character education*, London: Routledge.
- Kohlberg L. (1976), Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach, (w:) *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, T. Lickona (red.), (31–53), New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1981), *Essays on moral development: Vol. 1, The philosophy of moral development: the nature and validity of moral stages*, San Francisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L. (1984), *Essays on moral development: Vol. 2, The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg L., Mayer R. (1972), Development as the aim of education, *Harvard Educational Review*, 42(4), 449–496.
- Kohlberg L., Lickona, T. (1987), Moral discussion and the class meeting, (w:) *Programs of early education: The constructivist view*, R. DeVries, L. Kohlberg (red.), (143–181), New York: Longman.
- Kohn A. (1997), How Not to Teach Values: A Critical Look at Character Education, *Phi Delta Kappan*, 436.
- Lapsley D. K. (2008), Moral Self-Identity as the Aim of Education, (w:) *Handbook of Moral and Character Education*, L. P. Nucci, D. Narvaez (red.), (30 – 52), New York: Routledge.
- Lee C. M., Taylor M. J. (2013), Moral education trends over 40 years: A content analysis of the *Journal of Moral Education* (1971–2011), *Journal of Moral Education*, 42(4), 399– 429.
- Lickona T., Schaps E., Lewis C. (2002), Eleven Principles of Effective Character Education, *Special Topics, General*. 50.
- Lind G. (2013), Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa, *PRINCIPIA LVII-LVIII*, 41–56.
- McClellan, B. W. (1999), *Moral education in America: Schools and the shape of character from colonial times to the present*. New York: Teachers College Press.
- Ośrodek Badań Opinii Publicznej (1998), *Ocena możliwości kształcenia i opinie o zadaniach szkoły na początku nowego roku szkolnego sondaż z 8-17.08.1998 r.*, Warszawa.
- Piaget J. (1932), *The moral judgment of the child*, New York: Free Press.
- Piaget, J. (1947), *The psychology of intelligence*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Power F. C., Higgins A., Kohlberg L. (1989), *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, New York: Columbia University Press.
- Public Agenda (1994), *First things first: What Americans expect from public schools*. <http://www.publicagenda.org>.
- Schlaefli A., Rest J., Thoma S. (1985), Does moral education improve moral judgment?: A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test, *Review of Educational Research*, 55, 319–352.
- Snarey J., Samuelson P. (2008), Moral Education in the Cognitive Developmental Tradition: Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas, (w:) *Handbook of Moral and Character Education*, L. P. Nucci, D. Narvaez (red.), (53–79), New York: Routledge.

Mgr Mateusz Adamik

Doktorant Wydziału Nauk Społecznych

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

w Lublinie

Rozwijanie wewnętrznej wolności. Trening uważności jako praktyka samodystansowania się w świetle teorii Viktora Frankla

Abstract:

Developing inner freedom. Mindfulness training as a practice of self-detachment based on Viktor Frankl's theory

Viktor Frankl conceives man as unity in three dimensions: somatic (body), psychic (soul) and noological (spirit). The body and soul form a determined psychosomatic body. The spirit can distance itself from it, which is a condition of inner freedom. Its developing takes place through exercises of mindfulness which Kabat-Zinn defines as "awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment". It creates a mental gap between the stimulus-response relations that shape automatic behavior. Thanks to it, man does not react automatically to internal stimuli, but consciously responds to them. The training of mindfulness leads from self-observation, through non-reactivity, to decentration, that is, the detachment of the sense of self from internal phenomena.

1. Człowiek trójwymiarowy

Viktor Emil Frankl opracował trójwymiarową antropologię człowieka którą zawarł w pracy *Homo Patiens* (1984). Widzi on człowieka jako integralną, niepodzielną i niedającą się zsumować całość, jednakże na potrzeby analiz heurystycznych dopuszcza on wyróżnienie trzech wymiarów: somatycznego (ciało), psychicznego (dusza) i noologicznego (duch). Pomędzy ciałem i duszą istnieje relacja paralelności. Somatyka i psychika to dane, które ani nie dadzą się do siebie zredukować, ani z siebie nawzajem wydedukować. Duszę i ciało łączy zatem paralelizm psychofizyczny tworząc psychosomatyczny organizm. Frankl doprecyzowuje, że człowiek „ma” ciało i duszę, ale „jest” duchem. To duchowy wymiar zapewnia jedność człowieka i to „duch instrumentuje psychophysicum – duchowa osoba organizuje organizm psychofizyczny – co więcej, czyni go dopiero <<swoim>>, czyniąc go swoim narzędziem, swoim organem, swoim instrumentem” (tamże, s. 217).

Na potwierdzenie paralelizmu psychosomatycznego organizmu Frankl (tamże, s. 168) przywołuje banalny przykład, że człowiek w gniewie się czerwieni. A więc emocja gniewu, pojawiająca się w wymiarze duszy jest związana z rozszerzeniem się naczyń krwionośnych m. in. twarzy, co odbywa się w wymiarze somatycznym. W przeciwieństwie do paralelizmu duch jest w relacji antagonizmu do organizmu. „Człowiek jako duch ciągle zajmuje postawę, stanowisko wobec siebie samego, wobec swego ciała i duszy” (tamże, s. 225). W tym miejscu warto rozszerzyć wspomniany przykład, aby wyjaśnić relację antagonizmu pomiędzy psychosomatycznym organizmem a duchem człowieka. Załóżmy, że gniew jest spowodowany sytuacją, w której pod adresem gniewającej się osoby padło wyzwisko od jej rozmówcy. Zapewne istnieją osoby, które – w myśl instynktu „walcz - uciekaj – zastygnij”, wykonają jedną z tych biologicznie zdeterminowanej reakcji. Podobny determinizm obserwowalibyśmy w świecie zwierząt. Jednakże znajdują się też jednostki, które w takiej sytuacji zachowują się zupełnie inaczej (np. podejda ze współczuciem do wyzywającej osoby). Według Frankla to właśnie dzięki wymiarowi noologicznemu człowiek jest w stanie wznieść się ponad siebie (przekroczyć wymiar psychosomatyczny) i tym samym wybrać sposób zachowania się (przekroczyć reakcję).

Wymiar noologiczny (duch) jest nowością, którą Frankl wprowadza w myśl psychologiczną. Zawiera się w nim wszystko to, co odróżnia człowieka od zwierząt. Zwierze nie <<ma>> popędów (czy innych biologicznie zdeterminowanych systemów), ale nimi <<jest>>. Zwierze żyje w świecie paralelizmu psychofizycznego.

Jeśli chodzi o człowieka, dzięki wymiarowi duchowemu może być wolny od uwarunkowań sytuacyjnych oraz uwarunkowań wewnętrznych lub – w swej wolności – wyrzec się jej: „to, co duchowe, z istoty swej nigdy nie gubi się w żadnej sytuacji; przeciwnie, jest ono zawsze w stanie <<zdystansować się>> wobec niej: zyskać dystans zająć określone stanowisko wobec danej sytuacji. To, co duchowe, dopiero dzięki temu dystansowi zdobywa wolność i dopiero dzięki tej duchowej wolności człowiek może podjąć taką a nie inną decyzję: za lub przeciw jakiejś pozycji, za lub przeciw dyspozycji, jakiejś predyspozycji charakteru lub popędowej skłonności” (tamże, s. 269). Dodaje dalej: „Oprócz popędowości należałoby do takich stanów zaliczyć także takie uczucia, jak ból, lęk, smutek i gniew. Wszystkie te stany mogą pojawić się na podłożu psychofizycznym, toteż jest zrozumiałe, że duchowa osoba człowieka może się im przeciwstawić” (tamże, s. 279).

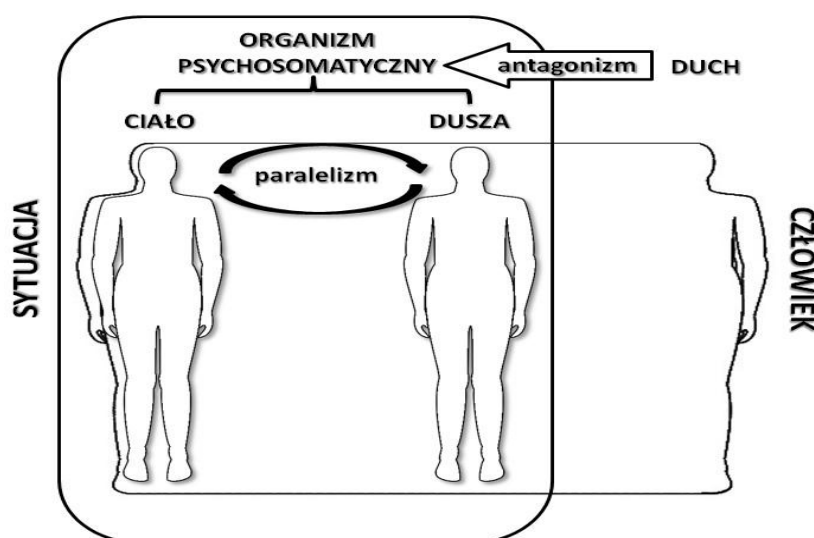
Frankl wymienia „trudne” emocje, ból oraz predyspozycje charakterologiczne jako elementy obecne w psychofizycznym organizmie, względem których człowiek

w procesie samodystansowania może przyjąć postawę, a więc uwolnić się od nich. Relacje paralelności ciała i duszy oraz antagonizmie noo-psychicznym zostały przedstawione na rys. 1.

2. Wewnętrzny dystans umożliwiający wolność

Omawianą umiejętność bycia ponad sytuacją, ale przede wszystkim ponad swoim organizmem psychosomatycznym Frankl nazywa samodystansowaniem się (*Selbstdistanzierung*). Właściwe rozumienie tego zjawiska wymaga pewnej dygresji. W literaturze przedmiotu znajdujemy różne tłumaczenia opisywanego fenomenu, takie jak: zdolność do samodystansowania się (Wolicki, 1999, s. 77), abstrahowanie od siebie (tamże), abstrahowanie od bycia sobą (Szajda, 2012, s. 35), autodystans (Popielski, 1994, s. 431), samoodłączenie (Adamik, 2017).

Rys. 1. Człowiek trójwymiarowy uwikłany w sytuację (oprac. własne na podst. Frankl, 1984)



W angielskich artykułach Frankla zostaje użyty termin *self-detachment* (Frankl, 1985, s. 262), co w przekładach z tego języka zostało przetłumaczone jako samoodłączenie (zob. np. Frankl, 2010). Również wspomniani autorzy używają niejednokrotnie pojęcia „odłączenie” co wiąże się z pewnymi trudnościami interpretacyjnymi i wymaga wyjaśnienia. Nazywając wewnętrzny dystans samoodłączeniem można odnieść wrażenie, że osoba samodystansująca się nie ma kontaktu z danym doświadczeniem, od którego się dystansuje. Należy tu zaznaczyć różnicę pomiędzy samodystansowaniem się a dysocjacją, która polega na usuwaniu

(odłączeniu, odszczepieniu) doświadczeń z pola świadomości przy pełnej, a nawet podwyższonej czujności i napiętej uwadze (Drat-Ruszczak, 1999, s. 623). Natomiast omawiany dystans polega na przyjęciu perspektywy obserwatora, świadka. Jak pisze Wolicki „ten kontakt z samym sobą jest różny od relacji do drugiej osoby (u której nie ma bezpośredniego kontaktu z jej przeżyciami – M.A). [...]. Ten wewnętrzny kontakt z samym sobą jest szansą stania się zdrowym przy licznych schorzeniach psychicznych i może się dokonać tylko z poziomu duchowego” (Wolicki, 1999, s. 79).

W celu uniknięcia nieporozumień w niniejszym artykule nie będę używał pojęcia „samoodłączenie”, natomiast omawiany fenomen zostanie zdefiniowany za Franklem (2010, s. 29-30) jako typowo ludzka zdolność, dzięki której człowiek jest w stanie nie tylko wznieść się ponad daną sytuację, ale również ponad samego siebie. Może wybrać postawę, jaką zajmie względem siebie, a więc zajmuje stanowisko względem własnych somatycznych i psychicznych uwarunkowań oraz determinant.

Wiadomo zatem, że człowieka można rozpatrywać w trzech wymiarach, że to wymiar noologiczny (duch) jest istotą organizującą człowieka i że ma on możliwość dystansowania się wobec sytuacji i samodystansowania się względem psychosomatycznego organizmu, co umożliwia wewnętrzną wolność. Pojawia się kolejne pytanie: Jak człowiek realizuje możliwość samodystansowania się? Innymi słowy: jak człowiek poznaje wewnętrzną wolność?

3. W stronę świadomości

Według Frankla „człowiek wchodzi w wymiar noologiczny, ilekroć oddaje się refleksji na swój temat lub, jeśli zachodzi taka potrzeba, kiedy odrzuca samego siebie, czyni z siebie obiekt lub kwestionuje sam siebie, okazuje, że posiada świadomość samego siebie [...]” (Frankl, 2010, s. 30). W innym miejscu stwierdza, że wolność od charakteru jako bytu określonego (przez skłonności dziedziczne) osoba poznaje w samoświadomieniu, które dokonuje się zgodnie z delfickim nakazem „Poznaj samego siebie” (Frankl, 1984, s. 273). Można zatem zauważyć, że wymiar noologiczny jest związany samoświadomością, dzięki której osoba poddająca się autorefleksji poznaje siebie i uwalnia się od siebie.

W tym momencie niniejszego artykułu następuje stopniowe przejście od psychologii egzystencjalnej do psychologii poznawczej, która zajmuje się wewnętrznymi procesami umysłowymi. Symbolem tego przejścia niech się stanie poniższy cytat „ponadto mimo dotkliwości lub wręcz potworności danej chwili,

możemy w niej dojrzeć – jeśli widywaliśmy to w trakcie ćwiczeń uważności – działanie czegoś, co się nazywa prawem nietrwałości: wszystko bez wyjątku stale się zmienia, nic nie pozostaje wiecznie takie samo. Możemy również dostrzec, że nasza świadomość w chwili obecnej jest wolna - nawet w więzieniu, nawet w "piekle". I ta wolność pozwala nam wybierać sposób, w jaki zareagujemy na okoliczności, nawet jeśli same okoliczności zewnętrzne są poza naszą kontrolą. Viktor Frankl wyraził to następująco w swojej książce <<Człowiek w poszukiwaniu sensu>>, opisującej jego przeżycia w hitlerowskim obozie koncentracyjnym: <<Człowiekowi można odebrać wszystko z wyjątkiem jednego - ostatniej z ludzkich swobód: swobody wyboru swojego postępowania w konkretnych okolicznościach, swobody wyboru własnej drogi>>" (Kabat-Zinn, 2014, s. 107). Kabat-Zinn zgadza się z Franklem co do istnienia wewnętrznej wolności, jednakże podkreśla, że aby ją zauważyć – wolność świadomości, należy ćwiczyć uważność. A zatem człowiek odkrywa wolność poprzez samoświadomość nakierowaną na poznanie samego siebie, a proces ten można nazwać treningiem uważności.

4. W stronę uważności

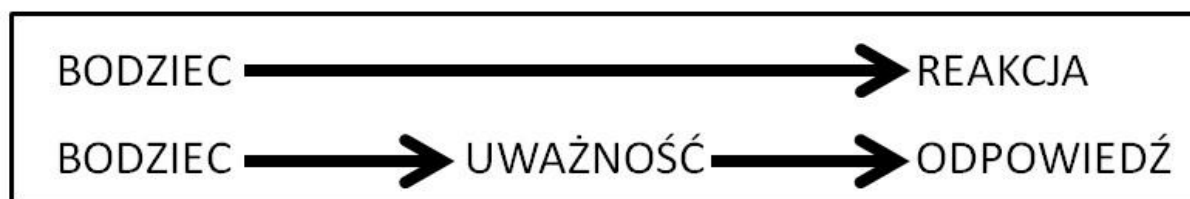
Prekursorem stosowania treningu uważności (z ang. *mindfulness*) jest cytowany już Jon Kabat-Zinn, który w 1979 roku stworzył na Uniwersytecie Medycznym w Massachusetts Centrum Uważności, z pomocą której zredukowano stres u pacjentów przewlekle chorych. Postrzega ją jako „receptywny stan świadomości, będący wynikiem ciągłego i celowego kierowania uwagi na to, co się dzieje w chwili obecnej, bez oceniania treści doświadczenia” (Kabat-Zinn, 2003). Praktycy stosowania uważności zauważają, że jest ona raczej tym, co się doświadcza, niż tym, co można intelektualnie zrozumieć. Dlatego przytoczone zostanie kilka definicji, aby czytelnik mógł sobie wyrobić jak najbliższe rzeczywistości pojęcie omawianego zjawiska.

Badacze wskazują, że uważność to „czysta i zwykła świadomość tego, co się faktycznie wydarza nam i w nas, w kolejnych chwilach postrzegania” (Njanaponiki Thera, za: Goleman, 1998, s. 50); nieoceniająca obserwacja pojawiającego się na bieżąco strumienia wewnętrznych i zewnętrznych bodźców (Baer, 2003) „świadomość bieżącego doświadczenia i jego akceptowanie” (Siegel, 2011, s. 49); „celowa świadomość bieżących myśli, uczuć i otoczenia oraz akceptacja tej świadomości z otwartością i ciekawością, bez osądzania” (Hawn i Holden, 2013, s. 45); „pełna świadomość tego, co dzieje się w bieżącej chwili, bez żadnych filtrów

czy soczewek oceny. Można ją stosować w każdej sytuacji. [...] uważność to kultywowanie świadomości umysłu i ciała oraz życie tu i teraz” (Stahl i Goldstein, 2014, s. 34); po prostu obserwowanie, oglądanie, badanie. Nie jesteś sędzią, lecz naukowcem (Rāhula, 2008, za: Stahl i Goldstein, 2014). Porównanie definicji wskazuje trzy wspólne cechy: intencjonalność (uwaga kierowana jest celowo), skupienie na teraźniejszości oraz postawa nieoceniającej akceptacji. Momenty uważności zdarzają się naturalnie w codziennym życiu (np. momenty zachwyty), po których następuje powrót do automatycznego wędrowania myślami, czyli zjawiska tzw. *mind wandering* (Mason i in., 2007). Co więcej ludzie naturalnie różnią się w skłonności lub chęci do bycia świadomym i utrzymywania uwagi na tym, co wydarza się w bieżącej chwili (Brown i Ryan, 2003).

W kontekście niniejszych rozważań najważniejszą korzyścią wynikającą z stosowania uważności jest uwolnienie od automatycznych reakcji. Wielu badaczy (zob. np. Jakubczak, 2010; Brown, Ryan i Creswell, 2007) wskazuje, że dzięki niej między bodźcem, a automatyczną reakcją pojawia się przestrzeń, moment świadomości na dokonanie wyboru, który sprawia, że reakcja staje się przez to bardziej adekwatna do sytuacji, jest bardziej osobistą odpowiedzią na wyzwanie niż mechanizmem uwarunkowanym głównie czynnikami biologiczno-chemicznymi (rys. 2).

Rys. 2. Graficzne zestawienie różnicy pomiędzy zdeterminowaną reakcją, a uważną odpowiedzią



Na podstawie wspomnianej terapii Kabata-Zinna powstały późniejsze, np. *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR), również jego autorstwa (Kabat-Zinn, 2009) i *Mindfulness Based Cognitive Therapy* (MBCT) (Segal, Williams i Teasdale, 2009). Po tym przybliżeniu fenomenowi uważności i zakresu jego stosowania powstaje pytanie: jak wygląda trening uważności?

Generalnie praktykowanie uważności ma za zadanie wzbudzanie i utrzymywanie w sobie omawianego stanu świadomości w wygodnej pozycji (trening formalny) oraz stopniowe jego przenoszenie do codziennego życia (trening

nieformalny) (Kabat-Zinn, 2009; Teasdale, Williams i Segal, 2016). Ćwiczenia uważności w treningu formalnym zaczynają się od zwrócenia uwagi do wewnątrz i świadomości tego, co zawsze wydarza się w chwili obecnej, a mianowicie oddechu. Oddech stanowi pewną kotwicę powrotu do „tu i teraz”. Osoba obserwuje wrażenia cielesne związane z przepływem powietrza w danym miejscu (np. czubek nosa, okolice przepony). Powszechnym doświadczeniem na tym etapie jest fakt, że nie jest to łatwe zadanie, tzn. pojawiają się zjawiska mentalne (dystraktory), które odciągają uwagę od obiektu koncentracji (wspomniany już *mind wandering*). Jest to np. roztrząsanie minionych zdarzeń, ruminowanie (odniesienie ku przeszłości), planowanie lub przewidywanie (odniesienie ku przyszłości), myśli autokrytyczne i inne. Kiedy osoba przyłapie się na tym, że nie skupia się już na oddechu, jej zadaniem jest delikatne powrót do obiektu koncentracji. Dzięki temu etapowi osoba wstępnie zaznajamia się z działaniem uwagi i świadomości oraz polepsza się stopniowo ciągłość utrzymywania koncentracji.

Innym ćwiczeniem jest tzw. skanowanie ciała. Jest to „przemierzanie” uwagą ciała – obszar po obszarze, w celu zaznajomienia się z wszelkimi wrażeniami i stopniowe rozszerzanie jej na całe ciało. Ćwiczący stara się doświadczać palca swojej lewej stopy (nie myśleć o nim, ale bezpośrednio doświadczać wrażeń np. ciepła, mrowienia, wilgoci, ucisku), przechodzi stopniowo do reszty palców, podbicia stopy, kostki, łydki, kolana, uda. Powtarza te czynności względem drugiej nogi. Następnie skanuje okolice bioder, dolny i górny odcinek pleców, brzuch, klatkę piersiową ręce, szyję, twarz, głowę. Dzięki temu ćwiczeniu osoba zaznajamia się z wrażeniami cielesnymi, co później pomoże jej w rozeznaniu jak jej organizm reaguje na różne myśli i emocje, czy też jak same emocje przejawiają się w jej ciele.

Podobnym ćwiczeniem jest uważny ruch. Tutaj następuje rozpoznawanie wrażeń podczas ruchu, co jest dla niektórych osób łatwiejsze niż ich rozpoznawanie podczas nieruchomej pozycji. Przykładem niech będzie „świadome chodzenie”, gdzie osoba skupia się na kolejnych etapach wykonywania kroków tj. oderwania stopy od ziemi, przenoszenia jej, położenia jej na podłożu, przeniesienia na nią ciężaru ciała, oderwaniu od podłoża drugiej stopy, przeniesienia jej, położenia na ziemi.

Najtrudniejszym etapem treningu jest uważność myśli i emocji, którego celem jest zwiększenie wrażliwości na stany wewnętrzne, bez automatycznego reagowania i wypracowaniu takiego do nich stosunku, aby nie stały się dystraktorami, lecz obiektami skupienia. Wyćwiczone w treningu formalnym kompetencje (zwiększona samoobserwacja, zwiększona wrażliwość bez reaktywności) osoba stara się przenieść

do codziennego życia (trening nieformalny) zaczynając od wykonywania z uważnością codziennych czynności (często automatycznych) np. spożywanie posiłków, mycie zębów czy chodzenie.

5. Rozwijanie wewnętrznej wolności przez trening uważności

W celu wyjaśnienia związków pomiędzy uważnością a wewnętrzną wolnością zostanie połączone w niniejszym akapicie podejście poznawcze i egzystencjalne. Można przyjąć, że rozwój w treningu uważności wiedzie przez obserwację, w kierunku niereaktywności, aż po decentrację (Soler i in., 2014; Radoń, 2018). Obserwacja jest charakterystyczna zwłaszcza dla początkowych etapów ćwiczeń i oznacza poszerzoną wrażliwość na doznania zewnętrzne i wewnętrzne (duch zostaje nakierowany i rozeznaje się w mechanizmach organizmu psychosomatycznego uwikłanego w sytuację). Jest to skutek nabrania wprawy w technikach koncentracji, czyli wytrenowana umiejętność zatrzymywania procesów wędrowania myśli oraz poprawy jakości procesów uwagi, zwłaszcza w zakresie czujności oraz monitorowania różnorodnych bodźców. Stopniowo trenujący staje się coraz mniej reaktywny. Niereaktywność to zdolność uwagi do postrzegania doświadczenia, która jest wolna od uprzedzeń i dyskryminacji (określana bywa czasem pojęciem spokoju) charakteryzująca się wprawą w reorientacji procesów uwagi (duch zaznajomiony z organizmem psychosomatycznym zaczyna się dystansować i hamować zdeterminowane reakcje organizmu psychosomatycznego uwikłanego w sytuację).

Najbardziej zaawansowany efekt treningu to decentracja, inaczej metapoznawcza świadomość – zdolność oddzielenia poczucia siebie od swoich myśli oraz uczuć. Wiąże się z poszerzoną zdolnością do wglądu w siebie, wynikającą z posiadania autodystansu połączonego z akceptacją pełni doświadczenia (duch trwa w zdystansowanej roli świadka doświadczeń organizmu psychosomatycznego uwikłanego w sytuację. Pojawiające się doświadczenia, traktowane jako bodźce, nie skutkują zdeterminowanymi reakcjami, których źródłem byłby organizm psychosomatyczny, ale stają się nieautomatycznymi wyborami – wolnym zachowaniem). W ten sposób na tle psychologii poznawczej, czerpiąc z egzystencjalnej teorii Frankla, można mówić o wewnętrznej wolności.

5. Uważność w obozie koncentracyjnym – case study

Inspiracją skłaniającą do napisania powyższego artykułu było doświadczenie obozowe Viktora Emila Frankla, które zawarł w swoich wspomnieniach (Frankl, 2009). Należy tu zaznaczyć, że 1) nic nie wskazuje na to, żeby Frankl znał uważność, 2) doświadczenie uważności, które zacytuje nie powstało z celowego kierowania uwagi na chwilę obecną, ale było konsekwencją pewnego wewnętrznego buntu i nakierowania uwagi na potencjalne zdarzenie w przyszłości, które wiązało się u Frankla z samotranscendencją, a więc otwartością na oddanie się jakiemuś dziełu (stworzenie analizy psychologicznej więźnia obozu koncentracyjnego). Samotranscendencję można traktować jako wsparcie dla doświadczania wolności (Adamik, 2017).

Frankl wspomina wyjątkowo ciężki dzień, w którym miał wiele zmartwień, a jego umysł wędrował:

„Z bólem, który niemal wyciskał mi łzy z oczu (na stopach miałem potworne rany od noszenia podartych butów), kuśtykałem przez kilka kilometrów w długiej kolumnie więźniów zdążających z obozu na miejsce pracy. Smagał nas lodowaty, przenikliwy wiatr, ja zaś nie przestawałem roztrząsać w myślach niezliczonych problemów naszej przygnębiającej egzystencji. Co dostaniemy wieczorem do jedzenia? Czy jeśli trafi się dodatek w postaci kiełbasy to powinienem go wymienić na kawałek chleba? Czy lepiej prehandlować ostatniego papierosa, który został mi z dodatkowego przydziału sprzed dwóch tygodni, za miskę zupy? Skąd wziąć kawałek drutu, żeby zastąpić nim ten, który pełnił dotychczas rolę sznurowadła i właśnie się rozerwał? Czy zdążę dotrzeć na czas na miejsce pracy i dołączyć do swojego zwykłego komanda, czy może będę zmuszony pracować w innym, którym dowodzi jakiś brutalny strażnik? Jak zaskarbić sobie przychylność kapo, który mógłby załatwić mi pracę wewnątrz obozu, dzięki czemu uniknąłbym codziennych morderczych marszów?” (Frankl, 2009).

Widzimy, że w organizmie psychosomatycznym Frankla uwikłanego w jakże ciężką sytuację niewoli obozu pojawiało się wiele myśli, które potęgowały negatywne uczucia strachu, niepewności. Dodatkowo napędzał je ból płynący z obszaru stóp. Próbując odpowiedzieć na pytanie, gdzie w tym przykładzie jest duch, można rzec, że jest on niezdystansowany, jest zlany z doświadczeniem organizmu psychofizycznego. Jednakże nagle duch – „budzi się” a więzień odkrywa doświadczenie wewnętrznej wolności:

„W pewnym momencie poczułem obrzydzenie do otaczającej mnie rzeczywistości, która w każdej godzinie dnia zmuszała mnie do roztrząsania tak trywialnych kwestii. Spróbowałem więc dla odmiany zająć myśli czymś innym. Nagle ujrzałem siebie samego, stojącego na mównicy w jasno oświetlonej, cieplej i przytulnej auli. Przed sobą widziałem skupione

twarze, twarze słuchaczy siedzących na wygodnych, miękkich krzesłach. Wygłaszałem dla nich wykład na temat psychologii obozu koncentracyjnego! Przytłaczająca mnie ponura rzeczywistość w jednej chwili stała się przedmiotem obiektywnej naukowej analizy przeprowadzanej z chłodnym dystansem. W ten sposób zdołałem się w pewien sposób wzniesić ponad trudne położenie, w jakim się znalazłem, ponad swoje obecne cierpienia; obserwowałem je z pewnego oddalenia, tak jak patrzy się na coś należącego już nieodwołalnie do przeszłości. Zarówno ja sam, jak i moje codzienne troski staliśmy się obiektem interesującego studium psychonaukowego, przeprowadzonego przeze mnie samego” (Frankl, 2009).

Wskutek pewnej egzystencjalnej niezgody na to co się dzieje oraz samotranscendencji, (ukierunkowaniu się na przyszłe zdarzenie związane z „oddaniem się” pasji psychologicznej) Frankl doświadcza uważności – z perspektywy zdystansowanego świadka (ducha) obserwuje co się dzieje w nim i wokół niego. Frankl nie jest już zniewolony sytuacją i obecnymi w jego organizmie psychosomatycznym zjawiskami, ale dzięki uważności doświadcza wolności – pomimo zniewolenia ciała i duszy przez sytuację i mechanizmy psychosomatyczne, on doświadcza wolności ducha.

Bibliografia:

- Adamik, M. (2017). Samotranscendencja jako wsparcie i samoodłączenie jako podstawa poczucia wolności w obozie koncentracyjnym na podstawie teorii i doświadczeń Viktora Emila Frankla. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 30(2), 266-276.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125-143.
- Brown, K.W., Ryan, R. M. (2003) The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. i Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- Drat-Ruszczak, K. (2000). Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne. (w): *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, J. Strelau (red.), 601-652, Gdańsk: GWP.
- Frankl, V.E. (1984). *Homo Patiens. Próba wyjaśnienia sensu cierpienia*. Warszawa: Wydawnictwo PAX.
- Frankl, V.E. (1985). Logos, Paradox, and the Search for Meaning. (w:) *Cognition and psychotherapy*, M. J. Mahoney i A. Freeman (red.), 259-275. Nowy Jork: Plenum Press.
- Frankl, V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani holokaustu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V. E. (2010). *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

- Goleman, D. (1998). *Medytujący umysł*. Bydgoszcz: Limbus.
- Hawn, G. i Holden, W. (2013) *10 minut uważności. Jak pomóc dzieciom radzić sobie ze stresem i strachem*. Warszawa: Laurum.
- Jakubczak, M. (2010). *Rozwijanie uważności na co dzień*. Warszawa: Difin.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*. Warszawa: Czarna Owca.
- Kabat-Zinn, J. (2014). *Praktyka uważności dla początkujących*. Warszawa: Czarna Owca.
- Mason, M.F., Norton, M.I., Van Horn, J.D., Wegner, D.M., Grafton, S.T. i Macrae, C.N. (2007). Wandering minds: the default network and stimulus-independent thought. *Science*, 315(5810), 393-395.
- Popielski, K. (1994). *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Radoń, S. (2018). *Ilościowy elektroencefalogram (qEEG) jako tanie i obiektywne narzędzie służące do kontroli skuteczności interwencji klinicznych na przykładzie uważności*. III Poznańska Konferencja ACT i CBS. Psychologia, medycyna i nauki kontekstualne. 29-30.05.2018. Poznań: UM.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. i Teasdale, J. D. (2009). *Terapia poznawcza depresji oparta na uważności: nowa koncepcja profilaktyki nawrotów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Siegel, D. R. (2011). *Uważność. Trening pokonywania codziennych trudności*. Warszawa: Czarna Owca.
- Soler, J., Cebolla, A., Feliu-Soler, A., Demarzo, M. M., Pascual, J. C., Baños, R., i García-Campayo, J. (2014). Relationship between meditative practice and self-reported mindfulness: the MINDSENS composite index. *PloS one*, 9(1), e86622.
- Stahl, B. i Goldstein, E. (2014). *Uważność. Trening redukcji stresu metodą mindfulness*. Sopot: GWP.
- Szajda, M. (2012). *Od transgresji do transcendencji*. Szczecin: Wydawnictwo Akademia Sztuki w Szczecinie.
- Teasdale, J., Segal, Z., Williams, M. (2016). *Praktyka uważności. Ośmiotygodniowy program ćwiczeń pozwalający uwolnić się od depresji i napięcia emocjonalnego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wolicki, M. (1999). *Relacje osoby a jej samorealizacja*. Przemysł: Wydawnictwo Archidiecezji Przemyskiej.

Ewa Ślizień-Kuczapska, M.D

*Department of Reproductive Health,
Centre of Postgraduate Medical Education, Warsaw, Poland
Saint Sophie Hospital Warsaw, Poland*

Monika Żukowska-Rubik, M.D., PhD

*Department of Reproductive Health,
Centre of Postgraduate Medical Education, Warsaw, Poland
Saint Sophie Hospital Warsaw, Poland
Centre for Lactation Science in Warsaw*

Dorota Sys, Th.D

*Department of Reproductive Health,
Centre of Postgraduate Medical Education, Warsaw, Poland
Saint Sophie Hospital Warsaw, Poland*

For the sake of procreation health development. Medical and non-medical counseling in breastfeeding promotion as well as fertility return after labor

Abstract:

For the sake of procreation health development. Medical and non-medical counseling in breastfeeding promotion as well as fertility return after labor

The sake and care of family procreation health are the main priority of the state especially in the context of demographic winter lasting over 20 years and more in many European countries as well as in Poland. What is anxious and worrisome concern no consequences in between theoretical recommendations and ministerial laws as well as medical standards and its practical application. Doctors, nurses and midwives are dedicated to promotion of breastfeeding and natural fertility return mechanism. Many research as well as practical experience of authors with mothers and families, clearly point to lack or at least not sufficient time, knowledge and proper procedures apply at lactation problems or lactation amenorrhea method (LAM). Despite many surveys showing evidence of many short and long lasting health benefits coming from exclusive breastfeeding during first 6 months after labor as well as LAM only 40 percent of mothers continue it after release from hospital and only 18% are informed about LAM during puerperal visit. We recommend the standard puerperal visit as well as team work at this special moment of family grow and development. Including non-medical, competent specialist in family care can bring extraordinary benefits to family and state support.

1. Introduction and purpose of this work

The development and care for the procreative health of the family constitute a generational continuity and are an important part of fertility disorders prevention. In Poland, for the last 25 years, there has been no simple replacement of generations,

and the fertility rate oscillates around 1.2 (GUS, 2017). In 2016, the Ministry of Health considered these issues in the National Health Programme (NPZ) for 2016-2020 (point 6)¹. According to the definition of reproductive health included in the Comprehensive Health Protection Programme in Poland, preparation for parenthood, so among other things, promotion of breastfeeding and family planning after childbirth constitute an important part of it. The period of pregnancy and breastfeeding is part of the reproductive and procreation cycle of a woman. If a child is naturally conceived, one can conclude about the fertility and health of its parents. Because infertility, according to the modern definition, is not only a disease in social terms, as defined by the World Health Organization (WHO), but a complex chronic multifactorial process involving both parents, requiring multi-specialist treatment (Barcentewicz, 2008; Boyle, Stanford, 2011). Therefore, pregnancies and lactations can be treated as a health test of a woman - mother and a man - the child's father. The time from preparation to two-parenthood from conception (Fijałkowski, 1998), through pregnancy and birth, and breastfeeding, can and should be used to promote the development of procreative health of mother, father and their offspring, that is a family.

The aim of this work is a critical look at the implementation of selected recommendations and standards in the field of breastfeeding promotion and the knowledge about the return of fertility after childbirth. Greater involvement and individualization of recommendations and advice from health professionals such as doctors, midwives and nurses, physiotherapists, dieticians and people involved in non-medical family counseling, can help prevent family health disorders and promote good health-related behaviors, protecting health and promoting family development.

2. Selected legislation and recommendations for health professionals in the field of procreative health promotion

Facing the assumption that prevention is better than treatment, in 2005, the Polish Gynecological Society has developed recommendations for doctors in the field of prenatal care in a normal pregnancy course (*Recommendations ...* 2013) which at the current stage have not been updated. Furthermore, these obligations are specified in the Act on the profession of doctor and dentist, of December 5, 1996 (Journal of Laws,

¹ <https://www.gov.pl/zdrowie/npz-2016-2020>

1997, No. 28 item 152), defining the rules and conditions for exercising the profession. The Act referred to in art. 2, point 3 draws attention to the fact that conducting research work in the field of medical science or health promotion and teaching the profession of doctor is also considered exercising the profession of doctor.

In addition to doctors, also nurses and midwives are an extremely important and numerous professional group. On 1 January 2012, a new act of 15 July 2011 on the nurse and midwife professions came into force (Journal of Laws of 2011 No. 174, item 1039, hereinafter called "the new act"), which replaced the Act of July 5, 1996 on nurse and midwife professions (consolidated text: Journal of Laws of 2009 No. 151, item 1217, as amended). In chapter 2, art. 4, point 1 there is the following record: exercising the profession of a nurse consists in providing health services, including in the field of health education and health promotion. In turn, performing midwife's profession in accordance with art. 5, point 1 of the act, obliges to provide health services, including to conduct educational and health activities in the scope of: a) family life education, family planning methods, and protection of motherhood and fatherhood, b) preparation for parenthood and full preparation for childbirth, including counseling on hygiene and nutrition. In the New Charter of Health Care Professionals from 2017, you can read: "health professionals fulfill their service in the delicate matter of responsible procreation by engaging in the prevention and treatment of pathology that affects fertility." Since 2010, standards of perinatal care have been in force (amended in 2012 and 2017), which from 2019 will be modified especially in the promotion of feeding newborns with breast milk, if necessary, obtained from breast milk banks (*Journal of Laws* of 2016; item 1132).

Health diagnostics, dieticians, lactation and family counselors may and should also be involved in the promotion of health. With their knowledge and competencies they can supplement the urgent needs of young spouses with regard to the promotion of healthy parenting, proper preparation for it, and the successful development of the family.

3. Is Poland a country that supports breastfeeding?

Breastfeeding is a process that benefits the health of the mother and child. It is not only a way of feeding babies, but also a behavior assigned to all mammalian species. In the process of evolution, the milk of each mammal has been equipped to

best support the development of the young ones and ensure their survival under various environmental conditions. Human milk contains essential nutrients, but also a whole range of complex biologically active factors (Banaszkiewicz, 2017). Their task is to support the immature body of a child. A few hundred of them have already been detected, and new ones are still being discovered. And science is only learning about them and trying to understand their meaning. This is the case for stem cells of human milk (Hassiotou et al., 2014). In recent years, a lot has been said about probiotic in human milk containing bacteria which play a key role in shaping the correct microbiome in the gastrointestinal tract (Kwiecień, 2013, Fernandez et al., 2013). The richness of human milk translates into a significantly lower incidence of breastfed infants for infectious diarrhea, necrotizing enterocolitis, respiratory tract infections, ear infections and urinary tract infections while the children are breastfed. Health benefits are also observed at later stages of life - they involve lower incidence of type 1 and type 2 diabetes, non-Hodgkin lymphoma, lymphatic and myeloid leukemia, asthma or Crohn's disease.

In turn, mother breastfeeding and continuing it for the recommended time, in the short term, affect faster involution of the uterus and reduce blood loss (due to prolongation of the non-menstrual period), faster returning to the pre-pregnancy body, reducing the risk of postnatal depression. In the long-term perspective, it reduces the risk of breast and ovarian cancer, osteoporosis and hypertension, diabetes mellitus, hyperlipidemia during the post-menopausal period (Nehring-Gugulska, 2017). Breastfeeding is an ecological process, possible with a relatively low energy expenditure for the mother's body (when feeding one child, the mother needs about 500 kcal extra) and not leaving tons of used artificial milk packaging and bottle feeding accessories packaging. It is economical at the level of the family as well as the whole country due to the lower incidence of diseases in the society and the related lower costs of treatment, rehabilitation, and sick-leave.

Thus, the priority of each country should be to create a support system for mothers who want to breastfeed, so that the process can proceed smoothly. Successful breastfeeding is conditioned by multiple factors. Individual factors play an important role here - the knowledge and motivation of the mother herself, her sense of self-efficacy in breastfeeding, health and attitude towards her breastfeeding of the closest family - husband, mother, the attitude of her peers, work environment, as well as the atmosphere created by the media, marketing pressure of the artificial food for babies or, finally, the tradition of breastfeeding lack thereof in a given

country (Johnson et al., 2015). A very important role is also played by health care personnel who take care of the mother or child.

The provisions of the Polish law entrust the care for a woman during pregnancy and lactation and for a breastfed child in the physiological course, to midwives in maternity hospitals and community midwives. Pediatricians and family physicians have the task of supervising the child's feeding process and responding to irregular situations. Gynecologists - obstetricians and also family physicians should help mothers in cases of nipple pathology or the necessity of taking medicines (Journal of Laws of 1997 No. 28 item 152, Journal of Laws of 2011 No. 174, item 1039; Journal of Laws of 2016, item 1132). All mentioned health care workers should encourage mothers to breastfeeding and support them, to inform about its basic aspects. This is an important part of health promotion inscribed in the duties of each medical specialty.

In 2015 the Centre for Lactation Science (CNoL) began research diagnosing support during breastfeeding, which mothers get from the listed medical professionals. Mothers were asked about the basic aspects of this support through online surveys on the CNoL website and several organizations with a similar profile. The report "Is Poland a friendly country for a nursing mother and her child" in 2016 concerned support from pediatricians within the framework of basic health care, in wards where infants are hospitalized, and in workplace. The report in 2017 was focused on the care provided by midwives and gynecologists-obstetricians. In 2018, mothers were asked about lactation care provided by the midwives in maternity hospitals and family doctors, as well as lactation counselors. A total of over 15 thousand mothers took part in these studies².

The results of the tests carried out are not satisfactory. Mothers predominantly responded that pediatricians and family doctors did not encourage breastfeeding, did not provide knowledge about the benefits of breastfeeding and about basic rules of lactation (eg how long to breastfeed exclusively, how many times a child should be fed during the day). 13% of mothers confirmed they had a conversation about breastfeeding with a gynecologist during pregnancy, while 80% of mothers were asked if they breastfeed after the child was born, but only 1/3 of them were encouraged to continue breastfeeding and were asked if they had any difficulties. Most mothers, even if they could tell about their feeding problems, did not get advice

² The CNoL reports are accessible here:

http://kobiety.med.pl/cnol/index.php?option=com_content&view=article&id=153&Itemid=51&lang=pl

from doctors that made them feel more competent in feeding. The openness and interest of the doctor in the course of feeding is positively received by mothers and is the source of necessary support, unfortunately, not many mothers get that support. This is certainly in large part due to very limited time possibilities during medical visits, which is a problem pointed out in numerous publications (Taveras et al., 2004). Another barrier is, unfortunately, the lack of adequate training in the field of lactation during both studies and postgraduate training.

In every fourth mother, the gynecologist examined her breasts during a visit during pregnancy, only in 10% of the mothers the doctor examining breasts referred to the future breastfeeding. The neutral and not judging conversation between the doctor and the mother about her plans for breastfeeding is a signal to her that it is important. Many mothers decide about breastfeeding before conceiving or during pregnancy. The earlier the decision is made, the better the chance of succeeding. If, however, after the birth mothers take up feeding under the pressure of the medical staff, such decisions are impermanent (Sheehan et al., 2013). 54% of mothers confirmed that gynecologists talked to them about methods of contraception during breastfeeding, about 18% of mothers obtained from a doctor an explanation of what the LAM method is. At the puerperal visit only 15% of mothers had their breasts examined, and yet in this way many pathologies of the breast and nipple can be detected, and they can be remedied by preventing premature termination of breastfeeding. For comparison, only 43% of mothers reporting breast or nipple pain had their breasts examined by a family doctor. The most frequent recommendation for mothers reporting concerns about the amount of food was to give the child the mixture - this was recommended by 51% of family doctors and 46% of pediatricians. The indicators of effective feeding were much less frequently assessed, stimulation of lactation and supplementary feeding with maternal milk were recommended.

Midwives from maternity hospitals and community midwives are obliged to exercise basic lactation care, which includes encouraging and informing about the benefits of breastfeeding, recommendations and rules of conduct, instruction and correction of feeding techniques, assessment of effective feeding indicators, assistance in frequent and uncomplicated problems. Such care allows the mother and the child to build a satisfying feeding experience, to obtain maximum health benefits, and to prevent problems. The CNoL study showed that most mothers were encouraged to breastfeeding by midwives, and asked how they were doing. Over 60% of mothers received the correct recommendation to feed on demand at least 8-12

times a day. However, other important information - for example about the length of exclusive feeding, not giving pacifier during the stabilization of lactation, evaluation of suction efficiency and effective feeding indicators - were given only to minority of mothers (25-45%). About 40% of mothers in the wards described feeding instruction as cursory, 30% were satisfied with it. At patronage visits, 40% of mothers were assessed in the terms of latching on, only half of the mothers who did it incorrectly received help in correcting the abnormalities.

Just over 40% of mothers reporting insufficient milk supply received advice to give the child modified milk. Evaluation of effective suckling indicators, suckling efficiency were made in low percentages, and these are the basic steps to diagnose the cause of difficulty, and often to exclude perceived low milk supply. Basic interventions in such situations were also applied in low percentages - increasing the frequency of breastfeeding, expression of breastmilk and giving it to the child. While the majority of mothers received the correct advice on how to deal with breast fullness, in the case of painful or cracked nipples, mainly ineffective or risky ways were proposed (nipple creams, breast shells). But the breastfeeding technique was not corrected, i.e. no basic intervention was performed. Half of the mothers leaving the hospital did not feel competent in breastfeeding and needed additional help.

Subsequent reports "Is Poland a friendly country for a nursing mother and her child" unfortunately show a consistent picture of the lack of proper support for mothers who are breastfeeding in the health care system. The assistance offered is insufficient, obtaining it is more a matter of luck and not well-established practices of medical personnel. This is probably one of the main reasons for the rapid decline in breastfeeding rates by Polish mothers. A nationwide survey conducted in 2014 indicated that 98% of women start breastfeeding after childbirth, but only 46% of them still breastfeed at week 6. (there and Borszewska-Kornacka, Królak, Olejnik et al., 2014).

4. Tasks of the doctor, midwife and other professional groups in the promotion of reproductive health and serving the development of the family

As we see from the data of the above CNOL report, Poland is wasting a chance for healthy development of the family. Not using the potential of exclusive breastfeeding during the first 6 months after giving birth and then not encouraging

women to continue it for the next months up to 2 years, only in a mixed form, is a serious neglect of the health of offspring and parents (Ślizień-Kuczapska et al., 2017, Cesar et al., 2016).

Standards and recommendations in theory are not consistent with their practical implementation by healthcare professionals. Therefore, unfortunately, the subject of concern for the health and fertility of the family in Poland is underestimated and still marginalized.

As indicated earlier, the longer breastfeeding period, the stronger the protection of a woman against the development of many chronic and inflammatory diseases such as rheumatoid arthritis, type 2 diabetes, osteoporosis, depression, obesity (Cesar et al., 2016) and genital cancer: endometrium cancer and ovarian cancer, as well as breast cancer (DeSantis et al., 2016; Islami et al., 2015; Lord et al., 2008; Zhou et al., 2015; Zhang et al., 2014). Lowering the risk of developing endometriosis in connection with lactation is a novelty and a chance for women struggling with this serious disease. It is both an inhibitory effect on its development or recurrence resulting from lactation itself, and natural amenorrhea after childbirth, and other mechanisms (Farland et al., 2017).

Lactation and the resulting period of lactation infertility determines the natural interval between offspring, promotes regeneration of the female body before a possible next pregnancy, strengthens the marital relationship, and promotes family building (Wójcik 2016). This time is a chance to form the right attitude to health-conditioning behaviors, because "the ability to be a mother is not a gift that a woman receives at birth" (Borkowski, 2007).

Despite the recommendations for physicians regarding prevention of reproductive health disorders in the pre-conceptual, perinatal and post-natal period, this subject is neglected not only in Poland but also in the world, and if discussed then in an insufficient way.

According to Fehring, the time dedicated to the promotion of reproductive health in medical studies was less than one hour (1996). In a Canadian study of 2010, involving approximately 460 gynecologists and family physicians, and 239 residents, only 3% to 6% had adequate knowledge of fertility physiology and of effectiveness of fertility awareness methods in family planning (further referred to as FAM). Of this group, only 50% mentioned FAM as a method of postponing conception, and about 77% recommended using FAM to plan the conception of a child. Interestingly, older family doctors devoted more time on family planning topics. Younger,

especially gynecologists, treated this subject marginally. This study resulted in the urgent need to deepen the knowledge in this field in the course of university education and post-graduate education (Choi et al., 2010). According to doctors in Poland: "obstetrician gynecologist can help the future mother from the beginning of pregnancy in the pursuit of effective lactation or to change her attitude to this issue.

However, in conversations with patients, the medics do not use arguments supported by scientific data - Evidence Based Medicine (EBM). An important problem is not giving sufficient information for mothers regarding the LAM method (lactation amenorrhea method) during medical visit at puerperium. LAM is dedicated to mothers who exclusively breastfeed her baby for the first 6 months and is not menstruating yet. There are also not sufficiently discussed problems of individually selected other methods of family planning which should be safe during breastfeeding³.

In the years 2011-2015, the Polish Association of Natural Family Planning Teachers (PSNNPR) together with the Faculty of Health Sciences and the International Federation of Medical Students Association (IFMSA) - initiated innovative facultative classes for students of medical faculties in Fertility Awareness Methods (FAM) at the Warsaw University of Medical Sciences, which were later also continued at several other medical universities in Poland. Classes were devoted to fertility care, promotion and procreation health issues. They allowed students to learn the methods of fertility awareness in their own practice, and to use them in medical diagnosis and treatment of fertility disorders.

The course included the author's PSNNPR programme for the user's course together with the elements of the teacher's course of the English method, i.e. the sympto-thermal method double-check. The subject of the faculty was based on the physiology of the menstrual cycle, the diagnosis of its disorders together with a detailed discussion of specific situations such as puberty, premenopause, and return of fertility after the pill or childbirth. In addition, it contained elements for the promotion of preconception care, natural delivery and breastfeeding.

Classes took the form of both seminars and exercises. In the surveys, majority of participants confirmed the need to conduct this type of classes at universities, their usefulness in future professional practice and personal life as well as learning new issues not yet addressed to at their university (Suszczewicz, Żukowska, Dmoch-

³ Statements of prof. Mirosław Wielgoś and dr Beata Sterlińska Tulimowska from the CNOL Survey Report 2017 "Is Poland a friendly country for a nursing mother and her child?" - http://kobiety.med.pl/cnol/images/cnol/raport_2017.pdf

Gajzlerska, 2014). In 2015, as part of the CMKP (Center for Postgraduate Medical Education), the first nationwide training in fertility awareness methods for physicians as part of postgraduate education course obtained high evaluation of participants in the evaluation questionnaires.

Based on the aforementioned Act of 15 July 2011 on the nurse and midwife professions (*Journal of Laws*, 2011 No. 174 item 1039), recommendations were made to organize free educational meetings for parents from the 21st week of pregnancy, devoted to comprehensive knowledge about the pregnancy and care of a newborn baby. These classes are independent of the prenatal classes based on the Polish model by Fijałkowski, existing from the 1950s (Fijałkowski, 1989; Kwiatek et al., 2011), where midwives, physiotherapists and physicians present physiological aspects of pregnancy, the course of delivery and puerperium, care for the newborn and infant, the principles of a healthy lifestyle, and breastfeeding education. In this last task, a lactation consultant, rarely included in the team of lecturers, seems particularly competent.

During prenatal classes, issues of fertility recovery after birth are sporadic. For 30 years there has been a competent group of non-medical workers in Poland, family counselors, who are well-prepared staff to teach the principles of fertility awareness (FAM) after childbirth (LMM 2011, 2012; Kuźmiak et al., 2017).

Non-medical workers can help in shaping relationships and marital ties after the birth of a child, in solving possible problems, and building a broadly understood culture of family life (Słowik, 2012).

In an American questionnaire survey from 2001, which included about 1200 midwives with an average seniority of about 10 years and an average of approx. 46 years of age, the scope of knowledge regarding FAM and LAM was studied. FAM was in the 8th place among family planning methods discussed with the patient and in the 9th place among the methods with the highest efficiency in the field of postponing conception. About 22% of midwives proposed FAM as a method of family planning after childbirth (Fehring, Hanson, Stanford, 2001).

5. Implementation of the recommendation to promote procreation health and concern for fertility care postulated in the 6th point of the NPZ

The scope of the implementation of the recommendation to promote procreation health and concern for fertility care postulated in the 6th point of the

NPZ, only in very narrow spectrum show the results of the conducted own research. In the years 2014-2017, 266 women from the Mazovian region in the procreative age who were recruited during the first postpartum visit were examined on the basis of the original questionnaire.

The obtained data was subjected to quantitative statistical analysis as well as qualitative verification. When asked about the method of family planning which the doctor suggested after childbirth, the patients responded in the following way:

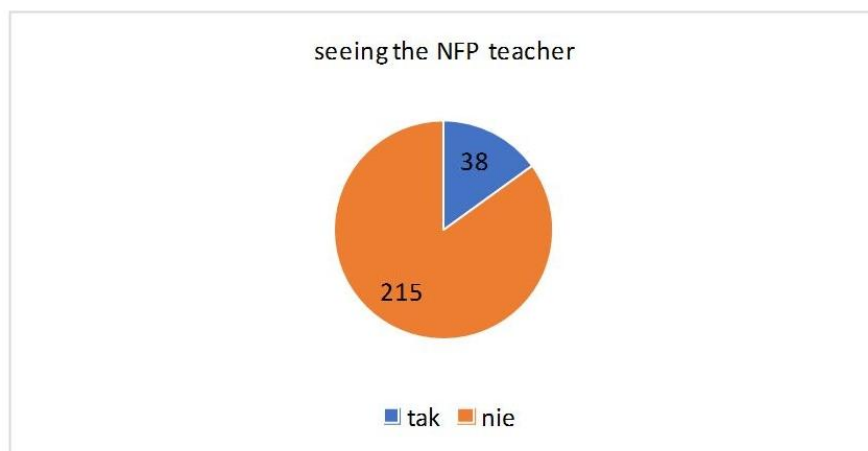
Table 1. Family planning methods recommended by doctors

Family planning methods	<i>n</i>	%
lactation amenorrhea	14	5,3
lactation amenorrhea + natural methods	7	2,6
lactation amenorrhea + contraception	1	0,4
Natural methods	48	18,0
contraception	66	24,8
There was no conversation about it	99	37,2
None	18	6,8
other	2	0,8
Lack of data available	11	4,1
total	266	100

n - number of people; % - percentage of the sample

In the largest number of cases, the subjects did not talk with a doctor about the methods of family planning after childbirth. The most often indicated method by doctors was contraception, although the golden standard according to WHO for this period after childbirth and exclusive breastfeeding up to half a year is LAM (lactation amenorrhea method). When asked about looking for NFP teacher to learn about family planning after labour, thirty-eight people (14.3%) responded positively.

Chart 1. Percent frequency distribution - seeing the NFP teacher to discuss the topic of returning fertility after childbirth, and sexuality



In the question about factors determining the choice of the method of family planning after childbirth, patients most often indicated: safety for health, ethical / religious considerations and lack of side effects. Detailed results are presented in Table 2.

Table 2. Elements that in the case of the subjects determined the choice of family planning method

Decisive elements	<i>n</i>	%
Lack of side effects	177	66,5
Safety (in terms of health)	198	74,4
reversibility	77	28,9
Effectiveness in postponing conception	131	49,2
application in diagnostics of health and fertility disorders	82	30,8
Deepening of marital relationship	118	44,4
Ethical/religious considerations	184	69,2
Easy accessibility	66	24,8
Low costs	80	30,1
other	4	1,5

Therefore, if safety and lack of side effects are the highest priorities determining the method of family planning after childbirth, why, despite the WHO recommendations, it is definitely too rare during a postpartum visit to mention LAM and using fertility awareness methods to observe fertility after delivery? So many benefits of natural lactation and amenorrhea after childbirth in the promotion of health and family development are omitted.

According to Augustyniak, educational activities in the perinatal period should be an integral part of the care over the mother and father, and their implementation should start already in family counseling centers, at a gynecologist's, obstetrician's during the first visit of a pregnant woman, throughout pregnancy, and at prenatal classes. Noteworthy is the potentially auxiliary role of non-medical workers who, in the face of lack of time of medical workers, may partially fill the education gap. As already mentioned, this group has appropriate, certified competencies for detailed and individualized discussion of the subject of fertility return after childbirth, and breastfeeding principles (Troszyński 2009). Meanwhile, according to Polish research, the most frequently used sources of information on family planning methods were magazines, self-help guides and books (59%). Another source was a doctor (56%), and only 13% of the women surveyed sought advice from a midwife (Bączek, Kawecka, Dmoch-Gajzlerska, 2010). In the study cited in Biskupska's paper, conducted among 100 full-time students of first-degree obstetrics and nursing in 2011, low level of knowledge was revealed, especially in the field of fertility awareness. 86 and 89 people respectively were able to name the female and male gonads, 74 people named the phases of the menstrual cycle, 50 and 43 people knew the length of life of the egg and sperm, 75 people named at least two fertility biomarkers, 56 people named the Pearl index as a determinant of the effectiveness of pregnancy postponing method, but only four of them knew what it meant, and among the three chosen methods of contraception, the most common were condoms, hormonal pills and an IUD.

Considering that a midwife in the primary health care system covers up to 6600 women, newborns and infants up to the age of two months, there are definitely women in procreative age in this group, e.g. after childbirth, who need advice on fertility awareness (Biskupska, Niewiadomski, 2011). Unfortunately, some of these women will not get proper advice, despite the education and competence of the midwife, for the simple reason of lack of time and physical possibilities to cover these women with this kind of help.

There are well-prepared foundations and associations in Poland for family life education, we have professional textbooks and staff prepared for educational activities, however, imperfections of the law and organization of the education and health sector make it impossible to undertake multi-sectoral activities combining both sectors and other educational institutions (ibidem).

Despite the previously mentioned recommendations and standards, the same applies to promotion of breastfeeding.

According to Dzbuk's research, the majority of respondents (89%) consider the Internet and television as key sources from which they derive knowledge on this subject. Other sources include a lactation consultant (63%), literature (63%), classes in prenatal classes (45%), midwife (40%), family and friends (33%), and gynecologist (11%) (Dzbuk et al., 2016).

Postnatal education is also important in perinatal period. It is carried out in neonatal-obstetric departments, because in this period there is the greatest need and motivation to acquire the necessary skills and knowledge.

An interesting model of postpartum education standard implemented in the School of Mothers and Fathers in the neonatological and obstetrics department was created in Szczecin (Augustyniak, Rudnicki, Grochan, 2012).

This is the first document of this type, ensuring safety for mother and her child after returning home. Each parent obtains the necessary knowledge about the care for the child, natural feeding and the principles of postpartum hygiene.

An educator is a midwife, nurse or lactation consultant. During the implementation of the postnatal education program an educator uses theoretical knowledge and practical skills regarding:

- care of the mother at the postnatal ward,
- care of the newborn baby, bathing, changing and dressing the child,
- breastfeeding,
- psychological preparation for motherhood,
- availability of healthcare for the mother after childbirth (lactation counseling centers, family counseling centers, outpatient clinics and other available for the region in which postpartum education is carried out).

5. The proposed standard of a puerperal visit at the gynecologist and the possibility of cooperation with medical and non-medical staff in the field of breastfeeding promotion and return of fertility after childbirth

The standard puerperal visit should take place between 4 and 6 weeks after delivery. It is a clasp that includes the period of care for a pregnant woman and after the birth of a child. It may and should be done together with her husband, because, like during prenatal visits, the father of the child actively participates in the process of responsible care for the family and its development. According to Fijałkowski, the participation of the father in medical visits and classes in the birth school helps the new family go through all the difficulties and crises associated with the appearance of the child (Fijałkowski, 1987). A man must get to know and learn that he is a father because he has no fatherhood experience, no personal experiences of fatherhood. He only has the experience of union with a woman, he does not know what it is to be a father. He must find out that there is a child and accept himself as a responsible father (Póltawska, 2016).

The scope of a medical appointment in postpartum should be in accordance with the generally accepted schedule of visits, but individualized and depending on whether it is done with a new doctor or a continuation of prenatal care from the current one. In the subjective examination, it is worth taking into consideration the full general and family history, as well as gynecological and obstetric history from the period before the last pregnancy. As to the postpartum, the doctor may obtain the information on the basis of the discharge documentation from the hospital or the Birth Center, noting any complications in the prenatal or postnatal period on the part of the mother or child, time, place and route of birth, Apgar score of the newborn, gender and birth weight of the child.

Each of the above information can be an important element in the perspective of lactation success and the rate of fertility recovery after childbirth. It is worth to verify the additional tests often recommended at discharge from the hospital to be performed for a control visit after 6 weeks in the puerperium, e.g. morphology, thyroid hormones, glycaemia profile and OGTT test, blood pressure control. Due to the shifting of the procreative age of women into their 30ies, chronic diseases such as diabetes, hypertension, endocrine diseases, condition after treatment of decreased marital fertility, epilepsy, depression, etc., are more common in this group of mothers. They may complicate pregnancy and puerperium, and affect successful or

non-successful breastfeeding and the time of fertility return. We now know that there are few contraindications to natural feeding and its success depends to a large extent on the competence of the staff from the first minutes after birth, the knowledge of the mothers themselves, and the support and motivation of the closest family (Nehring-Gugulska et al., 2017; Dzbuk et al.; 2012). Although there are states slightly delaying the transformation of the so-called lactogenesis I into phase II even up to 14 and more days, thanks to proper perinatal care in the hospital and active involvement in the puerperal recovery process, especially of the husband, most women at the time of discharge are exclusively breastfeeding (Ślizień-Kuczapska, Nehring-Gugulska, 2017).

Breastfeeding is an instinctive activity for a woman, Dzbuk's research from 2012 and other indicate that the question: when to start breastfeeding after birth, about 83.33% of women answer correctly, that is, up to 2 hours after delivery. According to a Polish study from 1997, approximately 97% of women initiated breastfeeding after giving birth, but only 57% continued it up to 6 months, and from this group only 4-9% of mothers exclusively breastfed their baby half a year after childbirth (Zagórecka, Piotrowska-Jastrzębska, 2007, Zagórecka and others, 2008). The most current studies in this regard were quoted above. Therefore, despite the recommendations in line with the current recommendations of the World Health Organization (WHO), the United Nations Children's Fund (UNICEF), the European Society of Paediatric Gastroenterology, Hepatology and Nutrition (ESPGHAN), the American Academy of Pediatrics (AAP) saying that for the first 6 months of life, children should be exclusively breastfed, only some women have exclusive lactation in puerperium (Szajewska et al., 2016; ESPGHAN, 2009; WHO, 2002). Hence, the doctor's role in maintaining the mothers' conviction that breastfeeding is worthwhile and it is good to enjoy numerous health and economic benefits for themselves, the child and the family, is extremely important. For this purpose, a personal conversation of a doctor with a woman or both parents during pregnancy and then during a visit in postpartum and a supporting role of lactation consultants, midwives and non-medical staff such as family counselors may be used.

During the physical examination, the doctor should assess the condition of the breasts of the nursing mother and exclude e.g. milk stasis, inflammation or damage to the nipples. The most common lactation problem, according to data from environmental midwives, is perceived low milk supply and wrong technique of suckling and latching (Jasik, 2014).

Therefore, the doctor may refer the mother to the lactation consultant or recommend the appropriate procedure. Next, reproductive organs exam and healing of possible scars after cesarean section or episiotomy should be assessed. In the case of significant disturbances of statics of the reproductive organs, the physician may recommend consultations with a physiotherapist. In addition, the Doctor should provide the mother with information about the first intercourse after childbirth and possible difficulties in sexual relation after delivery and during lactation. Sexuality after childbirth is an important element of counseling during the postpartum visit. Parents, especially after cesarean section, are interested in the length of the recommended interval between subsequent children, so the doctor should present the rules of the rate of return of fertility after childbirth depending on the method of feeding the child. The first bleeding after delivery in the absence of lactation may occur at the end of the puerperium. In the case of breastfeeding women, one should expect a longer period of so-called lactation amenorrhea (LAM). LAM is recognized in the world literature as a period of natural infertility with an effectiveness of 98% and covering the first 6 months of life of a child exclusively breastfed (Labbok et al 1990, 1994, 1997).

The principles of lactation amenorrhea - LAM are consistent with the so-called Bellagio Consensus from 1988 and recommended as a method of family planning for the first six months after giving birth to women who are exclusively breastfeeding. The LAM recommendations are very similar to the so-called organic- ecological breastfeeding, which meets the following criteria:

- being in close contact with child (eg scarves, sleeping together);
- unlimited feeding during the day and at night;
- using feeding as a way to calm the child;
- feeding in a position lying down;
- not using pacifiers or bottles.

In the first half-year of a child who is exclusively breastfed, there is a low chance of proper ovulation with subsequent adequacy of the corpus luteum phase. During this period, we can observe the so-called silent ovulation without subsequent bleeding, which is associated with a higher incidence of a so-called LUFT - luteinized unruptured follicle. According to studies, the occurrence of the first bleeding up to 6 months after delivery is not a good marker for ovulation return (Perezi, 1992; Labbok et al., 1997).

Among the factors accelerating the return of fertility after childbirth, we distinguish:

- factors dependent on the child: the sex of the child; the birth age and diseases of the child preventing breastfeeding in general or limiting them, e.g. organ defects, congenital metabolic and enzymatic blocks, prematurity;
- factors dependent on the mother: her age, fertility;
- pregnancy and pre-pregnancy factors, e.g. some cases of physical or intellectual disability, severe course of chronic illness, breast surgery, stress, chronic psychological and physical exhaustion;
- perinatal and puerperal factors, e.g. complications in perinatal period, diseases, hospitalizations, operations complicating the course of puerperium, deliberate abandonment of lactation, stress, lack of professional support and among those close to you;
- later factors, e.g. abandoning the principles of feeding on demand, long breaks (especially at night), using pacifiers, giving water and / or feeding other foods in the first 6 months, return to work, the so-called dynamic metabolic / energy balance;
- individual, hereditary factors.

According to Rötzer, in women exclusively breastfeeding, the first 84 days, i.e. 12 weeks, is the period of absolute infertility, and the subsequent 3 months up to ½ year includes LAM with a chance of conception at the level of approx. 2%. It is advisable to provide this essential information to every mother before discharge from the hospital, or at the latest during a visit in the late puerperium. These are well-documented recommendations, which promote breastfeeding exclusively for 6 months, and thus healthy family education, and are an important element in reducing fertility fear after childbirth.

During the first half-year of a child's life or before, a woman may start using one of the fertility awareness methods for specific situations, i.e. return of fertility after childbirth. The doctor, recommending LAM and FAM after childbirth, avoids the paradoxical phenomenon of double protection against return of fertility, which may occur when using contraception during natural lactation infertility. In addition, this way of family planning is the most ecological, devoid of the possible harmful effect of hormonal agents on the breastfed child (Troszyński, 2009; Rotzer, 2007; Kramarek, 2006; Kosmala, 2002).

During the visit in the postpartum a doctor, recommending natural feeding and family planning based on the physiological process of returning fertility until the woman is ready to have another child, contributes to the improvement of family health and its dynamic and sustainable development (Chowdhury et al., 2017).

Summary and Conclusions

In modern midwifery, a midwife, obstetrician, gynecologist, neonatologist and other medical staff, e.g. a physiotherapist, dietitian, lactation consultant, and non-medical staff, e.g. a psychologist, family counselor and others, can create an interdisciplinary team supporting a young family. It is an idea coherent with the 6th point of the ministerial health program for the years 2016-20. It is very important for the team to be able to work efficiently, cooperate and complement each other if necessary in different areas of the life of a young mother and her relatives. Unfortunately, so far, there are no official recommendations in this area and financing under the NFZ (the Polish national healthcare system). Numerous studies prove the need to conduct planned and systematic education, tailored to the individual needs of women after childbirth. The physician and midwife are people who are professionally prepared to perform these tasks. Basing on current recommendations and standards, in particular a midwife can start the woman's education process earlier, i.e. during pregnancy care. Unfortunately, the enemy of these activities may become an excess of duties and lack of time. Therefore, it would be worth to include other potential members of the interdisciplinary team in these activities. Such early, systematic and long-lasting education will allow the woman to consolidate her knowledge even before the birth, which can significantly contribute to a greater sense of control over the postpartum situation and increase her self-esteem (Kazmierczak and others, 2010).

- The physician, due to his profession and social trust, should participate in a special way in the promotion of pro-health behaviors during preparation for parenthood and pre- and post-natal periods.
- The midwife possesses special legal prerogatives and medical qualifications that enable her to take on a complementary role in relation to the doctor in undertaking the promotion of pro-health behaviors during the procreation period.

- There is a group of medical and non-medical personnel who have not yet been fully used so far that can enrich and supplement the shortage in pre- and post-natal education.
- Breastfeeding and the phenomenon of natural lactation infertility are interrelated. They are an important element of procreation health care and are associated with documented health benefits for the mother, offspring and the whole family.
- Promotion in this area, especially standardization of recommendations, e.g. during postpartum visits, may significantly contribute to the potentialization of family health and its development.
- Counseling in the field of breastfeeding support as well as teaching of fertility recognition methods is not covered by the NFZ refund so far.

Bibliography:

- American Academy of Pediatrics, Section on Breastfeeding (2005), Breastfeeding and the use of human milk, *Pediatrics*, nr 115, s. 496-506.
- Augustyniak K., Rudnicki J., Grochan E. (2012), Standard edukacji poporodowej realizowanej w Szkole Matek i Ojców na oddziale neonatologiczno-położniczym, *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, nr 1(5), s. 46-50.
- Bączek G., Kawecka N., Dmoch Gajzlerska E. (2010), Metody planowania rodziny w grupie kobiet zamężnych - wybór, ocena, satysfakcja, *Problemy Pielęgniarstwa*, nr 18(3), s. 266–271.
- Banaszkiewicz O. (2017), Pokarm kobiecy – skład i funkcja, (w:) *Karmienie piersią w teorii i praktyce. Medycyna Praktyczna*, M. Nehring-Gugulska, M. Żukowska-Rubik, A. Pietkiewicz (red.), s. 51-57, Kraków: Medycyna Praktyczna.
- Barcentewicz M. (2008), Naprotechnology jako narzędzie diagnostyki i leczenia niepłodności i innych chorób, (w:) *Naturalne planowanie rodziny w ujęciu wybranych dyscyplin naukowych*, W. Wieczorek i in (red.), s. 229-238, Lublin.
- Biskupska M., Niewiadomski T.J. (2011), Wiedza na temat fizjologii płodności – obszar niezagospodarowany przez sektor edukacji i sektor ochrony zdrowia, *Nowiny Lekarskie*, nr 6(80), s. 469–472.
- Borkowski W. (2007), *Opieka pielęgniarska nad noworodkiem*, Kraków: Wyd. Medycyna Praktyczna.
- Boyle P., Stanford J. (2011), Natural procreative technology – a multifactorial approach to the chronic problem of infertility, *Sveikatos Mokslai Biomedicina*, nr 21(3), s. 37-42.
- Chowdhury R., Sinha B., Sankar MJ., i in. (2015), Breastfeeding and maternal health outcomes: a systematic review and meta-analysis. *Acta Paediatr*, nr 467, s. 96-113. doi: 10.1111/apa.13102.

- Cesar GV., Bahl R., Barros JDA., i in. (2016), Breastfeeding in the 21st century: epidemiology, mechanisms, and lifelong effect, *The Lancet Breastfeeding Series Group*, nr 387, s. 475-90.
- Choi J., Chan S., Wiebe E. (2010), Natural Family Planning: Physicians' Knowledge, Attitudes, and Practice, *Journal of Obstetrics and Gynaecology Canada*, nr 7(32), s. 673-678.
- DeSantis CE., Fedewa SA., Goding Sauer A., i in. (2016), Breast cancer statistics, 2015: Convergence of incidence rates between black and white women. *CA: A Cancer Journal for Clinicians*, nr 66(1), s. 31-42. <https://doi.org/10.3322/caac.21320>
- Diaz, S., Rodriguez G., Peralta O., i in. (1988), Lactational Amenorrhea And The Recovery Of Ovulation And Fertility In Fully Nursing Chilean Women, *Contraception*, nr 38, s. 53-67.
- Dzbuk E., Bakalczuk G., Padała O., i in. (2016), Wiedza w zakresie karmienia piersią wśród kobiet po porodzie *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, nr 4(22), s. 260-263.
- Eidelman AL., Schanler RJ. i in. (2012), AAP, Section on Breastfeeding. Breastfeeding and the use of human milk, *Pediatrics*, nr 129(3), s. 827-41.
- ESPGHAN Committee on Nutrition i in (2009), Breast-feeding: A commentary by the ESPGHAN Committee on Nutrition, *J Pediatr Gastroenterol Nutr*, nr 49, s. 112-125.
- Fehring JR. (1996), Physician and nurses' knowledge and use of natural family planning, *The Linacre Quarterly, Sage Journals*, nr 4(62), s. 22-28.
- Fehring JR., Hanson L., Stanford BJ. (2001), Nurse-midwives' knowledge and promotion of lactational amenorrhea and other natural family-planning methods for child spacing, *Journal of Midwifery & Women's Health*, nr 2(46), s. 68-73.
- Farland LV., Eliassen H., Tamimi RM., Michels KB., Missmer SA. (2017), History of breast feeding and risk of incident endometriosis: prospective cohort study, *BMJ*, nr 358, s. j3778. <https://doi.org/10.1136/bmj.j3778>
- Fijałkowski W. (1987), *Spotkania w szkole rodzenia*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Lekarskich.
- Fijałkowski W. (1998), Dwurodzicielstwo szansą na sukces, w: *Rodzicielstwo bez porażek*, s. 9-16, Warszawa.
- Fijałkowski W. (1998), *Poród naturalny po przygotowaniu w szkole rodzenia*, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (2017), *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa: GUS. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2017,2,17.html>
- Hassiotou F., Health.B, Ocal O. i in. (2014), Breastmilk stem cells transfer from mother to neonatal organs. *Experimental Biology Abstracts*, nr 28, 216.4.
- Islami F., Liu Y., Jemal A., i in. (2015), Breastfeeding and breast cancer risk by receptor status- a systematic review and meta-analysis, *Annals of Oncology*, nr 26(12), s. 2398-2407. <https://doi.org/10.1093/annonc/mdv379>
- Jasik J. (2014), Karmienie naturalne – cenny dar i kamień milowy opieki nad noworodkiem, *Rocznik Lubuski*, nr 40(2), s. 247-259.

- Johnson A., Kirk R., Rosenblum L., i in. (2015), Enhancing breastfeeding rates among African American women: a systematic review of current psychosocial interventions. *Breastfeeding Medicine*, nr 10(1), s. 45-62.
- Kaźmierczak M., Gebuza G., Gierszewska M., i in. (2010), Ocena poziomu wiedzy położnic na temat okresu połogu, *Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia*, nr 3(4), s. 296-301.
- Kosmala K. (2002), Okres poporodowy, *Zeszyty Naukowe INER*, nr 1, s. 12-28.
- Kramarek T. (2006), *Rozpoznanie okresowej płodności małżeństwa. Metoda objawowo-termiczna*, Poznań: Fundacja Głos dla Życia.
- Kwiatkiewicz M., Gęca T., Biegaj-Fic J., i in. (2011), Szkoła rodzenia – profil pacjentek oraz wpływ zajęć na przebieg porodu i stan noworodka, *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, nr 3(17), s. 111-115.
- Kwiecień J. (2013), Wpływ mikrobiomu jelitowego na czynności układu nerwowego i zachowanie człowieka. Standardy medyczne, *Pediatrics*, nr 1, s. 183-188.
- Fernandez L., Langa S., Martin V. i in. (2013), The human milk microbiota: origin and potential roles in health and disease. *Pharmacological Research*, nr 69 (1), s. 1-10.
- Labbok MH., Cooney K., Coly S. (1994). *Guidelines: Breastfeeding, Family Planning And The Lactational Amenorrhea Method—Lam*. Georgetown University: Institute For Reproductive Health.
- Labbok MH., Hight-Laukaran V., Peterson AE., i in. (1997). Multicenter Study Of The Lactational Amenorrhea Method (Lam): I. Efficacy, Duration, And Implications For Clinical Applications, *Contraception*, nr 55, s. 327-336.
- Labbok M., Koniz-Booher P., Shelton J., i in. (1990), *Guidelines for breastfeeding in family planning and child survival programs*. Georgetown University: Institute for Reproductive Health.
- Li DP., Du C., Zhang ZM., i in. (2014), Breastfeeding and ovarian cancer risk: a systematic review and meta-analysis of 40 epidemiological studies, *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, nr 15(12), s. 4829–37. <https://doi.org/10.3389/fsurg.2014.00014>
- LMM (2011), *Sztuka naturalnego planowania rodziny. Kurs podstawowy*, Zalesie Górne: LMM.
- LMM (2012), *Sztuka naturalnego planowania rodziny. Powrót płodności po porodzie*, Zalesie Górne: LMM.
- Lord S.J., Bernstein L., Johnson K.A., i in., (2008), Breast cancer risk and hormone receptor status in older women by parity, age of first birth, and breastfeeding: A case-control study, *Cancer Epidemiology Biomarkers and Prevention*, nr 17(7), s. 1723–1730. <https://doi.org/10.1158/1055-9965.EPI-07>
- Nehring-Gugulska M. Korzyści wynikające z karmienia piersią. (2017) (w:) *Karmienie piersią w teorii i praktyce*, M. Nehring-Gugulska, M. Żukowska-Rubik, A. Pietkiewicz (red.), s. 43-50, Kraków: Medycyna Praktyczna.
- Nehring-Gugulska M., Żukowska-Rubik M., Pietkiewicz A. (2017), *Karmienie piersią w teorii i praktyce*, Kraków: Medycyna Praktyczna.

- Papieska Rada ds. Duszpasterstwa Służby Zdrowia (2017), *Nowa Karta pracowników Służby Zdrowia*, Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Pérez A., Labbok M., Queenan J. (1992) Clinical Study Of The Lactational Amenorrhea Method For Family Planning, *Lancet*, nr 339, s. 968-969.
- Póltawska W. (2016), *Małżeństwo jako całopalenie*, <http://www.fronda.pl/a/wanda-poltawska-malzenstwo-jako-calopalenieslajder-na-sobote,53273.html> (13.02.2016).
- Program polityki zdrowotnej. Program kompleksowej ochrony zdrowia prokreacyjnego w Polsce w latach 2016-2020*, Ministerstwo Zdrowia, Warszawa 2017.
<https://www.gov.pl/zdrowie/program-kompleksowej-ochrony-zdrowia-prokreacyjnego-w-polsce>
- Rekomendacje Zarządu Głównego PTG w zakresie opieki przedporodowej w ciąży o prawidłowym przebiegu (2005), *Ginekologia po Dyplomie*, Wyd. Specjalne nr 12.
- Rötzer J. (2007), *Ja i mój cykl*, Warszawa: INER.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20.09.2012 Standardy postępowania medycznego przy udzielaniu świadczeń zdrowotnych z zakresu opieki okołoporodowej sprawowanej nad kobietą w okresie fizjologicznej ciąży, fizjologicznego porodu, położu oraz opieki nad noworodkiem. (Dz. U. z 2016 r. poz. 1132).
- Sheehan A., Schmied V., i in. (2013), Exploring the process of women's infant feeding decisions in the early postbirth period. *Qual Health Res*, nr 23(7), s. 989-98.
- Słowik M. (2012), O potrzebie rozwoju poradnictwa rodzinnego opartego na wartościach chrześcijańskich – na przykładzie działalności Kościoła katolickiego w Polsce, *Paedagogia Christiana*, nr 2(30), s. 193-213.
- Suszczewicz N., Żukowska J., Dmoch Gajzlerska E., (2014), Evaluation of innovative Fertility awareness based method course on Medical University of Warsaw, *Giornale Italiano di Obstetricia e Ginecologia*, nr 7(XXXVI), s. 583-586.
- Szajewska H., Horvath A., Rybak A., i in. (2016), Karmienie piersią. Stanowisko Polskiego Towarzystwa Gastroenterologii, Hepatologii i Żywienia Dzieci, *Standardy Medyczne/Pediatrics*, nr 13, s. 9-24.
- Ślizień-Kuczapska E., Nehring-Gugulska M. (2017), Regulacja procesu wytwarzania pokarmu, (w:) *Karmienie piersią w teorii i praktyce*, M. Nehring-Gugulska, M. Żukowska-Rubik, A. Pietkiewicz (red.), s. 43-50, Kraków: Medycyna Praktyczna.
- Ślizień-Kuczapska E., Sys D., Baranowska B., Tataj-Puzyna U. (2017), Zdrowie prokreacyjne jako zasadniczy kierunek troski o zdrowie rodziny. Wybrane zagadnienia profilaktyki zaburzeń płodności oraz promocji karmienia piersią na tle sytuacji demograficznej Polski, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, nr 4(32), s. 88-111.
- Taveras E., Li R., i in. (2004), Opinions and practices of clinicians associated with continuation of exclusive breastfeeding. *Pediatrics*, nr 113(4), s. 283-90.
- Troszyński M. (2009), *Rozpoznawanie płodności. Materiały edukacyjno-dydaktyczne dla nauczycieli NPR, pracowników służby zdrowia oraz zainteresowanych zdrowiem prokreacyjnym*, Poznań: Wydawnictwo Bonami.

- Ustawa o zawodzie lekarza i lekarza dentysty z dnia 5 grudnia 1996 r. (Dz. U. z 1997r. Nr 28 poz. 152)
- Ustawa z dnia 15 lipca 2011 r. o zawodach pielęgniarki i położnej, (Dz.U.2011.174.1039)
- WHO (2000), *Manual for the Standardized Investigation and Diagnosis of the Infertile Couple*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHO (2002), Global Strategy for infant and young child feeding. Annex 2, (w:) *Infant and young child nutrition*. Geneva: 55 WHA, Report by the Secretariat. Wersja. polska: <http://kobiety.med.pl/cnol/images/cnol/Publikacje/WHOzywienie.pdf>
- Wójcik E. (2016), *Poradnik małżeński. W poszukiwaniu sensu życia*, Warszawa: Oficyna wydawniczo-poligraficzna Adam.
- Zagórecka E, Motkowski R, Stolarczyk A i in. (2008), Realizacja zaleceń żywienia uzupełniającego w grupie niemowląt uczestniczących w projekcie badawczym „Nawyki żywieniowe a stan odżywienia niemowląt w Polsce”, *Pediatrics Polska*, nr 83, s. 136-149.
- Zagórecka E, Piotrowska-Jastrzębska J. (2007), Żywienie niemowląt – wybrane aspekty. *Pediatrics Polska*, nr 82, s. 559-566.
- Zhang BZ., Zhang HY., Liu HH., i in. (2015), Breastfeeding and maternal hypertension and diabetes: a population-based cross-sectional study, *Breastfeeding Medicine : The Official Journal of the Academy of Breastfeeding Medicine*, nr 10(3), s. 163–167. <https://doi.org/10.1089/bfm.2014.0116>

Prof. nadzw. dr hab. Edyta Wolter
Faculty of History of Education and Nurture
Department of Pedagogical Sciences
Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

Development of children's ecological awareness in "Płomyk" in the II Republic of Poland

Abstract:

The purpose of this article is to explain how the children's ecological awareness was built in Poland in the period between the two world wars (1918-1939) on the example "Płomyk", a periodical, issued in Warsaw since 1917. The Ministry of Religions and Public Enlightenment approved the periodical as fit for school use. This article has an analytical structure and also (in the framework of particular parts of the subject work) a chronological order. Therefore the basic source is the "Płomyk" periodical (for the years 1918-1939), the Official Gazette of the Ministry of Religions and Public Enlightenment (1918-1939) and scientific works concerning the issue of ecological awareness.

Environmental education has become one the most important pedagogical orientations and ideologies, because supports understanding of relations between every person, his work and nature by enabling every person getting knowledge and skills indispensable to improve the status of environment, creating new patterns of behavior, shaping attitudes, values and beliefs of individuals, groups and societies accounting for the care about the quality of nature, shaping a full awareness and stimulating the interest of the society with mutually connected economic issues, social, political and ecological issues (Szczepaniec-Cięciak, 2004, p. 234). The effective protection of the life environment is not possible without respective ecological education of wide circles of societies starting with the youngest generation. It is about developing the ecological knowledge and sensitivity, their readiness to experience positive emotions, impressions, ability to react to stimuluses in the surrounding, in connection with a given object (...). Ecological sensitivity reveals in the ability to see and react to the needs of the environment and its values (compare: Domka, 1996, p. 88-89).

In the process of ecological education the ecological awareness is developed, as well as the attitudes of caring for the natural environment. Common ecological awareness of the society is shaped (long lasting process) in three phases: the stage of

common ecological awareness, the stage of ideological awareness based on knowledge (radical views), the stage of common ecological awareness (compare: Sobczyk, 2000, p. 19).

Ecological awareness constitutes an implication of social awareness (the whole shape of ideas, which are a cultural output of generations, values, which are commonly recognized, views and beliefs (compare: Sasinowski, 1997, p. 110) and constitutes the status of knowledge, views and imaginations of people about the natural environment, its anthropogenic load, level of degradation, threats and the need of protection as well as knowledge about ways and instruments of steering and using and protection nature (compare: Górka, 1995, p. 61).

The purpose of this article is to explain how the children's ecological awareness was built in Poland in the period between the two world wars (1918-1939) on the example "Płomyk", a periodical, issued in Warsaw since 1917. The Ministry of Religions and Public Enlightenment approved the periodical as fit for school use. This article has an analytical structure and also (in the framework of particular parts of the subject work) a chronological order. Therefore the basic source is the "Płomyk" periodical (for the years 1918-1939), the Official Gazette of the Ministry of Religions and Public Enlightenment (1918-1939) and scientific works concerning the issue of ecological awareness.

The first editor of the periodical was the Teachers Association of State Schools and from 1930 the Polish Teachers Association. In November 1925 the readers were informed that ten years before the late Rozalia Brzezińska had the idea to issue a periodical for youths and children and she interested Janina Porazińska with the matter (Radwanowa, 1925/12, p. 178). Rozalia Brzezińska became the first editor of "Płomyk" (shortly, only for one year). After she left Warsaw "Płomyk" was taken over by the Teachers Association of State Schools. At that time the function of "Płomyk" editor was entrusted to Zofia Rogulska (who held the position for a short time), and then the Management Board of The Polish Teachers Association entrusted the administrative matters on issuing the periodical to Józef Włodarski, and Helena Radwanowa was the editor ("Płomyk", 1923/1). In August 1934 on the cover of "Płomyk" a note appeared that Stanisław Machowski was the editor of the periodical ("Płomyk", 1934/1). In November 1934 a note was made on the cover the the analyzed periodical that the editors of „Płomyk” were M. Kotarbiński and S. Machowski ("Płomyk", 1934/14). On September 1st 1936 it was written that the editor of „Płomyk” is Stanisław Machowski ("Płomyk", 1936/1), whereas in April 1937 there

was a note that Stanisław Kwiatkowski was the chief editor ("Płomyk", 1937/31). In March 1938 it was written on the cover that the editor of "Płomyk" again was Helena Radwanowa ("Płomyk", 1938/29).

The periodical was edited in Warsaw. The editing house and the administration was at Marszałkowska 123 ("Płomyk", 1918/10). On 20 June 1924 the editing and administration of "Płomyk" was moved to Świętokrzyska street 30/m. 11 ("Płomyk", 1924/30, p. 488), and later to Wybrzeże Kościuszkowskie 35 ("Płomyk", 1933/1), and in 1938 at Smulikowskiego 4 in Warsaw ("Płomyk", 1938/1).

At the beginning "Płomyk" was edited in a weekly cycle, but due to a difficult financial situation the periodical became a biweekly (12 pages of "Płomyk" and 4 pages of "Płomyczek") (compare: Radwanowa, 1925, p. 180). When Poland regained independence on 1918 the number of pages in the issued periodical (16 pages of "Płomyk" and 8 pages of "Płomyczek"), the periodical was issued every ten days and later every week. In 1925 colorful covers were added (compare: *ibidem*). At the beginning of 1925 it was written: *from now on it will appear with a colorful cover all the time* ("Płomyk", 1925/1). Whereas in September 1927 it was announced that in the twelfth year of editing of "Płomyk" the periodical grew to 28 pages (instead of the earlier 20) (compare: Radwanowa, 1928/1, p/ 1). The following authors wrote in "Płomyk": Janina Porazińska, Aleksander Janowski, Maria Kownacka, Maria Skłodowska, Władysław Radwan, Ewa Szelburg – Ostrowska, Zofia Rogulska, Maria Kociatkiewiczówna (Radwanowa, 1925/12, p. 181-183).

The Ministry of Religions and Public Education confirmed "Płomyk" (weekly for youths and children 11-13 years of age) for schools (Nr II Pr-15241/37) (compare: *Komunikat...*, 1938/8, p. 309). It should be emphasized that a big number of subscribers of "Płomyk" were school classes. The periodical was interesting for children, because it printed (among others) descriptions of discoveries, less known countries, plants and animals as well as novels, educational articles, fairy tales and poems. Youths and children were encouraged to write letters, collect healing plants, their appearance was described, it was explained how they should collect and dry them (Biegański, 1922, p. 130-133). Names of healing plants were enumerated (see: Makowiecka, 1925/39, p. 497-498). Young readers were informed about the celebration of the "The Day of the Forest" (see: Milewski, 1938, p. 991-993) and planting trees by children (compare: Milewski, 1933/36, p. 821-824) and placing commemorative plaques: *Pine forest planted in 1933 with the hands of school children on the Day of the Forest* (Milewski, 1934/34, p. 800-802). They wrote on life in the forest

(Milewski, 1938/36, p. 1121-1122), animate and non animate nature of this ecosystem (compare: *Niszczyciele...*, 1936/6, p. 145-148). Tales about nature were printed, for example Maria Kownacka's *Lilies* (Kownacka, 1924/27, p. 425-426), Benedykt Hertz *Jay* (Hertz, 1935/31, p. 122-123), and theatrical fairy tales, such as *Winter Queen* (see: *Królowa zima...*, 1927/13, p. 300-303) and descriptions of social games for children about nature, such as Maria Skłodowska's *Animals. Social game* (Skłodowska, 1927/16/17, p. 387-390) (with pictures of animals).

1. Environmental Protection

In the analyzed periodical the issue of environmental protection was undertaken regularly, children were explained the meaning of helping animals and taking care of them (especially in winter). It was written that children should become friends of birds (compare: *Królowa...*, 1930/14, p. 334-335). Józef Włodarski wrote about "benefits of the flying army" (compare: Włodarski, 1922/6, p. 58), which not only embellished the landscape, but is very useful for human beings (birds eat pests). He justified the necessity to feed them, to build artificial nests and chests for birds (ibidem, p. 57-62). T. Chrapowicki described the activity of the League of Environmental Protection in Poland (see: Chrapowicki, 1928/26, p. 600-602). Adela Cylkowska justified the meaning of protecting old trees in stand, wisent, Puszcza Białowieska, Świętokrzyskie Mountains and the Tatras. She explained to children that they are natural and priceless treasures, which need to be protected (compare: Cylkowska, 1928/42/43, p. 981-982).

Kazimierz Grudziński wrote about planned celebration of the Day of Kindness for Animals in Warsaw, organized by the Polish League of Friends of Animals. He informed the young readers that during the celebration (10 November 1929) there would be a special march and money gathering for charity to protect animals and to cure and treat them (compare: Grudziński, 1929/8, p. 184-185). In December 1929 K. Grudziński published a report in "Płomyk" from the celebration, with a photo of a dog with moneyboxes with the following inscription: *We ask for a shelter for homeless dogs. We ask for removal of muzzles* (Grudziński, 1929/14, p. 318-321). It should be added that the authors of "Płomyk" encouraged young readers to enter the Polish League of Friends of Animals in Warsaw (compare: *Zapisujcie się...*, 1930/30, p. 701). Stanisława Kossuthówna in her article „How we can help at works of the National Council of Environmental Protection” claimed that the Ministry of Religions and

Public Enlightenment entrusted realizing the issue of environmental protection at public schools and common secondary schools and shaping active ecological attitudes (e.g. thanks to feeding birds in winter) (compare: Kossuthówna, 1034/32, p. 730).

As already mentioned, young readers of "Płomyk" were informed about the celebration of "The Day of the Forest" (which was held every last Saturday of April from 1932). Therefore, on the pages of the analyzed periodical the beauty of the forest was described, pictures of forest landscape was published (eg. *Larch forest in Łysogóry, Fir Forest*) and documenting social work of children planting the forest (compare: *Święto Lasu*, 1935/23, p. 170-172). Children were taught sensitivity towards ecological care about nature, establishing protected areas: national parks and natural reserves with national treasures, the most precious keepsakes (*Lasy...*, 1936/34, p. 351). It was written in the Białowieża National Park and in the National Park in Pieniny (Milewski, 1938/29, p. 893-895), as well as about the National Park in the Tatras, the National Park of Stefan Żeromski in the Świętokrzyskie Mountains, Czarnohorski National Park, Babiogórski National Park and Wielkopolski National Park in Ludwików (Milewski, 1939/32, p. 698-699). Their universal value was emphasized as well as the citizenship obligation to respect nature, protect it also for future generations.

In „Płomyk” it was written about the issue of the protection of animals (Kańska, 1929/23, p. 535), care of animals (see: *Opieka...*, 1929/27, p. 629), children were taught sensitivity to feed birds (see: Ruszkowski, 1929/27, p. 630). There were texts about holidays for working horses in the United States - at the resting farm in Maryland organized by the Animals Protection Society in Washington (in cooperation with the authorities of the city), where giant, airy stables were built at the river coast, where animals regain their vital powers during 2-3 week rest (compare: *Urlopy...*, 1931/3, p. 71).

There were appeals to children to love nature (Czerwiński, 1930/39, p. 897-898), not to destroy plants while making herbaria. Young readers were explained that instead of making herbaria they should read books and brochures about environmental protection (Czaraszkiwiczówna, 1930/39, p. 920). Władysław Rydzewski described the purposes of the League of Environmental Protection, he explained that thanks to the activity of this society, "the old meadows, rare kinds of plants and animals (...) are real treasures of nature (...), e.g. "wisent, edelweiss, sea holly" (Rydzewski, 1931/33, p. 754). He explained the universal value of national

parks and reserves of nature in Poland and abroad (compare: Rydzewski, 1931/40, p. 921). He emphasized that the idea of creating protected areas are more and more popular and encouraged children to protect nature in the surrounding (compare: ibidem, p. 922). M. Merczyńska described the ecological value of protected areas on the example of the National Park in Yellowstone (Merczyńska, 1933/27, p. 617). Henryk Ładosz in the article (illustrated with the pictures of Morskie Oko), entitled *Discoverers of the Tatras* wrote about the admirers of the Tatra nature, such as Tytus Chałubiński, Stanisław Witkiewicz, Kazimierz Przerwa Tetmajer. He claimed that „Chałubiński discovered the Tatras, Witkiewicz – the art of the Tatra mountains, Tetmajer showed a strong man - the highlander” (Ładosz, 1934, p. 102-103).

In December 1931 the readers were informed about the access of the Ministry of Religions and Public Enlightenment to create the Station of Examining Birds Traveling at the State Zoological Museum in Warsaw. The main of its tasks is to put light (aluminum) rings (bird ringing) to watch their lives, flying directions, changes of feathers etc. (compare: *Polska Stacja...*, 1931/15, p. 359). In March 1932 a statement of the National Council of Environmental Protection on mass dying out of storks (compare: *Biedne...*, 1932/ 31, p. 712), who could not find food because of March freezing.

It should be accepted that the editors of "Płomyk" encouraged children to get acquainted with rare, protected animals (wisent, elk, marmot, chamois, lynx), to look for information about their looks, life, feeding and establishing children's albums with animals (compare: *Wasz albumik...*, 1933/31, p. 719-720). There were appeals to parents not to buy birds for children as birds were not toys and it was forbidden to torture them (compare: Czubalska, 1933/ 27, p. 630). Moreover, the meaning of natural resources was emphasized such as crude oil, natural gas, natural wax, potassium salt (*Co nam daje...*, 1935/8, p. 214-215), marble (*Polskie...*, 1937/5, p. 133-134) and agricultural crops wheat, oats, linen, hemp, hop, sugar beet, (*Co nam daje...*, 1935/12, p. 326-327) and compost (which feeds the soil) (Sokołowski, 1938/33, p. 1019-1020).

2. Animal Care Society

Eugenia Żmijewska informed the readers of "Płomyk" about the activity of the Animal Care Society (acting in one of Warsaw schools), the aim of which is to protect animals against the cruelty of people. The members of the society had to obey the following rules:

- *Pets (dogs, cats, tamed birds etc.) should be provided with food and water in due time and in a proper manner.*
- *Pets should not be kept if it is impossible to give them proper conditions, which fit their nature and needs.*
- *Sick animals should be receive good care and nurture. If they belong to people, who are cruel, they should be explained to treat the pets better and provide care in sickness.*
- *No animal should be frightened or hurt.*
- *Maltreated birds, frogs, moles, bats should receive good care.*
- *Any games connected with maltreatment of any animals should be forbidden.*
- *Dogs attached to chains should never be hungry, thirsty, cold, they should not stay in dirt and should be freed from the chain for several hours a day.*
- *Sweaty horses after work should be covered with blankets as soon as they are brought to stables and they should be wiped and cleaned.*
- *Hens, ducks and geese should not be carried with tightly linked legs and with heads down.*
- *Lonely dogs and cats should not be expelled, but taken care of and some shelter should be found for them.*
- *During summer and winter time a lot of seeds should be collected: cucumber, sunflower, crops, chestnuts, to feed birds in winter.*
- *Pieces of glass and pots should be collected so that animals did not get hurt.*
- *As many youths societies should be urged to take care of animals (Żmijewska, 1923/4, p. 50).*

In autumn 1938 Stanisław Aleksandrzak described the activity of the Association of Animal Care Societies of the Republic of Poland (headquarters in Warsaw, ul. Wilcza 47). He also expressed his request so that children protect animals (so that they are not brutal to them) (compare: Aleksandrzak, 1938/7-8, p. 146-148).

3. Educational articles

Illustrated articles were printed in "Płomyk" (see: *Hala Gąsienicowa...*, 1923/10, p. 147) about the beauty of landscape and nature, such as „The Tatras” (“Płomyk”, 1923/10, p. 146-150). Illustrated articles by Włodzimierz Korsak were printed, entitled „Wisent” (Korsak, 1924/25, p. 401-403) (in which the author described the way of life and feeding the wild animals) (Korsak, 1924/26, p. 410-413), Janina Rybczyńska entitled „Nightingale” (Rybczyńska, 1926/40, p. 609-610) and „Our leafy forests growing” (Rybczyńska, 1926/8, p. 113-115). Bohdan Pawłowicz wrote about vipers living in South America, whose venom is used to produce medicines (compare: Pawłowicz, 1924/29, p. 461-463). S. Malicki wrote an article about healing properties

of fresh air in Zakopane, which helps to cure people suffering from tuberculosis (Malicki, 1924/29, p. 457).

Aleksander Janowski is the author of an illustrated article on forests, on destruction of old trees in the Northern America. He emphasized that old natural stands appear in many countries, also in Poland (especially in Puszcza Białowieska). The author addressed the readers of "Płomyk" to describe giant trees and wonders of nature, which grow in the places, where children live (and so they send their written work to the editors of "Płomyk"). Janowski stated that environmental protection is a citizens' obligations (compare: Janowski, 1924/1, p. 101-104). T. Karpiński described the variety of fauna and flora in Puszcza Białowieska, which should be duly protected (see: Karpiński, 1935/33, p. 175-177). Whereas Stanisław Tyszkiewicz explained the meaning of gaining seeds of various trees, taking care of seeding, planting forests (Tyszkiewicz, 1935/33, p. 174).

In "Płomyk" articles were printed about the arctic nature, with descriptions of land caves, raw climate, where polar bears live. The following articles may serve as examples: R. Gumiński's entitled „*Polar countries*” (Gumiński, 1926/22, p. 337-341) and "*Creatures of the far North*” (see: Gumiński, 1928/24, p. 547-641), Waław Sieroszewski's article on norther-eastern Siberia entitled "*The Throne of Winter*” (Sieroszewski, 1926/22, p. 341-345) and (illustrated) article about the life of penguins entitled "*About penguins, the flightless birds*" written by A. Pawłowska (Pawłowska, 1926/23, p. 353-356). "Płomyk" also wrote about the nature of the south hemisphere of the Earth globe. The following articles may serve as examples: R. Gumiński's entitled „*Australia*”, where the author described the flora and the fauna of the continent (Gumiński, 1926/18, p. 272-275) and Włodzimierz Lindeman's articles about animals of Australia (Lindeman, 1926/37, p. 440-444), and Jadwiga Bornsteinowa's articles: „*The Virgin African Forest*” (printed in sections) (see: Bornsteinowa, 1928/28, p. 642).

The following may serve as other examples of articles about nature, among others about flora and fauna: Włodzimierz Kociejowski's „*Freezing and winter sleep of animals*” (Kociejowski, 1925/26, p. 297-298), Bohdan Pawłowicz's entitled „*Sugar cane*” (Pawłowicz, 1925/37, p. 356-359), articles by Zofia Bohuszewiczówna entitled „*Scarabaeus sacer*” (Bohuszewiczówna, 1926/36, p. 557-558) (article about insects), „*From the life of a plan*” (Bohuszewiczówna, 1926/36, p. 558-559) and „*Where animals live*” (Bohuszewiczówna, 1926/6, p. 84-86), by Janina Rybczyńska „*Mushrooms*” (Rybczyńska, 1926/1, p. 20-22), R. Gumiński's „*The Clouds*” (Gumiński, 1926/3, p. 34-35), R. Rudzińska's „*Growing Plants*” (Rudzińska, 1927/37, p. 581-582), Janina

Rybczyńska's „*Pomeranian Plants*” (Rybczyńska, 1932/5, p. 100-101), Marzena Saryusz-Wolska entitled „*Trees in Winter*” (Saryusz-Wolska, 1933/25, p. 579), Marian Stępowski's „*The Coasts of the Gray Waters of Świtez*” (Stępowski, 1933/42/43, p. 966-971).

In the analyzed periodical articles were printed about the phenomena of nature, such as thunder (see: Gumiński, 1927/14, p. 30-32). It may be added that Sofia Szmydt wrote an article about Stefan Żeromski, after his death. She emphasized his interest in the issue of environmental protection: "the poet listens with pity to the laments of trees torn with winds. The vast fields of the forest, chains of sky reaching mountains, rocky lakes, the sea - he depicts all this with colors and movement, with a strong power of words. (...) how many such pictures did the poet create! He expressed his admiration for the beauty of nature, especially for the beauty of the świętokrzyskie forest and the Polish sea” (Szmydt, 1925/14, p. 227).

4. Descriptions of landscapes and pictures of nature

„*Płomyk*” published descriptions of beautiful landscapes of Poland, such as (among others) R. Fleszarowa's entitled „*Our pictures. The Tatras. Morskie Oko*” (Fleszarowa, 1927/14, p. 376), Janina Porazińska's „*Krynica in winter*” (Porazińska, 1931/28, p. 653), A. Wisłocki's „*The lakes and the rivers and the Vilnius area*” (description of a landscape illustrated with the photos of the lakes of Świtez and Niemno) (Wisłocki, 1934/16, p. 71-75), Tadeusz Karpiński's entitled „*In Białowieża*” (about the landscape of Puszcza Białowieska) (Karpiński, 1935/21, p. 224-225), J. Milewski's entitled „*Puszcza Augustowska and Kanał Augustowski*” (Milewski, 1938/23, p. 701-704), Witold Girdwoyń „*Polesie*” (Girdwoyń, 1939/25, p. 546-549) and „*Wielkopolskie Landscape*” illustrated with the landscape pictures (*Krajobraz...*, 1934/14, p. 2-5) by Tadeusz Radliński describing the beauty of the Kaszuby Switzerland, region near the sea (Radliński, 1922/2, p. 13-15). The analyzed periodical also printed articles on chosen foreign landscapes such as the archipelagos of the Hawaii Islands, which belong to the United States (*Wyspy Hawajskie*, 1935/32, p. 159-161) with the photos of the landscapes (see: *Fotografia Krajobrazu...*, ibidem).

Photos and drawings were published, among others entitled „*The look at the Horyń river in Tuczo over Wołyń*” (see: „*Płomyk*”, 1931/40, p. 942), „*Winter. View from Złoty Potok*” (see: „*Płomyk*”, 1932/22, p. 491), „*The Tatra Mountains Peaks*” (*Szczyty Tatr*, 1937/3, p. 76), „*Look over Giewont*” (*Widok na Giewont*, 1937/3, p. 77), „*The Five*

Ponds Valley" (*Dolina Pięciu Stawów*, 1937/3, p. 78), „*In the Tatras*" (*W Tatrach*, 1937/3, p. 79). And also the photos of beautiful snow-white swans(see: "Płomyk", 1931/41, p. 947), white bear, Morskie Oko, forests (fir, alder, beech), the wonders of nature (e.g. the photo of the original curved hornbeam).

On certain covers of "Płomyk" there were beautiful photos of landscape (see: *Jar Dniepru...*1934/24), (at various seasons) of the mountains, as well as flora and fauna (including protected animals in Puszcza Białowieska) and waterfalls. It may be added that in "Płomyk" also the photos of children learning in gardens, or in forests were published (see: *Dziewczynki angielskie...*, 1939/2, p. 28). Also descriptions of trips were printed, where admiration was expressed for the beauty of nature. An example may be the work by Adela Skwarczyńska entitled „*Trip in the Tatras*" (Skwarczyńska, 1927/4, p. 78-82) enriched with the photos by J. Jaroszyński entitled "Czarny staw Gąsienicowy" and „*Morskie Oko*" (ibidem, p. 81).

Conclusion

Based on undertaken scientific research it may be stated that the meaning of the issue of the protection of nature, especially old trees in stands and rare animals and plants was regularly justified in the analyzed magazine. The meaning of the supermaterial value of nature was explained. There were texts about the need to care about animals and about the activity of the Society of Care about Animals in Warsaw schools. Beautiful Polish landscapes were described, stories for children were printed about the protection of nature and thanks to them not only the cognitive area of personality was developed (instrumental dispositions, knowledge), but also the emotional and volitional sphere (personality predispositions, emotional sensitivity). Children were motivated to develop active ecological attitudes.

Bibliography:

- Aleksandrak S. (1938), *Z pomocą zwierzętom*, „Płomyk" (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1938 (r. 23), nr 7-8 (13 i 20 października 1938), p. 146-148.
- Biedne bociany (1932), „Płomyk" (tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1932 (r. 16), nr 31 (środa, 30 marca 1932), p. 712.
- Biegański J. (1922), *Zbierajcie rośliny lekarskie*, „Płomyk" (Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1922 (rok 6), nr 12 (15 czerwca 1922), p. 130-133.
- Bohuszewiczówna Z. (1926), *Mieszkania zwierząt*, „Płomyk" (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 11), nr 6 (środa, 6 października 1926), p. 84-86.

- Bohuszewiczówna Z. (1926), Poświętnik czczony, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 10), nr 36 (środa, 5 maja 1926), p. 557-558.
- Bohuszewiczówna Z. (1926), Z życia rośliny, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 10), nr 36 (środa, 5 maja 1926), p. 558-559.
- Bornsteinowa J. (1928), Dziewiczy las afrykański, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1928 (r. 12), nr 28 (środa, 14 marca 1928), p. 642-644, 666-668, 698-694.
- Chrapowicki T. (1928), Liga Ochrony Przyrody, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1928 (r. 12), nr 26 (środa, 29 lutego 1928), p. 600-602.
- Co nam daje Podkarpacie. Bogactwa naturalne (1935), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1935 (r. 20), nr 8 (21 października 1935), p. 214-215.
- Co nam daje ziemia lubelska (1935), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1935 (r. 20), nr 12 (29 listopada 1935), p. 326-327.
- Cylkowska A. (1928), Ochrona przyrody, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1928 (r. 12), nr 42/43 (środa, 20 czerwca 1928), p. 981-982.
- Czaraszkiwiczówna I. (1930), Do miłośników przyrody, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1930 (r. 14), nr 39 (środa, 28 maja 1930), p. 920.
- Czerwiński M. (1930), Kochajmy przyrodę, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1930 (r. 14), nr 39 (środa, 28 maja 1930), p. 897-898.
- Czubalska Z. M. (1933), List przyjaciółki ptaków do czytelników „*Płomyka*”, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1933 (r. 17), nr 27 (środa, 8 marca 1933), p. 630.
- Dolina Pięciu Stawów (1937), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1937 (r. 22), nr 3 (16 września 1937), p. 78.
- Domka L. (1996), Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dziewczynki angielskie podczas lekcji w ogrodzie (1939), „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1939 (r. 24), nr 2 (14 września 1939), p. 28.
- Fleszarowa R. (1927), Nasze obrazki. Tatry. Morskie Oko, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1927 (r. 11), nr 24 (środa, 9 lutego 1927), p. 376.
- Fotografia Krajobrazu Wysp Hawajskich (1935), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1935 (r. 19), nr 32 (15 kwietnia 1935).
- Girdwoyń W. (1939), Polesie, „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1939 (r. 23), nr 25 (2 marca 1939), p. 546-549.
- Górka K., Poskrobko B., Radecki W. (1995), Ochrona środowiska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grudziński K. (1929), Dzień Dobroci dla Zwierząt, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1929 (r. 14), nr 8 (środa, 23 października 1929), p. 184-185.

- Grudziński K. (1929), Dzień Dobroci dla Zwierząt, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1929 (r. 14), nr 14 (środa, 4 grudnia 1929), p. 318-321.
- Gumiński R. (1926), Australia, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 11), nr 18 (środa, 29 grudnia 1926), p. 272-275.
- Gumiński R. (1926), Chmury, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 11), nr 3 (środa, 15 września 1926), p. 34-35.
- Gumiński R. (1926), Chmury (dokończenie), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 11), nr 4 (środa, 22 września 1926), p. 50-52.
- Gumiński R. (1926), Kraje polarne, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 10), nr 22 (środa, 27 stycznia 1926), p. 337-341.
- Gumiński R. (1928), Mieszkańcy dalekiej północy, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej), Warszawa 1928 (r. 12), nr 24 (środa, 15 lutego 1928), p. 537-641.
- Gumiński R. (1927), O burzach, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1927 (r. 12), nr 2 (środa, 14 września 1927), p. 30-32.
- Hala Gąsienicowa zimą, Morskie Oko (1923), „*Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), Warszawa 1923 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 10 (1 grudnia 1923), p. 147.
- Hertz B. (1935), Sójka, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1935 (r. 19), nr 31 (8 kwietnia 1935), p. 122-123.
- Janowski A. (1924), Wielkie drzewa, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży. Pierwszy numer „*Płomyka*” wychodzi z początkiem roku szkolnego ostatni w końcu czerwca), Warszawa 1924 (r. 9), nr 1 (środa, 3 września 1924), p. 101-104.
- Jar Dniestru pod Zaleszczykami (1924), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1934 (r. 19), nr 24 (18 lutego 1934).
- Kańska Z. (1929), Czyszczenie zwierząt, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1929, nr 23 (środa, 6 lutego 1929), p. 535.
- Karpiński T. (1935), Puszcza Białowieska, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1935 (r. 19), nr 33 (29 kwietnia 1935), p. 175-177.
- Karpiński T. (1935), W Białowieży, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1935 (r. 19), nr 21 (28 stycznia 1935), p. 224-225.
- Kociejowski W. (1925), Zamarzanie i sen zimowy zwierząt, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży. Pierwszy numer „*Płomyka*” wychodzi z początkiem roku szkolnego ostatni w końcu czerwca), Warszawa 1925 (r. 9), nr 26 (środa, 25 lutego 1925), p. 297-298.
- Komunikat o wydawnictwach. III. Czasopisma dla bibliotek uczniowskich (1938), in: Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa 1938 (rocznik XXI), nr 8 (z 10 sierpnia 1938r.), p. 309.

- Korsak W. (1924), Gniazda ptasie, „*Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), Warszawa 1924 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 26 (10 maja 1924), p. 410-413.
- Korsak W. (1924), Żubr, „*Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), Warszawa 1924 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 25 (1 maja 1924), p. 401-403.
- Kossuthówna S. (1934), Jak możemy pomóc w pracach Państwowej Rady Ochrony Przyrody, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1934 (r. 18), nr 32 (środa, 4 kwietnia 1934), p. 730.
- Kownacka M. (1924), Konwalie, „*Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), Warszawa 1924 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 27 (20 maja 1924), p. 425-426.
- Krajobraz Wielkopolski (1934), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1934 (r. 19), nr 14 (19 listopada 1934), p. 2-5.
- Królowa Zima (Baśń sceniczna w 1 odsłonie, c. d. n.) (1927), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1927, (r. 12), nr 13 (środa, 30 listopada 1927), p. 300-303.
- Królowa Z. Dzieci przyjaciółmi ptaków (1930), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1930 (rok 15), nr 14 (3 grudnia 1930), p. 334-335.
- Lasy a wody (1936), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1936 (r. 20), nr 34 (4 maja 1936), p. 361.
- Ładosz H. (1934), Odkrywcy Tatr, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1934 (r. 19), nr 6 (24 września 1934), p. 102-103.
- Lindeman W. (1936), W krainie dziwolągów, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1936 (r. 20), nr 37 (25 maja 1936), p. 440-444.
- Makowiecka A. (1925), Jakie rośliny lecznicze trzeba zbierać, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży. Pierwszy numer „*Płomyka*” wychodzi z początkiem roku szkolnego ostatni w końcu czerwca), Warszawa 1925 (r. 9), nr 39 (środa, 27 maja 1925), p. 497-498.
- Malicki S. (1924), Dom zdrowia, „*Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), Warszawa 1924 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 29 (10 czerwca 1924), p. 457.
- Merczyńska M. (1933), Park Narodowy w Yellowstone, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1933 (r. 17), nr 27 (środa, 8 marca 1933), p. 617.
- Milewski J. (1938), Białowieski Park Narodowy i Parki Karpackie, „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1938 (r. 22), nr 29 (31 marca 1938), p. 893-895.

- Milewski J. (1938), Darz Bór, „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1938 (r. 22), nr 32 (21 kwietnia 1938), p. 991-993.
- Milewski J. (1938), O lasach, „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1938 (r. 22), nr 36 (19 maja 1938), p. 1121-1122.
- Milewski J. (1939), Parki narodowe i rezerwaty w Polsce, „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1939 (r. 23), nr 32 (20 kwietnia 1939), p. 698-699.
- Milewski J. (1938), Puszcza Augustowska i Kanał Augustowski, „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1938 (r. 22), nr 23 (17 lutego 1938), p. 701-704.
- Milewski J. (1933), Święto lasu, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1933 (rok 17), nr 36 (środa, 10 maja 1933), p. 821-824.
- Milewski J. (1934), Święto Lasu 28 kwietnia będzie Święto Lasu w całej Polsce, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1934 (r. 18), nr 34 (środa, 25 kwietnia 1934), p. 800-802.
- Niszczyciele i obrońcy lasów (1936), „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1936 (r. 21), nr 6 (6 października 1936), p. 145-148.
- Opieka nad zwierzętami (1929), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1929, nr 27 (środa, 6 marca 1929), p. 629.
- Pawłowicz B. (1925), Trzcina cukrowa, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży. Pierwszy numer „*Płomyka*” wychodzi z początkiem roku szkolnego ostatni w końcu czerwca), Warszawa 1925 (r. 9), nr 37 (środa, 13 maja 1925), p. 356-359.
- Pawłowicz B. (1924), Żmije w Ameryce Południowej, „*Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), Warszawa 1924 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 29 (10 czerwca 1924), p. 461-463.
- Pawłowska A. (1926), O pingwinach czyli bezłotkach, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 10), nr 23 (środa, 3 lutego 1926), p. 353-356.
- „*Płomyk*” (Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży) (1928), Warszawa 1918, nr 10 (15 maja 1918).
- „*Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych) (1923), Warszawa 1923 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 10 (1 grudnia 1923), p. 146-150.
- *Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych) (1923), Warszawa 1923 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 1 (1 września 1923).
- „*Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych) (1924), Warszawa 1924 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 30 (20 czerwca 1924), p. 488.

- „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży) (1925), Warszawa 1925 (r. 10), nr 1 (środa, 2 września 1925).
- „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży) (1931), Warszawa 1931 (r. 15), nr 40 (środa, 3 czerwca 1931), p. 942.
- „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży) (1931), Warszawa 1931 (r. 15), nr 41 (środa, 10 czerwca 1931), p. 947.
- „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży) (1931), Warszawa 1932 (r. 16), nr 22 (środa, 27 stycznia 1932), p. 491.
- „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży) (1933), Warszawa 1933 (rok 17), nr 1 (7 września 1933).
- „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży) (1934), Warszawa 1934 (r. 19), nr 1 (20 sierpnia 1934).
- „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży) (1934), Warszawa 1934 (r. 19), nr 14 (19 listopada 1934).
- „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży) (1936), Warszawa 1936 (r. 21), nr 1 (1 września 1936).
- „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży) (1937), Warszawa 1937 (r. 21), nr 31 (20 kwietnia 1937).
- „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży) (1938), Warszawa 1938 (r. 23), nr 1 (1 września 1938).
- „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży) (1938), Warszawa 1938 (r. 22), nr 29 (31 marca 1938).
- Polska Stacja Badań Wędrówek Ptaków (1931), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1931 (r. 16), nr 15 (środa, 9 grudnia 1931), p. 359.
- Polskie kopalnie marmuru (1937), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1937 (r. 22), nr 5 (30 września 1937), p. 133-134.
- Porazińska J. (1931), Krynica w zimie, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1931 (r. 15), nr 28 (środa, 11 marca 1931), p. 653.
- Radliński T. (1922), Nad Bałtyk. Wspomnienia z wakacji, „*Płomyk*” (Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1922 (rok 6), nr 2 (15 stycznia 1922), p. 13-15.
- Radwanowa H. (1925), Drogie Dzieci!, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1925 (r. 10), nr 12 (środa, 18 listopada 1925), p. 178.
- Radwanowa H. (1928), Rocznica, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1928 (r. 13), nr 1 (środa, 5 września 1928), p. 1.
- Rudzińska R. (1927), Hodowla roślin, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1927 (r. 11), nr 37 (środa, 11 maja 1927), p. 581-582.
- Rybczyńska J. (1926), O grzybach, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 11), nr 1 (środa, 1 września 1926), p. 20-22.
- Rybczyńska J. (1932), Rośliny pomorskie, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1932 (r. 17), nr 5 (środa, 5 października 1932), p. 100-101.

- Rybczyńska J. (1926), Siew naszych lasów liściastych, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 11), nr 8 (środa, 20 października 1926), p. 113-115.
- Rybczyńska J. (1926), Słownik, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 10), nr 40 (środa, 2 czerwca 1926), p. 609-610.
- Rydzewski W. (1931), Co to jest ochrona przyrody?, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1931 (r. 15), nr 33 (środa, 15 kwietnia 1931), p. 754.
- Rydzewski W. (1931), Parki Narodowe, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1931 (r. 15), nr 40 (środa, 3 czerwca 1931), p. 921-922.
- Saryusz-Wolska M. (1933), Drzewa w zimie, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1933 (r. 17), nr 25 (środa, 22 lutego 1933), p. 579.
- Sasinowski H. (1997), Ekologia społeczna; uwarunkowania przestrzenne. Białystok: Wydawnictwo Politechniki Białostockiej.
- Sieroszewski W. (1926), Tron Zimy, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1926 (r. 10), nr 22 (środa, 27 stycznia 1926), p. 341-345.
- Skłodowska M. (1927), Zwierzęta. Gra towarzyska, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1927 (r. 12), nr 16/17 (środa, 21 grudnia 1927), p. 387-390.
- Skwarczyńska A. (1927), Wycieczka w Tatry, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1927 (r. 12), nr 4 (środa, 28 września 1927), p. 78-82.
- Sobczyk W. (2000), Edukacja ekologiczna i prozdrowotna. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Sokołowski A. (1938), Bogactwa, „*Płomyk*” (Tygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1938 (r. 22), nr 33 (28 kwietnia 1938), p. 1019-1020.
- Stępowski M. (1933), Brzegami sinea Świtezi wody, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1933 (r. 17), nr 42/43 (środa, 14 czerwca 1933), p. 966-971.
- Szczepaniec-Cięciak E. (2004), Relacje między pedagogiką a ekologią na przykładzie nauczania i wychowania dla zrównoważonego rozwoju, in: Palka S. (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szczyty Tatr (1937), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1937 (r. 22), nr 3 (16 września 1937), p. 76.
- Szmydt Z. (1925), Śp. Stefan Żeromski (1864-1925), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1925 (r. 10), nr 14 (środa, 2 grudnia 1925), p. 227.
- Święto Lasu (1925), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1935 (r. 19), nr 33 (28 kwietnia 1935), p. 170-172.
- Tyszkiewicz S. (1935), Szkółka leśna, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1935 (r. 19), nr 33 (29 kwietnia 1935), p. 174-175

- Urlopy dla koni roboczych w Ameryce, (1931) „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1931 (r. 16), nr 3 (środa, 16 września 1931), p. 71.
- Wasz albumik ze zwierzętami (1933), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1933 (r. 17), nr 31 (środa, 5 kwietnia 1933), p. 719-720.
- Widok na Giewont (1937), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1937 (r. 22), nr 3 (16 września 1937), p. 77.
- Wiślocki A. (1934), Jeziora i rzeki Wileńszczyzny, „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1934 (r. 19), nr 16 (3 grudnia 1934), p. 71-75.
- Włodarski J. (1922), Sztuczne gniazda dla ptaków. Dlaczego powinniśmy opiekować się ptakami?, „*Płomyk*” (Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1922 (rok 6), nr 6 (15 marca 1922), p. 58.
- Wyspy Hawajskie (1935), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1935 (r. 19), nr 32 (15 kwietnia 1935), p. 159-161.
- W Tatrach (1937), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1937 (r. 22), nr 3 (16 września 1937), p. 79.
- Zapisujcie się na członków Polskiej Ligi Przyjaciół Zwierząt w Warszawie (1930), „*Płomyk*” (Tygodnik ilustrowany dla dzieci i młodzieży), Warszawa 1930 (r. 14), nr 30 (środa, 26 marca 1930), p. 701.
- Żmijewska E. (1923), Towarzystwo Opieki nad Zwierzętami, „*Płomyk*” (Pismo dla dzieci i młodzieży pod redakcją Heleny Radwanowej, wychodzi 3 razy na miesiąc, Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych), Warszawa 1923 (r. 8, rok szkolny 1923/1924), nr 4 (1 października 1923), p. 50.

Mgr Adam Grabowski
Instytut Psychologii, WFCH
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Preferowane i realizowane style życia a miejsce zamieszkania i płeć dorastającej młodzieży

Abstract:

Preferred and led lifestyles versus place of residence and gender of adolescents

Adolescents are at the stage of life when they start to prefer and lead a particular and specific lifestyle. The choice of a lifestyle and leading it depend on the personal possibilities of an individual, as well as on the socio-cultural conditions in which they grow and function. This thesis presents the results of research on lifestyles adolescents prefer and lead living in various environments: rural and urban. The objective of the research was to compare the lifestyle preferred and led by adolescents living in rural and urban areas, including boys and girls, in order to demonstrate whether their place of residence and gender are related to the lifestyles they prefer and lead. The analysis of the conducted research allows to formulate the following conclusions: 1) youth living both in rural and urban environments marginalise such values as materialism, lofty ideas or social involvement, but they recognise the sense of family life and value stability and comfort in life; 2) when defining the desired lifestyle, youth from rural areas take into account family, independence and helping others more often, while youth from urban areas appreciate the value of self-development and aesthetic experiences more; 3) boys are more competitive and materialistic than girls, while girls appreciate the value of the family more than boys.

1. Wprowadzenie teoretyczne

1.1. Styl życia – ujęcie teoretyczne

Styl życia w literaturze przedmiotu opisywany jest jako uwarunkowany kulturowo-społecznie sposób czy też model bycia, zarówno poszczególnych jednostek jak i społeczności. Ów sposób bycia dotyczy wielu aspektów życia ludzkiego, które pełnią funkcję czynników stanowiących określony styl. Wśród najważniejszych aspektów ludzkiego funkcjonowania, które decydują o tym, jaki styl dana jednostka czy też grupa preferuje i realizuje, wymienia się: motywy postępowania, hierarchię wartości, stopień i sposób zaspokajania potrzeb, realizowanie swych życiowych aspiracji (Tyszka, 1971, s. 104–105; por. także: Siciński, 1976, s. 15).

Preferowany i realizowany model życia jest wyrażany i urzeczywistniany na trzech poziomach ludzkiego funkcjonowania (Mądrzycki, 1996, s. 166):

- 1) na poziomie światopoglądu, dążeń i celów życiowych,
- 2) na poziomie obserwowalnych zachowań i czynności,
- 3) na poziomie przedmiotów, które człowiek wybiera i tworzy.

Za główne i najważniejsze kryterium wyboru preferowanego i realizowanego stylu uznaje się cenione wartości, które wyznaczają i regulują dany sposób bycia i realizacji życiowych potrzeb. Hierarchia wartości pełni funkcję zasady stylu życia, dzięki której realizatorzy określonego stylu mogą odczuwać swoje życie jako spójne i sensowne (Fatyga, 1999, s. 9; Czerwińska-Jasiewicz, 2005, s. 60).

Styl życia uwarunkowany jest kulturowo-społecznie, co oznacza, że dany model bycia ściśle związany jest ze środowiskiem, w jakim człowiek wzrasta i funkcjonuje. To uzależnienie podejmowania danego stylu życia przez jednostkę od warunków społeczno-kulturowych jest niezwykle ważne. Oznacza to bowiem, że sposób życia kształtuje się w procesie socjalizacji czyli w ramach interakcji z rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami, jak również pod wpływem nauki w szkole, korzystania z mediów, przekazywanego światopoglądu itp. Innym zewnętrznym czynnikiem wpisującym się w kontekst środowiskowy jest społeczno-ekonomiczna pozycja danej jednostki, która stanowi swego rodzaju punkt wyjścia dla realizacji danego stylu, a także pewien poziom możliwości podejmowania określonego stylu (Siciński, 1976, s. 15; Ponczek, Olszowy, 2012, s. 263).

Oczywiście podleganie jednostki określonym warunkom zewnętrznym nie oznacza braku możliwości, by jej osobisty wybór i chęć realizowania danego stylu były najistotniejszym czynnikiem w procesie kształtowania swojego sposobu życia. Człowiek w wyborze i realizacji pożądanego stylu potrafi być kreatywny i świadomy np. w momencie, kiedy reorganizuje swoje życiowe nawyki, odważnie zmienia swoje środowisko albo przyswaja nowy system wartości. Styl życia nie musi być wynikiem nagromadzonych doświadczeń, bezrefleksyjnego naśladowania czy też konformizmu. Jednak twórcza postawa wobec satysfakcjonującego stylu życia wymaga określonych predyspozycji, a szczególnie samowiedzy w zakresie znajomości swych potrzeb, wartości, zdolności, dążeń i celów (Mądrzycki, 1996, s. 173).

Podsumowując powyższe rozważania należy przyjąć, iż styl życia to sposób bytowania jednostki lub grupy, na który składa się zespół postaw, zachowań i ogólna filozofia życia. Kształtuje się on w procesie wzajemnego oddziaływania

szeroko pojętych warunków życia oraz indywidualnych wzorów zachowań. Styl życia zależy od warunków środowiska społeczno-kulturowego, sytuacji ekonomicznej, a także od uznawanych przez jednostkę norm, wartości i przekonań.

Kolejnym ważnym zagadnieniem odnośnie do stylów życia jest ich typologia. W literaturze przedmiotu istnieje wiele klasyfikacji stylów życia, dokonanych w oparciu o różne kryteria, m.in. takie jak status ekonomiczny, życiowe wybory czy też temperament (tamże, s. 167–171).

Mając na względzie główne kryterium wyboru określonego stylu, jakim są cenione wartości, a także problematykę niniejszego artykułu, szczególnie ważną wydaje się typologia Cz. Matuszewicza (1975, s. 164–195), który podzielił style życia według wartości moralnych, wyróżniając 20 następujących typów stylów: 1) wygody życia, 2) społecznej aktywności, 3) konsumpcji, 4) władzy i dominowania, 5) autorytetu moralnego, 6) życia twórczego, 7) hedonizmu, 8) patriotyzmu, 9) oszczędności, 10) biernej obserwacji, 11) wartości estetycznych, 12) wartości eschatologicznych, 13) cwaniactwa, 14) czynu, 15) życia rodzinnego, 16) mizantropii, 17) miłości, 18) oportunistycznego, 19) profesjonalizmu, 20) cynizmu.

Analizując przedstawioną typologię stylów według Cz. Matuszewicza można zauważyć, że w takim ujęciu układ wartości nie stanowi tylko głównego kryterium wyboru określonego stylu życia, ale również jedną z głównych kategorii opisu danego stylu. Cenione wartości zatem pełnią funkcję niejako narzędzia pomiaru, którym możemy zbadać i opisać określony, zarówno preferowany jak i realizowany, styl życia danej jednostki.

1.2. Pojęcie *dorastającej młodzieży*

Pojęcie młodzieży najczęściej pojawia się w literaturze socjologicznej, gdzie używane jest w podwójnym znaczeniu: społecznym i demograficznym. Młodzież w sensie społecznym oznacza status pokoleniowy, określony wspólnymi przeżyciami i doświadczeniami, którego bardzo często charakterystycznymi cechami są aktywność, spontaniczność oraz chęć tzw. zmiany świata. Natomiast w sensie demograficznym młodzież oznacza społeczną zbiorowość, określoną umownym przedziałem wiekowym (Wertenstein-Żuławski, 1993, s. 7–8).

Z perspektywy psychologii kategorią młodzieży określa się jednostki, znajdujące się na pewnym rozwojowym etapie ich życia, który nosi miano adolescencji. *Adolescere* w języku łacińskim oznacza *dorosnąć, przybliżyć się do*

dojrzałości, stąd też według psychologii adolescencją określa się okres dorastania człowieka, a więc okres następujący po wieku wczesnoszkolnym, a poprzedzający wczesną dorosłość (Bakiera, Stelter, 2011, s. 18).

Adolescencja stanowi więc przejściowy etap pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, który dzieli się na dwie fazy: wczesnego dorastania, mieszczącej się między 10 a 16 rokiem życia, a także późnego dorastania, która z kolei mieści się między 16/17 a 22/24 rokiem życia. W wyniku dojrzewania adolescenti przechodzą dynamiczne zmiany w wielu aspektach ludzkiego funkcjonowania (Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 283).

W sensie biologicznym dorastanie to osiągnięcie przez organizm dojrzałości, którą stanowią przede wszystkim zdolności rozrodcze, natomiast w sensie psychicznym dorastanie prowadzi jednostkę do umiejętności samodzielnego kształtowania swojego życia i osiągnięcia przez nią nowego poziomu integracji osobowości, co w efekcie finalnym nadaje jednostce określoną formę tożsamości (Bakiera, Stelter, 2011, s. 18).

Faza wczesnej adolescencji, trwająca do 15/16 roku życia to czas silnych uwarunkowanych biologicznie zmian w sferze anatomiczno-fizjologicznej, charakteryzujących się przyspieszonym przyrostem wzrostu i wagi ciała, rozwojem pierwszorzędnych i drugorzędnych cech płciowych oraz dojrzewaniem mózgu. W tej fazie pojawiają się także znaczące zmiany o charakterze psychologicznym. Adolescentów w tym okresie cechuje przede wszystkim nadpobudliwość, labilność emocjonalna, współwystępowanie zachowań agresywnych i uległych, konformizm wobec rówieśników stanowiących grupę odniesienia, aktywność oraz chęć niezależnienia wobec rodziców (Oleszkowicz, Senejko, 2011, s. 283–285).

Druga faza adolescencji, rozpoczynająca się od 16/17 roku życia cechuje się dojrzewaniem jednostki pod względem osobowościowym i społecznym. Najbardziej charakterystyczne cechy tego okresu to: klarujący się system wartości, działania podporządkowane stawianym sobie celom, większa kontrola wyrażania emocji, stabilność w relacjach z rodzicami, rozwój bliskich relacji (o charakterze erotyczno-uczuciowym), kształtowanie własnej odrębności i tożsamości, autonomia moralna, aktywność twórcza, kulturowe uwarunkowania rozwoju (tamże, s. 283–285).

A zatem dorastający młodzi ludzie znajdują się na etapie życia, gdzie definiują samego siebie oraz poszukują własnej tożsamości, co oparte jest na bardziej zintegrowanym *ja* oraz większej autorefleksji, a także wyrażane poprzez preferowanie, wybór i realizowanie określonego i specyficznego stylu życia.

2. Komunikat z badań własnych

2.1. Cel badań

Badania przeprowadzono w ramach projektu badawczego, który dotyczył różnych postaw dorastającej młodzieży. Projekt realizowany był na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego pod kierunkiem prof. UKSW dr hab. M. Czerwińskiej-Jasiewicz. Celem badań, zaprezentowanych w niniejszym artykule, było poznanie preferowanych i realizowanych stylów życia wśród dorastającej młodzieży żyjącej w środowisku wiejskim i miejskim, a także porównanie preferowanych i realizowanych stylów życia dorastającej młodzieży pod względem miejsca zamieszkania (wieś/miasto) oraz płci.

2.2. Problem badań

Jak wspomniano we wprowadzeniu teoretycznym, wybór i realizowanie danego stylu przez jednostkę zależy od jej osobistych dyspozycji, ale także od warunków środowiskowych. Tak więc środowisko, w jakim jednostka wzrasta i funkcjonuje wpływa na jej sposób myślenia, system wartości, dążenia, planowanie przyszłości itp. Innym, godnym uwagi, problemem jest związek płci jako czynnika biologiczno-psychologicznego z określonym stylem życia. Jakie zatem preferowane i realizowane style życia można zauważyć u dorastającej młodzieży żyjącej w różnych środowiskach: wiejskim i miejskim? Czy style życia młodych mieszkańców wsi różnią się od stylów życia ich rówieśników żyjących w mieście? Czy style życia chłopców różnią się od stylów życia dziewcząt? Poniżej zaprezentowane i opisane badanie jest próbą analizy przedstawionego problemu i odpowiedzi na powyższe pytania.

2.3. Pytania badawcze i hipotezy

Postawiono następujące pytania badawcze:

- 1) Jakie style życia są najczęściej i najrzadziej preferowanymi wśród dorastającej wiejskiej i miejskiej młodzieży?
- 2) Jakie style życia są najczęściej realizowanymi wśród dorastającej wiejskiej i miejskiej młodzieży?
- 3) Czy miejsce zamieszkania (wieś/miasto) dorastającej młodzieży odgrywa znaczącą rolę przy preferencji i realizacji stylu życia?
- 4) Czy płeć odgrywa znaczącą rolę przy preferencji i realizacji stylu życia?

Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- 1) H_0 : Brak istotnych różnic między młodzieżą wiejską a miejską w zakresie preferowanych i realizowanych stylów życia.
 H_1 : Preferowane i realizowane style życia wśród dorastającej młodzieży różnią się, w zależności od miejsca zamieszkania (wieś/miasto).
- 2) H_0 : Brak istotnych różnic między dziewczętami a chłopcami w zakresie preferowanych i realizowanych stylów życia.
 H_1 : Preferowane i realizowane style życia wśród dorastającej młodzieży różnią się, w zależności od płci.
- 3) H_0 : Brak istotnych różnic między dziewczętami mieszkającymi w środowisku wiejskim a dziewczętami mieszkającymi w środowisku miejskim, a także między chłopcami mieszkającymi w środowisku wiejskim a chłopcami mieszkającymi w środowisku miejskim w zakresie preferowanych i realizowanych stylów życia.
 H_1 : Preferowane i realizowane style życia wśród dorastającej młodzieży różnią się, w zależności od płci i miejsca zamieszkania (wieś/miasto).

2.4. Badane zmienne i techniki badawcze

Badaną zmienną zależną (wyjaśnianą) jest preferowany i realizowany styl życia dorastającej młodzieży żyjącej w środowisku wiejskim i miejskim. Natomiast badane zmienne niezależne (wyjaśniające) to: miejsce zamieszkania (wieś/miasto) i płeć.

Do przeprowadzenia badania została użyta metoda kwestionariuszowa. Preferowane i realizowane style życia młodzieży zostały zbadane kwestionariuszem o nazwie „Modele życia”, skonstruowanym na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, w ramach seminarium magisterskiego pod kierunkiem M. Czerwińskiej-Jasiewicz. Jest to modyfikacja Testu Wyboru Wartości Moralnych Cz. Matuszewicza (1975, s. 236–240). Kwestionariusz składa się z opisu 14 modeli życia i arkusza odpowiedzi, gdzie badany najpierw udziela odpowiedzi na pytanie, który z podanych modeli najbardziej i najmniej chciałby realizować w swoim życiu, a następnie o to, który z podanych modeli realizuje w swoim życiu, lub który z nich jest podobny do tego, który realizuje.

2.5. Badana populacja i przebieg badań

Przebadane zostały dwie grupy. Pierwszą badaną grupą byli uczniowie czwartych klas technikum jednej ze szkół zawodowych w woj. podlaskim, gdzie przebadanych zostało 51 osób, w tym 33 dziewczęta i 18 chłopców, zamieszkałych na wsi, w wieku od 18 do 19 lat. Drugą badaną grupą byli uczniowie trzecich klas jednego z warszawskich liceów, gdzie przebadanych zostało 50 osób, w tym 24 dziewczęta i 26 chłopców, zamieszkałych w Warszawie. Na określenie wymienionych grup w niniejszym artykule będą używane nazwy: młodzież mieszkająca/żyjąca w środowisku wiejskim; młodzież mieszkająca/żyjąca w środowisku miejskim; młodzież wiejska; młodzież miejska. Badania były anonimowe oraz miały charakter zbiorowy przy udostępnieniu przez nauczycieli w każdej ze szkół dwóch jednostek lekcyjnych.

2.6. Metody analizy wyników i uzyskane wyniki badań

Przy badaniu najbardziej i najmniej preferowanych oraz realizowanych stylów życia dorastającej młodzieży została zastosowana analiza procentowo-frekwencyjna. Natomiast przy badaniu istotnych statystycznie różnic w preferowaniu i realizowaniu określonych stylów życia między wiejską a miejską młodzieżą oraz pomiędzy chłopcami a dziewczętami zastosowano statystykę *chi-kwadrat*.

Wyniki badań zostały zaprezentowane według kolejności pytań badawczych, postawionych powyżej w punkcie 2. Badane grupy to: 51 osób (100%), w tym 33 dziewczęta (100%) i 18 chłopców (100%) żyjących w środowisku wiejskim oraz 50 osób (100%), w tym 24 dziewczęta (100%) i 26 chłopców (100%) żyjących w środowisku miejskim.

a) Najczęściej i najrzadziej preferowane style życia dorastającej wiejskiej i miejskiej młodzieży

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło kwestii najczęściej i najrzadziej preferowanych stylów życia wśród obu badanych grup. Badania w tym zakresie wykazały, iż spośród wymienionych modeli życia dorastająca młodzież wiejska najczęściej wskazywała jako najbardziej preferowane style: Rodzinny (76%), Allocentryczny (52%) i Niezależnościowy (50%). Natomiast dorastająca młodzież miejska najczęściej wskazywała jako najbardziej preferowane style: Wygody życia

(52%), Perfekcjonistyczny (34%), Estetyczny i Niezależnościowy (po 30%). Tabela 1. prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 1. Najczęściej wybierane modele życia jako preferowane

Modele życia	Dorastające młodzież wiejska						Dorastająca młodzież miejska					
	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem		Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I. Wygody życia	12	36	11	61	23	45	12	50	14	54	26	52
II. Prestiżowy	2	6	2	11	4	8	0	0	4	15	4	8
III. Estetyczny	5	15	1	5	6	12	9	38	6	23	15	30
IV. Niezależnościowy	17	52	9	50	26	50	6	25	9	35	15	30
V. Perfekcjonistyczny	4	12	5	28	9	18	10	41	7	27	17	34
VI. Rywalizacyjny	0	0	5	28	5	10	1	4	7	27	8	16
VII. Allocentryczny	25	76	2	11	27	53	7	30	7	27	14	28
VIII. Hedonistyczny	6	18	3	17	9	18	3	13	4	15	7	14
IX. Idealistyczny	1	3	1	6	2	4	3	13	2	8	5	10
X. Konformistyczny	6	18	4	22	10	20	4	17	3	12	7	14
XI. Zawodowy	3	9	2	11	5	10	6	25	4	15	10	20
XII. Rodzinny	29	88	10	56	39	77	11	46	1	4	12	24
XIII. Materialistyczny	1	3	4	22	5	10	0	0	11	42	11	22
XIV. Socjocentryczny	0	0	0	0	1	2	3	13	0	0	3	6

*Każda osoba wybrała 3 modele w związku z tym % nie sumują się do 100%.

W zakresie najmniej preferowanych stylów badania wykazały, iż spośród wymienionych modeli życia grupa dorastającej młodzieży wiejskiej najczęściej wskazywała jako najmniej preferowane style: Materialistyczny (62%), Rywalizacyjny (45%) i Konformistyczny (37%). Natomiast dorastająca młodzież miejska najczęściej wskazywała jako najmniej preferowane style: Konformistyczny (48%), Materialistyczny (40%) i Rywalizacyjny (34%). Tabela 2 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 2. Najczęściej wybierane modele życia jako najmniej preferowane

Modele życia	Dorastające młodzież wiejska						Dorastająca młodzież miejska					
	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem		Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I. Wygody życia	3	9	2	11	10	19	1	4	2	8	3	6
II. Prestiżowy	12	36	3	17	15	29	10	42	5	19	15	30
III. Estetyczny	6	18	2	11	8	15	2	9	6	23	8	16
IV. Niezależnościowy	6	18	1	6	6	11	2	8	3	12	5	10
V. Perfekcjonistyczny	10	30	6	33	16	31	1	4	1	4	2	4
VI. Rywalizacyjny	19	58	4	22	23	45	13	54	4	15	17	34
VII. Allocentryczny	2	6	1	6	3	5	2	8	6	23	8	16
VIII. Hedonistyczny	4	12	7	39	11	21	7	29	2	8	9	18
IX. Idealistyczny	4	12	7	39	11	21	6	25	6	23	12	24
X. Konformistyczny	11	33	8	44	19	37	11	46	13	50	24	48
XI. Zawodowy	3	9	5	28	8	15	5	21	4	15	9	18
XII. Rodzinny	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
XIII. Materialistyczny	26	79	7	39	32	62	10	42	10	38	20	40
XIV. Socjocentryczny	6	18	5	28	11	21	4	17	12	46	16	32

*Każda osoba wybrała 3 modele w związku z tym % nie sumują się do 100%.

b) Najczęściej realizowane style życia dorastającej wiejskiej i miejskiej młodzieży

Drugie pytanie badawcze dotyczyło kwestii najbardziej realizowanych stylów życia dorastającej młodzieży wiejskiej i miejskiej. Jako style życia podobne do realizowanych na podstawie modeli opisanych w kwestionariuszu najczęściej wskazywane przez badaną grupę wiejskiej młodzieży były style: Rodzinny (77%), Allocentryczny (55%) i Wygody życia (43%). Natomiast badana grupa młodzieży miejskiej najczęściej wskazywała style: Wygody życia (44%), Perfekcjonistyczny (32%) i Rodzinny (30%). Tabela nr 3 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 3. Modele życia wybierane jako podobne do realizowanych

	Dorastające młodzież wiejska						Dorastająca młodzież miejska					
	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem		Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
Modele życia	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I. Wygody życia	11	33	11	61	22	43	12	50	10	43	22	44
II. Prestiżowy	2	6	4	22	6	11	0	0	4	17	4	8
III. Estetyczny	6	18	3	17	9	17	8	33	3	13	11	22
IV. Niezależnościowy	10	30	7	39	17	33	7	29	6	26	13	26
V. Perfekcjonistyczny	5	15	6	33	11	21	8	33	8	35	16	32
VI. Rywalizacyjny	1	3	3	17	4	7	1	4	9	39	10	20
VII. Allocentryczny	26	79	2	11	28	54	7	29	4	17	11	22
VIII. Hedonistyczny	7	21	1	6	8	15	3	13	7	30	10	20
IX. Idealistyczny	1	3	0	0	1	2	1	4	2	9	3	6
X. Konformistyczny	6	18	1	6	7	13	4	17	3	13	7	14
XI. Zawodowy	4	12	3	17	7	13	8	33	5	22	13	26
XII. Rodzinny	31	94	8	44	39	76	13	54	2	9	15	30
XIII. Materialistyczny	0	0	4	22	4	7	0	0	6	26	6	12
XIV. Socjocentryczny	1	3	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0

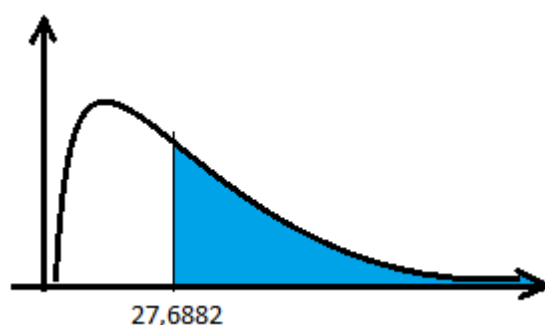
*Każda osoba wybrała 3 modele w związku z tym % nie sumują się do 100%.

Zdecydowanie dominującym stylem wśród najbardziej realizowanych przez młodzież wiejską okazał się styl Rodzinny, a przez młodzież miejską styl Wygody życia. Zaś najbardziej peryferycznym stylem dla obu grup okazał się Socjocentryczny.

c) Najczęściej i najrzadziej preferowane style życia dorastającej młodzieży a miejsce zamieszkania (wieś/miasto)

W celu porównania grup pod względem różnych stylów życia wykonano test niezależności *chi-kwadrat*. Na podstawie wartości obserwowanych, zostały obliczone teoretyczne (oczekiwane) liczebności poszczególnych podgrup w podziale na miejsce zamieszkania i płeć respondenta. Wartość krytyczna w tablicach rozkładu *chi-kwadrat*, przyjmując istotność $p < 0,01$ oraz 13 stopni swobody (liczba wartości I zmiennej-1)*(liczba wartości II zmiennej-1) wynosi 27,688.

Otrzymaliśmy zatem obszar krytyczny:



Dla danych dotyczących najczęściej preferowanych stylów życia wśród wiejskiej i miejskiej młodzieży wyliczona statystyka *chi-kwadrat* (χ^2) otrzymała wartość: $\chi^2=34,75$. Obliczona wartość statystyki χ^2 znajduje się w obszarze krytycznym zatem na poziomie istotności $p<0,01$ możemy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o tym, że zmienne są niezależne i stwierdzić, że między miejscem zamieszkania a preferowanym stylem życia istnieje zależność statystyczna. Młodzież wiejska istotnie statystycznie różni się od młodzieży miejskiej w zakresie preferowanych stylów życia. Tabela 4 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 4. Najczęściej wybierane modele życia jako preferowane a miejsce zamieszkania

Modele życia	Dorastająca młodzież wiejska			Dorastająca młodzież miejska			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	23	25,78	0,30	26	23,23	0,33	49
II. Prestiżowy	4	4,21	0,01	4	3,79	0,01	8
III. Estetyczny	6	11,05	2,31	15	9,95	2,56	21
IV. Niezależnościowy	26	21,57	0,91	15	19,43	1,01	41
V. Perfekcjonistyczny	9	13,68	1,60	17	12,32	1,78	26
VI. Rywalizacyjny	5	6,84	0,49	8	6,16	0,55	13
VII. Allocentryczny	27	21,57	1,37	14	19,43	1,52	41
VIII. Hedonistyczny	9	8,42	0,04	17	7,58	0,04	16
IX. Idealistyczny	2	3,68	0,77	5	3,32	0,85	7
X. Konformistyczny	10	8,94	0,12	7	8,06	0,14	17
XI. Zawodowy	5	7,89	1,06	10	7,11	1,18	15
XII. Rodzinny	39	26,83	5,52	12	24,17	6,12	51
XIII. Materialistyczny	5	8,42	1,39	11	7,58	1,54	16
XIV. Socjocentryczny	1	2,10	0,58	3	1,90	0,64	4
Suma	171			154			325
					Statystyka	34,75	

$p<0,01$; 13 st. sw.

Dla danych dotyczących najmniej preferowanych stylów życia wśród wiejskiej i miejskiej młodzieży wyliczona statystyka *chi-kwadrat* uzyskała następującą wartość: $\chi^2=20,68$. Wartość testu która została wyliczona na podstawie zebranych danych nie „weszła” do obszaru krytycznego. W tym przypadku zatem nie mamy podstaw do odrzucenia zerowej hipotezy mówiącej o braku statystycznych różnic w zakresie najmniej preferowanych stylów między wyróżnionymi ze względu na miejsce zamieszkania grupami. Tabela 5 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 5. Najczęściej wybierane modele życia jako najmniej preferowane a miejsce zamieszkania

Modele życia	Dorastające młodzież wiejska			Dorastająca młodzież miejska			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	10	7,01	1,28	3	5,99	1,50	13
II. Prestiżowy	15	16,17	0,08	15	13,83	0,10	30
III. Estetyczny	8	8,62	0,05	8	7,38	0,05	16
IV. Niezależnościowy	6	5,93	0,00	5	5,07	0,00	11
V. Perfekcjonistyczny	16	9,70	4,09	2	8,30	4,78	18
VI. Rywalizacyjny	23	21,56	0,10	17	18,44	0,11	40
VII. Allocentryczny	3	5,93	1,45	8	5,07	1,69	11
VIII. Hedonistyczny	11	10,78	0,00	9	9,22	0,01	20
IX. Idealistyczny	11	12,40	0,16	12	10,60	0,18	23
X. Konformistyczny	19	23,17	0,75	24	19,83	0,88	43
XI. Zawodowy	8	9,16	0,15	9	7,84	0,17	17
XII. Rodzinny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
XIII. Materialistyczny	32	28,02	0,56	20	23,98	0,66	52
XIV. Socjocentryczny	11	14,55	0,87	16	12,45	1,01	27
Suma	173			148			321
						Statystyka	20,68

p<0,01; 13 st. sw.

d) Najczęściej realizowane style życia dorastającej młodzieży a miejsce zamieszkania (wieś/miasto)

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najbardziej realizowanych stylów życia wśród dorastającej wiejskiej i miejskiej młodzieży uzyskała wartość: $\chi^2=25,54$. Wartość testu która została wyliczona na podstawie zebranych danych nie „weszła” do obszaru krytycznego, a zatem nie mamy podstaw do odrzucenia zerowej hipotezy mówiącej o braku statystycznych różnic w zakresie realizowanych stylów między wyróżnionymi grupami ze względu na środowisko

życia. Stąd też można stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic w zakresie realizowanych stylów życia między młodzieżą wiejską a miejską.

Tabela 6 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 6. Najczęściej wybierane modele życia jako realizowane a miejsce zamieszkania

Modele życia	Dorastające młodzież wiejska			Dorastająca młodzież miejska			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	22	23,66	0,12	22	20,34	0,14	44
II. Prestiżowy	6	5,38	0,07	4	4,62	0,08	10
III. Estetyczny	9	10,75	0,29	11	9,25	0,33	20
IV. Niezależnościowy	17	16,13	0,05	13	13,87	0,05	30
V. Perfecjonistyczny	11	14,52	0,85	16	12,48	0,99	27
VI. Rywalizacyjny	4	7,53	1,65	10	6,47	1,92	14
VII. Allocentryczny	28	20,97	2,36	11	18,03	2,74	39
VIII. Hedonistyczny	8	9,68	0,29	10	8,32	0,34	18
IX. Idealistyczny	1	2,15	0,62	3	1,85	0,72	4
X. Konformistyczny	7	7,53	0,04	7	6,47	0,04	14
XI. Zawodowy	7	10,75	1,31	13	9,25	1,52	20
XII. Rodzinny	39	29,04	3,42	15	24,96	3,98	54
XIII. Materialistyczny	4	5,38	0,35	6	4,62	0,41	10
XIV. Socjocentryczny	1	0,54	0,40	0	0,46	0,46	1
Suma	164			141			305
p<0,01; 13 st. sw.						Statystyka	25,54

e) Najczęściej i najrzadziej preferowane style życia dorastającej młodzieży wiejskiej a płeć

Wyliczona statystyka *ch-kwadrat* dla danych dotyczących najbardziej preferowanych stylów życia wśród dziewcząt i chłopców żyjących w środowisku wiejskim uzyskała wartość: $\chi^2= 29,37$. Obliczona wartość statystyki *chi-kwadrat* znajduje się w obszarze krytycznym, zatem na poziomie istotności $p<0,01$ możemy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o tym, że zmienne są niezależne i stwierdzić, że pomiędzy dziewczętami, a chłopcami żyjącymi w środowisku wiejskim, w zakresie wyboru preferowanych stylów życia istnieje zależność statystyczna. Zatem płeć różnicuje wybór preferowanego stylu życia wśród młodzieży wiejskiej. Tabela 7 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 7. Najczęściej wybierane modele życia jako preferowane wśród młodzieży wiejskiej a płeć

Modele życia	Dziewczęta			Chłopcy			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	12	15,02	0,61	11	7,98	1,14	23
II. Prestiżowy	2	2,61	0,14	2	1,39	0,27	4
III. Estetyczny	5	3,92	0,30	1	2,08	0,56	6
IV. Niezależnościowy	17	16,98	0,00	9	9,02	0,00	26
V. Perfekcjonistyczny	4	5,88	0,60	5	3,12	1,13	9
VI. Rywalizacyjny	0	3,26	3,26	5	1,74	6,14	5
VII. Allocentryczny	25	17,63	3,08	2	9,37	5,80	27
VIII. Hedonistyczny	6	5,88	0,00	3	3,12	0,00	9
IX. Idealistyczny	1	1,31	0,07	1	0,69	0,13	2
X. Konformistyczny	6	6,53	0,04	4	3,47	0,08	10
XI. Zawodowy	3	3,26	0,02	2	1,74	0,04	5
XII. Rodzinny	29	25,46	0,49	10	13,54	0,92	39
XIII. Materialistyczny	1	3,26	1,57	4	1,74	2,96	5
XIV. Socjocentryczny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
Suma	111			59			170
						Statystyka	29,37

p<0,01; 13 st. sw.

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najmniej preferowanych stylów życia wśród dziewcząt i chłopców żyjących w środowisku wiejskim uzyskała wartość: $\chi^2= 20,88$.

Wartość testu, która została wyliczona na podstawie zebranych danych nie „weszła” do obszaru krytycznego. W tym przypadku zatem nie mamy podstaw do odrzucenia zerowej hipotezy mówiącej o braku statystycznych różnic między wyróżnionymi ze względu na płeć grupami.

Można stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic w zakresie najmniej preferowanych modeli życia między dziewczętami a chłopcami żyjącymi w środowisku wiejskim.

Tabela 8 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 8. Najczęściej wybierane modele życia jako najmniej preferowane wśród młodzieży wiejskiej a płeć

Modele życia	Dziewczęta			Chłopcy			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	3	3,29	0,03	2	1,71	0,05	5
II. Prestiżowy	12	9,88	0,45	3	5,12	0,88	15
III. Estetyczny	6	5,27	0,10	2	2,73	0,19	8
IV. Niezależnościowy	6	4,61	0,42	1	2,39	0,81	7
V. Perfekcjonistyczny	10	10,54	0,03	6	5,46	0,05	16
VI. Rywalizacyjny	19	15,15	0,98	4	7,85	1,89	23
VII. Allocentryczny	2	1,98	0,00	1	1,02	0,00	3
VIII. Hedonistyczny	4	7,25	1,45	7	3,75	2,81	11
IX. Idealistyczny	4	7,25	1,45	7	3,75	2,81	11
X. Konformistyczny	11	12,52	0,18	8	6,48	0,36	19
XI. Zawodowy	3	5,27	0,98	5	2,73	1,89	8
XII. Rodzinny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
XIII. Materialistyczny	26	21,74	0,83	7	11,26	1,61	33
XIV. Socjocentryczny	6	7,25	0,21	5	3,75	0,41	11
Suma	112			58			170
p<0,01; 13 st. sw.						Statystyka	20,88

f) Najczęściej i najrzadziej preferowane style życia wśród dorastającej młodzieży miejskiej a płeć

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najczęściej preferowanych stylów życia wśród dziewcząt i chłopców żyjących w środowisku miejskim uzyskała wartość: $\chi^2= 33,52$. Obliczona wartość statystyki *chi-kwadrat* znajduje się w obszarze krytycznym zatem na poziomie istotności $p<0,01$ możemy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o tym, że zmienne są niezależne i stwierdzić, że pomiędzy dziewczętami a chłopcami mieszkającymi w miastach, w wyborze preferowanego stylu życia istnieje zależność statystyczna. Zatem płeć różnicuje wybór preferowanego stylu życia wśród młodzieży miejskiej. Tabela 9 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 9. Najczęściej wybierane modele życia jako preferowane wśród młodzieży miejskiej a płeć

Modele życia	Dziewczęta			Chłopcy			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	12	12,66	0,03	14	13,34	0,03	26
II. Prestiżowy	0	1,95	1,95	4	2,05	1,85	4
III. Estetyczny	9	7,31	0,39	6	7,69	0,37	15
IV. Niezależnościowy	6	7,31	0,23	9	7,69	0,22	15
V. Perfekcjonistyczny	10	8,28	0,35	7	8,72	0,34	17
VI. Rywalizacyjny	1	3,90	2,25	7	4,10	2,04	8
VII. Allocentryczny	7	6,82	0,00	7	7,18	0,00	14
VIII. Hedonistyczny	3	3,41	0,05	4	3,59	0,05	7
IX. Idealistyczny	3	2,44	0,13	2	2,56	0,12	5
X. Konformistyczny	4	3,41	0,10	3	3,59	0,10	7
XI. Zawodowy	6	4,87	0,26	4	5,13	0,25	10
XII. Rodzinny	11	5,84	4,55	1	6,16	4,32	12
XIII. Materialistyczny	0	5,36	5,36	11	5,64	5,09	11
XIV. Socjocentryczny	3	1,46	1,62	0	1,54	1,54	3
Suma	75			79			154
p<0,01; 13 st. sw.						Statystyka	33,52

Wyliczona statystyka *ch-kwadrat* dla danych dotyczących najmniej preferowanych stylów życia wśród dziewcząt i chłopców żyjących w środowisku miejskim uzyskała wartość: $\chi^2= 18,02$. Wartość testu która została wyliczona na podstawie zebranych danych nie „weszła” do obszaru krytycznego. W tym przypadku zatem nie mamy podstaw do odrzucenia zerowej hipotezy zakładającej brak statystycznych różnic między wyróżnionymi ze względu na płeć grupami. Można stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic w najmniej preferowanych modelach życia między dziewczętami a chłopcami żyjącymi w środowisku miejskim. Tabela 10 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 10. Najczęściej wybierane modele życia jako najmniej preferowane wśród młodzieży miejskiej a płeć

Modele życia	Dziewczęta			Chłopcy			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	1	1,50	0,17	2	1,50	0,17	3
II. Prestiżowy	10	7,50	0,83	5	7,50	0,83	15
III. Estetyczny	2	4,00	1,00	6	4,00	1,00	8
IV. Niezależnościowy	2	2,50	0,10	3	2,50	0,10	5
V. Perfekcjonistyczny	1	1,00	0,00	1	1,00	0,00	2
VI. Rywalizacyjny	13	8,50	2,38	4	8,50	2,38	17
VII. Allocentryczny	2	4,00	1,00	6	4,00	1,00	8
VIII. Hedonistyczny	7	4,50	1,39	2	4,50	1,39	9
IX. Idealistyczny	6	6,00	0,00	6	6,00	0,00	12
X. Konformistyczny	11	12,00	0,08	13	12,00	0,08	24
XI. Zawodowy	5	4,50	0,06	4	4,50	0,06	9
XII. Rodzinny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
XIII. Materialistyczny	10	10,00	0,00	10	10,00	0,00	20
XIV. Socjocentryczny	4	8,00	2,00	12	8,00	2,00	16
Suma	74			74			148
p<0,01; 13 st. sw.						Statystyka	18,02

g) Najczęściej realizowane style życia dorastającej młodzieży wiejskiej a płeć

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najbardziej realizowanych stylów życia wśród dziewcząt i chłopców żyjących w środowisku wiejskim uzyskała wartość: $\chi^2= 35,57$.

Obliczona wartość statystyki *chi-kwadrat* znajduje się w obszarze krytycznym zatem na poziomie istotności $p<0,01$ możemy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o tym, że zmienne są niezależne i stwierdzić, że pomiędzy dziewczętami, a chłopcami żyjącymi w środowisku wiejskim istnieje zależność statystyczna w zakresie realizowanych stylów życia. Zatem płeć różnicuje młodzież wiejską w zakresie realizowanych stylów życia. Tabela 11 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 11. Najczęściej wybierane modele życia jako realizowane wśród młodzieży wiejskiej a płeć

Modele życia	Dziewczęta			Chłopcy			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	11	14,89	1,02	11	7,11	2,13	22
II. Prestiżowy	2	4,06	1,05	4	1,94	2,19	6
III. Estetyczny	6	6,09	0,00	3	2,91	0,00	9
IV. Niezależnościowy	10	11,51	0,20	7	5,49	0,41	17
V. Perfekcjonistyczny	5	7,45	0,80	6	3,55	1,68	11
VI. Rywalizacyjny	1	2,71	1,08	3	1,29	2,25	4
VII. Allocentryczny	26	18,95	2,62	2	9,05	5,49	28
VIII. Hedonistyczny	7	5,41	0,46	1	2,59	0,97	8
IX. Idealistyczny	1	0,68	0,15	0	0,32	0,32	1
X. Konformistyczny	6	4,74	0,34	1	2,26	0,70	7
XI. Zawodowy	4	4,74	0,11	3	2,26	0,24	7
XII. Rodzinny	31	26,40	0,80	8	12,60	1,68	39
XIII. Materialistyczny	0	2,71	2,71	4	1,29	5,67	4
XIV. Socjocentryczny	1	0,68	0,15	0	0,32	0,32	1
Suma	111			53			164
						Statystyka	35,57

p<0,01; 13 st. sw.

h) Najczęściej realizowane style życia dorastającej młodzieży miejskiej a płeć

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najbardziej realizowanych stylów życia wśród dziewcząt i chłopców żyjących w środowisku miejskim uzyskała wartość: $X^2= 30,53$. Obliczona wartość statystyki χ^2 znajduje się w obszarze krytycznym zatem na poziomie istotności $p<0,01$ możemy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o tym, że zmienne są niezależne i stwierdzić, że pomiędzy dziewczętami, a chłopcami mieszkającymi w środowisku miejskim istnieje zależność statystyczna w zakresie realizowanych stylów życia. Zatem płeć różnicuje młodzież miejską w zakresie realizowanych stylów życia. Tabela 12 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 12. Najczęściej wybierane modele życia jako realizowane wśród młodzieży miejskiej a płeć

Modele życia	Dziewczęta			Chłopcy			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	12	11,23	0,05	10	10,77	0,05	22
II. Prestiżowy	0	2,04	2,04	4	1,96	2,13	4
III. Estetyczny	8	5,62	1,01	3	5,38	1,05	11
IV. Niezależnościowy	7	6,64	0,02	6	6,36	0,02	13
V. Perfekcjonistyczny	8	8,17	0,00	8	7,83	0,00	16
VI. Rywalizacyjny	1	5,11	3,30	9	4,89	3,45	10
VII. Allocentryczny	7	5,62	0,34	4	5,38	0,36	11
VIII. Hedonistyczny	3	5,11	0,87	7	4,89	0,91	10
IX. Idealistyczny	1	1,53	0,18	2	1,47	0,19	3
X. Konformistyczny	4	3,57	0,05	3	3,43	0,05	7
XI. Zawodowy	8	6,64	0,28	5	6,36	0,20	13
XII. Rodzinny	13	7,66	3,72	2	7,34	3,89	15
XIII. Materialistyczny	0	3,06	3,06	6	2,94	3,20	6
XIV. Socjocentryczny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
Suma	72			69			141
p<0,01; 13 st. sw.						Statystyka	30,53

i) Preferowane i realizowane style życia dorastających dziewcząt a miejsce zamieszkania

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najbardziej preferowanych stylów życia wśród dziewcząt żyjących w środowisku wiejskim oraz dziewcząt żyjących w środowisku miejskim uzyskała wartość: $\chi^2= 31,82$. Obliczona wartość statystyki *chi-kwadrat* znajduje się w obszarze krytycznym zatem na poziomie istotności $p<0,01$ możemy odrzucić hipotezę zerową mówiącą o tym, że zmienne są niezależne i stwierdzić, że pomiędzy dziewczętami żyjącymi w środowisku wiejskim a dziewczętami żyjącymi w środowisku miejskim, w zakresie wyboru preferowanych stylów życia istnieje zależność statystyczna. Zatem miejsce zamieszkania różnicuje wybór preferowanego stylu życia wśród dziewcząt. Tabela 13 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 13. Najczęściej wybierane modele życia jako preferowane wśród dziewcząt a miejsce zamieszkania

Modele życia	Dziewczęta-Wieś			Dziewczęta-Miasto			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	12	14,32	0,38	12	9,68	0,56	24
II. Prestiżowy	2	1,19	0,54	0	0,81	0,81	2
III. Estetyczny	5	8,35	1,35	9	5,65	1,99	14
IV. Niezależnościowy	17	13,73	0,78	6	9,27	1,16	23
V. Perfekcjonistyczny	4	8,35	2,27	10	5,65	3,36	14
VI. Rywalizacyjny	0	0,60	0,60	1	0,40	0,88	1
VII. Allocentryczny	25	19,10	1,82	7	12,90	2,70	32
VIII. Hedonistyczny	6	5,37	0,07	3	3,63	0,11	9
IX. Idealistyczny	1	2,39	0,81	3	1,61	1,19	4
X. Konformistyczny	6	5,97	0,00	4	4,03	0,00	10
XI. Zawodowy	3	5,37	1,55	6	3,63	1,55	9
XII. Rodzinny	29	23,87	1,63	11	16,13	1,63	40
XIII. Materialistyczny	1	0,60	0,40	0	0,40	0,40	1
XIV. Socjocentryczny	0	1,79	1,21	3	1,21	2,65	3
Suma	111			75			186
p<0,01; 13 st. sw.						Statystyka	31,82

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najmniej preferowanych stylów życia wśród dziewcząt żyjących w środowisku wiejskim oraz dziewcząt żyjących w środowisku miejskim uzyskała wartość: $\chi^2 = 15,80$. Wartość testu, która została wyliczona na podstawie zebranych danych nie „weszła” do obszaru krytycznego. W tym przypadku zatem nie mamy podstaw do odrzucenia zerowej hipotezy mówiącej o braku statystycznych różnic między wyróżnionymi ze względu na środowisko życia dziewczętami. Można więc stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic w zakresie najmniej preferowanych stylów życia między dziewczętami żyjącymi w różnych środowiskach: wiejskim i miejskim. Tabela 14 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 14. Najczęściej wybierane modele życia jako najmniej preferowane wśród dziewcząt a miejsce zamieszkania

Modele życia	Dziewczęta-Wieś			Dziewczęta-Miasto			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	3	2,41	0,15	1	1,59	0,22	4
II. Prestiżowy	12	13,25	0,12	10	8,75	0,18	22
III. Estetyczny	6	4,82	0,29	2	3,18	0,44	8
IV. Niezależnościowy	6	4,82	0,29	2	3,18	0,44	8
V. Perfekcjonistyczny	10	6,62	1,72	1	4,38	2,60	11
VI. Rywalizacyjny	19	19,27	0,00	13	12,73	0,01	32
VII. Allocentryczny	2	2,41	0,07	2	1,59	0,10	4
VIII. Hedonistyczny	4	6,62	1,04	7	4,38	1,57	11
IX. Idealistyczny	4	6,02	0,68	6	3,98	1,03	10
X. Konformistyczny	11	13,25	0,38	11	8,75	0,58	22
XI. Zawodowy	3	4,82	0,69	5	3,18	1,04	8
XII. Rodzinny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
XIII. Materialistyczny	26	21,68	0,86	10	14,32	1,30	36
XIV. Socjocentryczny	6	6,02	0,00	4	3,98	0,00	10
Suma	112			74			186
p<0,01; 13 st. sw.						Statystyka	15,80

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najbardziej realizowanych stylów życia wśród dziewcząt żyjących w środowisku wiejskim oraz dziewcząt żyjących w środowisku miejskim uzyskała wartość: $\chi^2=18,73$. Wartość testu, która została wyliczona na podstawie zebranych danych nie „weszła” do obszaru krytycznego. W tym przypadku zatem nie mamy podstaw do odrzucenia zerowej hipotezy mówiącej o braku statystycznych różnic między wyróżnionymi ze względu na miejsce zamieszkania dziewczętami. Można więc stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic w zakresie realizowanych stylów życia między dziewczętami żyjącymi w różnych środowiskach: wiejskim i miejskim. Tabela 15 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 15. Najczęściej wybierane modele życia jako realizowane wśród dziewcząt a miejsce zamieszkania

Modele życia	Dziewczęta-Wieś			Dziewczęta-Miasto			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	11	13,95	0,62	12	9,05	0,96	23
II. Prestiżowy	2	1,21	0,51	0	0,79	0,79	2
III. Estetyczny	6	8,49	0,73	8	5,51	1,13	14
IV. Niezależnościowy	10	10,31	0,01	7	6,69	0,01	17
V. Perfekcjonistyczny	5	7,89	1,06	8	5,11	1,63	13
VI. Rywalizacyjny	1	1,21	0,04	1	0,79	0,06	2
VII. Allocentryczny	26	20,02	1,79	7	12,98	2,76	33
VIII. Hedonistyczny	7	6,07	0,14	3	3,93	0,22	10
IX. Idealistyczny	1	1,21	0,04	1	0,79	0,06	2
X. Konformistyczny	6	6,07	0,00	4	3,93	0,00	10
XI. Zawodowy	4	7,28	1,48	8	4,72	2,28	12
XII. Rodzinny	31	26,69	0,70	13	17,31	1,07	44
XIII. Materialistyczny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
XIV. Socjocentryczny	1	0,61	0,26	0	0,39	0,39	1
Suma	111			72			183
p<0,01; 13 st. sw.						Statystyka	18,73

j) Preferowane i realizowane style życia dorastających chłopców a miejsce zamieszkania

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najbardziej preferowanych stylów życia wśród chłopców żyjących w środowisku wiejskim oraz chłopców żyjących w środowisku miejskim uzyskała wartość: $\chi^2=17,43$. Wartość testu, która została wyliczona na podstawie zebranych danych nie „weszła” do obszaru krytycznego. W tym przypadku zatem nie mamy podstaw do odrzucenia zerowej hipotezy mówiącej o braku statystycznych różnic między wyróżnionymi ze względu na środowisko życia chłopcami. Można więc stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic w zakresie preferowanych stylów życia między chłopcami żyjącymi w różnych środowiskach: wiejskim i miejskim. Tabela 16 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 16. Najczęściej wybierane modele życia jako preferowane wśród chłopców a miejsce zamieszkania

Modele życia	Chłopcy-Wieś			Chłopcy-Miasto				
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S	
I. Wygody życia	11	10,69	0,01	14	14,31	0,01	25	
II. Prestiżowy	2	2,57	0,12	4	3,43	0,09	6	
III. Estetyczny	1	2,99	1,33	6	4,01	0,99	7	
IV. Niezależnościowy	9	7,70	0,22	9	10,30	0,17	18	
V. Perfekcjonistyczny	5	5,13	0,00	7	6,87	0,00	12	
VI. Rywalizacyjny	5	5,13	0,00	7	6,87	0,00	12	
VII. Allocentryczny	2	3,85	0,89	7	5,15	0,66	9	
VIII. Hedonistyczny	3	2,99	0,00	4	4,01	0,00	7	
IX. Idealistyczny	1	1,28	0,06	2	1,72	0,05	3	
X. Konformistyczny	4	2,99	0,34	3	4,01	0,25	7	
XI. Zawodowy	2	2,57	0,12	4	3,43	0,09	6	
XII. Rodzinny	10	4,70	5,97	1	6,30	4,46	11	
XIII. Materialistyczny	4	6,41	0,91	11	8,59	0,68	15	
XIV. Socjocentryczny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0	
Suma	59			79			138	
					Statystyka		15,8	

p<0,01; 13 st. sw.

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najmniej preferowanych stylów życia wśród chłopców żyjących w środowisku wiejskim oraz chłopców żyjących w środowisku miejskim uzyskała wartość: $\chi^2=16,51$.

Wartość testu która została wyliczona na podstawie zebranych danych nie „weszła” do obszaru krytycznego. W tym przypadku zatem nie mamy podstaw do odrzucenia zerowej hipotezy mówiącej o braku statystycznych różnic między wyróżnionymi ze względu na środowisko życia chłopcami. Można więc stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic w zakresie najmniej preferowanych stylów życia między chłopcami żyjącymi w różnych środowiskach: wiejskim i miejskim.

Tabela 17 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 17. Najczęściej wybierane modele życia jako najmniej preferowane wśród chłopców a miejsce zamieszkania

Modele życia	Chłopcy-Wieś			Chłopcy-Miasto			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	2	1,76	0,03	7	2,24	0,03	4
II. Prestiżowy	3	3,52	0,08	5	4,48	0,06	8
III. Estetyczny	2	3,52	0,65	6	4,48	0,51	8
IV. Niezależnościowy	1	1,76	0,33	3	2,24	0,26	4
V. Perfekcjonistyczny	6	3,08	2,78	1	3,92	2,18	7
VI. Rywalizacyjny	4	3,52	0,07	4	4,48	0,05	8
VII. Allocentryczny	1	3,08	1,40	6	3,92	1,10	7
VIII. Hedonistyczny	7	3,95	2,35	2	5,05	1,84	9
IX. Idealistyczny	7	5,71	0,29	6	7,29	0,23	13
X. Konformistyczny	8	9,23	0,16	13	11,77	0,13	21
XI. Zawodowy	5	3,95	0,28	4	5,05	0,22	9
XII. Rodzinny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
XIII. Materialistyczny	7	7,47	0,03	10	9,53	0,02	17
XIV. Socjocentryczny	5	7,47	0,82	12	9,53	0,64	17
Suma	58			74			132
p<0,01; 13 st. sw.					Statystyka		16,51

Wyliczona statystyka *chi-kwadrat* dla danych dotyczących najbardziej realizowanych stylów życia wśród chłopców żyjących w środowisku wiejskim oraz chłopców żyjących w środowisku miejskim uzyskała wartość: $\chi^2=14,22$. Wartość testu, która została wyliczona na podstawie zebranych danych nie „weszła” do obszaru krytycznego.

W tym przypadku zatem nie mamy podstaw do odrzucenia zerowej hipotezy mówiącej o braku statystycznych różnic między wyróżnionymi ze względu na środowisko życia chłopcami. Można więc stwierdzić brak istotnych statystycznie różnic w zakresie realizowanych stylów życia między chłopcami żyjącymi w różnych środowiskach: wiejskim i miejskim.

Tabela 18 prezentuje omówione wyniki.

Tabela nr 18. Najczęściej wybierane modele życia jako realizowane wśród chłopców a miejsce zamieszkania

Modele życia	Chłopcy-Wieś			Chłopcy-Miasto			
	N	wartość teoretyczna	χ^2	N	wartość teoretyczna	χ^2	S
I. Wygody życia	11	9,12	0,39	10	11,88	0,30	21
II. Prestiżowy	4	3,48	0,08	4	4,52	0,06	8
III. Estetyczny	3	2,61	0,06	3	3,39	0,05	6
IV. Niezależnościowy	7	5,65	0,32	6	7,35	0,25	13
V. Perfekcjonistyczny	6	6,08	0,00	8	7,92	0,00	14
VI. Rywalizacyjny	3	5,21	0,94	9	6,79	0,72	12
VII. Allocentryczny	2	2,61	0,14	4	3,39	0,11	6
VIII. Hedonistyczny	1	3,48	1,76	7	4,52	1,35	8
IX. Idealistyczny	0	0,87	0,87	2	1,13	0,67	2
X. Konformistyczny	1	1,74	0,31	3	2,26	0,24	4
XI. Zawodowy	3	3,48	0,07	5	4,52	0,05	8
XII. Rodzinny	8	4,34	3,08	2	5,66	2,36	10
XIII. Materialistyczny	4	4,34	0,03	6	5,66	0,02	10
XIV. Socjocentryczny	0	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0
Suma	53			69			122
						Statystyka	14,22

p<0,01; 13 st. sw.

3. Dyskusja wyników

Hipoteza badawcza dotycząca zróżnicowania preferowanych i realizowanych stylów życia dorastającej młodzieży ze względu na miejsce zamieszkania została potwierdzona tylko odnośnie do preferencji. Badania wykazały statystycznie istotną zależność między środowiskiem życia młodzieży a preferowanym stylem życia. Młodzi ludzie żyjący w środowisku wiejskim bardziej niż ich rówieśnicy żyjący w środowisku miejskim preferują style: Rodzinny, Allocentryczny i Niezależnościowy, zaś młodzież miejska bardziej niż młodzież wiejska preferuje style: Estetyczny i Perfekcjonistyczny.

Badania nie wykazały statystycznie istotnych zależności między miejscem zamieszkania a najmniej preferowanymi, jak również realizowanymi stylami dorastającej młodzieży. Procentowe udziały odpowiedzi wykazały, że obie grupy najmniej preferują style: Materialistyczny, Rywalizacyjny i Konformistyczny, a gdy chodzi o najbardziej realizowane – obie grupy wskazały style: Rodzinny i Wygody

życia. Dodatkowo spośród realizowanych stylów młodzież wiejska wskazała styl Allocentryczny, a młodzież miejska Perfekcjonistyczny.

Hipoteza badawcza dotycząca zróżnicowania preferowanych i realizowanych stylów życia dorastającej młodzieży ze względu na płeć, została potwierdzona w zakresie najbardziej preferowanych i realizowanych stylów życia młodzieży, zarówno wiejskiej jak i miejskiej. Procentowe udziały odpowiedzi wskazują zróżnicowanie pomiędzy dziewczętami a chłopcami żyjącymi w środowisku wiejskim. Dziewczęta częściej niż chłopcy wybierały jako najbardziej preferowane style: Allocentryczny i Rodzinny, zaś chłopcy częściej wskazywali style: Wygody życia, Rywalizacyjny i Materialistyczny. Odnośnie realizowanych stylów dziewczęta częściej wybierały style: Allocentryczny i Rodzinny, zaś chłopcy częściej wskazywali style: Wygody życia i Materialistyczny. Procentowe udziały odpowiedzi wskazują także na różnice pomiędzy dziewczętami a chłopcami żyjącymi w środowisku miejskim. Dziewczęta częściej niż chłopcy wskazywały jako najbardziej preferowane style: Rodzinny i Perfekcjonistyczny, zaś chłopcy częściej wybierali style: Rywalizacyjny, Materialistyczny i Prestiżowy. W przypadku realizowanych stylów dziewczęta częściej niż chłopcy wybierały style: Rodzinny i Estetyczny, zaś chłopcy częściej wskazywali style: Rywalizacyjny i Materialistyczny.

Hipoteza badawcza dotycząca zróżnicowania preferowanych i realizowanych stylów życia dorastającej młodzieży ze względu na środowisko życia i płeć, została potwierdzona tylko odnośnie różnic pomiędzy dziewczętami żyjącymi w środowisku wiejskim a dziewczętami żyjącymi w środowisku miejskim w zakresie najbardziej preferowanych stylów. Procentowe udziały odpowiedzi dziewcząt z obu grup wskazują na zróżnicowanie między dziewczętami żyjącymi w różnych środowiskach. Dziewczęta żyjące w środowisku wiejskim częściej wskazywały style: Rodzinny, Allocentryczny i Niezależnościowy, zaś dziewczęta żyjące w środowisku miejskim częściej wskazywały na style: Perfekcjonistyczny i Estetyczny.

Dotychczasowe badania stylów życia dorastającej młodzieży charakteryzują się pewną powtarzalnością wyników, które wskazują, że dorastająca młodzież bez względu na miejsce zamieszkania wysoko ceni takie wartości jak rodzina, życiowa stabilność czy też niezależność (Błasiak, 2000; Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Dubis, 2014). Wyniki badań, przedstawionych w niniejszym artykule w dużej mierze wpisują się we wspomnianą powtarzalność, wskazując że zarówno dla wiejskiej jak i miejskiej młodzieży nadrzędnymi wartościami, wyznaczającymi style życia są rodzina oraz poczucie bezpieczeństwa w zakresie posiadania niezbędnych do życia

dóbr. Również obie grupy stanowczo deklarują podobne niepożądane wartości związane z zaangażowaniem społecznym, posiadaniem za wszelką cenę rzeczy materialnych czy rywalizacją.

Jednakże nie brakuje rozbieżności sugerujących, że miejsce zamieszkania w pewnej mierze różnicuje wybór danego stylu. Młodzież wiejska bardziej niż młodzież miejska preferuje rodzinny styl życia, ceniąc sprawy związane z domem rodzinnym, a także styl allocentryczny, dając wyraz wrażliwości na drugiego człowieka. Zaś młodzi ludzie żyjący w środowisku miejskim bardziej niż ich rówieśnicy żyjący w środowisku wiejskim cenią takie wartości jak doskonalenie samego siebie, związane z chęcią jak najlepszego pełnienia sprawowanych ról społecznych, a także bardziej zwracają uwagę na uczucia i doznania estetyczne. Opisane rozbieżności dotyczące stylów według których młodzi ludzie mieszkający w dwóch różnych środowiskach chcieliby żyć, mogą być związane z podstawowymi różnicami pomiędzy stylem życia w mieście i na wsi. Zdecydowane nastawienie młodzieży wiejskiej na styl życia rodzinnego może wpisywać się w ciągle utrzymującą się tendencję przywiązania ogółu społeczeństwa wiejskiego do tradycyjnych wartości i norm, co ciągle stanowi jedną z podstawowych różnic między wsią a miastem. Natomiast pojawienie się w preferencjach młodzieży miejskiej perfekcjonizmu i wartości estetycznych, może dotyczyć różnicy możliwości w korzystaniu z dóbr kultury, a także większej presji związanej z miejskim stylem życia w aspekcie wykształcenia, zdolności czy też wyglądu (Hipsz, 2013, s. 3–10; Strzezińska, Wiśnicka, 2011, s. 19–28).

Perfekcjonizm czyli dążenie do doskonałości w pełnieniu określonych funkcji i ról różnicuje głównie dziewczęta ze względu na miejsce zamieszkania. Dla młodych mieszkanek wsi kategoria doskonałości jest mało istotna w kontekście zadowolenia z życia, w przeciwieństwie do dziewcząt żyjących w środowisku miejskim, które o wiele bardziej cenią sobie sprawę dążenia do doskonałości. Z kolei wartością, która różnicuje chłopców żyjących w dwóch różnych środowiskach jest hedonizm, związany z beztróskim korzystaniem z „uroków świata”. Młodzi chłopcy żyjący w środowisku miejskim są bardziej nastawieni hedonistycznie niż ich rówieśnicy żyjący w środowisku wiejskim. Trzeba przyznać, że ten niepokojący wynik stawia dorastających chłopców żyjących w środowisku miejskim w negatywnym świetle. Jednak dotychczasowe wyniki dotyczące stylów życia młodzieży miejskiej, w tym także chłopców, nie są tak niepokojące (Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Dubis, 2014). Być może odmienny wynik niniejszych badań spowodowany jest małą

liczebnością próby, przez co można sądzić, że gdyby badana grupa była bardziej liczebna wynik zmienił by się na korzyść męskiej części dorastającej młodzieży miejskiej. Aczkolwiek nie należy definitywnie wykluczać, iż zaistniała rozbieżność ma swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości i sygnalizuje zmieniającą się tendencję przewartościowania korzystania z przyjemności przez męską młodzież mieszkającą w dużym mieście.

Badania wykazały także zależności między płcią a wyborem danego stylu życia zarówno wśród dorastającej młodzieży wiejskiej jak i miejskiej. Należy podkreślić, że płeć okazała się zmienną, która – w porównaniu z miejscem zamieszkania – w większym stopniu różnicuje style życia dorastającej młodzieży. Zarówno chłopcy ze wsi jak i miasta bardziej niż dziewczęta nastawieni są rywalizacyjnie, co związane jest z chęcią imponowania innym i materialistycznie, co z kolei być może związane jest z bardziej pragmatycznym, a mniej uczuciowym patrzaniem na świat. Dziewczęta zaś bardziej niż chłopcy cenią sobie rodzinę, jako cel ich dążeń i jedną z głównych wartości życia. A zatem płeć jako czynnik biologiczno-psychologiczny dość mocno różnicuje wybór i realizowanie określonego stylu życia.

Podsumowanie

Styl życia danej jednostki zależy od jej osobistych dyspozycji, a także od środowiskowych warunków, w których żyje i funkcjonuje. Osobiste dyspozycje dotyczą przede wszystkim aspektu ludzkiego życia związanego z uznawanymi wartościami, które stanowią główne kryterium wyboru danego stylu. Warunki środowiskowe to przede wszystkim miejsce wzrastania, wychowywania i funkcjonowania, które również stanowi czynnik determinujący określony styl życia. Dorastający młodzi ludzie żyjący w różnych środowiskach: wiejskim i miejskim, nie różnią się pod względem tego w jaki sposób żyją, a także w jaki sposób nie chcieliby żyć. Jedyną rozbieżność dotyczy pożądaných modeli, tzn. takich, według których chcieliby żyć. A zatem wyniki przedstawionych badań wskazują, że miejsce zamieszkania (wieś/miasto) nie jest zmienną, która by w zdecydowany sposób różnicowała dorastającą młodzież w zakresie podejmowania określonych stylów życia. Taką zmienną różnicującą w zakresie najbardziej preferowanych i realizowanych stylów życia zarówno młodzieży wiejskiej jak i młodzieży miejskiej okazała się płeć. Tak więc można stwierdzić, że równie ważnym czynnikiem

stanowiącym określony styl życia jednostki obok cenionych wartości i środowiska funkcjonowania jest także biologiczno-psychologiczny czynnik związany z płcią. Różnice w zakresie wyborów określonych stylów między dziewczętami a chłopcami mogą wynikać z odmiennego rozumienia rzeczywistości i patrzenia na świat. Ogólnie rzecz biorąc większość młodych ludzi zorientowanych jest na życie rodzinne i związaną z nim życiową stabilność. Zauważone różnice między dziewczętami a chłopcami mogą być wyrazem różnego rozumienia przez nich wspomnianych wartości, względem których chłopcy zachowują podejście praktyczne i pragmatyczne, zaś dziewczęta uczuciowe i emocjonalne.

Bibliografia:

- Bakiera L., Stelter Ż., (2011), *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 1., Warszawa: Difin.
- Błasiak D., (2000), Styl życia młodzieży licealnej na przykładzie II LO w Katowicach i I LO w Siemianowicach Śląskich, *Chowanna*, 1, s. 121–134.
- Czerwińska-Jasiewicz M., (2005), Koncepcje młodzieży na temat własnego życia – propozycja nowego modelu badań, *Psychologia Rozwojowa*, 10(4), s. 59–72.
- Dubis M., (2014), Wartości i style życia młodzieży, *Jagiellońskie Studia Socjologiczne*, 1, s. 35–45.
- Fatyga B., (1999), *Dzieci z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa: Ośrodek Badań Młodzieży – Uniwersytet Warszawski.
- Hipsz N., (2013), *Wieś polska – postawy, styl życia*, komunikat badań CBOS, Warszawa.
- Matuszewicz Cz., (1975), *Psychologia wartości*, Warszawa: PWN.
- Mądrycki T., (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk: GWP.
- Oleszkowicz A., Senejko A., (2011), Dorastanie, (w): *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, J. Trempała (red.), (s. 259–286), Warszawa: PWN.
- Ponczek D., Olszowy I., (2012), Styl życia młodzieży i jego wpływ na zdrowie, *Prog Hig Epidemiol*, 93(2), s. 260–268.
- Siciński A., (1976), Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne, (w): A. Siciński (red.), *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, (s. 15–32), Warszawa: PWN.
- Strzezińska A., Wiśnicka M., (2011), *Młodzież na wsi*, raport z badania przeprowadzonego przez Pracownię Badań i Innowacji „Stocznia” na zlecenie Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, Warszawa.
- Tyszka A., (1971), *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa: PWN.
- Wertenstein-Żuławski J., (1993), Młodzież polska – fenomen nieobecności, (w): J. Kośmider, A. Tyszkiewicz (red.), *Dzieci swojego czasu. Młodzież polska i francuska*, (s. 7–8), Warszawa: Wyd. Agencja Wulkan.

Mgr Justyna Klimek
*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

Uczeń niezdolny muzycznie – mit czy fakt?

Abstract:

Musically ungifted student – myth or fact?

In the following work, the author attempts to define a musically ungifted student by using available literature. It raises the important problem of diminishing the importance of working with a less gifted student compared to the multitude of aspects of working with a gifted student. It presents the most popular musical skill tests (Measures of Music Abilities by Arnold Bentley, Primary Measures of Music Audiation and Intermediate Measures of Music Audiation by Edwin Gordon, Testy Wykształcenia Ogólnomuzycznego by Halina Kotarska) and describes them. The article's summary is the answer to the question whether there is anybody such as a music-incapable student?

Często mamy złudne wrażenie, że widzimy całe dziecko, a w rzeczywistości widzimy tylko czubek góry lodowej, czyli to, co przyciąga naszą uwagę: zewnętrzny obraz jakiegoś profilu, sylwetki lub postawy czy jakiś aspekt myślenia, zachowania lub ekspresji

(Andrukowicz, 2012, s. 285).

Wstęp

Wśród literatury odnoszącej się do pedagogiki szkolnej wiele pozycji dotyczy uczniów zdolnych (zob. Zimmerman, Bonner, Kovach, 2008.; Limont, 2012.; Nowaczyk, 1988). Istnieją osobne publikacje oraz artykuły mające na celu pomóc nauczycielowi w rozpoznaniu takiego ucznia oraz tego w jaki sposób należy z nim pracować. Zdaniem psychologów i pedagogów uczeń zdolny potrzebuje odpowiednich warunków pracy, a także wsparcia ze strony środowiska (Limont, 2012, s. 221).

Znacznie rzadziej spotykane jest zagadnienie ucznia niezdolnego, zwłaszcza ucznia niezdolnego muzycznie. Być może z tego względu, iż muzyka w szkole jest przedmiotem traktowanym jako dodatkowy. Mogłoby się wydawać, że każdy uczeń bowiem powinien być zdolny matematycznie i językowo. Każdy musi umieć czytać, pisać i liczyć. Natomiast nie każdy musi umieć śpiewać. Jednak muzyka jako

przedmiot szkolny zawiera w sobie nie tylko śpiew, lecz również słuchanie muzyki, tworzenie muzyki, ruch przy muzyce, grę na instrumentach. Jest to w sumie pięć różnych form aktywności muzycznej, spośród których każdy uczeń ma zazwyczaj swoją ulubioną. O uczniu, który nie umie korzystać z kalkulatora nie mówi się, że jest uczniem niezdolnym matematycznie. Czy w takim razie uczeń, który nie umie grać na instrumencie powinien zostać zakwalifikowany jako niezdolny muzycznie?

Treści przedstawiane w dalszej części artykułu nie będą się odnosiły do uczniów z agnozą dźwiękową, amuzją, która zazwyczaj wiąże się z brakiem zdolności rozpoznawania wysokości dźwięku (Duch, 2013), ani innymi zaburzeniami wynikającymi z uwarunkowań zdrowotnych.

1) Eksplicacja terminu niezdolność muzyczna

W pierwszej kolejności należy zdefiniować czym właściwie jest niezdolność. Według *Słownika Języka Polskiego PWN* niezdolność to „brak zdolności; brak predyspozycji do opanowania pewnych umiejętności” (1999, s. 356). Jako przykład podano tutaj niezdolnego ucznia. Uczeń niezdolny to uczeń „nie mający zdolności, nieinteligentny, tępy” (tamże).

Należy odpowiedzieć również na pytanie czy niezdolność to zupełny brak zdolności czy może też ich częściowy brak (przykładowo gdy uczeń śpiewa poprawnie, lecz nie umie grać na instrumencie)? Być może, skoro zdolność definiowana jest jako „predyspozycja do wykonywania określonych czynności na wysokim poziomie w ponadprzeciętny sposób” (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s.201) za niezdolność można uznać już zdolności przeciętne? Według *Słownika Pedagogicznego* „rodzaje i poziom zdolności zależą głównie od czynników wrodzonych, ale znaczny wpływ na ich ujawnienie oraz rozwój mają także czynniki środowiskowe, wychowanie oraz własna aktywność jednostki” (tamże), co oznacza również, iż negatywne czynniki środowiskowe czy też brak własnej aktywności jednostki może prowadzić do niezdolności w danym zakresie. Dariusz Chętkowski (2007) na swoim blogu *Belferblog* pisze następująco: „Uczeń niezdolny to uparty uczeń zdolny, podobnie jak linia krzywa jest upartą linią prostą. (...) Im ktoś bardziej uparty, tym częściej mam ochotę powiedzieć o nim, że jest niezdolny. Ale się powstrzymuję, ponieważ oznaczałoby to moją porażkę zawodową. Gdy określe kogoś jako niezdolnego, mam święty spokój. Gdy nazwę go upartym, mam ręce pełne roboty” (tamże).

Definiując pojęcie ucznia niezdolnego należy szczególnie uważać by nie utożsamiać go z uczniem zdolnym z problemami uczenia się. Jak pisze Wiesława Limont (2012 s. 236): „Identyfikowanie uczniów podwójnie wyjątkowych nie jest proste, ponieważ ich deficyty, trudności w czytaniu i pisaniu, słaba pamięć, brak umiejętności koncentrowania uwagi w czasie lekcji są łatwiej zauważalne niż posiadane wybitne zdolności”.

Celem odpowiedniego zdefiniowania *niezdolności muzycznej* koniecznym jest odniesienie się do pojęcia zdolności muzycznych. Według *Psychologii uzdolnienia muzycznego* „Zdolności muzyczne można podzielić na pewną liczbę ściśle określonych, nie związanych ze sobą talentów, które można posiadać w różnym stopniu lub nie mieć ich wcale” (Shuter – Dyson, Gabriel, 1986, s. 17), co oznaczałoby, że faktycznie można mówić o istnieniu uczniów całkowicie niezdolnych muzycznie. Jednak w przypadku niezdolności muzycznej istotna jest również struktura uzdolnień muzycznych.

Według Marii Manturzewskiej (Manturzewska, Kotarska, 1990, s. 73) wszystkie zdolności, również muzyczne, można przedstawić na trzech poziomach:

1. Wrodzone możliwości rozwijania konkretnych umiejętności,
2. Aktualne zdolności, które człowiek osiągnął poprzez rozwój i realizację swoich zainteresowań w odpowiednim środowisku, a które to ujawniają się w jego działaniu i zachowaniu,
3. Aktualne zdolności i umiejętności, które mogą zostać sprawdzone poprzez narzędzia diagnozy - testy muzyczne, kwestionariusz i tym podobne.

Można stwierdzić, że te trzy poziomy przenikają się nawzajem. Człowiek może posiadać aktualne zdolności i umiejętności, które można sprawdzić narzędziami diagnozy, a które zostały osiągnięte poprzez rozwój i realizację swoich zainteresowań, co było możliwe dzięki wrodzonym możliwościom rozwijania konkretnych umiejętności. Jak wiadomo jednak z wcześniejszych definicji, choć wrodzone możliwości stanowią jakoby fundament uzdolnień nie należy niwelować znaczenia dalszego rozwoju zdolności. Zdaniem Kingi Lewandowskiej (1978) „Jeżeli wychowanie muzyczne przebiega prawidłowo od najwcześniejszych lat, wtedy jednostka może rozwinąć nie tylko swoje zdolności muzyczne lecz także wyrobić wrażliwość artystyczną, to znaczy zdolność do oceny utworów o najwyższym stopniu trudności formalnej i treściowej” (tamże, s. 6).

Samo uzdolnienie muzyczne jest precyzowane jako struktura zdolności, specyficznie muzyczna, która jest charakterystyczna dla danej jednostki

(Manturzevska, Kotarska, 1990, s. 73). Kinga Lewandowska (1978, s. 14-15) przedstawia za M. Manturzevską następującą strukturę zdolności muzycznych:

1) Słuch muzyczny:

- poczucie wysokości dźwięku (wysokościowy, w zakresie wysokości dźwięku),
- poczucie czasu (w zakresie czasu trwania dźwięku),
- poczucie głośności (w zakresie intensywności dźwięku),
- poczucie barwy (w zakresie barwy dźwięku),
- słuch harmoniczny (analityczny, wyróżnianie dźwięków we współbrzmieniu).

2) Pamięć muzyczna – zdolność do zapamiętania, rozpoznania i odtworzenia elementów muzycznych.

3) Poczucie rytmu – zdolność do odbierania i odtwarzania struktur rytmicznych.

4) Smak muzyczny – zdolność dostrzeżenia i ocenienia wartości artystycznych w muzyce.

W związku z powyżej zaprezentowaną strukturą uzdolnienia muzycznego możliwym jest stwierdzenie, że uczniem niezdolnym muzycznie będzie ten, który nie posiada zdolności w żadnym z tych elementów (słuch muzyczny, pamięć muzyczna, poczucie rytmu, smak muzyczny). Nie można więc o uczniu, który ma bardzo dobry słuch muzyczny, a nie umie śpiewać powiedzieć, że jest niezdolny muzycznie.

M. Manturzevska (Manturzevska, Kotarska, 1990, s. 73 - 74) zaznacza, że uzdolnienie muzyczne powinno być „oceniane i rozpatrywane zawsze w kontekście całokształtu cech indywidualnych danego człowieka, jego aktualnej motywacji, specyfiki, fazy rozwoju, w której się znajduje i uwarunkowań środowiskowo-biograficznych”. To samo będzie się więc tyczyć ocenienia tego na ile takiego uzdolnienia brak. Elementy struktury uzdolnień muzycznych wpływają na siebie nawzajem, jednak nie oznacza to, że ich poziom jest ujednolicony. Każdy człowiek jest w jakimś stopniu inteligentny i tak samo można powiedzieć o uzdolnieniu muzycznym – każdy człowiek jest uzdolniony muzycznie w pewnym stopniu (tamże).

T. Wroński (1994) o niezdolności muzycznej jednego ze swoich uczniów wypowiedział się następująco: „Student był bardzo niezdolny według moich kryteriów. Muzyki nie rozumiał zupełnie, nic mu ona nie mówiła, nawet nie

podszepetywała. (...) Od strony ruchowej także nie był zdolny, miał ręce nienadające się do gry” (tamże, s. 83). Pedagog w swojej wypowiedzi użył stwierdzenia „według moich kryteriów”, co w tym przypadku podkreśla, że dana wypowiedź to subiektywna opinia nauczyciela, nie fakt. Faktem mógłby być wynik testu zdolności muzycznych, jednak o owych testach T. Wroński (1996, s. 133-134) pisze: “Obawiam się nawet, że dotychczasowe badania tego problemu idą po złej drodze: badanie zdolności muzycznych jest dziś badaniem stopnia sprawności działania organizmu w stosunku do oddzielnych elementów muzycznych, jak rytm, słuch, poczucie harmonii, pamięci itd. Czyż nie zdarzyło nam się jednak słyszeć wykonania utworu, gdzie wszystkie elementy muzyki były na wysokim poziomie wykonawczym, a całość nie wykazywała zdolności artystycznych grającego”?

2. Testy zdolności muzycznych

B. Kamińska (1997, s. 56) pisze, że „do pomiaru zdolności muzycznych, szczególnie osób nieselekcjonowanych pod względem zdolności muzycznych oraz dzieci, najlepsze wydają się testy zdolności muzycznych”.

Za test uważa się „odpowiednio wystandaryzowane i znormalizowane badanie dostarczające informacji o określonych cechach emocjonalnych, intelektualnych lub sensomotorycznych badanego. (...) Celem tych testów jest uzyskanie w krótkim czasie ilościowych danych o badanej osobie niezależnych od subiektywnych ocen eksperymentatora” (Sillamy, 1996, s. 297).

Test powinien posiadać następujące cechy:

- diagnostyczność (zgodność wyniku z realną sytuacją),
- moc dyskryminacyjna (możliwość różnicowania osób badanych ze względu na dane cechy),
- obiektywizm (brak możliwości subiektywnej oceny wyników),
- prognostyczność (możliwość prognozowania poziomu badanych cech),
- rzetelność (stopień dokładności),
- trafność (trafne założenie i efekty tego co dany test ma sprawdzać) (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009, s. 180-181).

Najważniejszym zadaniem testów, w tym testów zdolności, jest zbadanie ucznia oraz porównanie jego wyników z innymi badanymi. W tym celu warto kierować się pewnymi wskazówkami:

- Należy brać pod uwagę warunki, w jakich będą odbywać się badania. Znaczenie ma nawet odpowiednio wywietrzona sala;
- Każdemu uczestnikowi testu należy zapewnić takie same warunki, zadbać o jego dobre samopoczucie. Uczniowie chorzy nie powinni brać udziału w badaniach. Każdy uczeń powinien otrzymać takie same instrukcje;
- Osoba prowadząca badania powinna być wykwalifikowana (by móc każdemu uczniowi odpowiednio wyjaśnić instrukcje), zaznajomiona dobrze z celem badań. Na każdych dwudziestu badanych przypada jeden asystent. Asystenci powinni pomagać w dopilnowaniu odpowiedniego przebiegu testu, zadbać by uczniowie dobrze rozumieli treści zadań, nie podpowiadali sobie nawzajem, a także by każdy otrzymał konieczne materiały, takie jak ołówki;
- Testy grupowe zazwyczaj mają ograniczenia czasowe, których należy się ściśle trzymać. To w jakim czasie uczeń wykona zadanie również ma znaczenie;
- Z każdego badania należy sporządzić protokół (Kotarska, Kamińska, 1984, s. 28-32).

To na ile wartościowe są wyniki badań zależy w dużej mierze od samych założeń testu, rzetelności jego przeprowadzenia, a także odpowiedniej analizy uzyskanych danych wraz z ich poprawną interpretacją (tamże).

Z. Burowska oraz E. Głowacka (2006, s. 26) piszą o przewidywaniu postępów ucznia jeszcze w trakcie jego nauki. W tym celu wykorzystuje się testy zdolności muzycznych, testy osiągnięć i testy inteligencji.

Przykładowe wyniki takiego badania wraz z próbą prognozy postępów ucznia przedstawiają przy pomocy tabeli (tamże, s. 27) przykładowy sposób przewidywania postępów ucznia w trakcie nauki szkolnej zestawiając ze sobą trzy różne testy:

Tabela 1. Przewidywanie postępów ucznia – zestawienie testów

TESTY W – wynik wysoki N- wynik niski	Uczeń A	Uczeń B	Uczeń C	Uczeń D	Uczeń E	Uczeń F
Test zdolności Specyficznie muzycznych	W	N	W	N	W	N
Test osiągnięć	W	N	N	W	W	N
Test inteligencji	W	N	W	N	N	W

Autorki analizując powyższe wyniki dokonały następujących wniosków:

- Uczeń A: pozytywna prognoza,
- Uczeń B: negatywna prognoza,
- Uczeń C: szansa na nadrobienie zaległości (ze względu na niskie wyniki testów osiągnięć),
- Uczeń D: prawdopodobny brak szansy na nadrobienie zaległości (ze względu na wysokie wyniki jedynie w wynikach testów osiągnięć, co świadczyć może o cięższej pracy, a nie zdolnościach),
- Uczeń E: prawdopodobne postępy, choć z trudnościami (ze względu na niskie wyniki testów inteligencji),
- Uczeń F: prawdopodobny brak szansy na powodzenie w kształceniu muzycznym (ze względu na wysokie wyniki jedynie w testach niezwiązanych z muzyką) (tamże, s. 27).

Według W.J. Danielewicza (2013, s. 180) „Ocenianie ucznia poprzez negatywny wynik testu, stosowanego rutynowo w różnych instytucjach powołanych do edukacji muzycznej dzieci i młodzieży, jest przedwczesne w sytuacji, gdy badany nie zetknął się nigdy przedtem z materia, jakiej test dotyczy”. Oznacza to, iż nie powinno się przeprowadzać testów zdolności muzycznych wśród osób, które nie miały wcześniej styczności z edukacją muzyczną.

Istnieje wiele testów zdolności odnoszących się do zdolności muzycznych. Poniżej zostaną opisane niektóre z nich.

1. Test Arnolda Bentley'a – Test Zdolności Muzycznych (*Measures of Music Abilities*) 1966.

Test ten powstał w wyniku zainteresowań autora odnośnie rozwoju muzycznego uczniów w wieku od siedmiu do czternastu lat. W teście wprowadził 20 zadań z interwałami mniejszymi od półtonu. Pamięć melodyczna i rytmiczna są osobno badane. Test jest jednym z krótszych jeśli chodzi o badania zdolności, jednak okazał się być na tyle skuteczny, że bywały wykorzystywane w badaniach selekcyjnych kandydatów do chóru New College w Oxford (Shuter – Dyson, Gabriel, 1986, s. 41).

2. Testy Edwina Gordona:

- Podstawowa Miara Słuchu Muzycznego (*Primary Measures of Music Audiation*) 1982,
- Średnia miara słuchu muzycznego (*Intermediate Measures of Music Audiation*) 1982.

Oba wyżej wymienione testy służą mierzeniu audiacji schematów melodycznych oraz rytmicznych. Wersja podstawowa przygotowana została dla dzieci w wieku od piątego do ósmego roku życia. Natomiast wersja średnia dla dzieci w wieku od szóstego do jedenastego roku życia. Testy zajmują czas przewidziany na jedną jednostkę lekcyjną, a ich atutem jest fakt, iż nie wymagają od ucznia ani zdolności pisania ani czytania (Burowska, Głowacka, 2006, s. 29 - 30).

Test Średniej Miary Słuchu Muzycznego składa się z dwóch etapów: melodycznego i rytmicznego. Każdy etap to czterdzieści zadań wraz z poprzedzającymi je przykładami. Zadania polegają na porównaniu dwóch motywów melodycznych lub rytmicznych decydując czy są one takie same czy różne. W pierwszej kolejności przeprowadza się test melodyczny, a następnie, w przeciągu maksymalnie dwóch tygodni, test rytmiczny. Wyniki oblicza się według specjalnego klucza (Pękała, 2016).

3. **Halina Kotarska – Testy Wykształcenia Ogólnomuzycznego, 1983, 1984**

Test jest przeznaczony dla uczniów szkół muzycznych drugiego stopnia. Ma za zadanie zmierzyć umiejętność rozpoznania oraz określenia przez uczniów elementów dzieła muzycznego, kompozytorów, stylów muzycznych, zorientowanie we współczesnym życiu muzycznym. Test jest podzielony na trzy działy:

- tworzywo muzyczne,

- kultura i dzieło muzyczne,
- współczesne życie muzyczne.

Całość składa się z 447 zadań i trwa łącznie 4 godziny i 20 minut. Test wymaga rozłożenia w czasie (Burowska, Głowacka, 2006, s. 31).

Testy zdolności muzycznych powinny mierzyć zdolności muzyczne badanego, jednak psychologowie nie wyrażają się jednomyślnie na temat tego, czy faktycznie mierzą one zdolności aktualne, czy też potencjalne (Kamińska, 1997, s. 57).

Konkluzja: Uczeń niezdolny muzycznie - mit czy fakt?

Pojęcie ucznia niezdolnego muzycznie wbrew pozorom nie będzie jedną, konkretną definicją. Jej finalna treść zależna będzie od sposobu sprecyzowania pojęcia wyjściowego jakim jest zdolność. Analizując dostępną literaturę oraz opierając się na strukturze uzdolnień muzycznych można dojść do wniosku, iż owszem, uczeń niezdolny muzycznie istnieje. Należy jednak wtedy brać pod uwagę fakt, że taki uczeń zupełnie nie przejawia zdolności muzycznych. Oznacza to brak pamięci muzycznej, brak słuchu muzycznego (w tym niezdolność do rozróżnienia wysokości dźwięków, barwy, trybu utworu), brak poczucia rytmu i smaku muzycznego. Czy jest to w ogóle możliwe biorąc pod uwagę fakt, iż zdolności rozwijamy przez całe życie? Przytoczone wcześniej testy zdolności muzycznych również nie określają tego czy uczeń jest bądź nie jest zdolny muzycznie, lecz to w jakim stopniu przejawia taką zdolność. Nasuwa się również kolejne pytanie: na ile uczniowie „niezdolni” faktycznie przejawiają brak zdolności, a na ile jest to brak odpowiednich metod pracy z uczniem?

Zdaniem Witolda J. Danielewicz (2013, s. 181) „muzyki może nauczyć się każdy, przy założeniu, że będzie to osoba sprawna fizycznie i zrównoważona psychicznie (...) i <<zainwestuje>> w tę naukę odpowiednie quantum pracy”. Praca jednak leży nie tylko po stronie ucznia. To nauczyciel powinien być dla podopiecznego autorytetem muzycznym, który będzie umiał stwarzać odpowiednie warunki pracy i nauki. „Nauczyciel jest kreatorem i animatorem sytuacji dydaktycznych, jego osobę uznaje się za podstawowy element decydujący o jakości pracy szkół. To nauczyciel służy wiedzą, inspiruje do pracy, stymuluje rozwój i zdolności twórcze” (Pikała, 2003, s. 340). Nauczyciel powinien dostosowywać program nauczania do możliwości i zdolności swoich uczniów, wykorzystywać aktywizujące formy pracy, które wspomagają stymulowanie rozwoju zdolności

twórczych (Lewandowska, 1978, s. 7). Dostrzeganie zdolności uczniów, jak i ich zahamowań - to zadania równoważne.

Romualda Ławrowska (2003, s. 47) zaznacza, że uwzględnianie i rozwijanie indywidualnych zdolności ucznia to podstawowy warunek podmiotowego traktowania. W edukacji muzycznej koniecznym jest branie pod uwagę wszystkich zdolności i umiejętności posiadanych przez ucznia. Jedynie w ten sposób nauczyciel będzie w stanie ocenić i wspomóc jego rozwój artystyczny. Warto się wstrzymać z orzekaniem o braku zdolności i spróbować innego podejścia. Być może, jako nauczyciele znajdziemy w tym właśnie naszą niezdolność dobrania odpowiedniej formy czy też metody pracy.

Bibliografia:

- Andrukowicz W., (2012), *By dziecko było geniuszem. Wprowadzenie do edukacji komplementarnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Burowska Z., Głowacka E., (2006) *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki.*, Kraków: Akademia Muzyczna w Krakowie.
- Chętkowski Dariusz, (2007), *Belferblog*,
<https://chetkowski.blog.polityka.pl/2007/02/27/uparty-geniusz/> [11.04.2018].
- Danielewicz W. J., (2013), *Nie ma dzieci niezdolnych muzycznie*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Duch W., (2013), Amuzja wyobrażeniowa, *Neuroestetyka muzyki*, nr 1, s. 243 – 266.
- Kamińska B., (1997), *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży, ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Kotarska H., Kamińska B., (1984) *Testy osiągnięć muzycznych dla młodzieży szkolnej. Przewodnik dla nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewandowska K., (1978), *Rozwój zdolności muzycznych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Limont W., (2012), *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ławrowska R., (2003), *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Manturzevska M., Kotarska H., (1990), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niezdolność* (1999), (w:) *Słownik Języka Polskiego*, M. Szymczak, H. Składź (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Pękała A., Testy zdolności i osiągnięć muzycznych dzieci i młodzieży szkolnej, *Edukacja – Technika – Informatyka* nr 2/16/2016, s. 76 – 82.
- Pikała A., (2003), *Stymulowanie twórczych postaw uczniów podczas szkolnych zajęć artystycznych*, (w:) *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, M. Jabłonowska (red.), Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Shuter – Dyson R., Gabriel C., (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sillamy N., (1996), *Słownik psychologii*, Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.
- Wroński T., (1994), *O czym nie ma czasu mówić na lekcji*, Poznań: Brevis, Poznań 1994.
- Wroński T., (1996), *Techniki gry skrzypcowej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dr Maria Jankowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Warszawa

Źródła, uwarunkowania i rodzaje lęku u dzieci i młodzieży w aspekcie rozwojowym

Abstract:

Sources, conditions and types of anxiety in children and adolescents in the development aspect

The article presents the sources and types of anxiety occurring in childhood and adolescent. There are described some types of anxiety that are characteristic for a given developmental period and are not a symptom of disorders. However, too high level of anxiety can lead to various disorders and emotional problems of the individual. The article presents the factors that adversely affect the child's personality, and above all, the elevated level of anxiety. The family has the greatest influence in shaping the child's personality. Incorrect parents' attitudes and the educational styles used by them can have a negative impact on the development of drug disorders among children. The article presents research in which it has been proven that an abnormal family structure of a child generates a high level of anxiety.

Lęk jest emocją towarzyszącą człowiekowi przez całe życie: od początku jego istnienia aż po jego kres. Samo występowanie lęku u jednostki jest zjawiskiem pozytywnym, ponieważ pełni funkcje informujące, sygnalizujące o zaistnieniu jakiegoś niebezpieczeństwa, trudności oraz także mobilizujące do podjęcia działania w celach adaptacyjnych do zaistniałej sytuacji. Jednakże różne są poziomy przeżywanego lęku, niekiedy bywa on uporczywy, nagły, przewlekły, wszechogarniający, często też człowieka paraliżuje uniemożliwiając podjęcie jakichkolwiek czynności. Istnieje także wiele zaburzeń emocjonalnych wynikających z nadmiernego przeżywania lęku, nieadekwatnie do sytuacji takie, jak fobie, panika, zespół uogólnionego lęku, które wymagają specjalistycznego leczenia. Nic więc dziwnego, że problematyka lęku stała się przedmiotem zainteresowania różnych dziedzin psychologii, psychopatologii i psychiatrii.

1. Pojęcie lęku i strachu

Pomimo, że literatura dotycząca lęku jest obecnie dość obszerna, a liczne badania nad jego genezą, objawami i wpływem na funkcjonowanie człowieka pozwoliły na wypracowanie określonych i coraz bardziej adekwatnych metod

terapii, to samo pojęcie lęku nie jest jednoznacznie zdefiniowane. Nie ma też zgodności poglądów co do jego genezy, podziału reakcji lękowych, ich specyficznych właściwości. Większość autorów próbuje definiować lęk porównując go ze strachem, choć nigdy też w opracowaniach naukowych nie było zgody co do tego, czy strach i lęk rzeczywiście się od siebie różnią. Podstawowej różnicy między tymi stanami upatrywano w obecności – lub nieobecności – prawdziwego zagrożenia, którego realność byłaby uznana przez większość ludzi. Strach ma miejsce wówczas, gdy występuje realne zagrożenie, lęk natomiast powstaje wtedy, gdy nie można dokładnie określić zagrożenia. Lęk zatem byłby takim stanem psychicznym, gdy osoba boi się czegoś, jakiegoś zdarzenia, które jednak nie znajduje uzasadnienia w otaczającej danej jednostki rzeczywistości (Carson, Butcher, Mineka, 2003, s. 253). Strach zatem pojawia się przy zagrożeniu bezpośrednim, aktualnie występującym, natomiast lęk odnosi się do sytuacji wyobrażonych w przyszłości, do antycypacji (wyprzedzenia) tego, co ma nastąpić. Podkreśla się także, że strach występuje w sytuacjach uświadomionych przez jednostkę, a lęki mają podłoże nieświadome (Kilichowski, 1994, s.18). Ponadto strach, jako reakcja na konkretne niebezpieczeństwo, ma charakter mobilizujący, nierzadko jest pożądany, natomiast lęk jest reakcją na niebezpieczeństwo pozorne. Niekiedy zwraca się uwagę, że strach jest efektem zagrożeń zewnętrznych, natomiast lęk – wewnętrznych, stąd jest subiektywnym poczuciem stanu zagrożenia przez jednostkę (Bochwic, 1991, s.7). W związku z tym lęk i strach pełnią różne role i dają zróżnicowane skutki psychologiczne i biologiczne. W przypadku lęku sygnalizującego zagrożenie aktualne (czyli właściwie „strachu”) jednostka mobilizuje się do zapobiegania sytuacji szkodliwej, zagrażającej jej. Natomiast lęk nie zawsze pełni te funkcje, może być wywołany zagrożeniami pozornymi, wtedy przyczynia się do dezintegracji psychicznej jednostki, daje skutki negatywne (Obuchowska, 1981, s. 279).

Już D.O. Hebb (1969, s. 318) rozgraniczał pojęcie lęku i strachu. Strach określał jako *chwilowe podwyższenie aktywizacji z równoczesną tendencją do wycofania się lub ucieczki*. Natomiast kiedy ucieczka jest niemożliwa i strach utrzymuje się przez dłuższy czas lub, gdy nie istnieje jakieś zewnętrzne zagrożenie, a strach jest wynikiem jakiegoś zaburzenia wewnątrz samego układu nerwowego, wtedy mamy do czynienia a lękiem.

J. Pieter (za: Kilichowski, 1994, s.58) nazywa lęk strachem wobec sytuacji pomyślanych jako niebezpieczne. Rozróżnia strach wobec sytuacji naocznych i strach (lęk) wyobrażeniowy, równocześnie zwracając uwagę na płynność granic między

tymi emocjami. W obliczu realnego niebezpieczeństwa wyobraźnia często wyolbrzymia jego rozmiary, a z kolei obawy wynikające z wymyślonych zagrożeń miewają odnośniki w sytuacjach rzeczywistych.

Według J. Kozieleckiego (1998, s.144) strach i lęk to dwa odrębne stany emocjonalne. Strach jest to nieprzyjemny stan powstający na skutek zewnętrznego niebezpieczeństwa. Jednostka zdaje sobie sprawę z jego przyczyn, może się przed nim bronić (uciekać lub atakować źródło). Lęk natomiast sygnalizuje niebezpieczeństwo wewnętrzne, niejasno uświadomione przez jednostkę, przed którym nie można uciec.

Także K. Horney (1993, s. 45) rozróżnia pojęcie lęku i strachu. Strach jest to emocjonalna reakcja na niebezpieczeństwo, które jednostka sobie uświadamia, jest ona proporcjonalna do zagrożenia. Natomiast lęk jest reakcją na niebezpieczeństwo ukryte, subiektywne, a jednostka nie zawsze zna powody jego odczuwania. Ze strachem człowiek potrafi sobie poradzić, wobec lęku jest bezradny.

Z. Freud (za: Siek 1983, s. 252) wyróżnił lęk realny i lęk neurotyczny. Źródłem lęku realnego jest jakieś zewnętrzne niebezpieczeństwo, znane jednostce, zaś lęk neurotyczny powstaje, gdy nie istnieje realne zewnętrzne niebezpieczeństwo lub gdy niebezpieczeństwo jest znikome. Lęk realny w ujęciu Z. Freuda odpowiada współczesnemu pojęciu strachu, zaś lęk neurotyczny pojęciu lęku w ogóle.

J. Kozielecki (1998) wyróżnia dwa rodzaje lęku:

- Lęk normalny (zbliżony do strachu), w którym występuje reakcja proporcjonalna do rzeczywistego zagrożenia, człowiek często uświadamia sobie jego przyczyny;
- Lęk neurotyczny, będący nieproporcjonalny do zagrożenia, wymaga stosowania mechanizmów obronnych i blokady świadomości.

Z kolei J. Ranschburg (1993, s.84) proponuje traktowanie strachu i lęku jako synonimów. Strach jest według niego *przeżyciem niebezpieczeństwa* (tamże, s. 13) i wyzwala się w momencie zagrożenia dla ciała.

I. Obuchowska (1981, s.279) uważa, iż ściśle rozgraniczenie między lękiem a strachem nie jest możliwe, gdyż w życiu sytuacje bezpośredniego zagrożenia i jego wyobraźniowej antycypacji zachodzą często na siebie. Bodźce zewnętrzne podlegają wewnątrzpsychicznej „przeróbce”, a także również zdarzenia natury biologicznej przebiegają najczęściej w kontekście społecznym, a wyuczony lęk może zarówno dotyczyć istotnych zagrożeń, jak i być reakcją na ponowne występowanie niegdyś

towarzyszących im bodźców dodatkowych, nieszkodliwych". Ponadto rozgraniczenie takie nie jest – jej zdaniem – sprawą najistotniejszą.

Według A. Kozłowskiej (1996, s.131) lęk jest zarówno objawem, jak i samym źródłem powstawania nerwic. Autorka rozumie lęk jako silny stan napięcia, który jest spowodowany poczuciem zagrożenia, niepokoju oraz bezsilności.

Istotny pogląd dotyczący lęku głosił C. Izard (za: Fajkowska, Szymura, 2009, s.21) ujmując lęk jako połączenie strachu, przykrości, złości, a także wstydu i podniecenia. Wszystkie te emocje tworzą jedną całość, która jest stałym elementem osobowości i odgrywa pośredniczącą rolę między sytuacją, a relacją. Zatem dzieci podobnie jak dorośli przeżywają strach i lęk i dopóki emocje te stanowią funkcję sygnalizacyjną i adaptacyjną do zaistniałej sytuacji nie są objawem zaburzenia. Jednakże lęk występujący u dzieci i młodzieży mimo, że objawia się podobnie jak u dorosłych, to różne są bodźce stanowiące źródła lęku.

2. Rodzaje lęku u dzieci i młodzieży w zależności od wieku rozwojowego

W literaturze psychologicznej wyróżnia się wiele podziałów lęku według określonych kryteriów, np. treść lęku, rodzaj wyzwalających bodźców, jego nasilenie i inne.

I. Obuchowska (1981, s.281) wyróżnia trzy różne postaci lęku u dzieci:

1. Niepokój, czyli stały, nieokreślony lęk, zwany też lękiem nieuprzedmiotowionym. Jest to najczęstsza postać lęku występująca u dzieci. Na jego pojawienie się mają wpływ wymagania społeczne, niepowodzenia szkolne, a przede wszystkim niekorzystny wpływ osobowości matki;

2. Lęk przedmiotowy jest związany z konkretnymi przedmiotami lub sytuacjami występującymi w otoczeniu dziecka. Może to być lęk przed zjawiskami przyrodniczymi, sytuacjami społecznymi, w których dziecko uczestniczy, a także sytuacje nierzeczywiste, np. lęk o losy bohatera filmu;

3. Ataki lękowe, którym towarzyszą objawy fizjologiczne (drżenie, bicie serca, pocenie się) występują najczęściej jako tzw. lęki nocne.

Z kolei J. Ranschburg (1993, s.39n) łączy lęki z fazami rozwoju dziecka i dokonuje opisu następujących rodzajów lęku:

- Strach właściwy, który wywołany jest przez konkretny obiekt lub wydarzenie z otoczenia i właśnie tego obiektu lub tego wydarzenia dziecko rzeczywiście się boi;

- Strach przed bólem (jest to rodzaj strachu właściwego);
- Strach przed czymś niezwykłym, który powstaje, gdy znany układ bodźców występuje w nieoczekiwanej formie i wówczas objawia się w formie przerażenia;
- Strach separacyjny występujący w sytuacji strachu przed utratą ukochanej osoby, najczęściej matki;
- Lęk symboliczny, który stanowi projekcję strachu właściwego na inne obiekty czy sytuacje;
- Strach przed symbolami stanowiący wynik projekcji świata fantazji na obiekty zewnętrzne;
- Lęk przed ciemnością będący rodzajem strachu symbolicznego, oznacza według autora strach przed separacją;
- Lęk przed śmiercią, który u dzieci zastępuje wcześniejszy strach przed ciemnością, a u młodzieży jest to lęk przed całkowitym unicestwieniem;
- Lęk przed karą, który powstaje w wyniku lęku przed bólem lub lęku separacyjnego, jego swoistym rodzajem jest lęk przed utratą miłości;
- Lęk przed szkołą, który w początkowym okresie jest odmianą lęku separacyjnego, później lęku przed niepowodzeniem. I. Obuchowska (1981, 2001)) dodaje tu jeszcze lęk prymusów przed utratą pozycji. Lęk przed szkołą może przerodzić się w fobię szkolną.

Przeżywane lęki przez dzieci i młodzież są związane z fazami rozwoju jednostki. Czego innego boi się niemowlę, inne są lęki dziecka w wieku przedszkolnym, jeszcze inne w wieku szkolnym i w okresie dorastania. Jednakże występowanie tych rodzajów lęków są charakterystyczne dla danego okresu rozwojowego i nie stanowi to zaburzenia, jeśli jego nasilenie i postać nie przekracza określonego poziomu natężenia (Obuchowska, 2001).

Dzieci od 8 miesiąca życia do ukończenia 2 lat boją się separacji od opiekuna, ale lęk ten znacznie zmniejsza się już w drugim roku życia. Między drugim a czwartym rokiem życia, więzy przywiązania słabną, a pojawiają się nowe lęki: przed zwierzętami i ciemnością. Natomiast między czwartym a szóstym rokiem życia wykształca się bardzo wyobraźnia dziecka a wraz z nią jakby „uruchamiają się” wyobrażenia duchów półludzkich – półzwierzęcych potworów oraz niewytłumaczalnych dźwięków pojawiających się w nocy. Po szóstym roku życia większość dzieci boi się zranienia, śmierci i naturalnych klęsk żywiołowych. W następnym

etapie życia charakterystyczne są lęki związane z relacjami z rówieśnikami i lęki szkolne (Kendall, 2012, s.100, Obuchowska, 1996).

F. Ilg, L. Bates Ames, S. Baker (2018, s. 159n) podali szczegółowy wykaz lęków, które są charakterystyczne dla dzieci w poszczególnych okresach rozwojowych.

Dzieci 2-letnie przeżywają różnorodne lęki natury słuchowej; tak więc boją się odgłosów pociągu, ciężarówek, hałasu wydawanego przez różne sprzęty: np. odkurzacza, suszarki do włosów, odgłosów grzmotu w czasie burzy. Dzieci te są także wrażliwe na bodźce wizualne i boją się ciemnych kolorów, dużych przedmiotów, kapeluszy, pociągów. Tak małe dzieci nie czują się bezpiecznie w sytuacjach zmian, przyzwyczajają się natomiast do obecności przedmiotów, zabawek, czy sprzętów oraz codziennych sytuacji w określonym miejscu i każdorazowa zmiana może budzić u nich lęk, np. zabawka, czy łożeczek, które zmieniło miejsce, a także nieobecność matki przy zasypianiu, która dotąd zawsze przy tym towarzyszyła dziecku. Dwulatki lękają się różnorodnych zjawisk przyrodniczych, np. nagłego porywu wiatru, czy ulewnego deszczu. Natomiast u dzieci 2,5-letnich występują głównie lęki natury przestrzennej: dzieci obawiają się nagle przesuających się przedmiotów, a także poruszających się samodzielnie zabawek. U dzieci 3-letnich dominują lęki wizualne: maski czarownic, mocno zniekształcone ciała i twarze starszych ludzi. Dzieci w tym wieku boją się ciemności, zwierząt, osób umundurowanych, np. policjantów, żołnierzy, a także obawiają się wieczornych wyjść rodziców. Dzieci 4-letnie boją się różnorodnych odgłosów silników, nadal utrzymuje się w tym wieku obawa w sytuacji ciemności, lęk przed zwierzętami. Natomiast dzieci 5-letnie nieco już oswojone z lękami przeżywają mniejszy lęk przed ciemnością czy zwierzętami, ale boją się np. ugryzienia przez psa, albo też upadku w czasie wykonywania różnych ruchowych czynności, np. przewrócenia się podczas jazdy na rowerze. W szóstym roku życia dziecka ponownie następuje wzrost natężenia stanów lękowych (tamże, s. 160). Dzieci przeżywają lęki wywołane przez bodźce dźwiękowe, a więc nagły dzwonek do drzwi, nieznaną dźwięk telefonu, odgłosy wydawane przez ptaki lub owady. Dzieci obawiają się różnych „dziwnych” postaci: duchów, czarownic, ufoludków, ale także wrażliwe są na bodźce przestrzenne, tak więc boją się, że się zgubią w dużej przestrzeni, np. w lesie, hipermarkecie i często nie chcą wejść do lasu lub dużego sklepu. W tym wieku dzieci odczuwają lęki przed żywiołami, boją się grzmotów, błyskawic, ognia, wody. Ich bogata wyobraźnia dostarcza im różnych lękowych

bodźców, a więc boją się cieni na ścianie, na firance, odbicia w świetle latarni ruchu drzew na ścianie w ich pomieszczeniu, stąd w tym wieku dziecko boi się samo zasypiać w pokoju i samo zostawać w domu. Dziecko jednak w tym wieku dość dzielnie znosi duże rany, ale boi się drobnych skaleczeń, drzazg, widoku krwi lecącej z nosa. U dziecka, które ukończyło siódmy rok życia i rozpoczęło edukację szkolną zmienia się zasadniczo spektrum przeżywanych lęków. Co prawda nadal występują lęki natury wizualnej, a więc dziecko boi się ciemności, ale ze względu na coraz większą jego samodzielność i autonomię lęk wywołują już konkretne przestrzenie, np. piwnic, strychów, różnego rodzaju przedmioty tam umieszczonych i cienie, które padają. U dzieci 7-letnich nasilają się lęki związane z brakiem poczucia bezpieczeństwa, tak więc dziecko odczuwa lęk przed wojną, włamywaczami, szpiegami, którzy mogą gdzieś przebywać w pomieszczeniu dziecka. W tym wieku nasilają się lęki społeczne związane z sytuacją szkolną, a przede wszystkim brakiem akceptacji przez nauczycieli i rówieśników. Z czasem dorastania coraz większe znaczenie mają lęki przed porażką, wyśmianiem przez kolegów (tamże, s. 161).

U młodzieży w okresie dorastania nasilają się lęki natury społecznej, występują lęki przed kompromitacją i niepowodzeniami szkolnymi (Harwas-Napierała, 2000; Obuchowska, 1996).

E. Hurlock (1985, s.103) opisuje trzy następujące grupy lęków przeżywanych przez młodzież:

1) Strach przed przedmiotami materialnymi. Mogą to być węże, psy, burze, dziwne hałasy, ogień, winda, woda, pociągi itp.;

2) Strach przed różnymi sytuacjami społecznymi. Do tego typu sytuacji należą: spotkania z ludźmi; przebywanie z ludźmi, którzy są mądrzejsi, więksi, ważniejsi, chytry, sarkastyczni, okrutni, pyszni, dumni lub złośliwie dowcipni; przebywanie w samotności; przebywanie w tłumie; recytowanie w klasie lub wygłaszanie przemówień; przebywanie na imprezach towarzyskich wraz z osobami płci przeciwnej; przebywanie w grupach, w których przeważają osoby dorosłe;

3) Strach związany z własną osobą. Do tej kategorii należą: bieda, śmierć, poważna choroba własna lub członków rodziny, kalectwo, trudności ze znalezieniem pracy niepowodzenia w szkole, niepopularność, egzaminy i stopnie.

I. Obuchowska (1996, s. 71) podkreśla, iż w okresie dorastania często występują lęki dotyczące relacji i ekspozycji społecznej. Mają one różną postać i nasilenie. Należą do nich: nieśmiałość, lęk przed niepowodzeniem, lęk przed kompromitacją wśród rówieśników, lęk przed zabraniem głosu na forum

publicznym, lęk przed odpowiedzialnością czy przyszłością. Konieczność u młodzieży podejmowania decyzji o kierunku dalszego kształcenia, wyboru zawodu także mogą wyzwalać lęk, który jest tym większy, im mniej dana osoba mogła współdecydować o swoich sprawach. Jako specyficzne w tym wieku występują lęki szkolne. Młodzież bardziej boi się poniżania poczucia własnej godności, ośmieszania, ograniczania autonomii uczniów przez nauczycieli niż złych ocen otrzymanych w procesie nauczania (Bach-Olasik, 1991, s. 52n).

T. Bach-Olasik przeprowadziła ciekawe badania nad rodzajami i nasileniem lęków u młodzieży licealnej. Przebadła 1500 licealistów z klas pierwszych i czwartych. Badane osoby przyznały się, że lęk przeżywają w szkole często (31%), raczej często (23%), bardzo często (16%), raczej rzadko (9%), bardzo rzadko (8%). Na podstawie odpowiedzi wyróżniono następujące sytuacje szkolne, w których młodzież doświadcza lęku: wzywianie do odpowiedzi, klasówki, niesprawiedliwe ocenianie, stresujące zachowanie nauczycieli, poniżanie godności ucznia, kontakty z dyrektorem albo wychowawcą, braki w wiedzy i przygotowaniu do lekcji, wystąpienia publiczne, zmiany grup rówieśniczych, brak otwartości w kontaktach z rówieśnikami. Według respondentów najbardziej stresujące i wywołujące lęk są ocenianie i kontrola wiedzy przez nauczycieli. Tę sytuację wskazało 75% badanych. Na drugim miejscu (69%) pod względem natężenia lęku znalazł się kontakt ucznia z władzami szkolnymi, np. dyrektorem albo nauczycielem. Mimo to 17% ankietowanych nie odczuwa w ogóle lęku związanego z zachowaniem nauczyciela. Jednak spośród badanych 28% zaznaczyło, że nie ma zdania na ten temat. Badani uczniowie najczęściej doświadczają w szkole emocji negatywnych: lęku, nudy, napięcia, przymusu, niechęci, obojętności, strachu, bezradności, przyjaźni, poczucia krzywdy i in. (tamże, s. 51n).

Występowanie lęku wśród młodzieży szkolnej powiązane jest ściśle z cechami obrazu samego siebie. Gdy kształtuje się negatywny obraz własnego ja, nasila się lęk, który ten obraz deprecjonuje. Obraz samego siebie powstaje poprzez relacje z innymi ludźmi. Pogląd na samego siebie jest wewnętrznym systemem odniesienia dla własnych działań i zachowań. Pozwala on na dokonywanie, względnie niezależnej od opinii innych, oceny własnego postępowania. Wówczas zostaje uruchomiony proces samokontroli, a także na skutek samoistnej oceny własnego ja, zostają wprowadzone zmiany w zachowaniach własnych, które są zgodne z aprobowanymi standardami. Niezgodności jakie powstają na skutek tej konfrontacji zachowania

stają się przyczyną lęku i reagowania obronnego (Siek, 1993, s. 220; Ziemska, 2009, s. 25; Zimbardo, Gerrig, 2006, s. 475).

3. Mechanizmy obrony przed lękiem

Lęk jest odczuwany przez jednostkę jako coś przykrego, w związku z czym dąży ona do uwolnienia się od niego (Obuchowska, 1981; Siek, 1983; Ranschburg, 1993). Istnieje bardzo wiele sposobów obrony przed lękiem, rozumianych jako pewną nawykową formę radzenia sobie z tym nieprzyjemnym stanem psychicznym.

K. Horney (1993) uważa, że ludzie stosują najczęściej następujące techniki obrony przed lękiem:

- 1) Racjonalizację, kiedy człowiek broniąc się przed lękiem wynajduje nieświadomie jakieś racjonalne powody, tłumaczące w jego oczach lęk o siebie, drogie osoby lub wartości. Racjonalizacje zmniejszają poczucie bezradności, gdyż w momencie przekształcenia lęku wewnętrznego w lęk przed czymś z zewnątrz jednostka może podjąć walkę z zagrożeniem;
- 2) Zaprzeczanie istnienia lęków czyli usuwaniu lęku ze świadomości, wypieranie, tłumienie. W wyniku tego lęk wyraża się za pomocą innych reakcji organizmu, pozornie nie mających nic wspólnego z lękiem, np. dreszcze, pocenie się, duszności, gwałtowne bicie serca, wymioty, biegunka;
- 3) Stosowanie środków odurzających, zmniejszających napięcie lękowe, np. alkohol, narkotyki, ale też nadmiar snu, obciążanie się pracą, działalność społeczna;
- 4) Unikanie myśli, uczuć, bodźców, które wyzwalają reakcje lękowe. Unikanie może przebierać dwie formy: po pierwsze unikanie wykonywania jakiejś czynności, która wyzwała reakcje lękowe, kierując się jakimiś innymi powodami niż chęcią uniknięcia lęku, a po drugie ujawnianie reakcji zahamowania - polega ona na niemożności myślenia o czymś lub wykonywania czegoś, co mogłoby wyzwaląć lęk.

J. Ranschburg (1993, s.41) łączy rodzaje lęku oraz mechanizmy obrony przed nim z fazami rozwoju dziecka i według kolejności pojawiania się wyróżnia trzy sposoby:

1) Ucieczka – polega na oddalaniu się od obiektu budzącego lęk, odwracaniu głowy, odwracania się tyłem, przytulaniu się do matki, kryciu się w jej ramionach;

2) Racjonalizacja – dziecko tłumaczy sobie pozornie rzekomo groźnych sytuacji, wynajduje ich pozytywne aspekty. Z czasem racjonalizacja może przerodzić się w prawdziwe zainteresowanie;

3) Projekcja – polega na tłumaczeniu postawy uciekającej inną przyczyną, akceptowaną przez środowisko.

I. Obuchowska (1981, s.281) uważa, że dzieci obniżają napięcie lękowe poprzez konkretyzację lęku, polegającą na ukonkretnieniu w przedmiocie lęku bezprzedmiotowego lub powiązaniu go z przypadkową sytuacją.

Według B. Weinerja (za: Harwas-Napierała 2000) uczniowie dotknięci lękiem przed niepowodzeniem stosują równocześnie dwie formy obrony przed nim. Po pierwsze stawiają sobie zbyt wygórowane cele, których realizacja jest praktycznie niemożliwa, więc w przypadku porażki tłumaczą sobie, że nie ma powodu do wstydu. Po drugie, wkładają mało wysiłku w realizację tych celów, więc mogą sobie powiedzieć, że gdyby się bardziej starali, to mogliby cel osiągnąć.

W pewnych sytuacjach lęk występuje u każdego człowieka. Jednak u niektórych jednostek staje się on na tyle kłopotliwy i uciążliwy, że oprócz posługiwania się mechanizmami obronnymi jako sposobami radzenia sobie z przykrym lękiem może to doprowadzić do zaburzeń lękowych, które w konsekwencji nie pozwalają na prawidłowe funkcjonowanie (Carson, Butcher, Mineka, 2003, s.253n; Kendall, 2012, s.101n, Kępiński, 2002, Zimbardo, Gerrig, 2006, s. 473n).

4. Źródła i uwarunkowania lęku

Psychologowie nie są zgodni co do tego, czy lęk jest wrodzony, czy może raczej człowiek nabywa go w procesie socjalizacji, w środowisku rodzinnym, w szkole, w dalszym otoczeniu (Dzieduszyński, 2012; Fajkowska, Szymura, 2009; Riemann, 2005). Źródłem lęku mogą być bardzo skomplikowane uwarunkowania życia społecznego danej jednostki. Niewątpliwie przynajmniej niektóre czynniki wywołujące lęk mogą być wrodzone. Zapewniają one człowiekowi możliwość przetrwania, pełnią funkcję ostrzegawczą. Wówczas lęk sygnalizuje realne bądź pozorne zagrożenie. Jednak większość teoretyków i praktyków zajmujących się

lękiem podkreśla jego społeczne i rodzinne uwarunkowania (Łosiak, 1984; Leary, Kowalski, 2001: 2007; Riemann, 2005).

A. Kępiński (2012, s.8) uważa, że lęk jest sygnałem niebezpieczeństwa na poziomie biologicznym, a także społecznym. H. Eysenck stwierdza, że *lęk jest wyuczonym strachem*, a jego genezę stanowi pierwotna, bezwarunkowa reakcja strachu, ukształtowana w filogenezie. Przy tym im bardziej rozwinięty organizm, tym większa liczba bodźców może wywołać lęk (za: Obuchowska, 1981, s. 277).

4.1. Lęk jako wewnętrzny stan emocjonalny na sytuację

Większość autorów traktuje lęk jako prosty, niezmienny stan emocjonalny, są jednak i inne teorie ukazujące lęk bazujące na bardziej złożonym tle i w sposób dynamiczny usytuowany w zmiennych relacjach do zdarzeń. Nawiązują one do zagadnienia popędu. Nierzadko wykorzystuje się podejście C. L. Hulla, który traktował lęk jako proces pośredniczący między sytuacją i zachowaniem. W ten sposób badał problem lęku C. Spence, analizując wpływ lęku na zachowanie (za: Łosiak, 84, s. 900). Autor ten zakładał, że osoby z wysokim poziomem lęku, u których wysoki jego poziom utrzymuje się stale, cechują się także wysokim poziomem popędu, to z kolei powoduje, że proces warunkowania u nich jest specyficzny, typowy dla osób z takim właśnie poziomem popędu. Według C. Spence'a, poziom lęku ma wpływ na sposób warunkowania u jednostki, pośredniczy w jej procesach warunkowania i rzutuje na wiele sytuacji, w jakich jednostka się znajduje. Do tej koncepcji nawiązali inni autorzy, w tym C. Izard, który skoncentrował się na analizie lęku od strony subiektywnych przeżyć i opisał lęk jako zespół emocji, tworzących specyficzny dla danej jednostki system i mający wpływ na jej świat przeżyć i osobowość (za: tamże, s. 901).

W zbliżony sposób analizował lęk wspomniany już C.D. Spielberger, który rozróżnił lęk - stan i lęk - cechę. Lęk – stan jest złożoną reakcją emocjonalną, na którą składa się subiektywne, niespecyficzne uczucie napięcia i zagrożenia, z towarzyszącym mu pobudzeniem autonomicznego układu nerwowego. Stan ten może trwać dłuższy lub krótszy okres, po czym znika, dlatego został określony mianem lęku-stanu (*state anxiety*). Lęk przybierający postać cechy jest stałą predyspozycją organizmu do reagowania lękiem i spostrzegania wielu sytuacji jako zagrażających i jest uwarunkowany subiektywnie. Pełni on funkcję pośredniczącą między sytuacją i zachowaniem jednostki (za: tamże, s. 902; por. też: Wrześniewski, Sosnowski,

Matusik, 2002, s. 5). Tak więc lęk jako cecha może być „elementem trwałych indywidualnych predyspozycji do emocjonalnego reagowania na wszelkie, nawet mało awersyjne, bodźce otoczenia i postrzegania ich jako sygnały zagrożenia. Natomiast lęk jako stan fizjologiczny jest reakcją wywołaną poczuciem zagrożenia oraz niespecyficznym uczuciem pobudzenia i napięcia psychicznego, któremu towarzyszy wzbudzenie aktywności autonomicznego układu nerwowego i szereg charakterystycznych objawów somatycznych, psychicznych i behawioralnych” (Fajkowska, Szymura, 2009, s. 20).

Do podobnych wniosków badawczych dotyczących lęku doszedł R. B. Cattell, traktując lęk jako stan psychologiczny o zróżnicowanym okresie trwania i będący formą reakcji emocjonalnych (za: Siek, 1983, s. 222). Podobnie jak przy stanach depresji, zmęczenia, innych, jednostkę odczuwającą lęk charakteryzuje obniżona zdolność przystosowania, nadpobudliwość, napięcia. Odczuwa ona niepewność i ma poczucie zagrożenia, towarzyszy temu brak zaufania do siebie, niewiara we własne siły. Lęk staje się trwałym czynnikiem osobowości i sprawia, że jednostka jest generalnie skłonna do reagowania lękiem, w wielu życiowych sytuacjach. Niektórzy autorzy określili takie nastawienie jednostki jako syndrom i uważali je za analogiczne do zespołu chorobowego. Typowy w sytuacjach podwyższonego stanu lękowego stan traktowali w sposób zbliżony do chorób somatycznych. (Zatem skłonność do reagowania lękiem była uważana za syndrom reakcji, utrwalony u danej jednostki i niekiedy przybierający rozmiary patologii, choroby. Takiemu ujęciu lęku towarzyszyło przekonanie, iż procesy poznawcze pośredniczą między sytuacją a reakcją emocjonalną. W niektórych analizach podkreślono złożoność reakcji

w sytuacjach lękowych. Podkreślano pośredniczącą rolę emocji w stanach lękowych, jednak sformułowano też podejścia traktujące emocje i popędy jako złożone reakcje. Przyjęto, że organizm jednostki dokonuje stałej oceny napływających z otoczenia sygnałów, pod kątem ich związku z własnym działaniem, ponadto człowiek analizuje ich znaczenie. Te poznawcze oceny poprzedzają pojawienie się reakcji emocjonalnych. Zatem zanim pojawi się lęk, czy też pokrewne stany emocjonalne, jak depresja, gniew, radość itp., poprzedza je charakterystyka poznawcza (Tłokiński, 1993, Obuchowska, 2001; Zimbardo, Gerrig, 2006, s. 475n).

R. Lazarus i J. R. Averill przyjęli, że w sytuacjach wywołujących lęk pojawiają się najpierw oceny poznawcze o charakterze symbolicznym, także antycypacyjnym, towarzyszy im poczucie niepewności (za: Łosiak, 1984, s. 902). Symboliczność

związanych z lękiem ocen poznawczych polega na tym, że zagrożenie nie tkwi w konkretnych, zewnętrznych zdarzeniach, ale usytuowane jest w obszarze myśli, pojęć, wartości, istotnych dla jednostki systemów poznawczych. Antycypacja polega na dostrzeganiu zagrożenia nie występującego w danym momencie, lecz przyszłego, takiego, które może dopiero wystąpić, w przekonaniu jednostki. Towarzysząca tej poznawczej analizie niepewność wyraża się w tym, że jednostka nie wie, kiedy, i czy w ogóle spodziewane, niosące zagrożenie, zdarzenie wystąpi. Lęk jest tym silniejszy, im dłuższy jest okres antycypacji, natomiast poczucie niepewności także wzmacnia lęk, jednak nie tak znacząco, jak pozostałe czynniki, tło symboliczne i antycypacja (tamże, s. 907).

4.2. Lęk jako reakcja na sytuacje społeczne

Wśród wielu sytuacji, w jakich jednostka doświadcza sytuacji lękowych istotne znaczenie mają kontakty interpersonalne. Lęk przed kontaktami z innymi ludźmi, lęk w sytuacjach społecznych został określony jako obszar lęku społecznego, czyli interpersonalnego (Leary, Kowalski, 2001, s.16). Pojawia się on w wielu sytuacjach, w których jednostka wchodzi w kontakty z innymi ludźmi. Przyczyną lęku może być spotkanie osób obdarzanych autorytetem, wobec których jednostka obawia się skompromitowania (np. student na egzaminie u cenionego powszechnie profesora), wystąpienia publiczne, poznawanie nowych osób bądź wizja spotkania towarzyskiego w nowym gronie, kontakty w nowej pracy, czy sytuacje uliczne – np. obawa przed atakiem grupy młodych ludzi nadchodzących z naprzeciwka. Opisanie sytuacji jedynie w ogólnych ramach prezentują okoliczności mogące przyczynić się do lęku społecznego. Jest ich na co dzień, jak i w sytuacjach wyjątkowych, szczególnych dla jednostki bardzo wiele i analizuje się je szczegółowo. Generalnie poznanie tych sytuacji pozwoliło stwierdzić, że u podstaw lęku społecznego leży perspektywa bycia ocenionym przez innych w danej, prawdziwej lub wyobrażonej, sytuacji społecznej. Lęk społeczny to po prostu lęk przed oceną. Pojawia się wówczas, gdy ludzie są spostrzegani i oceniani przez innych (tamże, s. 17).

Podobnie jak w innych niż społeczne sytuacjach wywołujących lęk, powoduje go nie tylko rzeczywiste wystąpienie danej sytuacji, ale i możliwość jej zaistnienia. Zatem ludzie obawiają się nie tylko zdarzeń, które faktycznie mają miejsce w ich życiu, ale i tych, które wystąpić mogą z małym prawdopodobieństwem, a nawet mało rzeczywistych. Stąd lęku społecznego można doświadczać nie tylko

w konkretnych kontaktach interpersonalnych, lecz i w samotności, kiedy jednostka wyobraża sobie własne relacje (tamże, s. 141n; Kępiński, 2012, s. 208).

Lęk społeczny ma też te same objawy, co inne rodzaje lęku, nie związane wprost w kontaktami interpersonalnymi. Sytuacji poczucia zagrożenia mogą towarzyszyć objawy somatyczne, np. podwyższenie tętna, przyspieszenie oddechu, spoczone dłonie, drżenie ciała, reakcje pilomotoryczne. Także lęk ten charakteryzuje się nasyceniem myśli i wyobrażeń pełnych obaw. Osoba odczuwająca lęk, np. przed publicznym wystąpieniem, może sobie wyobrażać, że przemówienie się nie uda, że jej wystąpienie będzie źle przyjęte przez słuchających. Zatem jednostka zakłada własne niepowodzenie w danej sytuacji, stąd generuje lęk. Podobnie jak w innych stanach lęku, tak i w lęku społecznym pojawiają się próby unikania sytuacji trudnych, wywołujących obawy. Mogą to być próby uniknięcia danej roli społecznej, np. niechęć do przewodniczenia zebraniu, unikanie wystąpień publicznych, itp. Te aspekty behawioralne mają negatywny wpływ na dalsze kontakty społeczne jednostki i wzmagają poczucie zagrożenia, nasilają lęk. Także lękowi społecznemu towarzyszy wycofywanie się z życia towarzyskiego. Jednostka odczuwająca tego rodzaju lęki unika spotkań, co pogarsza jej kontakty z innymi ludźmi. Również cechą lęku społecznego jest współwystępowanie z nim negatywnych odczuć, o subiektywnej naturze. Lęk ma wpływ na obraz siebie, co może rzutować negatywnie na radzenie sobie w sytuacjach trudnych (Tłokiński, 1993, s. 28). Zarazem pojawiają się napięcie, nerwowość, inne stany zdradzające takie odczucia. Współtowarzyszyć im mogą negatywne emocje, jak gniew, depresja, brak nadziei na powodzenie w danej sytuacji (Bishop, 2000; Carson, Butcher, Mineka, 2003, s. 252; Kępiński, 2012).

Zatem lęk społeczny jest dla jednostki bardzo nieprzyjemnym doświadczeniem emocjonalnym obejmującym obawę przed doznaniem fizycznej lub psychologicznej krzywdy, wywołującym wzmożone napięcie fizyczne i motywację do unikania lub wręcz ucieczki z sytuacji, która ten lęk wywołuje (Leary, Kowalski, 2001, s. 19).

4.3. Geneza źródła lęku w ujęciu A. Kępińskiego

Niezwykle interesującą koncepcję lęku, jego genezy, rodzajów i sposobów przejawiania się podaje A. Kępiński (2012). Według autora reakcje na lęk są bardzo zróżnicowane zależnie od tego, czy sam lęk przestrzega jednostkę przed

zagrożeniem o charakterze fizycznym, czy odnosi się do sytuacji społecznych. Obawa przed zbliżającym się napastnikiem wywołuje u większości ludzi myśl o ucieczce (bądź agresji jako formy obrony), natomiast w sytuacjach lękowych dotyczących komunikacji międzyludzkiej, np. stosunków w rodzinie, reakcje na sygnały lękowe są bardziej złożone. Pierwsza z reakcji jest wspólna ludziom i zwierzętom, które na sytuacje zagrożenia reagują ucieczką albo agresją. Na płaszczyźnie społecznej reakcja ta jest mało przydatna, z uwagi na złożoność stosunków międzyludzkich (tamże, s. 260n).

Ludzie są skłoni do powstrzymywania prostych reakcji obronnych, niekiedy, gdy wymaga tego sytuacja, rezygnują w chronienia siebie, aby skupić się na ochronie osób najbliższych, na kontaktach na których im zależy. Charakterystyczne dla jednostek ludzkich jest kierowanie się, instynktowną, zasadą „ochrony gniazda obrony rodziny, szczególnie własnych dzieci (tamże, s. 9). Stąd reakcja na zagrożenie, zapowiadane przez poczucie lęku, wyraża się w hamowaniu reakcji obronnych mających na celu obronę samego siebie. Zastępowane one są pragnieniem ochrony innych osób, niekiedy ze znaczną stratą dla danej jednostki. Stymulowane jest to przez przeżycie sympatii, towarzyszącej nierozłącznie uspołecznieniu ludzkich kontaktów. Sympatii towarzyszy często uczucie miłości, które, według A. Kępińskiego powoduje przewyżczenie lęku w sytuacjach społecznych. Omówione zachowanie jednostki ludzkiej, ograniczenie lęku i zastąpienie go poczuciem sympatii i miłością do rodziny, wynikałoby, gdyby się zdarzyło w rzeczywistości, z istoty miłości pojętej jako uczucia zdolnego „lokować własne cele poza horyzontem swojego życia, poza kalkulacją jego własnej korzyści, a nawet poza jego kresem, ponieważ reakcje na sytuacje lękowe uwzględniają tu dobro dzieci w przyszłości. Zatem w sytuacjach lękowych występujących w kontekście społecznym ludzie mają szerszy horyzont myślowy niż większość zwierząt. Reagują nie ucieczką bądź agresją, lecz bronią dalekosiężnych celów życia, jak dobro rodziny, wychowanie dzieci itp. W ocenie sytuacji wywołującej lęk i analizie sposobu reagowania, człowiek posługuje się kategoriami moralnymi, wartościuje swoje reakcje. Przedstawione sposoby reagowania dotyczą osobników zdrowych, bowiem u chorych mogą być zakłócone i przybierać zupełnie inne formy (tamże, s. 262n).

Według A. Kępińskiego (2002, s. 105n) genezy i źródeł lęku należy poszukiwać w czterech sferach, co pozwala rozróżnić cztery rodzaje lęku:

- 1) sfera życia biologicznego - lęk biologiczny;
- 2) sfera życia społecznego - lęk społeczny;

- 3) sfera wartości - lęk moralny;
- 4) sfera interakcji z otoczeniem - lęk dezintegracyjny.

Pierwsza postać lęku jest wywołana zagrożeniem praw biologicznych, w szczególności zachowaniem życia własnego i życia gatunku. Może on być spowodowany poczuciem zagrożenia płynącego z zewnątrz bądź z wewnątrz. Lęk wynikający z zagrożenia zewnętrznego wywołuje wiele sytuacji codziennego życia. Mogą to być obawy ataku ze strony innych osób, np. rabusia, także przed przypadkiem komunikacyjnym, innym niebezpiecznymi zdarzeniami. W tej formie lęku reakcje ludzkie są złożone, a typowym przykładem są zachowania młodych ludzi, podejmujących działania niosące zagrożenie i pragnących się wypróbować. Przykładów dostarczają też uczestnicy sportów ekstremalnych, pragnący poniekąd zmierzyć się z zagrożeniem, sprawdzić się w sytuacjach wywołujących lęk i pragnących nauczyć się opanowania lęku. Według A. Kępińskiego, ten rodzaj lęku jest wspólny człowiekowi i zwierzętom, a ponadto charakteryzuje go specyficzna cecha: możliwość intuicyjnego przewidywania sytuacji zagrożenia. U niektórych ludzi występuje ona na tyle intensywnie, że potrafią przeczuć groźne sytuacje, podobnie jak część zwierząt. Lęk biologiczny wywołany poczuciem zagrożenia od wewnątrz, różni się od lęku zewnętrznego. Lęk pochodzący z przesłanek otoczenia zewnętrznego jest uświadamiany, przykładowo jednostka skacząca do wody na niestrzeżonej plaży może spodziewać się złych skutków tego skoku, np. utonięcia bądź urazu kręgosłupa. Natomiast lęk pochodzący z wewnątrz nie jest uświadomiony i wówczas obrona przez zagrożeniem wewnętrznym dokonuje się poza sferą życia świadomego. Rządzą nim prawa biologii organizmu. Przykładem może być lęk spowodowany brakiem tlenu, wody, pożywienia u osób znajdujących się w sytuacji zagrożenia (tamże, s. 108; por. też: Kępiński, 2012, s. 222n).

Lęk społeczny jest wywołany sytuacjami zagrożenia w środowisku społecznym, jak zagrożenie potępienia przez środowisko, odrzucenia z grupy itp. Obawa przed odrzuceniem przez środowisko wynika z faktu, że dla człowieka środowisko społeczne jest niezbędne, stanowi ono podstawę jego kontaktu ze środowiskiem naturalnym. Człowiek funkcjonuje w społeczności. Orientacja jednostki ludzkiej w świecie jest orientacją społeczną. Pierwsze więzi powstają w rodzinie, zwłaszcza w kontaktach z matką, a nawet w okresie życia płodowego i tuż po porodzie. Stąd możliwość zerwania tych więzi wywołuje lęk (Kępiński, 2002, s. 116).

Lęk moralny ma związek z lękiem społecznym, ponieważ stanowi podłoże w internalizacji zwierciadła społecznego. Jest on wywołany zagrożeniem ze strony zinternalizowanych wzorów społecznych, wartości przyjętych przez jednostkę z otoczenia społecznego i uznanych za własne. Internalizacja objawia się poprzez kategorie sumienia i superego (por. Freud, 2001).

A. Kępiński (2002) traktuje lęk moralny jako przedłużenie lęku społecznego, bowiem znajduje on podstawy w społecznych wzorach, zaoferowanych jednostce do zaakceptowania, w celu integracji z grupą. Na straży tego, czy zasady są przestrzegane, stoi sumienie. Człowiek staje jakby przed zwierciadłem, sprawdzając, czy dostosowuje się do wymaganych norm: kontrolują ich przestrzegania zarówno ludzie z otoczenia, jak i on sam, dzięki sumieniu. Sumienie jest kategorią kontroli dokonywanej świadomie, przy czym niekiedy poszerza się te zasady sprawowania kontroli o mechanizmy podświadome (sfery superego wyróżnionej przez Z. Freuda). Niekiedy ta autoobserwacja prowadzi jednostkę do wniosku, że nie spełnia wymogów społecznych, co wywołuje poczucie lęku. Taka ocena siebie może być bezzasadna, wynikająca ze zniekształconego obrazu własnej osoby, ale lęk pozostaje (tamże, s. 123).

A Kępiński podkreśla, że w genezie lęku moralnego największy wpływ ma okres socjalizacji w dzieciństwie. Wówczas dziecko patrzy na otoczenie społeczne z perspektywy „od dołu – ku górze”, stara się mu dorównać. Tak postrzegana rzeczywistość zewnętrzna ulega wyolbrzymieniu i tym samym zniekształceniu. Ten obraz społecznego zwierciadła pozostaje także w życiu dorosłym i ma wpływ na postrzeganie otoczenia zewnętrznego przez jednostkę. Zarazem dokonana internalizacja wzorów z otoczenia sprawia, że jednostka przestaje kontrolować zaakceptowane zewnętrzne wzory. Stają się one elementem jej wnętrza, zatem nie mogą być kontrolowane przez świadome mechanizmy adekwatne do występującej rzeczywistości. Tak więc dany element staje się *nieoperacyjny, autonomiczny*. natomiast – jak stwierdza A. Kępiński działać można tylko na zewnątrz, a to co jest w środku, jest poza zasięgiem naszej aktywności (tamże, s. 124).

W sytuacjach naruszenia interakcji z otoczeniem wywołany zostaje lęk dezintegracyjny. Cechą wymiany sygnałów z otoczeniem jest ustawiczna zmienność, w wyniku oddziaływania na organizm wciąż nowych bodźców. Reakcje na te bodźce skłaniają do wysyłania sygnałów w otoczenie. A. Kępiński (2012, s. 243) uważa, że w tych procesach wymiany sygnałów wytwarza się określona struktura metabolizmu informacyjnego. Przypomina ona zasady metabolizmu energetycznego,

opierając się na wychwytywaniu i przekształcaniu informacji płynących z otoczenia. Dopóki system ten utrzymuje się w ustalonych granicach, przetwarzanie informacji i reakcje na nie są typowe dla danego organizmu, można mówić o zasadzie prawdopodobieństwa rządzącej odbiorem sygnałów ze środowiska człowieka. Natomiast gdy w tym systemie nastąpią gwałtowne, nieoczekiwane zakłócenia, rodzi to lęk. Jeżeli jednostce otaczający ją świat wydaje się dziwny i nieprzewidywalny, mało prawdopodobny, jest to źródłem stanów lękowych. Jest jednak i w przeciwnej sytuacji, gdy wszystko co dzieje się wokół, jest nazbyt typowe, przewidywalne, nużące. Wówczas jednostka odczuwa pustkę, wewnętrzne napięcie, rodzące w efekcie lęk. Zatem powodowany jest on nie tylko sytuacjami nietypowymi, nieprzewidywalnym biegiem zdarzeń, lecz i brakiem zmian, brakiem urozmaicenia w życiu człowieka (por. także: Czabała, 1994; Kępiński, 2002, s. 127).

4.4. Uwarunkowania lęku dzieci i młodzieży

W literaturze psychologicznej dotyczącej lęku wiele miejsca poświęca się problematyce jego powstawania i kształtowania się. Można wyodrębnić trzy nurty poszukiwań uwarunkowań tej cechy: pierwszy głosi, iż tendencja do reagowania lękiem (strachem) jest właściwością wrodzoną, rozwija się i ulega przekształcaniu w ciągu życia jednostki; drugi koncentruje się na roli czynników środowiskowych, a zwłaszcza czynników społecznych; natomiast trzeci kładzie nacisk na genetyczno-temperamentne uwarunkowania tej cechy.

Zwolennikiem pierwszej koncepcji jest m.in. E.J. Murray (za: Siek 1983, s. 268). Według autora skłonność do przeżywania, występowania, ujawniania reakcji lękowych jest wrodzona. Już niemowlę reaguje lękiem na ból, głód, nagły hałas, nagłą utratę podłoża, nagłe pojawienie się nieznanego obiektu, przenikliwy krzyk, samotność, widok okrwawionego ciała, widok pełzającego węża (badania D. Hebba, J. Watsona (za: tamże, s. 268). Rodzice nieświadomie narażają dziecko na działanie bodźców wyzwalających reakcje lękowe. Dziecko przeżywające lęk dąży do jego redukcji. Najbardziej zmniejsza lęk u dziecka bezpośredni kontakt z matką; gdy matka przytula je, kołysze, przemawia uspakajająco. Lęk redukują także relacje z rodzicami oparte na akceptacji, miłości, trosce, gdy dziecko czuje i wie, że jest kochane. Jedni rodzice dostarczają więcej, inni mniej okazji do takich kontaktów, a przez to tworzą więcej lub mniej sytuacji redukujących lęk. Te dzieci, które miały tych sytuacji za mało, nabywają względnie trwałą dyspozycję do reagowania lękiem. Tak więc

lękliwi to nie tylko ci, na których działało wiele bodźców wyzwalających lęk, ale i ci, którzy mieli za mało bodźców rozładowujących napięcie lękowe w okresie wczesnego dzieciństwa.

Zwolennikami drugiej koncepcji, podkreślającej znaczenie czynników społecznych w powstaniu lęku są m.in. J. Kozielecki (2006), P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig (2006), J. Ranschburg (1993), M. Leary, R.M. Kowalski (2001). Autorzy ci upatrują genezę lęku w dwóch źródłach: czynnikach środowiskowych i społeczno-rodziny. Pierwszy z tych czynników generujący lęk stanowią określone, charakterystyczne cechy osobowościowe rodziców, a zwłaszcza ich lękliwość. Dotyczy to obojga rodziców, ale przede wszystkim matki. Matka, często nieświadomie, ujawnia w swoim zachowaniu napięcia lękowe, które są obserwowane przez dziecko. Jeżeli dziecko jest z nią silnie emocjonalnie związane staje się wzorem dla dziecka i w ten sposób modeluje reakcje potomka. Lękowe zachowania rodziców przejmują dziecko na skutek społecznego uczenia się przez naśladownictwo, identyfikację i wzorowanie się na rodzicach. Potwierdzają to liczne badania (por. np. Pachałko, 1996, Harwas-Napierała, 2000; Chryc-Gawrychowska, Błazak, 2004; Zimbardo, Gerrig, 2006; Koralewicz, 2008), które wykazały silną zależność między lękliwością rodziców i dzieci oraz treściami przeżywanymi lęków. Drugim czynnikiem wyzwalającym lęk są swoiste oddziaływania wychowawcze rodziców oraz określone postawy wychowawcze. Źródłem lęku stanowi rodzicielska postawa nadmiernej opiekuńczości, która może przyjąć dwojaką formę: nadmiernej opieki pobłażliwej i opieki opartej na dominacji bądź postawa nadmiernych wymagań (Ranschburg, 1993; Pachałko, 1996; Koralewicz, 2008). Do lękliwej uległości u dzieci prowadzi nadmierna opieka macierzyńska. W jej wyniku dziecko traci wolność i niezależność, ma znacznie ograniczoną samodzielność, co w efekcie sprzyja kształtowaniu się u niego lęku (Janicka, Liberska, 2014, s.130). Lękotwórcze mogą być także nadmierne wymagania rodziców wobec dziecka, które prowadzą do wytworzenia u jednostki nierealistycznie wysokich celów, przerostu ambicji, co może prowadzić do powstania lęku przed kompromitacją (Obuchowska, 1996; Hawras-Napierała, 2000).

Według A. Kępińskiego (2012) geneza lęku społecznego jest podwójna. Po pierwsze powstaje z uczuć do rodziców, a szczególnie do ojca, który jest przedstawicielem porządku, także społecznego. Powstaje u dziecka nieświadomy lęk przed karą i ośmieszeniem. Ojciec utożsamiany jest z absolutem, osobą wymierzającą kary, osobą sprawiedliwą, której nie można się

przeciwstawić. W tym wczesnym okresie życia może już powstać lęk społeczny. Rola ojca w tym czasie jest bardzo duża, bowiem w dziecku tworzą się struktury samokontroli, kształtuje się system wartości. Jeżeli dziecko otrzyma w dzieciństwie mocne podstawy odróżniania dobra od zła, będzie bardziej odporne na późniejsze oddziaływania innych grup społecznych (Freud, 2007; Pospiszyl, 2007). Druga warstwa lęku społecznego powstaje później, podczas kontaktów z rówieśnikami. W tym okresie wszystko odbywa się już świadomie, dlatego lęk społeczny powstający w tym czasie nie jest już tak głęboko zakorzeniający się. Lęk społeczny ujawnia się w sytuacjach władzy i oceny. Według autora lęk ten może być silniejszy od lęku przed śmiercią. Podczas tego lęku człowiek wyolbrzymia sytuację oceny społecznej, porównywalnie do oceny przed absolutem. Jeżeli lęk zakorzeniony jest w pierwszej warstwie, to trudniej go pokonać w porównaniu do drugiej. Człowiek jako istota społeczna musi przezwyciężyć lęk społeczny (Kępiński, 2012, s. 209n).

Zgodnie z trzecią koncepcją łączącą powstanie lęku z cechami temperamentu, czynnikiem sprzyjającym rozwojowi lęku jest słaby typ układu nerwowego, a więc taki, który charakteryzuje się słabością procesów pobudzania i hamowania. U osób o takim typie układu nerwowego często kształtuje się lęklivość społeczna. Ludzie ci są nieodporni na silne bodźce, łatwo załamują się pod wpływem przeciwności, są bierni, zahamowani. To stało się bodźcem dla badań C. D. Spielbergera, który wyodrębnił dwie postaci lęku: jako stan i jako cechę. Lęk jako stan rozumiany jest jako odczuwany przez osobę subiektywnie, wewnątrznie i aktualnie stan napięcia, niepokoju, obawy i dyskomfortu, będący reakcją organizmu na daną sytuację. Intensywność oraz jego występowanie jest zależne od rodzaju i subiektywnego spostrzegania danej sytuacji. Ponieważ sytuacje w jakich znajduje się człowiek nieustannie ulegają zmianie, wielkość lęku jako stanu, także nieustannie się zmienia. Lęk jako cecha jest to pewna względnie stała dyspozycja organizmu do reagowania lękiem, w różnych sytuacjach (Wrześniewski, Sosnowski, Matusik, 2002, s. 5). Skłonność do reagowania na daną sytuację w większym lub mniejszym stopniu lękiem, kształtuje się pod wpływem zdobywanych w ciągu życia doświadczeń. Osoby, które w dzieciństwie na obiektywnie nie zagrażające sytuacje reagowały niczym nie zredukowanym lękiem, pod wpływem tych samych bodźców w dorosłym życiu będą również aktywizować lęk. Lęk jako cecha jest więc swoistą dyspozycją człowieka do wyzwalania reakcji lękowych, a lęk jako stan jest bezpośrednią reakcją na daną sytuację. Obie postaci lęku są ze sobą ściśle powiązane. Osoby, które charakteryzują się wysokim poziomem lęku jako cecha w różnych

sytuacjach reagować będą wysokim lękiem rozumianym jako stan (Sosnowski, 1977, s. 349n).

Występowanie dużego nasilenia lęku u dziecka ma istotny wpływ na jego rozwój. Jest on przyczyną zatrzymania się rozwoju emocjonalnego, który niesie za sobą niepowodzenia w nauce, agresywne i antyspołeczne zachowanie, a także bunt przeciw autorytetom. Właściwa atmosfera, oraz stabilność życia rodzinnego jest bardzo istotnym elementem równowagi emocjonalnej i zdrowia psychosomatycznego dziecka. Problemy w nawiązaniu prawidłowych relacji w rodzinie mogą być spowodowane nieprawidłowymi postawami wychowawczymi jakie rodzice prezentują wobec dzieci. Stosunek do dziecka, a także sposób w jaki rodzice wypełniają swoje obowiązki rodzicielskie względem niego, zależą od tego jaki stosunek ma rodzic do swojej roli macierzyńskiej czy ojcowskiej. To, w jaki sposób rodzice wypełniają swoje role jest nierozłączne z ich osobistym stosunkiem, jaki mają do nich. Ważne jest to czy są przekonani o ważności swej roli, czy też uważają ją za nie istotną. Elementami opisującymi ustosunkowanie się do roli rodzicielskiej jest: przeświadczenie o ważności roli rodzicielskiej, stopień identyfikacji z rolą, a także treść motywacji współżycia rodzinnego. Istotne jest to czy traktują rodzinę jako coś nadrzędnego, czy też jest dla nich problemem utrudniającym bądź uniemożliwiającym realizację własnych planów i zamierzeń. Dzieci z rodzin prawidłowo skonstruowanych, w których są zachowane właściwe kontakty między rodzicami oraz rodzicami i dziećmi, z rodzin o niezakłóconym układzie ról społecznych (w kontaktach rodzic – dziecko) mają szanse lepiej zwalczać własne lęki. Dobrze funkcjonująca rodzina posiada prawidłowe wzorce komunikowania się, stwarza właściwy, przyjazny dla rozwoju dziecka klimat emocjonalny, zabezpiecza potrzebę bezpieczeństwa dziecka oraz potrzebę przynależności do grupy, uczy rozwiązywania problemów (Lubowicz, 1997; Rostowska, 2008; Janicka, Liberska, 2014, s. 129).

Rodzina dysfunkcyjna wywiera negatywny wpływ na rozwój wszystkich swoich członków, zwłaszcza dzieci. Jednostki wywodzące się z takich rodzin mogą w przyszłości charakteryzować się wieloma niepożądanymi cechami, jak poczucie samotności, nadmiernie rozwiniętą potrzebą bycia akceptowanym przez innych, sprzecznością dążeń i zachowań, także potrzebą kontrolowania innych bądź poddawania się kontroli otoczenia. Osoby te cechować może także obniżona samoocena, nadmierna obawa przed niepowodzeniami, trudności w relacjach społecznych. Niekiedy pojawiają się skłonności do uzależnień, jak i mogą wystąpić

stany samobójcze. Wszystko to powoduje wiele sytuacji generujących strach i lęk, zarówno w dzieciństwie, jak i w okresie dorosłości (Bochwic, 1991; Radachowski, 2003; Dzieduszyński, 2012).

M. Ryś (2004; 2011) przedstawiła bardzo interesującą typologię systemów rodzinnych opartą na typologii osobowości rodzinnych stworzoną przez D. Field'a (1999). W swoim modelu typologii autorka ujęła pięć systemów rodzinnych. Są to następujące typy zaliczanych do rodzin dysfunkcyjnych: chaotyczna, władzy, nadopiekuńcza i uwikłana oraz rodzina prawidłowa (Ryś, 2004, s. 17n). W rodzinach nieprawidłowych więzi między rodzicami i dziećmi są zaburzone, dzieci nie mają prawidłowych wzorców do naśladowania, nie mają należycie zabezpieczonych potrzeb fizycznych i psychicznych. Wszystko to wpływa na kształtowanie się ich cech osobowości, w których brak poczucia bezpieczeństwa fizycznego i Emocjonalnego, co generuje wyższy poziom lęku. Rodzina chaotyczna jako pozbawiona więzi jest źle zorganizowana, rozdarta. Występują w niej ciągłe konflikty, dręczenie innych członków swoimi problemami, a dzieci są ignorowane lub wykorzystywane. Są to często rodziny z problemem alkoholowym i innych uzależnień. W rodzinach tych najczęściej więź małżeńska jest zaburzona. Często występuje agresja, awantury, nierozwiązane konflikty, urazy, które tworzą niekorzystną atmosferę życia rodzinnego. W postępowaniu rodziców wobec dzieci brak jest konsekwencji, ponieważ rodzice kierują się nastrojami, impulsami i są często nieodpowiedzialni. Dzieci nie mając prawidłowych więzi z rodzicami nie czują oparcia i wsparcia w swoich rodzicach i stąd może ujawniać się u nich wyższy poziom lęku, prowadzący do ujawniania się różnych form fobii lub paniki. W rodzinie władzy przedkłada się zasady ponad stosunki międzyludzkie; najważniejsze są obowiązki domowe i zadania do wykonania (łatwiej się mówi tu o nich, niż o uczuciach). Dzieci znajdują się pod silną władzą rodziców; wiedzą dokładnie, czego się od nich oczekuje, co powinny zrobić, ale nigdy nie słyszą od rodziców, że są przez nich kochane. Miłość, jeśli jest, jest wyrażana poprzez dokładne wypełnianie obowiązków. W rodzinie władzy dominuje surowość w relacjach, a jej członkowie często odczuwają samotność. Dzieci mają poczucie, że życie składa się z nieskończonej listy obowiązków. Żądanie wypełnienia obowiązków nie jest wyjaśniane Ponadto rodzice nie zauważają postępów dzieci, które pomniejszają i przyjmując je za oczywiste. Ponadto nigdy dobre zachowanie dzieci nie jest dostatecznie zadowolające, ponieważ rodzice nie liczą się z możliwościami potomków. Dzieci są surowo karczone za każde przewinienie, co nie daje im pewności siebie i poczucia własnej wartości,

a wszelkie relacje mogą budzić u nich lęk i niepewność. W rodzinie nadopiekuńczej dzieci są głównym czynnikiem determinującym plany rodziny i rodzice rzadko odwołują się do własnego autorytetu, przez co nie dają swoim dzieciom poczucia bezpieczeństwa. Rodzice zachowują się tak, jakby potrzebowali zgody na sprawowanie funkcji rodzicielskich, pytają dzieci, czego sobie życzą, aby spełniać ich pragnienia. Dzieci z takich rodzin są wyręczane w swoich szkolnych i domowych obowiązkach i stąd nie są przygotowani należycie do życia, ani nie mają umiejętności, które zapewnią im odpowiedni start w życiu dorosłym. Rodzice przez swoją nadopiekuńczość powodują iż dzieci nie są w stanie poznać swoich umiejętności, nauczyć się wykonywania czynności, przez co rodzice bardzo opóźniają ich rozwój społeczny. Dzieci, które wyrosły z rodzin nadopiekuńczych nie potrafią nawiązywać ani radzić sobie w relacjach, co może implikować wyższy poziom lęku społecznego. W rodzinie uwikłanej oboje rodzice lub częściej jedno z nich wykorzystują dzieci do zaspokojenia jedynie własnych potrzeb. Egoizm czy egoizm rodziców skrywany jest pod pozorem jakiejś choroby, np. hysterii, czy hipochondrii, co służy wyłącznie wykorzystaniu psychicznemu dzieci. Brak więzi między rodzicami lub zaburzone więzi między nimi wywołuje koncentrację na dzieciach. Rodzic manipuluje dziećmi, wywołując u nich poczucie winy w przypadku zachowania innego niż oczekiwania rodzica. Dziecko wychowane i uwikłane w toksycznego rodzica często jako osoba dorosła boi się nie spełnić jego oczekiwań (tamże, 2004).

5. Badania struktury rodziny pochodzenia młodzieży licealnej a poziom ich lęku jako stan i lęku jako cecha

5.1. Metodologia badań

Badania przeprowadzone wśród 70 licealistów (35 dziewcząt i 35 chłopców) uczęszczających do 2 klasy. Postanowiono sprawdzić czy nieprawidłowa struktura rodziny pochodzenia generuje u młodzieży większy poziom lęku.

Do badań wykorzystano trzy następujące metody:

- 1) Analiza Środowiska Rodzinnego – Rodzina Pochodzenia (RP) M. Ryś (2004);
- 2) Analiza Stylu Wychowania w Rodzinie – Rodzina Pochodzenia (RP) M. Ryś (2004);

3) Inwentarz Stanu i Cechy Lęku będący adaptacją amerykańskiego testu *State Traite Anxiety Inventory* (STAI) autorstwa Spielbergera, Gorsucha i Lushene'a (Wrześniewski, Sosnowski, Matusik, 2002).

Kwestionariusz Analiza Środowiska Rodzinnego – Rodzina Pochodzenia (RP) autorstwa M. Ryś (2004) zawiera 100 twierdzeń, które odnoszą się do postaw rodziców w okresie dzieciństwa (ok. 12 roku życia). Uwzględniono pięć typów rodzinnych: rodzina prawidłowa, rodzina nadopiekuńcza, rodzina władzy, rodzina chaotyczna i rodzina uwikłana. Autorka zaproponowała po 20 twierdzeń do każdego z pięciu typów rodziny osobne dla matki i ojca. Możliwe było 5 form ustosunkowania się do twierdzeń:

- zdecydowanie tak: 3 pkt.;
- raczej tak: 2 pkt.;
- raczej nie: 1 pkt.;
- zupełnie nie: 0 pkt.;
- nie potrafię określić („x”): 1,5 pkt (tamże, s. 21)

Trafność każdego z twierdzeń została określona metodą sędziów kompetentnych. Oceny sędziów wskazały na potwierdzenie trafności twierdzeń, trafność konsesyjna między oceniającymi była wysoka, procent zgodności wynosił od 88 do 95 – średnio - 91,5%. Miesiąc później przeprowadzono ponowne badania. Wskaźnik rzetelności metodą r - Pearsona jest wysoki i wynosi 0,88 (tamże, s. 19).

Badanie stylu wychowania w rodzinie przeprowadzono w oparciu o kwestionariusz M. Ryś (2004, s. 49n) Analiza Stylu Wychowania w Rodzinie – Rodzina Pochodzenia (RP). Autorka rozróżniła następujące style wychowania: demokratyczny liberalny kochający; autokratyczny; liberalny niekochający (tamże, s. 17n).

Następną metodą użytą w badaniach jest Inwentarz Stanu i Cechy Lęku będący adaptacją amerykańskiego testu *State Traite Anxiety Inventory* (STAI) autorstwa Spielbergera, Gorsucha i Lushene'a. Do warunków polskich test STAI zaadaptowali Strelau, Tysarczyk i Wrześniewski. Test składa się z dwóch oddzielnych, niezależnych dwu części zawierających 20 stwierdzeń. Część pierwsza STAI (X – 1) przeznaczona jest do pomiaru poziomu lęku traktowanego jako aktualny stan emocjonalny, część druga STAI (X – 2) służy do pomiaru poziomu lęku jako względnie stała cecha osobowości (Wrześniewski, Sosnowski, Matusik, 2002, s. 5). Poziom lęku jako cechy stanowi stopień, w jakim dana osoba postrzega obiektywnie niegroźne sytuacje jako zagrażające i w odpowiedzi reaguje na nie

stanami lęku. Dyspozycja owa jest trwała i nie zależy od chwilowej sytuacji życiowej osoby. Lęk jako cechę osobowości kształtują relacje między rodzicami a dzieckiem, a zwłaszcza sytuacje karania. Im wyższy poziom lęku tym mniejsza odporność na stres i zagrożenie. Wskaźnikiem zmiennej jest wynik ogólny części drugiej *Inwentarza Stanu i Cechy Lęku Spielbergera, Gorsucha i Lushene'a*. Im wyższy wynik tym większe nasilenie lęku (tamże).

Rzetelność inwentarza została ustalona za pomocą zgodności wewnętrznej i stabilności bezwzględnej. Zgodność wewnętrzna obu skal jest wysoka i wynosi dla X-1 od 0,83 do 0,92, zaś dla części X-2 od 0,86 do 0,92 (tamże, s. 11).

5.2. Wyniki badań

Wyniki badań przedstawię dokonując analizy systemów rodzinnych, czyli struktury rodziny pochodzenia i stosowanego w niej stylu wychowawczego. Następnie przedstawiona zostanie analiza statystyczna ukazująca korelacje między strukturą rodziny a lękiem stanem i lękiem cechą. Ponadto ukazana zostanie zależność między stylami wychowawczymi a lękiem stanem i lękiem cechą oraz różnice w poziomie lęku u dziewcząt i chłopców.

Badaniem objęto 70 osób (35 dziewcząt i 35 chłopców) mających 16-17 lat, uczęszczających do II klasy liceum ogólnokształcącego.

Strukturę rodziny pochodzenia młodzieży określono poprzez wyznaczenie typu rodziny pochodzenia oraz stylu wychowawczego stosowanego przez rodziców.

Analizę struktury rodziny pochodzenia uzyskano na podstawie Kwestionariusza Analiza Środowiska Rodzinnego – Rodzina Pochodzenia (RP).

Badana młodzież najczęściej wychowywała się w rodzinach prawidłowych. Wśród matek wynik bardzo wysoki uzyskało 7 osób, wysoki 25, a średni 11 matek, co stanowi 62,2%, a wśród ojców 6 uzyskało wynik bardzo wysoki, 14 wysoki i 16 średni, co stanowi 52,9%.

Wyniki dotyczące rodziny chaotycznej przedstawiają się następująco: wśród matek wynik niski uzyskało 10 kobiet a bardzo niski 58. Wynik ojców był podobny, wynik niski uzyskało 16 ojców a bardzo niski 50. Jedynie 2 matki i 3 ojcowie uzyskali wynik średni a wynik wysoki uzyskał 1 ojciec. Tak więc, w skali określającej rodzinę chaotyczną 97,2% matek i 94,3% ojców uzyskało wyniki niskie i bardzo niskie, a 2,9% matek i 5,7% ojców wyniki średnie i wyższe. Dane te wskazują na rzadkie występowanie takiej struktury rodziny.

Wyniki dotyczące rodziny władzy kształtują się następująco: 55 matek uzyskało wynik niski a 12 bardzo niski, 2 uzyskały wynik średni i 1 wysoki. Wśród ojców 42 uzyskało wynik bardzo niski, 23 niski, 1 średni i 3 wysoki. Tak więc w skali określającej rodzinę władzy 95,7% matek i 94,2% ojców uzyskało wyniki niskie i bardzo niskie, a zatem wśród badanych bardzo mało jest osób pochodzących z rodziny władzy.

Wynik rodziny nadopiekuńczej przedstawia się następująco: wynik niski wśród matek uzyskało 57 kobiet, a bardzo niski 7, natomiast 3 matki uzyskały wynik średni. Wynik ojców wypada podobnie: 54 uzyskało wynik niski, 15 bardzo niski a tylko 1 wynik wysoki. Podsumowując wśród badanych rzadko występowały rodziny nadopiekuńcze: 95% matek uzyskało wynik niski i bardzo niski i 98,5% w skali niskiej i bardzo niskiej.

Wśród badanych nie wystąpił w ogóle typ rodziny uwikłanej – wszyscy ojcowie i matki uzyskali w tej skali wyniki niskie i bardzo niskie.

Tabela nr 1 zawiera dane procentowe typologii rodziny pochodzenia osób badanych z uwzględnieniem wyników jakie uzyskały ich matki i ojcowie. Dane procentowe ukazane w tabeli obrazują jaki procent matek i ojców uzyskali wyniki bardzo niskie, niskie, średnie, wysokie, bardzo wysokie, co pozwala określić ich stopień nasilenia.

Tabela 1. Typy rodziny pochodzenia i poziom ich występowania u matki i ojca w procentach

POZIOM	CHAOTYCZNA		WŁADZY		PRAWIDŁOWA		NADOPIEKUŃCZA		UWIKŁANA	
	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
Bardzo wysoki	0	0	0	0	10,1	8,8	0	0	0	0
Wysoki	2,9	1,4	1,4	4,3	36,2	20,6	0	1,4	0	0
Średni	0	4,3	2,9	1,4	15,9	23,5	4,5	0	0	0
Niski	14,3	22,9	17,1	33,3	33,3	44,1	85,1	77,1	17,1	17,6
Bardzo niski	82,9	71,4	78,6	60,9	4,3	2,9	10,4	21,4	82,9	82,4

Dane dotyczące stylu wychowania w rodzinach badanych 17-latków otrzymano na podstawie Kwestionariusza Analiza Stylu Wychowania w Rodzinie – Rodzina pochodzenia (RP). Wyniki dotyczące stylu demokratycznego przedstawiają się następująco: wśród matek 15 uzyskało wynik bardzo wysoki, 16 wysoki, a 8 średni, co stanowi 58,2%. Spośród ojców 11 osiągnęło wynik bardzo wysoki, 7 wysoki a 12 średni, co stanowi 45,5% badanych ojców.

Wśród badanej młodzieży rodzice bardzo rzadko stosowali styl autokratyczny, a wśród badanych 94,1% ojców i 95,7% matek uzyskało w nim wyniki niskie i bardzo niskie.

Wynik rodziców stosujących styl wychowawczy liberalny kochający przedstawia się następująco: 11 matek uzyskało wynik średni i 1 wysoki, 49 niski, a 5 bardzo niski. Spośród ojców 10 uzyskało wynik średni, aż 49 niski a 8 bardzo niski. Matki nieco częściej stosowały styl liberalno-kochający. Wyniki średnie i wysokie uzyskało 18,4% matek. 14,9% ojców uzyskało wynik średni.

Wynik stylu liberalnego-niekochającego wygląda następująco: wśród matek 2 osoby uzyskały wynik średni, 1 bardzo wysoki, 56 bardzo niski a 9 niski. 3 ojców uzyskało wynik średni, 44 bardzo niski i 20 niski. Zatem styl liberalny-niekochający występował bardzo rzadko, 4,4% matek uzyskało wynik bardzo wysoki i średni oraz 4,5% ojców, uzyskało wynik średni.

Wyniki prezentowanego stylu wychowawczego przez rodziców, matek i ojców przedstawiono w procentach z uwzględnieniem ich nasilenia w tabeli nr 2.

Tabela 2. Style wychowawcze i poziom ich występowania u matki i ojca w procentach

POZIOM NASILENIA	DEMOKRATYCZNY		AUTOKRATYCZNY		LIBERALNY KOCHAJĄCY		LIBERALNY NIEKOCHAJĄCY	
	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
Bardzo wysokie	22,4	16,7	0	1,5	0	0	1,5	0
Wysokie	23,9	10,6	0	2,9	1,5	0	0	0
Średnie	11,9	18,2	4,3	1,5	16,9	14,9	2,9	4,5
Niskie	34,3	47	14,3	35,3	75,4	73,1	13,2	29,9
Bardzo niskie	7,5	7,6	81,4	58,8	6,2	11,9	82,4	65,7

Psychologowie zgodnie stwierdzają rodzinne uwarunkowania powstawania lęku u dzieci, zatem przyjęto założenie występowania zależności zależność pomiędzy strukturą rodziny pochodzenia a lękiem stanem i lękiem cechą. Można się zatem spodziewać, że im wyższy jest wynik w typologii rodziny prawidłowej, tym niższy poziomu lęku powinien występować u dziecka wzrastającego w takiej rodzinie, a także im bardziej rodzina jest dysfunkcyjna tym wyższy jest poziom lęku u dziecka.

Wśród badanej młodzieży uzyskano współczynniki korelacji r-Pearsona między zmiennymi, które przedstawiono w tabeli nr 3.

Tabela 3. Korelacje między typem rodziny pochodzenia a lękiem stanem i cechą

	CHAOTYCZNA		WŁADZY		PRAWIDŁOWA		NADOPIEKUŃCZA		UWIKŁANA	
	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
LĘK STAN	,345(**)	,417(**)	,359(**)	,304(*)	- ,397(**)	-,303(*)	-,291(*)	-,324(**)	,384(**)	,276(*)
LĘK CECHA	,362(**)	,436(**)	,367(**)	,305(*)	- ,410(**)	- ,353(**)	-,221 (*)	-,247(*)	,370(**)	,298(*)

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01;

* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05

Wszystkie współczynniki korelacji są statystycznie istotne. Pozytywnie z lękiem stanem i lękiem cechą skorelowana jest struktura chaotyczna rodziny oraz struktura władzy i struktura uwikłana. Te cechy rodziców stymulująco wpływają na poziom lęku u dziecka, przy czym wpływ matki i ojca jest porównywalnie silny.

Negatywnie z lękiem stanem i lękiem cechą powiązana jest struktura prawidłowa rodziny i struktura nadopiekuńcza. Takie cechy ojca i matki współwystępują z obniżonym poziomem lęku u dziecka.

Tak więc młodzież z rodzin prawidłowych i nadopiekuńczych charakteryzują się obniżonym poziomem lęku w stosunku do młodzieży z rodzin chaotycznych, władzy i uwikłanych. Pozostałe struktury rodzin dysfunkcyjnych: chaotyczna, władzy, uwikłana, niekorzystnie wpływają na poziom lęku stanu i lęku cechy u dziecka, podwyższając go.

W badaniu struktury rodziny pochodzenia uwzględniono styl wychowawczy i sprawdzono, czy występuje zależność między stylami wychowania a lękiem

stanem i lękiem cechą. U osób wychowywanych w stylu demokratycznym i liberalno-kochającym, poziom lęku powinien być niższy, niż u osób wychowywanych w stylu autokratycznym i liberalno-niekochającym.

Wyznaczono współczynniki korelacji r-Pearsona między zmiennymi, które przedstawiono w tabeli nr 4.

Tabela 4. Korelacje między stylami wychowawczymi a lękiem stanem i cechą

	AUTOKRATYCZNY		DEMOKRATYCZNY		LIBERALNY KOCHAJĄCY		LIBERALNY NIEKOCHAJĄCY	
	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
LEK STAN	,366(**)	,291(*)	-,403(**)	-,305(*)	-,349(**)	-,137	,316(**)	,401(**)
LEK CECHA	,393(**)	,268(*)	-,430(**)	-,293(*)	-,378(**)	-,119	,332(**)	,435(**)

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01

* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05

Pozytywnie z lękiem stanem i lękiem cechą skorelowane jest stosowanie stylu autokratycznego i liberalnego-niekochającego zarówno przez ojca jak i przez matkę. Autokratyzm obojga rodziców współwystępuje z podwyższonym poziomem lęku u dziecka, jednak autokratyzm matki wpływa na poziom lęku silniej, niż autokratyzm ojca. Inaczej jest w przypadku stylu liberalnego-niekochającego – tu wpływ ojca jest silniejszy niż matki.

Z niskim poziomem lęku stanu i lęku cechy u badanej młodzieży współwystępuje stosowanie stylu demokratycznego i liberalno-kochającego. Demokratyczny styl matki bardziej sprzyja niskiemu poziomowi lęku u dziecka, niż demokratyczny styl ojca.

Niski poziom lęku wśród badanych występował u osób wychowywanych przez matkę stosującą styl liberalny-kochający natomiast ten sam styl stosowany przez ojca nie ma związku z poziomem lęku u dziecka.

Literatura psychologiczna podaje bardzo dużo wyników badań (np. Oatley, Jenkins, 2003, s. 227; Kendall, 2012, s. 106n; Bemis, Barrada, 2015) wskazujących, iż u dziewcząt występuje wyższy poziom lęku niż u chłopców i częściej u nich występują zaburzenia lękowe. W badaniach postanowiono sprawdzić czy występuje różnica w poziomie lęku stanu i lęku cechy między dziewczętami i chłopcami. Porównano

w tych grupach średnie poziomy lęku stosując test t-Studenta dla prób niezależnych. Wyniki analizy przedstawiono w tabeli nr 5.

Tabela 5. Płeć badanych a lęk jako stan i lęk jako cecha

	Płeć	N	Średnia	Odchylenie stand.	t	p
LĘK STAN	dziewczeta	35	39,40	11,49	,352	,726
	chłopcy	35	38,51	9,45		
LĘK CECHA	dziewczeta	35	41,54	8,89	,223	,824
	chłopcy	35	41,06	9,34		

Uzyskane wyniki nie są statystycznie istotne, tak więc badana płeć nie różnicuje badanych pod względem lęku jako stanu i lęku jako cechy.

Podsumowując można stwierdzić, że uzyskano wyniki potwierdzają rodzinne uwarunkowania lęku u dzieci, bowiem niski poziom lęku u badanej młodzieży występuje w rodzinach prawidłowych oraz takich, w których rodzice stosują styl wychowawczy demokratyczny i liberalno-kochający, zaś podwyższony poziom lęku – w rodzinach nieprawidłowych, a przede wszystkim chaotycznych i władzy oraz takich, które stosują autokratyczne i liberalno-niekochające style wychowawcze.

Bibliografia:

- Bach-Olasik, T. (1991). Lęk a rozwój młodzieży. *Edukacja*, 1, s.52-66.
- Bauman, Z. (2008). *Płynny lęk*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bemis, J, Barrada, A. (2015). *Pokonać lęk i fobie. Jak radzić sobie z niepokojem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne GWP.
- Bishop, G.D. (2000). *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Bochwic, T.M. (1991). *Lęk u dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo lekarskie PZWL.
- Bradshaw, J. (1994). *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Carson, R.C., Butcher, J.N., Mineka, S. (2003). *Psychologia zaburzeń*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chryc-Gawrychowska, A., Błażek M. (2004). *Wpływ postaw rodzicielskich na style realizacji celów*. w: E. Martynowicz (red.), *Motywy, cele, wartości: przyczynek do zrozumienia stanu ducha i stanu umysłu współczesnych Polaków*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s.197-214.
- Czabała, J. C. (1994). Lęk w ujęciu egzystencjalizmu. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, z. 3, s. 29–35.

- Dzieduszyński, P. (2012). Różnice w przeżywanym lęku pomiędzy ofiarami przemocy wychowywanymi w domach dziecka i w rodzinach. *Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation)*, 3, s.427-441.
- Erikson, E. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Rebis.
- Fajkowska, M. Szymura, B. (red.), (2009). *Lęk: geneza, mechanizmy, funkcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Field, D. (1999). *Osobowości rodzinne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Logos”.
- Forward, S. (1989). *Toksyczni rodzice*. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski i S-ka.
- Freud, A. (2007). *Ego i mechanizmy obronne*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Freud, Z. (2001). *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa: De Agostini, Altaya.
- Głaz S., Grzeszek K., Wiśniewska I. (1996), *Rodzina: biologiczne i psychiczne podstawy jej funkcjonowania*, Kraków: Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego.
- Grochulska-Stec, J. (1986). *Doświadczenia interpersonalne dziecka a proces jego wychowania*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Harwas-Napierała, B. Trempała, J. (2000). (red). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hebb, D.O. (1969). *Podręcznik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Horney, K. (1993). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Hurlock, E.B. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ilg, F.L., Bates Ames, L., Kaker, S.M. (2018). *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o. o.
- Janicka, I., Liberska, H. (2014). (red). *Psychologia rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Jankowska, M. (2014). Postawy rodzicielskie matki i ojca a lęk jako stan i lęk jako cecha u młodych dorosłych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(18), s.88-108.
- Kawula, S., Bragieli, J., Janke, A.W. (2002). *Pedagogika rodziny, Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kendall. P.C. (2012). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Techniki terapeutyczne dla profesjonalistów i rodziców*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o. o.
- Kępiński, A. (2002). *Psychopatologia nerwic*. Kraków: Wydawnictwo Literackie..
- Kępiński, A. (2012). *Lęk*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kilichowski, L. (1994). *Lęk, strach, panika. Przyczyny i zapobieganie*. Poznań: Wyd. Printer,
- Koralewicz, J. (2008). *Autorytaryzm lęk, konformizm*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Kozielecki, J. (1998). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozłowska, A. (1996). *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Leary M., Kowalski R.M. (2001), *Lęk społeczny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Lubowicz, Z. (1997). *Rodzina jako środowisko wychowawcze*, w: B. Passini, T. Pilch (red.). *Wychowanie i środowisko*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 112-118.
- Łosiak, W. (1984). Lęk i jego uwarunkowania – przegląd współczesnych teorii. *Przegląd Psychologiczny*, t. 27, nr 4.
- Łosiak, W. (2007). *Psychologia emocji*. Warszawa; Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Oatley K., Jenkins, J.M. (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowska, I. (1981). *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Obuchowska, I. (2001), *Jak sobie poradzić z niechcianymi uczuciami. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*. Poznań: Media Rodzina.
- Pachałko J. (1996), *Osobowość, zachowanie społeczne dzieci rodziców o postawach nadmiernie wymagających*, Warszawa: WSP TWP.
- Plopa, M. (2006). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: „Impuls”.
- Plopa, M. (2008). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Elbląg - Kraków: Wydawnictwo EUH - E, „Impuls”.
- Pospiszyl, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pospiszyl, K. (1988). (red.). *Z badań nad postawami rodzicielskimi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2002). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Radochoński, M. (2003). *Rodzina dysfunkcyjna a zdrowie psychiczne i somatyczne jednostki*, (w:) B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, s 149-185, Poznań: Wydawnictwo Naukowe: UAM.
- Ranschburg, J. (1993). *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Riemann, F. (2005). *Oblicza lęku: studium z psychologii lęku*. Kraków: WAM.
- Rostkowska, T. (2008). *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Ryś, M. (2004), *Systemy rodzinne. Metody badań struktury pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno - Pedagogicznej.
- Ryś, M. (2011). Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(6), s. 65-84.
- Sosnowski, T. (1977). Lęk jako stan i jako cecha w ujęciu C.D. Spielbergera, *Przegląd Psychologiczny*, t. XX, nr 2, s.349-359.
- Szpecht–Tomann, M.(2009). *Gdy dziecko się boi*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Tłokiński, W. (1993). (red.). *Lęk. Różnorodność przeżywania*. Warszawa: Wydawnictwo ARG Regia,

- Wojciszke, B., Plopa, M. (2003). *Osobowość a procesy psychiczne i zachowawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wrześniewski K., Sosnowski T., Matusik D. (2002), *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI-podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Wrześniewski, K. (1983). *Wybrane zagadnienia lęku. Teoria i pomiar*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Medycznej, Warszawa.
- Ziemska, M. (2009), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zimbardo P.G., Gerrig, R.J. (2006). *Psychologia i życie. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dr hab. Maria Ryś, prof. UKSW
Dr hab. Elżbieta Trzęsowska-Greszta, prof. UKSW
*Instytut Psychologii, WFCH
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie*

Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej

Abstract:

Shaping and development of mental immunity

Mental immunity determines many human attitudes and behaviors. Important intentions and goals may not be realized, not because of lack of willpower or lack of effort, but by lack of mental immunity. The article attempts to define mental immunity. It has been considered as the individual's ability to positive development and its good psychosocial functioning, despite objectively unfavorable living conditions. In shaping the immunity, both individual resources (good intellectual functioning, positive temperament, sense of humor), as well as features of the family environment (cohesion, warmth, parents' commitment to raising a child) are important, and also the features of the outside the family social environment (support from adults, eg teacher and other educational institutions). Mental immunity usually manifests itself in difficult situations. The article discusses three models of protection factors: (1) the risk-balancing model; (2) risk reduction model; (3) the immunization at risk model.

Odporność psychiczna warunkuje wiele postaw i zachowań człowieka. Ważne zamierzenia i cele mogą nie zostać zrealizowane - nie przez brak siły woli czy przez brak włożonego wysiłku, ale przez brak odporności psychicznej.

Co wpływa na ukształtowanie się odporności psychicznej, czy poziom odporności psychicznej można zmieniać, czy istnieje możliwość pomiaru odporności psychicznej? W prezentowanej pracy podjęto próbę odpowiedzi na te pytania.

1. Definityjne ujęcie odporności psychicznej

W naukach medycznych i przyrodniczych odporność oznacza stan organizmu, w którym jest on zdolny, aby przeciwstawić się szkodliwym wpływom środowiska¹. Natomiast w naukach społecznych (psychologii, pedagogice)

¹ Pojęcie odporności zostało zaczerpnięte z immunologii. Oznacza ono stan organizmu warunkowany całokształtem procesów mających na celu przywrócenie integralności wewnętrznego środowiska organizmu. Odporność ta może mieć charakter odporności naturalnej (nieswoistej) lub nabytej (swoistej) (Terelak, 2001, s. 323-326).

odporność psychiczna ujmowana jest najczęściej jako zdolność jednostki do pozytywnego rozwoju i jej dobrego funkcjonowania psychospołecznego, pomimo obiektywnie niekorzystnych warunków życia (Borucka, Ostaszewski, 2012; Grzegorzewska, 2011, 2013a; Opora, 2009).

W literaturze naukowej występują dwa terminy odnoszące się do omawianej problematyki: *resilience* i *resiliency*. Termin *resilience* został zapożyczony z fizyki gdzie oznacza wysoką elastyczność, prężność, elastyczność, odporność, pozytywną adaptację lub sprężystość materiałów, które są odporne na odkształcenia (Turkiewicz-Maligranda, 2014, s. 173; por. także: Junik, 2011, Grzegorzewska, 2013a, s. 43).

Koncepcja odporności psychicznej (*resilience*) wyjaśnia pozytywną adaptację danej osoby, pomimo niekorzystnych warunków życia, czy przeżytej traumy. Koncentruje się na wyjaśnianiu znaczenia czynników chroniących i mechanizmów tu działających (Luthar i in., 2000, por. także: Grzegorzewska, 2013a, s. 42; Borucka, Pisarska, 2012, s. 82). Jako pionierów badań dotyczących problematyka *resilience* wymienia się: E. Werner²; N. Garmezezo³, czy M. Rutter'a⁴. Dzisiaj problematyka dotycząca *resilience* jest podejmowana przez wielu naukowców⁵.

K.L. Kumpfer i J.F. Summerhays (2006) wyróżnili cztery etapy badań dotyczących *resilience*:

- w pierwszym etapie zajmowano się problematyką rozwoju dzieci, u których nie doszło do powstania zaburzeń mimo ekspozycji na silne czynniki ryzyka i zagrożenia;

² E.E. Werner (ur. 1929 w Niemczech) jest psychologiem rozwojowym, emerytowana profesor na Uniwersytecie Kalifornijskim w Davis (za: Junik, 2012, s. 31).

³ N. Garmezy (1918-2009) - psycholog kliniczny, naukowiec, profesor na Uniwersytecie Minnesota w Instytucie Rozwoju Dziecka (za: tamże, s. 32).

⁴M. L. Rutter (ur. 1933) – profesor psychiatrii dziecięcej w Wielkiej Brytanii, profesor psychopatologii rozwojowej w Instytucie Psychiatrii na Uniwersytecie w Londynie (za: tamże, s. 33).

⁵ Należą do nich m.in.: J. Block, A.M. Kremen (1996), K.E. Bogler, Ch. Patterson (2003), G. Bonanno (2004), D. Cicchetti i Rogosch (1997), L. Cortes, M.J. Buchanan (2007), N.J. Davis (1999), S. Fergus, M.A. Zimmerman (2005), M.T. Greenberg (2006), E.M. Hetherington, A.M. Elmore (2003), K.L. Kumpfer (1999), S. Luthar (2006), S. Luthar, E. Zigler (1991), S. Luthar, D. Cicchetti, B. Becker (2000), A. Masten (2001, 2007), A. Masten, J. Powell (2003), A. Masten, J. Obradović (2006, 2008), M. Rutter (1979, 1987, 2000, 2006, 2009), A. Sameroff, K. Kumpfer (1999), E. Werner (1994, 2000), M. Zimmerman i R. Arunkumar (1994), R. Zucker, M. Wong, L.I. Putler, M.E. Fitzgerald (2003), a w Polsce A. Borucka (2011), A. Borucka, K. Ostaszewski (2008, 2012), A. Borucka, A. Pisarska (2012), I. Grzegorzewska (2006, 2011ab, 2013ab), W. Junik (2011), N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński (2011), K. Ostaszewski (2008), M. Pyskło (2015), H. Sęk (2003), M. Tyszkowa (1977, 1986, 2003), N. Żarłak (2015).

- etap drugi – to poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące procesów i mechanizmów regulujących działanie czynników chroniących i zasobów;
- etap trzeci koncentrował się na promowaniu idei *resilience* poprzez wczesną interwencję, profilaktykę i odpowiednią politykę społeczną;
- czwarty etap dotyczy integracji wyników uzyskiwanych przez badaczy różnych specjalności i dyscyplin (genetyki, funkcjonowania mózgu, psychologii rozwoju człowieka).

E. Werner (1994, 2000), wspólnie z zespołem pediatrów psychologów, psychiatrów i pracowników socjalnych, przeprowadziła badania nad rozwojem dzieci, które wzrastały w niekorzystnych warunkach życiowych na hawajskiej wyspie Kauai. Te ponad 30-letnie badania rozwoju 698 dzieci urodzonych w 1955 roku wskazują, iż mimo trudnych warunków życiowych, w okresie dzieciństwa duża część tych dzieci rozwijała się prawidłowo, a w okresie wczesnej dorosłości zdecydowana większość z nich wiodła szczęśliwe i satysfakcjonujące życie.

Badania N. Garmeze⁶, który wraz z E. Rodnikiem analizował historie życia osób cierpiących na schizofrenię i ich powrót do sprawnego funkcjonowania społecznego i zawodowego wskazują na to, iż jednostki, które nie przeżywały długotrwałych problemów i stresów, w porównaniu do tych, które przeżywały takie trudności, sprawniej funkcjonowały społecznie w okresach remisji choroby (podejmowały pracę, zakładały rodziny) (za: Borucka, Ostaszewski, 2012, s. 8). Te analizy stały się inspiracją do przeprowadzenia badań dzieci żyjących w chronicznym stresie (Borucka, Ostaszewski, 2012, s. 8; por. także: Borucka, Pisarska, 2012, s. 82).

Problematyka odporności psychicznej jest coraz częściej przedmiotem badań we współczesnej psychologii. W literaturze psychologicznej, odporność psychiczną ujmuje się w kontekście analiz dotyczących tolerancji na frustrację, odporności emocjonalnej, twórczego radzenia sobie z różnymi przeciwnościami (por. np. Junik, 2011, s. 4).

Niektórzy polscy badacze posługują się angielskim terminem *resilience* (Borucka, Ostaszewski, 2008; Borucka, 2011), inni zaś proponują spolszczenie tego pojęcia i używają określenia *rezyliencja* (Junik, 2011). W literaturze naukowej pojawiają się również terminy takie jak: *prężność* (Ogińska-Bulik, Jurczyński, 2011), czy *sprężystość psychiczna* (Kaczmarek i in., 2011).

⁶ N. Garmezy (1918-2009) - psycholog kliniczny, naukowiec, profesor na Uniwersytecie Minnesota w Instytucie Rozwoju Dziecka (za: tamże, s. 32).

W naukach społecznych termin *resilience* jest stosowany na określenie procesu przezwycięzania negatywnych zdarzeń życiowych, prowadzącego do względnie dobrego przystosowania jednostki mimo przeżytych zagrożeń lub też pomimo traumatycznych przeżyć w dzieciństwie (Craig, Bond, Burns, 2003; Kumpfer, Summerhays, 2006; Luthar, Zelazo, 2003; Sameroff, Rosenblum, 2006). Natomiast *resiliency* oznacza właściwość, cechę osobowości, względnie trwałą zasób jednostki (Ogińska-Bulik, 2012, s. 196)⁷.

E. Grotberg (2000, s. 14) ujmuje odporność jako „uniwersalną zdolność, która umożliwia osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie lub pokonywanie szkodliwych efektów doświadczanego nieszczęścia”, a Heszen (2013, s. 329) analizując *resilience*, ujmuje ją jako stałą cechę osobowości, charakteryzującą się zdolnością powrotu do normy, po przykrych i trudnych sytuacjach oraz adaptacją do zmieniających się ciągle warunków życia.

Zdaniem M.A. Waller (2001; za: Heszen, Sęk, 2007, s. 174) *resilience* jako proces warunkowany jest wieloma czynnikami. Stanowi on dynamicznie zmieniający się rezultat interakcji sił w kontekście ekosystemu. Grzegorzewska (2013b, s. 43-44) podkreśla, iż *resilience* jest wieloczynnikowym procesem radzenia sobie z niekorzystnymi warunkami rozwoju, prowadzącym do pozytywnej adaptacji, w którym indywidualne, rodzinne czy pozarodzinne czynniki ochrony redukują lub kompensują negatywny wpływ czynników ryzyka. Jeanne H. Block i Jack Block (1980; za: Ogińska-Bulik, 2012, s. 196) definiują *resiliency* jako względnie trwałą dyspozycję, determinującą proces elastycznej adaptacji do zmieniających się wymagań życiowych. W takim rozumieniu *resiliency* to cecha osobowości mająca znaczenie w zmaganiu się z sytuacjami traumatycznymi, a także ze zdarzeniami życia codziennego.

Koncepcja *resilience* łączy czynniki ryzyka z zasobami w procesie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, a także w procesie ochrony zdrowia. Pojęcie *resilience* dla wielu naukowców oznacza nie tylko proces, ale także właściwości jednostki,

⁷ Na początku lat 50. Jeanne i Jack Block wprowadzili pojęcie *ego-resiliency*, oznaczające indywidualną właściwość jednostki. Odnosiło się ono do tych cech osobowości, które wyrażają się dzielnością w pokonywaniu trudności i rozwiązywaniu problemów oraz zdolnością przystosowania się do różnych warunków życiowych. *Ego-resiliency* jest cechą osobowości, która może występować bez związku z trudnymi zdarzeniami życiowymi. Jednak zdaniem niektórych badaczy, termin ten nie powinien być używany w kontekście koncepcji *resilience*, gdyż używanie go, jako określenie cechy danej osoby, może wiązać się z przypisywaniem jej odpowiedzialności za to, czy i jak poradziła sobie w silnie stresującej sytuacji. W przypadku nieradzenia sobie zostaje ona obarczona winą za poniesioną porażkę (za: Borucka, Pisarska, 2012, s. 83; por. także: Borucka, Ostaszewski, 2012, s. 10; Luthar i in. 2000).

dzięki którym radzi sobie ona z wszelkimi przeciwnościami w elastyczny i twórczy sposób (Heszen, Sęk, 2007; por. także: Turkiewicz-Maligranda, 2014, s. 173).

Odporność psychiczna ujawnia się wtedy, gdy w życiu danej osoby pojawia się podwyższony poziom ryzyka, który zagraża prawidłowemu rozwojowi psychofizycznemu, i w takich warunkach można mówić o dobrym funkcjonowaniu jednostki (Borucka, Ostaszewski, 2012; Luthar, 2006; Masten, Powell, 2003; Masten, 2007; Rutter, 2000). *Resiliency* jest więc zdolnością do powracania do dobrego funkcjonowania po okresie trudności, strat i występujących stresorów, zdolnością do skutecznego radzenia sobie w obliczu wyzwań, czy sytuacji trudnych (Iskra, 2011, s. 399).

Resilience wiąże się więc z jednej strony z przeżyciem zagrożenia lub traumatycznej sytuacji, czy też wystąpieniem podwyższonego poziomu ryzyka stanowiącego zagrożenie dla prawidłowego rozwoju psychofizycznego jednostki, a z drugiej – z posiadaniem umiejętności i kompetencji, pozwalających na poradzenie sobie z tego typu doświadczeniami, pokonanie przeciwności losu (Borucka, Ostaszewski, 2012; Borucka, Pisarska, 2012; Luthar i in., 2000; Luthar, 2006; Masten, Powell, 2003; Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak, 2014; Rutter, 2000).

Odporność może dotyczyć sfery poznawczej, emocjonalnej lub społecznej. U osób zagrożonych czynnikami ryzyka mogą być zaburzone te wszystkie obszary, bądź tylko jeden z nich (Cicchetti, Rogosch, 1996; Grzegorzewska, 2011; Luthar i in., 2000).

Odporność psychiczną można ujmować także jako uzyskiwanie dobrych wyników pomimo sytuacji wysoce zagrażającej, lub też utrzymywanie odpowiednich kompetencji w sytuacji dużego zagrożenia, albo jako odzyskanie zdolności i kompetencji po przykrych doświadczeniach, na przykład po urazie (Masten i in., 1990; Opora, 2010).

Koncepcja *resilience* łączy czynniki ryzyka z zasobami w procesie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, a także w procesie rozwijania i ochrony zdrowia. Pojęcie *resilience* oznacza nie tylko proces, ale także właściwości jednostki, dzięki którym radzi sobie ona z wszelkimi przeciwnościami w elastyczny i twórczy sposób (Heszen, Sęk, 2007; por. także: Turkiewicz-Maligranda, 2014, s. 173).

Wiele badań analizuje problematykę odporności w kontekście radzenia sobie ze stresem, zdolności zorganizowanego funkcjonowania pomimo emocjonalnego pobudzenia w sytuacji stresowej (pnp. Terelak, 2001, s. 322). Naturalna osobnicza odporność na stres może przejawiać się w typie konstytucjonalno-osobowościowym,

który jest podstawą klasyfikacji na ludzi odpornych i nieodpornych na stres (o silnym lub słabym układzie nerwowym). Odporność nabyta wynika z doświadczeń jednostki z określonymi sytuacjami stresowymi (Terelak, 2001, s. 323-326)⁸.

2. Uwarunkowania rozwoju odporności psychicznej

Odporność psychiczna warunkowana jest zarówno czynnikami wrodzonymi, jak i doświadczeniami, na które mają wpływ różne przeżycia, sytuacje, a także środowisko zewnętrzne.

Na podstawie badań dotyczących procesu *resilience*, Masten (2005; za: Borucka, Ostaszewski, 2012, s. 12) pogrupowała czynniki ochronne oraz zasoby i wyróżniła wśród nich cztery główne kategorie: cechy indywidualne; cechy rodziny; cechy społeczności lokalnej; cechy społeczne i związane z kulturą.

N. Garmezy (1985) wyróżnił trzy grupy czynników ochronnych: indywidualne (dobre funkcjonowanie intelektualne, pozytywny temperament, poczucie humoru); cechy środowiska rodzinnego (spójność, ciepło, zaangażowanie rodziców w wychowanie dziecka); cechy pozarodzinnego środowiska społecznego (wsparcie ze strony dorosłych np. nauczyciela oraz innych instytucji wychowawczych) (por. także: Wawryk, Gwozda, 2013, s. 193).

Masten, Best i Garmezy (1990; za: Wawryk, Gwozda, 2013 s. 193) definiując czynniki chroniące, zaliczyli do nich: umiejętności rozwiązywania problemów, stałą opiekę kompetentnej osoby dorosłej, wrażliwość społeczną, zdolności umożliwiające osiąganie dobrych wyników w nauce, a także poczucie własnej skuteczności.

Hawkins (1992; za: tamże, s. 193) do najważniejszych tego typu czynników zaliczył: więź emocjonalną z rodzicami, praktyki religijne, dobre wyniki w nauce, poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych oraz przynależność do pozytywnej grupy.

Odporność psychiczna to proces wielowymiarowy. Przede wszystkim rozwój dzieci i młodzieży wychowywanych w podobnych warunkach, może przebiegać zarówno zdrowymi, jak i patologicznymi ścieżkami rozwoju. Rozwój nie zależy jedynie od jednego czynnika, ale jest składową czynników indywidualnych,

⁸ Odporność nabyta czynna sztuczna może mieć charakter akceptowany społecznie, na przykład trening fizyczny, psychologiczny, a także charakter nieakceptowany społecznie obejmujący takie zjawiska jak: autodestrukcja, lekomania, dewiacje społeczne, choroby psychiczne i nerwice (Terelak, 2001, s. 323-326).

czynników ryzyka, ochronnych, a także środowiska, w którym dana jednostka żyje (Luthar, 1993; Cicchetti, Rogosch, 1996).

2.1. Indywidualne zasoby jednostki

Zasoby w kontekście odporności psychicznej definiowane są jako potencjały sprzyjające radzeniu sobie w sytuacjach trudnych i stresowych. Do zasobów zalicza się zatem: cechy biologiczne, psychiczne i duchowe jednostki; cechy najbliższego otoczenia (bliskie relacje, grupy odniesienia, instytucje oferujące pomoc i opiekę) oraz zasady i normy współżycia społecznego (Sęk, 2003).

W uwarunkowaniach odporności psychicznej mają znaczenie takie czynniki biologiczne jak podatność genetyczna, płeć, zdrowie fizyczne, czy temperament. Podkreśla się tu występowanie zaburzeń u rodziców, czynniki oddziałujące w czasie ciąży i porodu (Grzegorzewska, 2013; Rutter, 1987; Werner, 1990).

Istotną cechą w rozwoju odporności danej osoby stanowi jej temperament. Temperament może być zarówno czynnikiem sprzyjającym występowaniu zaburzeń, jak i czynnikiem ochronnym. Tak zwany „trudny temperament” określa konstelację skrajnych wartości danych cech temperamentu, które mogą okazać się predyktorem zaburzeń zachowania w kolejnych etapach rozwoju. Wiąże się to z niską reaktywnością emocjonalną na awersyjne bodźce (słaba wrażliwość części sympatycznej układu nerwowego), z obniżoną wrażliwością na sygnały kary, a także z niskim poczuciem lęku w sytuacjach nowych i zagrażających (Kagan, Snidman, 1991; za: Grzegorzewska, 2013, s. 54). Temperament może być również czynnikiem chroniącym. Doświadczenia wynikające z pokonywania trudności i rozwiązywania problemów wywołują i wzmacniają uczucia pozytywne (Clark, Watson, Mineka, 1994; za: tamże, s. 54).

Do obszaru różnic indywidualnych zaliczono zdolności poznawcze, pogodne usposobienie, pozytywną samoocenę (Junik, 2012, s. 35; por. także: Rustecka-Krawczyk, 2012, s. 57).

Procesy poznawcze, związane z przetwarzaniem informacji o sobie i organizowaniem ich w struktury mentalne, mają istotne znaczenie dla kształtowania odporności. Szczególne znaczenie przypisuje się poczuciu własnej skuteczności, przekonaniu, że pomimo trudności człowiek może osiągnąć postawione sobie cele. Nie mniej ważnym czynnikiem chroniącym jest poczucie własnej wartości oraz wiara i ufność w otaczających ludzi (Pilecka, Fryt, 2011, s. 54).

N. Henderson (1996; za: Borys, 2010, s. 51) uważa, że kształtowaniu i rozwojowi *resiliency* służy kierowanie się wewnętrznymi zasadami, niezależnością, elastycznością, kreatywnością, chęcią uczenia się i zdobywania nowych doświadczeń, silną motywacją, poczuciem własnej wartości i kompetencji, a także duchowością.

E. Grotberg (2000, s. 18-19) wskazuje trzy źródła odporności, wynikające z przeświadczenia dotyczącego pokonywania sytuacji trudnych. Symbolicznie zostały one nazwane: „*ja mam, ja jestem, ja mogę*”. „*Ja mam*” dotyczy posiadania ludzi wokół, którzy kochają, uczą i wspierają. „*Ja jestem*” dotyczy samoświadomości, myślenia o sobie jak o kimś odpowiedzialnym, optymistycznym, kogo inni mogą lubić i kochać. „*Ja mogę*” przejawia się w poczuciu sprawstwa, to znaczy, że dana osoba może coś zrobić z tym, co się jej przykrego przydarza, może znaleźć rozwiązanie problemu lub kogoś, kto udzieli jej pomocy.

Istotną rolę w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych i stresowych odgrywa inteligencja emocjonalna. N. Extremer i P. Fernandez-Berrocal (2005; za: Matczak, 2007, s. 12) stwierdzili, że osoby o wyższej inteligencji emocjonalnej lepiej radzą sobie ze stresem i chorobami, a także rzadziej stosują destrukcyjne formy redukcji stresu⁹. W trudnych sytuacjach ujawniają też większą gotowość do korzystania z pomocy od innych osób (por. Matthews, Emo, Funke, 2006, s. 98). Ważnym zasobem odgrywającym znaczącą rolę w radzeniu sobie z życiowymi trudnościami jest gotowość do dzielenia się swoimi przeżyciami oraz umiejętność swobodnej ekspresji stresowych emocji (Poprawa, 2001, s. 107).

Istotnym czynnikiem w budowaniu odporności psychicznej i w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych jest właściwe poczucie własnej wartości wyrażające się w prawidłowej samoocenie. Stabilna, adekwatna samoocena redukuje wewnętrzne przyczyny poczucia zagrożenia jednostki podczas trudności, a zatem sprzyja odporności na sytuacje trudne (Tyszkowa, 1977, s. 93). Z badań Carvera i in. (1989; za: Borecka-Biernat, 2006, s. 91) wynika, że właściwe poczucie własnej wartości sprawia, iż dana osoba w procesie radzenia sobie w sytuacjach trudnych, częściej stosuje aktywne strategie, podejmuje wysiłki i starania, aby pokonać trudności, jest wytrwała w podejmowanych działaniach i nie załamuje się w sytuacji porażki.

Niestabilna i nieadekwatna samoocena w momencie wystąpienia sytuacji

⁹ Według K. V. Petrides, A. Frederickson i S. Furnham (2004, s. 159) osoby, które posiadają cechy narażające je na częstsze życiowe niepowodzenia, dzięki wysokiej inteligencji emocjonalnej, mogą efektywniej radzić sobie z trudnościami (zasoby płynące z wysokiej inteligencji emocjonalnej w pewien sposób kompensują cechy odpowiedzialne za niepowodzenia).

trudnej sprawia, iż u jednostki pojawiają się negatywne emocje, następuje wzrost poczucia osobistego zagrożenia i dezorganizacja zachowania. Osoby o niskiej samoocenie mają tendencje do przeceniania trudności i szybko się im poddają bądź nie podejmują adekwatnych działań. Osoby te nie wierzą we własne możliwości i winę za niepowodzenia najczęściej przypisują sobie. Z kolei zawyżona nieadekwatna samoocena powoduje pojawienie się silnych emocji negatywnych oraz reakcji obronnych ekstrapunitywne, polegających na agresji ukierunkowanej na zewnątrz, bądź zachowań autoagresywnych (Tyszkowa, 1977, s. 93; por. także: Zielińska, 2012).

2.2. Rodzinne uwarunkowania odporności

Podstawowy nurt poszukiwań genezy odporności psychicznej skupia się na roli oddziaływań środowiska rodzinnego.

Do czynników budujących odporność psychiczną dziecka związanych z rodziną zalicza się bliskość emocjonalną członków rodziny. Ciepłe relacje z rodzicami dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, wsparcia, pomocy. Zainteresowanie, troska, wrażliwość rodziców na potrzeby dziecka spełniają funkcję ochronną. W literaturze zwraca się uwagę, że w kształtowaniu odporności dziecka znaczącą rolę ma styl wychowania preferowany przez rodziców. Jako najbardziej korzystny uznawany jest styl demokratyczny, zapewniający członkom rodziny rozumną swobodę oraz wymagający od nich odpowiedzialności. Istotnym elementem jest także wspólny system przekonań i wartości członków rodziny (Pilecka, 2009, s. 115-117).

Istotną rolę w kształtowaniu odporności psychicznej odgrywa dobra relacja z rodzicami, pozytywne postawy rodzicielskie, wsparcie emocjonalne, zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa i okazywanie mu zaufania. Rodzice, nadzorując zachowania dziecka i komunikując mu oczekiwania dotyczące przestrzegania norm społecznych, stają się jednym z najważniejszych czynników chroniących przed zachowaniami problemowymi, a także podstawą osiągnięcia właściwej odporności psychicznej, potrzebnej zwłaszcza w samodzielnym życiu dorosłym (por. np. Jarczyńska, 2011, s. 149).

Istotnym czynnikiem indywidualnym związanym z odpornością psychiczną jest wzorzec przywiązania. Tworzący się w pierwszym okresie życia dziecka wzorzec ma podstawowe znaczenie w późniejszym jego życiu, gdyż w znaczący

sposób wpływa na jego sposób funkcjonowania w bliskich relacjach. Wzorzec więzi dziecka z matką lub najbliższym opiekunem zostaje uwewnętrzniony w postaci operacyjnego modelu przywiązania, który służy do regulacji, interpretacji i przeżywania emocji i zachowań własnych oraz emocji i zachowań innych osób. Pozabezpieczny wzorzec przywiązania sam w sobie nie jest wskaźnikiem zaburzeń, natomiast stanowi element zwiększający ryzyko psychopatologii w kontekście działania dodatkowych czynników ryzyka (Grzegorzewska, 2013b, s. 58).

Do zmniejszenia się poziomu odporności psychicznej mogą przyczynić się nadmiernie wymagający rodzice, szczególnie ojcowie, którzy - narzucając własny punkt widzenia - ograniczają rolę aktywności osobistej dziecka oraz obniżają jego indywidualne motywacje. Natomiast w kształtowaniu strategii, opartej na ucieczce od problemu, mają udział zbyt ochraniające postawy rodziców, szczególnie matek. Tak więc niska odporność psychiczna i brak samodzielności i dojrzałości w dorosłym życiu, odnoszące się do sposobów radzenia sobie z nowymi, trudnymi sytuacjami, występuje najczęściej u osób, które wychowywane były w warunkach nadmiernej kontroli, lub też nadmiernie chronione przez rodziców przed negatywnymi doświadczeniami i rozczarowaniami (por. np. Januszewska, 2000). Zdaniem M. Tyszkowej (1972) nadmierna psychiczna zależność dziecka od rodziców powoduje rozwój lęku przed trudnościami i obniżenie emocjonalnej odporności, z czym wiążą się trudności z ukierunkowaniem zadania na cel, łatwe rezygnowanie, poczucie bezradności i chęć ucieczki.

Umiejętność efektywnego radzenia sobie z wydarzeniami obciążającymi psychicznie kształtuje się w interakcji z bliską dziecku osobą, a także dzięki doświadczeniom pozytywnego pokonywania trudności. Dla właściwego rozwoju dziecka ważne jest, by zbierało ono różne doświadczenia oraz podejmowało wyzwania pojawiające się w życiu. Zbyt mały stres bądź brak wyzwań mogą prowadzić do tego, że zasoby odpornościowe rozwiną się w nie wystarczającym stopniu (Sikorska, 2011, s. 4).

Strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych mogą kształtować się na drodze modelowania¹⁰. Rolę pierwszych modeli, wzorców do naśladowania, pełnią dla dziecka rodzice. Wynikiem procesu społecznego uczenia się i wzorowania na

¹⁰ Modelowanie w psychologii wiąże się z nazwiskiem U. Bronfenbrennera (1970), który pojęcie to ujmuje jako wykonywanie działania podobnego konkretnie albo symbolicznie do zachowania prezentowanego przez „modela” – osobę prezentującą pewne formy zachowania. W procesie następuje przejście zachowań stanowiących symboliczne równoważniki zachowania modela (tamże, s. 9–10).

rodzicach są sposoby reagowania na życiowe sytuacje trudne (Borecka-Biernat, 2005, s. 148).

Nawyki zadaniowego i obronnego zachowania się wobec trudności, kształtują się pod wpływem postaw wychowawczych matki i ojca oraz ich wzorów reagowania na trudności w sytuacjach emocjonalnego napięcia (Tyszkowa, 1977). Podobne wnioski wynikają z badań nad rodzinnymi uwarunkowaniami strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, prowadzonych przez D. Borecką-Biernat (2006, s. 334): ciepło uczuciowe i emocjonalne zaangażowanie stanowią dominujące wymiary mające wpływ na rozwój postawy zadaniowej. Z badań S. Byry i M. Parchomiuk (2009) wynika, że młodzi dorośli oceniający swoje matki jako takie, które nie miały precyzyjnie określonych wymagań wychowawczych i ujawniały małe zaangażowanie w sprawy dziecka, rzadko okazując mu pozytywne uczucia, w stresowych sytuacjach nie wykazują adekwatnej aktywności zadaniowej. Młodzi ludzie, którzy mieli świadomość jasno określonych wymagań w procesie wychowania i odpowiednio dużego zainteresowania ze strony rodziców, częściej w obliczu trudności zmagają się do ich racjonalnego przewyciężania i rozwiązania problemu. Ważną rolę ogrywa tu możliwość ujawniania własnych poglądów i preferencji, przy doświadczaniu ze strony rodziców zrozumienia i szacunku. Im bardziej rodzice obdarzają swoje dziecko dojrzałą miłością, zapewniając mu akceptację oraz ułatwiają mu samodzielne działania, tym większe jest prawdopodobieństwo, że będzie ono z dużą efektywnością zmagać się z trudnościami (por. także Januszewska, 2000).

Problematyka *resilience* jest analizowana także w badaniach dotyczących funkcjonowania rodziny (*family resilience*) (Black, Lobo, 2008; za: Pisarska, Ostaszewski, 2012, s. 62). Definicję *resilience* w odniesieniu do rodziny sformułowali Hamilton i Marilyn McCubbin. W ich ujęciu pojęcie *family resilience* jest traktowane jako zespół cech, wymiarów bądź właściwości, które pomagają rodzinie uniknąć rozpadu w obliczu zmian, a także umożliwiają przystosowanie w sytuacjach kryzysowych (za: tamże, s. 63). Procesy *resilience*, pojawiające się w odpowiedzi na silny stres lub zmianę, oprócz tego, że pozwalają rodzinie przetrwać, sprzyjają także jej rozwojowi i umocnieniu więzi (Black, Lobo, 2008; za: Pisarska, Ostaszewski, 2012, s. 63).

K. Black i M. Lobo (2007; za: Pisarska, Ostaszewski, 2012) wyróżniły kilka kategorii czynników chroniących, które sprzyjają pozytywnej adaptacji rodziny. Należą do nich: pozytywne nastawienie członków rodziny wobec przeciwności losu;

duchowość rodziny nadająca sens kryzysom i przeciwnościom; jedność i harmonia w rodzinie, poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego, wsparcie w sytuacjach trudnych; elastyczność w dostosowywaniu ról pełnionych przez członków rodziny; szczerą, otwartą i bezpośrednią komunikacją w rodzinie; rozsądne gospodarowanie funduszami; wspólnie spędzany czas sprzyjający trwałości i stabilności życia rodzinnego; wspólny odpoczynek i rozrywki; zajęcia rutynowe i rodzinne rytuały oraz sieć wsparcia pozarodzinnego.

2.3. Znaczenie środowisk pozarodzinnych

Do obszaru zasobów środowiska lokalnego włączono dobry klimat w szkole, wysoki poziom nauczania, przyjazne i bezpieczne sąsiedztwo (Junik, 2012, s. 35; por. także: Rustecka-Krawczyk, 2012, s. 57).

Nauka w dobrze funkcjonującej szkole, w której kładzie się nacisk na zdobywanie wiedzy, ale także nauczanie odpowiedzialności i etyki pełni ważną funkcję ochronną. Szkoła powinna tworzyć warunki do prawidłowego kształtowania samooceny, poczucia skuteczności oraz powinna zapewniać uczniom poczucie bezpieczeństwa. Ważnym elementem w kształtowaniu odporności psychicznej są prawidłowe relacje interpersonalne z rówieśnikami oraz uczestnictwo w pozytywnych grupach odniesienia, które są dla młodego człowieka źródłem wsparcia w trudnych sytuacjach (Opora, 2009, s. 201-206). Jeszcze innymi czynnikami chroniącymi są przynależność do organizacji o charakterze prospołecznym, posiadanie mentora, życie w dobrym i bezpiecznym sąsiedztwie (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 594).

3. Odporność psychiczna a pozytywna adaptacja i czynniki chroniące

Odporność psychiczna wiąże się istotnie z pojęciem pozytywnej adaptacji. Pozytywna adaptacja to dobre przystosowanie mimo występujących zagrożeń i przeciwności losu.

Kryteria pozytywnej adaptacji są ustalane bardzo różnie. Wyróżnia się tu trzy główne stanowiska w tej sprawie. W pierwszym podejściu podkreśla się, iż dziecko wychowujące się w warunkach niesprzyjających prawidłowemu rozwojowi jest dobrze przystosowane, jeżeli funkcjonuje prawidłowo we wszystkich sferach rozwoju. W podejściu drugim zakłada się, iż wystarczy, aby poziom funkcjonowania

dziecka w jednej sferze był dobry, a w pozostałych przynajmniej średni. Trzecie podejście dotyczy dzieci pochodzących z rodzin wysokiego ryzyka oraz dzieci, które przeszły poważną traumę. W tym podejściu na pozytywną adaptację jednostki wskazuje już sam brak objawów psychopatologicznych u tych dzieci (Grzegorzewska, 2013a, s. 30).

W badaniach nad procesem *resilience* wyróżnia się także kryteria zewnętrzne, odnoszące się do społecznego funkcjonowania jednostki (posiadanie psychospołecznych kompetencji i wypełnianie adekwatnych do wieku zadań rozwojowych), oraz wewnętrzne - związane ze zdrowiem psychicznym (brak zaburzeń zdrowia psychicznego i/lub zachowania) (Gąsior, 2012; Luthar, 2006; Masten, Obradović, 2006).

Uwzględniając przebieg rozwoju osób wychowanych w trudnych warunkach życiowych, pozytywną adaptację można uznać jako efekt końcowy procesu *resilience*. Pozytywna adaptacja jest wynikiem poradzenia sobie z ekspozycją na ryzyko (Grzegorzewska, 2013a, s. 29).

Przy wyborze kryteriów pozytywnej adaptacji należy uwzględnić kilka ważnych kwestii. Bardzo ważne jest uwzględnienie wypełniania zadań rozwojowych przed jakimi stają dzieci w poszczególnych przedziałach wiekowych. U małych dzieci o pozytywnej adaptacji świadczyć będzie rozwój więzi z rodzicami, natomiast u starszych dzieci będą to także dobre wyniki w szkole (Borucka, Ostaszewski, 2012, s. 13; Borucka, Pisarska, 2012, s. 87; Luthar, 2006). Niektórzy badacze proponują uwzględnienie specyfiki czynników ryzyka oraz związanego z nimi rodzaju zagrożenia dla prawidłowego funkcjonowania jednostki. U dzieci, których rodzice cierpią na depresję przejawem pozytywnego przystosowania będzie dobre zdrowie psychiczne, a przede wszystkim brak symptomów depresji (Luthar, Zigler, 1991; Luthar, Cicchetti, 2000; Masten, Powell, 2003; Luthar, 2006; Masten, Obradović, 2006; Obradović i wsp., 2006; za: Borucka, Ostaszewski, 2012, s. 13). A. Masten (2001) proponuje, aby oprócz kryteriów dotyczących społecznego funkcjonowania jednostki (np. wypełnianie zadań rozwojowych), brać również pod uwagę kryteria odnoszące się do ich zdrowia psychicznego (dobre samopoczucie, niski poziom odczuwanego stresu). Luthar i Cicchetti (2000) postulują także, aby rozważyć jakie obszary życia i osiągnięcia w tych obszarach mają priorytetowe znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka.

Miarą pozytywnej adaptacji są kompetencje społeczne – a więc zdolności i umiejętności potrzebne do zintegrowanego myślenia, odczuwania i zachowania w

celu osiągnięcia społecznych zadań oraz wyników cenionych w lokalnym i kulturowym kontekście. Kompetencje społeczne wiążą się z umiejętnością percepcji i interpretacji sygnałów społecznych, z realistycznym antycypowaniem mogących się pojawić przeszkód, z przewidywaniem konsekwencji zachowań oraz umiejętnością rozwiązywania konfliktów (Opora, 2009, s. 222-223).

Osiągnięcie pozytywnej adaptacji umożliwiają czynniki chroniące, które są ważnym elementem odpowiedzialnym za kształtowanie się odporności psychicznej osób wychowujących się w środowisku zagrożonym patologią. Czynniki ochronne modyfikują odpowiedź człowieka na ryzykowną sytuację (Grzegorzewska, 2013a; Luthar, 2006; Masten, Powell, 2003). Najczęściej przyjmuje się, że czynniki chroniące to cechy, sytuacje i warunki, które zwiększają odporność na działanie czynników ryzyka i zaburzenia (Szymańska, 2002, s. 17). Czynniki ochronne neutralizują działanie czynników ryzyka, a także zwiększają możliwości adaptacyjne jednostki oraz jej odporność psychiczną na stres i niesprzyjające rozwojowi warunki życia. Czynniki chroniące to indywidualne właściwości człowieka oraz cechy środowiska redukujące działanie czynników ryzyka. Konsekwencją tego jest mniejsze nasilenie zachowań problemowych u dzieci i młodzieży (Fergus, Zimmerman, 2005; Rustecka-Krawczyk, 2012).

4. Znaczenie odporności psychicznej w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych

Odporność psychiczna lub jej brak zazwyczaj ujawnia się w sytuacjach trudnych, a więc takich, które powodują nadmierne obciążenie psychiczne, zakłócają aktywność ukierunkowaną na konkretny cel, zagrażają zaspokojeniu potrzeb lub wartościom ważnym dla danej osoby, które wywołują przykre odczucia emocjonalne, przyczyniają się do odczuwania stanu intensywnego napięcia emocjonalnego. Sytuacje trudne, w zależności od indywidualnej odporności, mogą prowadzić do zmian w zachowaniu się, takich jak: ruchowy niepokój, negatywne reakcje emocjonalne, zniechęcenie lub chęć rezygnacji z realizacji obranych celów. Długotrwałe funkcjonowanie w sytuacji przeciążenia może prowadzić do bardziej wyraźnych zaburzeń, zarówno tych o charakterze neurotycznym, jaki i takich, które powodują wykroczenia przeciw prawu i normom społecznym (Tyszkowa, 1977).

Zdarzenia, sytuacje i zadania mogą być jedynie subiektywnie trudne lub też obiektywnie trudne (np. zadania nowe, trudne takie, w których dana osoba nie zna

sposobu ich wykonywania, zadania złożone, wymagające realizacji więcej niż jednego celu lub podjęcia wielu czynności, zadania zmienne, czyli takie, w których człowiek musi wykonywać jedno po drugim aktywności odmienne, w porządku trudnym do określenia, czy też zadania konfliktowe, czyli takie, gdy osoba dąży jednocześnie do przynajmniej dwóch celów, które są ze sobą sprzeczne). Jednak obiektywne składniki sytuacji są trudne w zależności od tego, jakiej osoby dotyczy ta sytuacja (tamże).

W radzeniu sobie w sytuacjach trudnych warto rozróżnić sposoby radzenia sobie, strategie i style.

Sposoby radzenia sobie ze stresem można podzielić na intelektualne, emocjonalne i działaniowe:

1. Intelektualne radzenie sobie charakteryzuje się tym, że człowiek analizuje trudną sytuację, w celu zdobycia wiedzy potrzebnej do podjęcia racjonalnej decyzji zaradczej. Może też służyć przewartościowaniu szkody lub zagrożenia wynikającego z danego trudnego wydarzenia (Lazarus, 1986, s. 27). Carver, Scheier i Weintraub (1989; za: Wrześniewski, 1996a, s. 37) uważają, że aktywność ta jest skoncentrowana na problemie, gdyż człowiek, który stosuje ten typ radzenia sobie zastanawia się nad możliwymi rozwiązaniami.
2. Emocjonalne radzenie sobie w sytuacjach trudnych polega na uruchamianiu przez jednostkę procesów służących regulowaniu emocji (zaprzeczenie, unikanie zagrożenia, oddzielenie się od problemu, pozorowanie reakcji, wygaszenie, wycofanie czy racjonalizacja). Działania te mają służyć osiągnięciu poczucia kontroli, uspokojeniu się i poprawie swojego samopoczucia (Lazarus, 1986, s. 28-29). Badania Lazarusa i Folkman (1984) wskazują na fakt, iż strategia zorientowana na emocje jest nastawiona na redukcję negatywnych emocji, a nie na rozwiązanie problemu i może odbywać się poprzez unikanie, ucieczkę, znieczulenie się alkoholem lub ucieczka w fantazję, ale także poprzez poszukiwanie psychicznego wsparcia oraz pozytywne przewartościowanie, czyli szukanie pozytywów zaistniałej sytuacji.
3. Działaniowe radzenie sobie ze stresem polega na wykorzystaniu różnorodnych możliwych czynności, aby uporać się z daną sytuacją trudną. Według Carver, Scheider i Wientraub (1989, za: Wrześniewski, 1996a, s. 37) ten typ radzenia sobie to inaczej „aktywny *coping*”, czyli

proces podejmowania aktywnych i zwykle racjonalnych działań, których celem jest usunięcie stresora lub zmniejszenie wywołanych przez niego negatywnych skutków. Może to być także ucieczka, wyrażanie złości, chęć zemsty, lub podejmowanie działań pozytywnych, np. uprawianie sportu (Lazarus, 1986, s. 28).

Strategia jest określonym działaniem, jakie człowiek podejmuje w danej sytuacji trudnej czy stresowej. Dotyczy ona różnorodnych form aktywności. Repertuar strategii powstaje i ewoluuje podczas przebiegu procesu radzenia sobie, poprzez uczenie się. Różni ludzie mają odmienne strategie zaradcze (Heszen-Niejodek, 2000; Wrześniewski, 1996b).

Natomiast styl radzenia sobie - to typowy dla jednostki sposób zachowania się w różnych sytuacjach trudnych czy stresowych. Jest to względnie stała dyspozycja osobowościowa do określonego zmagania się z trudnościami. Styl ten stanowi zbiór strategii, których część zostaje uruchomiona w procesie radzenia sobie w danej sytuacji (Heszen-Niejodek, 2000; Łosiak, 1995). Może być on postrzegany jako pojedynczy wymiar albo cecha osoby (Miller, 1987) lub rozpatrywany jako określony zbiór właściwości jednostki (Endler i Parker, 1990).

W radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi pomagają takie zachowania, jak:

- aktywne eksploatowanie rzeczywistości i poszukiwanie informacji;
- umiejętność wyrażania pozytywnych i negatywnych emocji;
- aktywna inicjacja pomocy ze strony innych;
- zdolność do dzielenia sytuacji problemowej na fragmenty i stopniowe ich rozwiązywanie,
- umiejętność rozpoznawania symptomów własnego zmęczenia i dezorganizacji, co stanowi ułatwienie w utrzymaniu integracji i kontroli nad codzienną aktywnością;
- radzenie sobie w sposób aktywny z uczuciami i problemami oraz ich akceptacja, gdy zmiana jest niemożliwa;
- plastyczność i gotowość dokonania zmian w samym sobie;
- podstawowe zaufanie w stosunku do siebie i innych, a także nadzieja, że kryzys jest możliwy do przezwyciężenia (Badura-Madej, 1999, s. 26).
- Natomiast nie sprzyjają radzeniu sobie:
- zaprzeczanie, że problem istnieje, przyjmowanie biernej postawy i fantazjowanie oraz sądy życzeniowe;

- wypieranie przez osobę negatywnych uczuć, zaprzeczanie im, projekcja i oskarżanie innych;
- pogorszenie się albo dezorganizacja ogólnego funkcjonowania;
- gwałtowne i emocjonalne wybuchy, niemożność panowania nad sobą lub rezygnacja ze wszystkich aktywności;
- niezdolność do szukania pomocy u innych oraz jej przyjmowania;
- poczucie przytłoczenia swoimi problemami i reagowanie stereotypowe (tamże, s. 26).

Sytuacje trudne są postrzegane jako zagrażające prawidłowemu funkcjonowaniu człowieka i oddziałujące na jego aktywność życiową. Przeciążenie z nimi związane może obciążać system regulacji wywołując emocje ujemne, dezorganizację czynności ukierunkowanych na cel. W niektórych przypadkach sytuacja trudna podnosi aktywność osoby na wyższy poziom i może stanowić dla niej poważne wyzwanie, które z jednej strony stanowi czynnik mobilizujący, z drugiej zaś naraża ją na przeżywanie stresu (por. np. Borecka-Biernat, 2006, s. 16).

Im większą odporność wykazuje dana osoba, tym większe trudności potrafi ona pokonać oraz tym większe braki i niedogodności potrafi znieść w życiu. Zachowanie się człowieka ujmujemy więc w relacji do warunków i zadań, w jakich ono przebiega.

Emocje wzbudzone w sytuacji trudnej są warunkowane przez procesy poznawczego ujmowania sytuacji, a w wyznaczaniu ich charakteru i siły biorą udział między innymi takie czynniki jak reaktywność emocjonalna i zdolność do kontroli emocji (Tyszkowa, 1993, s. 476). Skuteczność kontroli emocji w procesie radzenia sobie określa przebieg i efektywność tego procesu (Heszen-Niejodek, 2002, s. 178-179).

Skuteczne radzenie sobie związane jest także z ekspresją emocji. Emocjonalny charakter sytuacji stresowych wiąże się nie tyle z pojawianiem się emocji negatywnych, co z nasileniem pobudzenia emocjonalnego w obu kierunkach. Efektywne radzenie sobie wiąże się z celowym pobudzaniem emocji pozytywnych, a osłabianiem negatywnych (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010, s. 90).

Z badań przeprowadzonych przez S. Byrę i M. Parchomiuk (2009) wynika, że osoby, które posiadają lepiej rozwinięte zdolności do adekwatnego spostrzegania i rozpoznawania stanów emocjonalnych, swoich i cudzych - w radzeniu sobie z problemami preferują strategię, która wyraża się w dostrzeganiu istotnych

elementów sytuacji problemowych, podejmowaniu konstruktywnych aktywności zaradczych lub świadomej akceptacji problemu (tamże, s. 178–183).

W nabywaniu odporności psychicznej dużą rolę odgrywa inteligencja emocjonalna. Inteligencja emocjonalna człowieka wiąże się z jego przystosowaniem społecznym. Osoba przystosowana to taka, która potrafi przewycięzać konflikty, współdziałać z innymi, zachowywać równowagę psychiczną w trudnych sytuacjach stosując dojrzałe mechanizmy przystosowawcze. Z badań K. Mariańczyk i W. Otrębskiego (2008, s. 150) wynika, iż lepsze przystosowanie społeczne sprzyja bardziej efektywnym i służącym zdrowiu psychicznemu strategiom radzenia sobie z obciążeniem psychicznym.

5. Odporność psychiczna a czynniki ryzyka

Przeciwności losu to zdarzenia bądź okoliczności życiowe, silnie stresujące dla jednostki, związane z sytuacją rodzinną czy społeczną (np. ubóstwo, rozwód rodziców) lub z bezpośrednim zagrożeniem życia (wojny, katastrofy, ataki terrorystyczne) (Rutter, 2000; Luthar, Zigler, 1991; Masten, Powell, 2003). Przy ujmowaniu przeciwności losu bardzo ważne jest odróżnienie negatywnych zdarzeń świadczących o nieprzystosowaniu społecznym i będących konsekwencją podejmowanych przez jednostkę decyzji (np. używanie substancji psychoaktywnych, złe wyniki w nauce, ucieczka z domu) od tych negatywnych zdarzeń, które są niezależne od jej woli, które nie podlegają kontroli (np. rozwód rodziców, choroba), (Borucka, Ostaszewski, 2012; Luthar, Zigler, 1991). Przeciwności losu to te zdarzenia, które pojawiają się niezależnie od woli jednostki (Borucka, Pisarska, 2012, s. 85).

W przeciwnościach losu charakterystycznym zjawiskiem jest współwystępowanie kilku czynników ryzyka. Działanie jednego czynnika ryzyka ma zazwyczaj niewielki negatywny wpływ na jednostkę, ale współwystępowanie przez długi czas kilku czynników ryzyka może powodować zaburzenia zachowania lub zdrowia (Davis, 1999; Greenberg, 2006; Kumpfer, 1999; Masten, Powell, 2003; Smokowski i wsp., 2004).

Czynniki ryzyka mogą mieć różny charakter. Dotyczą głównie wzrastania w określonym środowisku (rodzina z problemem alkoholowym, narkotykowym bądź zaburzeniami psychicznymi, rodzina zagrożona bezrobociem, przemocą, przestępczością, roz biciem). Są też nimi traumatyczne przeżycia, na przykład

wykorzystanie seksualne, a także porzucenie, a w konsekwencji wychowywanie się w placówkach opiekuńczych (Sikorska, 2011, s. 4-5).

Wśród czynników ryzyka wyróżnia się czynniki specyficzne, niespecyficzne oraz związane z etapami rozwoju. Czynniki specyficzne to takie, których obecność wywołuje wzrost prawdopodobieństwa wystąpienia określonych zaburzeń (np. brak poczucia winy jest silnie związany z wystąpieniem zaburzeń zachowania). Natomiast czynniki niespecyficzne to takie, które przyczyniają się do wystąpienia wielu różnych zaburzeń. Do czynników niespecyficznych należą m.in. deficyty uwagi, konflikty w rodzinie, niepowodzenia szkolne, odrzucenie przez rodziców, ubóstwo (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 589-590; Borucka, Pisarska, 2012, s. 86).

W badaniach nad procesem *resilience* uwzględniano poszczególne grupy czynników ryzyka:

- 1) rodzinne - rozwód rodziców, wrogi klimat w rodzinie, ubóstwo, niskie wykształcenie rodziców, zaburzenia psychiczne rodziców (depresja czy schizofrenia), brak umiejętności wychowawczych, sieroctwo;
- 2) indywidualne – związane z podatnością biologiczną i genetyczną (niski poziom inteligencji, trudny temperament);
- 3) środowiskowe – przestępczość, wysokie bezrobocie, przemoc w miejscu zamieszkania, niski poziom edukacji w szkole¹¹.

Na podstawie badań A. Rustecka-Krawczyk (2012, s. 54) wymienia jeszcze dodatkowe grupy czynników ryzyka:

- czynniki związane z wypełnianiem roli ucznia (wagarowanie, brak postępów w nauce, negatywna postawa wobec szkoły czy grona pedagogicznego);
- czynniki związane z towarzyszeniem rówieśniczym (utrzymywanie relacji koleżeńskich z osobami, które zażywają środki psychoaktywne lub przejawiają inne zachowania problemowe);
- wczesne występowanie zachowań problemowych (stosowanie przemocy wobec innych, używanie substancji psychoaktywnych).

¹¹ Blistein i wsp., 2005; Borucka, Ostaszewski, 2012; Fergus, Zimmerman, 2005; Garnezy, 1985; Hetherington, 1993; Hetherington, Elmore, 2003; Kumpfer, 1999; Kumpfer, Summerhays, 2006; Lin i wsp., 2004; Luthar, Zigler 1991; Luthar, Zelezo, 2003; Luthar, 2006; Masten, Powell, 2003; Olsson i wsp., 2003; Ostaszewski, 2008; Rutter, 2000; Sameroff i wsp., 1993; Sameroff, Rosenblum, 2006; Smokowski i wsp., 1999; Smokowski i wsp., 2004; Werner, 1994).

6. Modele uwarunkowań i przebiegu procesów nabywania odporności psychicznej

Współcześnie dość często konstruuje się modele, które wyjaśniają powstawanie zaburzeń oraz tworzenie się odporności, jednakże nadal większy nacisk kładzie się na przyczyny i mechanizmy zaburzeń niż na pojęcie zasobów (Cierpiałkowska, 2007)

Modele skupiające się na interakcji czynników ryzyka i zasobów pozwalają na opis i zrozumienie mechanizmów, które przyczyniają się do pozytywnej adaptacji dzieci ze środowisk dysfunkcyjnych, polegającej na ich prawidłowym funkcjonowaniu, mimo wcześniej niesprzyjających warunków życia (Grzegorzewska, 2013a, s. 42).

Na procesy *resilience* składa się kilka modeli interakcji pomiędzy czynnikami ryzyka i czynnikami ochronnymi. Rezultat tych interakcji zależy od rodzaju i siły czynników, jakie na siebie działają (Garmezy, 1985; Luthar, Zelezo, 2003; Rutter, 1987; Rutter, 2006; Werner, 2000; Zimmerman, Arunkumar, 1994).

Badacze problematyki *resilience* opracowali i zaprezentowali kilka głównych hipotetycznych modeli działania czynników chroniących. Najbardziej powszechne są trzy modele, które jako pierwszy opisał i testował w badaniach N. Garmezy wraz ze współpracownikami (1985). Wyróżnili oni: (1) model równoważenia ryzyka; (2) model redukowania ryzyka; (3) model uodparniania na ryzyko.

Model zrównoważonego ryzyka zakłada, że czynniki chroniące, oddziałując na zachowanie, obniżają wpływ czynników ryzyka lub też skracają czas ich oddziaływania. Na przykład w rodzinie z problemem alkoholowym dzieci są narażone na działanie długotrwałego stresu, co może skutkować zachowaniami problemowymi. W tego typu sytuacjach, obecność innej znaczącej osoby dorosłej w życiu dziecka może skompensować negatywny wpływ środowiska rodzinnego (tamże, por. także: Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 595).

W modelu redukowania ryzyka przyjmuje się, że czynniki chroniące wchodzi w interakcję z czynnikami ryzyka zmniejszając ich wpływ na zachowanie. Działają one jako „bufor” lub swojego rodzaju „tarcza ochronna”. Na przykład wsparcie rodziców może działać jako czynnik chroniący nastolatka i osłabiający wpływ jego rówieśników sięgających po substancje psychoaktywne (Garmezy, Masten, Tellegen, 1984; por. także: Grzegorzewska, 2013b, s. 47).

Model uodparniania na ryzyko zakłada, że umiarkowany poziom ryzyka

działa w sposób uodparniający i jednocześnie przygotowuje daną osobę do nowych i trudniejszych zadań. Zgodnie z tym modelem zbyt wysoki jak i zbyt niski poziom ryzyka są niekorzystne dla zdrowego rozwoju. Przykładowo - umiarkowany poziom wymagań rodziców dotyczących nauki szkolnej dziecka stwarza okazję do ćwiczenia pokonywania trudności i przygotowuje do trudniejszych egzaminów. Zbyt wysokie wymagania mogą powodować frustrację dziecka, natomiast zbyt niski poziom spowoduje brak stymulacji do wysiłku czy zdobywania umiejętności rozwiązywania problemów i pokonywania trudności (Garmezy, Masten, Tellegen, 1984, por. także: Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 595).

Modele odporności psychicznej zaproponowane przez Garmezy'ego zostały uzupełnione na przestrzeni ostatnich lat o kolejne trzy modele opisane przez Fergusa i Zimmermana (2005). Badacze ci wprowadzili model stabilizujący ryzyko (ang. *protective-stabilizing*), model ochronno-reaktywny (ang. *protective-reactive*) oraz model szczepienia (ang. *inoculation*).

- Model stabilizujący ryzyko zakłada, że czynniki chroniące nie tylko neutralizują negatywne efekty ryzyka, ale stabilizują niepożądane zachowanie, utrzymując jego częstość na niskim poziomie. (Jako przykład - obecność znaczącej osoby dorosłej neutralizuje negatywny efekt braku opieki rodzicielskiej wobec dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. Wysoki poziom ryzyka wiąże się z nasileniem zaburzeń jedynie w przypadku braku czynników chroniących) (tamże, por. także: Grzegorzewska, 2013b, s. 48).

- W modelu ochronno-reaktywnym przyjmuje się, że czynnik chroniący zmniejsza ryzyko powstawania zaburzeń, ale ich nie redukuje. (Na przykład uczestnictwo w programach edukacyjnych dotyczących ryzyka związanego z zachowaniami seksualnymi osłabia związek między spożywaniem alkoholu przez nastolatków a podejmowaniem ryzykownych zachowań seksualnych) (Fergus i Zimmerman, 2005, por. także: Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 595; Grzegorzewska, 2013b, s. 49).

- Model szczepienia sugeruje, iż ekspozycja na niewielki poziom ryzyka uodparnia jednostkę na negatywne działanie czynników ryzyka. Model ten jest podobny w swoich założeniach do modelu uodpornienia na ryzyko Garmezy'ego. Jednak ten model podkreśla, że czynniki prowadzące do nieprawidłowego rozwoju jednostki mogą być postrzegane jako czynniki ryzyka, ale także mogą mieć niekiedy charakter ochronny, jeżeli dzięki ich oddziaływaniu jednostka potrafi mobilizować własne zasoby oraz źródła wsparcia społecznego w sytuacji trudnej. Stała lub

powtarzająca się ekspozycja na niewielki poziom ryzyka uodparnia jednostkę na jego negatywne działanie (Fergus i Zimmerman, 2005, por. także: Grzegorzewska, 2013b, s. 48-49; Borucka, Ostaszewski, 2012, s. 15).

Zdaniem M. Ruttera (1987) mechanizmy powstawania odporności psychicznej nie tkwią jedynie w samej jednostce, lecz także w interakcji z działaniami innych osób.

Rutter wyróżnił następujące mechanizmy:

- Mechanizm redukcji wpływu ryzyka, który polega na minimalizowaniu negatywnych skutków poprzez reinterpretację poznawczą zagrożenia lub poprzez zmianę wymagań dotyczących realizacji wybranego zadania czy poprzez skorzystanie z pomocy. (np. przygotowanie się do sytuacji stresowej poprzez analizę wcześniejszych pozytywnych doświadczeń poradzenia sobie w trudnej sytuacji, wprowadzenie ściślejszej kontroli rodziców czy monitorowanie zabaw) (tamże, por. także: Junik, 2012, s. 34; Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 595-596).

- Mechanizm redukcji negatywnego łańcucha reakcji – to przerwanie łańcucha reakcji pojawiających się po narażeniu na ryzyko, aby nie utrwały negatywnych efektów. Jednym ze sposobów jest tu okazywanie wsparcia odpowiedniego do potrzeb jednostki (Rutter, 1987);

- Mechanizm ustalania i utrzymania samooceny oraz poczucia własnej skuteczności - wiąże się on ze wzmacnianiem poczucia własnej wartości jednostki, a także z budowaniem zaufania do siebie oraz przekonania, że można radzić sobie w życiu z trudnymi wyzwaniami (tamże).

- Mechanizm otwierania się na nowe możliwości. Zalicza się do nich troskę o dobre wyniki w nauce, pozwalające zdobyć odpowiednie wykształcenie i pracę, a także zmianę miejsca zamieszkania (tamże, por. także: Junik, 2012, s. 34-35; Opora, 2009, s. 168-169).

Grzegorzewska (2013b, s. 50-51) podkreśla także znaczenie zmniejszania siły działania ryzyka poprzez ograniczanie ekspozycji na działanie czynników ryzyka - ograniczenie czasu przebywania w zagrażającej sytuacji lub przez zmniejszenie zaangażowania w działania ryzykowne. Strategia ta wykorzystuje zasoby osobnicze (np. stabilny nastrój, otwartość w kontaktach interpersonalnych, pozytywny temperament) lub aktywność własną (zainteresowania, pasja).

Podsumowanie

Proces rozwoju i wychowania młodego pokolenia warunkowany jest wpływami otoczenia. Otoczenie to zaś może być mniej lub bardziej świadome swej roli w rozwoju młodego człowieka i korzystnie lub mniej korzystnie na niego oddziaływać. Największe możliwości wszechstronnego rozwoju dzieci tkwią jednak w rodzinie. Rodzina jest środowiskiem, które bardzo trudno zastąpić w zakresie zaspokajania podstawowych potrzeb młodego pokolenia, budowania jego poczucia własnej wartości, przekazywania najważniejszych w życiu norm i wartości.

W rodzinie w znacznym stopniu kształtowane są wzorce zachowań, sposoby przeżywania rzeczywistości, umiejętność przystosowania człowieka do otoczenia. Pozytywne więzi emocjonalne łączące członków rodziny oraz prawidłowe style wychowawcze przyczyniają się do ukształtowania u dzieci właściwego poczucia własnej wartości, pozytywnych relacji z innymi, a także do ukształtowania odpowiedniego systemu wartości, norm i sposobów zachowania. Kochająca, spójna rodzina, poprzez wpływ na kształtowanie właściwej samooceny, interioryzację systemu wartości, ucząc radzenia sobie ze stresem, może przeciwdziałać destrukcyjnym wpływom różnych środowisk.

Wyniki przeprowadzonych badań wykazały wiele zależności pomiędzy wzrastaniem w dysfunkcyjnym systemie rodzinnym a brakiem odporności psychicznej (por. np. Ryś, 2017). Osoby wzrastające w takim systemie rodzinnym w życiu dorosłym mają problemy w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami, w obliczu trudności zniechęcają się, załamują, poddają się i nie szukają rozwiązań. Cechuje je często brak radości życia, w trudnych sytuacjach mają poczucie osamotnienia, nie radzą sobie z silnymi emocjami. Takie osoby odczuwają długotrwale i boleśnie skutki zranień, doświadczonych kiedyś w swoim życiu. Cechuje je więc bolesna nadwrażliwość sprawiająca, że w trudnej sytuacji wobec jakiejś doświadczanej krzywdy, odżywają dawne zranienia. U tych osób często występują trudności z przebaczeniem sobie i innym.

Przeprowadzone badania wskazują nie tylko na istotną rolę rodziny pochodzenia w kształtowaniu odporności psychicznej, czy poczucia własnej wartości wzrastających w danej rodzinie dzieci, ale także na ważną rolę poczucia własnej wartości w odporności psychicznej i w relacjach z innymi (tamże).

Skoro więc z badań wynika, że rodzina dysfunkcyjna w istotny sposób wpływa na rozwój i dalsze życie wychowywanego w niej człowieka - czy więc

można mówić o pewnego rodzaju determinizmie? Otóż warto tu podkreślić fakt, na który zwrócił uwagę już Woodside (1988), że wpływ rodziny dysfunkcyjnej nie zależy tylko od problemów w rodzinie, ale także i przede wszystkim od tego, jaka atmosfera panowała w danym domu, od tego, czy w nim występowała agresja, czy też nie, jak również od osobowości rodziców, od ich reakcji na problemy, a także od reakcji innych członków rodziny. Adler, Rosenfeld, Proctor II (2006, s. 41) podkreślają, że jeśli któryś z rodziców, mimo problemów w rodzinie, ma pozytywny obraz siebie – to istnieje jednak duże prawdopodobieństwo, że dziecko za swój wzór wybierze właśnie tę osobę. Jednak również w sytuacji nieprawidłowych osobowości obydwójga rodziców, pozytywnym wzorem może stać się inna osoba (z kręgu rodziny, lub spoza), która otaczając dziecko miłością wpłynie na ukształtowanie się u niego wiary w siebie.

Jeśli jednak dana osoba odczuwa bolesne skutki wzrastania w rodzinie dysfunkcyjnej najbardziej korzystne dla niej jest zmierzenie się z przeszłością, uwolnienie się od zranień w procesie terapii indywidualnej, czy przy pomocy grup terapeutycznych. Można także skorzystać z różnego typu warsztatów poświęconych odkrywaniu poczucia własnej wartości, rozwijaniu umiejętności radzenia sobie ze stresem, przebaczenia, rozwijania kompetencji społecznych, postaw asertywnych itp. Także odporność psychiczną warto rozwijać uczestnicząc w różnego typu szkoleniach i warsztatach.

Można tutaj wyodrębnić kilka ważnych obszarów pracy w tym zakresie. Wskazuje na nie Semmer (2006; za: Ogińska-Bulik, 2012, s. 199), po przeanalizowaniu licznych wyników badań cech, charakterystycznych dla osoby odpornej psychicznie:

- Spostrzeganie otaczającego świata jako sprzyjającego;
- Oczekiwanie, że przydarzy się więcej sytuacji pozytywnych niż negatywnych;
- Traktowanie stresujących sytuacji jako wyzwania;
- Akceptowanie trudności i niepowodzeń (dana osoba traktuje je jako okazję do zdobycia nowych doświadczeń i rozwoju);
- Przekonanie o swojej zdolności do kierowania własnym życiem.

Ważnym polem działania jest także wzmacnianie samooceny i rozwój poczucia własnej skuteczności. Wysoka samoocena, poczucie własnej wartości, przekonanie o umiejętności poradzenia sobie w trudnej sytuacji, ma ogromny wpływ na to, czy dana osoba wykorzysta dostępne zasoby, czy poradzi sobie z przeciwnościami losu.

Bibliografia:

- Badura-Madej W. (1999), *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Blistein J.L., Murray D.M., Lytle L.A., Brinbaum A.S., Perry Ch.L. (2005), Predictors of violent behavior in an early adolescent cohort: Similarities and differences across genders, *Health Education & Behavior*, vol. 32(2), 175–194.
- Block J., Kremen A.M. (1996), IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, 349–361.
- Bogler K.E., Patterson Ch. (2003), *Sequelae of children Maltreatment: Vulnerability and resilience*, w: S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, 156-181, Cambridge University Press, s. 156–181.
- Bonanno G. (2004), Loss, trauma, and human resilience. Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?, *American Psychologist*, vol. 59(1), 20–28.
- Borecka-Biernat D. (1992), *Style wychowania w rodzinie a agresywne zachowania dzieci*, Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne, 26, s. 125-141.
- Borecka-Biernat D., (2005), *Uwarunkowania emocjonalno-obronnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnej sytuacji społecznej w aspekcie czynników społeczno-rodzinnych*, (w:) K. Popiołek (red.), *Chowanna. Psychologia bliżej życia*, s. 144-163, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Borecka-Biernat, D. (2006), *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Borucka A. (2011), *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*, (w:) W. Junik (red.), *Resilience*, s. 11-28, Warszawa: PARPAMEDIA.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008), Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia, *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2), s. 587-597.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2012), Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 11(3), s. 7-26.
- Borucka A., Pisarska A. (2012), *Koncepcja resilience – czyli jak można pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*, (w:) *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce. Materiały konferencyjne*, (s. 82-96), Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Borys B. (2010), Zasoby zdrowotne w psychice człowieka, *Forum Medycyny Rodzinnej*, 4(1), s. 44-52.
- Bronfenbrenner U. (1970), Czynniki społeczne w rozwoju osobowości, *Psychologia Wychowawcza*, 1, s. 1-19.
- Byra S., Parchomiuk M. (2009), *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cicchetti D. (2006), *Development and Psychopathology*, (in:) D. Cicchetti (ed.), *Developmental Psychopathology: Theory and Method*, vol. 1, 1–23, New York: Wiley.

- Cicchetti D., Rogosch F.A. (1997), The role of self-organization in promotion of resilience in maltreated children, *Development and Psychopathology*, vol. 9, 797–815.
- Cicchetti D., Toth S.L. (2009), The past achievements and future promises of developmental psychopathology: the coming of age of a discipline, *Child Psychology and Psychiatry*, vol. 50, nr 1–2, 16–25.
- Cierpiałkowska L. (1992), Rodzina a alkoholizm. Studium rozwojowo-systemowe, *Przegląd Psychologiczny*, 1, s. 51-63.
- Cierpiałkowska L. (1997), *Alkoholizm. Matężństwo w procesie zdrowienia*. Poznań: Wyd. Nauk. UAM.
- Cierpiałkowska L. (2000), *Alkoholizm. Przyczyny – Leczenie – Profilaktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Cierpiałkowska L. (2003), Ryzyko zaburzeń u dzieci alkoholików, *Forum Oświatowe*, 1(28), s. 3-16.
- Cierpiałkowska L. (2007), Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowego modelu podatności i odporności na zaburzenia psychiczne, *Czasopismo Psychologiczne*, 13, s. 7-18.
- Cierpiałkowska L., Ziarko M. (2006), Ekstremalizacja i internalizacja problemów u dzieci alkoholików i niealkoholików, *Forum Oświatowe*, 2(35), s. 77-96.
- Cierpiałkowska L., Ziarko M. (2010), *Psychologia uzależnień - alkoholizm*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Cortes L., Buchanan M.J. (2007), The experience of Columbian child soldiers from a resilience perspective, *International Journal for the Advancement of Counseling*, vol. 29, s. 43–55.
- Craig A.O., Bond L., Burns J.M, Vella–Brodrick D.A, Sawyer S.M. (2003), Adolescent resilience: a concept analysis, *Journal of Adolescence*, vol. 26, 1–11.
- Curtis J., Cicchetti D. (2003), Moving research on resilience into 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience, *Development and Psychopathology*, vol. 15, 773–810.
- Davis N.J. (1999), *Resilience. Status of the research and research-based programs*, <http://mentalhealth.samhsa.gov/schoolviolence/5-28resilience.asp>
- Fergus S., Zimmerman M.A. (2005), Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk, *Annual Review of Public Health*, vol. 26, 399–419.
- Garnezy N. (1985), *Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors*, (in:) J. Stevenson (ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, 213–234, Oxford – New York – Toronto – Sydney – Paris – Frankfurt: Pergamon Press.
- Garnezy N., Masten A.S., Tellegen A. (1984), The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology, *Child Development*, vol. 55, 97–111.

- Gąsior K. (2008), Czynniki zagrażające rozwojowi dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym na przykładzie Dorosłych Dzieci Alkoholików, *Alkoholizm i Narkomania*, 21(3), s. 247-262.
- Gąsior K. (2010), Model terapii osób dorosłych, dzieci alkoholików. Podstawowe założenia i charakterystyka, *Roczniki Psychologiczne*, s. 384-394.
- Gąsior K. (2012), *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne i problemy psychiczne Dorosłych Dzieci Alkoholików*, Warszawa: Difin SA.
- Greenberg M.T. (2006), Promoting resilience in children and youth. Preventive intervention and their interface with neuroscience, *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1094: *Resilience in Children*, 139–150.
- Grotberg E. (2000), *Zwiększanie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Grzegorzewska I. (2006), *Czynniki ryzyka i ochrony w przebiegu rozwoju dzieci alkoholików*, (w:) L. Cierpiąkowska (red.), *Oblicza współczesnych uzależnień*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Grzegorzewska I. (2011), Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji, *Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja*, 1, s. 37-51.
- Grzegorzewska I. (2013a), Aktualny stan badań nad zjawiskiem odporności psychicznej w populacji dzieci alkoholików, *Polskie Forum Psychologiczne*, 18(4), s. 385-399.
- Grzegorzewska I. (2013b), *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Heszen I. (1968), Wielkość potrzeby jako czynnik warunkujący zmiany poziomu funkcjonowania po niepowodzeniu, *Przegląd Psychologiczny*, 15, s. 22-34.
- Heszen I. (2013), *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen I., Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Heszen-Niejodek I. (1997), Styl radzenia sobie ze stresem: fakty i kontrowersje, *Czasopismo Psychologiczne*, 3(1), s. 7-22.
- Heszen-Niejodek I. (2000), *Stres i radzenie sobie - główne kontrowersje*, (w:) I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, s. 12-43, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Heszen-Niejodek I. (2000), *Teoria stresu psychologicznego i radzenie sobie* (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, s. 465-492, Gdańsk: GWP.
- Heszen-Niejodek I. (red.), (2002), *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Heszen-Niejodek I., Sęk H., (red.), (1997), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hetherington E.M. (1993), *An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with focus on early adolescence*, *Journal of Family Psychology*, vol. 7, nr 1, 39–56.

- Hetherington E.M., Elmore A.M. (2003), *Risk and resilience in children coping with their parent's divorce and remarriage*, (w:) S.S Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, 182–212, Cambridge: University Press.
- Iskra J. (2011), *Obraz rodziny pochodzenia studentów o różnym poziomie prężności osobowej*, (w:) J. Jęczeń, M.Z. Stepulak (red.), *Wartość i dobro rodziny*, s. 397-408, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Januszewska E. (1994), *Czynniki warunkujące kształtowanie obrazu siebie*, (w:) A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii KUL*, t. 7, s. 27-46, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Januszewska E. (2000), *Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich. Badania młodzieży w okresie adolescencji*, (w:) D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina źródło życia i szkoła miłości*, s. 313-344, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Jarczyńska J. (2011), *Wspomaganie procesu budowania prężności u dzieci i młodzieży zagrożonych rozwojem zespołu zachowań problemowych poprzez wzmacnianie relacji z rodzicami*, (w:) W. Junik (red.), *Resilience*, s. 147-162, Warszawa: PARPAMEDIA.
- Junik W. (2011), *Zjawisko rezyliencji – wybrane problem metodologiczne*, w: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria–badania–praktyka*, s. 47–66, Warszawa: PARPAMEDIA.
- Junik W. (2012), *Teoretyczne i empiryczne podstawy wzmacniania rezyliencji (resilience) u dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 3(40), s. 27-45.
- Junik W. (red.), (2011), *Resilience*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA.
- Kaczmarek Ł., Sęk H., Ziarko M. (2011), *Sprężystość psychiczna i inne zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie*, *Przegląd Psychologiczny*, 54, s. 29-46.
- Kumpfer K.L. (1999), *Factors and processes contributing to resilience. The resilience framework*, (w:) M.D. Glantz, J.L Johnson (eds.), *Resilience and development: Positive life adaptation*, (179–224), New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Kumpfer K.L., Johnson L. (2011), *Enhancing positive outcomes for children of substance abusing parents*, (in:) B.A. Johnson (ed.), *Addiction Medicine*, 1307-1327, Springer Science Business Media.
- Kumpfer K.L., Summerhays J.F. (2006), *Prevention Approaches to Enhance Resilience among High-Risk Youth. Comments on the Papers of Dishion & Connell and Greenberg*, *Annals of the New York Academy of Sciences*, Dec, Volume 1094: *Resilience in Children*, 151–163.
- Lazarus R. (1986), *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, *Nowiny Psychologiczne*, 3-4, s. 2-39.
- Lazarus R., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, New York: Springer Publishing Company.
- Luthar S.S. (2006), *Resilience in development A synthesis of research across fi ve decades*, (w:) D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, vol. 3 (2. edition), 740–795, New York: Wiley.

- Luthar S.S., Brown J.P. (2007), Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: prevailing paradigms, possibilities and priorities for the future, *Development and Psychopathology*, vol. 19, 931–955.
- Luthar S.S., Cicchetti D. (2000), The construct of resilience: Implication for intervention and social policies, *Development and Psychopathology*, vol. 12, 857–885.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000), The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work, *Child Development*, vol. 71, nr 3, 543–562.
- Luthar S.S., Zelazo L.B. (2003), *Research on Resilience. An Integrative Review*, (in:) S.S. Luthar (ed.), *Resilience and Vulnerability*, 510-549, Cambridge University Press.
- Luthar S.S., Zigler E. (1991), Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 61(1), 6–22.
- Łosiak W. (1995), *Podstawowe koncepcje stresu i radzenia sobie*, (w:) D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Wybrane problemy zmagania się ze stresem. Prace psychologiczne*, s. 13-23, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Manly J.D., Kim J.E., Rogosch F., Cicchetti D. (2001), Dimensions of child maltreatment and children's adjustment: Contributions of developmental timing and subtype, *Development and Psychopathology*, vol. 13, 759– 782.
- Mariańczyk K., Otrębski W. (2008), Przystosowanie społeczne a strategie radzenia sobie z obciążeniem psychicznym w sytuacji pracy u osób niepełnosprawnych, *Studia z Psychologii*, 15, s. 125-155.
- Masten A.S. (2001), Ordinary Magic, *American Psychologist*, vol. 56, nr 3, 227–238.
- Masten A.S. (2007), Resilience in developing system: Progress and promise as the fourth waves rises, *Development and Psychopathology*, vol. 19, 921–930.
- Masten A.S., Obradović J. (2006), Competence and resilience in Development, *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1094, 13–27.
- Masten A.S., Obradović J. (2008), Disaster preparation and recovery: lessons from research on resilience in human development, *Ecology and Society*, vol. 13(1), art. 9.
- Masten A.S., Powell J.L (2003), *A Resilience Framework for Research Policy and Practice*, (in:) S.S. Luthar (ed.), *Resilience and Vulnerability*, (1-28), Cambridge University Press.
- Matczak A. (2007), Rola inteligencji emocjonalnej, *Studia Psychologiczne*, 45 (1), s. 9-17.
- Matczak A., Martowska K. (2011), Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych, *Studia Psychologica*, 11, s. 5-18.
- Matthews G., Emo A.K., Funke G., Zeidner M., Roberts R.D., Costa P.T.Jr., Schulze R. (2006), Emotional intelligence, personality, and task-induced stress, *Journal of Experimental Psychology*, 12 (2), 96–107.
- Matthews G., Zeidner M., Roberts R. D. (2004), *Emotional intelligence: science and myth*, Massachusetts: MIT Press.
- Miller S.M. (1987), Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information seeking under threat, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 345-353.

- Miller I., Tuchfeld B. (1990), Dorosłe Dzieci Alkoholików, *Nowiny Psychologiczne*, 5-6, s. 142-145.
- Ogińska-Bulik N. (2002), *Psychologia. Radzenie sobie ze stresem*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Ogińska-Bulik N. (2012), *Prężność jako właściwość osobowości sprzyjająca zdrowiu*, (w:) H. Wrona-Polańska (red.), *Psychologia zdrowia w służbie człowieka*, s. 196-205, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), Skala pomiaru prężności – SPP-25, *Nowiny Psychologiczne*, nr 3, s. 39-55.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010), *Osobowość stres a zdrowie*, Warszawa: Difin.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2011), Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18, *Polskie Forum Psychologiczne*, 16(1), s. 7-28.
- Ogińska-Bulik N., Zadworna-Cieślak M. (2014), Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, nr 19, s. 7-24.
- Opora R. (2008), Praktyczne implikacje wynikające z badań nad odpornością psychiczną u dzieci i młodzieży, *Studia Gdańskie*, t. V, s. 97-108.
- Opora R. (2009), *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Opora R. (2011), *Nieletni niedostosowani społecznie, lecz odporni psychicznie*, (w:) W. Junik (red.), *Resilience*, s. 29-43, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDA.
- Ostaszewski K. (2005a), Druga strona ryzyka, *Remedium*, 2(144), s. 1-3.
- Ostaszewski K. (2006), Pozytywna profilaktyka, *Świat Problemów*, 3(158), s. 6-10.
- Ostaszewski K. (2008), *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, (w:) *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*. Raport z badań HBSC, J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szcutnik, K. Ostaszewski, H. Kołoto, A. Dzielska, A. Kowalewska (red.), s. 19-45, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Petrides K.V., Frederickson A., Furnham S. (2007), Trait emotional intelligence. Moving forward in the field of EI, *Personality and Individual Differences*, 27 (4), 151-165.
- Petrides K.V., Pita R., Kokkinaki F., (2007), The location of trait emotional intelligence in personality factor space, *British Journal of Psychology*, 98, 273-289.
- Pilecka W. (2009), *Odporność psychiczna jako wyznacznik zdrowia*, (w:) H. Wrona-Polańska, J. Mastalski (red.), *Promocja zdrowia*, s. 109-122, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pilecka W. (red.) (2011), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Pilecka W., Fryt J. (2011), *Teoria dziecięcej odporności psychicznej*, (w:) W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, s. 31-47, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pisarska A., Ostaszewski, K. (2012), Resilience w rodzinie – wyniki badań warszawskich gimnazjalistów, *Dziecko Krzywdzone*, 3(40), s. 62-83.
- Poprawa R. (2001), *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*, (w:) G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Elementy psychologii zdrowia*, s. 101-136, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pyskło M. (2015), *Systemy rodzinne w rodzinie pochodzenia a dojrzałość do małżeństwa i odporność psychiczna*. Nieopublikowana praca magisterska. UKSW.
- Rogosch F.A., Oshri A., Cicchetti D. (2010), From child maltreatment to adolescent cannabis abuse and dependence: A developmental cascade model, *Development and Psychopathology*, vol. 22, 883–897.
- Rustecka-Krawczyk A. (2012), W poszukiwaniu czynników chroniących młodzież z grupy ryzyka, *Dziecko Krzywdzone*, 3(40), s. 46-61.
- Rutter M. (1979), *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage*, (in:) M. Kent, J. Rolf (red.), *Primary prevention of psychopathology*, vol. III: *Social competence in children*, (49–74), Hanover: University Press of New England.
- Rutter M. (1987), Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57(3), 316–331.
- Rutter M. (2000), *Resilience Reconsidered: Conceptual Considerations, Empirical Findings and Policy Implications*, (w:) J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (red.), *Handbook of Early Child Intervention*, 651–681, New York–Cambridge.
- Rutter M. (2006), *Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1094: *Resilience in Children*, 1–12.
- Rutter M. (2009), Understanding and testing risk mechanisms for mental disorders, *Child Psychology and Psychiatry*, vol. 50, nr 1–2, 44–52.
- Ryś M. (2001), *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Ryś M. (2002), *Rodzinne uwarunkowania uzależnień*, (w:) W. Bołoz, M. Ryś (red.), *Między życiem a śmiercią. Uzależnienia, eutanazja, sytuacje graniczne*, s. 41–65, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Ryś M. (2008), *Rodzinne uwarunkowania psychospołecznego funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ryś M. (2011), Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, nr 2, s. 64-83.
- Ryś M. (2011a), *Adult Children of Alcoholics. Psychological analysis of consequences of growing up in families with alcohol problems*, Warszawa: PWN.
- Ryś M. (2011b), *Skala Poczucia Własnej Wartości w Relacjach Interpersonalnych*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

- Ryś M. (2011c), Role pełnione w rodzinie z problemem alkoholowym a poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (8), s. 93-130.
- Ryś M. (2013), *Doświadczane skutki wzrastania w rodzinie z problemem alkoholowym. Poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików – badania własne*, (w:) W. Poleszak (red.), *Oblicza uzależnień. Terapia jako przywracanie wolności*, s. 97-134, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Innovatio Press.
- Ryś M. (2014), *Rodzina z problemem alkoholowym. Metody badań interpersonalnych w dysfunkcyjnych systemach rodzinnych*, Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Ryś M. (2017), *Odporność psychiczna i relacje interpersonalne u osób wzrastających w różnych systemach rodzinnych*, Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Sameroff A., Rosenblum K. (2006), *Psychosocial Constraints on the Development of Resilience. Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1094: *Resilience in Children*, 116–124.
- Sameroff A., Seifer R., Baldwin A., Baldwin C. (1993), Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors, *Child Development*, vol. 64, 80–97.
- Sęk H. (2003), *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, (w:) Z. Jurczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, (s. 17-32), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sikorska I. (2011), *Bufory stresu. Jak rozwijać odporność psychiczną dziecka*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Smokowski P.R., Mann E.A., Reynolds A.J., Fraser M.W. (2004), Childhood risk and protective factors and late adolescent adjustment in inner city minority youth, *Children and Youth Services Review*, vol. 26, 63–91.
- Smokowski P.R., Reynolds A.J., Bezruczko N. (1999), Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth, *Journal of School Psychology*, vol. 37, nr 4, 425–448.
- Szymańska J. (2002), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Terelak J.F. (2001), *Psychologia stresu*, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza BRANTA.
- Terelak J.F. (2008), *Człowiek i stres*, Bydgoszcz-Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Turkiewicz-Maligranda A. (2014), Prężność osobowa jako osobowościowy zasób zdrowotny, *Pielęgnacja Zdrowia Publicznego*, 4, s. 174-176.
- Tyszkowa M. (1972), *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tyszkowa M. (1976), *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1977), *Osobowościowe i wychowawcze wyznaczniki psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, (w:) M. Tyszkowa (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, (s. 91-97), Poznań: Uniwersytet im. A. Mickiewicza.

- Tyszkowa M. (1993), *Odporność psychiczna*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 475-478, Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Tyszkowa M. (red.) (1990), *Rodzina a rozwój jednostki*, Poznań: nakł. Centralnego Programu Badań Podstawowych.
- Tyszkowa M., Bejnarowicz A. (1973), *Odporność psychiczna dzieci a postawy wychowawcze matek*, *Problemy Rodziny*, 1, s. 27-36.
- Walker J.P., Lee R.E. (1998), *Uncovering strengths of children of alcoholic parents*, *Contemporary Family Therapy*, December, 521-538.
- Wawerska-Kus, (2009), *Dzieciństwo bez dzieciństwa*, Warszawa: Wydawnictwo DYWIZ.
- Wawryk L., Gwozda M. (2013), *Minimalizowanie zachowań ryzykownych młodzieży oraz wspieranie czynników chroniących w świetle teorii resilience*, *Rocznik Lubuski*, t. 39, cz. 2, s. 191-201.
- Werner E.E (1994), *Overcoming the odds*, *Developmental and Behavioral Pediatrics*, vol. 15(2), 131-136.
- Werner E.E. (2000), *Protective factors and individual resilience*, (in:) J.P Shonkoff, S.J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Child Intervention*, (115-132), New York-Cambridge.
- Windle M., Searles J.S. (1990), *Summary, integration, and future directions: Toward a lifespan perspective*, (w:) M. Windle, J.S., Searles, *Children of Alcoholics: Critical Perspectives*, (217-238), New York: Guilford Press.
- Wrześniewski K. (1996a), *Pomiar radzenia sobie ze stresem – Wybrane zagadnienia*, *Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna*, nr 8-9, s. 34-46.
- Wrześniewski K. (1996b), *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, (w:) I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, (s. 44-64), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Yates T.M., Egeland B., Sroufe A. (2003), *Rethinking resilience: A developmental process perspective*, (w:) S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, 243-266, Cambridge University Press.
- Zielińska A., (2012), *Style wychowania w rodzinie pochodzenia, a poczucie własnej wartości w relacjach interpersonalnych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych*, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(10), s. 102-134.
- Zimmerman M.A., Arunkumar R. (1994), *Resiliency research: Implications for schools and policy*. *Social Policy Report*, Society for Research in Child Development, vol. 9(4), 1-19.
- Zucker R.A., Wong M.M., Putler L.I., Fitzgerald M.E. (2003), *Resilience and vulnerability among sons of alcoholics. Relationships to developmental outcomes between early childhood and adolescence*, (w:) S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability*, 76-103, Cambridge: University Press.
- Żarłak N. (2015), *Nieprawidłowe role pełnione w rodzinie pochodzenia a poczucie własnej wartości i odporność psychiczna u małżonków*, Nieopublikowana praca magisterska. UKSW.

Mgr Natalia Czyżowska

Doktorantka w Instytucie Psychologii

Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie

pracownik Katedry Psychologii

Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Mediacje w szkole - narzędzie rozwoju uczniów i nauczycieli

Abstract:

School mediation as a tool of development of students and teachers

School mediation is primarily perceived as an alternative way to resolve conflicts or to prevent violence meanwhile research show that implement mediation programs in schools can bring much more positive effects. The article describes why we should think about mediation as a tool of development of students and teachers (in social, emotional and moral sphere) and how to start mediation program in school in the most effective way.

Wprowadzenie

Mediacje w ostatnich latach cieszą się coraz większym zainteresowaniem, a co za tym idzie wzrasta liczba szkół i placówek oświatowych, które wdrażają programy związane z mediacjami szkolnymi oraz rówieśniczymi. Postrzegane są one jednak przede wszystkim jako alternatywny sposób rozwiązywania konfliktów czy przeciwdziałania przemocy tymczasem wyniki badań pokazują, iż wprowadzenie do szkoły mediacji może przynieść znacznie więcej pozytywnych efektów – w tym przyczynić się do rozwoju, zarówno uczniów jak i nauczycieli, między innymi w zakresie umiejętności społecznych i poznawczych. Wydaje się, że mediacje mogą zatem służyć nie tylko polubownemu rozwiązywaniu sporów, ale mogą także stanowić istotne narzędzie rozwoju. Nie da się zupełnie wyeliminować konfliktów na terenie szkoły, gdyż są one naturalnym elementem życia społecznego, można jednak wykorzystać te trudne sytuacje do edukowania uczniów. Uświadomienie sobie możliwości uczenia oraz rozwijania pewnych kompetencji za pośrednictwem mediacji może stanowić dodatkową zachętę do ich wprowadzania i praktykowania w środowisku szkolnym.

1. Specyfika procesu mediacji w szkole

Mediacja rozumiana jest jako postępowanie mające na celu polubowne rozwiązanie sporu przy pomocy osoby trzeciej (Morek, 2009) lub też interwencje w konflikt trzeciej strony (mediatora), która towarzyszy stronom zaangażowanym w konflikt w dobrowolnym dążeniu do porozumienia możliwego do zaakceptowania przez obie strony (Moore, 2009). Istnieje również wychowawcza definicja mediacji, która ujmuje je jako przestrzeń wymiany pomiędzy stronami mającymi problemy we wzajemnych relacjach (Świątkowski, 2012). W tym podejściu rola mediatora polegać będzie przede wszystkim na stworzeniu bezpiecznej przestrzeni, w której taka wymiana między stronami będzie możliwa. Mediacja charakteryzuje się specyficznym podejściem do konfliktu. Traktuje go bowiem jako coś naturalnego, a nawet pozytywnego, gdyż niosącego ze sobą możliwość zmiany (Morek, 2009). Konflikt jest więc postrzegany jako pewien problem do rozwiązania. W środowisku szkolnym możemy wyróżnić dwa rodzaje mediacji: mediacje szkolne i mediacje rówieśnicze. W pierwszym przypadku rolę mediatora pełni osoba dorosła: pedagog, psycholog, nauczyciel lub inna osoba z personelu, która posiada niezbędną wiedzę i kompetencje. Bardzo istotne jest, aby nie była to osoba, od której uczniowie są bezpośrednio zależni (lepszym rozwiązaniem wydaje się wybór pedagoga niż np. nauczyciela, który ocenia uczniów z jakiegoś przedmiotu). Zwraca się również uwagę, iż ze względu na pełnioną przez siebie funkcję, mediatorem w żadnym przypadku nie powinien być dyrektor szkoły (Duda, Łukasik, 2011). Warto podkreślić, iż w odpowiedzialność mediatora w procesie mediacji szkolnych z racji tego, iż pracuje on z osobami młodymi, jest większa niż w przypadku prowadzenia mediacji z dorosłymi. Mediator nie tylko umożliwia bowiem uczniom dojście do porozumienia, ale również kształtuje w nich określone postawy względem konfliktu i sposobów jego rozwiązywania, a więc może mieć realny wpływ na to jak w podobnych sytuacjach w przyszłości będą zachowywali się młodzi ludzie (Wojtkowiak, Potaczała-Perz, 2014). Wiemy, iż istnieją pewne automatyczne wzorce konfliktów, które stanowią część wrodzonych odruchów człowieka aktywowanych szczególnie w sytuacjach poczucia zagrożenia. Zaliczamy do nich: atak, ucieczkę, apatię i uległość. Nie prowadzą one jednak do konstruktywnego postrzegania konfliktu. Uniknięcie postępowania opartego o automatyczny wzorzec konfliktu, jest możliwe jeśli jednostka posiada świadomość i wiedzę dotyczącą alternatywnych

sposobów zachowania się w takich sytuacjach. Wśród strategicznych wzorców konfliktu wyróżniamy między innymi: kompromis i współpracę, które nie ulegają automatyzacji, ale są wynikiem świadomego wyboru jednostki (Nordhelle, 2010). Mediator – nauczyciel, wskazując młodym ludziom w jaki sposób w atmosferze wzajemnego szacunku i zrozumienia można wspólnie poszukiwać rozwiązania konfliktu oraz dostarczając im narzędzi służących lepszej komunikacji, wyposaża ich w wiedzę, która daje szansę na to, że następny raz w podobnej sytuacji uczniowie wybiorą strategiczny wzorzec postępowania. W mediacjach rówieśniczych rolę mediatora pełni natomiast uczeń, który został wcześniej przeszkolony z zakresu mediacji i cieszy się zaufaniem wśród swoich kolegów i koleżanek. W amerykańskich szkołach w szkoleniach z zakresu mediacji mogą brać udział już 8-letnie dzieci. Uczniowie, którzy zgłaszani są jako kandydaci na mediatorów rówieśniczych powinni posiadać umiejętności interpersonalne (w tym: dobrą komunikację werbalną, umiejętność słuchania) oraz motywację do uczestnictwa w programie (Schmidt, Treidman, Marvel, 2010). Z polskich badań dotyczących tego jakie cechy powinna posiadać osoba, która pełni rolę mediatora rówieśniczego wynika, iż szczególnie pożądana jest: odpowiedzialność, sprawiedliwość, cierpliwość i empatia oraz umiejętność wzbudzania zaufania w uczestnikach mediacji (Wojtanowicz, 2016). Mediacje rówieśnicze mają tę zaletę, iż prowadzone są przez inne dziecko, czyli osobę bardzo dobrze znającą i rozumiejącą potrzeby i problemy swoich rówieśników z racji swojej własnej przynależności do grupy uczniów (Raszewska-SkałECKA, 2013). Pozwalają one również dzieciom na rozwiązywanie sytuacji konfliktowych bez udziału osób dorosłych. Proces mediacji, bez względu na to, z którym jej rodzajem mamy do czynienia, powinien być prowadzony w oparciu o następujące zasady (Rzecznik Praw Dziecka, 2017):

1) *dobrowolności* (strony samodzielnie podejmują decyzję o przystąpieniu do mediacji i w każdej chwili mogą z niej zrezygnować bez konieczności podawania przyczyny; mediator nie może zmuszać żadnej ze stron do podjęcia lub kontynuowania mediacji)

2) *poufności* (wszelkie informacje uzyskane w trakcie mediacji objęte są tajemnicą i nie mogą zostać nikomu ujawnione – wyjątek stanowią tutaj sytuacje mediacji rówieśniczych: jeśli w toku mediacji pojawią się informacje dotyczące popełnienia przestępstwa, molestowania seksualnego lub zażywania środków psychoaktywnych mediator jest zobowiązany poinformować o tym opiekuna; ważne

jest, aby uczniowie zostali poinformowani o tym ograniczeniu zasady poufności przed rozpoczęciem mediacji)

3) *akceptowalności* (każda ze stron akceptuje zasady mediacji oraz osobę mediatora; jeśli strony mają poczucie, iż mediator nie prowadzi mediacji zgodnie z obowiązującymi zasadami mogą go zmienić)

4) *bezstronności* (mediator w równym stopniu wspiera obie strony konfliktu; nie opowiada się po żadnej z nich)

5) *neutralności* (mediator pomaga w wypracowaniu takiego rozwiązania, które będzie najbardziej satysfakcjonujące dla obu stron; nie namawia stron na przyjęcie konkretnego rozwiązania ani go nie narzuca) (tamże).

W procesie mediacji obie strony są równe, a jednym z głównych zadań mediatora jest dbanie o zachowanie między nimi równowagi, tak aby interesy i potrzeby każdego z uczestników mogły zostać zaspokojone w porównywalnym stopniu. Koncentracja na potrzebach jednostek, a nie na ocenie ich postępowania, daje dużo większe szanse na odnalezienie się w trudnej sytuacji, dojście do porozumienia oraz tworzenie społeczności, w której dla każdego będzie miejsce (Larsson, 2009). W szkole to zachowanie równowagi bywa trudne, gdyż uczniowie różnią się od siebie np. wiekiem czy funkcją, co może już na początku dawać jednej ze stron pewną przewagę (uczeń starszy vs młodszy; przewodniczący klasy vs „zwykły” uczeń) (Duda, Łukasik, 2011). W trakcie mediacji każda ze stron ma możliwość przedstawienia problemu ze swojego subiektywnego punktu widzenia. W dalszej kolejności uczestnicy mogą skonfrontować swoje wersje wydarzeń, a także uzyskać informacje dotyczące motywów i potrzeb drugiej strony konfliktu. Mediator zachęca strony do dialogu oraz moderuje przebieg rozmowy, ale to sami uczestnicy decydują o tym w jaki sposób spór zostanie rozwiązany i co będzie dla nich najbardziej korzystne (Rękas, 2010). Kiedy strony ustalą między sobą wszystkie szczegóły mediator może przystąpić do spisania ugody. W przypadku mediacji szkolnych i rówieśniczych nie musi ona spełniać szczególnych wymogów formalnych jednak warto, aby została spisana w obecności stron, wraz z datą i aby zawarte były w niej wszelkie ustalenia (Duda, Łukasik, 2011). Dla właściwego przebiegu procesu mediacji bardzo istotne jest miejsce spotkania. Zaleca się, aby odbywało się ono w jak najbardziej neutralnym pomieszczeniu (nie w gabinecie dyrektora czy sekretariacie szkolnym), do którego w tym czasie nikt inny nie będzie miał dostępu, tak aby zapewnić stronom konfliktu poczucie bezpieczeństwa i nie naruszać zasady poufności.

2. Mediacje w szkole jako szansa rozwoju

Oczywistą korzyścią płynącą z mediacji jest rozwijanie, zarówno u osób pełniących rolę mediatorów jak i uczestników, umiejętności komunikacji oraz rozwiązywania sporów (Wojtkowiak, Potaczała–Perz, 2014). Biorąc udział w procesie mediacji, wszystkie zaangażowane w nią osoby uczą się asertywnego wyrażania swojego stanowiska oraz swoich potrzeb. Rozwój w zakresie komunikacji przekłada się na ich relacje interpersonalne - w tym liczbę przyjaciół, która wzrasta (Türnüklü, 2011). Uczniowie, którzy mieli możliwość uczestniczenia w mediacjach twierdzili, iż pomogło im to w lepszym zrozumieniu tego co jest dobre, a co złe oraz sprawiło, iż zaczęli zwracać większą uwagę na etyczne i moralne aspekty swojego zachowania, a także zachowania innych osób. Uczniowie przyznali również, że są mniej skłonni do mówienia źle o innych za ich plecami (Ibarrola, Iriarte, 2013). Oznacza to, iż mediacje mogą w pewnym stopniu stymulować rozwój moralny uczniów. Ponadto, jak pokazują badania, udział w mediacjach sprawia, iż uczniowie przyjmują bardziej społeczny i mniej egoistyczny punkt widzenia (Heydenberk i Heydenberk, 2005). Choć pozytywne efekty implementacji mediacji można zaobserwować w całym środowisku szkolnym (spadek przypadków przemocy i agresji, wzrost poczucia bezpieczeństwa) (Bickmore, 2002), to niektórzy badacze twierdzą, iż osobami, u których zaangażowanie w proces mediacji przynosi najwięcej korzyści w zakresie rozwoju osobistego i społecznego są prawdopodobnie mediatorzy rówieśniczy (Van Slyck, Stem, 1991). Już w trakcie przygotowań do pełnienia roli mediatora, dzieci uczą się umiejętności przyjmowania perspektywy innej osoby, skutecznego komunikowania się oraz różnych technik rozwiązywania problemów (Messing, 1993). Wśród mediatorów rówieśniczych obserwuje się także wzrost w zakresie samoregulacji, poczucia własnej wartości oraz samodyscypliny (Maxwell, 1989; Sweeney, Carruthers, 1996). Warto w tym miejscu podkreślić, iż wzrost poczucia własnej wartości występuje także u samych uczestników mediacji (Thompson, 1996). Bycie mediatorem rozwija u dzieci zdolności przywódcze oraz skutkuje poprawą osiągnięć szkolnych (Lane, McWhirter, 1992). Co ważne, uczniowie pełniący rolę mediatorów sami dostrzegają u siebie pozytywne zmiany (m.in. w zakresie efektywnej komunikacji i aktywnego słuchania) i są przekonani, iż to doświadczenie przyczyniło się do ich rozwoju osobistego. Zwracają oni m.in. uwagę na to, że potrafią lepiej radzić sobie z gniewem i złością, monitorować swoje emocje

i w większym stopniu je kontrolować (Jones, 2004; Türnüklü, 2011). Mają oni większą świadomość tego, iż należy prosić innych o pomoc, jeśli istnieje taka potrzeba oraz prezentują postawę pełną szacunku i zrozumienia w stosunku do osób, które się od nich różnią. Pełnienie roli mediatora przynosi korzyści także nauczycielom. Mediatorzy-nauczyciele byli zdania, iż mediacje pomagają im w lepszym zrozumieniu punktu widzenia innych osób oraz rozwijają ich empatię. Bycie mediatorem przyczynia się u nich także do wzrostu poczucia zaangażowania w codzienne życie szkoły, przywiązywania większej wagi do tego, co mogą zrobić, aby poprawiać warunki współżycia społecznego oraz wzrostu poczucia odpowiedzialności za rozwiązywanie własnych konfliktów. Wśród nauczycieli – mediatorów obserwuje się także poprawę w zakresie samoświadomości emocjonalnej: w większym stopniu zdają sobie oni sprawę z tego, iż emocje wpływają na zachowanie, są zatem zdolni do ich rozpoznawania (Ibarrola, Iriarte, 2013). Przytoczone wyniki badań wskazują, iż mediacje mogą przyczynić się do rozwoju społecznego, emocjonalnego i moralnego wszystkich zaangażowanych w nie osób.

3. Wprowadzanie mediacji do szkoły

Aby mediacje w szkole mogły stać się użytecznym narzędziem zarówno dla uczniów jak i dla nauczycieli, konieczne jest odpowiednie wdrażanie programów poświęconych tej tematyce. Proces ten musi być wcześniej dobrze przemyślany, tak aby zachęcał on członków społeczności szkolnej do zaangażowania się w jego realizację. Richard Cohen (2005) – założyciel i prezes Stowarzyszenia Mediacji Szkolnych (*School Mediation Associates*) sformułował kilka wskazówek, które mogą być pomocne przy wprowadzaniu mediacji do danej placówki.

R. Cohen wymienia sześć zasad zmiany instytucjonalnej:

1) *Zacznij od potrzeb szkoły* (odpowiednio przeprowadzona diagnoza potrzeb oraz aktualna ocena sytuacji w danej szkole pozwoli na zaplanowanie oddziaływań, które będą najbardziej efektywne; należy pamiętać, iż wdrażanie programu mediacji wymaga czasu i energii, więc warto zaprojektować go tak, aby odpowiadał on realnym potrzebom szkoły).

2) *Zdobądź poparcie szkolnych liderów* (badania pokazują, iż poparcie dyrektora szkoły jest kluczowym elementem powodzenia zmiany; jeśli personel widzi, iż

wdrażane propozycje mają poparcie lidera, to wzrasta prawdopodobieństwo, że sam również się zaangażuje w ich realizację).

3) *Zachęć do udziału wszystkich członków społeczności szkolnej* (poparcie ze strony władz szkoły jest oczywiście niezwykle istotne jednak powodzenie programu mediacji w szkole będzie zależało również od indywidualnych decyzji podejmowanych przez uczniów, nauczycieli, a także innych pracowników szkoły; bez ich czynnego udziału program nie będzie miał szans funkcjonować).

4) *Pracuj ze szkołą jako systemem* (aby idea mediacji w szkole mogła zaistnieć i się w niej rozwinąć musi być zgodna z ogólną misją danej placówki; warto zastanowić się czy istnieje konieczność wprowadzenia jakichś zmian np. na poziomie strukturalnym czy organizacyjnym, które sprawiłyby, iż mediacje lepiej wpisywałyby się w obraz szkoły jako całości; najłatwiej jest wprowadzać mediacje w szkołach, w których personel szkoły i uczniowie zachęceni są do wspólnej pracy, istnieją jasne i spójne zasady postępowania oraz zarówno uczniowie jak i nauczyciele czują się bezpiecznie).

5) *Myśl długoterminowo* (wprowadzenie jakiegokolwiek zmiany wymaga czasu; zarówno uczniowie jak i nauczyciele muszą mieć szansę zaznajomienia się z ideą mediacji i przekonania się do niej; potrzeba również czasu, aby osoby, które mają pełnić rolę mediatorów nabyły odpowiednie umiejętności i doświadczenie).

6) *Miej świadomość, że zmiana w szkole jest procesem dynamicznym* (zmiany wprowadzane są w celu poprawy sytuacji i rozwiązania danego problemu, jednak należy pamiętać, iż generują one również nowe trudne sytuacje, o ile mediacje pomagają w rozwiązywaniu konfliktów, o tyle ich implementacja, szczególnie na początku, może być przyczyną nowych konfliktów i nieporozumień) (tamże).

Cohen (2005) zwraca również uwagę, iż bardzo ważny jest odpowiedni sposób przedstawienia pomysłu wprowadzenia mediacji do szkoły (autor opisuje to w kontekście mediacji rówieśniczych jednak wydaje się, iż przedstawione przez niego rady w równym stopniu będą odnosiły się do mediacji szkolnych). Cohen proponuje, aby na początku skoncentrować się na potrzebach i interesach nauczycieli. Personel szkoły musi postrzegać mediację jako coś co będzie służyło ich własnym interesom oraz interesom ich uczniów. Warto zapytać ich o to jakie mają problemy w sytuacjach uczniowskich konfliktów, co jest ich celem w takich sytuacjach, czy chcieliby przekazać swoim uczniom umiejętności związane z radzeniem sobie z nieporozumieniami i antagonizmami w relacjach interpersonalnych. Należy również uważnie wsłuchiwać się w obawy personelu szkoły

dotyczące wprowadzenia mediacji – szczególnie mediacji rówieśniczych (bardzo często nauczyciele mają obawy, iż uczniowie nie będą w stanie być tak dobrymi mediatorami, jak osoby dorosłe; w obliczu danych obawy te jednak wydają się nieuzasadnione, gdyż wyniki metaanalizy, w której wzięto pod uwagę 4327 przypadków mediacji rówieśniczych wykazały, iż 93% z nich zakończyło się ugodą (Burrell, Zirbell, Allen, 2003). Dobrze jest przedstawiać liczne zalety płynące z wprowadzenia mediacji, jednak równocześnie nie można ukrywać trudności, które wiążą się z implementacją programu mediacji oraz jego ograniczeń. Mediacja stanowi odpowiedź jedynie na część problemów, z którymi borykają się nauczyciele, więc nie można jej przedstawiać jako uniwersalnego rozwiązania we wszystkich trudnych sytuacjach.

Polskim dokumentem zawierającym zalecenia dotyczące wprowadzania mediacji w szkołach są „Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych” opracowane przez Rzecznika Praw Dziecka (2017). Podkreśla się w nim, iż wprowadzenie mediacji powinno być poprzedzone spotkaniami informacyjnymi dla wszystkich pracowników szkoły, uczniów oraz ich rodziców oraz uzyskaniem zgody Rady Pedagogicznej, Rady Rodziców oraz Samorządu Uczniowskiego. Mowa jest także o tym, iż mediacje powinny zostać wpisane do szkolnego statutu oraz innych dokumentów, w oparciu o które organizowana jest praca w danej placówce.

Podsumowanie

Mediacje szkolne i rówieśnicze są nie tylko skutecznym sposobem rozwiązywania konfliktów oraz elementem zapobiegającym nasilaniu się przemocy i agresji w środowisku szkolnym, ale stanowią również realną szansę rozwoju dla uczniów i nauczycieli. Warto podkreślić, iż zarówno sam udział w mediacjach, jak i pełnienie roli mediatora może stymulować różne sfery rozwoju (emocjonalną, społeczną czy moralną), a umiejętności nabywane w trakcie tego procesu, takie jak asertywna komunikacja czy wzrost samoświadomości i kontroli emocjonalnej, mogą przełożyć się nie tylko na lepsze funkcjonowanie jednostki w szkole, ale także poza nią. Stwarzanie możliwości nabywania tych umiejętności przez dzieci i młodzież wydaje się być także istotne ze społecznego punktu widzenia, gdyż umiejętność rozwiązywania konfliktów, przyjmowania perspektywy innych osób oraz wyrażania swojego zdania z poszanowaniem potrzeb innych będzie sprzyjała budowaniu

wspólnoty. Spojrzenie na korzyści płynące z wprowadzania mediacji do szkół w nieco szerszym kontekście może przyczynić się do popularyzacji tej idei w polskim szkolnictwie.

Bibliografia:

- Bickmore K. (2002), Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results, *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), 137-160.
- Burrell A. N., Zirbel S. C., Allen M. (2003), Evaluating Peer Mediation Outcomes in Educational Settings: A Meta-Analytic Review, *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.
- Cohen R. (2005), *Peer Mediation in Schools: Students Resolving Conflict*, Culver City: Good Year Books.
- Duda A, Łukasik J. (2011), Mediacje jako alternatywny sposób rozwiązywania sporów w szkole, *Debata Edukacyjna*, 4, 20 – 28.
- Heydenberk R.A., Heydenberk W.A. (2005), Increasing meta-cognitive competence through conflict resolution, *Education and Urban Society*, 37, 431-452.
- Ibarrola S., Iriarte C. (2013), Evaluation of a School Mediation Experience, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 84, 182–189.
- Jones S.T. (2004), Conflict resolution education: The field, the findings, and the future, *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267.
- Lane P. S., McWhirter J.J. (1992), A peer mediation model: Conflict resolution for elementary and middle school children, *Elementary School Guidance & Counseling*, 27(1), 15-23.
- Larsson L. (2009), *Porozumienie bez przemocy w mediacjach. Jak być trzecią stroną w konflikcie*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Maxwell J. P. (1989), Mediation in the schools: Self-regulation, self-esteem, and self-discipline, *Mediation Quarterly*, 7(2), 149-155.
- Messing J. K. (1993), Mediation: An intervention strategy for counselors, *Journal of Counseling & Development*, 72(1), 67-73.
- Moore Ch. W. (2009), *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Morek R. (2009), Wprowadzenie, (w:) *Mediacje. Teoria i praktyka*, E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), (15-29), Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Nordhelle G. (2010). *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, Gdańsk: Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.
- Raszewska-Skałocka R. (2013). Mediacje rówieśnicze jako instrument przeciwdziałania agresji i rozwiązywania konfliktów w szkole, (w:) *Mediacje ponad podziałami*, M. Tabernacka (red.), (71-83), Wrocław: Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.

- Rękas A. (red.) (2010), *Czy tylko sąd rozstrzygnie nasz spór? Mediacja i sądownictwo polubowne. Informator o alternatywnych sposobach rozwiązywania sporów*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka (2017), *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, Warszawa.
- Schmidt F., Treidman A., Marvel J. (2010), *Uczeń jako mediator*, Gdynia: Centrum Kształcenia Liderów i Wychowawców ARRUPÉ.
- Sweeney B., Carruthers W. L. (1996), Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications, *School Counselor*, 43(5), 326-344.
- Świątkowski M. (2012), *Polskie prawo pracy*, Warszawa: Wydawnictwo LexisNexis.
- Thompson S. M. (1996), Peer mediation: A peaceful solution, *School Counselor*, 44(2), 151-155.
- Türnüklü A. (2011), Peer Mediators' Perceptions of the Mediation Process, *Education and Science*, 36(159), 179 – 191.
- Van Slyck M. R., Stem, M. (1991), Conflict resolution in educational settings: Assessing the Impact of Peer Mediation Programs, (w:) *The art and science of community mediation: A handbook for practitioners and researchers*, K. Duffy, P. Olczak, J. Grosch (red.), (257-274). New York: Guilford.
- Wojtanowicz K. (2016), Mediacje rówieśnicze jako metoda wychowawcza, *Studia Socialia Cracoviensia* 8, 2(15), 145–155.
- Wojtkowiak M., Potaczała-Perz K. (2014), Mediacja w profilaktyce szkolnej, *Resocjalizacja Polska*, 4, 135 – 150.

Dr Anna Koprowicz
Dr Iwona Gumowska
Dr Ewa Piotrów
*Instytut Pedagogiki
Akademia Pomorska w Słupsku*

Percepcja rodzin generacyjnych o różnej strukturze u kobiet i mężczyzn w okresie późnej adolescencji

Abstract:

Perception of families of origin of different structures in women and men in the period of late adolescence

The purpose of this article is to determine possible differences between the image of the family of origin regarding persons brought up in complete families and teenagers brought up in families without one of the biological parents. The main problem is as follows: whether and in what way the evaluation of the family of origin is different in adolescents in the period of late adolescence brought up in families of a complete and incomplete structure? The research has been carried out on the basis of a diagnostic survey with the use of a survey questionnaire allowing to obtain essential details on the questioned persons and the Family Evaluation Scale – Polish adaptation of FACES-IV by D.H. Olson, prepared by A. Margasiński. The review of research, referring to the functioning of adolescents brought up in families of a different structure taking into consideration the consequences of being brought up in incomplete families, has been carried out in the article. The empiric part has been devoted to verification of hypothesis on differences in perceiving the family of origin by women and men in the period of late adolescence brought up in complete and incomplete families. The research results confirm that teenagers from incomplete families perceive their families as more chaotic, disengaged and enmeshed than their peers brought up in complete families. Statistically important differences in the evaluation of communication in a family and general satisfaction from functioning of a family system have not been found. Differences between women and men brought up in complete families are revealed in the scope of disengagement, enmeshment, chaos and communication between men and women from incomplete families however – only in the rigidity scale.

Wprowadzenie

Rodzina kształtuje człowieka. Jej struktura, atmosfera, sposób realizowania funkcji opiekuńczo-wychowawczej wpływają na kształtowanie osobowości dziecka, jego zainteresowań, systemu wartości, sposobu budowania relacji czy też wzorców funkcjonowania małżeństwa i rodziny. Na przestrzeni lat rodzina ulega jednak tak znacznym przekształceniom, dotyczącym zarówno jej struktury i funkcji, jak i ról pełnionych przez poszczególnych członków, że coraz więcej trudności przysparzają badaczom próby jej zdefiniowania. Tradycyjnie rodzina definiowana jest między innymi jako podstawowe środowisko życia i rozwoju dziecka (Brażel, 2004),

zbiorowość ludzi powiązanych więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji (Tyszka, 1974) i złożony system, charakteryzujący się zorganizowanymi wzorcami interakcji (Minuchin, 1974). Rodzinę definiuje również Powszechna Deklaracja Praw Dziecka (art. 16., poz. 3.), pisząc o niej jako o naturalnej i fundamentalnej jednostce społeczeństwa, podlegającej ochronie ze strony społeczeństwa i państwa. Tradycyjne strukturalne modele rodziny zakładają, że we wspólnocie tej musi istnieć związek mężczyzny i kobiety, którzy wychowują dzieci. Obecnie jednak rodziny wychodzą poza te tradycyjne modele, coraz częściej mamy do czynienia z modelami alternatywnymi. Tworzą je rodzice samotnie wychowujący dzieci, osoby niepozostające w związku małżeńskim, czy też swoiste układy partnerskie typu LAT¹ czy DINKS² (Liberska, Matuszewska, 2015). Takie związki nie wpisują się już w tradycyjne definicje rodziny i zdają się nie mieć wspólnego mianownika, który pomoże w jednoznacznym zdefiniowaniu tej grupy społecznej. Co ciekawe, nawet Kodeks rodzinny i opiekuńczy, zawierający podstawowe przepisy prawne regulujące sytuację rodziny, nie definiuje pojęcia rodziny, choć wskazuje jednoznacznie, że tworzą ją mężczyzna i kobieta przez zawarcie związku małżeńskiego. Związek kohabitacyjny w tej regulacji prawnej nie jest uznawany za rodzinę, choć może się nią stać przez fakt urodzenia się dziecka (rodzinę tworzą rodzice i dzieci, nawet, jeśli między rodzicami nie istnieje więź prawna)³.

Zmiany w strukturze polskiej rodziny obrazują dane z Narodowych Spisów Powszechnych Rodziny i Mieszkań z lat 1970, 1978, 1988 1995, 2002 i 2011. Wskazują one między innymi na wzrost odsetka matek i ojców wychowujących dzieci samotnie (Szukalski, 2004). Dane spisu powszechnego z 2011r. pokazują, że w Polsce 53,3% ludności żyje w związkach małżeńskich z dziećmi, 2,4% w związkach nieformalnych, zaś 15,7% to rodzice samotnie wychowujący dzieci⁴.

Analiza sytuacji nieusamodzielnionej młodzieży poniżej 24 roku życia pokazuje, że 77,1% z nich żyje w rodzinach opartych o formalny związek rodziców, 20,3% - w rodzinach tworzonych przez samotnych rodziców, natomiast 2,6% - w rodzinach tworzonych przez dorosłych żyjących w konkubinacie (tamże).

¹ *Living apart together* - związek tworzony przez osoby, które pomimo emocjonalnego zaangażowania nie decydują się na wspólne zamieszkanie.

² *Double incom no kids* - para, która nie decyduje się na posiadanie potomstwa, koncentrując się na karierze czy innych sposobach rozwoju siebie.

³ Ustawa z dnia 25 lutego 1964r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy, art. 1 i art. 23 (Dz. U. z 2015, poz. 2082).

⁴ GUS, Warunki życia rodzin w Polsce, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/warunki-zycia-rodzin-w-polsce,13,1.html>, dostęp 22.09.2016

Pomimo tych zmian, rodzina wciąż pozostaje jedną z najważniejszych wartości, wskazywanych przez Polaków. Wyniki badań CBOS-u (2008, 2010) oraz GUS-u (2007) wskazują, że wśród Polaków powszechne jest przekonanie, że do prawdziwego szczęścia człowiek potrzebuje rodziny (92% wskazań). Dzieci, związki, relacje z ludźmi były w 2016 r. głównym źródłem zadowolenia Polaków. Z dzieci zadowolonych jest 95% rodziców, a ze swego związku - 88% badanych⁵.

1. Struktura rodziny a funkcjonowanie młodzieży

Struktura rodziny, w jakiej wychowuje się dziecko, ma znaczenie dla jego funkcjonowania społecznego, emocjonalnego i poznawczego. Liczne badania pokazują, jakie konsekwencje doświadczeń związanych z rozwodem rodziców, śmiercią jednego z nich lub wychowywania się od początku bez jednego z rodziców, ponoszą dzieci.

Gdy dziecko od początku wychowuje się bez jednego z rodziców, jego życie jest zubożone o doświadczenia związane z tradycjami, normami, historią jednej z rodzin. Często boryka się z brakiem wiedzy o własnych korzeniach (Miller, 1999), co szczególnie trudne staje się w okresie adolescencji - istotnym dla kształtowania poczucia tożsamości. Poważnym wyzwaniem w funkcjonowaniu emocjonalnym staje się poradzenie sobie ze świadomością porzucenia przez jednego z rodziców, co rodzi poczucie własnej niepełnowartościowości. Badania pokazują, że mężczyźni wychowujący się bez ojca nie mają właściwego wzorca ojcostwa, co skutkuje w ich dorosłym życiu trudnościami w angażowaniu się w rozwój i wychowanie dziecka, oraz budowaniu więzi emocjonalnej z dzieckiem (Baran, 2007). Nieobecność ojców zaburza rozwój psychoseksualny chłopców, utrudniając proces identyfikacji z własną płcią. Z kolei córkom wychowywanym bez ojców brakuje męskiego wzorca, dzięki któremu mogłyby rozwijać swoją odmienność jako kobiety, co powoduje niedowartościowanie i później tendencję do przyjmowania postawy ostrej rywalizacji, która ma maskować niepewność (tamże). Badania pokazują ponadto, że obecność i jakość relacji z ojcem ma znaczenie dla tempa dojrzewania płciowego dziewczynek. Córki kobiet, doświadczających wysokiego stresu w związku z nieobecnością biologicznego rodzica swoich dzieci, dojrzewały szybciej w porównaniu

⁵ CBOS, Zadowolenie z życia. Komunikat z badań nr 3/2017.

http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_003_17.PDF, dostęp 27.08.2017.

z rówieśnikami, mającymi dobre relacje i częsty kontakt ze swoimi ojcami (Ellis i in., za: Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016).

W przypadku zmiany struktury rodziny na niepełną na skutek śmierci jednego z małżonków, rodzina musi uporać się z kryzysem i żałobą. Dzieci, oplakując ważną dla siebie osobę, niejednokrotnie nie mogą doświadczać adekwatnego wsparcia ze strony drugiego z rodziców, który - przezywając żałobę na swój sposób, może stać się emocjonalnie niedostępny i niewrażliwy na potrzeby potomstwa. W zależności od wieku i swojej pozycji w strukturze rodziny, dzieci mogą mieć tendencję do roztaczania opieki nad rodzicem, aby zastąpić mu zmarłego współmałżonka, co może się okazać zadaniem przekraczającym możliwości przystosowawcze dziecka. Takie odwrócenie ról społecznie przypisanych dzieciom i dorosłym nosi w literaturze nazwę parentyfikacji (za: Rostowska, Borchet, 2016) i skutkuje brakiem możliwości realizacji przez dziecko własnych zadań rozwojowych, związanych z nauką, zabawą, relacjami rówieśniczymi (Schier, 2010), czego odroczonym następstwem mogą być trudności w relacjach społecznych oraz obniżone własne kompetencje rodzicielskie (Rostowska, 2016). Badania potwierdziły związek pomiędzy występowaniem depresji oraz bólów psychogennych i aleksytymii a dziecięcym doświadczeniem wpisania w rolę opiekunów swoich matek (Schier, 2010). Sam fakt utraty rodzica we wczesnym dzieciństwie, nawet jeśli nie był później związany z procesem parentyfikacji, wskazuje się jako istotny czynnik ryzyka depresji w dorosłości (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003). Ponadto śmierć jednego z rodziców często sprawia, że dziecko staje się całym światem dla rodzica żyjącego, co z kolei rodzi uruchomienie u dziecka silnego poczucia obowiązku i utrudnia proces separacji w okresie adolescencji (Siewierska i in., 2010).

Od kilkunastu lat szczególne zainteresowanie badaczy wzbudza sytuacja, w której rodzina rozpadła się na skutek rozwodu rodziców. Wśród konsekwencji, jakie ponoszą dzieci, wskazuje się doświadczenie wstydu, poczucia winy, lęku przed porzuceniem, żałoby. Naruszone zostają podstawowe potrzeby psychiczne dzieci, takie jak potrzeba bezpieczeństwa, miłości obojga rodziców i przynależności do rodziny (Czerederecka, 2010). Odejście jednego z rodziców zmienia strukturę rodziny, a to pociąga za sobą zmianę zachowania rodzica w roli matki lub ojca i w związku z tym - zmianę relacji i jakości interakcji między rodzicem a dzieckiem (Brażel, 1999). Innymi problemami, które mogą pojawić się u dzieci rozwodzących się rodziców są zahamowane dorastanie, pseudodorastanie czy też regres rozwojowy (Beisert, 2000). Rozwód rodziców wiąże się także ze zmianą warunków życia

dziecka, ograniczeniem zasobów materialnych, wprowadzeniem w obce środowisko nowych rodzin rodziców i koniecznością reorganizacji życia, co niejednokrotnie przekracza zakres możliwości adaptacyjnych młodego człowieka (Czerederecka, 2010). W literaturze przedmiotu od kilku lat funkcjonuje termin „Dorośle Dzieci Rozwiedzionych Rodziców” (DDRR), zaproponowany przez Jima Conway’a (2014). Termin ten wskazuje, że można zauważyć pewien zespół cech, charakterystycznych dla osób, które doświadczyły w dzieciństwie rozwodu rodziców i towarzyszącego mu konfliktu. W efekcie swoich doświadczeń osoby te w życiu dorosłym obawiają się porzucenia, dlatego są nadmiernie ugodowe, podporządkowane, łatwo rezygnują z własnych potrzeb, by nie prowokować konfliktów. Mają poczucie pustki wewnętrznej, często doświadczają stanów depresyjnych. Są nieufne w stosunku do innych ludzi, z obawy przed zranieniem powierzchownie angażują się w związki (Piotrowska, 2012). Z badań J. Brągiel (1999) wynika, że osoby, które doświadczyły w dzieciństwie rozwodu rodziców, oceniają, że zdarzenie to negatywnie wpłynęło między innymi na ich osobowość i obraz samego siebie oraz późniejsze trudności we własnym małżeństwie i pożyciu seksualnym.

W przypadku rekonstrukcji rodziny pojawiają się problemy związane z włączeniem w nowy system rodzinny i koniecznością przystosowania się do nowej sytuacji, akceptacji nowego partnera rodzica, a czasami ich wspólnych dzieci. A. Lewandowska-Walter (2009, s.277) dostrzega, że rodziny zrekonstruowane „tworzą się na bazie straty, a więc kryzysu, którego doświadczyli w przeszłości” jego członkowie. W rodzinach tych występują specyficzne problemy emocjonalne, wynikające z rozpadu pierwszej rodziny i procesu scalania jej w zmienionym składzie. Często występuje w nich brak jasności w obszarze pełnienia ról w rodzinie i wobec dziecka z poprzedniego związku (tamże). Potwierdzają to wyniki badań H. Cudaka (2005), które wskazują na rezygnację ze stosowania oddziaływań wychowawczych w postaci kar i nagród przez ojczymów i macochy, co podyktowane jest ucieczką od odpowiedzialności za nie swoje dzieci, nieuregulowaną sytuacją prawną-rodziną oraz brakiem akceptacji w relacjach macocha/ojczym – dziecko.

Badania pokazują znaczące różnice w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych i niepełnych.

K. Wałęcka-Matyja (2009) stwierdza, że specyfika oddziaływań wychowawczych w rodzinach o różnej strukturze silnie determinuje style zachowań społecznych młodzieży. Porównując młodzież wychowywaną w rodzinach pełnych,

zrekonstruowanych i niepełnych uzyskała wyniki świadczące o tym, że pesymizm i bezradność częściej cechuje dziewczęta z rodzin niepełnych, niż pełnych i zrekonstruowanych. Ponadto dziewczęta z rodzin pełnych rzadziej stosowały uległo-zależny styl budowania relacji interpersonalnych, co Autorka tłumaczy silnym poczuciem przynależności do grupy rodzinnej. W kontaktach społecznych częściej przejawiały również pewność siebie i życzliwość. Dziewczęta z rodzin niepełnych, w przeciwieństwie do ich rówieśnic z rodzin pełnych, miały większą tendencję do reagowania agresywnego. Również chłopców wychowywanych w rodzinach pełnych cechował wyższy poziom samoakceptacji, pewności siebie i życzliwości w stosunku do innych w porównaniu z chłopcami wychowywanymi w rodzinach niepełnych i zrekonstruowanych. U chłopców z rodzin niepełnych występował pesymizm, bezradność oraz tendencje do stosowania stylu agresywno-sadystycznego w relacjach interpersonalnych. Zarówno dziewczęta, jak i chłopców z rodzin pełnych częściej cechowała otwartość na doświadczenia, niż osoby wychowywane w rodzinach o innej strukturze. Okazało się, że najczęściej skłonność do pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych i ciekawość poznawczą przejawiały dziewczęta i chłopcy z rodzin pełnych.

W kolejnych badaniach Wałęcka-Matyja (2010) stwierdziła, że struktura rodziny różnicuje odczuwany przez młodzież poziom poczucia bezpieczeństwa. Dziewczęta i chłopcy wychowywani w rodzinach pełnych odczuwają bardziej optymalny poziom poczucia bezpieczeństwa, niż osoby wychowywane w rodzinach niepełnych i zrekonstruowanych. Wyniki te mogą świadczyć o długotrwałych następstwach doświadczenia rozpadu rodziny, które naruszają poczucie bezpieczeństwa dzieci.

Młodzież z rodzin zrekonstruowanych i niepełnych gorzej ocenia jakość klimatu emocjonalnego w rodzinach, niż ich rówieśnicy mieszkający z matką i ojcem. Częściej też przejawia brak zadowolenia z jakości relacji wewnątrzrodzinnych i wzorców interakcji w rodzinie (Wałęcka-Matyja, 2009). Takie cechy środowiska rodzinnego tworzą mniej korzystne warunki rozwoju dziecka, niż w rodzinie pełnej.

2. Badania własne

N. Han-Ilgiewicz (1995), biorąc pod uwagę kompletność struktury rodziny, wyróżniła rodziny pełne; rodziny niepełne - tworzone przez niezamężną matkę z dzieckiem; rodziny zdekompletowane na skutek śmierci jednego z rodziców;

rodziny rozbite - opuszczone przez matkę lub ojca oraz rodziny zrekonstruowane, w których skład wchodzi ojczym lub macocha. M. Tyszkowa (1974) stosuje natomiast termin *rodzina niepełna* jako przeciwieństwo terminu *rodzina pełna*. W ujęciu autorki rodzina niepełna powstaje wówczas, gdy tylko jeden rodzic biologiczny zajmuje się gospodarstwem domowym i wychowywaniem dzieci. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto taki właśnie podział - zakwalifikowano osoby badane do grupy osób wychowujących się w rodzinach pełnych lub niepełnych, bez dodatkowego różnicowania ze względu na charakter tej „niepełności” struktury rodzinnej. Nie uwzględniono w tym podziale ewentualnej dysfunkcyjności systemu rodzinnego czy też napięć i kłótni między rodzicami, ponieważ jednym z zamierzeń projektu było sprawdzenie, czy istotnie sam fakt doświadczania opieki obojga rodziców jest czynnikiem sprzyjającym tworzeniu bardziej korzystnych warunków wychowania i rozwoju.

Za cel badań postawiono sobie ustalenie ewentualnych różnic pomiędzy obrazem rodziny generacyjnej, jaki mają osoby wychowujące się w pełnych rodzinach z młodzieżą wychowywaną w rodzinach bez jednego z rodziców biologicznych. Postawiono główny problem badawczy: *Czy i w jaki sposób różni się ocena rodziny generacyjnej u młodzieży w okresie późnej adolescencji wychowywanej w rodzinach o pełnej i niepełnej strukturze?* Hipoteza główna zakłada, że pomiędzy młodzieżą wychowywaną w rodzinach o pełnej i niepełnej strukturze istnieją różnice w ocenie spójności i elastyczności systemu rodzinnego, a także komunikacji pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. Przyjęto, że młodzież wychowywana w rodzinach pełnych lepiej ocenia swoją rodzinę na wszystkich wymiarach wyróżnionych w modelu kołowym D. Olsona. Ponadto założono, że kobiety będą lepiej oceniać rodziny generacyjne, niż mężczyźni. Hipoteza o różnicy między kobietami i mężczyznami wynika ze znajomości specyfiki rozwoju w okresie adolescencji oraz znajduje uzasadnienie w wynikach badań. Konflikty z rodzicami i kryzys autorytetu dorosłych oraz odrzucenie wartości prezentowanych przez rodziców, są wpisane w specyfikę okresu dorastania i mają sprzyjać budowaniu autonomii nastolatka. Silniejsze tendencje do wyraźnego zaznaczania swojej odrębności występują u chłopców (Obuchowska, 1982). Jak zauważa E. Erikson (za: Wysota, Pilarska, Adamczyk, 2014, s. 104): „indywiduacja i dążenie do niezależności to kluczowe zadania rozwojowe dla mężczyzn, natomiast w przypadku kobiet tożsamość kobiety staje się kompletna wraz z ustanowieniem przez nią intymnego związku”. Takie uwarunkowania rozwojowe chłopców mogą sprzyjać bardziej

krytycznemu ocenianiu swoich rodziców, stosowanych przez nich oddziaływań wychowawczych, ich przywództwa, norm, zasad oraz całego systemu rodzinnego. Ponadto z badań przeprowadzonych przez E. Naporę (2013) wynika, że dorastające dziewczęta lepiej oceniają jakość swojej komunikacji z matką, niż dorastający chłopcy, zaś K. Wałęcka-Matyja (2009) ustaliła, że chłopcy z rodzin pełnych, rozbitych i zrekonstruowanych częściej niż dziewczęta wskazywali na niską jakość klimatu rodzinnego.

W badaniu wzięło udział 140 osób - 92 kobiety i 48 mężczyzn. Grupę podstawową stanowi 75 osób wychowywanych w rodzinach pełnych (31 mężczyzn i 44 kobiety), grupa kontrolna zaś składa się z 65 osób (17 mężczyzn i 48 kobiet) wychowujących się w rodzinach niepełnych (tworzonych przez samotnego rodzica, rozbitych przez rozwód lub separację, zrekonstruowanych). Sondaż prowadzony był wśród młodzieży w okresie późnej adolescencji (przedział wiekowy badanych osób: 18-23 lata), związanym z nabywaniem zdolności do kształtowania swego życia (Obuchowska 2000). Młodzież na tym etapie ma już w miarę skryształizowaną tożsamość i ukształtowaną osobowość, co pozwala na dokonywanie względnie obiektywnych ocen dotyczących samego siebie i sytuacji rodzinnej. Badaniami objęto uczniów klas maturalnych szkół ponadgimnazjalnych oraz studentów pierwszego roku uczelni wyższych, bowiem niektóre z zadań testowych wykorzystanych w projekcie wymagają ukończenia 17. roku życia i co najmniej przeciętnego poziomu funkcjonowania intelektualnego⁶. Dobór populacji był celowy - rekrutację osób chętnych do udziału w badaniu prowadzono w województwie pomorskim i zachodniopomorskim, w sześciu szkołach średnich oraz jednej uczelni wyższej. Ankiety przeprowadzane były w trakcie zajęć, udział w badaniu był dobrowolny.

W całym projekcie badawczym, dotyczącym funkcjonowania młodzieży z rodzin pełnych i niepełnych, zastosowano osiem różnych narzędzi badawczych. Na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano dane zebrane dzięki następującym narzędziom:

1. Skala Oceny Rodziny - jest polską adaptacją FACES-IV D.H.Olsona, przygotowaną przez A. Margasińskiego. Kwestionariusz składa się z 64 twierdzeń pozwalających na ocenę funkcjonowania rodziny w ośmiu skalach: zrównoważona spójność, niezwiązanie, splątanie, zrównoważona elastyczność, sztywność,

⁶ Prezentowane badania są częścią interdyscyplinarnego projektu badawczego realizowanego ze środków na badania statutowe Wydziału Nauk Społecznych Akademii Pomorskiej w Słupsku (nr 29.2.16)

chaotyczność oraz komunikacja i zadowolenie z życia rodzinnego (Margasiński, 2013).

2. Kwestionariusz ankiety, pozwalający na uzyskanie informacji o respondentach dotyczących płci, wieku, wykształcenia oraz innych danych, istotnych w całym programie badawczym, a nieujętych w tym opracowaniu.

Celem ustalenia różnic w spostrzeganiu rodziny generacyjnej pomiędzy młodzieżą z rodzin pełnych oraz niepełnych, zastosowano test t dla prób niezależnych. Przyjęto poziom istotności statystycznej $p \leq 0,05$. Wyłonienie skupień charakterystycznych dla badanej młodzieży stało się możliwe dzięki analizie skupień metodą k-średnich. Obliczenia wykonano przy pomocy programu „Statistica”.

3. Wyniki analizy naukowej

Klimat rodziny, w jakiej wychowuje się dziecko, rzutuje na jego rozwój emocjonalny oraz obraz samego siebie. Ma również związek z inteligencją emocjonalną młodzieży, której rozwojowi sprzyjają bliskie więzi w rodzinie, zbalansowany poziom elastyczności systemu rodzinnego i efektywna komunikacja (Błażek, Kaźmierczak, 2009).

Skala Oceny Rodziny (SOR) pozwala na ustalenie, jaki obraz rodziny generacyjnej mają badani. D. Olson (za: Margasiński, 2006) za istotne wymiary funkcjonowania rodziny uznał spójność, elastyczność i komunikację. Spójność definiowana jest jako więź emocjonalna pomiędzy członkami rodziny, której wskaźnikami są między innymi bliskość emocjonalna poszczególnych członków rodziny i jakość granic psychologicznych między nimi, wspólne zainteresowania, wspólny krąg znajomych, konsultowanie podejmowanych decyzji. Autor wyróżnia trzy stopnie nasilenia spójności w rodzinie: niezwiązanie, zrównoważona spójność i splątanie. Kolejny wymiar - elastyczność, rozumiany jest jako „jakość i stopień zachodzących w systemach rodzinnych zmian związanych z przywództwem, pełnionymi rolami, zasadami wzajemnych relacji i w wyniku procesów negocjacyjnych pomiędzy członkami rodziny” (tamże, s. 74). Jej wskaźnikami są role przyjmowane przez poszczególne osoby, zakres przywództwa, zasady określające związki między członkami rodziny. Trzy poziomy elastyczności wyróżnione w modelu kołowym to: sztywność, zrównoważona elastyczność oraz chaotyczność. Wymiar trzeci w modelu stanowi komunikacja, czyli wykorzystywana przez dany system rodzinny umiejętność efektywnego porozumiewania się. Przez wielu

badaczy jest ona traktowana jako fundament związków w rodzinie i jedno z najważniejszych uwarunkowań jakości relacji rodzinnych (Harwas-Napierała, 2006). Odzwierciedla ona klimat emocjonalny w rodzinie. Jest istotnym wskaźnikiem zainteresowania i zaangażowania w życie członków rodziny (Grygielski, 1999). Badania pokazują, że jasność komunikowania się rodzica z dzieckiem jest najkorzystniejsza dla rozwoju młodzieży (Bee, 2004).

Zdrowemu funkcjonowaniu systemu rodzinnego najbardziej sprzyjają: zrównoważona spójność, zrównoważona elastyczność oraz wysoka zdolność efektywnej komunikacji (Margasiński, 2006). SOR pozwala również na uzyskanie wyniku, świadczącego o ogólnym zadowoleniu z życia rodzinnego. Skala ta powiązana jest ze skalą zrównoważonej spójności i zrównoważonej elastyczności - im bardziej zrównoważony system rodzinny - tym wyższy poziom zadowolenia z funkcjonowania rodziny.

Tabela nr 1 obrazuje rozkład wyników uzyskanych w teście SOR przez osoby badane wychowujące się w rodzinach pełnych i niepełnych. Wyróżnione zostały wyniki o zadowalającej istotności statystycznej.

Tabela nr 1.: Zestawienie średnich wyników w teście SOR - porównanie osób wychowujących się w pełnych i niepełnych rodzinach

Skala SOR	Rodzina niepełna		Rodzina pełna		t	F	p
	średnia	SD	średnia	SD			
Zrównoważona	25,37	6,18	26,97	5,37	-1,64	1,33	0,10
Zrównoważona	22,83	5,72	23,73	4,67	-1,03	1,50	0,31
Niezwiazanie	17,55	5,49	15,56	5,41	2,16	1,03	0,03
Splątanie	16,80	4,53	15,17	4,20	2,20	1,16	0,03
Sztywność	18,09	5,44	18,41	4,51	-0,38	1,46	0,70
Chaotyczność	19,29	5,22	16,53	5,27	3,10	1,02	0,01
Komunikacja	34,80	9,27	36,69	8,61	-1,25	1,16	0,21
Zadowolenie	34,91	9,64	37,20	8,02	-1,54	1,45	0,13

Źródło: badania własne

Analiza uzyskanych wyników pozwala na ustalenie, że istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy młodzieżą wychowującą się w pełnych i niepełnych

rodzinach w skalach: niezwiązanie, splątanie i chaotyczność. Badani wychowujący się w rodzinach niepełnych odczuwają mniejszą bliskość emocjonalną pomiędzy członkami rodziny i mniejsze poczucie wspólnoty z nimi, niż młodzież z rodzin pełnych. Spostrzegają też swoje rodziny jako chaotyczne, w których trudno jest podejmować wspólne działania, z brakiem jasno ustalonych reguł, niekonsekwencją i nieefektywnością w działaniu (Margasiński, 2013). Wydaje się to zrozumiałe i niejako wpisane w definicję rodzin niepełnych, doświadczających trudności z jasnym określeniem ról, organizacją życia rodzinnego i efektywnym radzeniem sobie z trudnościami. Nieobecność jednego z rodziców nadmiernie obciąża tego, który sprawuje bieżącą opiekę nad dzieckiem, co utrudnia efektywne funkcjonowanie w roli rodzicielskiej. Nadmiar obowiązków może rodzić frustrację, czy wyczerpanie skutkujące m.in. deficytem czasu poświęcanego dziecku i niekonsekwencją w stawianych mu wymaganiach. Ponadto rodzice samotnie wychowujący dzieci często zmuszeni są do korzystania z pomocy innych osób w wypełnianiu zadań wynikających z funkcji rodzicielskiej (Gumowska, Koprowicz, Piotrow, 2017), co w niektórych sytuacjach może wprowadzać chaos w życie rodzinne, głównie w obszarze pełnionych ról i związanym z nimi podziałem obowiązków oraz odpowiedzialności za ich wypełnianie.

Ciekawe natomiast jest to, że w tej samej grupie badanych zarazem częściej sygnalizowane jest również splątanie, usytuowane na przeciwległym krańcu wymiaru spójności. Oznacza to, że w części rodzin niepełnych istnieje problem z jasnym, czytelnym stawianiem granic, pozwalającym poszczególnym członkom rodziny na zachowanie autonomii. Można przypuszczać, że dzieje się tak, gdyż samotny rodzic może mieć tendencję do nadmiernego wikłania dzieci w swoje sprawy i poszukiwania u nich oparcia, którego brakuje mu w nieobecnym partnerze. Przerzucenie odpowiedzialności za życie i uczucia dorosłych członków rodziny narusza granice dzielące świat dorosłych rodziców od świata dzieci (Early, Cushway, 2002).

Co ciekawe, różnice między badanymi grupami w skali komunikacji i zadowolenia z funkcjonowania rodziny generacyjnej okazały się nieistotne statystycznie. Wydaje się to sprzeczne z założeniami modelu, w którym przyjmuje się, że im większy poziom zrównoważenia rodziny, tym większe zadowolenie. Pojawiło się więc pytanie, jak to możliwe, że osoby, oceniające swoje rodziny jako chaotyczne, splątane i niezwiązane, są zadowolone z komunikacji pomiędzy poszczególnymi członkami rodzin oraz z ogólnego funkcjonowania systemu

rodzinnego w podobnym stopniu, jak osoby niesygnalizujące takich problemów w swojej rodzinie generacyjnej. Istotne w zrozumieniu tego paradoksu może być poszukiwanie innych zmiennych, mogących warunkować takie wyniki. Jedną z nich, uwzględnioną w badaniach, jest płeć respondentów. Sprawdzone, czy młode kobiety i mężczyźni wychowywani w rodzinach o pełnej i niepełnej strukturze różnią się od siebie w ocenie rodziny generacyjnej. Wyniki analiz statystycznych zostały przedstawione w tabelach 2. i 3.

Kobiety i mężczyźni wychowujący się w rodzinach pełnych różnią się w ocenie niezwiązania, splątania, chaotyczności oraz komunikacji w rodzinie. Mężczyźni częściej wskazują swoje rodziny jako chaotyczne, splątane i niezwiązane. Kobiety zaś istotnie lepiej oceniają komunikację w swoich rodzinach generacyjnych, co jest spójne z cytowanymi wcześniej wynikami badań (por. Napora, 2013; Wałęcka-Matyja, 2009).

Tabela nr 2.: Zestawienie średnich wyników w teście SOR - porównanie kobiet i mężczyzn wychowujących się w pełnych rodzinach

Skala SOR	Mężczyźni		Kobiety		t	F	p
	średnia	SD	średnia	SD			
Zrównoważona	25,97	5,52	27,68	5,21	-1,37	1,12	0,17
Zrównoważona	22,64	4,79	24,50	4,48	-1,72	1,14	0,09
Niezwiązanie	17,16	4,88	14,43	5,53	2,21	1,28	0,03
Splątanie	17,39	4,36	13,61	3,33	4,24	1,712	0,01
Sztywność	19,58	4,98	17,59	3,99	1,92	1,56	0,06
Chaotyczność	18,03	5,11	15,48	5,18	2,11	1,03	0,04
Komunikacja	33,90	8,17	38,66	8,44	-2,43	1,07	0,02
Zadowolenie	35,84	8,33	38,16	7,74	-1,24	1,16	0,22

Źródło: badania własne

Tabela nr 3.: Zestawienie średnich wyników w teście SOR - porównanie kobiet i mężczyzn wychowujących się w niepełnych rodzinach

Skala SOR	Mężczyźni		Kobiety		t	F	p
	średnia	SD	średnia	SD			
Zrównoważona	25,65	6,29	25,27	6,21	-0,21	1,03	0,83
Zrównoważona	22,76	5,87	22,85	5,73	0,05	1,05	0,96
Niezwiązanie	18,53	4,40	17,21	5,83	-0,85	1,76	0,39
Splątanie	17,24	5,08	16,65	4,36	-0,46	1,36	0,65
Sztywność	20,76	4,68	17,15	5,41	-2,45	1,33	0,02
Chaotyczność	18,71	4,41	19,50	5,51	0,53	1,56	0,59
Komunikacja	33,65	8,46	35,21	9,59	0,59	1,28	0,55
Zadowolenie	34,00	7,32	35,23	10,38	0,45	2,01	0,65

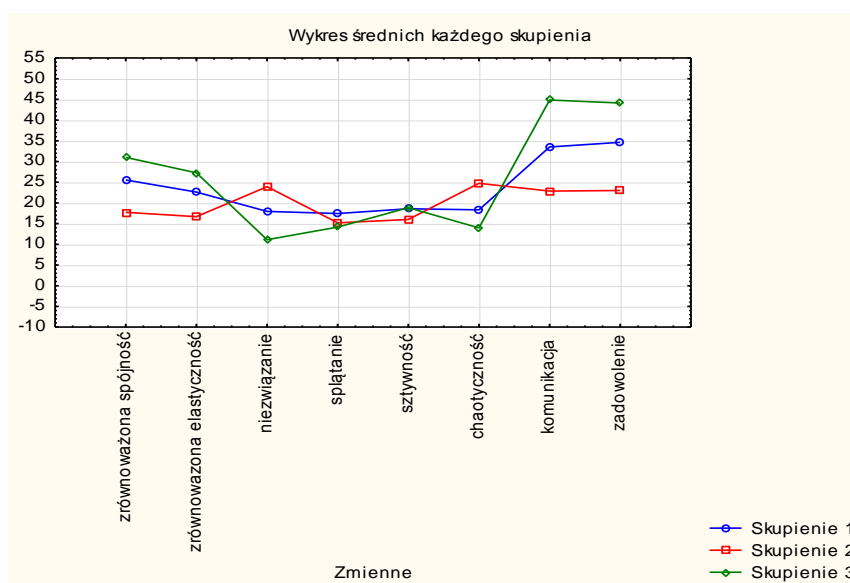
Źródło: badania własne

W grupie młodzieży wychowującej się w rodzinach niepełnych istotne statystycznie różnice między kobietami i mężczyznami występują jedynie w ocenie sztywności - kobiety oceniają swoje rodziny jako mniej sztywne, niż mężczyźni. Może to być uwarunkowane opisanym powyżej mechanizmem związanym z przypisywanym mężczyznom zdaniem rozwojowym, jakim jest dążenie do niezależności, czego efektem może być subiektywne odczucie nadmiernego ograniczania wynikającego z przywództwa rodziców i narzucanych przez nich norm.

Kolejnym etapem analizy było sprawdzenie, czy badanych można pogrupować w taki sposób, aby uzyskać pewne charakterystyczne skupienia osób, mających najbardziej podobny obraz rodziny generacyjnej. W tym celu zastosowano analizę skupień metodą k-średnich.

Uzyskano trzy skupienia, charakteryzujące się stosunkowo wysoką spójnością wewnątrz grup i wystarczającą wariancją między poszczególnymi grupami. Skupienia te zostały przedstawione na rysunku 1.

Rys. 1.: Skupienia badanych wyróżnione metodą k-średnich



Źródło: badania własne

W skład skupienia pierwszego weszło 69 osób, dla których charakterystyczne są przeciętne w badanej grupie wyniki w skali zrównowazonej spójności, zrównowazonej elastyczności, niezwiązania, chaotyczności, zadowolenia i komunikacji oraz najwyższe w skalach splątania i sztywności. W grupie tej stosunkowo równomiernie rozłożyła się liczebność młodzieży z rodzin niepełnych (31 osób, w tym 10 mężczyzn) i pełnych (38 osób, w tym 19 mężczyzn). Można uznać, że osoby te zachowują wyważony, umiarkowany stosunek do swoich rodzin generacyjnych, dostrzegając w nich zarówno mocne strony, jak i słabości.

Skupienie drugie tworzą 22 osoby, z czego większość (14 osób, w tym 3 mężczyzn) stanowią osoby wychowywane w rodzinach niepełnych. Są to osoby najbardziej niezadowolone ze swoich systemów rodzinnych, źle oceniające elastyczność, spójność i komunikację w rodzinie generacyjnej. Badani ci wskazywali również na znaczną chaotyczność swoich systemów rodzinnych oraz niezwiązanie, przejawiające się w braku bliskich więzi między członkami rodziny.

Skupienie trzecie najbardziej różni się od skupienia drugiego. Tu znalazły się osoby najbardziej zadowolone z rodziny, w jakiej się wychowywały. W skład tego skupienia weszło 49 osób, z czego mniejszość stanowią osoby z rodzin niepełnych (20 osób, w tym 4 mężczyzn). Wśród 29 osób z rodzin pełnych, które weszły w skład tego skupienia, znalazło się 7 mężczyzn. Osoby należące do tego skupienia

spozstrzegają swoje rodziny jako zrównoważone w wymiarze spójności i elastyczności i zdolne do efektywnej komunikacji.

Układ skupień pokazuje, że co prawda typ rodziny nie jest jedynym czynnikiem decydującym o tym, jak badani postrzegają swoje rodziny, jednak wśród osób najbardziej niezadowolonych z funkcjonowania systemu rodziny generacyjnej najwięcej jest tych, którzy wychowywali się w rodzinach niepełnych (skupienie drugie).

Co ciekawe, między wyróżnionymi skupieniami brak jest istotnych różnic w skali sztywności - badani zakwalifikowani do wszystkich trzech skupień podobnie oceniają swoje rodziny pod tym względem. Prawdopodobnie wynik ten warunkowany jest specyfiką funkcjonowania w okresie późnej adolescencji. Na tym etapie rozwoju młodzież dąży do uzyskania jak największej autonomii. Z trudem znosi nadzór i konieczność podporządkowania się wymaganiom rodziców. Wyrażanie niezgody i sprzeciwu wobec panujących w rodzinie norm i zasad sprzyja rozwojowej separacji i indywidualizacji (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Ocena rodziny dokonana przez adolescenta może być bardzo subiektywna i nieuwzględniająca wielu czynników obiektywnych, a prawidłowe oddziaływania rodziców, wynikające z prawdziwej troski i miłości, mogą być przez młodzież odbierane jako nadmierna ingerencja i ograniczanie autonomii. Wszelkie zasady i normy postępowania, obowiązujące w systemie rodzinnym, mogą być więc uznane za zbyt sztywne i ograniczające swobodę i samodzielność.

Podsumowanie

Wyniki prezentowane w tym opracowaniu należy traktować z pewną ostrożnością, bowiem próba badawcza nie jest reprezentatywna dla ogółu populacji. Pozwalają one jednak na sformułowanie kilku wniosków i postulatów.

Częściowo potwierdzona została hipoteza o różnicach w spostrzeganiu rodzin generacyjnych przez osoby wychowujące się w rodzinach o pełnej i niepełnej strukturze. Istotnie, okazało się, że młodzież z obu grup odmiennie spostrzega spójność i elastyczność systemu rodzinnego. Różnice te najbardziej uwidoczniły się w skalach niezwiązania, splątania i chaotyczności. Nie stwierdzono natomiast istotnych statystycznie różnic w spostrzeganiu komunikacji w rodzinie. Podobne wyniki dotyczące komunikacji uzyskała E. Napora (2013), stwierdzając, że komunikacja adolescentów z samotnymi matkami jest tak samo dla nich

satysfakcjonująca jak komunikacja z matkami z rodzin pełnych. Świadczyć to może o tym, że zadowolenie z komunikacji nie jest związane z typem rodziny, lecz z kompetencjami osobistymi rodziców.

Również w skali zadowolenia z funkcjonowania systemu rodzinnego różnice pomiędzy grupami nie były istotne statystycznie. Potwierdziło się natomiast założenie, że kobiety będą lepiej oceniać rodziny generacyjne, niż mężczyźni. Różnice te szczególnie widoczne były u młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych. W tej grupie mężczyźni zdecydowanie gorzej spostrzegali spójność swoich rodzin i komunikację między poszczególnymi członkami rodzin. Oceniali swoje rodziny również jako bardziej chaotyczne, niż kobiety. Co ciekawe, w grupie młodzieży wychowującej się w rodzinach niepełnych istotne różnice między kobietami i mężczyznami wystąpiły jedynie w skali sztywności - mężczyźni spostrzegają systemy swoich rodzin generacyjnych jako bardziej sztywne, niż kobiety.

Wyższe poczucie niezwiązania systemu rodzinnego, sygnalizowane przez osoby wychowywane w rodzinach niepełnych, wskazuje, że młodzież w takich rodzinach pozbawiona jest poczucia wsparcia w trudnych sytuacjach. Może to niepokoić w kontekście badań, z których wynika, że istnieje związek między niezwiązaniem w rodzinie a objawami depresji u dziewcząt (Trzęsowska-Greszta, Sikora, Kopec, 2014). Z badań K. Kalety i J. Mróz (2013) wynika, że obie skrajności wymiaru spójności, a więc zarówno splątanie, jak i niezwiązanie, wiążą się z poczuciem osamotnienia i mniejszą satysfakcją z kontaktów społecznych. Prawdopodobne jest, że młodzież z rodzin niepełnych doświadcza na co dzień poczucia osamotnienia i braku wystarczającego wsparcia, a dziewczęta wychowywane w rodzinach niepełnych mogą być bardziej narażone na wystąpienie depresji. Teza ta wymaga jednakże weryfikacji empirycznej.

W badanej populacji zaznaczyły się również istotne różnice w ocenie chaotyczności systemów rodziny pełnej i niepełnej. Badając związki pomiędzy funkcjonowaniem rodzin a kształtowaniem poczucia tożsamości u adolescentów, M. Wysota, A. Pilarska i K. Adamczyk (2014) uzyskały zaskakujące wyniki, wskazujące, że im wyższy poziom chaotyczności systemu rodzinnego, tym bardziej młodzież skłonna jest do dokonywania eksploracji w głąb oraz podejmowania zobowiązania i identyfikacji ze zobowiązaniem, które to działania są istotne w procesie kształtowania tożsamości dojrzałej. Ponadto u młodzieży oceniającej swoje rodziny jako chaotyczne badaczki stwierdziły mniejsze natężenie obaw oraz

trudności w zaangażowaniu się w istotne dla rozwoju tożsamości obszary. Może to prowadzić do wniosku, że znaczna chaotyczność systemu rodzinnego może stanowić dla dorastających impuls do poszukiwania większej stabilności w obszarze określenia własnej tożsamości. W kontekście takich spostrzeżeń, ciekawym może wydać się zbadanie, czy młodzież z rodzin niepełnych, która spostrzega swoje rodziny jako chaotyczne, istotnie różni się pod względem kształtowania tożsamości od młodzieży z rodzin pełnych, a więc - teoretycznie - zapewniających bardziej optymalne warunki dla kształtowania samego siebie.

Analiza skupień wykazała, że sama struktura systemu rodzinnego nie jest jedyną zmienną istotną w ocenie funkcjonowania rodziny, jednak w grupie osób najbardziej niezadowolonych znalazł się największy odsetek badanych wychowywanych w rodzinach niepełnych. Być może zmienną wartą uwzględnienia jest czas przebywania w rodzinie niepełnej. Może to mieć znaczenie szczególnie w sytuacji, gdy rodzina zmieniła swoją strukturę na skutek rozvodu rodziców. Badania pokazują, że po dwóch latach od rozvodu atmosfera życia w rodzinie oraz sprawność wychowawcza rodziców ulega poprawie, co sprzyja również powrotowi dzieci do równowagi (Herrington i in. za: Bągiel, 1999). Prawdopodobnie ocena rodziny, dokonana przez adolescentów tuż po doświadczeniu kryzysu związanego ze zmianą jej struktury, różniłaby się od tej, dokonanej kilka lat po zaistnieniu zmiany.

Jakość relacji z rodzicami i klimatu w rodzinie jest czynnikiem istotnym dla kształtowania kompetencji społecznych i emocjonalnych młodzieży (Wałęcka-Matyja, 2009, 2013; Błazek, Kaźmierczak, 2009). Ponadto wzorce funkcjonowania rodziny i relacji pomiędzy poszczególnymi jej członkami są dziedziczone w procesie przenoszenia transgeneracyjnego (Radochoński, 2007). W perspektywie funkcjonowania społeczeństwa istotnym jest zatem, aby stworzyć adolescentom jak najbardziej optymalne warunki funkcjonowania i dostarczyć odpowiednich wzorców, na których już jako młodzi dorośli mogliby bazować tworząc własne rodziny. Zmiany w funkcjonowaniu współczesnych rodzin są nieuniknione. Wynikają one z wielu czynników, w tym coraz większej społecznej akceptacji samotnego macierzyństwa czy rosnącego przyzwolenia na rozwiązanie małżeństwa przez rozwód. W takiej sytuacji zadaniem środowiska specjalistów: psychologów, pedagogów, socjologów, wydaje się poznawanie dynamiki i konsekwencji tych zmian i budowanie w oparciu o coraz większą ilość informacji programów wsparcia dla całych systemów rodzinnych i poszczególnych ich członków.

Bibliografia:

- Baran S. (2007), Dowartościowanie ojcostwa istotnym czynnikiem wsparcia dziecka i rodziny, (w:) *Dziecko i rodzina: społeczne powinności opieki i wychowania*, U. Gruca-Miąsik (red.), s. 94-107, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Zys i s-ka.
- Beisert M. (2000), *Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Błażek M., Kaźmierczak M. (2009), Struktura rodziny pochodzenia a inteligencja emocjonalna jednostki, (w:) *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, T. Rostowska (red.), s. 302-317, Warszawa: Difin.
- Brağiel J. (1999), Skutki rozwodu rodziców - z perspektywy dorosłego życia. *Roczniki Socjologii Rodziny*, XI, 175-182.
- Brağiel J. (2004), Rodzina w obszarze pracy socjalnej, (w:) *Praca socjalna - wielość perspektyw: rodzina - multikulturowość - edukacja*, J. Brağiel, P. Sikora (red.), Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot: GWP.
- Conway J. (2014), *Dorośle dzieci prawnie lub emocjonalnie rozwiedzionych rodziców*, Warszawa: Logos.
- Cudak H. (2005), Oddziaływania wychowawcze na dziecko w rodzinach zrekonstruowanych, (w:) *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, H. Cudak, H. Marzec (red.), s. 73-80, Mysłówice: Górnooląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Czerederecka A. (2010), *Rozwód a rywalizacja o opiekę nad dziećmi*, Warszawa: LexisNexis.
- Early L., Cushway D. (2002), The parentified child, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7 (2), 163–178.
- Grygielski M. (1999), *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Gumowska I., Koprowicz A., Piotrów E. (2017), Ocena własnego funkcjonowania szkolnego młodzieży z rodzin pełnych i rozbitych, (w:) *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej edukacji*, I. Surina, M. Chrzanowska-Gancarz (red.), s. 71-91, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Edward Mitek.
- Han-Ilgiewicz N. (1995), *Pisma, szkice, artykuły, rozprawy*, Warszawa: WSPS.
- Harwas-Napierała B. (2006), Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system w relacji rodzice-dzieci, *Roczniki Socjologii Rodziny*, XVII, s. 221-233.
- Kaleta K., Mróz J. (2013), Struktura relacji w rodzinie pochodzenia a poczucie wsparcia i osamotnienia, *Spoleczeństwo i Rodzina*, 35, 2, s. 87-104.
- Lewandowska-Walter A. (2009), Obszary problemowe i zasoby rodziny zrekonstruowanej, (w:) *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, T. Rostowska (red.), s. 185-197, Warszawa: Difin.
- Liberska H., Matuszewska M. (2015), Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania, (w:) I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, s. 115-140, Warszawa: PWN.

- Margasiński A. (2006), Rodzina w Modelu Kołowym i FACES VI Davida H. Olsona, *Nowiny Psychologiczne*, 4, s. 69-87.
- Margasiński A. (2013), *Skale Oceny Rodziny. Polska adaptacja FACES IV Davida H. Olsona. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Miller A. (1999), *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, Poznań: Media Rodzina.
- Minuchin S. (1974), *Families and family therapy*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Napora E. (2013), Komunikowanie się matek z dorastającymi dziećmi w rodzinach o różnej strukturze: perspektywa dorastającego, *Psychologia Rozwojowa*, 18,1, s. 45-56.
- Napora E. (2016), Wybrane zasoby osobiste matek a prężność adolescentów: różnicująca rola struktury rodziny, *Studia Psychologiczne*, 54, 3, s. 41-54.
- Obuchowska I. (1982), Psychologiczne aspekty dojrzewania, (w:) *Dojrzewanie*, A. Jaczewski, B. Woynarowska (red.), s. 131-206, Warszawa: WSiP.
- Piotrowska M. (2012), Rodzina – jej wartość i znaczenie z perspektywy życia Dorosłych Dzieci Rozwiedzionych Rodziców, *Wychowanie w Rodzinie*, 6, s. 43-61.
- Radochoński M. (2007), Transgeneracyjny mechanizm przenoszenia zachowań dewiacyjnych w rodzinie, (w:) *Dziecko i rodzina. Społeczne powinności opieki i wychowania*, U. Gruca-Miąsik (red.), Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Rostowska T., Borchet J. (2016), Proces parentyfikacji w kontekście teorii systemowej, *Roczniki Pedagogiczne*, 8 (44), 3, s. 5-21.
- Schier K. (2010), „Gdy dziecko staje się rodzicem” - odwrócona troska, czyli zjawisko parentyfikacji w rodzinie, (w:) *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, B. Tryjarska (red.), s. 63-80, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Seligman M., Walker E., Rosenhan D. (2003), *Psychopatologia*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Siewierska A., Śliwczyńska J., Misiec M., Namysłowska I. (2010), Więzy czy więzania - przebieg procesu separacji międzypokoleniowej w rodzinach dorastającej młodzieży, (w:) *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, B. Tryjarska (red.), s. 81-97, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szukalski P. (2004), Rodziny i gospodarstwa domowe w Polsce i w krajach UE, (w:) *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szukalski (red.), s. 23-47, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Trzęsowska-Greszta E., Sikora R., Kopeć W. (2014), Typ relacji w rodzinie a ryzyko depresji w fazie dorastania - w ujęciu teorii systemowej rodzin, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 3(19),186-204.
- Tyszka Z. (1974), *Socjologia rodziny*, Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1974), Charakterystyka typowych środowisk wychowawczych: rodzinnego, szkolnego i pozaszkolnego, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, s. 2-7.
- Wałęcka-Matyja K. (2009), Zachowania agresywne i ich predyktory osobowościowe u młodzieży z rodzin o zróżnicowanej strukturze, *Polskie Forum Psychologiczne*, 14, 2, s. 195-207.

- Wałęcka-Matyja K. (2009), *Zachowania społeczne młodzieży a uwarunkowania rodzinne i osobowościowe*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wałęcka-Matyja K. (2010), Rodzinne uwarunkowania poczucia bezpieczeństwa młodzieży z rodzin pełnych i niepełnych zrekonstruowanych, (w:) *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), s. 46-64, Warszawa: Difin.
- Wałęcka-Matyja K. (2013), Jakość klimatu emocjonalnego rodzin pochodzenia adolescentów jako predyktor ich kompetencji emocjonalnych, *Studia Dydaktyczne*, 24-25, s. 273-287.
- Wałęcka-Matyja K. (2013), Między zaradnością a bezradnością młodzieży z rodzin o zróżnicowanej strukturze, *Psychologia Wychowawcza*, 4, s. 93-115.
- Wysota M., Pilarska A., Adamczyk K. (2014), Specyfika funkcjonowania rodziny w percepcji adolescentów i młodych dorosłych a formowanie się ich tożsamości, *Psychologia Rozwojowa*, 19, s. 103-120.

Mgr Monika Sabaj-Sidur

Doktorantka Instytutu Psychologii

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Percepcja postaw rodzicielskich a nadzieja na sukces młodzieży

Abstract:

The perception of parental attitudes in relation to the hope for success of adolescents

Determinants of the level of the hope for success are seen in relations with parents. Research has been carried out to find the answer to the question about the relationship between the perception of parental attitudes of mothers and fathers and the hope for success of adolescents. 150 high school students aged from 17 to 19 participated in the study. The Scale of Hope for the Success of Łaguna, Trzebiński and Zięba, The Scale of Parental Attitudes SPR-2 of Plopa in the version My Mother and My Father were used. A positive relationship was found between the accepting attitude and the overly protecting attitude for both parents and the hope for the success of the youth. In addition, it has been proven that consistent attitudes of both parents, characterized by high acceptance and autonomy, demand, consistency and moderate child protection, are beneficial for the high level of adolescents' hope. In conclusion, the hope for the success of the adolescents is connected with the parental attitudes perceived by the adolescents.

Wstęp

Rodzice pragną zapewnić jak najlepszy rozwój swoim dzieciom, zazwyczaj mając świadomość, że ich wychowanie ma istotne znaczenie w tym procesie. To jakie postawy wychowawcze prezentują rodzice może przekładać się na rozwój ich dzieci i właściwości związane ze wzrastaniem młodego człowieka takie jak np. nadzieja na sukces. Na co dzień możemy doświadczać poczucia nadziei, co do realizacji naszych zamierzeń. Czy to odczucie ma związek z tym jak postrzegamy postawy rodziców względem nas samych? Pomimo tego, iż przeprowadzono wiele badań dotyczących problematyki postaw rodzicielskich, dużo aspektów pozostaje wciąż bez odpowiedzi, bądź odpowiedzi są niejednoznaczne.

1. Teoretyczne podstawy badań

W badaniach Ryś (2011) dotyczących związku postaw rodzicielskich z nadzieją na sukces i z kompetencjami społecznymi młodzieży wykazano negatywny związek postawy niekonsekwentnej matki z umiejętnością znajdowania rozwiązań -

jednego z komponentów nadziei na sukces. Ochranianie ojca pozytywnie wiązało się z nadzieją na sukces oraz z silną wolą adolescentów. Dla synów ochranianie matki oraz akceptacja ojca negatywnie wiązały się z ich nadzieją na sukces. Wyniki przytoczonych badań należy zweryfikować, ponieważ w pewnych aspektach nie są zgodne z literaturą przedmiotu, która wskazuje, że akceptacja ze strony rodziców jest związana z lepszym funkcjonowaniem dziecka. Ponadto badania nie uwzględniały tak istotnego czynnika jak percepcja postawy rodziców przez młodzież. Celem artykułu jest udzielenie odpowiedzi na pytanie o to, jaki jest związek między nadzieją na sukces i samooceną adolescentów a postrzeganymi przez nich postawami ich rodziców.

Oddziaływania wychowawcze rodziców przejawiają się przede wszystkim w ich postawach wobec własnego dziecka (Ryś, 2011). Rembowski (1972, s. 55) definiuje „postawę rodzicielską (ojcowską i macierzyńską) jako całościową formę ustosunkowania się rodziców (osobno ojca, osobno matki) do dzieci, do zagadnień wychowawczych itp., ukształtowaną podczas pełnienia funkcji rodzicielskich”. Przyjmowane postawy wobec młodego człowieka, oddziałują na niego. Szczególne znaczenie mają postawy przejawiane przez najbliższych opiekunów. Wpływają one na stosunek dziecka do świata, ludzi i siebie samego. Ziemska (1973) sądzi, że postawy rodziców wywołują określone formy zachowania się dziecka i prowadzą do ukształtowania się konkretnych cech dziecka, a potem człowieka dorosłego. W rodzinie, która jest zintegrowana, a rodzice pełnią swoje role prawidłowo i wyrażają postawy akceptacji i miłości wobec dziecka, czuje się ono dobrze, bezpiecznie, darzy zaufaniem rodziców, jest pewne swoich możliwości, jest otwarte i ufne wobec innych, jest aktywne, swobodne i wytrwale działa. Różni badacze wyróżniają różne typy postaw rodziców, choć często nazywają je inaczej, jednak opisują podobne charakterystyki postawy (Sabaj, 2016). Plopa (2005) w swoich badaniach wyodrębnił postawy charakteryzujące różne style rodzicielskie. Są to postawy akceptacji – odrzucenia, nadmiernie wymagająca, autonomii, niekonsekwentna i nadmiernie ochraniająca. Doświadczenia wyniesione z rodzinnego domu nadają kierunek bądź tendencję w kształtowaniu się osobowości dziecka. Z wiekiem wpływ środowiska rodzinnego na dziecko maleje, dlatego też ciekawe jest poznanie czy na etapie późnej adolescencji istnieje zależność między percypowanymi postawami rodziców a tak istotną dla rozwoju człowieka zmienną osobowościową jak nadzieja na sukces.

Snyder zaproponował koncepcję nadziei ujmowanej jako pozytywny stan motywacyjny, który oparty jest na dwu rodzajach przekonań związanych ze sobą

(Snyder i in., 1996; Snyder, Cheavens i Sympson, 1997, za: Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Pierwszy, nazwany przekonaniem o sile własnej woli - stanowi przeświadczenie o możliwości realizowania zamierzonego planu i zakończenia go z sukcesem. Na owo przekonanie składa się nastawienie osoby, że jest w stanie zainicjować dążenie do celu i wytrwać w jego realizacji pomimo napotkanych trudności. Drugi komponent nadziei - przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań - wiąże się ze spostrzeganiem siebie jako osoby zaradnej i zdolnej, będącej w stanie poznać lub wymyślić różne sposoby prowadzące do osiągnięcia celu. Jest to przeświadczenie o własnej wiedzy i kompetencji intelektualnej, które pozwala na efektywne dojście do celu (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Badacze i teoretycy upatrują uwarunkowań nadziei na sukces między innymi w nastawieniu i zachowaniu rodziców w stosunku do dzieci, ogólnie stwierdzając, że z wysokim poziomem tej zmiennej łączą się pozytywne postawy rodziców (np. Koziński, 2006; Snyder 2000). Twierdzenia te są bardzo ogólne, dlatego też istotne jest sprawdzenie, które konkretnie postawy rodziców mają związek z nadzieją na sukces.

W podłużnych badaniach młodzieży Heaven i Ciarrochi (2008) stwierdzili, że autorytatywny styl wychowania wiąże się z wysoką nadzieją dzieci w ciągu 4 lat. Charakterystyka autorytatywnego stylu wychowania jest bardzo podobna do postawy akceptacji - przejawia się w tym, że rodzice są wymagający, ale też elastyczni. Sprawują kontrole w ciepłym i kochającym środowisku, potrafią negocjować z dzieckiem. Ćwiczą w dzieciach bycie stanowczymi, ale także rozpoznawanie swoich mocnych stron i kompetencji. Badacze twierdzą, że styl ten jest najlepszy dla przystosowania dziecka do środowiska. Natomiast autorytarny styl prowadził do niskiej samooceny adolescenta. Badania Hibbarda i Waltona (2014) udowadniają istnienie związku między autorytarnym stylem a nieadaptacyjnymi cechami perfekcjonizmu takimi jak np. koncentracja na porażce, niewiara we własne możliwości. Natomiast autorytatywny styl wydaje się być buforem adolescenta przed tymi cechami. Inne doniesienia z badań wskazują na powiązanie pozytywnego nastawienia rodziców wobec dzieci z nadzieją tych dzieci, np. Kwon (2002, za: Łaguna i in., 2005) uważa, że większa nadzieja na sukces jest związana z lepszym przystosowaniem społecznym w kontaktach z rodziną. Ponadto, osoby dorosłe cechujące się wysokim poziomem nadziei doświadczały bliskich relacji z opiekunami w dzieciństwie oraz dużą ilość czasu spędzały wspólnie z rodzicami (Snyder, 2002, za: Łaguna i in., 2005). Z kolei badania Grabowiec (2011) dowiodły, że dzieci krzywdzone w rodzinie cechuje mniejsza pewność siebie i własnych działań.

Świadczyć to może o tym, że doświadczanie przez te dzieci odrzucenia ze strony rodziców może wiązać się z niepewnością co do własnych kompetencji w działaniu i mniejszej otwartości na radzenie sobie z przeciwnościami losu. Postawa akceptacji rodziców cechuje się otwartością i swobodną wymianą poglądów między rodzicami a młodzieżą. Badania pokazały, że obecność dialogu między opiekunami a dziećmi dodatnio koreluje z odwagą w realizacji celów (Nurmi i Pulliainen, 1991). Wszystkie przytoczone powyżej twierdzenia i wyniki badań sugerują istnienie związku między pozytywnym stosunkiem do dzieci a ich nadzieją co do pomyślnej przyszłości. Akceptacja ze strony rodziców, może dawać młodemu człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, a jednocześnie odwagę w wyznaczaniu i realizacji celów. Postawa akceptacji rodziców związana jest z udzielaniem dziecku wsparcia. Adolescent może uważać, że gdy w realizacji jego planu pojawią się jakieś problemy, sposobem na ich rozwiązanie będzie skorzystanie z pomocy rodziców.

Według Ziemskiej (1973) postawa nadmiernie ochraniająca cechuje się rozpieszczaniem dziecka, pozwalaniem na wszystko, hamując samodzielność i aktywność dziecka z powodu lęku o zdrowie i bezpieczeństwo. Jednak badania młodzieży pokazały, że większa kontrola rodzicielska wiąże się z wkładaniem większego wysiłku w spełnienie swoich nadziei przez adolescentów (Nurmi i Pulliainen, 1991). Kontrola i troska rodziców może motywować młodzież do działania. Poprzez bezpieczne środowisko i pomoc rodziców, dzieci chętnie i odważnie mogą stawiać sobie cele i je realizować, pamiętając, że rodzice zawsze pomogą w trudnej sytuacji. Z drugiej strony, dziecko mając poczucie, że rodzic jest nim zaabsorbowany, a ono jest nadmiernie ochraniane, może formułować cele i dążyć do ich realizacji z powodu tego by udowodnić rodzicowi, że samo jest wystarczająco silne i nie potrzebuje pomocy.

2. Problematyka badań własnych

2.1. Cel badań i postawione hipotezy

W pracy podjęto zagadnienie nadziei na sukces adolescentów w odniesieniu do oddziaływania rodziców. Postawiono następujące pytanie badawcze: Jaki jest związek między postawami rodzicielskimi spostrzeganymi przez młodzież a ich nadzieją na sukces?

Przytoczone w artykule badania (np. Nurmi, Pulliainen, 1991; Heaven,

Ciarrochi, 2008; Kwon, 2002; Grabowiec, 2011) dają podstawę do przypuszczenia, że pozytywne postawy takie jak akceptacja i ochranianie dziecka będą wiązały się z wysokim poziomem nadziei na sukces młodzieży. W związku z tym postawiono następujące hipotezy:

Hipoteza 1: Im bardziej postawa rodziców jest spostrzegana jako akceptująca, tym większa będzie nadzieja adolescentów na sukces.

Akceptująca postawa rodziców jest pozytywnie związana z nadzieją na sukces

Hipoteza 2: Im bardziej postawa rodziców jest spostrzegana jako ochraniająca, tym wyższa będzie nadzieja adolescentów na sukces.

2.2. Osoby badane

Grupę badanych osób stanowili uczniowie szkół średnich $N=150$, w trzech klasach licealnych, dwóch klasach technikum i w jednej klasie szkoły zawodowej. Łącznie przebadano 150 osób, jednak w analizach uwzględniono wyniki 139 osób z powodu niekompletnie wypełnionych kwestionariuszy. 44,2% stanowiły kobiety. Badani byli w wieku między 17 - 19 rokiem życia ($M = 17,71$ $SD = 3,9$). Uczniowie liceum stanowili 57,6%, technikum – 32,4%, szkoły zawodowej - 10%. 95% osób znajdowało się pod opieką obojga rodziców, pozostali w chwili badania byli wychowywana tylko przez matki – 2,2%, a 2,8% przez ojca. Dobór celowy zastosowano podczas wybierania szkół, z których pochodziły osoby badane, natomiast dobór klas, w których przeprowadzono badanie był doborem przypadkowym.

2.3. Przebieg badania

Badania przeprowadzono wśród uczniów szkół średnich, za zgodą dyrektorów trzech szkół na Podkarpaciu i w Małopolsce. Badania wykonano grupowo w szkołach w czasie godzin lekcyjnych. Czas całego badania wynosił około 35 minut. Po udzieleniu uczniom wszelkich informacji związanych z badaniem, adolescenty mogli zgłosić chęć udziału i wypełnić kwestionariusze metodą papier - ołówek. Uczniowie dobrowolnie zgłaszali się do badania i nie dostali z tego tytułu wynagrodzenia.

2.4. Narzędzia badawcze

W przeprowadzonych badaniach uwzględniono dwie zmienne - nadzieję na sukces oraz percepcję postaw rodzicielskich matki i ojca. Do pomiaru percepcji postaw rodzicielskich użyto Skali Postaw Rodzicielskich (SPR-2) autorstwa Mieczysława Plopy (2012) badającej percepcję postaw akceptacji-odrzućenia, nadmiernie wymagającej, autonomii, niekonsekwentnej i nadmiernie wymagającej rodziców. Narzędzie składa się z 45 twierdzeń, w skład każdej podskali wchodzi 9 pozycji. Badany odpowiadając ma do wyboru pięć ocen, określających zgodność twierdzenia z postępowaniem rodzica, które oznaczają, że stwierdzenie jest a. prawdziwe, b. raczej prawdziwe, c. trudno powiedzieć, d. raczej nieprawdziwe i e. nieprawdziwe. Minimalny wynik możliwy do uzyskania w każdej z podskal to 9, a maksymalny to 45. Im wyższy wynik tym większe natężenie danej postawy. W podskali Akceptacji - Odrzućenia wyższy wynik świadczy o dominacji postawy akceptującej, a niższy o postawie odrzućenia. W kwestionariuszu wyróżniono pięć skal. I Postawa Akceptacji – Odrzućenia oznacza, że rodzic akceptujący dziecko, układa relacje z nim na płaszczyźnie partnerskiej i wzajemnego zaufania, natomiast rodzic odrzućający sprawia, że dziecko nie odczuwa ciepła, przyjemności ani satysfakcji w kontakcie z nim (przykładowe twierdzenie- „gdy mam jakieś kłopoty, stara się pomóc mi je rozwiązać). II Postawa Nadmiernie Wymagająca przejawia się u rodzica tym, że uważa się on za autorytet we wszystkich sprawach dotyczących dziecka (przykładowe twierdzenie - „Usiłuje zmieniać mnie ustawicznie (ciągle)”). III Postawa Autonomii oznacza, że rodzic traktuje dziecko prawie jak osobę dorosłą, jest elastyczny (przykładowe twierdzenie „Zgadza się z tym, że mam swoje tajemnice”). IV Postawa Niekonsekwentna cechuje się zmiennością stosunku rodzica do dziecka, który jest zależny od chwilowego nastroju, spraw osobistych i innych czynników (przykładowe twierdzenie „Powtarza, że pewnego dnia za wszystko mnie surowo ukarze”). V Postawa Nadmiernie Ochraniająca cechuje rodzica, który nadmiernie troszczy się o dziecko, traktuje je jak osobę wymagającą stałej opieki i troski (przykładowe twierdzenie „Chce zawsze wiedzieć, gdzie przebywam poza domem”). Kwestionariusz SPR-2 składa się z dwóch odrębnych wersji, w których pytania są takie same, jednak pierwsza wersja odnosi się do matki, a druga do ojca. Typologia postaw rodzicielskich mierzonych Skalą Postaw Rodzicielskich (SPR-2) jest konstruktem wysoce spójnym wewnątrznie. Test cechuje się wysoką rzetelnością. Analiza confirmacyjna potwierdziła trafność modelu zakładającego istnienie 5-

czynnikowej struktury postaw rodzicielskich matek i ojców. Trafność kryterialna narzędzia została potwierdzona w badaniach (Płopa, 2012).

Kwestionariusz Nadziei na Sukces Snydera w polskiej adaptacji Łaguny, Trzebińskiego i Zięby (2005) mierzy siłę oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań. Oprócz wyniku ogólnego badanie daje możliwość pomiaru dwóch komponentów: umiejętności znajdowania rozwiązań oraz siły woli. Skala składa się z 12 pozycji testowych. Cztery pozycje badają przekonania o silnej woli (*agency*) (przykładowe twierdzenie „energicznie realizuję moje zamierzenia”), cztery twierdzenia odnoszą się do przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań (*pathways*) (przykładowe twierdzenia „potrafię rozważyć wiele sposobów wyjścia z kłopotu”), a kolejne cztery to twierdzenia buforowe. Badany określa stopień, w jakim dane stwierdzenie jest w stosunku do niego prawdziwe, korzystając ze skali od 1 - „zdecydowanie nieprawdziwe” do 8 - „zdecydowanie prawdziwe”. Wynikiem jest suma punktów od 8 do 64, która stanowi wskaźnik ogólnego poziomu nadziei na sukces. Wyższy wynik wiąże się z wyższym poziomem nadziei. Pomiar dwóch komponentów nadziei – umiejętności znajdowania rozwiązań i siły woli - jest również możliwy (Łaguna i in., 2005).

2.5. Wyniki badań

W Tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe zmiennych: nadzieja na sukces, znajdowanie rozwiązań i siła woli.

Tabela 1. Statystyki opisowe zmiennych: nadzieja na sukces, znajdowanie rozwiązań i siła woli (N = 139)

	Nadzieja na sukces			Znajdowanie rozwiązań			Siła woli		
	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>
Ogółem	48,4	48,0	6,9	25,8	26,0	3,9	22,7	22,0	4,1

Średnia nadziei na sukces badanych adolescentów jest na umiarkowanym poziomie ($M = 48,4$; $SD = 6,9$). Wśród osób badanych 8% ma niską, 65% umiarkowaną, 27% wysoką nadzieję na sukces. Zarówno w podskali przekonania o umiejętności znajdowania rozwiązań jak i przekonania o silnej woli średnie wyniki badanych osób znajdują się na umiarkowanym poziomie (znajdowanie rozwiązań

$M = 25,8$; $SD = 3,9$; siła woli $M = 22,7$; $SD = 4,1$). Aż 27% osób badanych ma wysokie przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań, 63% umiarkowane, a niskie 10%. Natomiast 32% badanych adolescentów ma wysokie przekonanie o własnej silnej woli, 58% średnie, a niskie przekonanie tylko 10%.

Tabela 2. Statystyki opisowe rozkładu zmiennej - percepcja postaw rodzicielskich matek i ojców (N = 139)

Postawy		Matki		Ojca	
		WS	Sten	WS	Sten
Akceptacja-Odrzucenie	<i>M</i>	37,0	6,3	33,2	5,0
	<i>SD</i>	6,4	1,8	7,8	2,1
Nadmiernie wymagająca	<i>M</i>	24,3	4,8	24,7	4,8
	<i>SD</i>	8,4	1,9	9,1	2,2
Autonomii	<i>M</i>	36,8	6,1	36,8	6,6
	<i>SD</i>	5,6	1,9	5,6	1,8
Niekonsekwentna	<i>M</i>	20,9	4,5	20,6	3,7
	<i>SD</i>	6,9	1,6	7,9	1,9
Nadmiernie ochraniająca	<i>M</i>	31,9	5,8	26,8	4,5
	<i>SD</i>	6,2	1,6	7,4	1,8

Tabela 2 przedstawia statystyki opisowe postaw rodzicielskich w percepcji młodzieży, odnoszących się do matek i ojców. W percepcji adolescentów najbardziej dominującą postawą matek jest akceptacja, następnie autonomia, nadmierne ochranianie, nadmierne wymaganie i niekonsekwencja. W percepcji adolescentów dotyczącej ojcowskich postaw dominuje postawa autonomii, nadmiernie wymagająca, następnie akceptacji i nadmiernego ochraniania oraz niekonsekwentna.

Aby sprawdzić czy postawy matek i ojców znacząco różnią się od siebie zastosowano test *t* dla prób zależnych. Postawy akceptacji-odrzućenia matek i ojców istotnie statystycznie różnią się od siebie ($t(138) = 5,41$; $p < 0,001$; $d = 0,537$). Młodzież spostrzega silniejsze przejawianie postawy akceptacji przez matki (6 sten) niż przez ojców (5 sten). Również w postawach nadmiernie ochraniających matek i ojców występują statystycznie istotne różnice ($t(138) = 7,68$; $p < 0,001$; $d = 0,736$). Matki bardziej niż ojcowie ochraniają swoje dzieci (6 sten matki, 5 sten ojcowie). Współczynnik *d* Cohena potwierdził, że otrzymane statystyki znajdują się w sferze pożądaných wyników, a efekt różnicy postaw jest umiarkowany. Nie stwierdzono

istotnych statystycznie różnic między postawami ojca i matki dla postawy nadmiernie wymagającej, autonomii i niekonsekwentnej.

Tabela 3. Macierz korelacji (r Pearsona) między postawami rodzicielskimi a nadzieją na sukces i jej wymiarami (N=139)

	Nadzieja na sukces		Znajdowanie rozwiązań		Siła woli	
			Postawy			
	matki	ojca	matki	ojca	matki	ojca
Akceptacja-Odrzucenie	,23**	,20*	,31***	,28***	,11	,08
Nadmiernie wymagająca	,03	,05	,01	-,01	,05	,09
Autonomii	,11	,11	,12	,12	,78	,08
Niekonsekwentna	-,05	-,07	-,11	-,12	,01	-,01
Nadmiernie ochraniająca	,20*	,23**	,26**	,33***	,10	,07

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

W tabeli 3 przedstawiono wartości współczynników korelacji między postawami rodzicielskimi a nadzieją na sukces. Wynik ogólny w Kwestionariuszu Nadziei na Sukces istotnie i pozytywnie wiąże się z postawą akceptacji - odrzucenia zarówno ojca ($r = ,20$; $p < ,05$) jak i matki ($r = ,23$; $p < ,01$). Im większa postawa akceptacji, tym wyższy poziom nadziei na sukces, jednak siła tego związku jest niska. Analizy wykazały, że nadzieja na sukces istotnie koreluje z postawą nadmiernie ochraniającą ojca ($r = ,23$; $p < ,01$) i matki ($r = ,20$; $p < ,05$), związek jednak jest słaby. Im bardziej rodzice są nadmiernie ochraniający, tym większa u dziecka nadzieja na sukces. Nie stwierdzono istotnego statystycznie związku między postawą autonomii, nadmiernie wymagającą i niekonsekwentną a nadzieją na sukces. Postawa autonomii rodziców nie jest związana w sposób statystycznie istotny z nadzieją na sukces adolescentów.

Analizując wyniki w podskalach Kwestionariusza Nadziei na Sukces KNS można stwierdzić istotny statystycznie, pozytywny związek między postawą akceptacji a znajdowaniem rozwiązań. Współzależność występuje zarówno w odniesieniu do matki ($r = ,31$; $p < ,001$) jak i do ojca ($r = ,28$; $p < ,001$), siła związku jest niska. Zachodzi pozytywna korelacja między znajdowaniem rozwiązań a postawą nadmiernie

ochraniającą u obojga rodziców (matka: $r = ,26$; $p < ,01$; ojciec: $r = ,33$; $p < ,001$). Im większe jest natężenie postawy nadmiernie ochraniającej w percepcji młodzieży, tym większy jest deklarowany przez adolescentów poziom znajdowania rozwiązań w trudnych sytuacjach. Z siłą woli nie koreluje żadna z badanych postaw rodziców.

W poszukiwaniu pełniejszej odpowiedzi na pytanie o związek między postawami rodziców a nadzieją na sukces adolescentów wykonano analizę regresji liniowej (Tabela 4). W modelu jako zmienną objaśnianą wybrano nadzieję na sukces, a zmiennymi objaśniającymi były postawy ojców. Zaproponowany model okazał się istotny statystycznie ($F(5,133) = 2,849$; $p < ,05$). Na podstawie współczynnika ΔR^2 można powiedzieć, że postawa nadmiernie wymagająca ojca wyjaśnia w 6,3% nadzieję na sukces dziecka, a kierunek tej zależności jest pozytywny. Tylko jedna postawa – nadmiernie wymagająca najlepiej wyjaśnia nadzieję na sukces ($B = ,210$; $SE = ,104$; $t = 2,013$; $p < ,05$). Jeśli nastąpi wzrost postawy nadmiernie wymagającej ojca o jeden punkt w skali, to nadzieja na sukces dziecka wzrośnie o,21 punkta. Zależność między predyktorem a zmienną zależną jest słaba i dodatnia ($\beta = ,267$, $p = ,05$).

Tabela 4. Podsumowanie regresji liniowej: zmienna objaśniana – nadzieja na sukces, zmienne objaśniające – postawy rodzicielskie ojców

Zmienne objaśniające	B	Błąd standardowy	Beta	t	Istotność
Stała	32,541	5,897		5,518	,00
Nadmierne wymagania	,210	,104	,267	2,013	,05

$R = ,311$, $R^2 = ,097$, $\Delta R^2 = ,063$, $F(2,849) = 2,602$, $p < ,05$.

2.6. Dyskusja

Celem przeprowadzonych analiz było udzielenie odpowiedzi na pytanie czy istnieje związek między percepcją postaw rodzicielskich a nadzieją na sukces u adolescentów. Przewidywano, że postawa akceptacji w percepcji młodzieży będzie pozytywnie wiązała się z nadzieją na sukces adolescentów. Przepuszczenia potwierdziły się zgodnie z doniesieniami z literatury (np. Kuperberg, 1996; Kwon, 2002; Snyder, 2002, za: Łaguna i in., 2005; Heaven i Ciarrochi, 2008). Postawy akceptacji matki i ojca wiążą się z większą nadzieją na sukces i znajdowaniem rozwiązań, natomiast postawy odrzucenia z niższym poziomem nadziei i znajdowania wyjścia z trudnych sytuacji u adolescentów. Dziecko, które jest akceptowane

ma poczucie bycia kochanym i szanowanym. Klimat otwartości sprzyja rozmowie o trudnościach, a poczucie obustronnego zaufania daje pole by poczuć się bezpiecznie w trudnych sytuacjach (Plopa, 2012). Dzięki temu młody człowiek wie, że w sytuacjach kryzysowych zawsze może liczyć na pomoc rodzica. Oznacza to, że wsparcie rodziców może być sposobem rozwiązania problemu. Natomiast postawa odrzucenia dziecka może wyrażać się w braku akceptacji dziecka, nie wyrażaniu miłości, troski i wiary w nie i jego możliwości. Te postawy rodziców mogą być internalizowane przez dziecko, przez co samo nie wierzy w swoje możliwości, w swoją wartość i siłę. Co więcej, brak wsparcia opiekunów sprawia, że nastolatek jest świadomy, że może liczyć tylko na siebie. Przeprowadzone badania np. Grabowiec (2005) potwierdzają, że dzieci krzywdzone w rodzinach są niepewne siebie i podejmowanych przez siebie aktywności.

Ponadto przypuszczano, że postawa nadmiernego ochraniańia rodziców (w percepcji młodzieży), jest pozytywnie związana z nadzieją na sukces adolescentów. Oczekiwanie to uzyskało potwierdzenie w stosunku do postaw matek i ojców zgodnie z wynikami podobnych badań (np. Nurmi, Pulliainen, 1991; Heaven, Ciarrochi, 2008). Nastolatek, którego rodzice przejawiają postawę ochraniańia może mieć duże poczucie bezpieczeństwa, które jest zapewniane przez rodziców w sytuacji podejmowania przez niego różnorodnych zadań. Analizując wyniki w podskalach nadziei na sukces można też dostrzec, że to podskala znajdowanie rozwiązań ma związek z nadzieją na sukces, a nie podskala silnej woli. Związek rodzicielskich zasobów z radzeniem sobie z trudnościami przez dziecko ma większe znaczenie niż silna wola. Adolescent mając poczucie, że rodzic zawsze pomoże wie, że gdy nadejdą kłopoty i trudności w dojściu do celu, dysponuje niesamowicie cennym, silnym i wpływowym narzędziem radzenia sobie jakim jest pomoc rodzicielska. To właśnie bezpieczeństwo może mieć kluczowe znaczenie dla nadziei na sukces adolescentów.

Przeprowadzone analizy pozwalają na wysnucie kolejnych wniosków. Okazało się, że w wyjaśnianiu zmiennych zależnych pewną rolę odgrywa postawa nadmiernie wymagająca. Postawa wymagania ojca wyjaśniania zmienność nadziei na sukces, tylko w niewielkim stopniu. Można jednak powiedzieć, że im wyższa będzie postawa nadmiernego wymagania ojców tym wyższa będzie nadzieja na sukces ich dzieci. Można przypuszczać, że duże wymagania ojców sprawiają, że dzieci przyzwyczajają się do pracy i realizowania wielu powinności. To z kolei przyczynia się do tego, że nastolatki przyzwyczajają się do obowiązków i

uważają, że sami też powinni realizować określone cele, a zdobyty trening daje im poczucie, że powzięte zamierzenia doprowadzą do końca.

Mocnymi stronami przeprowadzonych badań są wielkość próby, jej zróżnicowanie ze względu na typ szkoły (liceum, technikum, szkoła zawodowa) oraz badanie percepcji postaw obojga rodziców. Z drugiej strony, słabością zrealizowanego projektu jest brak uwzględnienia w grupie badanych adolescentów osób, które nie podjęły nauki w szkole średniej. Przypuszcza się, że adolescenty nie podejmujący nauki szkolnej nie mają silnego wsparcia rodziców i mogliby percypować ich postawy jako odrzucające. Kierunkiem przyszłych badań może być eksploracja tematu w modelu badań podłużnych, która mogłaby być prowadzona w trakcie trwania całego okresu adolescencji. Eksploracje mogłyby mierzyć wpływ postaw rodzicielskich oraz ich zmienność, a także zmienność nadziei na sukces młodzieży w okresie wczesnej i późnej adolescencji. Warto kontynuować dalsze badania związane z tematyką postaw rodzicielskich, ponieważ wzrasta liczba świadomych rodziców, którzy intencjonalnie chcą kierować procesem wychowawczym swoich dzieci. Ponadto, wiedza z tego zakresu może być użyteczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych w psychoedukacji rodziców. Doniesienia z badań mogą motywować rodziców przejawiających negatywne postawy do świadomej zmiany w kierunku akceptowania, ochrania i dawania dziecku autonomii działania, tak by stymulować dziecko w pozytywnym wzrastaniu.

Podsumowując, można stwierdzić, że z nadzieją na sukces młodzieży pozytywnie wiążą się percypowane postawy akceptacji i ochrania rodziców. Akceptując, szanując i chroniąc dziecko, jednocześnie będąc pomocnym, rodzic zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się wysokiej nadziei na sukces u dziecka, co przekłada się na rozwój dziecka. Nadzieja z kolei przyczynia się do wiary we własne siły i możliwości radzenia sobie z problemami.

Bibliografia:

Bokszczanin A. (2008), *Nadzieja u dzieci i młodzieży. Zarys teorii psychologicznych.*

Przykłady badań i interwencji, (w:) *Oblicza Nadziei*, M. Worbs (red.), (53-62), Opole: Redakcja Wydawnictw WT UO.

Feldman D. B., Ran K. L., Kahle-Wroblewski K. (2009), Hope and goal attainment: testing a basic prediction of hope theory, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (4), 479-497.

- Feldman D. B., Kubota M. (2015), Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average, *Learning & Individual Differences*, 37, 210-216.
- Feldman D. B., Snyder C. R. (2005), Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (3), 401-421.
- Hartman J., Patock-Peckham J., Corbin W. i in. (2015), Direct and indirect links between parenting styles, self-concealment (secrets), impaired control over drinking and alcohol-related outcomes, *Addictive Behaviors*, 40, 102-108.
- Heaven P., Ciarrochi J. (2008), Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem, *European Journal of Personality*, 22, 707-724.
- Hibbard D., Walton G. (2014), The development of perfectionism: The influence of parenting style and gender, *Social Behavior And Personality*, 42 (2), 269-278.
- Kozielecki J. (2006), *Psychologia nadziei*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krok D. (2008), Nadzieja czy beznadziejność? Psychologiczne funkcje nadziei w regulacji zdrowia fizycznego i przystosowania psychicznego, (w:) *Oblicza Nadziei*, M. Worbs (red.), 37-52, Opole: Redakcja Wydawnictw WT UO.
- Krok D. (2013). Nadzieja jako predyktor wymiarów dobrostanu psychicznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18 (2), 157-172.
- Kuperberg A. L. (1996), The relationship between perceived social support family behavior, self-esteem and hope on adolescent's strategies for coping with career, *Humanities and Social Sciences*, 56(9-A), abstrakt.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M. (2005), *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*, Warszawa: Pracowania Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Matuszewska M. (1989), Percepcja postaw rodzicielskich i jej oddziaływanie na rozwój osobowości dzieci, *Psychologia Wychowawcza*, 32(4), 354-360.
- Nurmi J., Pulliainen H. (1991), The changing parent-child relationship, self-esteem, and intelligence as determinants of orientation to the future during early adolescence, *Journal of Adolescence*, 14(1), 35-51.
- Okhakhume A. (2014), Influence of Self-Esteem, Parenting Style and Parental Monitoring on Sexual Risk Behaviour of Adolescents in Ibadan, *Psychological Gender & Behaviour*, 12 (2), 6341-6353.
- Plopa M., (2005), *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza: Impuls.
- Plopa M., (2012), *Rodzice a młodzież, teoria i metoda badania*, Warszawa: Vizja Press & It.
- Plopa M. (1987), Skala postaw rodzicielskich, *Psychologia Wychowawcza*, 30(5), 552-565.
- Ryś M. (2011), Oddziaływania wychowawcze rodziców a nadzieja na sukces i kompetencje społeczne u ich dzieci, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 3(7), 86-108.

- Sabaj M. (2015), Znaczenie stylów i postaw wychowawczych rodziców w rozwoju dziecka, (w:) *Rodzina fundamenty i pedagogia*, J. Zimny (red.) 189-199, Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Snyder C. R., Shorey H. S., Cheavens J., Pulvers K. M., Adams III V. H., Wiklund C. (2002), Hope and Academic Success in College, *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-827.
- Snyder C.R., Sympson S.C., Ybasco F.C., Borders T. F., Babyak M.A., Higgins R.L. (1996), Development and Validation of the State Hope Scale, *Journal of Personality & Social Psychology*, 70 (2), 321-335.
- Trzebiński J. (2008), Dwie nadzieje, (w:) *Współczesny człowiek w świetle dylematów i wyzwań: perspektywa psychologiczna*, M. Plopa, M. Błazek (red.), 19-27, Kraków: Impuls.
- Ziemska M. (1967), Z badań nad kształtowaniem się postaw rodzicielskich, *Psychologia Wychowawcza*, 10(1), 81-85.
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*, Wydanie 2, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Dr Aleksandra Samełko

Zakład Pedagogiki i Psychologii

Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego

w Warszawie

Emotions - development of an athlete's woman

Abstracts:

Emotions - development of an athlete's woman

The study was established to answer the question about better mental and physical functioning young person with hyperventilation and its improvement of sports results.

There were studied a patient with a diagnosis of hyperventilation disorder. In the psychological study used examination observation were used during sports activities and an interview with sport coach and friends. The athlete's was subjected to psychological sessions conducted in the behavioral-cognitive trend. This resulted in a better understanding of her emotions and needs, better social interactions and lack of breathing problems. Lack of contact with emotions can cause psychosomatic diseases, among others - hyperventilation.

"The case study (...) is a way of research, based on unit analysis about human fates entangled in specific educational situations, or on the analysis of specific educational phenomena as seen by prism of human biographies with the focus on developing a case diagnosis or phenomena in order to undertake therapeutic actions."

T. Plich

Introduction

Experiencing positive emotions helps in establishing interpersonal contacts. Especially in adolescence negative emotions can not be tolerated in society (von Salisch, 2001). External manifestations of anger or sadness can be suppressed by a person who wants to fit in with the majority and wants to live well with others (Zeman, Shipman, Suveg, 2002). Excessive opening of negative emotions can even lead to social exclusion. According to some authors (Sakar, Fletcher, 2013), in order to obtain a comprehensive state of stress, an individual should consider both significant events in life and current stressors. In times of great devices and modern technology, you can see the lack of a holistic view of a biologically, socially and psychologically

conditioned person (Dudek, Siwek, 2007). Excessive expectations while not expressing negative emotions can lead to internal conflict and result in disease.

1. The Author Own Studies

Ann is an athlete. Starting cooperation with a psychologist falls on the age of 16-18 years of girl's life. Her sports level was initially average in the country. In some running trainings (on which she is the weakest in the group) Ann had hyperventilation. The girl underwent medical examinations for exercise asthma. The test results do not indicate asthma or any other pathological medical condition. In studies conducted among adolescents with asthma, there was a relationship between the greater experiencing of asthma in adolescents with emotional problems (Tiggelman, van de Ven, van Schayck, Kleinjan, Engels, 2014). Also, the problem of hyperventilation is related to the presence of significant anxiety (Han, Schepers, Stegen, Van den Bergh, Van de Woestijne, 2000). Hyperventilation as a strategy for coping with stress has been suggested as a co-occurring factor that can contribute to chronic fatigue syndrome (Bogaerts et al., 2007). Therefore, according to the author, the sports potential of this person has not been fully developed. The necessary energy has been used for a remedial strategy instead of for raising the sporting level.

2. Observations of the psychologist at sports training and interviews

There is a lack of coherence between showing emotions and talking about her feelings. Ann is contact, sociable, loud - she attracts attention. Has a lot of general knowledge, learns well and quickly understands dependencies. Ann talks during the training about great relationships with her father. She rarely mentions about her mother. Comparing her attitude to her father and mother, she emphasizes that her mother does not understand jokes and conversations between her and her father. Some studies indicate dysfunctional coping with negative emotions in adolescents raised in a suboptimal attachment strategies (Kobak, Cole, Ferenz- Gillies, Fleming, Gamble, 1993).

The girl has very good contact with a sports coach (man). In contact with a woman psychologist Ann builds a distance. In researches the influence of mother's affect on experiencing affect by the teenager is noticed through analysis. Young people, whose mothers expressed more negative affect, experienced less positive

affect in everyday life. The results suggest that the exposure of adolescents to maternal negative affect is associated with the subjective everyday well-being of adolescents (Griffith et al., 2017; Turpyn, Poon, Ross, Thompson, Chaplin, 2017).

Colleagues from the training group describe Ann: "she is never happy despite the fact that she often smiles". The dynamics of human internal conflicts are divided into three levels. One of these levels is the inconsistency between what the person expresses in the content and the way of transmission (Laskowski, 2010).

3. Individual psychological work- selected sessions

Ann discusses in detail all the events of the day, but very little refers to her feelings. A poor emotional dictionary contrasts with a large general knowledge and the ability to abstract thinking. The psychologist expects to get feeling emotion, emotional awareness. The accumulation of negative thoughts and feelings leads an imbalance in the body. As a consequence, physical illness may occur in a given area in which there is an imbalance (Bedričić et al., 2011).

Ann agrees to cooperate and undertakes to do exercises to better get to know herself. Ann was showing a need to control emotions. Ann does not see the relationship between possible blocking of emotions and hyperventilation during disliked training.

The fifth session (time: 50 min.)

Ann is more willing to enter talking and ask questions. She talks about her experiences of contact with emotions. You can see her readiness to change, and also to fear. Is encouraged to do exercises during the day - how do I feel now? Saving experiences in a notebook. Using the Socratic method of dialogue (Rutter, Friedberg, 1999) to improve breathing without discomfort.

Ninth session - culminating (time: 90 min.)

Ann is tense. She responds to any psychologist's questions with aggression (expressed in loud and non-objectionable voice). She interrupts the psychologist's statements. There is a very large inconsistency between verbal and non-verbal speech. Ann reacts with outbursts of anger, telling about the expected school grades. Ann presents her as a person who has to perform duties due to her own choices made so far - a class with a mathematical profile and being an athlete. Girl told that does not need a free time and pleasures.

Excessive expectations towards people may be associated with psychosomatic reactions (Mikkelsen, Einarsen, 2002; Maunder, Hunter, 2001).

The psychologist reminds of working with emotions and suggests that Ann asks a question and then says without listening to the answer. Ann reacts with astonishment at the question - why do you interrupt me? The suspicion problem with relation concerns the transfer of Ann's and mother's relationship to Ann and the psychologist-woman. The psychologist draws the girl's attention to the contrast between such a large range of general knowledge in Ann and such poor self-knowledge. The psychologist explains that perhaps the speed of thinking drowns out feelings and that at the moment she would try to "feel" instead of "think". The element of silence is intentionally introduced. According Eichelberger the silence is necessary to deepen feeling emotions and to establish "real" and close contact with people (1999). After one hour of consultation, there is a long silence. Ann's face has changed, she is not so determined - facial expression has softened. Somatic psychotherapists notice the role of body behavior in communicating internal states (Laskowski, 2010).

Researchers assume young people to be emotionally controlled through observational learning, modeling and social references (Morris, Silk, Steinberg, Myers, Robinson, 2007).

Ann asked in a gentle voice for advice on going about a class trip. She assumes that this trip will result in absence from training, and the trainer probably expects her not to leave. She refers to the expectations of a mother who wants her to learn mathematics at this time. She asks the question with helplessness - what do you want from me? The psychologist replies that there are no expectations. The girl is relieved. The results of some studies emphasize mismatch of the subjective feel of the state (State Orientation) with the intensity of stress. Inconsistency mediates in the influence on the well-being of the individual and the course of psychosomatic complaints and the importance of the congruence of motifs by describing them as a "hidden stressor" (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2005). In the study evaluating the relationship between psychosomatic stress and school there were four main categories: first- difficulties with peers at school; second- worries about school performance; third- school pressure; fourth- conflicts with parents and teachers (Terje, Bru, 2004). The biggest concern is realizing the expectations of others. Further conversation was aimed at reducing the girl's anxiety. Psychoeducation directed at the acceptance of the choice itself, the naturalness of the consequences of decisions and the nature of entering adulthood. The results of the analyzes showed the mediating role of adaptive and maladjusted regulation of anger in adolescents. It turns out that support parents for children autonomy is beneficial for the regulatory capacity of adolescents and psychosocial regulations, while the opposite effect is obtained with excessive parental control (Rueth, Otterpohl, Wild, 2016).

The tenth session (after three weeks; time: 60min.)

Ann is calm. Her mimicry is friendly and she smiles with the help of muscle eyes - you can see the coherence between verbal and non-verbal speech. Answering the introductory questions in a conversation - it allows a variety of emotions to the voice. She smiles and the psychologist does not feel the distance that the girl has always built in contact with her. However, you can feel happiness from the girl's eyes. Her body is not tense. She speaks

quietly and gently. Ann is talking about a change in her life - free time, which she devotes to meetings with colleagues and pleasures that improve her relationship with her loved ones. Research shows that being flexible adaptation of one's emotional state and behaviors resulting from it is important for school success (Pekrun, Goetz, Titz, Perry, 2002). Girl also tells that even contact with mother has improved (she has never mentioned that he was angry before). Some reports define the mother-child bond as one of the closest forms of human attachment (Lee, Qu, Telzer, 2018). Ann stated that she accepts her decisions and does not feel so much pressure from her relatives. Ann was asked about breathing problems - she notices that they almost no longer exist and has large control over them.

Discussion and summary

Ann is currently 18 years old. She sympathizes with a woman - a psychologist. She feels the inner change, has no more breathing problems. The role of affective intensity as a potential risk factor for panic-related problems (intensity of physical symptoms) is discussed by researchers (Vujanovic, Zvolensky, Gibson, Lynch, Leen-Feldner, Feldner, Bernstein, 2006).

Ann got into the national team - significantly improved the results in sport. Her body structure resembles the body of an athlete (previously she was overweight). Her relationship with her mother has improved.

Although the research results (Tomova, von Davans, Heinrich, Silani, Lamm, 2014) suggest that women are more flexible in dealing with emergency situations and are able to adapt better in a social sense, which significantly reduces their level of stress, it should be remember that emotions of expression are an element that is the subject of learning. According to Wang, Deng and Du (2017) in research related to Chinese teenagers, the impact of acute parenting on academic performance was more noticeable for boys than for girls in the relationship between acute parenting and academic achievement.

Emotional factors belong to relative pathogens, which under specific circumstances, give a specific pathological reaction (Tylka, 2010). The complex interplay between abnormalities in breathing, problems and the psychosocial environment should be considered (Moes-Wójtowicz, Wójtowicz, Postek, Domagala-Kulawik, 2012).The conscious experience of positive emotions increases the effectiveness of coping with stress (Tugade, Fredrickson, Feldman, 2004). It should be borne in mind that adolescents in more advanced puberty and greater reactivity

showed a higher level of panic symptoms and somatic complaints (Leen-Feldner, Reardon, Zvloneksy, 2007).

Professionals working with adolescents should consider the special needs of maturing adolescents (Kaltiala-Heino, Marttunen, Rantanen, Rimpelä, 2003).

The results of studies with students suggest that the frequency of psychosomatic symptoms is related to how well adolescents adapt to the requirements (Terje, Bru, 2004).

Adequate regulation of emotions is crucial for promoting social and emotional health among adolescents. Parents play a significant role in how develop emotion regulation (Morris, Criss, Silk, Houlberg, 2017).

In a study of whether emotions help or disturb, participants perceived emotions more as a help than an drawback. The more they supported the view that emotions help, the better they actually functioned and showed self-understanding (experience of greater happiness and social support). In contrast, the perception of emotions as obstructive is suppression of emotions and less social support (Karnaze, Levine, 2018).

In adolescent age, emotional regulation is determined by proper contact with parents. Some reports show that parenting styles affect the ability to regulate emotions even in adulthood (Tani, Pascuzzi, Raffagnino, 2017).

Sports training for young people is not only taking care of physical health is also the possibility of contact with a young people of similar age and adults who are not parents(coaches, sport psychologists). Adults unrelated to the family have a significant impact on important social factors. In one of the studies (Scales, Benson, Mannes, 2006) young people were involved between 12 and 17 years of age. in volunteering, youth programs to improve the quality of relationships with non-family adults. It has been shown that greater social involvement is associated with various types of involvement with adults - from the family and lower levels of risky behavior.

Bibliography:

- Alessandri G., Zuffianò A., Eisenberg N., Pastorelli C.(2017), The Role of Ego-Resiliency as Mediator of the Longitudinal Relationship between Family Socio-Economic Status and School Grades, *Journal of Youth and Adolescence*, 46,10, 2157-2168.
- Baumann N, Kaschel R., Kuhl J. (2005), Striving for Unwanted Goals: Stress-Dependent Discrepancies Between Explicit and Implicit Achievement Motives Reduce Subjective

- Well-Being and Increase Psychosomatic Symptoms, *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 5, 781-799.
- Bedričić B., Stokić M., Milosavljević Z., Milovanović D., Ostojić M., Raković K.
- Sovilj M. & Maksimović S. (2011). Psycho-physiological correlates of non-verbal transpersonal holistic psychosomatic Communications,(w:) I.S. Jovičić, M. Subotić (red.), *Verbal Communication Quality Interdisciplinary Research*, Belgrade: LAAC & IEPSP. Retrieved May 10, 2018, from https://www.researchgate.net/publication/265674888_Psychophysiological_correlates_of_non-verbal_transpersonal_holistic_psychosomatic_communication
- Dudek D., Siwek M. (2007), Depression in medical illness, *Psychiatry*, 4, 1, 17-24.
- Eichelberger W. (1999), *Stop [Zatrzymaj się]*, Warsaw: Black Sheep.
- Griffith J.M., Silk J. S., Oppenheimer C. W, Morgan J. K., Ladouceur C. D., Forbes E. E., Dahl R. (2017), Maternal Affective Expression and Adolescents' Subjective Experience of Positive Affect in Natural Settings, *Journal of researches on adolescence*, 28, 2,537-550.
- Han J.N., Schepers R., Stegen K., Van den Bergh O., Van de Woestijne K.P.(2000), Psychosomatic symptoms and breathing pattern, *Journal of Psychosomatic Research*, 49, 5, 319–333.
- Kaltiala-Heino R., Marttunen M., Rantanen P., Rimpelä M. (2003). Early puberty is associated with mental health problems in middle adolescence, *Social Science & Medicine*, 57, 6, 1055-1064.
- Karnaze M.M., Levine L.J.(2018), Data versus Spock: lay theories about whether emotion helps or hinders, *Cognition & Emotion*, 32, 3, 549-565.
- Kobak R.R., Cole H.E., Ferenz-Gillies R., Fleming W.S., Gamble W. (1993). Attachment and Emotion Regulation during Mother-Teen Problem Solving: A Control Theory Analysis, *Child Development*, 64, 1, 231- 245.
- Laskowski W. (2010), Communication face to face in the somatic perspective [O komunikacji twarzą w twarz w perspektywie somatycznej], *Investigationes Linguisticae*, 22, 42-78.
- Lee T. H., Qu Y. Telzer E.H.(2018). Dyadic Neural Similarity During Stress in Mother–Child Dyads, *Journal of Research on Adolescence*, 28, 1, 121-133.
- Leen-Feldner E. W., Reardon L. E., Zvloneksy M. J. (2007), Pubertal Status and Emotional Reactivity to a Voluntary Hyperventilation Challenge Predicting Panic Symptoms and Somatic Complaints, *Behavior Modification*, 31, 1, 8-31.
- Mikkelsen E.G., Einarsen S. (2002), Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self–efficacy, *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 3, 397-405.
- Maunder R., Hunter J. (2001), Attachment and Psychosomatic Medicine: Developmental Contributions to Stress and Disease, *Psychosomatic Medicine*, 63,4, 556-567.

- Moes-Wójtowicz A., Wójtowicz P., Postek M., Domagala- Kulawik J.(2012), Asthma as a psychosomatic disorder. The causes, scale of the problem, and the association with alexithymia and disease control, *Polish Pneumonology and Allergology*, 80, 1, 13-19.
- Morris A. Sh. Silk J.S. Steinberg L., Myers S.S, Robinson L.R.(2007), The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation, *Social Development*, 16,2,361-388.
- Morris A. Sh., Criss M.M, Silk J.S., Houlberg B.J. (2017), The Impact of Parenting on Emotion Regulation During Childhood and Adolescence, *Child Development Perspectives*, 11, 4, 233-238.
- Pekrun P., Goetz T., Titz W., Perry R.P. (2002), Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, 37, 2, 97-105.
- Pilch T., Wujek T. (1974), *Metody i techniki badań w pedagogice* (w:) M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika - podręcznik akademicki*, Warszawa, PWN.
- Rueth J. E., Otterpohl N., Wild E.(2016), Influence of Parenting Behavior on Psychosocial Adjustment in Early Adolescence: Mediated by Anger Regulation and Moderated by Gender, *Social Development*, 26, 1, 40-58.
- Rutter, J. G., Friedberg, R. D.(1999), Guidelines for the effective use of Socratic dialogue in cognitive therapy, (w:) *Innovations in clinical practice: A source book*, L.Vande Creek & T. L. Jackson (red.), 17, 481-490, Sarasota: Professional Resource Press.
- Sakar M., Fletcher D.(2013), How should we measure psychological resilience in sport performers? Measurement in Physical, *Education and Exercise Science*, 17, 264-80.
- Scales P.C., Benson P. L., Mannes M. (2006), The contribution to adolescent well-being made by nonfamily adults: An examination of developmental assets as contexts and processes, *Journal of Community Psychology*, 34, 4, 401-413.
- Tani F., Pascuzzi D., Raffagnino R. (2017), The Relationship Between Perceived Parenting Style and Emotion Regulation Abilities in Adulthood, *Journal of Adult Development*, 25, 1-12.
- Terje A. M., Bru E., (2004). The School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents, *School Psychology International*, 25, 3, 317-332.
- Tiggelman D., van de Ven M.O., van Schayck O.C., Kleinjan M., Engels R.C. (2014), The Common Sense Model in early adolescents with asthma: longitudinal relations between illness perceptions, asthma control and emotional problems mediated by coping, *Journal of psychosomatic research*, 77, 4, 309-315.
- Tomova L., von Davans B., Heinrich M., Silani G., Lamm C. (2014), Is stress affecting our ability to tune into others? Evidence for gender differences in the effects of stress on self-other distinction, *Psychoneuroendocrinology*, 43, 95-104.
- Tugade M. M., Fredrickson B. L., Feldman B L.(2004), Psychological resilience and positive emotional granularity. Examining the benefits positive emotions on coping and health, *Journal of Personality*, 6, 1162-1187.

- Turpyn C.C., Poon J. A., Ross C. E., Thompson J. C., Chaplin T. Ch. (2017), Associations between parent emotional arousal and regulation and adolescents' affective brain response, *Social Development*, 27, 1, 3-18.
- Tylka J. (2010), Psychosomatic approach to explaining the whys and establishing methods of health disorders therapy, *Family Medicine & Primary Care Review*, 12, 1, 97-103.
- Von Salisch M. (2001), Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends, *The International Journal of Behavioral Development*, 25, 4, 310-319.
- Vujanovic A.A., Zvolensky M.J., Gibson L.E., Lynch T.R., Leen-Feldner E.W., Feldner M.T., Bernstein A. (2006), Affect intensity: association with anxious and fearful responding to bodily sensations, *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 2, 192-206.
- Wang M., Deng X., Du X. (2017), Harsh parenting and academic achievement in Chinese adolescents: Potential mediating roles of effortful control and classroom engagement, *Journal of School Psychology*, 67, 16-30.
- Zeman J., Shipman K., Suveg C. (2002), Anger and Sadness Regulation: Predictions to Internalizing and Externalizing Symptoms in Children, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31, 3, 393-398.

CZĘŚĆ II.

s. Irena Drozd

Poznanie siebie jako warunek życia prawdziwego chrześcijanina

Abstract:

Self-awareness as a condition of life of the true Christianity

The essence of true Christianity is to know oneself, to discover the true depth of one's existence. If it is done in full consciousness, it becomes the life vocation of man. Of course, this is not a one-off act, but a process that requires time and perseverance. Man, who wants to discover his true face, should constantly reflect on the essence of his life, its beauty, greatness and dignity. Discovering the true face has two aspects: knowing your dignity, the beauty and the goodness that God has put into each of us, and your ability to become a temple of God, while at the same time knowing what this image of God distorts in you. How, then, do you enter the sanctuary of yourself and touch the divine mystery? How to become a person from whose interior streams of living water flow (cf. Jn 7:38)? Man must take up the effort of conversion, which is the transition from the state of unconsciousness to consciousness, and from the state of enslavement with sin to the state of freedom in the grace of the Holy Spirit. This is the path whose ultimate goal is to achieve real liberation and to enter into a new life. Despite the passage of time, the teaching of St. Anthony the Hermit retains its relevance and significance also for contemporary Christians. The presentation of the spiritual life in terms of spiritual struggle is a reminder of the necessity of personal commitment and perseverance. Nowadays, when such notions as renunciation, generosity, and fidelity do not seem to find great resonance, this teaching can provide a valuable impulse to reflect on one's own existential attitude towards God, one's neighbor, and one's own self. It teaches consistency and generosity in fulfilling commitments once made and reminds us that it is only in loneliness that a human being can find true fulfilment and lasting joy.

Wprowadzenie

Istotą życia chrześcijanina jest odkrycie, że nosi w sobie dynamizm Ducha Świętego, nosi ukryte w głębi serca energie Zmartwychwstania (Lafrance, 1997, s. 10). Żyjąc jednak bez pełnej świadomości kim naprawdę jest i dokąd zmierza, żyje daleko od Źródła, często obcy samemu sobie (Lafrance, 1998, s. 9). Odkrycie obecności i działania Boga dokona się tylko wtedy, gdy człowiek odważy się zejść w głąb samego siebie, zanurzy się w swą "wewnętrzność", w głąb podświadomości, aby dotrzeć do pulsującego Źródła, z którego nieustannie tryska Duch (Grün, 1996, s. 5).

Jak zatem wejść do sanktuarium samego siebie i dotknąć boskiej tajemnicy? Jak stać się człowiekiem, z którego wnętrza płyną strumienie wody żywej (por. J 7, 38)?

Człowiek musi podjąć trud nawrócenia, który jest przechodzeniem ze stanu nieświadomości do świadomości oraz ze stanu zniewolenia grzechem do wolności w łasce Ducha Świętego. Jest to droga, której ostatecznym celem jest osiągnięcie rzeczywistego wyzwolenia i wejście w nowe życie.

Nawołując do nawrócenia św. Antoni zachęcał do porzucenia dróg, nie prowadzących do właściwego celu. Wzywał, by zwrócić się w stronę Boga, który jest źródłem życia. Jednak, aby tego dokonać niezbędne jest trwanie w prawdzie czyli dogłębne poznanie siebie. Dopóki człowiek nie otworzy bramy do wieczności w głębi swego serca, nie odkryje, że jest droga, która prowadzi poza rzeczy widzialne i nie nauczy się być naprawdę człowiekiem.

Św. Antoni bardzo często pocieszał swoich współbraci, "iż w tej wędrówce do serca z pomocą przychodzi człowiekowi Duch nawrócenia. To On go doświadcza – wyjaśnia Anachoreta – [...] otwiera oczy duszy, aby i ona na równi z ciałem dostąpiła nawrócenia i oczyszczenia, [...] uczy jak nawracać się i przystawać z Bogiem, ich Stwórcą" (św. Antoni, List 1, s. 2).

"Pierwszą rzeczą - stwierdzał Anachoreta - mającą znaczenie dla człowieka obdarzonego rozumem jest poznanie samego siebie" (św. Antoni, List V, s. 1). Człowiek powołany do życia jest zobowiązany do nieustannego odkrywania jego głębi. Dla św. Antoniego bardzo ważne było, aby człowiek znał samego siebie: "Dobrze jest dla nas, że wycofujemy się do naszej celi i w ciągu naszego życia wiele się nad sobą zastanawiamy, aż w końcu wiemy, jacy jesteśmy" (św. Antoni, List III, s. 4).

Poznanie siebie staje się życiowym powołaniem człowieka. Nie jest to jednorazowy akt, ale proces wymagający czasu i wytrwałości. Człowiek, pragnący odkryć swoje prawdziwe oblicze powinien dokonywać nieustannej refleksji nad istotą swego życia, jego piękna, wielkości i godności.

Odkrywanie prawdziwego swego oblicza ma dwa aspekty: człowiek poznaje siebie, tzn. swoją godność, piękno i dobro pochodzące od Boga oraz swoją zdolność do tego, aby stać się świątynią Boga (Grün, 1994, s. 9), a jednocześnie poznaje w sobie wszystko, co ten obraz Boga w nim przesłania i zniekształca, odkrywa w sobie całą ciemność, przewrotność i wypaczenia.

Anachoreta zachęcał współbraci: “aby uświadomili sobie swą nędzę. Oby ten kto pojął swą hańbę, udał się co prędzej w poszukiwaniu chwały, do której jest powołany, oby ten kto zrozumiał swą śmierć duchową, odnalazł szybko smak życia wiecznego” (św. Antoni, List IV, s. 12).

1. Poznanie siebie jako stworzenia Bożego

Chrześcijanin powinien być w pełni świadomy, że istnieje tylko dlatego, że Bóg stworzył go bez żadnej wewnętrznej konieczności, stworzył wyłącznie z bezinteresownej miłości po to, by uczynić uczestnikiem swojej świętości (por. 2 P 1,4; Hbr 12,10) (Grün, 1994, s. 9). Posiada życie dzięki dobroci i opatrności Stwórcy, którego kierownictwo i opieka uzdalniają go do wypełnienia najwyższego powołania - powołania do świętości. Ten ślad wszechogarniającej obecności Boga, który stale pamięta o człowieku, zostaje tak mocno zapisany w ludzkim sercu, że nawet grzech nie jest w stanie tego poczucia w nim wymazać.

Człowiek – według Anachorety - ma więc swe źródło w Bogu, ponieważ “szukanie Boga albo służenie Mu pozostaje zawsze naturalną czynnością człowieka” (św. Antoni, List IV, s. 12), a jego istnienie odzwierciedla Boga (Mantzaridis, 1997, s. 27). Ten obraz Boga, ukryty w naszym wnętrzu, skłania nas do odszukiwania w sobie podobieństw do obrazu Stwórcy. Ten obraz Boga, jest żywym z Nim pokrewieństwem, które trwa jedynie poprzez relację miłości, jaką On sam wzbudza, jeśli stworzenie ją przyjmuje (Bouyer, 1982, s. 105). Św. Antoni zwracał uwagę na to, że człowiek staje się w pełni obrazem Bożym, gdy żyje w prawdzie. Powinien być świadomy, że jest tylko stworzeniem, ale jednocześnie jest najdoskonalszym dziełem Bożym, które ukoronowało cały akt stwórczy. Całe życie chrześcijanina staje się więc drogą do nieustannego poszukiwania własnego prawdziwego ja, swego prawdziwego oblicza, poszukiwania prawdy o swej najgłębszej godności i wielkości.

Poczucie własnej godności, przeżywanie siebie takim, jakim w oczach Boga jest człowiek, jest sednem sensu i szczęścia jego życia. Odkrywanie w sobie podobieństwa do obrazu Stwórcy nie jest związane tylko z wysiłkiem człowieka, ale jest łaską, ponieważ Bóg sam wychodzi poza własną transcendencję ku człowiekowi, wyprowadza go z jego nicości i wzywa, by porzucając własną immanencję wyszedł naprzeciw Świętemu. Jest to możliwe, ponieważ głębia przyzywa głębię (Ps 42,8) (Evdokimow, 1996, s. 10).

2. Uznanie własnej grzeszności

Spotkanie z Bogiem jest możliwe tylko wtedy, gdy wcześniej nastąpi spotkanie z istotą własnego prawdziwego "ja" (Grün, 1996, s. 20). Dla Ascety poznanie siebie to nie tylko odkrycie w sobie obrazu Stwórcy, ale również dostrzeżenie i uznanie własnego grzechu oraz jego skutków. Wymaga to od człowieka odwagi w patrzeniu na siebie i całą wewnętrzną rzeczywistość.

Podjmując podróż do naszej pierwotnej istoty Anachoreta zauważał, że "grzech, który na nas ciąży wykracza poza normalny stan naszej istoty, znajduje się poza naszą istotą duchową" (św. Antoni, List IV, 1).

Pojmując człowieka jako obraz Boży, św. Antoni widział grzech jako to, co obraz ten zaciemnia, czyniąc go mało podobnym do pierwowzoru. Uznanie własnej grzeszności to dostrzeżenie faktu, iż obraz Boży w nas, został wypaczony i zatarty przez grzech. Jednak niezależnie od tego człowiek istnieje i jest utrzymywany w bycie przez Boga, jako istota zdolna do żywej więzi z Nim, zdolna do tego, aby otrzymać przywilej synostwa.

Ojciec Pustyni podkreślał, iż nasz wewnętrzny wszechświat nie jest niestety, spontanicznie nastawiony na Boga. Ukierunkowany na Boga jest tylko głęboko ukryty rdzeń ludzkiego życia, który przez Ascetę nazywany jest istotą duchową lub pierwotną. On jest miejscem, w którym nasza istota otrzymuje siebie z rąk Boga. Rdzeń ten pokrywa zasłona pragnień i myśli, zniekształcających nasze wnętrze oraz przeszkadzających w bezpośrednim kontakcie z mieszkającym w nas Stwórcą (Louf, 1997, s. 137).

Uznanie własnej grzeszności to droga do Źródła życia polegająca na wniknięciu we własną rzeczywistość, na dotknięciu samych siebie (Grün, 1996, s. 24), swoich namiętności, uczuć i potrzeb.

Grzech – według św. Antoniego - jest ciemnością uniemożliwiającą człowiekowi dostrzeganie Boga, Jego obecności w sobie, we wszechświecie oraz w drugim człowieku. W ten sposób grzech niszczy nie tylko relacje z Bogiem, ale i z bliźnim.

Pełne poznanie grzechu, nie dokonuje się jednorazowym wysiłkiem, ale jest procesem, przychodzi on stopniowo i jest owocem naszego wysiłku i działania łaski Bożej. Człowiek podążając w głąb swego wnętrza, zstępuje do otchłani podświadomości, w mrok własnego cienia, do własnej bezsilności i niemocy, aby

zetknąć się z osobistym przeżywaniem człowieczeństwa i przyziemnością (tamże, s. 14-15).

Głębia ta jest dla człowieka często obca i wroga, ponieważ ujawnia pokłady ludzkich namiętności i zła, grzeszność i zatwardziałość ludzkiego serca. Człowiek staje twarzą w twarz wobec przerażającej prawdy, kim jest bez widzialnej mocy Boga (Dajczer, 1992, s. 115-116). Jest to straszliwa próba, a jednak konieczna i zbawienna dla każdego, kto chce dać się odnaleźć Bogu.

Anachoreta zachęcał do poznania własnego grzechu jako głębokiej wewnętrznej rany. Ukazywał, że człowiek w głębi swego serca jest chory, zraniony i dotyczy to całej jego egzystencji. Człowiek czuje się rozdarty, rozdwojony pomiędzy dwoma obecnymi w nim sprzecznymi dążeniami: "nie czynię dobra, którego chcę, ale czynię zło, którego nie chcę" (por. Rz 7,19).

Uznanie własnego grzechu – według Ascety - to proces stopniowego odkrywania własnej zatwardziałości serca, będącej owocem całych lat zgorzknienia i nienawiści, proces poznawania własnej pychy i obojętności na Boże wezwanie pełne miłości, by dzielić z Nim Jego życie i szczęście. Nieuporządkowane postawy i przyzwyczajenia, często głęboko zakorzenione oraz ukryte stają się źródłem cierpienia, a zarazem potwierdzeniem słów Chrystusa, który mówi wprost: "z serca bowiem pochodzą złe myśli, zabójstwa, cudzołóstwa, czyny nierządne, kradzieże, fałszywe świadectwa, przekleństwa (Mt 15,19-20)."

3. Środki do poznania siebie

W procesie poznania siebie, człowiek potrzebuje pomocy, gdyż zaślepienie, będące skutkiem grzechu jakiemu uległ, nie pozwala mu spojrzeć na siebie z pewnej perspektywy.

Lustrem, które pozwala człowiekowi poznać pełną prawdę o sobie i Bogu jest Słowo Boże, nazwane przez św. Antoniego "Kształcicielem materii, [...] Budowniczym i Artystą wszystkiego co istnieje." (Dobrotolubije, 1993, III, 156). Ono odsłania prawdziwy obraz Boga Stwórcy oraz prawdziwy obraz człowieka jako stworzenia. Łączność ze Słowem Bożym odkrywa prawdziwe widzenie rzeczywistości zgodne z wolą i widzeniem Boga, umożliwia poznanie samych siebie i czyni je zbawczym. Przywraca człowiekowi, razem z umiejętnością dostrzegania prawdziwych wartości poczucie własnego grzechu.

Dzięki Słowu Bożemu człowiek odkrywa najgłębsze pragnienia, pragnienie nieskończonego, odwiecznego Boga, odkrywa tęsknotę za Tym, od którego pochodzi i do którego nieustannie zmierza. Ponadto, to właśnie Słowo ujawnia niepokój ludzkiego serca, najgłębsze tęsknoty i pragnienia, które najczęściej pozostają zakryte. Dlatego Św. Antoni “tak był uważny, kiedy czytano Pismo, że ani jedno Słowo nie padło na ziemię, wszystko zapamiętywał, tak, że w końcu pamięć zastępowała mu Księgi” (św. Atanazy, s. 3).

Właśnie Pismo Święte, zauważał Ojciec Pustyni, będące Światłem, “czuwającym nad wszystkim co się dokonało i dokonuje” (Dobrotolubije, 1993, III, 160), pomaga człowiekowi wejść w tkwiące w nim ciemności i odkryć cały wewnętrzny nieład, zakłamanie, nieuświadomione motywy postępowania, niszczące namiętności, zranienia życiowe, urazy. Bóg poprzez swoje Słowo, ostre jak miecz (Hbr 4,12), nieustannie stara się przebić tę skorupę obojętności i ignorancji, którą człowiek wytworzył wokół siebie i od której nie potrafi się uwolnić. Dokona się to wtedy, gdy Słowo Miłości dotrze aż na dno przepaści buntu, otwartej przez grzech i wysuszonej na skutek odcięcia od żywego Źródła (Bouyer, 1982, s. 114).

Człowiek docierając do głębi samego siebie odkrywa poziom ciszy i samotności, odnajduje w sobie prawdziwy wewnętrzny spokój oraz staje się zdolny do skupionego zasłuchania i pełnego poddania się działaniu Słowa Bożego, rozbrzmiewającego w głębinach człowieczego bytu, które dokonuje – według Ascety – “odnowienia upadłego ducha” (św. Antoni, List V, s. 2).

Słowo Boże przenikające głębię ludzkiego serca, dotykające niezagojonych ran spowodowanych grzechem, staje się – według Anachorety – balsamem, który leczy i uzdrawia (św. Atanazy, 16).

Dotarcie do tajemnicy boskości i sanktuarium własnego serca dokonuje się więc w ciszy i samotności. Milczenie w rzeczywistości okazuje się oczyszczeniem, gdyż naświetla obrazy i uczucia, które zapelniają nasze życie, a których nie zauważamy, zaabsorbowani troskami naszego serca. Zmusza nas ono do widzenia siebie takimi, jakimi jesteśmy. Pobyt na pustyni jest twardą konfrontacją z samym sobą, która rozprasza złudzenia (Laplace, 1989, s. 36). Bez takiego “odosobnienia” nigdy nie poznamy prawdziwej tożsamości, która w zamyśle Ojca Niebieskiego jest od wieków złączona ze Słowem.

Wewnętrzna czujność i powściągliwość myśli otworzy pustkę, wyźłobi koryto, przez które będzie mogło popłynąć życie Ducha, niczym niepowstrzymane

źródło. W ciszy i skupieniu Duch Święty draży głębie, która będzie przestrzenią pozwalającą wytrysnąć Źródłu, którym jest sam Duch (Leloup, s. 129).

Św. Antoni pocieszał swoich współbraci, iż w tej wędrówce do serca z pomocą przychodzi człowiekowi Duch nawrócenia. "To on go doświadcza – wyjaśnia Anachoreta – [...] otwiera następnie oczy duszy, aby i ona na równi z ciałem, dostała nawrócenia i oczyszczenia, [...] uczy jak nawracać się i przestawać z Bogiem, ich Stwórcą" (św. Antoni, List I, s. 2).

Asceta stwierdzał, że kiedy wnikamy głębiej we własną prawdziwą jaźń, oddalamy się od gwaru wielopostaciowego świata, który nieustannie absorbował naszą fałszywą jaźń, nie pozawalając byśmy autentycznie słuchali Słowa Bożego. Wewnętrzna cisza, odrzucenie wszelkich myśli i wyobrażeń dotyczących Boga jest wejściem w stan prawdziwej znajomości siebie i Boga, która jest w całości darem Ducha.

Św. Antoni w tym procesie samopoznania mówił o konieczności *exagoreusis* czyli wypowiedania myśli komuś, kto jest zdolny do ich rozróżniania. Był on przekonany, że obecność Ojca duchowego, mistrza życia, który wdrażałby człowieka do prawdziwego poznania prawdy o sobie samym, jest wręcz nieodzowna dla jakiegokolwiek postępu duchowego (Spidlik, 1997, s. 106).

Ojciec Pustyni w przemowie do swoich współbraci wspominał: "znałem mnichów, którzy po wielu trudach upadli i doszli do pychy duchowej, a wszystko przez to, że zaufali własnym osiągnięciom i zlekceważyli nakaz Tego, który powiedział: Zapytaj ojca, a on ci oznajmi (Pwt 32,7)" (Dobrotolubije, 1993, II, 16).

Radzenie się innych, szukanie odpowiedzi na nurtujące pytania, uznawał św. Antoni za coś tak zbawiennego, że nawet on sam, Nauczyciel wszystkich, zwracał się z pytaniem do swego ucznia, gorliwego w ascezie (Bunge, 2000, s. 42).

4. Łzy skruchy jako początek nawrócenia

Św. Antoni zapytany przez współbrata: "Cóż mam uczynić z grzechami swoimi? – odpowiedział – Kto chce uwolnić się od grzechów – płaczem i łkaniem uwolni się od nich" (Dobrotolubije, 1993, II, s. 42).

Doświadczenie swych własnych grzechów, poznanie własnej bezsilności, odczucie niemożności samodzielnego ulepszenia siebie, oraz niezdolność do udzielenia pełnej odpowiedzi swoim życiem na miłosne wezwanie Pana, budzi

w człowieku pragnienie uwolnienia, pragnienie wyzwolenia, którego człowiek nie jest w stanie podjąć sam o własnych siłach.

Świadomość własnej grzeszności i skłonności do zła, a więc i możliwość wiecznego oddzielenia od Boga, według Ascety była początkiem powrotu do prawdziwej Miłości. Anachoreta, bardzo często w swoich listach powoływał się na słowa Joela: "Nawróćcie się do mnie całym swym sercem przez post i płacz i żałobę. Rozdzierajcie jednak serca wasze a nie szaty! (Jl 2,12-13)."

Płacz nad własnymi grzechami był dla Antoniego pierwszym krokiem w życiu duchowym, w którym człowiek pojawia się przed Bogiem bez udawania, że jest kimś wielkim i który odkrywa zarazem transcendencję Boga (Maloney, 1984, s. 158).

Z głębi wewnętrznej istoty, z serca wytryskują łzy żalu, które są znakiem spotkania z prawdą, spotkania z samym sobą, w którym ujawnia się nędza, nieczyste motywy i zamiary, złośliwości, próby ucieczki, głęboko zakorzeniony egoizm. Są one wyrazem bezradności i bezsilności człowieka wobec grzechu, są znakiem świadomości, że sam nie uwolni się od tkwiącego w nim zła. Aby mogło nastąpić uwolnienie potrzebuje łaski, potrzebuje Bożego miłosierdzia.

Płacz nad własnymi grzechami był dla św. Antoniego również wyrazem intensywnego przeżywania obecności i doświadczania miłości Boga, dlatego zachęcał: "co noc łzami swymi oblewaj swe łoża i zwilżaj pościel swą. Ukorz się przed Chrystusem Panem, aby chciał zgładzić twoje grzechy i odnowić cię od wewnątrz." (św. Antoni, Reguła 251).

Łzy są dla duszy kąpielą, która ją nie tylko oczyszcza z grzechu porównywanego przez Ascetę do zabrudzonej odzieży, ale która również pokrzepia, wzmacnia. Bez nich nie ma spotkania z prawdziwym Bogiem, lecz ciągle jeszcze z wytworami własnej fantazji. Są one reakcją człowieka na bliskość Boga, którą On sam wywołuje, aby pozwolić nam poznać siebie i odnowić nas od wewnątrz.

Dla Ascety łzy były również znakiem rodzenia się do nowego życia, co wyrażał słowami: "staraj się wylewać nieustannie modlitwy ze łzami, ażeby Bóg się nad tobą zlitował i zdjął z ciebie starego człowieka" (św. Antoni, Reguła 159). Łzy okazują się warunkiem powstawania nowego człowieka. Modlitwa połączona ze łzami jest wyrazem wewnętrznej skruchy. To ona ściąga na człowieka miłosierdzie Boże.

Skrucha, rozumiana przez Ascetę jako głęboka bezradność człowieka wobec panującego nad nim grzechu sprawia, że Bóg pochyla się nad nicością swego

stworzenia, ogarnia go przebaczeniem i podnosi z jego nikczemności. Anachoreta uświadamiał braci, że im bardziej zbliżamy się do piękna i świętości Boga, tym bardziej zostaje odkryta ciemność i grzeszność panująca w naszych sercach. Nie jest to akt, który może się zakończyć, lecz trwały stan duszy, pogłębiający się w miarę zbliżania się do kresu. Łzy są więc oznaką zgody na działanie w nas Ducha Świętego, który ujawnia to co w naszej głębi wymaga nieustannego uzdrawiania oraz wspomaga słabość naszą i prosi za nami wzdychniem niewymownym (por. Rz 8,26-27).

Poznanie własnego grzechu jest prawdziwe tylko wtedy, gdy człowiek przez to cierpi. Tylko pokora, rozumiana przez Antoniego jako uznanie siebie przed Bogiem za grzesznika, oczyszcza serce, przenika głębię naszej duszy i toruje drogę wyzwalającą źródło prawdziwej modlitwy. „Albowiem właśnie pycha – zauważał Antoni – była początkiem pierwszego zamieszania [...] Wy też nie posiadziecie Królestwa Bożego, jeżeli nie wyrzycie w waszym sercu, waszym duchu, a nawet w waszym ciele najgłębszej pokory” (św. Antoni, List IV, s. 11). Im głębszy jest żal, tym silniejsze jest pragnienie wolnego poddania się Bożemu zwierzchnictwu.

Św. Antoni porównywał łzy do drugiego chrztu w Duchu Świętym, na nowym, głębszym poziomie. Przez wewnętrzny płacz umieramy dla egocentryzmu, aby poprzez walkę i łaskę powstać do nowego życia w Jezusie Chrystusie.

5. Walka duchowa

Św. Antoni ukazywał życie duchowe przede wszystkim jako pole nieustannej walki, ponieważ „powłoka naszego terażniejszego bytowania jest naszym zatraceniem, domem, w którym szaleje wojna” (tamże, 11).

Był on świadomy, że w otaczającym świecie zewnętrznym, a przede wszystkim wewnątrz samego siebie, ma wielu wrogów, którzy mogą stanowić realne zagrożenie dla osiągnięcia ostatecznego celu czyli zjednoczenia z Bogiem. Uważał on, iż chrześcijanin nie powinien być nastawiony na beztroskie życie, lecz od samego początku być gotowym włożyć na siebie pełny rynsztunek, wziąć „miecz duchowy” (por. Ef 6, 17) i podjąć walkę (św. Antoni, List V, s. 4).

U św. Antoniego idea walki duchowej została wyrażona na dwa sposoby. Pierwszy polega na tym, że sam człowiek, czy też jego dusza jest przedstawiana jako pewnego rodzaju zamknięte pole bitwy, na którym prowadzą nieustanną walkę pomiędzy sobą cnoty i wady, ciało i duch.

Fundamentu biblijnego dla takiego przedstawienia walki duchowej dostarcza Anachorecie św. Paweł. W liście do Rzymian Apostoł przedstawia psychologiczny opis człowieka atakowanego przez prawo zła i grzechu, które jak się wydaje, jest umiejscowione w ciele człowieka: „W członkach zaś swoich spostrzegam prawo inne, które toczy walkę z prawem mojego umysłu i podbija mnie w niewolę pod prawo grzechu mieszkającego w moich członkach (Rz 7,23)”.

W liście zaś do Galatów apostoł narodów w podobny sposób przedstawia walkę duchową, która przebiega tym razem po linii ciało – duch: „Ciało bowiem do czego innego dąży niż duch, a duch do czego innego niż ciało, i stąd nie ma między nimi zgody” (Gal 5,17), lecz nie przejednana między nimi wojna. Dlatego św. Antoni uprzedzał swoich współbraci: „Bądźcie przekonani, że człowiek cielesny prześladuje zawsze człowieka duchowego” (św. Antoni, List V, 4).

Chrześcijanin winien zatem, w myśl Ascety, skierować swoje wysiłki ku temu, aby ciało nie ujarzmiło duszy, lecz aby dusza panowała nad ciałem z jego namiętnością, „bo gdy ktoś je i pije w obfitości, burzy się w nim krew, to zaś prowadzi do walki w ciele, którego naturalne poruszenia pobudzone są przez łakomstwo” (św. Antoni, List I, s. 3).

Grzech więc, który ma jedno źródło, staje się wieloraki w swoich przejawach i działaniu. Walka z nim powinna się rozpocząć od uświadomienia sobie różnych form, jakie może on przybierać, ponieważ musi zostać zwyciężony, ażeby umarł w nas stary człowiek, a na jego miejscu mógł rozwinąć się człowiek nowy.

Drugi sposób przedstawienia walki duchowej, który dominuje u Ascety, polega na ukazywaniu chrześcijanina, który wkracza w bój z mocami zła. „Istnieją w człowieku poruszenia, zauważał Anachoreta, które pochodzą od złych duchów, które kuszą nas przez zazdrość i starają się splamić tych, którzy wybierają celibat” (św. Antoni, List I, s. 3).

Między człowieka a jego pierwotną, prawdziwą, duchową naturę wślizgnęły się istoty złośliwe i niebezpieczne, gdyż zazdrozczą człowiekowi możliwości zbawienia. Tak więc – dodaje św. Antoni – „trzeba nam wiedzieć, że demony nazywają się demonami, nie dlatego, że jako takie powstały, Bóg przecież nie zrobił niczego, co było złe, one były dobre, ale oderwały się od mądrości niebios, a potem rozproszyły się po całej ziemi” (tamże, s. 20).

Człowiek musi stoczyć z nimi walkę, udowodnić, iż dzięki mocy i sile Pana jest on w stanie ich pokonać, pomimo ich chytrych i przebiegłości. Dlatego według św. Antoniego „bezwzględnie konieczne jest znać ich podstępny w stosunku do

człowieka...”(tamże, s. 21). W ten sposób wyrażał on pewność, że człowiek posiada dostateczną siłę i wystarczające środki, aby skutecznie odbijać ataki szatana, szczególnie zwracając uwagę na współpracę z łaską Bożą.

Walka duchowa jest drogą do osiągnięcia doskonałości i wypróbowaniem, przez które każdy musi przejść, aby wejść do Królestwa Niebieskiego. Asceta powoływał się w życiu na słowa Chrystusa, wskazującego potrzebę wysiłku i dzielnego zniesienia prób na drodze do życia wiecznego: “Wchodźcie przez ciasną bramę! Bo szeroka jest brama i przestrzenna droga, która prowadzi do zguby, a wielu jest takich, którzy przez nią wchodzą. Jakże ciasna jest brama i wąska droga, która prowadzi do życia, a mało jest takich, którzy ją znajdują” (Mt 7,13-14).

Sens walki duchowej polega więc na tym, aby Duch Święty stopniowo rozszerzył swoje panowanie w nas, od najbardziej ukrytych zakamarków serca, aż obejmie swoim wpływem całą duszę, uczucia i ciało, aż wreszcie będzie promieniował przez nas na cały świat jako Zwycięzca.

Anachoreta twierdził, że kiedy człowiek uwolni się od więzów światowych oraz grzesznych przyzwyczajzeń, panujących w świecie poprzez odejście na pustynię, to czeka go jeszcze inna walka, niewidzialna bitwa z mocami złego, działającymi od wewnątrz, przez jego nieuporządkowane i nie oczyszczone namiętności i grzech (Maloney, 1986, s. 102).

Natura ludzka, naznaczona skutkami grzechu pierworodnego, stała się skłonna ku nieuporządkowanym namiętnościom. Św. Antoni udzielał rad swoim współbraciom i ostrzegał, iż „człowiek mądry dręczony bywa przez namiętności duszy, poprzez zmysły, właściwe istotom rozumnym” (Dobrotolubije, 1993, III, s. 79).

Namiętność – ta irracjonalna skłonność, którą Bóg dał istotom ludzkim, by pomagała żyć „na obraz i podobieństwo Boga” na skutek grzechu stała się niepohamowanym instynktem, pragnieniem przeciwnym prawdziwej naturze ludzkiej (Spidlik, 1991, s. 156).

Asceta określał namiętność jako „chorobę duszy, która przedostała się do naturalnych członków ciała, które wzburza i porusza” (św. Antoni, List I, 4). Według Anachorety, namiętność kierowana jest przez samowolę, „równoznaczną z chęcią czynienia zła. Jest to – zdaniem Ascety - wszelki bez wyjątku akt woli, nie płynący z Ducha, a więc nie podporządkowany myśli o zbawieniu” (tamże).

Anachoreta pouczając swoich współbraci, powoływał się na słowa Apostoła Jana: „wszystko co jest na świecie, to pożądliwość ciała i pożądliwość oczu i pycha tego życia (1 J 2,16).”

Według Ojca Pustyni, pożądaniem ciała jest „napełnianie brzucha mnóstwem różnych pokarmów, po których następuje rozpustna nieczystość” (tamże). Człowiek oddaje się przyjemnościom zmysłowym, a szukając rozkoszy w namiętnościach cielesnych, traci zupełnie panowanie nad ciałem. Według niego, „człowiek miłujący rozkosz, poszukujący tylko przyjemności do niczego się nie nadaje” (tamże). Zło, wprowadzone do wnętrza istoty ludzkiej, staje się wewnętrzne, natomiast Bóg staje się kimś zewnętrznym dla człowieka (Evdokimow, s. 197).

Pożądanie oczu, zauważał Anachoreta, ma za przedmiot dobra materialne, „przy władaniu którymi oko albo się wynosi, albo napawa serce nieczystymi widokami” (św. Antoni, Reguła 205). Wiele namiętności, ukrytych wewnątrz, wymyka się spod kontroli sprawiając, że „człowiek traci z oczu to, z czego wyszedł i ku czemu zmierza” (tamże).

Kolejną żądzą, według św. Antoniego, jest pycha określona przez niego jako „światowe umiłowanie szumnej sławy, wysokie mniemanie o sobie, samochwalstwo i pragnienie pochwał otoczenia, która umiejscawia się w umysłach naszych z przyczyn marnych i przemijających zewnętrznych godności” (tamże).

Pycha jest podstawowym wrogiem dla wzrostu życia duchowego, ponieważ wyrzywa człowieka ze stanu pierwotnej szczęśliwości. Jej skutkiem jest utrata pierwotnej jedności, która czyniła człowieka bytem w pełni duchowym. Człowiek poddając się tej żądzy, umieszcza w centrum samego siebie zamiast Boga. Zaabsorbowany samym sobą, nie zauważa jak bardzo głęboko poddał się w niewolę zmysłów, zapominając o swym prawdziwym przeznaczeniu, „odwracając wzrok od nieba” (św. Antoni, List III, s. 4).

Św. Antoni zwraca szczególną uwagę na walkę ze złymi myślami – logismoj, które postrzegał niemal jako samodzielne istnienia wewnątrz duszy człowieka (Schneider, s. 42). „Człowiek, który mieszka na pustyni i trwa w skupieniu, stwierdzał Asceta, wolny jest od potrójnej walki: o słuch, o mowę i o spojrzenie. Musi jednak walczyć o serce” (św. Antoni, List IV, s. 2).

Myśli logismoj, z którymi chrześcijanin powinien walczyć są wyobrażeniami i pojęciami o treści racjonalnej, pewnymi zamiarami, planami, intencjami, pragnieniami. Pozostają one na początku przeważnie w ukryciu i nieświadomione, ujawniając się nagle, zaskakują i popychają do niekontrolowanych kroków.

Walka we własnym sercu jest więc walką z logismoj, które dręczą, kuszą i prowadzą do rozpacz. Dlatego Anachoreta zachęcał: „wystrzegajmy się brudnych

myśli, zachowajmy duszę dla Pana, utrzymując ją jako powierzone dobro, w takim stanie, aby On rozpoznał swoje dzieło” (św. Atanazy, s. 20).

Czytając wskazówki św. Antoniego możemy dostrzec mechanizm przenikania myśli do wnętrza człowieka. Na początku pojawia się obraz wyobraźni, idea, pragnienie przenikające ducha. Nie jest to jeszcze grzech, ale jest to obecność sugestii. W ten sposób chciał wykazać, że w tych pierwszych myślach nie ma jeszcze żadnej winy, ale decydująca jest natychmiastowa reakcja czujnej świadomości. Asceta dodaje, że dopóki żyjemy, nie będziemy od nich wolni. Zwykle jednak człowiek zaczyna zastanawiać się nad sugestią nie zauważając, iż daje się wciągnąć w wewnętrzny monolog, który powoli niszczy wewnętrzną harmonię i spokój. Myśl, po dłuższej wewnętrznej rozmowie, zagnieźdza się w sercu, pobudza inne zmysły, do tego stopnia, iż człowiek pragnąc się jej pozbyć musi podjąć walkę. Ten, kto przegrał i zdecyduje się pogodzić ze złą myślą, przy najbliższej okazji urzeczywistnia ją, popełniając grzech w pełnym i rzeczywistym znaczeniu. Człowiek często ulegając złym myślom, stopniowo coraz bardziej osłabia swój charakter, co stanowi początek namiętności czyli od tej chwili nieugaszzonego pragnienia. W ten sposób namiętność staje się przyzwyczajeniem, skłonnością do złego, która bywa czasami tak silna, że bardzo trudno się jej oprzeć. Jest to namiętność, biorąca człowieka w swoją władzę.

Sprawia ona – dodaje Ojciec Pustyni – „lęk duszy, zamieszanie i rozprężenie myśli, przygnębienie, nienawiść, zaniedbanie, smutek [...] a w końcu pragnienie rzeczy złych” (św. Atanazy, s. 36), prowadząc ostatecznie ku duchowej śmierci.

Duchowa droga prowadzi poprzez konfrontację z własnymi myślami i namiętnościami. W przeciwnym przypadku zamiast Boga napotkamy jedynie własne projekcje. Aby zanurzyć się we własnej głębi, należy odbić się od tkwiącego w nas grzechu. “Jeśli szczerze pragniemy przystąpić do naszego Stwórcy – zauważał Antoni - to nieodzownie musimy starać się o uwolnienie naszych dusz od namiętności [...] Z powodu naszych namiętności, w które popadamy, nie możemy poznać piękna naszej duchowej natury, a u nikogo nie ma dla nas ratunku prócz Pana naszego Jezusa Chrystusa” (Dobrotolubije, 1993, IV, 35).

Uwolnienie od namiętności jest procesem, który powinien dotyczyć bardzo głęboko ukrytych korzeni zła, które przeniknęło do wnętrza człowieka, dokonując w nim ogromnych zniszczeń. Mimo to, człowiek nadal pozostaje dzieckiem Bożym, a dotykające go zło nie jest w stanie całkowicie zatrzeć w nim podobieństwa do ikony Bożej, która niczym pieczęć odcisnęła się w jego duszy w momencie powołania go do życia.

Człowiek pragnący, aby Bóg stawał się celem wszystkich jego dążeń, musi podejmować trud nieustannej walki, powstrzymywać i uśmiercać te skłonności, które z samych siebie czynią centrum wszelkich pragnień.

Najbardziej skutecznym lekarstwem przeciw namiętnościom – według Ojca Pustyni – jest poznanie Boga i strach Boży. Poznał Boga i został poznany przez Niego tylko ten, który stara się nigdy nie oddalać od Stwórcy, a trwając w łączności “zostaje pouczony przez Ducha Świętego jak rozpoznawać namiętności, osadzone z natury w członkach” (św. Antoni, List II, 2). W ten sposób Bóg sam oczyszcza nieuporządkowane namiętności i samowolne zło oraz przemienia to, co doczesne w nieśmiertelne. Dzięki temu, zauważał Asceta, “całe ciało ulega przemianie, odnawia się i powraca pod władzę Ducha” (Dobrotolubije, 1993, III, 153).

6. Walka duchowa z szatanem

Szatan dla Antoniego jest wielką realnością, jest wrogiem krążącym wokół jak lew (por. 1 P 5,8), szukając sposobu na Ascetę. Szatan nigdy nie zadowala się małym zwycięstwem nad człowiekiem, nieustannie dąży do całkowitego zniszczenia, do jego duchowej śmierci, która jako ostateczny cel jego działania przynosi mu satysfakcję.

Zanurzając się w bezkresnej samotności, Anachoreta starał się przeniknąć na terytorium demonów, po to, by je skuteczniej zwalczać. Stwarzał sobie pustynię z samego siebie, bardziej przerażającą niż jakieś niezamieszkałe miejsce. Chodzi o samotność chcianą przez ludzkiego ducha, którą nawiedza demon palącego południa i demon nocnej rozpaczki. Był świadomy faktu, że chrześcijanin musi prowadzić walkę z siłami ciemności, musi stoczyć bój między niebem a ziemią.

Św. Antoni nauczał, że szatan próbując doprowadzić człowieka do upadku, posługuje się nie tylko słabością natury ludzkiej, która na skutek grzechu pierwotnego stała się bardziej podatna na zło, ale również jego wyobraźnią, snem lub pamięcią.

Asceta kierowany własnym życiowym doświadczeniem zauważał, że punktem styczności między ludzką zdolnością poznania a demonem jest często wyobraźnia. Szatan może sprawić, że widzimy w wyobraźni określone obrazy oraz przywołuje wyobrażenia rzeczy widzialnych. Jako przykład może posłużyć nam moment z życia św. Antoniego, kiedy podczas wędrówki przez pustynię, demony chciały przeszkodzić mu w jego zamiarze kładąc na drodze dużą ilość szczygoczek

złota. Anachoreta rozpoznając pułapkę, będącą wyrazem przebiegłości wroga, przeklął je i przeszedł ponad leżącym złotem "jak ponad ogniem" (św. Atanazy, 12). Asceta podkreśla w ten sposób, że wartości materialne mogą się stać dla ludzi pokusą, prowadzącą ich do chciwości oraz odciągającą od zamierzonego celu, dlatego wzywał, "aby żadnej rzeczy świeckiej nie przedkładali nad miłość do Chrystusa" (tamże, 14).

Św. Antoni stwierdzał ponadto, iż "przeciwnik każdego dobra" posługuje się naszymi wspomnieniami i przy pomocy wizji przeszłości wywołuje uczucia, które pozwalają mu pędzić nas w zamierzonym przez niego kierunku. Szatan posługując się pamięcią, stwierdzał Anachoreta, "przywoływał wspomnienia o posiadłości, troskę o siostrę, przyzwyczajenia domowe, wzbudzał w nim żądzę pieniędzy, sławy i przyjemności oraz ukazywał wyboistą drogę cnoty i wielki trud jakiego ona wymaga, po to tylko, aby go odwieść od słusznego postanowienia" (tamże, 5).

Przy pomocy powracających obrazów dawnego trybu życia w świecie, demony potrafią wciągnąć człowieka w swe pułapki. Budzą dawne uczucia i wyobrażenia wywołując silne emocje doświadczeń z przeszłości. Doświadczenia, które budzą w człowieku gwałtowne uczucia, będą na niego oddziaływać w sposób destrukcyjny, tak długo, dopóki nie pozwoli on zablźnić się ranom przeszłości. Dlatego Ojciec Pustyni zalecał, aby w rozmowach pamiętano o dobrach przyszłych oraz o miłości, jaką Bóg żywi do ludzi.

Demony bardzo często, stwierdzał Anachoreta, atakują przy pomocy wyobrażeń dzikich zwierząt. Przybierając różne postacie, szturmują emocjonalność człowieka, wywołują bojaźń i strach, co może prowadzić do smutku i zagubienia. Jednak zachęca "niech nasza myśl i serce żyje w przekonaniu, że wrogowie nic nam nie zrobią, skoro Pan jest z nami" (por. Rz 8,31) (tamże, 14).

Św. Antoni zauważał, iż inną techniką demonów jest kuszenie do przekraczania miary. Żądając przesadnej ascezy, namawiają do nadmiernego głodowania, dostrzega Ojciec Pustyni, „a kiedy śpimy, budzą do modlitwy, by w ten sposób osłabić ciało człowieka i doprowadzić prostodusznych do załamania" (tamże, 25).

Anachoreta zaś, pouczony przez Pismo, że wróg zna wiele podstępów (por. Ef 6,11), poddawał się jeszcze gorliwszej ascezie. Rozumiał, że jeśli diabeł nie zdołał oszukać jego serca rozkoszą cielesną, „będzie próbował wszystkich innych sztuczek, aby go pochwycić w sidło, bo tym co demon kocha jest grzech" (tamże, 7).

Asceta był przekonany, że demony, często przebiegłe i chytre, nie potrafią jednak zajrzeć w głąb ludzkiej duszy, lecz zdane są wyłącznie na jawne sposoby zachowania człowieka, takie jak postawa ciała, głos i sposób poruszania się, dzięki którym rozpoznają jego wewnętrzny stan. Czyhają na niego zastawiając różne pułapki, przybierając różne postacie nawet aniołów, wykorzystując różne bronie, ale szczególnie posługują się pychą: „Zręcznie potrafią wyzyskiwać pychę i próżność, jaką w sobie mamy – zauważał św. Antoni – i nie mają zamiaru zapomnieć, że dzięki tej właśnie broni oddzielili nas niegdyś od Boga” (św. Antoni, List IV, 11).

Anachoreta podkreślał, iż to właśnie oni rzucają w serce człowieka ziarno podziału, powodując wzrost uczucia głębokiej nienawiści, wskutek której nie potrafi on przemówić słowem do bliźniego, nawet na odległość.

Asceta, kierowany własnym życiowym doświadczeniem, które pokazało mu, co tak naprawdę mieści się w ludzkim sercu, opanowanym przez demony pełne zazdrości wobec człowieka, ostrzegał swoich współbraci: „tak synowie, zazdrość, jaką żywią ku nam demony, objawia się nieustannie: złe zamysły, skryte prześladowania, złośliwa przebiegłość, wodzenie na pokuszenie, myśli bluźniercze, które nam podszeptują, codzienne przemieszania, które zasiewają w naszych sercach, zaślepienie ich własnych serc, [...] unoszenie się gniewem z byle powodu, wzajemne złorzeczenia, usprawiedliwianie własnych czynów, a potępianie cudzych. To oni sieją te myśli w naszych sercach. To oni nakłaniają nas, gdy jesteśmy sami, do osądzania bliźniego, nawet gdy jest on daleko. To oni, ci synowie pychy, wprowadzają do naszego serca pogardę. To oni przekazują nam tę zatwardziałość serca, tę wzajemną pogardę, te urazy obopólne, tę oziębłość w mowie, te nieustanne żale, tę skłonność do ustawicznego oskarżania innych, ale nigdy siebie” (św. Antoni, List IV, 3). Św. Antoni wymienia pułapki demonów nieustannie czyhające na nas każdego dnia i każdej nocy, na które człowiek powinien uważać i być czujny.

Anachoreta, aby mógł stopniowo pogłębiać swoją świadomość zamieszkującej Trójcy i otwierać drzwi wewnętrznych tajemnic objawionych przez transcendentnego Boga, musi potrafić odróżniać prawdziwe działanie Ducha Świętego od duchów złych – demonów, które wprowadzają ciemność tam, gdzie zgodnie ze swą naturą człowiek ma odbijać wewnętrzne światło Bożej chwały (Maloney, 1984, s. 157).

Początkowo walka z szatanem, według Antoniego, powinna polegać na dokładnym badaniu myśli i wyobrażeń, a przede wszystkim związku pomiędzy tymi myślami i uczuciami. Asceta wielokrotnie stawiał pytanie o przyczyny

określonych myśli, bowiem według niego, jest ono równocześnie pytaniem o imię danego demona.

W przemowie do mnichów, opowiadał o swym własnym doświadczeniu z demonami i udzielał następującej rady: „Jeśli się ukaże jakaś zjawa, niech cię nie ogarnia tchórzostwo, ale – jakakolwiek ona by była, odważnie z miejsca zapytaj: Kim jesteś i skąd? Wtedy, o ile to będzie wizja świętych, upewnią cię o tym i twoją obawę zmieniają w rozradowanie, jeśli natomiast będzie czymś diabelskim, zaraz straci moc, gdy zauważy przytomność umysłu” (św. Atanazy, s. 43).

Anachoreta zauważał, że zwykłe pytanie: kim jesteś i skąd? jest świadectwem równowagi oraz czujności umysłu. Człowiek nie daje się po prostu porwać jakiejś myśli, lecz ma własny punkt widzenia, dzięki któremu jest w stanie ocenić sytuację. Ważną pomocą w walce jest spokojne i opanowane rozważenie sytuacji, niedopuszczenie do tego, by wprowadziła w nas niepokój.

W mowie do współbraci, Asceta zawarł złotą zasadę: „dobre myśli przynoszą niewysłowioną radość i spokój myśli oraz męstwo, miłość ku Bogu, natomiast myśli złe niosą ze sobą lęk duszy, zamieszanie i rozprężenie myśli, przygnębienie, nienawiść do ascetów, zubożenie, smutek, w końcu pragnienie rzeczy złych, zachwianie charakteru” (św. Antoni, List III, 4).

W walce z myślami, Antoni polecał więc środek samokontroli polegający na tym, aby każdy zobiektywizował swoje myśli na zewnątrz, spisał je i spojrzął na nie bez upiększeń, nawet jeżeli w pierwszej chwili wywołają przerażenie. „Uważaj na każdy czyn i na każde poruszenie duszy – ostrzeżę Anachoreta - zapisuj je tak, jakbyśmy mieli podać wszystkim do wiadomości, [...] zapisujemy, jakbyśmy grzechy mieli wszystkim przekazać” (św. Atanazy, s. 55).

Asceta polecał to ćwiczenie nie tylko po to, by człowiek upokorzył się, lecz dlatego, że doświadczenie ze złymi myślami daje człowiekowi szansę ćwiczenia się w cnocie. Dzięki pokusom, chrześcijanin uczy się nie tylko lepiej poznawać siebie w walce, ale uzyskuje lepsze wewnętrzne rozumienie Boga, Jego troski i miłosierdzia. Aby nie stracić kontaktu z Bożym światem i uniknąć wszelkiej schizofrenii duchowej, Ojciec Pustyni uznawał konieczność posiadania Ojca duchowego, który przeprowadzał przez niebezpieczeństwa pułapek zastawianych przez demony (Grün, 1999, s. 80).

Najważniejszym zadaniem Ojca duchowego jest ostrzeżenie ucznia o pułapkach świata wewnętrznego i umacnianie go w zmaganiu z pokusą. Zaufać można tylko temu, kto poszedł daleko naprzód i wie z doświadczenia, jak poznawać

działanie złego ducha. Jest to sztuką, której uczy tylko osobiste przeżycie (Maloney, 1986, s. 157).

Ponadto Anachoreta często zachęcał do wyśmiewania i wyszydzania demonów. Według niego podstawą wyśmiewania się z demonów jest wiara w obecność Pana, który podczas naszej walki stoi u naszego boku i gwarantuje nam zwycięstwo. Dlatego św. Antoni ostrzegał mnichów, by sami siebie nie wpędzali w lęk przed demonami, lecz rozważyli, „że z nami jest Pan który rozgromił i obezwładnił demony. Niech nasza myśl i serce żyje w przekonaniu, że wrogowie nic nam nie zrobią, skoro Pan jest z nami” (św. Atanazy, 5).

Opierając się na wierze w obecność Pana, która dla św. Antoniego jest „pieczęcią i murem” (tamże, 9), nieustannie rzucał demonom w twarz słowa Pisma Świętego, które według Niego jest najlepszym i najskuteczniejszym sposobem walki z myślami. To właśnie Pismo Święte poprawia myśli i umacnia w przekonaniu, iż „Nic mnie nie odłączy od miłości Chrystusa” (por. Rz 8,35) (tamże, 19).

Pismo Święte jest lekarstwem, które oczyszcza i uzdrawia. Jest dla chrześcijanina codziennym pożywieniem nie tylko w momencie specjalnej modlitwy i lectio divina, lecz w całym życiu, a szczególnie w chwilach walki.

W swych wypowiedziach Ojciec Pustyni ukazywał, że każdej złej myśli powinno być przeciwstawione Słowo Pisma Świętego, które neutralizuje i pokonuje pokusę, jak czynił to Jezus w historii o kuszeniu (Mt 4,4.6n). Również w psalmach, św. Antoni znajduje najbardziej odpowiednią broń do walki, dlatego zalecał swoim uczniom odmawianie ich w czasie pokusy.

Asceta rozpoznając i pokonując zagrożenia spowodowane przez zło i jego ataki, mógł walczyć z pełnym zaangażowaniem, z wewnętrzną czystością i całkowitą otwartością na Boga, o to, by jego serce otwierało się coraz bardziej na Jego Ducha i Jego Miłość.

Podstawowym warunkiem prowadzenia autentycznego życia duchowego jest całkowite wyrzeczenie się przez człowieka wszystkiego, co może stanowić przeszkodę na drodze do zjednoczenia. Proces ten, trudny dla natury ludzkiej, przybiera postać walki duchowej, którą musi stoczyć każdy, aby dostąpić przebóstwienia.

Mimo upływu czasu nauczanie św. Antoniego Pustelnika zachowuje swoją aktualność i znaczenie również dla współczesnych chrześcijan. Ukazanie życia duchowego w kategoriach walki duchowej przypomina, o niezbędności zaangażowania osobistego oraz wytrwałości. W obecnych czasach, kiedy takie pojęcia jak wyrzeczenie, ofiarność i wierność wydają się nie znajdować wielkiego rezonansu, nauczanie to może stanowić cenny impuls do przemyśleń własnej postawy egzystencjalnej wobec Boga, bliźniego i wobec samego siebie. Uczy konsekwencji i wielkoduszności w wypełnianiu raz powziętych zobowiązań i przypomina, że tylko w samotranscendencji osoba ludzka może odnaleźć prawdziwe spełnienie i trwałą radość.

Wszystko to sprawia, że wyrażenie «przebóstwienie człowieka» brzmi nieco paradoksalnie. Pomimo to nie przestaje ono być ideałem i głównym celem istnienia człowieka.

Kościół nie może zapomnieć lub zaniedbać obowiązku wypełnienia swego podstawowego celu, doprowadzenia człowieka do zjednoczenia ze Stwórcą, ale powinien uwydatnić i potwierdzić go w nowej formie. Właśnie w obecnym czasie, poprzez zagłębienie się w duchowości wielkich Ojców Pustyni, Kościół może wyjść na spotkanie współczesnego człowieka.

Bibliografia:

- Bober A. (1965). *Antologia Patrystyczna*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Bouyer L. (1982). *Wprowadzenie do życia duchowego*. Kraków: Wydawnictwo PAX.
- Breemen P. (1992). *Pozwolić się odnaleźć przez Boga*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Bunge D. (2000). *Gliniane naczynia*. Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Cencini A. (1995). *Będziesz miłował Pana Boga swego*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Dajczer T. (1992). *Rozważania o wierze*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Delfieux P. (1991). *Źródło na pustyni miał*. Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Dobrotolubije (1993). *O życiu i pismach św. Antoniego Wielkiego*. Białystok: Wydawnictwo Bractwo Młodzieży Prawosławnej.
- Evdokimow P. (1996). *Wieki życia duchowego od Ojców Pustyni do naszych czasów*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Evdokimow P. (1996). *Poznanie Boga w tradycji wschodniej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Grün A. (1994). *Modlitwa a poznanie siebie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Grün A. (1996). *O duchowości inaczej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Grün A. (1996). *Droga pustyni*. Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Grün A. (1999). *Jak radzić sobie ze złem*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Кіча Д. (1997). *Св. Антонію Великий. Витяз з Філокалії*. Львів: Wydawnictwo Svichado.
- Lafrance J. (1997). *Modlitwa serca*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Lafrance J. (1998). *Potęga modlitwy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Laplace J. (1989). *Modlitwa. Od pragnienia do spotkania*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Leloup J. (1986). *Słowa z Góry Athos*. Warszawa: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Louf A. (1987). *Panie naucz nas modlić się*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Louf A. (1997). *W rytmie łaski*. Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Maloney G. (1984). *Tchnienie mistyki*. Warszawa: Wrocławskie Wydawnictwo Diecezjalne.
- Maloney G. (1986). *Modlitwa serca*. Mińsk: Wrocławskie Wydawnictwo Diecezjalne.
- Mantzaridis G. (1997). *Przebóstwienie człowieka. Nauka św. Grzegorza Palamasa w świetle tradycji prawosławnej*. Lublin: Wydawnictwo Prawosławna Diecezja Lubelsko-Chełmska.
- Marchetti A. (1996). *Zarys teologii życia duchowego*. Kraków: Wydawnictwo Barbara.
- Naumowicz J. (1998). *Filokalia. Teksty o modlitwie serca*. Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Pierwsza Księga Starców – Gerontikon* (1993), Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Schneider M. (1994). *Ze źródeł pustyni*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Spidlik T. (1991). *U źródeł światłości*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Spidlik T. (1997). *Duchowość Ojców Greckich i Wschodnich*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Św. Antoni (1986). *Listy, (w:) Św. Atanazy, Żywot św. Antoniego Pustelnika*. Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.
- Św. Antoni (1993). *Reguła, (w:) Dobrotolubije. O życiu i pismach św. Antoniego Wielkiego*, Białystok: Wydawnictwo Bractwo Młodzieży Prawosławnej.
- Św. Atanazy (1986). *Żywot św. Antoniego Pustelnika*. Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.

Elżbieta Kożuchowska

Wydział Filozofii Chrześcijańskiej

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

w Warszawie

Pełnia ludzkiego rozwoju w zjednoczeniu mistycznym z Bogiem – na podstawie pism Edyty Stein

Abstract:

The fullness of human development in the mystical union with God - based on the writings of Edith Stein

The goal of this article is to analyse Edith Stein's works to see what she says about human development and the purification of man's powers, and to analyse the mystical union as the height of development. According to Edith Stein, every being is capable of development. Also man can grow, and the ultimate goal of that process is pictured in the Revelation. Edith Stein differentiates two goals of spiritual life, which she sees as a path that leads to the very centre of the human being and to union with God. On that way, a lot depends on man's decision, his efforts, and on God's activity, which prepares man for the union. A desire to imitate Christ is the beginning of that journey towards one's inner centre. Prayer is the gate that opens up that path. Drawing on the concepts of Saint John of the Cross, Edith Stein presents the main stages in human development. The first step is the active night of the senses. Here one undertakes the combat with one's own desires. The second level is the passive night of the senses, when God takes the initiative and effects passive purification. In that way, sensual goods and energies are transformed into spiritual ones. Then in the active night of the spirit, He purifies the mind by faith, memory by hope, and will by love. The soul is gradually submerged in darkness, a process that follows from contemplation. It is the love of God, who unites the soul with Himself. Man's powers are transformed and focused on God alone. In the Cross, the soul reaches its utmost fulfillment.

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie problemu rozwoju człowieka, jego etapów i celu w ujęciu Edyty Stein. Punktem wyjścia jest nakreślenie rozumienia przez Edytę Stein rozwoju w odniesieniu do wszystkich bytów, a zwłaszcza do osoby ludzkiej. Następnie zostaje przedstawiony cel rozwoju i droga prowadząca do niego. Opisany proces rozwoju uwzględnia przede wszystkim władze człowieka (pamięć, rozum i wolę) i przedstawia osiągnięcie pełni w zjednoczeniu mistycznym.

1. Rozwój w ujęciu Edyty Stein

Według Edyty Stein wszelkie byty ziemskie są zdolne do rozwoju. Każdy z nich już ukształtowany, zawiera w sobie możliwości, które w postępującym procesie urzeczywistniają się. Co więcej, każdy ziemski byt jest królestwem „stawania się”. Przez „proces stawania się” (*Werdegang*) rozumie „rozwój skierowany do określonego celu: na rozwiniętą w pełni postać ze wszystkim, co do tego należy, aż po dojrzały owoc” (Stein, 1996, s. 273-274).

Proces stawania się obejmuje zarówno istoty żywe jak i martwe, choć występują między nimi pewne zasadnicze różnice. Byt materialny jest określany „martwym”, ponieważ jego zmiana jest możliwa tylko wtedy, gdy doświadcza oddziaływania z zewnątrz. Skolei byty żywe poruszają się i kształtują ze swojego wnętrza (tamże, s. 274).

Stawanie się jest właściwością istot, które są w ruchu, odznaczają się przemijalnością, ulotnością, czasowością. Istnienia te stoją w totalnej opozycji do istnienia wiecznego, niezmiennie-obecnego. Istnienie ludzkie zatem znajduje się na drodze do istnienia prawdziwego; wskazując poza siebie, odsłania ideę bytu wiecznego, niezmiennego, wykończonego – ideę aktu czystego (tamże, s. 77-78). Zależność istnienia bytu skończonego od bytu wiecznego bardziej dosadnie oddają słowa Edyty: „Każda przeto rzecz nosi w sobie wraz ze swą istotą swoją tajemnicę i wskazuje właśnie przez to na coś, co leży ponad nią samą. Tak jak ulotność i kruchość bytu skończonego odsłania nam konieczność bytu wiecznego, tak niedoskonałość wszelkiej istoty skończonej, ukazuje konieczność istoty nieskończonej doskonałej” (tamże, s. 270). Co więcej, każdy byt skończony sam z siebie jest niezrozumiały i jego właściwością jest wskazywanie na to, co jest nieskończone. Bez tego odniesienia, byt ludzki jak i każdy inny „byłby nie do pojęcia: zarówno, że jest (istnieje), jak i że jest tym, czym jest” (Stein, 1998, s. 246).

Przez fakt bycia i utrzymywania w istnieniu można dojść do odkrycia w sobie istnienia innego. Nie jest ono własnością człowieka, lecz stanowi oparcie i podstawę dla jego istnienia, które samo w sobie nie ma ani oparcia, ani podstawy (tamże, s. 91). Jedną z dróg wiodących do odkrycia tego faktu jest droga filozofii, która prowadzi do sformułowania nowych pojęć. Ich wadą jest jednak nieuchwycenie, a nawet niekiedy zacinienie tego, co jest Nieogarnione. Drogą przewyższająca poznanie filozoficzne jest droga wiary. Ona bowiem zapewnia szczególną bliskość Miłującego

Boga. Ponadto obdarza niezwykłą pewnością, której nie jest w stanie dać żadne poznanie naturalne. Droga wiary charakteryzuje się poznaniem ciemnym. Bóg jednak dostosowuje formę swojego przekazu do możliwości człowieka tak, by mógł on pojąć nieco z tego, co jest Niepojęte (Stein, 1977, s. 250).

Ani doświadczenie, ani przekonanie filozoficzne nie jest w stanie jednoznacznie ustalić punktu wyjściowego „stawania się” pojedynczego człowieka, jak i całej ludzkości. Umysł ludzki może sformułować pewne przypuszczenia lub ustalić różne możliwości ale nie potrafi podjąć co do nich decyzji. O trzeciej drodze poznawczej Edyta Stein pisze w sposób następujący: „Przekazywanie przez wyższy umysł (*Geist*) czegoś niedostępnego z natury umysłowi ludzkiemu urzeczywistnia się w fakcie Objawienia, czyli odsłonięciu tego przez Boga człowiekowi” (Stein, 1998, s. 246).

2. Cel rozwoju człowieka

Okazuje się, że by poznać początek i cel istnienia ludzkiego niezbędne jest odwołanie się do Objawienia. W nim można odkryć, że każdy człowiek jest powołany do zjednoczenia z Bogiem, a tym samym jest powołany do życia wiecznego. Bóg obdarzając życiem wiecznym, chce na zawsze włączyć człowieka w swoje własne życie. Jak zauważa Edyta Stein, „Dusza jest przeznaczona do bytu wiecznego i to pozwala zrozumieć, że ma odzwierciedlać obraz Boży w *zupełnie osobisty sposób*” (Stein, 1996, s. 497).

Człowiek w ujęciu dr Stein to przede wszystkim osoba duchowa, która posiada trzy zasadnicze kierunki rozwoju: kształtowanie ciała, kształtowanie duszy i rozwój życia duchowego. Siłą formującą jest właśnie dusza, będąca jednocześnie obrazem Trójjedynego Boga. Formuje się ona poprzez przyjmowanie do swojego wnętrza życia Bożego. Przez nią formuje się również ciało, które odbija obraz Syna Bożego i owocuje życiem pełnym Ducha (tamże, s. 462).

Dusza może ulegać wolnemu formowaniu, określanemu również samokształtowaniem (*Selbstgestaltung*). Człowiek, dzięki posiadaniu wolności, może wpływać na swoje ciało i duszę. Przebieg procesu samokształtowania duszy jest zależny od tego, co ją łączy i co dzieli z duchami czystymi. Tym, co ją łączy jest posiadania świadomości życia Ja oraz zdolność wpływania na jego przebieg. Tym skolei co ją różni jest udział w procesie rozwoju, który ją formuje i zmienia. Duchy czyste uczestnicząc w procesie rozwoju, posiadają swoją istotę jako gotową postać

i nie zmieniają jej. Dlatego też dusza w pierwszej kolejności musi osiąść swoją istotę. Na osiągnięcie tego celu ma całe swoje życie. Jej kształtowanie jest zatem możliwe, a nawet konieczne. Aby był to proces rozwojowy, muszą być spełnione dwa warunki: dusza powinna poznać samą siebie i stać się tym, czym powinna. W ten sposób dusza „dojdzie do samej siebie” (tamże, s. 432-433).

W związku z powyższym, można wysnuć dwa wnioski odnoszące się do celowości życia duchowego:

– Droga interioryzacji: potrzebą człowieka jest poznanie siebie, które zdobywa w miarę zbliżania się do centrum własnej istoty. Tam zdobywa możliwie najwyższy stopień poznania, wolności oraz zjednoczenia z Bogiem.

– Droga zjednoczenia z Bogiem: człowiek odnajduje pełnię swego bytu jedynie w Bogu. Istota ludzka, stworzona na obraz i podobieństwo Boże, jest wezwana do tego, by swoim życiem odzwierciedlać ów obraz. Spotkanie z Chrystusem odbywa się w najintymniejszej głębi osoby, gdzie w wolności może dokonać się zjednoczenie z Bogiem (Fermin, 2014, s. 259-260).

Osiągnięcie wyżej wymienionych celów dokonuje się w wyniku procesu i wymaga czasu. Na skutek skażenia natury grzechem pierworodnym, nie jest możliwy w pełni swobodny rozwój i czyste działanie woli. Umożliwia to dopiero łaska odkupienia, która otwiera drogę wiodącą do pierwotnego przeznaczenia człowieka: udział w życiu Boga i dobrowolne oddanie się Jemu (Stein, 1996, s. 517).

Łaska sama w sobie jest „boską miłością, boskim istnieniem, będącym *bonum effusivum sui* – dobrem, które siebie udziela, rozlewa i daje (nie ulegając przy tym zmniejszeniu)” (tamże, s. 407). Jest również „wołaniem Boga i Jego pukaniem”. Jedyną słuszną odpowiedzią jest otworzenie się na Boga i przyjęcie Go. Oznacza to również zdolność do posłuszeństwa i oddania się Mu w wolności. W tej relacji, która może zachodzić tylko między osobami, łaska jest tym, co jednoczy z Bogiem (tamże, s. 408).

Człowiek, który przez chrzest jest włączony w życie Chrystusa, doświadcza w sobie działania dwóch przeciwstawnych sił. Z jednej strony są to nadal żywe nieuporządkowane żądze pobudzające do grzesznego oddalenia się od Boga, a z drugiej strony działanie łaski, która ukierunkowuje na cel ostateczny. Znajduje się ona w samym środku człowieka – w jego duszy i na ile jest on związany z Chrystusem, na tyle łaska jest siłą kształtującą go wewnątrz. Życie w łasce „nie jest jak życie naturalne, jego życiem, lecz życiem Chrystusa w nim” (Stein, 2012, s. 193).

Kluczową rolę przyjmuje wola, która decyduje o gotowości przyjęcia łaski.

Edyta Stein zauważa bowiem: „Od woli zależy, czy stale pozostajemy otwarci na napływającą łaskę. Kto nie wykazuje tego fundamentalnego nastawienia i nie pozwala Bogu władać w swym życiu, kto w modlitwie nie szuka obecności Boga, kto pozostaje uwikłany w czysto naturalne życie, w tym strumieniowi łaski przeciwstawiają się potężne wały, nawet jeśli nie wyrzekł się on Boga, popadając w niewiarę czy inny ciężki grzech, i nie odciął całkowicie od łaski” (tamże).

Zatem życie wewnętrzne ukierunkowane na miłosne zjednoczenie z Bogiem wymaga nieustannej czujności oraz dyspozycyjności na przyjęcie łaski i aktywne odpowiedzenie na nią. Edyta Stein opisując dynamikę niniejszej relacji, posłużyła się obrazem dwóch dróg: „Do osiągnięcia zjednoczenia z Bogiem, a wraz z tym doskonałej miłości, prowadzą więc dwie drogi: mozolna wspinaczka o własnych siłach, oczywiście z pomocą łaski, i podnoszenie przez Boga, wymagające mniej pracy, przygotowujące do zjednoczenia z wolą Bożą” (Stein, 2006, s. 104).

3. Droga do zjednoczenia z Bogiem

Jedyną Drogą, która prowadzi do zjednoczenia z Bogiem i w której zbiegają się wszelkie inne drogi wiodące do tego celu to Jezus Chrystus. Edyta Stein bardzo podkreśla znaczenie Wcielenia w historii Zbawienia. Chrystus stał się człowiekiem po to, aby pojednać ludzi z Bogiem. Łącząc w sobie naturę ludzką i Boską stał się wzorem człowieka i jedynym Pośrednikiem między Bogiem a ludźmi. On jest początkiem i celem drogi człowieka. Osiągnięcie zjednoczenia z Bogiem jest możliwe przez naśladowanie Jezusa Chrystusa. Edyta Stein wyraża to w następujących słowach: „Chrystus jest naszą drogą. Wszystko polega na tym, aby zrozumieć, jak iść za Jego przykładem” (Stein, 2005, s. 115).

Iść za Chrystusem i naśladować Go to dotrzeć do własnego wnętrza, które jest „bezcennym dobrem” chronionym przez aniołów i atakowanym przez złe duchy; co więcej, jest „mieszkaniami samego Boga” (tamże, s. 227). Celem i przeznaczeniem człowieka jest posiadanie własnego wnętrza i działanie z jego głębi: „Człowiek jest powołany do tego, by żyć w sym najgłębszym wnętrzu i tak panować nad sobą, jak to jest możliwe tylko na tym gruncie; tylko na tym gruncie jest też możliwa właściwa konfrontacja ze światem; tylko na tym gruncie człowiek może znaleźć w świecie miejsce, które zostało mu przeznaczone” (tamże). Skolei iść za Chrystusem oznacza przejść razem z Nim drogę krzyżową: „(...) żeby zdobyć życie wieczne, ludzie muszą poświęcić swe życie ziemskie. Muszą umierać wraz z Chrystusem, aby wraz z Nim

zmartwychwstać; dokonująca się przez całe życie śmierć przez cierpienie i codzienne zapieranie się samego siebie, a czasami nawet przez krwawą śmierć świadka wiary dla orędzia Chrystusa” (tamże, s. 55).

Wejście do własnego wnętrza, które za świętą Teresą z Avila porównała do twierdzy, dokonuje się przez modlitwę: „Bramą więc, którą się wchodzi do tej twierdzy jest, o ile rzecz dobrze rozumiem, modlitwa i rozważanie. Nie obcuje tu koniecznie za modlitwą myślną, może być i ustna, gdyż jednej i drugiej, jeśli ma być modlitwą, musi towarzyszyć uwaga. Kto bowiem modli się bez zastanowienia się nad tym, do kogo mówi, o co prosi, i kto jest on, który prosi, a kto Ten, którego się prosi, tego modlitwy, jakkolwiek by długo ruszał wargami, ja nie nazwę modlitwą” (tamże, s. 95). Edyta Stein w książce pt. *„Twierdza wewnętrzna”* opisuje etapy rozwoju modlitwy, która ostatecznie prowadzi do zjednoczenia z Bogiem. Bazuje głównie na twórczości reformatorki Karmelu – Matki Teresy. W dziele pt. *„Wiedza Krzyża”* również opisuje etapy rozwoju życia wewnętrznego, powołując się tym razem na dzieła św. Jana od Krzyża, z których wydobywa istotę życia duchowego. Streszcza ją w następujących słowach: „(...) naszym celem jest zjednoczenie z Bogiem, naszą drogą Chrystus Ukrzyżowany, z Nim jedność podczas ukrzyżowania. Jedynym prowadzącym do tego środkiem jest wiara” (tamże, s. 117). Opisując etapy prowadzące do zjednoczenia z Bogiem, omawia także proces oczyszczania władz i przygotowywania ich do zjednoczenia z Bogiem.

Pierwszym etapem jest noc czynna zmysłów. Wejście w nią oznacza podjęcie walki z własną naturą, w której panują pożądliwości: „Panownie pożądliwości w duszy jest prawdziwą ciemnością, gdyż pożądliwości męczą i dręczą, zaciemniają, plamią i osłabiają duszę; pozbawiają ją ducha Bożego, od którego się odwraca, oddając się temu co zwierzęce. Podjąć przeciw temu walkę, czyli wziąć na siebie swój krzyż – oznacza wejść czynnie w ciemną noc” (tamże, s. 97-98).

Kolejnym etapem jest noc bierna zmysłów. Rozpoczęcie tego etapu rozpoznaje się po trzech znakach. Pierwszy z nich to brak pociechy w stworzeniach. Drugi to lęk i obawa, że nie służy się Bogu w sposób właściwy, lecz że się cofa, skoro nie znajduje się pociechy i radości w rzeczach Bożych. Trzeci znak to niemożność rozmyślenia i rozważania, pomimo podejmowania wielkich wysiłków. W nocy biernej zmysłów Bóg przejmuje inicjatywę i zamienia dobra i siły duchowe na zmysłowe (tamże, s. 101-102).

Po nocy zmysłów, Bóg wprowadza duszę w noc o wiele ciemniejszą – w noc czynną ducha. Pierwsza noc dotyczyła niższej, zmysłowej części człowieka. Noc

wiary obejmuje natomiast wyższą, rozumową część. Jest również wewnętrzna; pozbawia duszę światła rozumu lub ją oślepia. Ogołocenie władz duchowych na tym etapie dokonuje się w rozumie przez wiarę, w pamięci przez nadzieję i w woli przez miłość (tamże, s. 108, 113).

3.1. Oczyszczenie rozumu przez wiarę

Wiara w procesie dojrzewania do zjednoczenia z Bogiem pełni kluczową rolę, bowiem daje poznanie Boga. Bez niej zatem nie jest możliwe zjednoczenie z Nim. Skolei przyjęcie Boga oznacza decyzję odrzucenia wszystkiego, co jest przyrodzone. Dusza powinna ogołocić się niemalże ze wszystkiego: „Musi jak ślepiec pozostać w ciemności, wsparta na samej ciemności, mając ją za jedyne światło i przewodnika; nie opierać się na żadnej rzeczy, którą rozumie, kosztuje, czuje czy sobie wyobraża. Wszystko to bowiem jest ciemnością, która ją oszukuje lub zatrzymuje. Wiara zaś stoi ponad wszystkim, co można zrozumieć, odczuć czy sobie wyobrazić” (tamże, s. 110).

Bóg w swojej istocie jest niepoznawalny dla ludzkich władz i zmysłów. Wszelkie doświadczenie Go jest dalekie od tego, kim On jest naprawdę. Dlatego też aby wejść na drogę wiary, należy zupełnie porzucić bezkrytyczne oparcie się na poznaniu płynącym z doświadczenia zmysłowego. Okazuje się, że jest to konieczne, by porzucić własny sposób postępowania. Dzięki temu można już niejako dojść do celu, którym jest sam Bóg (tamże, s. 110-111).

Zarówno wiara jak i Bóg oślepiają rozum i wydają się być dla niego zupełną ciemnością. Tym sposobem wiara prowadzi nieuchronnie do kontemplacji, która jest ciemnym, ogólnym poznaniem. W tym stanie głównym zadaniem człowieka jest przyjmowanie tego, czego Bóg pragnie mu udzielić, często na drodze nadprzyrodzonej, np. przez oświecenia, objawienia, natchnienia. Dusza staje się prosta, wolna od wszelkich pojęć. Jej wrażliwość i wolność od rzeczy zmysłowych sprawiają, że często ma poczucie bycia poza czasem. Choć modlitwa może trwać długo, wydaje się być krótką. Sprawia, że umysł zapatrzony w wieczne prawdy, jest daleki od wszelkich form czy kształtów (tamże, s. 122).

Kontemplacja prowadzi człowieka do tajemniczego poznania Boga i przeobrażenia się w Jezusa Chrystusa. Jediną drogą jest droga ogołocenia: „Skoro tylko dusza uwolni się od tych przeszkód i zasłony oraz podda się całkowitemu ogołoceniu i ubóstwu ducha, wtedy prosta już i czysta przeobraża się w prostą

i czystą Boską Mądrość, którą jest Syn Boży ... Przenika ją boskie odpocznienie i pokój wraz z przedziwnym poznaniem Boga" (tamże).

3.2. Oczyszczanie pamięci przez nadzieję

Na drodze zjednoczenia z Bogiem zadaniem pamięci jest porzucenie wszelkich obrazów, które nabyła za pośrednictwem zmysłów. Bóg jest wolny od jakiegokolwiek formy, dlatego też pamięć musi pozostawić wszystko, co nie jest Bogiem. W wyniku tego ogołocenia pamięć zatapia się w najwyższym Dobru. Oczyszczona z wszelkiego poznania, niekiedy ma poczucie zawieszenia – nie wie co się z nią dzieje, ani ile czasu minęło. Te doświadczenie towarzyszą najczęściej na początku życia w zjednoczeniu z Bogiem. Później zdarzają się rzadziej. Wówczas Duch Święty staje się przewodnikiem – On sam przypomina duszy w jakim czasie i co ma robić (tamże, s. 136-137).

Głównym sprawcą dzieła oczyszczenia pamięci jest sam Bóg. Dosięgając pamięci, dotyka także rozumu dokonując tak wielkiego przewrotu, że zdolność odczuwania i sądu są niemalże zawieszane. Człowiek może przygotować się na przyjęcie działania Boga przez zaprzestanie przechowywania w pamięci czegokolwiek pochodzącego z poznania zmysłowego. Należy też porzucić wszelkie wspomnienia tak, by pamięć mogła pozostać zupełnie wolna i swobodna (tamże, s. 136-137).

Edyta Stein, za świętym Janem od Krzyża, podaje trzy szkody, na które jest narażony człowiek dążący do zjednoczenia z Bogiem i zarazem przywiązany do wspomnień i naturalnych pojęć. Pierwszą z nich jest doświadczanie różnego rodzaju bied i słabości pochodzących ze strony świata. Są to: rozczarowania, niedoskonałości, pożądania, krytyka innych. Człowiek bowiem zajmując się tym, co pochodzi z poznania zmysłowego, ulega słabościom. Zaczynają się pojawiać w nim uczucia bólu, obawy, nienawiści, fałszywej nadziei czy pożądania próżnej chwały. Jedynym sposobem chroniącym przed wymienionymi szkodami jest uwolnienie się i ogołocenie z wszelkich wiadomości. Dotyczy to jedynie rzeczy, które w sposób obrazowy, przez porównanie z czymś stworzonym, próbują przybliżyć Boga. Dopiero pogrążając duszę w milczeniu i ciszy można wsłuchiwać się w głos Boga, uwalniać się od zwątpień i przyjmować Boży pokój (tamże, s. 137-138).

Druga szkoda pochodzi ze strony szatana, który może podsuwać duszy nowe wrażenia, poznania, czy sądy. Rodzą one w człowieku pychę, chciwość, zazdrość,

gniew i in. Te prowadzą do próżnej miłości i niesłusznej nienawiści. Najczęściej rodzą się one z rozważań pamięci. Uwolnienie się od szkód i oszustw szatana wiedzie przez pograżenie pamięci w zupełnej ciemności, zapomnieniu i zawieszeniu jej działalności. Tym sposobem rzeczywiście uchroni się od wpływu złego ducha (tamże).

Ostatnia szkoda polega na tym, że z powodu napełnienia pamięci naturalną treścią, dusza nie może lub ma trudność w osiągnięciu dobra moralnego i duchowego. Dobro moralne wyraża się w poskramianiu i porządkowaniu namiętności oraz pożądań. Dzięki temu osiąga uspokojenie, uciszenie i cnoty moralne. Ten, kto jest nieutwierdzony w dobru moralnym i żyje w zamieszaniu, nie jest zdolny do przyjęcia dobra duchowego. Udziela się ono bowiem duszy opanowanej i uspokojonej. Dusza, która nieustannie powraca do doznań pamięciowych nie jest zdolna do przyjęcia dobra nieuchwytnego, jakim jest Bóg. Dlatego tak ważne jest porzucenie tego, co jest zmienne i uchytnie, by dojść do osiągnięcia dobra niezmiennego i nieuchwytnego. Dopiero wówczas osiągnie uciszenie, pokój ducha, czystość sumienia i tym samym zyska najlepsze przygotowanie na przyjęcie poruszeń i pouczeń Ducha Świętego (tamże, s. 138-139).

Wzrost nadziei jest uwarunkowany oczyszczeniem i ogołoceniem pamięci. Wszelkie posiadanie jest przeciwne nadziei, bowiem odnosi się ona do tego, czego się jeszcze nie posiada. Dusza tym pełniej osiągnie zjednoczenie, im więcej ogołoci się z form i przedmiotów, które nie są Bogiem. Wówczas On sam ją ugruntuje i ustrzeże tak, by mogła Mu całkowicie ufać i by Bóg mógł ją całkowicie osiąść (tamże, s. 144).

3.3. Oczyszczanie woli przez miłość

Siłą duszy są jej władze, namiętności i pożądania, którymi zarządza wola. Gdy ukierunkowuje je na Boga i odwraca od tego, co Nim nie jest, „zachowuje dla Niego całą swą moc duchową i dochodzi do miłowania Go ze wszystkich sił” (tamże, s. 145). Kluczową rolę przyjmują tutaj pasje duszy: radość, nadzieja, ból i obawa, które należy rozumnie uporządkować i skoncentrować na Bogu. Jedyłą nadzieją na tej drodze ma być cześć i chwała Jezusa Chrystusa. Człowiek zatem powinien pokładać nadzieję jedynie w Bogu; do Niego powinien odnosić ból, obawę i radość. Jedynie wówczas będzie możliwe skierowanie wszystkich swych sił na Boga i zachowanie ich dla Niego. Wszystkie cztery pasje są ze sobą tak ściśle powiązane, że

gdy jedna z nich jest opanowana, inne również są opanowane. Także gdy wola cieszy się daną rzeczą, jednocześnie odczuwa wobec niej nadzieję, ból i obawę. Jedna pasja ciągnąc za sobą drugą, może zniewolić wolę, uwięzić całą duszę i uniemożliwić jej postępowanie na drodze do kontemplacji i zjednoczenia. Zatem nieuporządkowane pasje stają się źródłem wszelkich niedoskonałości, a ujarzmione – źródłem wszelkich cnót. Dzięki oczyszczeniu pożądań wola zostaje przebóstwiona i stanowi jedno z wola Bożą (tamże, s. 145-146).

Wola powinna radować się jedynie tym, co odnosi się do chwały i czci Bożej. Tym zaś, co przynosi Bogu największą chwałę jest służenie Mu w ewangelicznej doskonałości. Wszystko inne nie ma żadnej wartości. Wola czerpie radość z doświadczania rzeczy przyjemnych i rozkosznych. Bóg nie jest przedmiotem słodkim ani rozkosznym – jest nie do poznania przez jakąkolwiek władzę. Dlatego też zostaje niedostępny dla skłonności i pożądania woli. W życiu ziemskim dusza nie może przyjmować Boga substancjalnie, zatem żadna dostępna jej słodycz czy rozkosz nie mogą być Bogiem. By dojść do zjednoczenia z Bogiem należy odrzucić kosztowanie przyjemności z rzeczy naturalnych i nadprzyrodzonych. Zjednoczenie może dokonać się jedynie w miłości (tamże, s. 146-147).

Edyta Stein dokonuje istotnego rozróżnienia między działaniem woli a uczuciami. Żadne z uczuć nie może stanowić dla woli środka do zjednoczenia z Bogiem. Owym środkiem jest raczej samo działanie woli, które jednoczy z Bogiem i obiera Go jako cel miłości. Uczucia zaś mogą być motywem miłości. Nie są jednak zdolne do tego, by wyprowadzić „duszy z samej siebie” i poprowadzić ją do Boga. Skłaniają raczej do tego, by dusza czerpała z nich satysfakcję. Pozostanie na poziomie uczuć oznaczałoby ograniczyć miłość do czegoś stworzonego, a tym samym motyw zamienić na cel. Okazuje się, że jedynie w ciemności i ogołoceniu można kochać w sposób pewny i prawdziwy w duchu wiary (tamże, s. 147).

4. Zjednoczenie mistyczne

Człowiek, który przebył noc czynną ducha jest na najwyższym szczycie, który można osiągnąć własnym wysiłkiem w życiu wiary. Jego największym dążeniem jest poddanie własnej woli – woli Bożej. Jest to również etap, na którym duch jest najwyżej wzniesiony ponad naturalne warunki bytowania. Wzniesienie się przez wiarę do Boga oznacza porzucenie wszelkich obrazów i odniesień do bytów stworzonych. Ten fakt sprawia, że dusza pogrąża się w ciemnościach. Głównym

zadaniem nocy czynnej ducha jest odwrócenie się od wszystkiego, co nie jest Bogiem. Dusza stoi jednak u progu dogłębnego przekształcenia, którego nie może dokonać własnymi siłami. Tym, co ją wprowadza w bierną noc ducha jest kontemplacja mistyczna. Wiąże się z zupełnym odcięciem od tego, co dawało jej wcześniej światło, oparcie i pociechę (tamże, s. 177-180).

4.1. Kontemplacja

Kontemplacja bywa określana również promieniem ciemności, tajemną mądrością Bożą lub poznaniem ciemnym i ogólnym. Udzielanie się kontemplacji oślepia rozum i pogrąża go w ciemności. Tym bardziej przenika duszę, im bardziej stała się wolna od wszelkich wrażeń. Razem z kontemplacją przychodzi poznanie, które jest znacznie czystsze, wnikliwsze, bardziej duchowe i wewnętrzne w porównaniu do wszystkiego, co rozum poznał z naturalnego życia ducha. Znajduje się ponad tym, co jest czasowe i stanowi początek życia wiecznego w człowieku. Kontemplacja jest wewnętrznym dotknięciem i doświadczeniem Boga. Posiada ona niezwykłą moc „oderwania człowieka od wszystkich rzeczy stworzonych, wyniesienia go ponad niego samego i zanurzenia w miłości, która nie zna swego przedmiotu” (tamże, s. 181-182).

Na tym etapie dusza posiada nadal wiele niedoskonałości. Dlatego też, aby mogła zjednoczyć się z Bogiem oczyszczenie musi stać się pełniejsze. W takiej duszy nawet nadprzyrodzone doznania mogą stać się przyczyną jej niedoskonałości, a zwłaszcza pychy, próżności i łakomstwa duchowego. Bóg dotyka tych słabości i leczy je przez ogołocenie ciemnej nocy. W niej rozum doświadcza ciemności, wola oschłości, a pamięć próżni. Ta noc dokonuje ostatecznego oczyszczenia dwóch części duszy – ducha i zmysłów. Dzięki pierwszej nocy zmysły zostały przekształcone, a ich pożądania opanowane. Dzięki obcowaniu z Bogiem stały się na tyle silne, by znieść mękę drugiego oczyszczenia (tamże, s. 183).

Do korzyści kontemplacji należy oparcie się jedynie na wierze, która okazuje się być ciemną nocą dla wszystkich sił naturalnych. Dusza opuszcza swój niski sposób pojmowania i miłowania, a zyskuje działanie i obcowanie Boże. Rozum z ludzkiego i naturalnego staje się boskim. Porzucając swoje światło naturalne, został obdarowany mądrością Bożą, z którą jest zjednoczony. Wola również porzuciła swoje nieudolne naturalne miłowanie. Od tej chwili miłuje już siłą Ducha Świętego. W zbliżony sposób została odnowiona także pamięć. Pod wpływem tej nocy

wszystkie siły duszy odnawiają się oraz zażywają boskiej harmonii i radości (tamże, s. 183-184).

Celem doświadczanego oczyszczenia jest oświecenie duszy co do wszystkich rzeczy. Uniża i upokarza duszę po to, aby ją podnieść i wywyższyć. Przez ogołocenie z wszelkiego posiadania i odczucia naturalnego, zyskuje wolność duchową w której może radować się wszystkimi rzeczami ziemskimi i niebieskimi. Tym sposobem stopniowo odradza się duchowo. Wśród wielu bolesnych doświadczeń, „rodzi się duch zbawienia”. Człowiek jest przygotowywany do wejścia w głębokie uciszenie i niezmierny pokój. Dusza zdobyła już pokój i uciszenie. Musi on być niejako oddany i poddany oczyszczeniu po to, by dusza mogła rzeczywiście doświadczyć pokoju w obfitości. Oczyszczenie to pogrąża ją w trwodze, lękach, zmaganiach, cierpieniu. Walka i zmagania są niezwykle dogłębne, ponieważ pokój do którego prowadzą również ma być bardzo głęboki (tamże, s. 190-193).

4.2. Przekształcenie i zjednoczenie

Tym co przemienia duszę i jednoczy ją z Bogiem jest miłość. Jest ona porównana do ognia, który rozplómił i jest pełny żaru. Miłość ta jest wlana i wyraża się raczej w doznaniu niż w działaniu. Każdy, kto doświadczył takiej miłości jednoczy się już w pewnym stopniu z Bogiem, a tym samym zyskuje uczestnictwo w Jego przymiotach. Jest to jednak raczej działanie samego Boga niż duszy. Przymioty te udzielają się duszy biernie. Jej zadaniem jest jedynie przyzwolenie na przyjęcie ich. Miłość odczuwana w duszy jest miłością samego Boga, która się z duszą jednoczy. Dusza pozostaje jednak w swoich zwątpieniach; nie posiada i nie raduje się swoją miłością. Przenika ją tęsknota, która pożąda ze wszystkich sił Boga (tamże, s. 194).

Dusza w wyniku przebytego oczyszczenia doznaje cudownego przekształcenia. Rozum ludzki przez złączenie z rozumem boskim w nadprzyrodzonym oświeceniu, staje się rozumem boskim. Wola przez przekształcenie przez Bożą miłość staje się boską. Pamięć, a także inne odczucia również zostają przemienione na sposób boski. Dusza taka już wtedy staje się niejako duszą z nieba. Uwolniona od świata, szatana i samej siebie, staje się bezpieczna. Jej pożądania i władze nie oddają się już sprawom bezużytecznym i szkodliwym. Czuje się zabezpieczona od próżnej radości i innych błędów. Trwając w ciemnościach wiary, jest daleka od zguby i co więcej, zyskuje cnoty (tamże, s. 199).

Oznaką działania Boga i wprowadzania przez Niego duszy w tę przedziwną noc są oschłości i ciemności. Gdy zabiera jej władze duchowe, pragnie uwolnić ją od niej samej. Bóg prowadzi ją wtedy niejako jak ślepcę za rękę. Dusza nie wie gdzie ani dokąd idzie. Bóg prowadzi ją w miejsca, do których nigdy by nie doszła samodzielnie. Najczęściej ma poczucie, że droga, którą podąża prowadzi na zatracenie. Widzi jedynie utratę wszystkiego, co dotychczas odczuwała i co było jej bliskie. Dopiero z perspektywy czasu dostrzega, że w ciemnościach szła bezpiecznie drogą pewną, ponieważ była to droga bolesna. Okazuje się, że droga cierpienia jest drogą dużo bezpieczniejszą niż droga radości i działania. Dzięki cierpieniu dusza nabywa sił Bożych, wyrabiają się jej cnot, oczyszcza się, zyskuje mądrość i roztropność (tamże, s. 200-201).

Najważniejszą sprawą jest bezpieczeństwo, które daje ciemna mądrość. Przez ciemną noc kontemplacji Bóg bierze duszę w posiadanie i stawia ją blisko siebie. Dusza jest niejako poddana terapii, aby mogła osiągnąć zdrowie, którym jest sam Bóg. On uzdalnia ją do walki z wszelkimi trudnościami, które mogłyby przyjść ze strony ludzi. Ponadto, dusza ma w sobie nieodparte pragnienie, by nie czynić czegokolwiek, co by było obrazą Boga i choćby najmniejszym uchybieniem w służbie dla Boga. Duszy towarzyszy wielka czujność i pełnym bojaźni staraniem o to, by jej postępowanie podobało się Bogu. Wszelkie jej dążenia, siły, pragnienia i zdolności skupiają się na jednym celu – służbie Bożej (tamże, s. 201).

Gdy wyższa i niższa część duszy zostały uciszone w swych pożądaniach, dusza wyszła ku boskiemu zjednoczeniu w miłości z Bogiem. Uciszenie i pokój stają się stałą właściwością duszy. Mądrość Boża łączy się bezpośrednio z duszą przez więzeł miłości. Trzeba jednak nieustannie pamiętać, że do tego zjednoczenia nie może dojść bez poprzedniego oczyszczenia: „Kto by się wahał przed wejściem w noc dla szukania umiłowanego, kto nie chciałby przekreślić swej własnej woli i umrzeć dla siebie samego, a tylko pragnąłby Go znaleźć na łożu wygodu, ten Go nie znajdzie nigdy” (tamże, s. 214).

Kontemplacja wprowadziła duszę na miłosną drogę zjednoczenia z Bogiem, z której już nie może zawrócić: „W tej uszczęśliwiającej nocy dusza cieszy się niezmaconą, ukrytą kontemplacją, tak obcą i niezrozumiałą dla części zmysłowej, że już nigdy żadna rzecz nie może jej osiągnąć ani zawrócić z drogi zjednoczenia” (tamże, s. 214).

Zakończenie

Każdy byt ziemski jest zdolny do rozwoju. Proces ten dotyczy zarówno istot martwych jak i żywych. Wśród nich znajduje się byt ludzki, który odznacza się przemijalnością, ulotnością i kruchością ale także zdolnością do stawania się. Edyta Stein by odkryć cel ludzkiego życia odwołuje się do Objawienia. Odczytuje z Niego dwa główne kierunki rozwoju wewnętrznego człowieka: droga interiozycji i droga zjednoczenia z Bogiem. Człowiek otrzymując łaskę i współpracując z nią uczestniczy w dziele zbawienia i rozwija się w pełni. Wejście do własnego wnętrza dokonuje się przez bramę modlitwy, a postępowanie na drodze zjednoczenia z Bogiem – przez naśladowanie Chrystusa. Pierwszy etap tej drogi został porównany do „wzięcia na siebie krzyża” (tamże, s. 98). Człowiek podejmuje próbę walki ze swoimi nieuporządkowanymi skłonnościami, co jest równoznaczne z czynnym wejściem w ciemną noc zmysłów. W kolejnym etapie tej nocy Bóg przejmuje inicjatywę i dokonuje oczyszczenia zmysłowej części człowieka (bierna noc zmysłów). Następnie przechodzi do oczyszczenia części rozumowej. Wyraża się to w ogołoceniu władz duchowych: rozumu przez wiarę, pamięci przez nadzieję i woli przez miłość. Bóg obdarza darem kontemplacji, która ostatecznie przygotowuje człowieka na zjednoczenie z Bogiem. Okazuje się, że drogą która prowadziła do zjednoczenia z Bogiem była drogą krzyżową: „Tak oto oblubieńcze zjednoczenie z Bogiem staje się celem, dla którego dusza została stworzona: odkupiona przez krzyż, osiągnęła wypełnienie na krzyżu i na całą wieczność nosi pieczęć krzyża” (tamże, s. 362).

Bibliografia:

- Adamska I., (1998), *Mądrość miłości, Rzecz o duchowości Edyty Stein*, Tczew-Pelplin: Wydawnictwo Diecezji Pelplińskiej "Bernardium" w Pelplinie.
- Fermin F. J. S., (2014), *Edyta Stein. Życie - pisma - nauka*, Poznań: Flos Carmeli.
- Stein E., (1977), *Światłość w ciemności. Wybór pism duchowych, t. 1, Autobiografia*, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Stein E., (2005), *Wiedza Krzyża*, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Stein E., (2006), *Twierdza duchowa*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Stein E., (2012), *Czym jest człowiek? Antropologia teologiczna*, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Stein E., (1996), *Byt skończony a byt wieczny*, Poznań: W drodze.

Dr Błażej Kmieciak

Zakład Prawa Medycznego

Uniwersytetu Medycznego w Łodzi

Motywy bioetyczne we współczesnym kinie, jako element debaty dotyczącej dylematów rozwoju medycyny

Abstract:

Bioethical motifs in contemporary cinema, as part of the debate on the dilemmas of the medicine development

Bioethical problems are currently a permanent element of social debate. From time to time return issues such as: use of the in vitro procedure, performing abortions and euthanasia. There are new issues related to, for example, the statement of brain death, transplantation and treatment of children without the knowledge and consent of their parents. Not only doctors, but also representatives of other scientific specialties speak on these topics; philosophers, rightists, theologians, sociologists and lawyers. Can bioethical topics interest film makers as well? Can film production help answer to key, human questions?

It turns out that for several decades ethical dilemmas of modern medicine appear as an element of the plot of a particular film. Increasingly, we are talking here about film productions with well-known and respected actors. In these films, the moral dilemma associated with the development of medicine is often one of the most important motifs of the story. At this point, however, it is worth considering.

What is the purpose of putting bioethical themes in contemporary cinema? Do film productions enter the role of a "global teacher and educator"? Do they have a real influence on shaping attitudes about the dignity of human life? Can they help in the responsible development of a human rights culture?

The article aims to answer the questions.

Wprowadzenie

Czy można w sposób sztuczny powołać człowieka do życia? Czy można zamrażać ludzkie embriony? Czy można je sklonować, a następnie prowadzić na nich eksperymenty? Czy powinno istnieć prawo zezwalające na przerwanie ciąży? Czy można sporządzić tzw. „testament życia”, a więc dokument wskazujący na to, czego oczekujemy od lekarzy tuż przed śmiercią? Powyższe tematy nie zostały zaczerpnięte z podręcznika dla studentów medycyny (*Przewodnik*, 2015, s. 3). Stanowią one natomiast element kolejnych dyskusji bioetycznych.

Artykuł został przygotowany w ramach realizacji tematu badawczego „*Prawno-społeczne wyzwania ochrony zdrowia psychicznego*” nr 502- 03/6- 074-06/502-64-103. Temat ten autor realizuje na Uniwersytecie Medycznym w Łodzi.

Polska oraz zagraniczna debata związana z rozwojem medycyny od kilkunastu lat skupia się w znacznej większości przypadków na trzech głównych zagadnieniach. Odnoszą się one do wspomnianych powyżej problemów aborcji, eutanazji oraz procedury zapłodnienia pozaustrojowego z wykorzystaniem techniki in vitro (Biesaga, 2009, s. 107-108). Tytułem wprowadzenia do tematu warto zauważyć, że według wyników badań CBOS, w Polsce np. w sytuacji zagrożenia życia matki 84% respondentów akceptuje tzw. zabieg przerywania ciąży. Tyle samo jednak respondentów krytykuje podobne działania w sytuacji, w której kobieta chce usunąć ciążę z racji na trudną sytuację społeczną (za: Bożewicz, 2016, s. 3).

„Ponad połowa ankietowanych (53%) skłonna jest akceptować eutanazję w jej najbardziej powszechnym rozumieniu, a więc jako podanie przez lekarza środków przyspieszających śmierć ciężko i nieuleczalnie choremu, cierpiącemu pacjentowi, jeśli jest w pełni świadomy i sam o to prosi” (za: Roguska, 2013, s. 12). Z kolei stosowanie techniki in vitro według analiz przeprowadzonych w 2012 r. popiera 56% naszych Polaków (za: Roguska, 2012, s. 7).

Jak należy rozumieć przytoczone wyniki badań? W tym miejscu pojawić się może bowiem refleksja wskazująca na istnienie sprzeczności. Jak to bowiem możliwe, iż z jednej strony krytykowane jest odebranie życia poczętemu dziecku, a z drugiej perspektywy akceptowane jest: mrożenie zarodków, które prowadzić może do śmierci embrionów? Jak pojąć ponadto akceptację wspomaganego zabójstwa? Czy wynika to wyłącznie z odczuwanego współczucia? Być może spowodowana jest ona w istocie istnieniem społecznej niewiedzy lub też uleganiu przez społeczeństwo jakiejś manipulacji? Z drugiej natomiast strony, być może obserwujemy ostatnio ewolucję zawodów medycznych. Być może w XXI w. zadaniem np. lekarzy będzie nie tylko leczenie, ale również realizacja wszelkich żądań pacjentów, coraz częściej występujących w roli klientów (Kmieciak, 2015, s. 78-79).

Obserwując polską rzeczywistość pojawić się może problem z odnalezieniem jednego, „bioetycznego wzorca odpowiedzi”. Np. przywołana powyżej procedura in vitro, została w pełni zaakceptowana (przy zaledwie kilku głosach sprzeciwu) już w pierwszym Stanowisku, jakie wydał Komitet Bioetyki przy Prezydium PAN (*Stanowisko*, 2012).

Warto jednak także dostrzec, że eksperci bioetyczni polskiego Episkopatu, odwołując się nie tylko do racji teologicznych, ale przede wszystkim medycznych skrytykowali możliwość podejmowania podobnych, medycznych działań (*Dokument KEP*, 2013).

Warto w tym miejscu dostrzec, iż ze wspomnianą tzw. reprodukcyjną metodą jest pewien istotny problem. Dojść można do wniosku, że dotyka ona czegoś, co z perspektywy ludzkiej wyobraźni jest niezwykle odległe. Czy potrafimy wyobrazić sobie bowiem *zarodek*? Ponadto analizując znaczenie podobnej procedury, bardzo często używa się określeń oraz zwrotów znanych w dużej mierze jedynie biomedycznym ekspertom. Słowa takie, jak: transfer, implantacja, kriokonserwacja, itd., używane są przede wszystkim przez biotechnologów, genetyków oraz biologów.

Zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami dostrzec można, iż bioetyka, jako profesja naukowa cieszy się coraz większym zainteresowaniem. Zdaniem T. Terlikowskiego (2009), będącego nie tylko dziennikarzem, ale również autorem licznych, naukowych publikacji z zakresu etyki medycznej, bioetyk to ktoś, kto przede wszystkim wskazuje drogę. W jego ocenie specjaliści z zakresu bioetyki pomagają w udzieleniu odpowiedzi na pytania: „Czy to co robię jest dobre dla mnie i dla innych osób?” Tym samym bioetycy wskazują określoną zasadę. Przedstawiają konkretne plusy oraz minusy, ukazując gdzie jest potencjalna szansa bezpiecznego rozwoju, a gdzie działając przyczynimy się do destrukcji (tamże, s. 277-280).

Można w tym miejscu dojść do wniosku, iż bioetyczne analizy dotyczą najczęściej określonego ogólnego zagadnienia (omawiany jest np. temat eutanazji), po drugie zaś prezentowane są w sposób hermetyczny, przeznaczony w znacznej mierze dla naukowców. W jaki zatem sposób zainteresować społeczeństwo problemami etycznymi współczesnej medycyny? Czy tematy te mogą spotkać się z zainteresowaniem szerszego ogółu? Czy etyczne metaproblemy, mogą mieć przełożenie na sytuację konkretnego człowieka, zwłaszcza pacjenta?

Obserwując popularność licznych produkcji filmowych prezentujących interesujące dylematy moralne, dostrzec można, iż w ostatnich latach widać pojawienie się filmów, które w sposób wyraźny odnoszą się do obecnych oraz możliwych w niedalekiej przyszłości problemów moralnych biologii oraz medycyny.

W artykule tym podjęta zostanie próba zaprezentowania kilku przykładów ukazujących obrazy filmowe, umożliwiające podjęcie refleksji nad kluczowymi dylematami oraz wyzwaniem, przed którymi stoją współcześni medycy. Z jednej zatem strony wskazane zostaną produkcje poruszające ww. zagadnienia dotyczące problemu aborcji oraz eutanazji. Z drugiej natomiast perspektywy podjęta zostanie refleksja nad filmami ukazującymi nowe obszary etycznych eksploracji. Mowa w tym miejscu zwłaszcza o zagadnieniu tzw. „udoskonalania” człowieka. Pro-

ponowane rozważania mają przede wszystkim na celu podjęcie próby uzyskania odpowiedzi na pytanie: Czy współczesne filmy mogą odgrywać (bądź odgrywają) istotną rolę w procesie edukacji bioetycznej współczesnego społeczeństwa?

1. W stronę przyszłości medycyny

Warto wyobrazić sobie, iż naukowcy stworzyli maszynę, która w ciągu zaledwie kilku minut posiada możliwość zdiagnozowania wszelkich chorób, zaburzeń oraz anomalii ludzkiego organizmu. Maszyna ta w krótkim czasie naprawia wskazane, biologiczne uszkodzenia.

Przywołana refleksja skonstruowana została w oparciu o fabułę filmu pt.: „Elizjum”. Film ten, będąc futurologiczną wizją przyszłości sprawia, iż warto zastanawiać się nad tym, jakie potencjalnie konsekwencje pojawią się w chwili powstania tego typu doskonałych terapeutycznych maszyn. Filmowcy od wielu już lat opowiadając podobne historie, jednocześnie pozostawiają u widza nutę niepewności, ukazując konkretny dylemat moralny, który z założenia nie spotyka się z łatwym rozwiązaniem. Przywołana w tym miejscu produkcja filmowa, w której główne role zagrali Matt Damon oraz Jodie Foster przedstawia widzom obraz naszej planety z początku XXII w. Ludzkość podzielona została wówczas na dwie grupy: bogatych oraz biednych. W filmie bogaci ludzie tylko na chwilę wracają na Ziemię. Na co dzień mieszkają w ogromnej stacji kosmicznej, w której wprowadzono warunki życiowe przypominające te spotykane na „błękitnym globie”. Z kolei na Ziemi pozostali wyłącznie ludzie ubodzy. Pracują oni na rzecz mieszkańców zawieszonych nad planetą Elizjum. Tak właśnie nazwano wspomnianą stację. W omawianej w tym miejscu futurologicznej wizji, wątki bioetyczne odgrywają istotną rolę. Choroby oraz niepełnosprawność są stanami, których doświadczają jedynie mieszkańcy globu. Osoby bogate, mając stały dostęp do terapeutycznej maszyny, w istocie nie muszą martwić się o swoje zdrowie. Podobne działanie de facto zapewnia im nieśmiertelność (za: Żerański, 2013, s. 4).

Choć jest to wizja o charakterze fantazyjnym, to jednak jednocześnie odwołuje się ona do dwóch istotnych zjawisk, spotykanych w społeczno-medycznej debacie. Z jednej bowiem strony człowiek dąży do stanu permanentnego zdrowia, walczy z wszelkimi przejawami choroby. Z drugiej zaś perspektywy kolejne odkrycia naukowe prowadzić mogą do sytuacji, w której dostęp do osiągnięć medycznych będą miały wyłącznie określone grupy osób. J. Turner (1998) zwraca uwagę, iż

omawiany problem w sposób wyraźny dostrzegany jest od wielu już lat m.in. na terenie USA, gdzie dostęp do świadczeń zdrowotnych odpowiadających aktualnemu stanowi wiedzy medycznej uzależniony jest od wysokości wykupionego ubezpieczenia (tamże, s. 110-119). W omawianym obrazie filmowym ukazano ważne powiązanie. Mowa tu o korelacji istniejącej pomiędzy dynamicznym postępem wiedzy, potencjalnie pozwalającej na wsparcie zdrowotne ludzi oraz niebezpieczeństwie wykluczenia poszczególnych grup, nie posiadających możliwości materialnych pozwalających na skorzystanie z nowych osiągnięć.

Nieco bliższa temporalnie wizja medycznej przyszłości zaprezentowana została w starszej produkcji filmowej zatytułowanej „*Surogaci*”. Główną rolą Brucea Willisa odniesiono się do problemów zdrowia oraz fizycznej nieśmiertelności. Swoista walka podjęta została poprzez połączenie człowieka z komputerem. W „*Surogatach*” ukazano świat, w świadomość człowieka funkcjonuje w idealnych ciałach bioelektronicznych maszyn. Maszyny te nie chorują, nie męczą się, bez trudu mogą być modelowane lub ulepszone i upiększane. Niestety stan ten powoduje niebezpieczne odseparowanie człowieka od świata. W większości bowiem wypadków konkretne osoby funkcjonują w podobnym stanie wyłącznie w samotności, w której mogą łączyć się ze swoimi „*Surogatami*”. Człowiek przyszłości będzie miał w podobnej sytuacji problem ze zwykłym spotkaniem z drugą osobą. Świat doświadczany własnym ciałem staje się miejscem obcym, wzbudzającym lęk (za: Staczyszyn, 2009, s. 50; por. także: Solarewicz, 2015, s. 31- 33). Zaprezentowana w tej produkcji wizja może być odzwierciedleniem pragnień wielu niepełnosprawnych osób.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę również na dwie inne produkcje filmowe. W pierwszym rzędzie należy wspomnieć o polskim filmie „*Chce się żyć*”, w którym główną rolę niepełnosprawnego, młodego mężczyzny wcielił się Dawid Ogrodnik (Materiał Kino Świat, 2013, s. 3). Zasadnym jest również by wspomnieć o francuskiej produkcji „*Nietykalni*”, ukazującej życie sparaliżowanego Philippa (Materiał Gutek Film, 2012, s. 3, por. także: Rudnicka, 2012¹).

Zarówno w pierwszym, jak i w drugim obrazie filmowym mowa jest o sytuacji klinicznej, w której dana osoba posiada pełną świadomość fizycznej niepełnosprawności. Jej stan fizyczny ponadto całkowicie uniemożliwia codzienne funkcjonowanie. Sytuacja ta nie jest jednak przedstawiona wyłącznie w kontekście

¹ M. Rudnicka (2012), *Nietykalni, przejmująca historia i niemal dwie godziny świetnej zabawy*, źródło: <http://www.kkn.wroclaw.pl/pdf/NIETYKALNI-recenzja.pdf> (dostęp: 09.04. 2016r).

negatywnym. Wręcz przeciwnie. Niepełnosprawność, w tym zwłaszcza trudności fizyczne, zaprezentowane zostały jako wyzwanie, jako swoista szczególna droga. Jest ona jednocześnie stanem, w którym to człowiek napotyka na kolejne bariery, nie tylko te fizyczne, ale również te o psychologicznym charakterze. Tym samym pomysł z filmu „Surogaci” w pełni wpisuje się w naturalne pragnienia tej grupy osób, doświadczających na co dzień trudności. W tym miejscu zasadnym jest, by dostrzec, iż przedstawiona w tym filmie futurologiczna wizja przyszłości stanowi bezsprzecznie atrakcyjną propozycję, która już obecnie znajduje się w orbicie zainteresowań przedstawicieli neuro science. Wartość filmu „Surogaci” posiada szczególnie charakter. Zwrócono bowiem w nim uwagę, iż bezrefleksyjne rozwiązanie trudności w fizycznym funkcjonowaniu osoby chorej, implikować może pojawienie się problemów emocjonalnych. Mowa już nie tylko o lęku związanym np. z uszkodzeniem „surogata”. Kluczowe wydaje się, iż pęd do doskonałości fizycznej, w pewnym sensie ograniczać może umiejętności społeczne danego człowieka.

Podsumowując powyższe rozważania warto wskazać, iż zarówno „Elizjum”, jak i „Surogaci” to z całą pewnością produkcje filmowe w sposób śmiały wybiegające w przyszłość. Obraz w nich ukazany to niewątpliwie fantastyczna wizja, ukazująca potencjalną specyfikę relacji panujących między ludźmi w przyszłości. Oczywistym jest, iż jest to wizja twórców filmów. Warto jednakże zwrócić w tym miejscu uwagę, że podobne obrazy posiadają także szczególnie walor edukacyjny. Są one bowiem de facto wizualizacją konkretnych prognoz dotyczących rozwoju medycyny. Są one również ważną projekcją przedstawiającą, w jaki sposób może się potoczyć realizacja marzeń zdrowotnych, jeśli nie będzie uwzględniać takich kluczowych wartości, jak: godność człowieka, równość ludzi oraz waga rodzinnych relacji.

2. Współczesne wyzwania

Produkcje tworzone w hollywoodzkich wytwórniach filmowych potrafią zaskakiwać proponowaną tematyką. Do podobnego wniosku dojść można analizując treść filmu „*Bez mojej zgody*”. Ta produkcja filmowa powstała na podstawie fabuły książki autorstwa Jodi Picault, pod tym samym tytułem (Picault, 2012). Film opowiada historię małżeństwa, któremu zachorowała na raka jedyna córka. Po medycznych konsultacjach małżonkowie zdecydowali się na poczęcie dziecka za pomocą techniki in vitro. Ich drugie dziecko miało być wsparciem terapeutycznym dla starszej siostry. Chciano przede wszystkim skorzystać z krwi pępowinowej będącej bezcennym materiałem w wypadku podjęcia decyzji o przeszczepie szpiku kostnego. Twórcy filmu nie wyrazili wprost stanowiska dotyczącego oceny metod zapłodnienia pozaustrojowego. Została jednakże zwrócona uwaga na istotne niebezpieczeństwo wykorzystywania tej metody w sposób, który uprzedmiotawia dzieci poczęte przy jej użyciu. Warto zaznaczyć szczególnie istotne aktualnie konteksty bioetyczne. Film ten w pewnym sensie prezentuje potencjalną sytuację, w której młoda osoba – niespodziewanie - dowiaduje się, w jaki sposób i w jakim celu została poczęta. Jest to zatem wędrówka w świat, w którym rodzina, znajdująca się w szczególnej sytuacji, decyduje się podjąć działania, które wywrą piętno, mające znaczenie dla wszystkich jej członków. Obraz „*Bez mojej zgody*” ukazuje również wątpliwości wprost odnoszące się do etyki lekarskiej: lekarz bowiem zdecydował się na działanie, które nie było terapią, ale kreacjonizmem, wyraźnym tworzeniem człowieka, do czego, ani lekarz, ani biolog nie jest powołany. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na postać zaprezentowaną przez Cameron Diaz, grającą jedną z głównych ról w tym filmie. Wspomniana aktorka wcieliła się w postać matki, która wszelkimi sposobami walczy o życie córki. W pewnym momencie widz dojść może do wniosku, iż jej działania mają charakter terapii uporczywej. W istocie nie pozwala ona umrzeć swojemu dziecku. Sytuację tę obserwuje jej młodsza córka, Anna. W książce oraz w jej ekranizacji stworzony został scenariusz sprawy sądowej. Anna (mająca trzynaście lat) złożyła formalny wniosek, w którym zażądała przekazania jej pełni prawnych kompetencji odnoszących się do decydowania w sprawach życiowo-zdrowotnych. W pozwie skierowanym przeciwko swoim rodzicom wskazała, iż nie wyraża zgody, by jej ciało, w dalszym ciągu używane było, jako materiał

terapeutyczny, wykorzystywany w trakcie kolejnych operacji Kate - jej starszej siostry (za: Sojka, 2012, s. 51-51).

Omawiana książka oraz powstała na jej podstawie hollywoodzka produkcja posiadają szczególne znaczenie dla debaty prawnomedycznej oraz bioetycznej. Zapoznanie się z tymi problemami kieruje nas w stronę zagadnień oraz dylematów wprost odnoszących się do stosowania zabiegów *in vitro*. W tym miejscu sformułować można istotne pytanie: Czy rodzice mieli prawo podać decyzję dotyczącą poczęcia drugiego dziecka „w celach zdrowotnych”? Jak się jednak okazało fabuła filmu odniesiona może zostać także do innych, kluczowych wątpliwości. Warto się zastanowić - Czy osobę w wieku trzynastu lat można upoważnić do podejmowania samodzielnych decyzji życiowo-zdrowotnych?

Warto w tym miejscu zacytować fragment omawianej książki. Orzekający w sprawie sędzia stwierdził: „Niniejszym (...) przyznaję ci pełne prawo do samostanowienia o sobie w kwestiach medycznych dotyczących twojej osoby. Oznacza to, że chociaż nadal będziesz mieszkać z rodzicami, którzy będą mogli kontrolować, kiedy kładziesz się spać, jakie programy możesz oglądać, a jakich nie i czy musisz zjeść do końca wszystkie jarzyny na talerzu, to w kwestii poddawania się jakimkolwiek zabiegom medycznym ty będziesz mieć ostatnie słowo” (Picault, 2012, s. 356).

Śledząc losy bohaterów filmu „*Bez mojej zgody*” dotrzeć można ponadto dotrzeć do kolejnych pytań, np. Kiedy o śmierci człowieka możemy powiedzieć, iż jest godna?

Analizując aktualnie podnoszone w bioetyce oraz doktrynie prawa medycznego zagadnienia, widać dylematy oraz pytania, odnoszące się do problemów, które widz dostrzega w fabule filmu „*Bez mojej zgody*”. Mowa w tym miejscu np. o etycznych wyzwaniach dotyczących zapłodnienia pozaustrojowego wykorzystującego technikę *in vitro*, leczenia dzieci bez wiedzy i zgody rodziców oraz zagadnień bezpośrednio związanych z prawem pacjenta do godnej śmierci. Warto podkreślić, że znaczna większość tych zagadnień analizowana była również w Polsce (Kowalski, Kmiecik, 2015, s. 47, 71, 147).

Film „*Bez mojej zgody*” z jednej strony w sposób wyraźny pokazuje przedmiotowe oblicze wykorzystania technik tzw. wspomaganego rozrodu. Na pewnym etapie stają się one nie tyle elementem realizacji szczególnego, rodzicielskiego marzenia. Mogą one bowiem również prowadzić do pojawienia się działań, w których człowiek w sposób nieuchronny dokonuje nieuprawnionej

gradacji wartości ludzkiego życia (Kmieciak, 2014, s. 65- 69) Niewątpliwie jednak przedstawiony zostaje w omawianej produkcji szczególnie cenny aspekt związany z pojęciem godnej śmierci. Owa godność zostaje w tym miejscu ukazana w szczególny sposób. Składa się na nią nie tylko doświadczanie końca życia bez bólu, ale przede wszystkim – tak ważna możliwość kontaktu z osobami bliskimi (por. np. Bołoz, 2006, s. 153 i 188).

Problem śmierci, a także zgody na określone działanie medyczne zaliczyć należy do kluczowych wątków filmu pt „*Krytyczna terapia*” z Hugh Grantem oraz Genem Hackmanem w rolach głównych. Produkcja ta jest ekranizacją noszącego ten sam tytuł medycznego thrillera autorstwa Michalela Palmera (2014). W najnowszej historii kina trudno odnaleźć produkcję, która porusza tak trudne problemy bioetyczne.

Można je zaprezentować w postaci następujących wątpliwości:

- Czy eksperymenty na ludziach powinny być dozwolone?
- Czy wyrażenie zgody na podobne działania, jest warunkiem niezbędnym ich przeprowadzenia?
- Czy eksperymenty te powinny być dopuszczone bez zgody pacjentów, jeśli mogłyby w krótkim czasie wspomóc powstanie metody umożliwiającej leczenie śmiertelnych chorób?
- Czy stosunek do powyższych odpowiedzi byłby inny w sytuacji, w której badacz podejmowałby podobne (przymusowe) działania eksperymentalne mając świadomość, iż mogą one pomóc jego najbliższemu osobom?
- Jak postąpiłby badacz, gdyby to lekarze eksperymentatorzy poszukiwali lekarstwa na doświadczaną przez niego np. śmiertelną chorobę? Czy zgodziłby się na nieetyczne działania?

„*Krytyczna terapia*” to produkcja o szczególnie istotnych pedagogicznych walorach. Z całą pewnością może zostać uznana, jako cenny materiał w trakcie prowadzenia wykładów z etyki lekarskiej oraz bioetyki dla przyszłych lekarzy. Treść omawianej fabuły w sposób doskonały pozwala na wykorzystanie jej w ramach proponowanego również adeptom medycyny treningu wnioskowania moralnego, w trakcie którego uczestnicy mają za zadanie odnalezienie rozwiązania, coraz bardziej skomplikowanego dylematu moralnego (za: Morawska, Morawski, 2004, s. 24).

W filmie „*Krytyczna terapia*” szczególne znaczenie ma temat eksperymentu medycznego. Ukazany on został w różnych kontekstach. Zwrócono z jednej strony

uwagę na prawo badacza do poszukiwania odpowiedzi. Z drugiej zaś perspektywy ukazano zagadnienie uczuć doświadczanych przez chorego oraz jego rodzinę. Obserwowanie cierpienia osoby bliskiej, to niejednokrotnie najsilniejszy motywator podejmowania działań badawczych. W tym miejscu pojawia się jednak pytanie o granice tego typu poszukiwań (za: Marinucci, 2003, s. 7-10).

Podobna wątpliwość, a przede wszystkim próba jej wyjaśnienia posiada szczególne znaczenie z perspektywy formalnych zasad wykonywania zawodów medycznych, przede wszystkim zawodu lekarza.

W polskim porządku prawnym dostrzec można kilka podobnych, formalnych barier uniemożliwiających medykowi podjęcie działań o charakterze eksperymentu leczniczego, bądź badawczego. Są nimi m.in.: zbyt młody wiek pacjenta, odbywanie zasadniczej służby wojskowej, brak zdolności do wyrażenia zgody, podejmowanie działań w stosunku do pacjentki w ciąży oraz brak akceptacji ze strony pacjenta (*Ustawa*, 1996). Podobne kryteria stanowią element tzw. *Dobrej Praktyki Klinicznej*, której celem jest przeciwdziałanie inicjatywom badawczym (por. *Rozporządzenie*, 2012).

Istnienie podobnych prawnych zapisów stanowi istotny element wykonywania zawodu medycznego, zwłaszcza przez lekarzy. Film „*Krytyczna terapia*” w pewnym sensie uzupełnia, a zarazem ubogaca refleksję dotyczącą dylematów, przed którymi stanąć może lekarz. W produkcji tej jako szczególnie cenne należy wskazać bardzo dokładne zdiagnozowanie swoistej pokusy, przed którą może stanąć badacz. W filmie chce on jak najszybciej odnaleźć lekarstwo na określoną chorobę. Jego motywacją jest nie tylko chęć zyskania sławy, ale znacznie szczytniejsze cele, w postaci np. wyleczenia osoby bliskiej, której cierpienie naukowiec na co dzień obserwuje. W tym miejscu pojawia się jednak pragnienie „pójścia na skróty”, chęć ominięcia standardów, norm oraz zasad. Podobnie, jak w powyżej zaprezentowanych, filmowych propozycjach, także w „*Krytycznej terapii*” widz ma możliwość dostrzeżenia skutków braku refleksji etycznej, kluczowej w trakcie podejmowania działań biomedycznych (Kmieciak, Micula, Kuziomko-Ochryniuk, 2016, s. 15- 19).

3. Fascynujący mózg

Przedstawione powyżej obrazy filmowe w znacznej mierze odnosiły się do szeroko rozumianych problemów związanych z funkcjonowaniem układu

nerwowego pacjentów. Kluczowym obszarem eksploracji badawczych podejmowanych przez neurologów jest mózg. Badania nad nim spotykają się od wieków z fascynacją naukowców. Już w starożytnym Egipcie przeprowadzano pierwsze „operacje” tego, tajemniczego organu. Zainteresowanie działaniem ludzkiego mózgu występuje nie tylko u przyrodników. Wątek ten pojawia się również w refleksjach psychologów, filozofów oraz socjologów. Podejmowanie badań nad ludzkim mózgiem wiąże się z pojawieniem się istotnego problemu. Okazuje się bowiem, że organ ten pozostaje dla nauki nadal niezwykle tajemnicą. Najczęściej podkreśla się, że wykorzystujemy jego potencjał w 20-30%. Skąd jednak wiemy, jak potencjalnie wygląda korzystanie z mózgu w 100%? Z jednej strony można w tym miejscu zacytować znanego amerykańskiego reżysera, Woody’ego Allena, który stwierdził, że mózg jest najbardziej przecenianym z ludzkich organów. Z drugiej zaś strony warto przywołać słowa francuskiego pisarza, Émile Zole, który uznał, że mózg jest błogosławieństwem i zarazem przekleństwem człowieka.

Warto w tym miejscu przywołać wypowiedzi znanego, polskiego filozofa przyrody, ks. prof. Michała Hellera, który pyta: „Czy mózg może poznać sam siebie?”. W rozmowie z dziennikarzem oraz fizykiem, Tomaszem Rożkiem, dodaje „Po rewolucji kopernikańskiej człowiek został zdegradowany z jakiejś centralnej pozycji do mieszkańca małej planety. Dzisiaj znowu mówi się o wyróżnionej pozycji człowieka dzięki mózgowi” (Rożek 2013, s. 20-21). Redaktor Rożek słusznie w dyskusji stwierdza jednak, że liczba połączeń między komórkami w mózgu jednego człowieka jest większa niż liczba gwiazd we wszechświecie. Książd Heller odpowiada: „I to nas stawia na dość wyróżnionej pozycji. Natomiast czy dzięki tej złożoności możemy pojąć wszystko? Tu jest pewien logiczny paradoks. Jeśli chcielibyśmy pojąć wszystko, to musielibyśmy zrozumieć także mózg” (tamże, s. 20-21).

Powyższe stwierdzenia powodują, iż dojść można do paradoksalnego wniosku - największą tajemnicą dla ludzkiego mózgu pozostaje on sam. Z perspektywy metodologicznej, by badanie mózgu miało w pełni obiektywny charakter, musi być ono przeprowadzone w ramach jakiejś struktury, która owym mózgiem nie jest.

Interesujące pomysły stworzenia podobnych struktur dostrzec można wśród twórców filmowych. Oczywistym jest, iż także w tym przypadku dostrzec należy istotne wątpliwości metodologiczne dotyczące podobnych analiz. Refleksja filmowa nie jest bowiem przykładem badania naukowego. Pojawienie się w ostatnich latach

konkretnych produkcji pozwala jednak na sformułowanie nowych problemów oraz ukazanie dotąd nie poruszanych wątków. Warto zwrócić uwagę na kilka przykładów produkcji, zaczynając od interesującego filmu animowanego – bajki pt. „*W głowie się nie mieści*”.

Akcja bajki rozgrywa się w głowie głównej bohaterki. Jest nią dziesięcioletnia dziewczynki o imieniu Riley. Kluczowymi postaciami filmu są uczucia i emocje odczuwane przez dziewczynkę: Lęk, Radość, Odraza, Agresja oraz Smutek. Te stany emocjonalne ukazane jako odrębne postaci, „kłóca się w człowieku”. Każda z nich chce dominować oraz dać o sobie znać w życiu dziewczynki. Widz zostaje przeniesiony do fascynującego świata ludzkiego mózgu. Jako szczególne cenne przedstawione zostały elementy budujące wspomnienia każdej osoby. Są wśród nich tzw. elementy szczególne. To części konstruujące naszą osobowość. Następnie widz zapoznany zostaje z obrazem ludzkiej podświadomości, w której szczególne miejsce zajmują marzenia senne. Co ciekawe marzenia te ukazane zostają, jako wątki "wyreżyserowane" w umyśle. W trakcie trwania bajki pojawia się w sposób automatyczny pytanie: Która z ludzkich emocji jest najważniejsza? Która pozwala człowiekowi w sposób najpełniejszy się rozwinąć? (*W głowie się nie mieści. Daj upust emocjom*, 2015, s. 1-4).

Podobne wątki oraz wątpliwości posiadają szczególne znaczenie w kontekście dyskusji dotyczącej wyzwań współczesnej psychiatrii, neurologii, psychologii oraz pedagogiki. Coraz powszechniej bowiem pojawiają się propozycje udoskonalania ludzkiego umysłu. Postuluje się poszukiwanie metod pozwalających człowiekowi na sprawne ograniczenie snu, wzmożenie koncentracji, ulepszenie pamięci, czy sprawności ludzkich mięśni. Każde jednak z podobnych działań kończyć się może dla człowieka pojawieniem się niespodziewanych konsekwencji.

B. Chyrowicz (2002) wskazuje w tym kontekście na przykład ludzkiej pamięci. Zapominanie, niejednokrotnie traktowane jako swoista ułomność, jest jednocześnie wyraźnym odruchem obronnym ludzkiego organizmu. Innymi słowy, ludzka psychika broni się przed doświadczeniem szkody po przez wprowadzenie mechanizmu zapominania negatywnych zdarzeń (tamże, s. 56).

Z drugiej jednak strony ulepszenie ludzkiego mózgu nadal fascynuje, również twórców filmowych, czego dobrym przykładem jest fabuła filmu pt. „*Lucy*”, ze Scarlett Johansson i Morganem Freemanem w rolach głównych. Twórcy omawianej produkcji zdecydowali się postawić interesujące pytanie: Co by się stało, gdyby człowiek wykorzystywał swój rozum w 40, 50 lub 100%? Próbując odnaleźć na nie

odpowieź dojsć możemy do przeciwnych wniosków. Z jednej strony cenne byłoby poznanie możliwości człowieka korzystającego z zasobów swojego intelektu w sposób nieograniczony. Z drugiej jednak perspektywy, skąd mamy pewność, iż wykorzystujemy jedynie część naszych możliwości? Czy mamy merytoryczne podstawy, by uznać, że ludzki mózg działa na – jak się zdaje – niskim poziomie? Film „Lucy” to futurologiczny obraz ukazujący potencjalne możliwości, jakie kryją się w ludzkim mózgu. Możliwości te, zaprezentowane zostały w sposób intrygujący widza. Wyobraźmy sobie, iż siłą umysłu kontrolujemy przedmioty, bądź też potrafimy czytać w ludzkich myślach oraz cofamy się w czasie. Omawiany obraz zwraca uwagę na niepokojącą korelację. Dynamiczny rozwój fizyczny, bądź też nawet intelektualny prowadzić może do regresu emocjonalnego. Okazuje się bowiem, że tytułowa Lucy mając coraz wyższy współczynnik inteligencji, jednocześnie coraz mniej czuje. Empatia jest dla niej wyłącznie wynikiem racjonalnej analizy. Ta filmowa refleksja to cenny głos w kontekście dyskusji dotyczącej dynamicznego naukowego oraz technicznego postępu (Fauer, 2014, s. 8-13). Pojawienie się coraz szybszych komputerów (w istocie szybciej „myślących” niż człowiek) powoduje, iż coraz częściej mamy do dyspozycji zewnętrzną strukturę pozwalającą na dokonanie analizy ludzkiego postępowania. Analiza ta pozbawiona jest charakterystycznej dla człowieka emocjonalnej refleksji. Zewnętrzna struktura nie musi odwoływać się do ludzkiego spojrzenia na problem.

Od dłuższego czasu mamy do dyspozycji coraz szybsze maszyny, które posiadają niewyobrażalną wręcz możliwość obliczeniową. Warto jednakże pamiętać, że paradoksalnie to właśnie tego typu komputery prowadzą do odkrycia geniuszu oraz unikalności człowieka. Na geniusz ten składają się bowiem nie tylko zdolności intelektualne, ale również: współczucie, empatia, miłość, cierpienie, smutek, radość itd. Mowa w tym miejscu zatem o elementach ludzkiej osobowości, których nie da się zważyć, obliczyć lub zmierzyć. To one powodują, iż dana osoba jest wyjątkowa. Unikalność ta prezentuje się jako zjawisko nieuchwytnie, a tym samym trudne do zbadania.

4. Trudne pytania o śmierć

W ciągu ostatnich lat w polskich kinach pojawiły się interesujące propozycje filmowe odnoszące się do problematyki śmierci. W tym miejscu – w kontekście zagadnień dotyczących filmowej refleksji bioetycznej – warto zwrócić uwagę na

postrzeżenie śmierci, z jednej strony, jako zjawiska, które nadchodzi, bądź nadeszło, a z drugiej jako swoistego „marzenia” doświadczanego przez osobę cierpiącą. W pierwszym rzędzie warto odnieść się filmu pt. „*Bogowie*”

Film ten ukazuje historię życia zmarłego przed kilkoma laty prof. Zbigniewa Religi, którego postać weszła do historii polskiej medycyny. To bowiem właśnie ten lekarz – kardiochirurg kierował zespołem, który, jako pierwszy z sukcesem przeprowadził w naszym kraju transplantację serca. Zagadnienie przeszczepów ludzkich organów było głównym wątkiem omawianej produkcji filmowej. Z jednej bowiem strony temat ten pod koniec XX w. pasjonował lekarzy, chcących odnaleźć skuteczne metody pomocy pacjentom ze schorzeniami kardiologicznymi. Z drugiej jednakże perspektywy, zagadnienia te w sposób bezpośredni łączą się z problemem stwierdzenia śmierci ludzkiego mózgu. W filmie w sposób interesujący ukazana została, wydaje się dotąd niedostrzegana, perspektywa rodziny osoby, u której ustała praca mózgu. W filmie, po stwierdzeniu zgonu pacjenta, rodzina nie wyrażała zgody na przeszczep organów. W opinii bliskich zmarłego, osoba ta nadal bowiem żyła. Na dowód prawdziwości podobnej tezy wskazywano przede wszystkim dostrzeżoną na monitorze pracę serca. Bohaterowie filmu „*Bogowie*” zwracali uwagę na słyszalny oddech ich bliskiej osoby. Tych opinii nie były w stanie zmodyfikować wskazanie przez lekarzy fakty zwracające uwagę na fakt, iż praca mózgu ustała, a obserwowalne procesy życiowe podtrzymywane są w sposób sztuczny (zob. szerzej. Nowacka, 2013, s. 220-233).

W filmie „*Bogowie*” ukazana perspektywa uzupełniona została refleksją historyczną - przez wiele lat inicjatywy prof. Religi napotykały na liczne bariery, o których nie było powszechnie wiadomo. Dostrzegane były one jednak w środowisku medycznym, jak i wśród rodzin, z którymi lekarze rozmawiają o nieznaney dotąd w kraju transplantacyjnej procedurze medycznej. Kolega profesora w jednej ze scen filmu stwierdza w tym kontekście wprost, iż „w naszym kraju serce jest święte”. Jak zatem przeszczepić ową świętość? Jak wyjaśnić pacjentowi, iż niebawem będzie miał w organizmie serce innego człowieka? Jak wytłumaczyć rodzinie zmarłego, że "serce można uratować", ale będzie ono częścią kogoś innego?

Produkcja tego filmu to nie tylko przypomnienie postaci człowieka, który stworzył fundamenty polskiej transplantologii. Film ten może być także ważnym „podręcznikiem” etyki lekarskiej. Jak wskazano bowiem transplantacja organów po śmierci pacjenta to nie tylko skomplikowana procedura chirurgiczna. Chirurg przystępując do rozmów na temat przeszczepu serca od zmarłego dawcy, musi

przekazać rodzinie kilka informacji, informacji, które powodować mogą ból. By działanie takie było w pełni zgodne z zasadami deontologii lekarskiej, medyk musi w istocie zatrzymać się nad cierpieniem drugiego człowieka, musi wykazać się zrozumieniem oraz empatią (Kmieciak, 2014²).

Twórcy filmowi w ostatnich latach zdecydowali się ukazać temat ludzkiego cierpienia również od innej strony. Mowa w tym miejscu o spojrzeniu osób długotrwale cierpiących z powodu nieuleczalnej choroby, która całkowicie pozbawiła ich możliwości samodzielnego funkcjonowania.

Warto tu zwrócić uwagę na film pt „*Za wszelką cenę*”. W filmie tym widzowie mieli możliwość obserwowania postaci granych przez Hilary Swank Clintą Eastwood, a oraz Morgana Freemana. Film odnosi się do szczególnie dyskutowanego w debacie bioetycznej wątku eutanazji, rozumianej tu jako zabójstwo z litości popełnione na prośbę osoby chorej (por. Kodeks, 1997).

Ta produkcja filmowa odnosi się do kluczowego zagadnienia, które warto sformułować w postaci pytania: Czy cierpienie bliskiej osoby oraz kierowana przez nią wyraźna prośba o pomoc w zakończeniu życia, uprawniają lekarza lub członka rodziny do podjęcia działań skutkujących śmiercią cierpiącej osoby? Innymi słowy: Czy można pozbawić życia osobę, która z określonych powodów tego pragnie?

Zagadnienia te stanowiły (oraz nadal stanowią) istotny element sporu społecznego. Nie odnosi się ono wyłącznie do debaty politycznej, lub naukowej. Szczególne znaczenie w trakcie omawiania podobnych zagadnień odgrywa publiczne prezentowanie określonych, szczególnych casusów. Myli się bowiem ten, kto twierdzi, iż wprowadzenie eutanazji np. na terenie Belgii i Holandii odbyło się w drodze uchwalenia określonej, wcześniej procedowanej ustawy. Impulsem do zmiany prawodawstwa w powyższy zakresie były głośne sprawy, jakie na przełomie lat 70 tych i 80 tych miały miejsce w tych krajach.

Dotyczyły one de facto indywidualnych sytuacji, istotnie zbliżonych z doświadczeń głównego bohatera filmu „*Za wszelką cenę*”. Eutanazyjna debata, jaka miała miejsce pod koniec ubiegłego wieku na terenie tych krajów odnosiła się głównie do osób, które z powodu doświadczanej, najczęściej fizycznej niepełnosprawności utraciły możliwość podejmowania, jakiegokolwiek aktywności, zarówno zawodowej, jak i społecznej (por. np. Mazurczak, 2013, s. 18-19).

² B. Kmieciak (2014), *Człowiek o szalonym sercu. Refleksje po filmie "Bogowie"*, „Medycyna Praktyczna”, źródło: <http://kardiologia.mp.pl/wiadomosci/109063,czlowiek-o-szalonym-sercu-refleksje-po-filmie-bogowie> (dostęp: 11.09.2016r.)

W filmie „*Za wszelką cenę*” w sposób wyraźny zaprezentowana zostaje relacja istniejąca pomiędzy człowiekiem, który w sposób całkowity traci zdolność do samodzielnej egzystencji, a osobą, która opiekując się nią, poproszona zostaje o skrócenie jej cierpienia, poprzez zadanie jej śmierci. Film ten prezentuje spojrzenie, jakie jest częścią sytuacji doświadczanej przez osoby długotrwale cierpiące. Warto jednakże podkreślić, iż nie jest on jednocześnie materiałem, który wyłącznie z jednej strony ukazuje problem ludzkiego bólu.

Widzowi postawione zostaje bowiem pytania: Jakie pobudki kierują człowiekiem, odbierającym życie bliskiej sobie osobie? oraz Jak funkcjonuje wspomniany człowiek po popełnieniu tego typu czynu?

Wydaje się, iż w aktualnej debacie bioetycznej, szczególnie ostatnie z pytań posiada unikalną wartość³.

Jak się okazuje podejście prezentowane w podobnych do wskazanej w tym miejscu produkcjach filmowych spotyka się z krytyką nie tylko ze strony przedstawicieli określonych środowisk konserwatywnych. Negatywne opinie na temat prawnej możliwości uśmiercania osób doświadczających nieuleczalnych chorób wyrazili w ostatnim czasie przedstawiciele środowiska osób niepełnosprawnych.

Powodem do zajęcia podobnego stanowiska była premiera filmu „*Zanim się pojawiłeś*”, powstałego na podstawie powieści Jojo Moyes. Film ten opowiada historię młodego, niezwykle aktywnego fizycznie człowieka, który w wyniku wypadku został niemal całkowicie sparaliżowany. Ma możliwość poruszania się tylko za pomocą elektrycznego wózka inwalidzkiego.

Niestety wraz z tragicznym urazem kręgosłupa doszło do uszkodzenia innych organów wewnętrznych, co powoduje, iż mężczyzna ten regularnie musi korzystać ze wsparcia lekarzy w szpitalu.

We wspomnianej powyżej krytyce zwrócono uwagę, iż w kolejnych filmach dostrzec można swoistą łatwość w „uśmiercaniu osób niepełnosprawnych”. Owa łatwość wiązała się ponadto ze wskazaniem, iż pragnienie własnego zgonu to w istocie, freudowski „popęd do śmierci”, popęd, którego nie jest w podobnej sytuacji zatrzymać żadna pasja, ani spotkana bliska osoba.

Tego typu podejście jest jednak stanowczo odrzucane przez osoby na co dzień pomagające swoim bliskim doświadczającym choroby. Podkreśla się w tym

³ M. Czachorowski, *Eutanazja* [w:] A. Maryniarczyk i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, dz. cyt., Internetowa wersja Encyklopedii: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/e/eutanazja.pdf> (dostęp: 12.09.2016).

kontekście, iż godności ludzkiego życia nie można sprowadzać wyłącznie do umiejętności czy możliwości fizycznych danej osoby (Grant, 2015)⁴.

Końcowe refleksje

„Magia kina” to zjawisko niepowtarzalne. Dobry film jest w stanie zmienić chwilowy, negatywny nastrój. Z drugiej jednak strony interesująca produkcja potrafi zmusić do refleksji. Można oczywiście w tym miejscu sceptycznie stwierdzić, że tego typu refleksja przebiega na płytkim poziomie, nie dotykając sedna problemu. Istotną przewagą książek jest bowiem możliwość wyobrażenia sobie określonej rzeczywistości. Kolokwialnie rzecz ujmując kino daje nam obraz „na tacy”. Z drugiej jednak strony obraz ten jest coraz bardziej technicznie doskonały, coraz bardziej realny i atrakcyjny. Ponadto wydaje się, iż także w unikalnej sferze wrażliwości moralnej ludzie niejednokrotnie potrzebują w pewnym sensie szybkiego ukazania konkretnego problemu. Przykładem tego typu prezentacji jest niedawno wyprodukowany film pt „*October Baby*”. Jest on ekranizacją autentycznej historii Gianny Jessen. Kobieta ta urodziła się w trakcie tzw. zabiegu aborcji (Migliorino Miller 2012⁵). Omawiana produkcja przypomina w dużej mierze film „*Bez mojej zgody*”. Także tutaj medyczne dylematy etyczne, a także wybory konkretnych osób, zaprezentowane zostały w postaci konkretnych konsekwencji związanych z fundamentalnym pytaniem każdego człowieka brzmiącym: Kim ja jestem?

Dylematy te mają filozoficzny charakter. Odwołuje się one bowiem do pytania o byt człowieka. Trudno jednakże nie zwrócić uwagi, iż stanowią one także element refleksji większości ludzi, szczególnie dorastających osób. Powyżej przywołane oraz przeanalizowane obrazy filmowe, w większości przypadków odnoszą się właśnie do tego pytania.

Wydaje się, że bioetyka na stałe zagościła w produkcjach filmowych. Podobne zjawisko jest w pełni zrozumiałe. W filmie „*Zanim się pojawiłeś*” widz nie ma

⁴ J. Grant (2016), „*Zanim się pojawiłeś*”. Co wynika z ekranizacji powieści Jojo Moyes?, „*Aleteia*”, źródło: <http://pl.forher.aleteia.org/articles/pelnia-zycia-albo-smierc/> (dostęp: 11. 09. 2016 r.

Podobny pogląd w sposób stanowczy wyraził Dr Bawer Aondo-Akaa. W opinii wskazanego teologa, publicysty oraz polityka formułowanie poglądów dotyczących jakości ludzkiego życia w sposób nieuprawniony łączy się z praktyką umniejszenia Rawa do życia osób niepełnosprawnych. Uwaga ta posiada tym istotniejszy charakter, iż wyrażona została przez osobę niepełnosprawną fizycznie, wypowiadaj w trakcie pierwszego Forum Praw i Wolności w Warszawie (9 czerwca 2018 r.).

⁵ Migliorino Miller M. (2012), *What October Baby Could Have Been*, “*First Things*”, May 8, 2012, źródło: <http://www.prolifesociety.com/prolifesociety/pages/ArticlesAndPublications/OctoberBabyShortenedReview.pdf> (dostęp: 07.09 2016r.)

wątpliwości, iż stosunek twórców do zagadnienia wspomaganego samobójstwa ma charakter pozytywny. W tym miejscu jednakże, bez względu na akceptację bądź krytykę tego typu poglądu, w sposób nieunikniony pojawia się refleksja oparta na wiedzy, ocenie danej sytuacji oraz zdolności do określonego działania. Innymi słowy „bioetyczne filmy” są w stanie w sposób dynamiczny wesprzeć daną osobę w kształtowaniu postawy wobec określonego, istotnego zjawiska społecznego (Pieniążek, Stefaniuk, 2006, s. 201).

Spory dotyczące problemów bioetycznych, były, są i nadal będą obecne. Najczęściej dotyczą one wątku cierpienia, którego pojawienie się wręcz natychmiast nakazuje podjęcie szybkich działań naprawczych. Pozytywnym elementem rzeczywistości filmowej jest w tym kontekście możliwość swoistego „testowania” skutków owych działań. Niejednokrotnie w omawianych produkcjach dostrzec można w pewnym sensie ucieczkę w przeszłość. W futurologicznej refleksji reżyserzy, dzięki grze aktorów pokazują, jakie skutki może przynieść określone działanie.

Skutki te nie zawsze muszą mieć negatywne oblicze. Końcówka filmu „Elizjum” napawa widza nadzieją, że dobrami medycznymi człowiek przyszłości nauczy się dzielić.

Z drugiej jednakże strony coraz szybszy postęp medycyny nieustannie implikuje pojawienie się pytania: Czy etyka za nim nadąży? Wydaje się, iż nie ma odpowiedzi na powyższą wątpliwość, gdyż sposób odkrywania naukowej prawdy w naukach humanistycznych i przyrodniczych jest całkowicie różny. Pojawianie się kolejnych produkcji filmowych może stać się dobrym wyzwaniem pedagogicznym, niejednokrotnie motywującym do podjęcia dyskusji. Z całą pewnością liczne zagadnienia bioetyczne mogą posiadać charakter kontrowersyjny. Tym bardziej uprawnione i uzasadnione jest testowanie ich w trakcie filmowej refleksji.

Bibliografia:

- Biesaga T. (2009), *Bioetyka*, (w:) *Encyklopedia bioetyki*, A. Muszala (red.), s. 99-109, Radom: Wydawnictwo Polwen.
- Bołoz W. (2007), *Bioetyka i prawa człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bożewicz M. (2016), *Komunikat z badań, Dopuszczalność aborcji w różnych sytuacjach*, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Chyrowicz B. (2004), *Spór o poprawianie ludzkiej natury*, (w:) *Etyka i technika w poszukiwaniu ludzkiej doskonałości*, B. Chyrowicz (red.), s. 47-63, Lublin: TN KUL.

- Czachorowski M., *Eutanazja*, (w:) A. Maryniarczyk i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, Internetowa wersja Encyklopedii: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/e/eutanazja.pdf> (dostęp: 12.09.2016).
- Dokument Konferencji Episkopatu Polski (2013), *O wyzwaniach bioetycznych, przed którymi stoi współczesny człowiek*, wyd. Gość Niedzielny.
- Fauer J. (2013), *Interview with Thierry Arbogast*, „Film and Digital Times”, no 7.
- Grant J. (2016), „Zanim się pojawiłeś”. Co wynika z ekranizacji powieści Jojo Moyes?, „Aleteia”, źródło: <http://pl.forher.aleteia.org/articles/pelnia-zycia-albo-smierc/> (dostęp: 11.09.2016 r.)
- Katolo A. (2012), *Eutanazja i eugenika - doświadczenia hitlerowskie*, Gliwice: Instytut Globalizacji.
- Kmieciak B. (2014), *Człowiek o szalonym sercu. Refleksje po filmie "Bogowie"*, „Medycyna Praktyczna”, źródło: <http://kardiologia.mp.pl/wiadomosci/109063,czlowiek-o-szalonym-sercu-refleksje-po-filmie-bogowie> (dostęp: 11.09.2016r.)
- Kmieciak B. (2015), *Paradoksy współczesnej debaty bioetycznej*, (w:) *Aksjologiczne wyzwania współczesności*, Z. Kobylińska, H. Skorowski, M. Melnyk (red.), s. 64- 80, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn-Warszawa: Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzyreligijnego i Międzykulturowego, UKSW.
- Kowalski M., Kmiecik B. (2016), *Bioetyka - między prawem, a pedagogiką*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kmieciak B., (2014), *Psychologia in vitro - między etyką, a społeczeństwem*, *Medycyna Praktyczna - Psychiatria*, nr 4, s. 63- 69.
- Kmieciak B., Miciuła I., Kuzionko-Ochrymiuk E. (2016), *Innowacje w gospodarce*, Katowice: Wydawnictwo Sofia.
- Mazurczak F. (2013), *Eutanazja w kulturze masowej*, *Głos dla Życia*, nr 4 (123).
- Migliorino Miller M. (2012), *What October Baby Could Have Been*, „First Things”, May 8, 2012, źródło: <http://www.prolifesociety.com/prolifesociety/pages/ArticlesAndPublications/OctoberBabyShortenedReview.pdf> (dostęp: 07.09 2016r.)
- Morawska E., Morawski J., (2004,) *Trening zastępowania agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Warszawa: Instytut Amity.
- Materiał, (2013), *Chce się żyć*, Kino Świat, Warszawa Przewodnik. (2015) *Bioetyka dla młodych*, Kraków: Fundacja Jeden z nas, Międzywydziałowy Instytut Bioetyki UPJPII, Fundacja Jerome Lejeune.
- Materiał (2012), *Nietykalni*, Warszawa: Gutek Film.
- Materiał (2000), *Premiery filmowe*, „Cela”, *Miesięcznik- Biuletyn Informacyjny*, nr 130, s. 34.
- Marinucci M. (2003), *Extreme measures in introductory ethics*, *The Newsletter of the American Association of Philosophy Teachers*, no 1 (26).
- Nowacka M. (2013), *Etyka transplantacji* (w:) *Bioetyka*, J. Różańska, W. Chańska (red.), s. 220-233, Warszawa: Wydawnictwo Lex, Wolters Kluwer Business.

- Palmer M. (2014), *Krytyczna terapia*, Warszawa: Albatros.
- Picault J. (2012), *Bez mojej zgody*, Warszawa: Prószyński Media.
- Pieniążek A., Stefaniuk M. (2010), *Socjologia prawa – zarys wykładu*, Kraków: Wydawnictwo Zakamycze.
- Roguska B. (2012), *Komunikat z badań: Postawy wobec stosowania zabiegów In vitro*, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Roguska B. (2013), *Komunikat z badań: Zaniechanie uporczywej terapii, a eutanazja*, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Rudnicka M. (2012), *Nietykalni, przejmująca historia i niemal dwie godziny świetnej zabawy*, źródło: <http://www.kkn.wroclaw.pl/pdf/NIETYKALNI-recenzja.pdf> (dostęp: 09.04.2016r).
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 2 maja 2012 r. w sprawie Dobrej Praktyki Klinicznej (Dz.U. 2012 poz. 489).
- Rożek T. (2013), *Wszystko jest matematyką*, Wywiad z ks. Michałem Hellerem, *Gość Niedzielny*, nr 16, s. 20- 21.
- Stanowisko Komitetu Bioetyki przy Prezydium PAN nr 1/2012 z dnia 15 marca 2012 r. w sprawie etycznych problemów medycyny reprodukcyjnej i genetyki klinicznej oraz konieczności ich regulacji prawnej.
- Staczyszyn B. (2009), *Linoskoczek*, *Movie*, nr 9.
- Solarewicz K. (2015), *Substytucja Surogatów, czyli o wartościach i technologii w kinie głównego nurtu*, (w:) *Bękarty X muzy Filmowe adaptacje materiałów nieliterackich*, P. Dudziński, R. Dudziński, K. Kowlaczyk (red.), s. 29-41, Wrocław: Stowarzyszenie Badaczy Popkultury i Edukacji Popkulturowej „Trickster”.
- Terlikowski T. (2009), *Nowa kultura życia. Apologetyka bioetyki katolickiej*, Warszawa: Fronda.
- Turner J.H. (1998), *Socjologia – koncepcje i ich zastosowania*, Warszawa: Zysk i Spółka.
- Ustawy z dnia 5 grudnia 1996 r. o zawodach lekarza i lekarza dentystry (Dz. U. Nr 226, poz. 1943 z późn. zm.).
- W głowie się nie mieści. Daj upust emocjom* (2015), Praca zbiorowa, Wydawnictwo Egmont Polska.
- Żerański J. (2013), *Droga do Elizium*, *Nowa Fantastyka*, nr 8 (371), s. 4.

Dr hab. Małgorzata Wrześniak, prof. UKSW

Wydział Nauk Humanistycznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

w Warszawie

Pytania o *irreligię* – czyli gdzie jest granica wykorzystywania symboli sakralnych?

Abstract:

Questions about irreligion -where is the limit in the use of religious symbols?

The first part of the study presents history and philosophy of the term irreligion (connected with art) proclaimed in 2001-2002 by Kazimierz Piotrowski, the curator of the exhibition: Irreligion. Morphology of non-sacred in Polish art of the twentieth century. As Piotrowski defines, since ancient time the irreligion is everything (things created like works of art or human acts) that is against religion, dogma or faithful people. The second part of the text shows the cause of the phenomenon of irreligious acts in contemporary art presents that can be seen as the effect of the changes that have taken place in Europe during the last 200 years, among which the most important is global cultural revolution that is defined with total secularization (the separation of culture from theology started with the French revolution). The third part reveals the analysis of some examples of Italian and Polish contemporary art (Andrea Serrano, Giuseppe Veneziano and Adam Rzepecki, Dorota Nieznalska, Bartłomiej Jarmoliński, Dominik Złotkowski, Adu) which presents two kinds of attitude towards religion: aggressive or soft-ironic against the catholic dogma. This aggressive or ironic acts (works of arts) – as it is demonstrated by using Hans Belting's and Martin Lindstrom's methodology (anthropology of image and neuromarketing) - can be defined as reproductive and imitative, as non creative and false, simply plagiarism and brandjacking. All that leads to final conclusion which postulates: scientific studies on the problem of irreligious acts in contemporary art and on the phenomenon of irreligion in devotional articles (religious kitch).

Zadając pytanie o wykorzystanie religijnego symbolu do celów innych niż służących religii trzeba wspomnieć o kategorii, jaką jest *irreligia*.

Na potrzeby niniejszego studium obszar badawczy zostanie zawężony do religii katolickiej¹, niemniej należy zaznaczyć, że wykorzystywanie symboli związanych z kultem dotyczy także innych religii i ograniczenie użycia powinno dotyczyć wszystkich, zwłaszcza, gdy jest lub potencjalnie może być związane z obrazą uczuć.

¹ Tekst jest poszerzoną wersją referatu wygłoszonego podczas Międzynarodowego kongresu *Katolicy i Sztuka* w dniach 20-21 listopada 2015 roku w Wyższej Szkole Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu.

1. *Irreligia* – definicja i znaczenie

Irreligia, jako termin w kontekście przede wszystkim artystycznych działań, pojawił się szerzej w Polsce wraz z działalnością naukową Kazimierza Piotrowskiego, który po raz pierwszy użył tego terminu w katalogu wystawy Ryszarda Woźniaka (BWA, Białystok) w roku 1991, pisząc o malarstwie lat 80. ubiegłego wieku. Piotrowski podjął ten temat również w swojej rozprawie doktorskiej pt. *Awangarda w defensywie. Zainteresowania badawcze Kazimierza Piotrowskiego* zyskały impuls po tak zwanej *aferze irreligii* związanej ze zorganizowaną przez niego brukselską wystawą pod tytułem *Irreligia. Morfologia nie-sacrum w sztuce polskiej XX wieku* (2001-2002), a także pod wpływem procesu sądowego Doroty Nieznalskiej. W tym czasie Kazimierz Piotrowski zaczął otwarcie występować w obronie tzw. wolności artystycznej i praw do symbolicznego wyrażania przez sztukę agresji wobec religii, tak w sferze teorii, jak i praktyki – pisząc i organizując wystawy poświęcone temu problemowi (Piotrowski, 2003ab, 204ab, 2006, 2014)

Kazimierz Piotrowski tłumacząc przedrostek łaciński *ir* na *wobec* definiuje *irreligię* jako przeciwstawienie religii, jako pojęcie relatywne, które daje uchwycić się jedynie w odpowiednim kontekście. Można powiedzieć zatem, że *irreligia* nie funkcjonuje bez religii, jest reakcją na religię i tylko w związku z religią zyskuje swoje znaczenie. Jest zatem czymś wygenerowanym w odpowiedzi na religię.

Jak pisze Aneta Szustak (2002) w tekście *Irreligia na własne oczy* irreligijny, czyli nie-religijny, nie-sakralny, jest tworzony bez intencji wyrażania kultu religijnego. W obszar postaw irreligijnych włączane są postawy ateistyczne, gnostyckie i ideologiczne pozbawione elementów mistycznych. Powołując się na definicję Kazimierza Piotrowskiego stwierdza, że irreligia (lub bardziej odpowiednio postawa irreligijna), jest stosunkiem do religii, który raczej zadaje pytania o podstawy doktryny religijnej, które są „kulturowymi więzami jednostki”, niż kwestionuje istnienie obiektów wiary, nie kwestionuje istnienia Boga w ogóle, ale krytycznie odnosi się do niektórych dogmatów, podważa sens moralnych nakazów.

Pierwszym i najbardziej oczywistym działaniem irreligijnym jest bluźnierstwo, które w wielu europejskich krajach ulegało z wolna coraz większej społecznej, jak i prawnej akceptacji.

Irreligijną agresję Piotrowski łączy z ogólną tendencją XIX wiecznych nacjonalizmów, które z wrogością odnosiły się do wszystkiego, co sprawiało

wrażenie zagrożenia dla spójności narodu i państwa. Ich celem była reforma obyczajowa w oparciu o powrót do pogańskich kultów germańskich, bałkańskich czy słowiańskich. Efektem tego w coraz bardziej liberalnych społeczeństwach współczesnej Europy, w których stosunek do religii wydaje się być coraz to chłodniejszy, a *irreligia* zupełnie „oswojona”, pojawiają się coraz częściej postulaty tolerowania pełnej wolności do każdej religijnej prowokacji.

2. *Irreligia* – przyczyny

Przyczyn wspomnianych powyżej zjawisk należy upatrywać w przemianach, jakie dokonały się w Europie w ciągu ostatnich 200 lat i wciąż dokonują się w naszej rzeczywistości. Wnikliwie przeanalizowała je Marguerite A. Peeters w książce pod tytułem *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia i mechanizmy działania*, ukazując procesy – jak zaznacza w przedmowie Tadeusz Guz (2010): „radykalizacji rewolucji francuskiej, bolszewickiej, hitlerowskiej w postaci neomaterialistycznej rewolucji kulturowej neomarksizmu i postmodernizmu na skalę ogólnoświatową” (tamże, s. 5). Jako przyczyny obecnego stanu – globalnej rewolucji kulturowej – wskazuje deteologizację, depersonalizację, despirytualizację, deformalizację, pansekularyzację i unicestwienie zamiast postępu (tamże, s. 5-9).

Zjawiska te, jako dekonstruujące, rozkładające na czynniki pierwsze, burzące kulturę, prowadzą ostatecznie do dehumanizacji, do unicestwienia, do zatarcia granicy między tym, co święte i tym, co świeckie, tym co duchowe i tym co materialne, mieszając wszystko, homogenizując kulturę, zrównując ze sobą wszelkie symbole jako równouprawnione w imię tak zwanej wolności czy prawa wyboru jednostki.

Ks. prof. T Guz w następujący sposób tłumaczy deteologizację: „U samych podstaw tej obecnie globalnej rewolucji stoi »nieunikniony rozdział« kultury ludzkości od »teologii«, nazywany także przez Theodora Weisengrunda Adorna totalną »sekularyzacją«. Myśl o »transcendentnym Stwórcy« nie tylko nie służy »dalszemu rozwojowi«, lecz jest jego główną przeszkodą” (tamże, s. 5).

Można więc powiedzieć, że człowiek – w rozumieniu tego typu filozofii – nie jest już częścią świata, nie jest obrazem Boga, a świat nie jest znakiem czy dziełem Najwyższego. Teoria Adorna zaprzecza jakiegokolwiek teologicznej interpretacji rzeczywistości. A takim świecie nie ma miejsca dla Boga. Wraz z postępującą deteologizacją, następuje zatracenie osoby ludzkiej, odduchowanie wszystkich istot

żywych. Adorno stwierdza: „nie istnieje żaden duch” (tamże, s. 6), podobnie jak Nietzsche ustami szaleńca zakrzyknie: „Bóg umarł! Bóg nie żyje! Myśmy go zabili!” (Nietzsche, 1907, s. 167).

Skoro więc nie ma Boga, to nie ma już miejsca na podział *sacrum* i *profanum* w tradycyjnym ujęciu Rudolfa Otto czy Mircea Eliadego, bo wszystko jest *profanum*, czyli wszystko jest świeckie (Otto, 1999, s. 43; Eliade 2008, s. 6).

Idea Boga przestała być źródłem jakichkolwiek praw moralnych, ogół ludzkości przestał wierzyć w bezwzględny porządek świata – bo go przestał dostrzegać. Skutkiem tego jest rezygnacja z absolutnych wartości, odrzucenie wiary, religii, moralności – skutkiem tego jest nihilizm po prostu albo relatywizacja wszystkiego, co dotąd uważane było za istotne.

3. Sztuka irreligijna – sztuka i artysta wobec religii

Nakreśliwszy pokrótce przyczyny globalne pojawiania się obecnie wielu wystąpień artystycznych wobec religii, należy przeanalizować, w jaki sposób te artystyczne realizacje, same artefakty lub też ich twórcy dotykają, naruszają czy też występują przeciwko *sacrum*, w swoich dziełach sztuki nie-sakralnej.

Analizę wybranych działań artystycznych po 1989 roku odnoszących się do sfery *sacrum*, w tym polskiej sztuki przeprowadził Jacek Zydorowicz (2012) w tekście *Współczesne praktyki artystyczne wobec sfery sacrum. Od ateistycznych krucjat antyreligijnych po agnostyczne herezje dialogu*. Zauważył – i nie można odmówić tym konstatajom słuszności – że po roku 1989 artyści przestali angażować się w działania służące religii, a coraz częściej z religią polemizowali, wpisując się w ową postawę *irreligii*.

Szczególnie na początku nowego stulecia dyskusje o sztuce w Polsce toczyły się pod znakiem precedensowej sprawy Doroty Nieznalskiej – jej skazanie za obrazę uczuć religijnych i jej uniewinnienie po kolejnych apelacjach (za: tamże).

Autor – nie roszcząc sobie pretensji do słuszności podziału – wyróżnia dwa typy artystycznych praktyk angażujących religijny symbol. Ateistyczną krucjatę, wykorzystującą element prowokacji o bluźnierczym charakterze, wykorzystującą religijną symbolikę celem zwrócenia uwagi bardziej na siebie niż na krytykowane zjawisko oraz agnostyczno-dialogową, której potencjał obrazoburczy jest niekiedy równie znaczący jak w grupie pierwszej, ale której celem nie jest prowokacja,

a powątpiewanie w słusność fundamentalistycznych czy fanatycznych postaw religijnych (tamże, s. 185).

Postawa pierwsza jest przejawem buntu wobec religii, wobec postaw fanatycznych, ale paradoksalnie sama jest fanatycznym atakiem zaangażowanego w antyreligijną krucjatę artysty. Jak słusznie dostrzega Zydorowicz najczęściej efektem silnego zaangażowania jest marne dzieło: „Bardzo łatwo jest wzbudzić rezonans dotykając *sacrum*, ale trudno zrobić to nie trącając »fałszywie brzmiących strun« - to jest unikając łatwych i prymitywnych rozwiązań” (tamże, s. 175).

Druga grupa, zdaniem autora, w sposób bardziej inteligentny wskazuje na problem społeczny związany ze sferą religii.

Warto zwrócić uwagę na - podkreślaną tak przez Jacka Zydorowicza (2012), jak i Kazimierza Piotrowskiego (2012) – postawy wielu artystów i ich znaczenie w powstawaniu dzieł o *irreligijnym* charakterze. Postawy te są różne – od skrajnie agresywnych wobec religii po niemal obojętne – uznające religię za element kultury, równorzędny z innymi.

Można zatem uznać, że istnieje grupa artystów, którzy z mniej czy bardziej uzasadnionych powodów, w imię ideologii własnej i własnych przekonań powodowani czymś, co wpłynęło na ich formację duchową i intelektualną, a także uwikłani w kulturowy kontekst globalizacji i naznaczeni homogenizacją czy makdonaldyzacją kultury, jak ją nazywa Georg Ritzer (1997), mają wewnętrzną potrzebę okazywania braku szacunku wobec religii.

Oczywistym jest, że realizowanie potrzeby okazywania braku szacunku czemuś lub komukolwiek jest w jakimś sensie ułomnością ducha czy charakteru. Manifestowanie braku szacunku jest celowym działaniem i działaniem świadomym. Niezależnie od pobudek, jakimi kierują się owi twórcy, niezależnie od tak zwanej „dobrej wiary” jaką się kierują albo chęci diagnozowania społecznych nastrojów, czy też potrzeby komentowania sytuacji społeczno-politycznej, zwrócenia uwagi na istotne – ich zdaniem – problemy, trzeba postawić pytania: pierwsze dlaczego tak chętnie artyści odwołują się do religijnego symbolu „podpinając” pod niego różnorakie treści? Po drugie, jakie konsekwencje niosą wspomniane działania? I po trzecie – być może najważniejsze – jak zareagować na to zjawisko?

Odpowiadając na pierwsze pytanie należy się odwołać do przyczyn globalnych, które zostały powyżej nakreślone. W tym kontekście odpowiedź na pytanie: „Dlaczego?” Brzmi: „A dlaczego nie?”, czy inaczej: „Bo chcę i mogę!”, jeszcze inaczej: „Bo kto mi zabroni?”.

Odpowiadając na pytanie drugie, czyli próbując wskazać konsekwencje, jakie niosą ze sobą działania artystyczne o charakterze irreligijnym, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na to, iż ugruntowują one i potwierdzają słusność obowiązujących postulatów doby konsumpcji o równości wszystkich symboli, które wdzierają się do psychiki odbiorcy wywołując w nim przyzwyczajenie i powolną akceptację, przyzwolenie na dewaluację czy deprecjację symbolu wiary czy religii. Kazimierz Piotrowski określa te konsekwencje, jako wywołujące anestezję, oswojenie z *irreligią*. Estetyczny bowiem wymiar obrazu irreligijnego budzić może oswojenie treści obrazoburczej, którą z czasem przestaje się dostrzegać, próbując widzieć w niej pozytywne jedynie znaczenie krytyki stosunków społecznych generowanych przez „kajdany religijnych nakazów”.

W tym kontekście jawny atak na religię, działania artystyczne w stylu *Piss Christ* Andreea Serrano z roku 1989 jest chyba nawet mniej niebezpieczny niż estetyczne realizacje Giuseppe Veneziano umieszczające postać Chrystusa wśród tak zwanych celebrytów współczesności. Artystyczne wizje drwiące po cichu i jednakowo z Hitlera, Mao Ze Donga i Matki Bożej czy chrześcijańskich świętych, których tradycyjna ikonografia zostaje przebudowana w cukierkową pop-kulturową wizję zmiksowanego świata wymieszanych symboli, są miłe dla oka, zabawne nawet, dobrze namalowane, a wizja artysty jest spójna i konsekwentna.

Warto jednak zauważyć, że jest czymś, co można określić za Jeanem Baudrillardem *symulacrum* rzeczywistości – kopią kopii bez oryginału. Symbolika chrześcijańska zostaje zanurzona w sferę komercji i konsumpcji, dewaluuje się do poziomu marki, metki czy etykiety, której znaczenie jest raczej pejoratywne. Jean Baudrillard (2003) nazywa to żałobą po obrazie: „zdaje się, że nie pozostaje nam już nic prócz niekończącej się retrospektywy tego, co nas poprzedziło [...] – pisze. – Cytowanie, symulowanie, powtórne przywłaszczanie – sztuka współczesna przywłaszcza sobie w sposób mniej lub bardziej ludyczny, mniej lub bardziej kiczowaty, wszelkie formy i wszelkie dzieła należące do bliskiej lub dalszej przeszłości, a nawet współczesności” (tamże, s. 35-36).

Cytowanie, o którym mowa, jest jednak powierzchowne i bazujące jedynie na podobieństwie formalnym. Polega na czerpaniu z wzorców, przetwarzaniu, przegrupowywaniu najczęściej bez żadnej intelektualnej głębi. Prace Giuseppe Veneziano kopiujące Rafaela czy Michała Anioła nie są ani odkrywcze, ani nie posiadają znaczącej treści, można je porównać do pochodów celebrytów w barwnym karnawałowym korowodzie. Ale pamiętać należy, że w tym banalnym ujęciu znalazł

się Chrystus, „podmieniony” w kopiach rafaelowskiej wizji na Hitlera czy Supermana.

Dość powszechne porównanie Osoby Jezusa do bohatera pop-kultury czy gwiazdy sportu dodatkowo nie jest niczym nowym, wszystko to już było, nawet na polskim gruncie (żeby wspomnieć poruszający kwestię bałwochwalstwa performance Zbigniewa Warpechowskiego *Champion of Golgota* z 1978 roku, który miał krytykować brak pogłębionej refleksji i duchowego doświadczenia Drogi Krzyżowej, „I stąd wynikało przeniesienie kostiumu Chrystusa w kostium championa, sportowego jakiegoś idioty” – tłumaczył autor (Culture.pl, 2007; Szary-Ciocek, 2014).

Oczywiście należałoby postawić pytanie czy przebieranie Chrystusa w strój championa może rzeczywiście czyjeś bałwochwalstwo obnażyć?. Dość powszechne też jest odwrócenie owego porównania. Giuseppe Veneziano stosuje połączenie Chrystus-celebryta, odnosząc się jedynie do Jezusa-historii, a nie do Chrystusa-wiary, stosuje też połączenie-porównanie odwrócone celebryta-Chrystus. Umieszczając na chuście św. Weroniki twarz Micka Jeggera podnosi celebrytę do rangi świętości – oczywiście jakiejś świeckiej świętości, ale posługuje się chrześcijańską ikonografią.

Ten sam zabieg stosuje polski artysta Bartłomiej Jarmoliński w cyklu *Santo Subito/Sacrum commercium* powstającym około 2011 roku. Cykl portretów współczesnych „świętych” pop-kultury przedstawia „świętość”, której rozumienie dalekie jest od świętości chrześcijańskiej. Święci-ikony pop-kultury, ikony-mody, uznani za życia za autorytety, lansowani są jako wzory przez media. Ich nagła śmierć zostaje wyniesiona przez media do poziomu tak znaczącego wydarzenia, że podnosi ich samych, „uświęca”, a może nawet ubóstwia. Przez artystę przedstawieni są, jako ofiary rozgłosu i „męczennicy” medialnego sukcesu. Bartłomiej Jarmoliński czyni z nich świętych patronów różnych grup społecznych: Freddie Mercury – patron bezpiecznie kochających, Marylin Monroe – patronka polityków, James Dean – patron kierowców, Lady Diana – patronka paparazzi.

Wizja to jest dość przewrotna i jednostronna, gdzie świętość nie jest definiowana, jako wzór cnót, lecz jako prawo do tak zwanej wolności, prawo do robienia tego, co mu się komu podoba z pominięciem praw moralnych. Co gorsza wizja jest ciekawa estetycznie i zaopatrzona w komentarz piętnujący nagonkę na osobę publiczną. Na pierwszy rzut oka staje w obronie człowieka, ale... należy zadać pytanie, czego naprawdę broni?

Jak już zostało wyżej zaznaczone *irreligia* ma charakter odtwórczy, wtórny, pojawia się jedynie w kontekście *religii*, nawiązania zaś do sztuki dawnej, postaci współczesnych celebrytów jako uświęconych, lub wyśmianych w jednym szeregu ze świętymi czy samym Chrystusem ma też charakter jakiegoś naśladownictwa. Jest kopią kopii, jakimś symulakrum. Czy zatem jest to rzeczywiście twórczość, czy jest to rzeczywiście nowa jakość?

Odwołać się w tym miejscu warto do słów Giuseppe Veneziano, który mówił, że jego idea sztuki jest bardzo prosta, jeżeli sztuka nie może zmienić świata, to niech przynajmniej spróbuje wstrząsnąć sumieniem (Giuga, 2012).

Nie ulega wątpliwości, że uznanie w sposób przewrotny Lady Diany za patronkę paparazzi, a więc grupy ludzi, która przyczyniła się do jej zejścia z tego świata, czy Jamesa Deana, który zginął w wypadku z powodu nadmiernej prędkości za patrona kierowców, jest karykaturą świętości w chrześcijańskim rozumieniu, jest satyrą na ubóstwianie celebrytów, na to współczesne neopogaństwo.

Oczywiście przykłady dzieł sztuki i nazwiska *irregulares* – jak ich nazywa Kazimierz Piotrowski – artystów, którzy posługują się chrześcijańską symboliką można dalej wymieniać. I nie zawsze warto to czynić, gdyż: „paradoksalnie niektóre niezrealizowane projekty właśnie dzięki cenzurze i zakazom zawdzięczają swoją nośność, siłę wyrazu i społeczny rezonans” (Zydorowicz, 2012, s. 184). Zydorowicz pisząc o niezrealizowanym *Projekcie Minaret* Joanny Rajkowskiej (Poznań, 2011), twierdzi, że na rozgłosie bardziej artysta zyskuje, a religii to bardziej ubliża. Oburzenie, słuszne bez wątpienia, generuje jednak większe zainteresowanie, skandal jest tym większy im więcej się o nim mówi, a przecież tutaj o skandal chodzi (*Szpetne w sztukach pięknych*, 2011).

Odwołajmy się jeszcze raz do słów Jacka Zydorowicza (2012), który tak pisze o sytuacji Doroty Nieznalskiej: „Sytuacja z perspektywy czasu wydaje się mocno niefortunna: oto młoda artystka weszła w obieg medialny i artystyczny za pomocą dość słabej pracy, napędzając przeciw sobie sporą część opinii publicznej. Choć akurat nie za jakości artystyczne wytoczono proces, to krytykom i ludziom sztuki generalnie wypadało stawać po stronie represjonowanej artystki, co z resztą czynili z zaangażowaniem. Atmosfera cenzorska sprawiła, że niestosowna wydawała się wówczas krytyka tej pracy, nikt nie chciał być kojarzony z »inkwizycją«²” (tamże, s. 174).

² W tym miejscu - osobista refleksja. Otóż prowadząc zajęcia z Historii Doktryn Artystycznych na UKSW w Warszawie wielokrotnie podejmowałam temat twórczości *irreligijnej*. Zaobserwowałam skrajne reakcje studentów na prezentowane dzieła. Byli tacy, którzy wybuchali śmiechem, byli tacy,

Jak reagować skoro oburzenie i gwałtowna reakcja powoduje polaryzację postaw, generuje odruch obrony marnych artystycznie realizacji w imię tak zwanej wolności?. Z resztą owa „wolność artystyczna” jest jedyną linią obrony tworzących w obszarze *irreligii* artystów.

Wydaje się, że tutaj właśnie należy poszukiwać klucza do odpowiedzi na pytanie o reakcję na *irreligię*, o reakcję katolicką na obrażanie religii, na wyśmiewanie obrzędów, na deprecjonowanie symboli. Jedynym sposobem jest ich naukowa analiza, merytoryczna ocena wartości artystycznej, jasne wykazanie ignorancji artysty, czy niekiedy braku wiedzy. Należy wykazać czy w ogóle mamy do czynienia z dziełem sztuki, czy działania podejmowane są twórcze, czy są nowatorskie czy stoi za nimi jakaś treść, bo jak się okazuje, najczęściej są to zabiegi mierne artystycznie, nędzne intelektualnie, obliczone jedynie na skandal, który zagwarantuje artyście, że zostanie zauważony.

Przykładowo - atakowanie obrazu przedstawiającego Matkę Bożą Częstochowską³ można rozpatrywać w perspektywie antropologicznej, która naświetlił Hans Belting (2007) w *Antropologii obrazu. Szkice do nauki o obrazie*. Autor analizując funkcje obrazu, jako reprezentacji ciała i jako reprezentacji osoby w kulturze na przestrzeni dziejów w przekonujący sposób udowadnia, że portret można

którzy akceptowali, byli też tacy, którzy nie chcieli patrzeć. Celem zajęć było wywołanie naukowej dyskusji na temat prezentowanych artefaktów, a ponieważ nie znalazł się nikt, kto chciałby stawiać w obronie artystów irreligijnych, dyskusja potoczyła się w kierunku poszukiwania merytorycznych argumentów przeciw oglądanym dziełom, z zupełnym pominięciem argumentu wolności artystycznej do wyrażania własnych przekonań przez artystę. Przeprowadzona przez studentów analiza wspomnianej brukselskiej wystawy *Irreligia* w sposób jasny i rzeczowy wykazała niespójność koncepcji z jej teoretycznym objaśnianiem przez kuratorów. Podnoszono fakt, iż niestosownie coś, co z założenia jest nie-sacrum wprowadzono do świątyni wzmacniając w ten sposób jeszcze bardziej obrazoburczy efekt.

³ Adam Rzepecki, *Matka Boska z domalowanymi wąsami*, wykonana w 1982 roku i zaprezentowana w Burkseli na wystawie *Irreligia*. Nawet jeśli artysta zarzeka się, że to nie plagiat Mona Lizy z wąsami – dzieła Marcela Duchampa z roku 1919 (w Musée National d'Art Moderne w Paryżu), tylko świadomie nawiązanie, i tłumaczy, że: „Mona Lisa z wąsami to była reakcja anarchizujących dadaistów w czasie I wojny światowej na sztukę tradycyjną, salonową. Moja praca powstała, jako odpowiedź na sytuację, w jakiej znalazła się sztuka w stanie wojennym” (*Spalcie mnie na stosie!*, 2001). Duchamp wymyślił i pierwszy wykonał gest deprecjonujący uznany za arcydzieło obraz. Pierwszy – można powiedzieć – targnął się na świętość historii malarstwa chcąc pokazać, że nowa sztuka też ma wartość i nie trzeba się ściśle tradycji trzymać. Działaniem „artystycznym” jest właśnie ów gest, który to Rzepecki powielił atakując obraz ważny w kościele i kulturze polskiej. Nie ma w tym nic z nowatorstwa ani twórczości, jest tylko kopiowanie aktu Duchampa. O ile gest Duchampa nie obrażał Mony Lizy, jako osoby (przypomnijmy, że w końcu do dziś nie udało się ustalić kogo namalował Leonardo) tylko jedyną słuszną ideę arcydzieła, którego leonadrowska Mona Lisa jest uosobieniem, to gest Rzepeckiego atakuje ikonę przedstawiającą osobę konkretną – Marię, Matkę Chrystusa.

określić, jako medium ciała, że portret wkracza w miejsce ciała „rozszerzając – czasowo i przestrzennie – jego obecność” (tamże, s. 143-144). Hans Belting powoływał się przy tym na Leone Battistę Albertiego, autora pierwszego nowożytnego traktatu o malarstwie, który w tym teoretycznym tekście sformułował myśl o tym, że ciało człowieka (uważane za reprezentację osoby) żyje dalszym życiem po śmierci tej osoby dzięki materialnemu wizerunkowi (portretowi) i dzięki odbiorcy, który ten obraz ogląda („Twarz tych, którzy są już martwi, wiedzie dzięki malarstwu długi żywot”, L. B. Alberti, *De pictura*, cyt. za: tamże, s. 164). Portret jest więc nie tylko upamiętnieniem danej osoby, ale także jakimś zastępstwem owej osoby. Hans Belting pisze w kontekście obrazów-portretów ludzi już nieżyjących: „prawdziwy sens obrazu polega na odzwierciedleniu czegoś, co jest nieobecne, co zatem może istnieć dzięki wyłącznie w obrazie” (tamże, s. 173).

Hans Belting zaznacza, że akt zamazywania twarzy - to akt agresji wobec osoby (tamże)⁴.

Jaskrawym przykładem tego typu działań jest performance Dominika Złotkowskiego z 2010 roku pod tytułem *Santo subito!* (zniszczenie figurki Jana Pawła II, jako symbolu zła zamieszczony na platformie youtube)⁵. W antropologicznej perspektywie Złotkowski atakując obraz atakuje osobę. Przy tym, że Złotkowski rości sobie pretensje do twórczości. Performance ten – trzeba to podkreślić – nie jest żadnym artystycznym działaniem, a zwykłym aktem wandalizmu (ostatnio tego typu ataków spotykamy w przestrzeni publicznej czy w sieci wiele⁶).

Warto dodać, że przeprowadzona w internecie kwerenda pokazała, że performance z komentarzem artysty, który wyjaśniał, że Jan Paweł II jest uosobieniem zła, został usunięty. Pozostały jednak komentarze na portalach

⁴ Pierwszego października 2015 roku portal nto.pl zamieścił informację o ukaraniu mandatem w wysokości 150 złotych opolanina, który domalował wąsy na wyborczym plakacie Marcina Ociepy, kandydata do senatu (Janowski, 2015). Chodziło oczywiście o niszczenie mienia. Jednak malowanie po twarzy, to nie tylko ośmieszanie, ale atak na osobę, której wizerunek, obraz, usiłuje się zniszczyć. Wobec powyższego wyjaśnienie autora *Matki Boskiej z wąsami* wydaje się słabe i miałkie, może i intencja była inna, lecz w świetle wielowiekowych uwarunkowań kulturowych, akt ów należy interpretować jednoznacznie, jako atak na osobę Matki Bożej. (A wybór dzieła mającego tak wielkie znaczenie dla polskich katolików także atak na nich samych, na ich szczególny rodzaj szacunku i czci, jakim otaczają ów obraz).

Jest zatem wielce wątpliwe czy można w ogóle mówić w tym miejscu o twórczym dziele sztuki, które gest Duchampa zwyczajnie plagiatuje nie wnosząc jednocześnie żadnych nowych treści poza atakiem na obraz-wizerunek-uobecnienie osoby.

⁵ Oto artysta pastwi się nad gipsowym wizerunkiem Jana Pawła II, w końcu rozbija figurkę, sam siebie pokrywa białą farbą nawiązującą do barwy gipsowego odlewu.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=RSDvWVb92so> (dostęp 04.04.2018)

społecznościowych jednoznacznie kwalifikujące to działanie, jako mierne artystycznie⁷.

Podpisujący się inicjałami KW autor artykułu zamieszczonego 14 sierpnia 2012 roku na Portalu dla Ludzi Biznesu pod tytułem: *Przypnij wąsy Mona Lizie! Rzecz o brandjackingu* pisze: „Kiedy w 1919 roku prowokator Marcel Duchamp sparodiował ikonę europejskiego renesansu – obraz pędzla Leonarda da Vinci – Mona Lisę, nikt nie przypuszczał, jak wiele będzie miało to wspólnego z dzisiejszym przejmowaniem marki przez jej odbiorców. Okryta majestatem geniuszu [...] straciła przecież nieco ze swojego nieziemskiego polotu” (KW, 2012).

Reasumując należy bardzo wyraźnie podkreślić, że często działania, o których była mowa niewiele ze sztuką mają wspólnego, są gestem banalnym, często zwykłym plagiatem. Nie może więc być mowy o twórczości artystycznej, a skoro nie jest to artystyczna twórczość, bo brakuje w niej elementu kreacji, to argument prawa do wolności artystycznej wypowiedzi przestaje mieć jakiegokolwiek znaczenie.

Kiedy zareagować? Gdzie jest granica, której nie wolno przekraczać? Odpowiedź jest oczywista - wszędzie tam gdzie kończy się sztuka tzw. wysoka, a zaczyna agresja wobec symbolu, profanacja symbolu czy próba dewaluacji symbolu. Wystarczy ją tylko jasno definiować, a następnie podjąć odpowiednie kroki - najpierw medialne a następnie prawne. Te pierwsze będą zapewne o wiele bardziej skuteczne i dotkliwsze jeśli upublicznia prawdę o pseudosztuce pseudoartysty.

Należy wyrazić, a przynajmniej próbować postawić postulaty, które powinny być pomocne w reagowaniu na otwarte ataki i twórczość irreligijną.

Pierwszym z nich jest postulat badawczy – należy analizować obnażać prawdę o irreligijnym artefakcie. Drugim jest postulat dbałości o wysoką, jakość sztuki sakralnej i religijnej, o czystość treści, jak i jakość materiału, z jakiej wykonywane są sakralne dzieła, jak i dekoracje okolicznościowe i dewocjonalia. Promowanie dobrej sztuki sakralnej i religijnej przy jednoczesnym zwalczaniu kiczu, który jest skutkiem masowej produkcji żenującej jakości dewocjonalistów, a także odcinanie się od artystycznych działań o lichej jakości intelektualnej, (nawet jeśli artysta uważa, że działa w dobrej wierze).

Trzeba szczególnie podkreślić, że działania irreligijne dotyczą nie tylko sztuki stającej wobec religii, ale niekiedy sztuki czy produkcji rzemieślniczej będącej w obrębie kościoła czy aspirującej do bycia w Kościele.

⁷ Wpisy na Facebooku <https://www.facebook.com/rabinizm/posts/725176327543541> (dostęp 05.11.2015, obecnie zablokowane)

I trzeci – najważniejszy i najtrudniejszy postulat: podjęcie próby stworzenia międzynarodowego prawa chroniącego symbole religijne, aby – podobnie jak konstytucja RP chroni flagę i godło narodowe – symbole religijne nie mogły być wykorzystywane do innych celów niż kultowe.

Bibliografia:

- Baudrillard J. (2006), *Spisek sztuki*, przeł. S. Królak, Warszawa: Sic!.
- Belting H. (2007), *Antropologia obrazu. Szkice do nauki o obrazie*, przeł. M. Bryl, Kraków: Universitas.
- Culture.pl (2007), *Zbigniew Warpechowski. Życie i Twórczość*, tekst opublikowany w 2007 na portalu Culture. pl, <http://culture.pl/pl/tworca/zbigniew-warpechowski> (dostęp 04.04.2018).
- Eliade M. (2008), *Sacrum a profanum*, przekład B. Baran, Warszawa: Aletheia.
- Giuga A.T. (2012), *Golemini Formazione, Giuseppe Veneziano, scandalo al sole*, 19.10.2012, http://www.goleminformazione.it/articoli/giuseppe-veneziano-terzo-reich-flash-art-milano-biennale-italia-cina.html#.U-0ILfl_v00 (dostęp 04.04.2018).
- Guz T. (2010), „Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej” w świetle źródeł, (w:) M. A. Peeters, *Globalizacja zachodniej rewolucji kulturowej. Kluczowe pojęcia i mechanizmy działania*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Janowski A. (2015), *150 złotych kary za domalowanie wąsów na plakacie wyborczym*, informacja zamieszczona na portalu nto.pl, <http://www.nton.pl/wybory-parlamentarne-2015/wiadomosci/art/8959864,150-zlotych-kary-za-domalowanie-wasow-na-plakacie-wyborczym,id,t.html?cookie=1> (dostęp 05.04. 2018).
- K.W., (2012), *Przypnij wąsy Mona Lizie! Rzecz o brandjackingu*, <http://ebiznespolska.pl/przypnij-wasy-mona-lizie-rzecz-o-brandjackingu/> (dostęp 04.05.2018).
- Kołodziej K. (2015), *Ada Kaczmarczyk, Spojrzenia 2015. Nagroda Deutsche Banku*, 8 września-15 listopada 2015, Zachęta, Warszawa [b.p.], <https://www.youtube.com/watch?v=7EzpQoDfVyo> (dostęp 04.04.2018).
- Lindrstrom M. (2009), *Zakupologia. Prawda i kłamstwa o tym, dlaczego kupujemy*, przeł. M. Zielińska, Kraków: Znak.
- Mojżyn N. (2011), *Obrazy medialne i media obrazowe wobec śmierci M. Kaddafiego (z punktu widzenia antropologii obrazu)*, *Kultura-Media-Teologia* nr 7, s. 64-72.
- Nietzsche F. (1907), *Wiedza radosna*, część 125, tłum. L. Staff, Warszawa, Mortkowicz, dostępne na stronie: <http://kritikos.pl/Nietzsche-Nietzsche-Wiedza-radosna> (dostęp 05.04.2018).
- Nietzsche F. (1995), *Tako rzecze Zaratustra, Przedmowa*, część 2, tłum. W. Berent, Poznań: Zysk i Sp-ka.
- Otto R. (1999), *Świętość. Elementy irracjonalne w idei bóstwa*, przełożył B. Kupis, Warszawa: KR.

- Piotrowski K. (2002), Irreligia – refugium irracjonalności, *Gazeta Malarzy i Poetów*, nr 2, s. 27-29.
- Piotrowski K. (2003), *Irreligia Buntu. Geneza i morfologia poznańskiej apostazji*, w katalogu wystawy: *BUNT. Ekspresjonizm poznański 1917-1925*, red. G. Hałas i A. Salamon, Poznań: Muzeum Narodowe w Poznaniu, s. 119-139.
- Piotrowski K. (2003a), Irreligia Neuropy, *Arteon*, nr 2 (34).
- Piotrowski K. (2003a), Woźniak obraża uczucia religijne?, *Art & Business*, nr 5.
- Piotrowski K. (2004a), *INC. Sztuka wobec korporacyjnego przejmowania miejsc publicznej ekspresji (w Polsce)*, Warszawa: Galeria XX1.
- Piotrowski K. (2004b), Przemysłać granice sztuki w granicach (filozofii) religii, *A.S.P. – zeszyty*, nr 16/17, s. 8-12.
- Piotrowski K. (2006a), *Religia, muzeum i uzupełnienie – historia sztuki bez historii sztuki (w Polsce)*, (w:) *Historia sztuki po Derridzie. Materiały seminarium z zakresu teorii historii sztuki, Rogalin, kwiecień 2004*, red. Ł. Kiepuszewski, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 213-22.
- Piotrowski K. (2006b), Zagadnienie anomii w religii i w sztuce, *Rzeźba Polska*, t. XII: *Sztuka w przestrzeni duchowej*, Orońsko 2006, s. 83-87.
- Piotrowski K. (2012), *Oswajanie irreligii (szkic o nadużyciu idei nie-sacrum)*, tekst referatu i maszynopis - Archiwum Grantu *Locus theologicus sztuki* (Wydział Teologiczny UKSW w Warszawie).
- Piotrowski K. (2014), Potwierdzenie braku wiary: o bluźnierstwie i rytualizacji irreligii, *Studia Kulturoznawcze* nr 2 (6), s. 91-104.
- Ritzer G. (1997), *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, przeł. S. Magała, Warszawa: Muza.
- Spalcie mnie na stosie! – rozmowa z Adamem Rzepeckim 2001*, wywiad w *Gazecie Wyborczej* z 21.11.2001 r., <http://wyborcza.pl/1,75475,556788.html> (dostęp 05.04.2018).
- Szary-Ciocek A. (2014), „Kolekcja w procesie” czyli o zbiorach „Elektrowni”, tekst dostępny na stronie *Magazyn O.pl*: <http://magazyn.o.pl/2014/anna-szary-cioczek-kolekcja-w-procesie-czyli-o-zbiorach-radomskiej-elektrowni/#> (dostęp 05.04.2018).
- Szpetne w sztukach pięknych* (2011), M. Geron, J. Malinowski (red.), Kraków: Libron.
- Szustak A. (2002), *Irreligia na własne oczy*, tekst opublikowany na stronie: <http://raster.art.pl/prezentacje/irreligia/irreligia.htm> (dostęp 05.04.20018).
- Wrześniak M. (2011), *Różowo mi. O modzie na różowy cuteness w sztuce i kulturze*, (w:) *Mody w kulturze i literaturze popularnej*, S. Buryła, L. Gąsowska, D. Ossowska (red.), s. 172-200, Kraków: Universitas.
- Wrześniak M., Murzyn Ł. (2011), *Wysoka Kultura. Sztuka wyższych znaczeń*, na blogu *wysoka kultura* <http://wysokakultura.blogspot.com/> (dostęp 04.04.2018).
- Zydorowicz J. (2012), Współczesne praktyki artystyczne wobec sfery sacrum. Od ateistycznych krucjat antyreligijnych po agnostyczne herezje dialogu, *Przegląd Religioznawczy* nr 3 (245), s. 171-185.

Dr Maria Szymańska

Akademia Ignatianum

w Krakowie

Mgr Sebastian Szymański

Doktorant Uniwersytetu Papieskiego

Jana Pawła II

w Krakowie

Kulturowa funkcja muzyki sakralnej w perspektywie integralnego rozwoju osoby człowieka

Abstract:

Cultural function of sacral music in the perspective of integral development of a person

Presenting the matters about the cultural function of sacra music in a perspective of integral development is aimed at eliciting the meaning of this function in terms of qualitative experiencing the contents it bears. Reference to the cultural values emphasizes the meaning of spiritual values connected with them, what seems important for the development of a whole person seen in terms of personalism. These matters will be shown with the implementation of analytical-inductive method that refers to the understanding of fundamental terms applied in the article.

Wprowadzenie

Poruszana problematyka artykułu wydaje się wychodzić na przeciw różnym dylematom pojawiającym się w zakresie rozumienia znaczenia muzyki sakralnej dla rozwoju człowieka, zwłaszcza kulturowego i duchowego. Jednakże holistyczne spojrzenie na człowieka ujmowanego w kategoriach personalistycznych domaga się wydobywania tego znaczenia dla jego integralnego rozwoju, a więc uwzględnienia sfer: biologicznej, psychologicznej, społecznej, kulturowej i duchowej. Sfery te konstytuujące strukturę jego cielesno-duchową pozostają we wzajemnych sprzężeniach, co można wyjaśnić poprzez zachodzący rezonans pomiędzy nimi. Biorąc pod uwagę szeroki zakres treści jakie poruszana tematyka kryje w sobie, oraz konieczność syntetycznego jej ujęcia w niniejszym rodzaju publikacji, autorzy skupią się na zasadniczym rozumieniu pojęć takich jak: osoba, integralny rozwój, kultura, wartości kulturowe i muzyka sakralna. Ukazanie ich będzie prowadziło ku wyłonieniu funkcji kulturowej muzyki sakralnej w integralnym rozwoju osoby, co jest celem niniejszego artykułu. Na szczególną uwagę zasługuje tu podkreślenie związku, jaki

zachodzi pomiędzy wartościami kultury a wartościami duchowymi. Wyłonienie znaczenia tego związku dla twórców, odbiorców i koneserów kultury wydaje się być istotne, zwłaszcza, gdy odnosi się go do muzyki sakralnej, której „uprawianie” w czasach dzisiejszych niejednokrotnie napotyka wiele trudności. Pośród nich pojawia się wąska linia demarkacyjna pomiędzy sacrum a profanum. Realizacja celu artykułu dokona się poprzez zastosowanie metody analityczno –indukcyjnej.

1. Wartości kulturowe w integralnym rozwoju osoby

Przedstawienie funkcji kulturowej muzyki sakralnej w perspektywie integralnego rozwoju osoby implikuje przyjęcie faktu iż można ją uznać za „transmitera” wartości kulturowych sprzęgniętych z wartościami duchowymi, których znacznie dla rozwoju całego człowieka jest niepodważane w świetle personalistycznego podejścia. W tym kontekście określenie tej funkcji domaga się odniesienia do wymienionych pojęć w określonym porządku metodologicznym, co zostanie przybliżone poniżej.

Pierwszym i zasadniczym pojęciem wymagającym określenia jest „osoba”, które w kontekście przedmiotu podejmowanej problematyki przez autorów niniejszego artykułu odnosi się do osoby człowieka. Pojęcie to ściśle związane z nurtem personalizmu zarówno chrześcijańskiego jak i humanistycznego (Marek, 2017, s. 136-144) ujmuje je fundamentalnie w kategorii bytu cielesno-duchowego (Granat, 2006, s. 293) wskazując na jego integralny charakter. Alfred Wierzbicki (2016) pisze, iż osoba „z racji swej godności cechuje się doskonałością bytową i jednocześnie ma charakter normatywny w dziedzinie moralności, prawa, wychowania, polityki, ekonomii i innych obszarach ludzkiej działalności” (tamże, s. 694). Autor sięgając do bogactwa myśli teologiczno-filozoficznej w zakresie rozumienia kategorii „osoby” podkreśla jej atrybuty: godności, moralności, wolności, rozumności, podmiotowości i relacyjności. Wydobywa jej zdolność przeżywania swojej realności podając: „Osoba ludzka przeżywa swą realność w wewnętrznym doświadczeniu „ja” jako jaźń rozumna i wolna o charakterze substancjalnym i jednocześnie relacyjnym, jest nieredukowalnym elementem człowieczeństwa, scalającym ontycznie i aksjologicznie w niepowtarzalną jedność duchowy i cielesny wymiar ludzkiego bytu. Osoba to „ktoś, podmiot swojego bytu i działania, niedający się sprowadzić do rzeczy ujmowanej jako „coś” (...). Osobę cechuje uwewnętrzniony sposób bytowania, jest ona istota świadomą, tożsamą z sobą”

(tamże, s. 696), zdolną do transcendencji, samo-posiadania i samo-stanowienia (Wojtyła, 2000, s. 237-239). Zatem, osoba całym jestestwem cielesno-duchowym przeżywa siebie w relacji do własnego „ja”, innych osób, świata i Boga w specyficzny dla siebie sposób i w określonym zakresie zdeterminowanym własną potencjalnością rozwojową i uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi. Ujawnia swój indywidualny rys w czynie, który posiada wymiar wewnętrzny i zewnętrzny, oraz aktywności rozwojowej charakterystycznej dla struktur rozwojowych ściśle ze sobą zintegrowanych. Biorąc pod uwagę ten fakt, należy skupić się na pojęciu integralnego rozwoju człowieka. Alina Rynio (2016) przyjmuje, iż integralny rozwój człowieka to „pełny, wszechstronny zrównoważony ciąg strukturalnych i funkcjonalnych zmian, zależnych od przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych zmierzający ku wyższym, pełniejszym i doskonalszym stanom osoby oraz społeczeństwa” (tamże, s. 448). Integralny rozwój człowieka w perspektywie holistycznej dotyczy wszystkich obszarów jego życia, w których uczestniczy w niższym czy wyższym stopniu uaktywniając bogactwo podłoża poszczególnych warstw rozwojowych: biologicznej, psychologicznej, społecznej, kulturologicznej i duchowej (światopoglądowej) (Kunowski, 2000, s. 197-200).

Zatem, zgodnie ze Stefanem Kunowskim osiągnięcie dojrzałości warstwy biologicznej wiąże się z dojrzałością człowieka do prokreacji w aspekcie fizycznym i temperamentalnym, co nie pozostaje obojętne na odczytanie i akceptację własnej tożsamości biologicznej. Dojrzałość warstwy psychologicznej jest związana z rozwojem umysłowym w zakresie logiki, dialektyki i rozumowania naukowo-metodologicznego. Wpisuje się w nią między innymi zdolność kontrolowania i regulacji emocji, rozróżnienie prawdy od fałszu, umiejętność selekcjonowania informacji, rozwój dociekliwości niezwykle ważnej także dla przebiegu procesu twórczego jak też kształtowania świadomości aksjologicznej i sumienia. Jej osiągnięcie nie pozostaje bez znaczenia szczególnie dla aktualizacji indywidualności osobowej człowieka. Kolejną warstwą rozwojową przedstawioną przez autora jest warstwa socjologiczna, której dojrzałość wyraża się w gotowości do odpowiedzialnego pełnienia ról społecznych w skali mikro i makrospołecznej, co ma wyraz w poczuciu własnej tożsamości społecznej. Wiąże się z kształtowaniem charakteru moralnego, poczuciem harmonii z sobą samym i środowiskiem, zdolnością urzeczywistniania wartości społecznych, praca nad kształtowaniem silnej woli umożliwiającej pokonywanie wszelkich trudności. Osiągnięcie dojrzałości warstwy społecznej pozostaje w zależności z rozwojem warstwy kulturologicznej,

której dojrzałość wyraża się w poczuciu tożsamości kulturowej człowieka. Obejmuje ona rozumienie procesu twórczego, jego etapów w aspekcie kształtowania dojrzałego twórcy, odbiorcy i konesera sztuki, który daleki jest od relatywizmu i fanatyzmu kulturowego (tamże).

W tym kontekście wrażliwości na wartości estetyczne towarzyszy wrażliwość na wartości społeczne i umysłowe, oraz duchowe. Wysoki stopień samoświadomości w tym względzie winien dać wyraz w samo potwierdzeniu się w określonej przestrzeni życiowej, realizacji swojego powołania wyrażającego się także poprzez konkretne akty kultury pełniące funkcję kulturotwórczą. Dlatego pojęciem, które domaga się określenia w tym zakresie jest kultura i funkcja kulturologiczna podejmowanej konkretnie aktywności na rzecz kultury. W przypadku podjętej problematyki artykułu będzie to muzyka sakralna. Jednakże, kontynuując aspekt integralnego rozwoju należy skierować się ku warstwie duchowej (światopoglądowej), która umożliwia pogłębienie doświadczenia kulturowego na drodze refleksji dotyczącej wymiaru egzystencjalnego i metafizycznego życia osoby.

2. Muzyka sakralna nośnikiem wartości kulturowych w integralnym rozwoju osoby

Zrozumienie sensu życia, sytuacji w jakich staje człowiek wobec różnych doświadczeń życiowych, pokonywanie różnego rodzaju trudności, wymiar transcendentálny postawy życiowej człowieka wobec siebie, bliźnich, świata i Boga kieruje dociekania człowieka do środowiska jego życia wewnętrznego. Podlega ono transformacji w procesie kształtowania się dojrzałości ludzkiej (Nowak, 2001, s. 414), w której kultura stanowi istotny punkt odniesienia do jej integralnego rozwoju.

Biorąc pod uwagę temat niniejszej publikacji, uzasadnionym wydaje się zatrzymanie na ujęciu kultury i jej funkcji kulturologiczne. W tym względzie warto odnieść się do pojęcia kultury według Mieczysława Gogacza (1985). Píše: „Kulturę więc stanowi to wszystko, co ludzkość wytworzyła i co poszczególni ludzie przyswoili sobie jako kształt swego duchowego życia. W tak określonej kulturze, jako wytwarzaniu i przyswajaniu sobie przez ludzi rozumienia i wyrażania faktów egzystencjalnych, należy wyróżnić warstwę ujęć adekwatnych i mniej adekwatnych” (tamże, s. 11).

To ujęcie kultury wskazuje na konieczność uwzględnienia kryterium jakości odpowiedzialności za to, co twórca tworzy, w imię czego to czyni i jak to może

oddziaływać na sferę nie tylko psychiczną człowieka, ale nade wszystko sferę duchową, która pełni kluczową rolę w osiąganiu celu życiowego osoby, która wyznaje swoiste dla siebie sacrum. Posiada ono indywidualny i społeczny charakter konstytuujący obraz osobowościowy jej twórcy i odbiorcy, co zawiera się w słowach wspomnianego autora: „W świecie kultury nie ma realnych bytów, są tylko relacje myślnie, scalające w wytwór realne byty, jako tworzywa kompozycji, która charakteryzuje się pełnioną funkcją: samochód nas przewozi, muzyka wzrusza i skłania do wierności realnym bytom lub od nich oddala. Z ludźmi obok myślnych relacji kulturowych wiążą nas relacje miłości, wiary, nadziei, gdy tych relacji nie zniszczymy” (tamże, s. 102).

Słowa te wskazują na wartość misyjną kultury skierowaną ku sobie (wymiar intrapersonalny) i ku innym (wymiar interpersonalny) prowadzącą do swoistego wymiaru transakcyjnego, z którego wyłania się aspekt wzajemnego obdarowywania się twórcy dzieła i jego odbiorcy. Można tu stwierdzić, iż kultura mając charakter relacyjny jest nośnikiem wartości, oraz w konsekwencji stymulatorem ich przeżywania, co ma miejsce szczególnie w przypadku muzyki sakralnej. Przyjmujemy, że muzyk „przenosi” wartości duchowe i religijne w świat przeżyć swego odbiorcy. Zachodzi tu zjawisko rezonansu, czego efektem może być bądź dalszy rozwój kulturowo-duchowy człowieka bądź jego regresja. Dalsza analiza ujęcia kultury według M. Gogacza wskazuje też na zagrożenia jakie może ona nieść niszcząc czy też wypaczając świat wartości budujący ją. Znajduje to odzwierciedlenie w różnorodnych postawach twórców kultury, którzy przekraczają granice sacrum zanurzając się w profanum, które w imię sztuki degraduje wspomnianą triadę wartości. Toteż, należy tu przyjąć, że jeśli „kultura nie przekazuje i nie stanowi pełnej informacji o realnych bytach i realnych, wiążących te by relacjach, nie głosi prawdy, fałszuje rzeczywistość” (tamże, s. 102).

Dlatego też warto mieć na uwadze fakt, że za kształt kultury odpowiada zarówno człowiek jak i całe społeczeństwo, z którego to wyrasta jednostka ludzka. Stanisław Kowalczyk (2005) pisze: „człowiek jest podmiotem i sprawcą kultury, w procesie kształtowania kultury jest wolnym i autonomicznym sprawcą. Kultura jest dziełem człowieka i jest dla człowieka. Całość kultury integralnie pojmowanej obejmuje dwa wymiary człowieka: to, czym jest i to, co posiada. Kultura to nie tylko sfera posiadania („mieć”), lecz także i przede wszystkim postawa („być”) człowieka” (tamże, s. 97).

Takie pojmowanie kultury nadającej egzystencji człowiekowi głębszego sensu skłania ku pochyleniu się ku słowom wielkiego Papieża Jana Pawła II (1986): „Wszystko, co człowiek ‘ma’ (posiada) o tyle jest ważne dla kultury, o ile jest kulturotwórcze, o ile człowiek poprzez to, co posiada, może równocześnie pełniej ‘być’, jako człowiek, pełniej stawać się człowiekiem we wszystkich właściwych dla człowieczeństwa wymiarach swego bytowania” (tamże, s. 68).

Ujęcie to wskazuje na kulturologiczny dynamizm kształtowania się osobowości człowieka domagający się pogłębiania świadomości w zakresie mechanizmów ją tworzących. Rozpoznanie w sobie głębi jej przeżywania rezonuje z postawą, jaką zajmuje człowiek wobec siebie, innych i Boga. Można tu wyciągnąć wniosek: im niższy poziom kultury posiada człowiek, tym uboższe jest jego przeżywanie otaczającej rzeczywistości, która redukuje się do bardziej „mieć” niż „Być”, uboższe jest doświadczenie budowania duchowej więzi międzyludzkiej opartej na miłości, nadziei, prawdzie itd. Znajduje to wyraz w egzystencjalnym i metafizycznym doświadczeniu własnej obecności w obecności społeczno-przestrzennej: rodziny, ojczyzny itd.

Zatem fenomen kultury posiada atrybut indywidualny i społeczny, czego uzasadnieniem jest podejście do niej S. Kowalczyka (2005): „Kultura jest tworem człowieka dla dobra człowieka. Kultura ma wymiar wybitnie indywidualny, ale i społeczny: jest tworzona przez konkretnych ludzi – zwykle dynamicznych i twórczych, którzy działają w społecznym kontekście przestrzenno-czasowym. Kultura jest cechą specyficzną każdej konkretnej społeczności, zwłaszcza naturalnej: rodziny i narodu. Społeczny wymiar kultury jest zobowiązaniem dla każdej generacji ludzkiej, aby poprzez mądry trud pedagogiczny przekazała ją następnym pokoleniom” (tamże, s. 89).

To zobowiązanie jest jednocześnie wyzwaniem dla środowisk promujących twórców kultury i ich wytwory, niezależnie od dziedziny jaką reprezentują. Propagatorzy kultury stają się odpowiedzialni za kształtowanie środowiska kulturowego człowieka przygotowującego go do współuczestnictwa w kulturze, w tworzeniu wspólnoty duchowego jej konstytuowania, co uzasadnia ujęcie jej przez wskazanych myślicieli.

Trzeba tu wskazać na rozumienie środowiska kulturowego człowieka. Dzierżymir Jankowski (2006) tak je określa: „Środowisko kulturalne człowieka najogólniej można by zdefiniować jako układ dostępnych sytuacji i środków należących do kultury symbolicznej oraz bodźców służących rozwijaniu przez niego

aktywności kulturalnej, na którą składają się czynności recepcji, ekspresji i twórczości oraz różnorodne formy zespołowej pracy zmierzającej do zaspokajania potrzeb kulturalnych, rozwoju zainteresowań i pasji poznawczych, artystycznych, rekreacyjno-ludycznych oraz związanych z urzeczywistnianiem projektów twórczych” (tamże, s. 245).

Bazując na przedstawionej powyżej analizie dotyczącej integralnego rozwoju osoby, oraz kultury, warto skoncentrować się na funkcji kulturologicznej wartości, jakie ta kultura niesie. W powyższym kontekście należy przyjąć za Leonem Dyczewskim (2016), iż wartości kulturowe to „wartości społecznie usankcjonowane, typowe dla danej kultury, uwewnętrznione przez ogół członków społeczeństwa; pomagają dokonywać wyborów, ukierunkowują i wskazują cele oraz środki działania, a także wzmacniają samo działanie w ramach dziedziny społeczno-kulturowej, w której same tkwią” (tamże, s. 1244). Autor określa atrybuty wartości kulturowej jakimi są; transcendencja, ponadindywidualność i ponadczasowość, moc zobowiązania skłaniająca człowieka do postępowania zgodnie z jej istotą oraz powstrzymania „od zachowań jej przeciwnych” (tamże, s. 1246). W świetle poruszanej tematyki pojawia się potrzeba zatrzymania się na wartościach estetycznych, które L. Dyczewski ukazuje jako „harmonia, ład, piękno, wszystko, to co wzbudza zachwyt, ekscytuje i porusza, dostarcza podniosłych przeżyć oraz stymuluje do twórczości, co życie człowieka czyni bardziej uroklivym i twórczym” (tamże, s. 1249).

Przedstawione ujęcia kultury i wartości kulturowych według L. Dyczewskiego (2016) w aspekcie omawianego tematu artykułu domaga się zakwalifikowania muzyki sakralnej do kategorii kulturowej jako nośnika wartości kulturowych, co znajduje uzasadnienie między innymi w wypowiedzi Pawła Łukaszewskiego podczas przeprowadzonego z nim wywiadu: „Muzyka sakralna nie jest sztuką tylko do wysłuchania. Po kontakcie z nią powinno coś w człowieku pozostać, czasem motyw, wrażenie, innym razem niepewność, również i pogłębiona wiara. Górecki lubił cytować słowa: „Świat potrzebuje piękna, żeby nie pograżyć się w rozpacz”. Bo to ono, mimo bogactwa, rozwoju technologicznego, jest wartością. Żałuję, że dziś zwraca się uwagę raczej na brzydotę, antykulturę, antywartości. Jednak wierzę, że ostatecznie piękno zwycięży, a podążanie za nim pozwoli po wielu latach z czystym sumieniem spojrzeć sobie w twarz” (za: Cichy, 2012). Ta wypowiedź znanego kompozytora światowej sławy rezonuje z *Zasadami ogólnymi Instrukcji Konferencji Episkopatu Polski o muzyce kościelnej*, gdzie czytamy:

„Z obrzędami chrześcijańskimi zawsze związana była muzyka. Psalmy, hymny i pieśni stanowiące część Biblii, stają się nośnikami prawd objawionych (*Instrukcja Konferencji Episkopatu Polski o muzyce kościelnej*, 2017, n. 4). Już w Kościele apostoelskim śpiew traktowano jako dar Ducha, tak samo jak głoszenie kerygmatu. Kościół nadal otacza opieką wszelkie formy sztuki sakralnej. Przejawia się to także w trosce o zachowanie i powiększanie skarbcza muzyki sakralnej” (tamże, n. 4).

Zgodnie z *Instrukcją Konferencji Episkopatu Polski o muzyce kościelnej* muzyka sakralna obejmująca „wszelkie kompozycje powstałe w ciągu wieków z przeznaczeniem do liturgii w Kościele” (tamże, n. 5c) wskazuje na głębokie znaczenie muzyki liturgicznej dla pogłębienia uczestnictwa w Liturgii, co dokonuje się poprzez modlitwę. Marek Nowacki (2015) zauważa: „Choć muzyka sakralna jest ściśle związana z liturgią, to nie da się zaprzeczyć, że liturgia to przede wszystkim modlitwa. Modlitwa wspólnoty, ale niepozostająca bez więzi z modlitwą osobistą, a jako taka ma przenośny wpływ na kształtowanie własnej, wewnętrznej czy rodzinnej modlitwy. Zatem i muzyka nie może pozostawać bez znaczenia dla życia duchowego chrześcijanina. Kontemplowanie Boga i trwanie przed Nim winno przebiegać w atmosferze i na wzór Aniołów, (...), a więc językiem tego spotkania jest wewnętrzna pieśń chwały i uwielbienia, pieśń zachwytu i adoracji, ale także uwielbienia za dzieło stworzenia i odkupienia. Owocem modlitwy ma być także wewnętrzna harmonia, uporządkowana na wzór muzycznego ładu, więc stanowiąca swego rodzaju muzykę serca człowieka – serca uporządkowanego, śpiewającego harmonią dla Boga; owoc modlitwy to harmonia sfer duszy, trwającej jak Aniołowie w adoracji przed Stwórcą” (tamże, s. 51).

Muzyka sakralna jest w jakimś sensie dotykaniem sfery sacrum przez jej twórcę i odbiorcę. Zazwyczaj jest ściśle związana ze słowem, któremu ma służyć i które eksponuje, a nie odwrotnie. Pomiędzy nią a słowem winna zajść swoista transakcja semantyczno-syntaktyczna wydobywająca wartość kulturową, która staje się jednocześnie wartością duchową ze względu na cechy jakimi się znamionuje. Zgodnie z L. Dyczewskim (2016) należy wymienić: obiektywizm ich istnienia, zaangażowanie całego człowieka w ich realizację, co sprzyja wszechstronnemu rozwojowi jego osobowości, brak możliwości wyczerpania ich treści, radość i satysfakcja płynąca z ich realizacji pomimo wysiłku a nawet ofiary z własnego życia; podstawa do ewaluacji całościowej życia poszczególnego człowieka czy też wspólnoty ludzkiej stanowiącej określona społeczność (tamże, s. 1250).

Wspomniane przymioty wartości kulturowych wiążących się z wartościami duchowymi powinny znaleźć „odzew” w tworzeniu i odbiorze muzyki sakralnej. Paweł Łukaszewski odnosząc się do cech kompozytora piszącego muzykę sakralną zauważa: „Myślę, że przede wszystkim trzeba być człowiekiem dobrym, pisać Prawdę. Kompozytor niesie przesłanie, pośredniczy w przekazywaniu wiary, jego muzyka może być modlitwą” (za: Cichy, 2012). Co więcej daje świadectwo pisząc następująco o sobie: „Moim celem jest pisanie muzyki sakralnej. I czasem daje się go osiągnąć, rzadziej w całym utworze, częściej sfery sacrum dotykają takty, frazy, fragmenty. Nie mam na to recepty. Staram się znaleźć takie dźwięki, wartości rytmiczne, współbrzmienia, które połączone ze sobą w odpowiednich proporcjach – jak w pracowni alchemicznej – dadzą efekt trudny do określenia słowami. Wówczas czuję, że coś w tym jest, że jest to głębokie, bo głęboko to odczuwam. Ale jak to się robi, trudno powiedzieć. Być może to kwestia chwili, w której do głowy przychodzi pomysł, w którym tkwi boska iskra?” (tamże, 2012).

Takie przykładowe podejście do muzyki sakralnej będącej transmitterem wartości kulturowo-duchowych, a nawet społecznych można spotkać u innych twórców takich jak Juliusz Łuciuk, Marian Borkowski, Henryk Botor czy też Wojciech Kilar. Ten ostatni twórca zasługuje na szczególną uwagę biorąc pod uwagę jego dorobek i fakt doskonalenia drogi artystycznej, której „towarzyszył dynamiczny rozwój duchowy, co jest odzwierciedlone na kartach partytur tworzonych przez artystę. Świadomie zrezygnował z awangardy na rzecz piękna i harmonii, zarejestrowanych w początkowym okresie twórczości. Umożliwiło mu to skryształowanie własnego, niepowtarzalnego stylu, którego dojrzałość ujawniła się szczególnie w utworach, w których poruszał temat sacrum” (Szymańska, Szymański, 2017, s. 232).

W powyższym kontekście warto zastanowić się nad funkcją kulturową jaka może spełniać muzyka sakralna. Wymaga to jednak określenia ogólnych założeń jakie winna reprezentować ta funkcja w omawianym zakresie tematycznym. Przyjmujemy, iż ona za zadanie skierowanie twórcy i odbiorcy, oraz konesera kultury ku coraz głębszemu odkrywaniu własnej tożsamości prowadząc ku wzwyż ku „określonego ideałowi nowego człowieka” (Kunowski, 2000, s. 251) poprzez uwrażliwienie go na wspomniane wartości kultury. To uwrażliwienie „ułatwia sublimację, proces uwznioślenia i uszlachetnienia człowieka na drodze pedagogiki ideału, np. narodowego (miłość Ojczyzny), społecznego (sprawiedliwości społecznej), religijnego” (tamże, s. 251), a więc i sakralnego.

Zatem, sprzyja ona:

- pogłębianiu świadomości i samoświadomości w zakresie znaczenia kultury dla integralnego, wszechstronnego, rozwoju człowieka w każdym jego aspekcie, a więc: biologicznym zwłaszcza jeśli chodzi o rozwój języka, sposób wyrażania siebie, swoich uczuć, odczuć itd.; psychologicznym pozwalającym na właściwe odczytanie, analizę, syntezę i interpretację treści, itd.; społecznym pod względem uczestnictwa w kulturze i jej wspólnotowej celebracji; duchowym, co zostało ukazane powyżej w konotacji wartości kulturowych i duchowych otwierających na Transcendencję, sprzyjających odczytywaniu sensu życia i wydarzeń je stanowiących;

- osiągnięciu dojrzałości w zakresie przeżywania wartości kultury;

- odkrywaniu i rozwijaniu własnych pasji i zainteresowań rezonujących z istotą własnego powołania życiowego;

- budowaniu postawy tożsamości kulturowo-duchowej i społecznej.

Zasygnalizowane założenia dotyczące funkcji kulturowej w integralnym rozwoju człowieka można odnieść do muzyki sakralnej. Jednakże, ujęcie holistyczne tego rozwoju nasuwa potrzebę eksploracji wymiarów tej funkcji. Zgodnie z powyższą analizą przyjmujemy, że funkcja ta:

- uwrażliwia jednostkę i społeczność (wspólnotę) na treści społeczne, etyczne, kulturowe i duchowe;
- sprzyja osiągnięciu dojrzałości w zakresie przeżywania wartości wyższych;
- sprzyja budowaniu więzi społeczno-kulturowej i duchowej określonej wspólnoty (kongregacji);
- pobudza do refleksji nad własnym życiem wewnętrznym w relacji do siebie, innych ludzi, świata i Boga;
- stymuluje i inspirowuje do podejmowania aktywności nie tylko pro-społecznych, pro-kulturowych, duchowych, a także fizycznych mających na celu organizację życia na poziomie biologicznym, temperamentalnym;
- sprzyja rozwojowi swoich zainteresowań, pasji z godnie z określoną hierarchią i systemem wartości;
- stymuluje proces twórczy rozumiany w kategoriach progresji rozwojowej oraz rozumieniu twórczości „jest wartością obiektywną - posiada swoistą strukturę bytową obejmującą: formę, materię i egzystencję, umożliwia realizację powołania życiowego dokonującego się na drodze nieustannego doświadczania procesów transformacyjnych, zachodzących w ludzkiej

przestrzeni życia wewnętrznego i zewnętrznego, które pozytywnie dezintegrują osobowość poprzez wnoszenie elementu znamionującego się nowością, oryginalnością, ukierunkowaniem na jednostkowe i społeczne dobro godziwe; sprzyja konstruktywnej transformacji środowiska życia zewnętrznego” (Szymańska, Szymański, 2017, s. 230).

- kształtowaniu poczucia tożsamości społecznej, kulturowo-duchowej i społecznej.

Realizacja funkcji kulturowej muzyki sakralnej znajduje odzwierciedlenie między innymi w celebracji Mszy św. i innych nabożeństw, oraz w stymulacji pasji i ich eksploracji chociażby w działalności kompozytorskiej wielkich twórców takich jak Arvo Pärt, John Rutter, Jacob de Haan, John Tavener, Paweł Łukaszewski, Henryk Mikołaj Górecki, czy Krzysztof Penderecki.

Zakończenie

Podsumowując, muzyka sakralna będąca wytworem działalności kulturowej i duchowej człowieka jest nośnikiem wartości kulturowo-duchowych, jest służebna wobec słowa scalającego osobę wewnętrzną i wspólnotowo. Porusza wewnątrz, prowadzi „wzwyż” i ku głębi doświadczania spotkania z Pięknością, Prawdą, Miłością. Efektem jej godnego i prawdziwego przeżywania jest refleksja nad sensem własnego życia w świetle różnych wydarzeń i sytuacji jakie spotykają człowieka. Obejmuje jego fizyczne, psychiczne, społeczne, kulturowe i duchowe jestestwo, ukierunkowuje je ku Transcendencji sublimując to, czego dotyka, stymulując jego pragnienia podążania w kierunku wyższych wartości.

Bibliografia:

- Cichy D., *Muzyka i Modlitwa*, fragment rozmowy Daniela Cichego z Pawłem Łukaszewskim, TP 36/2012. Data pobrania: 05.05.2018. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/muzyka-i-modlitwa-16941?language=pl>
- Dyczewski L. (2016), *Wartości kulturowe*, w: „*Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*”, K. Chałas, A. Maj (red.), Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Gogacz M. (1985), *Szkice o Kulturze*, Kraków - Warszawa/Struga: Wydawnictwo Michelineum.
- Granat W. (2006), *Osoba ludzka, Próba definicji*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Instrukcja Konferencji Episkopatu Polski o muzyce kościelnej*, 2017. Data pobrania: 05.15.2018. <http://episkopat.pl/wp-content/uploads/2017/10/Instrukcja-Konferencji-Episkopatu-Polski-o-muzyce-kos%CC%81cielnej.pdf>

- Jan Paweł II (1986), *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, Rzym.
- Jankowski D. (2006), *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowalczyk S. (2005), *Filozofia Kultury*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kunowski S. (2000), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Marek Z. (2017), *Pedagogika towarzyszenia*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Nowacki M. OSPPE (2015), *Muzyka Sakralna*, Wrocław.
- Nowak M. (2001), *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Rynio A. (2016), *Integralny rozwój człowieka*, (w:) „Encyklopedia aksjologii pedagogicznej”, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Szymańska M., Szymański S. (2017), *Twórcza postawa człowieka wobec realizacji jego życiowego powołania*, (w:) *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, A. Walulik CSFN, J. Mółka SJ, (red.), Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Wierzbicki A. (2016), *Osoba*, (w:) „Encyklopedia aksjologii pedagogicznej”, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Wojtyła K. (2000), *Osoba i czyn*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Prof. Charles Guittard

Professeur émérite

à l'Université Paris-Nanterre

Sciences et techniques dans l'Antiquité: l'homme romain, héritier de la Grèce

Abstract:

Sciences et techniques dans l'Antiquité: l'homme romain, héritier de la Grèce

The scientific thought in the Greco-Roman world appeared with the birth of philosophy and the first philosophers in Greece (Thales, Pythagoras): they tried to explain the world and the nature without taking into account the traditional gods of the polytheism. There are two great philosophies in classical Antiquity: Epicureans (atomistic theory) and Stoics (world based on *logos* and *ratio*). The first great philosopher who founded a scientific thought in Aristotle. A great school of scientists flourished in Alexandria (Archimedes, Euclid, Eratosthenes, Heron, Claudius Ptolemy). In the Roman world, education was based on *artes liberales* and a system called *trivium* (grammar, rhetoric and dialectic) and *quadrivium* (including arithmetic, geometry, astronomy and music). This system is well represented by Martianus Capella, Boethius, Cassiodorus and Isidore of Seville. It survived during the Middle Age. In Rome, Lucretius exposed the Epicurean philosophy and Seneca was a Stoic philosopher. Pliny the Elder composed his great encyclopedia, *Historia naturalis* (thirty-seven books); a special mention is due to Vitruvius for the architecture (*De architectura*), a science in which the Romans really succeeded. It is well known that the Romans were great builders (the construction is based on a kind of cement, *opus caementicium*). We must also focus on the link between science and poetry, in technical literature, for example in the *Georgics* of Vergil.

Introduction

Les Anciens ne parlaient pas de « sciences et techniques » comme les Modernes; les sciences se confondaient avec la philosophie, qui incluait toutes les formes du savoir, ainsi que les règles de la morale. Les sciences sont nées avec la philosophie et les techniques se sont développées avec les progrès de la civilisation. Notre civilisation « occidentale » s'est développée sur les fondements de la civilisation gréco-romaine; nos modes de vie reposent sur l'héritage des Anciens.

Les sciences sont apparues en Grèce au VI^e siècle avant notre ère, avec les premiers penseurs, avant Socrate (les présocratiques), elles se sont développées avec les écoles philosophiques. La plupart des sciences ont été fondées dans l'Antiquité, en Grèce et à Rome; nées avec le miracle grec au V^e siècle, à Athènes, le siècle de Périclès, elles se sont développées à travers la civilisation alexandrine, puis dans

l'Empire romain. Elles ne sont pas issues de l'inventivité propre des Romains, mais plutôt de l'héritage grec: l'héritage d'Athènes pour ce qui est des courants philosophiques et l'héritage d'Alexandrie pour ce qui est des sciences. Ces deux courants sont indissociables.

Sciences et techniques (Chevallier, 1993): le premier mot est d'origine latine, le second d'origine grecque. Le premier, *scientia*, implique l'idée d'un savoir, le second d'une pratique, d'un développement de ce savoir. Ces deux concepts reflètent bien la dualité de nos origines, de notre civilisation. On parle aujourd'hui de technologie, avec l'apparition de techniques sophistiquées et de l'informatique, technologie par excellence. Le mot latin *ars* recouvre les deux notions et implique l'idée d'un savoir, d'une connaissance, et même d'une certaine culture (Gavoille, 2000).

Prenons l'exemple de ce qui représente la technologie moderne par excellence, l'ordinateur. Dans la plupart des langues, on emploie le mot « computer », mais en français, on dit « ordinateur ». Le mot *computer* a une origine latine, comme le mot *ordinateur*, une spécificité française due à un latiniste, Jacques Perret, grand spécialiste de Virgile, qui proposa à la Société IBM ce néologisme.

Les Romains ont un esprit pratique. En effet, la préoccupation des Romains à gérer l'Empire, et principalement la ville de Rome, dominait à cette époque. Ces problèmes de gestion ont ainsi amené les Romains à s'orienter surtout vers le développement de techniques. Les Romains ont donc formé un savoir spécifique dans de nombreux domaines, en métallurgie, en agriculture, dans la marine de guerre ainsi qu'en architecture, ce qui leur a donné un avantage technologique important. En revanche, l'art romain et les techniques comme l'orfèvrerie, la sculpture et bien d'autres formes d'art, sont directement hérités des techniques grecques. La pharmacopée, la science médicale, forme également un savoir important, emprunté aux Grecs mais que les Romains ont su développer, notamment grâce au grand naturaliste Pline l'Ancien, auteur d'une *Histoire naturelle* encyclopédique.

1. Naissance de la philosophie et des sciences en Ionie. Présocratiques et Ioniens

Les premiers savants furent des philosophes, la science est née avec la philosophie, en particulier sur les côtes d'Asie Mineure: la science grecque est née sur les côtes ioniennes, avec les premiers penseurs, qui cherchèrent à expliquer le monde

sans avoir recours aux dieux, comme le faisaient les poètes, comme Hésiode, un des premiers poètes, dans sa *Théogonie*. Ces premiers penseurs sont considérés comme les Sages, dont l'un des plus connus fut le législateur Solon, fondateur de la démocratie. On peut compter parmi ces sages plus ou moins légendaires Thalès de Milet et Pythagore (Voilquin, 1964).

C'est avec les mathématiques que la science grecque débute, avec Thalès de Milet. L'enseignement de Thalès marque le tournant scientifique qui caractérise cette époque. Thalès ne s'intéresse pas seulement aux nombres: il cherche à expliquer le monde par un principe naturel déduit de l'observation et non pas par des principes surnaturels. C'est précisément cette manière de voir le monde sous un angle intelligible qui est le fondement de la démarche rationnelle. Les philosophes dits « présocratiques » sont les premiers à s'être interrogés sur les phénomènes naturels. Ils sont appelés les « *physiologoi* » (« physiologues ») parce qu'ils tiennent un discours rationnel sur la nature, enquêtant sur les causes naturelles des phénomènes qui deviennent les premiers objets de méthode. Avec Thalès, Pythagore (vers 570-480 av. J.-C.) contribue à la naissance des premières sciences comme les mathématiques, la géométrie (que l'on songe au fameux théorème de Pythagore), l'astronomie ou encore la musique. Mais Pythagore a vu dans les nombres l'explication de tout, il a fondé une sorte de religion, le pythagorisme, qui devint une véritable secte; Pythagore est un personnage mythique; les pythagoriciens furent nombreux à Rome sous l'Empire.

Thalès et Pythagore sont donc comptés parmi les Sept Sages de la Grèce antique. Les Grecs ont découvert l'atome bien avant les Modernes: au V^e siècle, la doctrine de l'atomisme fut conçue et mise en forme par Démocrite, qui la tenait lui-même de son maître Leucippe. Pour eux, les sens nous permettent de connaître la réalité. La théorie atomiste affirme que la matière est formée d'entités dénombrables et insécables, les atomes. Ceux-ci s'assemblent pour former la matière, comme les lettres s'assemblent pour former les mots. Cette doctrine a été reprise à la fin du IV^e siècle par Epicure, qui soutient comme Démocrite, que tout ce qui existe est composé d'atomes. Les atomes se meuvent aléatoirement dans le vide, et peuvent se combiner pour former des corps, des agrégats de matière. L'âme en particulier serait un de ces agrégats d'atomes, et non une entité spirituelle. En morale, le philosophe grec défend l'idée que le souverain bien est le plaisir, défini essentiellement comme « absence de douleur ». En logique, ce que l'on appelle épistémologie, Épicure considère que la sensation est à l'origine de toute connaissance et annonce ainsi l'empirisme.

Tout est constitué d'atomes, y compris les dieux. Ceux-ci ne s'intéressent nullement aux hommes, et il n'y a donc pas lieu de les craindre. On trouve donc dans l'épicurisme la première formulation claire de la séparation entre le savoir et la religion, même si, de manière moins explicite, l'ensemble des présocratiques se caractérise par le refus de laisser les mythes expliquer les phénomènes naturels, comme les éclipses. L'enseignement d'Épicure est surtout connu grâce à l'œuvre de Lucrèce (cf.infra).

2. Aristote. L'école peripatéticienne. L'école alexandrine

Les Stoïciens expliquaient le monde par des principes rationnels et une raison souveraine qui est Dieu, la divinité, la Raison ou le logos. Mais c'est surtout le platonisme, à travers le disciple de Platon, Aristote, qui fit progresser la réflexion scientifique. Pour Platon, la dialectique est une science ou un type de connaissance qui repose sur la confrontation de plusieurs positions de manière à dépasser l'opinion, la *doxa*, en vue de parvenir à un véritable savoir (ou à la vérité). Il s'agit donc d'un moyen de s'élever du monde des apparences (ou du "sensible") vers la connaissance intellectuelle (ou "l'intelligible"), jusqu'aux concepts les plus généraux, jusqu'aux principes premiers.

L'œuvre d'Aristote est la plus importante contribution à l'élaboration d'une pensée scientifique dans l'Antiquité. Son influence sera considérable, en particulier au Moyen Âge. C'est surtout avec Aristote, la pensée scientifique acquiert une méthode fondée sur la déduction. On lui doit aussi la première formulation du syllogisme et de l'induction. Pour Aristote, la science est une philosophie seconde qui reste subordonnée à la philosophie; elle a pour objet la recherche des premiers principes et des premières causes, ce que le discours scientifique appellera le causalisme et que la philosophie nomme l'*aristotélisme*. Les principaux ouvrages concernent la logique (*l'Organon*): l'étude de la logique doit précéder les autres sciences; les grands ouvrages scientifiques sont les 8 livres de la *Physique* et les dix livres de *l'Histoire des animaux*.

Aristote distingue cinq vertus intellectuelles: la *technè*, l'*épistèmè*, la *phronêsis* (prudence), la *sophia* (sagesse) et le *nous* (intelligence). On traduit généralement *technè* par art ou technique, alors que l'*épistèmè* se traduit par connaissance ou science. Toutefois, l'*épistèmè* ne correspond pas à la notion de science moderne car elle n'inclut pas l'expérimentation. Alors que l'*épistèmè* est la science des vérités

éternelles, la *technè* (l'art, la technique) est consacrée à ce qui est contingent, à ce que l'homme crée. La médecine relève à la fois de l'*épistèmè*, car elle étudie la santé humaine, et de la *technè*, car il faut soigner un malade, produire de la santé. Alors que l'*épistèmè* peut être apprise dans une école, la *technè* vient de la pratique et de l'habitude. La *phronèsis* et la *sophia* sont les règles de conduite, la morale, qui permet d'accéder au bonheur, considéré comme le souverain bien, condition du bonheur. La démonstration est l'instrument de la recherche scientifique. Démontrer, c'est montrer la nécessité interne des choses, établir la vérité. La science démonstrative part de définitions universelles pour arriver à des conclusions également universelles. Toutefois, dans la pratique, le mode de démonstration des différentes sciences diffère selon la spécificité de leur objet.

La période dite « alexandrine » (de 323 à 30 av. J.-C.) voit la civilisation grecque se répandre dans le bassin méditerranéen, après les conquêtes d'Alexandre. Elle est marquée par des progrès significatifs, surtout en astronomie et en mathématiques. La ville égyptienne d'Alexandrie en devint le centre intellectuel et les savants qui s'y trouvaient ou y séjournèrent alors étaient grecs. Les disciplines illustrées sont les mathématiques, la physique, la géographie, l'astronomie. Euclide (de 325 à 265 av. J.-C.) est l'auteur des *Eléments*, qui sont considérés comme l'un des textes fondateurs des mathématiques modernes. Ses postulats, comme celui nommé le « postulat d'Euclide », que l'on exprime de nos jours en affirmant que « par un point pris hors d'une droite, il passe une et une seule parallèle à cette droite » sont à la base de la géométrie. Les travaux d'Archimède (de 383 à 212 av. J.-C.) sur la poussée d'un corps dans l'eau correspondent à la première loi physique connue. Parmi ses domaines d'étude en physique, il faut citer l'explication du principe du levier. Ératosthène fut nommé à la tête de la bibliothèque d'Alexandrie vers 245 av. J.-C. à la demande de Ptolémée III. Il est célèbre pour être le premier dont la méthode de mesure de la circonférence de la terre soit connue. Bien que sa mesure ne soit pas exacte, elle était très proche de la réalité avec une erreur infime de 1%. Plus tard, Héron d'Alexandrie, au I^{er} siècle de notre ère, fut à la fois un ingénieur, un mathématicien, un mécanicien. Ses travaux ont porté sur les machines, l'optique et les mathématiques. Héron établit des machines assez curieuses et complexes dans les domaines de la mécanique et de la pneumatique, dont le but est surtout d'étonner ses contemporains. Dans son traité *Mécanique*, il aborde les automates et son livre *Pneumatique* traite de l'air comprimé, des siphons et de la vapeur. Il faut encore citer, au II^e siècle de notre ère, le grand savant Claude Ptolémée. L'œuvre de Claude

Ptolémée est la continuation d'une longue évolution de la science antique. Avec l'œuvre d'Aristote, c'est essentiellement à travers elle, transmise à la fois par les Arabes et les Byzantins, que l'Occident redécouvrira la science grecque au Moyen Age et à la Renaissance.

3. L'Heritage romain

Quand on aborde l'héritage romain, il faut d'abord mentionner l'héritage étrusque. Les Etrusques ont dominé Rome aux VII^e et VI^e siècles avant J.-C. Ils ont introduit à Rome l'écriture, sous la forme d'un alphabet venu de Cumes en Grande Grèce. Ils ont enseigné aux Romains l'urbanisme et ont construit des temples sur le modèle dit étrusco-italique. La religion étrusque elle-même, une religion révélée dans des livres, se présente sous une forme cosmologique, c'est-à-dire qu'elle est une forme de savoir scientifique, elle constitue la *Disciplina Etrusca*, et ce nom indique bien qu'il s'agit d'une science, d'une explication du monde et des phénomènes naturels (Thulin, 1968). Mais, le progrès implique la séparation de la science et de la religion. Avec la naissance de la pensée philosophique, la science s'est séparée de la religion.

Les premiers philosophes, ainsi qu'on l'a vu, ont donné une explication scientifique du monde, sans l'intervention des dieux. Démocrite, au V^e siècle, a expliqué le monde par les atomes. Cette pensée est à l'origine de la philosophie d'Epicure, qui sera développée à Rome par Lucrèce (Serres, 1997) dans son poème *De natura rerum*. De l'enseignement d'Epicure, il ne reste que de minces fragments et trois lettres adressées à des disciples (*Lettre à Hérodote* sur la physique, *Lettre à Pythoclès* sur les phénomènes célestes, *Lettre à Ménécée* sur la morale). L'enseignement d'Epicure est donc surtout connu par le poème de Lucrèce, rédigé vers 55 avant J.C. C'est un poème scientifique, il relève de ce que l'on appelle la poésie gnomique, qui expose le savoir sous une forme poétique. On voit là l'importance de la poésie scientifique à Rome: la science est fixée sous forme poétique.

Mais l'homme romain n'est pas épicurien, même si la poésie d'Horace est empreinte d'épicurisme. Il existe une deuxième école philosophique, le stoïcisme, qui est fondée sur la raison, le logos, et voit dans le monde l'expression de cette raison souveraine. L'homme romain est stoïcien, car le stoïcisme prône l'engagement politique, alors que le sage épicurien vit à l'écart de la vie politique et presque de la

cité. Le stoïcisme met la raison au centre de son système. Nous connaissons bien le stoïcisme grâce au philosophe Sénèque, et à ses œuvres et grâce au stoïcisme romain, représenté par Sénèque, Epictète et l'empereur Marc Aurèle, ces deux derniers écrivant cependant en langue grecque. Ces trois figures illustrent le génie romain et ont joué un grand rôle dans le développement de la pensée occidentale. Sénèque a écrit des traités philosophiques et des traités scientifiques, en particulier une encyclopédie en sept livres, les *Questions naturelles*, qui sont des recherches sur la nature.

4. L'éducation à Rome

L'homme romain (Meslin, 1978) ne cherche pas à être un savant, un scientifique, un ingénieur, comme l'homme moderne. L'enseignement était fondé sur trois étapes, la grammaire, la rhétorique et la philosophie (Marrou, 1948). L'enseignement du rhéteur est le plus important, la rhétorique est l'accomplissement de l'éducation, même si la philosophie en est le couronnement. L'orateur est capable d'embrasser toutes les sciences, tous les savoirs, capable de les maîtriser. Cette culture générale, qui doit être encyclopédique, est bien soulignée par Cicéron dans son traité *Sur l'orateur* (*Sur l'Orateur*, en trois livres).

L'éducation, a priori, n'est pas scientifique, elle est fondée sur la rhétorique au sens large. Elle culmine dans la formation de l'orateur, qui représente l'homme cultivé, accompli. L'enseignement antique s'est perpétué pendant le Moyen Age. C'est dans l'Antiquité qu'ont été posées les bases de l'éducation. L'homme romain est d'abord le fruit d'une éducation. Cette éducation à Rome suivait trois étapes: il existait un enseignement primaire, un enseignement secondaire et un enseignement supérieur, selon la terminologie *moderne*. L'écolier allait d'abord chez le *magister* (le maître d'école), puis chez le grammairien (*grammaticus*), enfin chez le *rhéteur*, le rhéteur. Chez le *magister*, l'écolier apprenait les rudiments ou les fondements de la lecture et de l'écriture; chez le grammairien, il étudiait les auteurs classiques: une éducation fondée bien sûr sur Homère, sur *l'Iliade* et *l'Odyssée*, puis sur les classiques latins (les poètes Virgile, Horace); ensuite, il apprenait les règles de l'éloquence chez le rhéteur. Enfin, et c'était là le couronnement de toute éducation, les plus privilégiés se rendaient auprès d'un philosophe pour étudier la philosophie, considérée comme la reine des sciences. La rhétorique et la philosophie sont le couronnement de toute éducation qui doit former des citoyens aptes à maîtriser l'art de la parole. Elles

recouvrent toutes les formes du savoir, un savoir encyclopédique. Cet enseignement philosophique se faisait surtout à Athènes, mais il existait des maîtres de philosophie à Rome ou en Italie, en Campanie par exemple, à Pompéi ou à Herculaneum. La philosophie était le couronnement de l'éducation. Mais, en fait, l'idéal de la rhétorique était si élevé que le bon orateur devait posséder toutes les sciences, tous les savoirs et connaître donc la philosophie.

5. Les *artes liberales*. Trivium et quadrivium. Martianus Capella, Boèce, Cassiodore, Isidore de Séville

Pourtant, sous l'Empire, une tradition, celle des arts libéraux, *artes liberales*, c'est-à-dire les belles lettres va s'instaurer dans le monde gréco-romain et se maintenir. Les arts libéraux, constitués comme un ensemble ou comme une somme, trouvent leur origine chez Martianus Capella, qui a écrit, dans la première moitié du V^e siècle, les *Noces de Philologie et de Mercure*. Ce titre est symbolique, il associe le dieu Mercure et la philologie. Cette œuvre se présente comme une grande encyclopédie allégorique, dans laquelle les livres 3, 4, et 5 traitent de la grammaire, de la dialectique et de la rhétorique, les livres suivants de la géométrie, de l'arithmétique, de l'astronomie et de la musique. On y trouve donc tout le cycle des arts libéraux, fondé sur la rhétorique et sur le néoplatonisme, si l'on en juge par la place de l'astronomie et de la musique. L'ensemble forme la principale encyclopédie antique et païenne qui ait été connue au Moyen Âge chrétien latin, auquel elle fournira ses personnifications des arts libéraux. Notons donc l'importance de la musique et de l'astronomie dans ce cycle d'enseignement. Martianus Capella est aujourd'hui un peu oublié, en dehors des érudits. Après Martianus Capella, Boèce et Cassiodore ont continué, repris et approfondi un système d'enseignement fondé sur les sept arts libéraux, qui va assurer la survie du système.

Boèce, condamné à mort en 524 à Pavi par l'empereur d'Occident, Théodoric le Grand, parce qu'il était suspect d'entretenir des relations avec l'empereur Justin de Constantinople, compose en prison une consolation, *La Consolation de Philosophie*, son œuvre la plus célèbre. Mais Boèce a traduit en latin les œuvres complètes d'Aristote accompagnées d'un commentaire, ainsi que les œuvres de Platon. Il donne une traduction de l'*Organon* d'Aristote, accompagnée de gloses grecques. Il traduit également l'*Isagogè*, une introduction à la logique aristotélicienne avec un double commentaire: il fait ce que fera le philosophe arabe Averroès au XII^e siècle. Son

ouvrage le plus célèbre demeure la *Consolation de la philosophie*, une œuvre néoplatonicienne dans laquelle la poursuite de la sagesse et l'amour de Dieu sont décrits comme les véritables sources du bonheur. Ses traductions et ses commentaires, notamment des *Catégories* d'Aristote, deviendront des textes fondamentaux de la scolastique médiévale. Les premiers scolastiques possèdent grâce à Boèce un manuel complet de logique exposant toute la doctrine d'Aristote en langue latine.

Cassiodore (Courcelle, 1948; Fauvinet-Rançon, 2006) fut d'abord à la cour du prince ostrogoth Théodoric l'interprète de la culture classique. Après la mort de son ami Théodoric, Cassiodore se retire loin du monde dans le monastère de Vivarium, qu'il a lui-même fondé en Calabre, où il passera les trente dernières années de sa vie à mettre en œuvre la transmission de l'héritage gréco-romain dans un Occident tombé aux mains des Barbares. Cassiodore y introduit les sciences profanes et les sept arts libéraux y sont très largement enseignés. A l'usage de ses moines, il écrit les *Institutiones*, sorte de guide de l'étudiant en Écriture sainte; il y introduit les arts libéraux qui font figure de disciplines auxiliaires de la science biblique. Soucieux de la préservation des livres et de la transmission du savoir aux générations futures, Cassiodore tente d'uniformiser les codes de l'écriture. La chute de l'Empire romain avait en effet entraîné une véritable anarchie du langage et des bases élémentaires de la grammaire. Ce désordre, ajouté à la pénurie de copistes compétents, risquait de faire disparaître le patrimoine culturel. Le catalogue des livres du monastère est ainsi arrivé presque intact jusqu'à nous. Cassiodore a contribué à transmettre à l'Occident la culture antique. Après une vie exemplaire de moine historien, ministre, copiste, ce « restaurateur des sciences » et « grand héros des bibliothèques », meurt à près de cent ans. Il faut citer ensuite également Isidore de Séville.

Isidore de Séville eut un rôle comparable à celui de Boèce et de Cassiodore (Fontaine, 1959). Son œuvre majeure porte le titre *Étymologies* (*Etymologiæ*); elle se compose de vingt livres et propose une analyse étymologique des mots. Par cette œuvre, il essaie de rendre compte de l'ensemble du savoir antique et de transmettre à ses lecteurs une culture classique en voie de disparition. Son livre eut une immense renommée, connut de nombreuses éditions et bénéficia d'une popularité continue jusqu'à la Renaissance. Rappelons qu'Isidore est le patron des informaticiens dans le monde contemporain. Ainsi se trouvent bien établis le trivium et le quadrivium, qui regroupait en tous sept disciplines, d'abord, trois disciplines « littéraires », grammaire, rhétorique et dialectique, puis quatre disciplines scientifiques:

arithmétique, géométrie, astronomie et musique. Tel fut le fondement de l'enseignement, de l'éducation et de la culture pour de longs siècles, sous des formes variables.

6. Un peuple de bâtisseurs. L'œuvre de Vitruve

Du point de vue des sciences et des techniques, les Romains furent surtout des bâtisseurs: ils ont perfectionné les techniques de construction. Les Romains ont mis au point une sorte de ciment. L'*opus caementicium* est l'une des clés de la réussite de la construction romaine, qui s'est développée à la fin du III^e siècle av. J.-C. en Italie et s'est rapidement diffusée dans l'ensemble du monde romain. L'emploi des matériaux est simple et explique son succès; la préparation n'exigeait pas de compétence particulière. Ce procédé de maçonnerie consistait à remplir l'espace entre les parois extérieures au moyen d'un conglomérat de cailloux et de mortier. L'inclusion de briques plates devait renforcer l'édifice. Ce procédé pouvait dès lors être réalisé par une main-d'œuvre servile abondante. Ce matériau de construction est un béton qui offre une remarquable résistance. Grâce à ce procédé, les Romains ont pu construire des voûtes et des coupes de grande envergure.

Caractéristique est le parement appelé « réticulé » ou *opus reticulatum* (« appareil en filet »): c'est une forme de parement fait de petits moellons de forme pyramidale qui dessine sur le mur comme un filet. Les Romains ont aussi utilisé la brique. On distingue l'emploi de briques crues (*opus latericium*) et de briques cuites (*opus testaceum*). Depuis le début du I^{er} siècle, l'*opus latericium* a peu à peu remplacé les autres appareils, grâce à sa solidité et à sa commodité d'utilisation.

Vitruve illustre cet aspect du génie romain et de la science romaine. Vitruve fut un grand architecte qui vécut au 1^{er} siècle avant notre ère et au début du principat d'Auguste. Il a composé un grand traité d'architecture en dix livres. Les livres VIII, IX et X du *De architectura* forment la base d'une grande partie de ce que nous savons sur la technologie romaine.

Le travail de Vitruve tire une grande partie de son importance de la description des différentes machines utilisées pour des ouvrages d'art (palans, grues et poulies en particulier) ainsi que des machines de guerre (catapultes, baliste, machines de siège). Vitruve est une sorte d'ingénieur en exercice, dont la science repose une expérience personnelle. Il décrit également la construction de cadrans solaires et d'horloges à eau, ainsi que l'utilisation d'un éolipyle (la première machine

à vapeur) dans une expérience visant à démontrer la nature des mouvements de l'air atmosphérique (vent). L'éolipyle, la « boule de vent », ou la « sphère de vent », est une machine à vapeur conçue par Héron d'Alexandrie, au I^{er} s. Sa description de la construction d'aqueducs comprend la façon dont ils sont suivis et entretenus, ainsi que le choix attentif des matériaux nécessaires. L'architecte est le technicien par excellence à Rome; il bénéficie d'un statut social supérieur et détient un rôle équivalent à celui de l'ingénieur moderne. Il est un concepteur et un organisateur de travaux. À la différence des artisans et des autres techniciens, l'architecte est un lettré ayant des connaissances dans toutes les diverses disciplines, notamment.

7. L'encyclopédisme

L'œuvre de Vitruve peut être considérée comme un exemple d'encyclopédisme, par l'ampleur des connaissances. En dehors de Vitruve, la littérature latine a donné un autre représentant de l'encyclopédisme; Pline l'Ancien. On trouve dans la littérature latine une grande encyclopédie, l'*Histoire naturelle* de Pline l'Ancien, qui compte 37 livres. Les 37 livres de l'*Histoire naturelle* de Pline, composés dans la seconde moitié du I^{er} siècle de notre ère, recouvrent l'ensemble du savoir; ils traitent de géographie (description du monde habité), de la constitution de l'homme et des animaux (anthropologie et zoologie), de la botanique, de la pharmacologie, de la minéralogie. Il accorde une grande place aux croyances, aux formules religieuses. Mais Pline ne fait guère preuve d'esprit scientifique, il est plutôt un compilateur. Toutefois, il eut une grande influence par ses connaissances sur les vertus des plantes. Son œuvre fut admirée à la Renaissance; elle nous apprend beaucoup sur les connaissances scientifiques des Anciens, sur la médecine en particulier, sur l'histoire de l'art en particulier, que Pline a rattachée à la minéralogie.

8. La maîtrise du temps et de l'espace

La puissance de Rome repose sur la maîtrise de l'espace et du temps, c'est-à-dire sur les connaissances astronomiques et géographiques. La puissance de Rome repose en grande partie sur cette maîtrise de l'espace et du temps.

La vie de la cité était réglée par le calendrier (Kirsopp Michels, 1967; Brind'Amour, 1983); les Romains, dont le calendrier ne correspondait pas au cycle solaire, avait recours à un mois intercalaire, selon un système fort compliqué, ce qui

fait qu'à la fin de la République, le décalage entre les saisons et les mois était considérable. Les cadrans solaires furent introduits tardivement, sans tenir compte de la latitude. La réforme du calendrier par César, qui s'adjoignit l'aide de l'égyptien Sosigène, remédia à ces errances du calendrier; ce fut le calendrier julien qui constitue la base de notre calendrier.

La conquête romaine montre une remarquable maîtrise de l'espace. Pour établir leur puissance et assurer l'approvisionnement de Rome, ils construisirent un vaste réseau routier de 90 000 km et un réseau secondaire de 200 000 km. Ils étaient maîtres aussi dans la construction et des aqueducs, dont on peut encore admirer les vestiges. Ils étaient maîtres également dans la cadastration, la division du sol et du territoire, pour la construction des camps et l'établissement des colonies.

Les Romains ont construit un réseau de routes reliant toutes les provinces de l'Empire à Rome, où des bornes milliaires en pierre généralement en forme de colonne indiquaient les distances sur le tracé des principales voies romaines d'Italie et des provinces romaines (Chevallier, 1972). Comme leur nom l'indique, les distances étaient mesurées en milles romains, soit environ 1 460 mètres. Les routes avaient environ 4 mètres de large. Le réseau routier était complété par un réseau de ponts et d'aqueducs.

On dispose d'un traité sur les aqueducs (*De aquis urbis Romæ*): il est dû à Frontin qui fut curateur des eaux à la fin du 1^{er} siècle. Il se divise en deux livres et contient l'histoire et la description des moyens employés pour alimenter d'eau la capitale de l'Empire romain, il comprend aussi les lois qui régissent la matière. Douze aqueducs alimentaient Rome, dont le premier fut construit en l'an 312 avant notre ère. Au final, les aqueducs de la ville s'étendaient sur 500 km, dont certains sont sur voûtes. Ce sont en fait des conduits de maçonnerie ou des tuyaux de plomb ou de terre cuite qui permettaient le passage de l'eau sur les aqueducs.

La connaissance du territoire était indispensable à la maîtrise de cet espace. D'où la prise en compte de la géographie. Les grands géographes sont grecs, Eratosthène, Ptolémée, Strabon, Pausanias. On ne connaît qu'un géographe romain, Pomponius Méla. Pomponius Mela est le premier géographe romain (Silberman, 1988). Il reprend la théorie des cinq zones climatiques, dont seulement deux étaient habitables. Il dresse la première carte où figure la région de la Baltique. Comme la plupart des géographes classiques, il conçoit le continent comme étant entouré par la mer et ne s'étendant pas très loin au sud. Mais, dès le II^e siècle avant notre ère, les Romains avaient organisé un vaste périple d'exploration des côtes de l'Afrique, avec

l'historien grec Polybe, qui faisait partie du cercle des Scipions. Auguste fait réaliser par Agrippa la première carte de l'Empire romain, un *orbis terrarum* un atlas avant la lettre, placé dans un portique au cœur de Rome: le monde était ainsi donné à voir, selon Pline (Pline, *Histoire naturelle*, 3, 17).

9. En guise de conclusion: l'idée de progrès. Science et poésie

A côté des œuvres scientifiques, des encyclopédies, il existe une tradition qui relie science et poésie dans la littérature latine, comme on l'a vu à propos de Lucrèce. On peut prendre en exemple les traités d'agriculture. Le premier ouvrage en prose dans la littérature latine est le traité d'agriculture de Caton le Censeur qui, vers 150 av. J.-C., compose le *De agricultura*. Les *Res rusticae*, le traité d'agriculture de Varron, se présente sous la forme d'un dialogue en trois livres, qui donne un aperçu de la science agronomique à la fin de la République. Le plus célèbre, ce sont les *Géorgiques* de Virgile et plus tard, au Ier siècle, si l'on considère le traité de Columelle, l'ouvrage le plus important, qui compte 12 livres, on observe que le livre X, qui traite des jardins est composé en hexamètres dactyliques. Il y a eu un âge d'or dans la littérature latine et dans l'Empire romain. Les Romains eux-mêmes ont conçu un âge d'or mythique ou mythologique. Lorsque les dieux et les hommes vivaient en parfaite harmonie, sans le travail, sans la guerre, sans la violence: l'âge d'or précède l'âge d'argent, l'âge de bronze et l'âge de fer, une longue décadence, avant que le cycle ne se reforme.

Le retour de l'âge d'or est d'abord évoqué dans la célèbre 4^e bucolique de Virgile. Puis, dans le chant I des *Géorgiques*, Virgile reprend le thème et il s'éloigne des conceptions hésiodiques: Virgile fait du mythe le véhicule de l'idée de progrès (Novara, 1983; Novara, 1986; Novara, 1993). L'idée d'une décadence primordiale et irrévocable n'apparaît pas dans les *Géorgiques*. Dès que les maux font naître les besoins, l'intelligence humaine se trouve stimulée par la nécessité et elle se manifeste en premier sous la forme de l'*ars* (Virgile, *Géorgiques*. I, 133), qui permet de lutter contre l'hostilité de la nature: l'homme invente tour à tour l'agriculture, la chasse, la pêche, l'art de naviguer en se guidant sur les étoiles, le travail des métaux. A travers l'éloge du travail (*labor omnia uincit / improbus*) (Virgile, *Géorgiques*. I, 145-146), s'exprime même une critique des peintures traditionnelles de l'Age d'or.

Une fois modifié la vision grecque de l'Age d'or dans le chant I des *Géorgiques*, Virgile a toute latitude pour développer, à travers le chant II, une conception du

mythe qui lui est plus personnelle. Cette redéfinition se fera en deux étapes: l'idéalisation de l'Italie et l'éloge de la vie de ses paysans. L'Italie apparaît alors comme la terre par excellence de l'Age d'or et ses paysans, par la vie qu'ils mènent, sont les véritables héritiers de la race d'or primitive. Virgile apparaît comme un novateur. L'Age d'or était un autrefois pour Catulle, un ailleurs pour Horace dans sa Seizième épode, un lendemain pour la quatrième églogue: au contraire, l'âge d'or italien des *Géorgiques* se définit par son immédiateté, à la fois spatiale et temporelle. Il prend en quelque en compte l'héritage des sciences et des techniques.

Bibliographie:

- Bedon R. (2007), « *Les Trois Gaules vues par les Romains au temps de l'empereur Claude: quelques réflexions sur les choix de peuples et de villes par Pomponius Méla dans sa description de la Comata Gallia* », in: Bedon R. et Polfer M. (éd.), *Mélanges in memoriam Charles Marie Ternes*, Remscheid: BAG Verlag, p. 41-56.
- Brind'Amour P. (1983), *Le Calendrier romain*, Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- Chevallier R. (1972), *Les voies romaines*, Paris: Collin.
- Chevallier R. (1993), *Sciences et techniques à Rome*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Courcelle P. (1948), *Les Lettres grecques en Occident, de Macrobie à Cassiodore*, Paris: De Boccard.
- Fauvinet-Rançon V. (2006), « *Decor ciuitatis, decor Italiae* »: monuments, travaux publics et spectacles au VI^e siècle d'après les « *Variae* » de Cassiodore, *Studi storici sulla Tarda Antichità* 23, Bari.
- Fontaine J. (1959), *Isidore de Séville et la culture classique dans l'Espagne wisigothique*, 2 vol., Paris: Etudes Augustiniennes.
- Gavoille E. (2000), *Ars. Etude sémantique de Plaute à Cicéron*, Bibliothèque des Etudes classiques 17, Louvain: Peeters.
- Kirsopp Michels A. (1967), *The Calendar of the Roman Republic*, Princeton: University Press.
- Marrou H. I. (1948), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris 1^{ère} édition (nombreuses rééditions): Editions du Seuil.
- Meslin M. (1978), *L'homme romain*, Paris: Hachette.
- Novara A. (1983), *Les idées romaines sur le progrès, d'après les écrivains de la République (essai sur le sens latin du progrès)*, II, Paris: Les Belles Lettres, p. 675-784.
- Novara A. (1986), *Poésie virgilienne de la mémoire (questions sur l'histoire dans l'Enéide 8)*, Clermont-Ferrand, p. 69-88.
- Novara A. (1993), Virgile et l'âge d'or à venir, une prophétie obstinée et une philosophie politique, in: *Europe: Virgile*, n° 765-766, janvier-février, p. 24-38.
- Serres M. (1977), *La naissance de la physique dans le texte de Lucrèce*, Paris: Editions de Minuit.
- Silberman A. (1988), *Chorographie de Pomponius Mela*, Paris: Les Belles Lettres, (édition du document).

Thulin C. (1968), *Die Etruskische Disciplin*, Teil I-III., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Voilquin J. (1964), *Les penseurs grecs avant Socrate: de Thalès de Milet à Prodicos*, Paris, (1^{ère} éd.).

Dr Roksana Maćkowska
Polska Akademia Nauk
Muzeum Ziemi w Warszawie

L'histoire de la recherche minéralogique

Abstract:

History of mineralogical research

Mineralogy is one of the oldest scientific disciplines, dynamically developing over the centuries. This article will present the history of this field. The first documents containing information on minerals come from the Indian Veda (XI-X century BC) and Ramayana and Mahabharata (III-II century BC). In ancient times, Greek philosophers (Aristotle, Plato and Theophrastus of Eros) and Roman (Pliny the Elder) also wrote about the minerals. The works of ancient writers concerned primarily the properties and recognition of gemstones as well as applications in medicine and magical rituals. The first minerals were described and classified based on their macroscopic features, such as color, gloss, hardness and crystal habit. More detailed methods of minerals research were developed in later ages. The significant development of physics in the fourteenth century and chemistry in the nineteenth century contributed to the progress of the science of minerals. Currently, the methods of mineral testing are at a very high level. Minerals are used properly in all branches of industry.

Introduction

La minéralogie (la science de la structure, de la composition chimique, des propriétés physiques, de la genèse et de l'altération minérale) est l'une des plus anciennes sciences naturelles; l'homme s'intéressait aux ressources naturelles depuis le paléolithique. La minéralogie s'est développée de manière dynamique au cours des siècles. Actuellement, des études très détaillées des minéraux sont possibles grâce à l'utilisation de méthodes analytiques avancées. En fonction de leurs propriétés physiques ou chimiques les minéraux sont utilisés dans de nombreuses branches de l'industrie, telles que: l'énergie, la métallurgie, l'électronique, la chimie, l'alimentation, la céramique et l'industrie pharmaceutique. Ils servent aussi pour la protection des environnements. Aujourd'hui, on dénombre un peu plus de 5200 espèces minérales différentes. On découvre de 5 à 10 d'espèces nouvelles par an. Le but de cet article est de montrer les changements qui se produisent dans l'étude des minéraux dans des siècles divers. L'auteur présente ici les événements les plus importants de l'histoire de la minéralogie.

1. La première recherche

Avant 1700 av. J.-C. on comptait environ 20 espèces des minéraux. Les premiers documents contenant des informations sur les minéraux proviennent de Hindu Védas (XI-X siècle av. J.-C) et de Ramayana et Mahabharata (III-II siècle av. J.-C). Védas sont le plus ancien groupe de textes religieux en sanskrit qui constituaient l'ensemble de la connaissance de l'homme sur le monde des personnes et des dieux. Le Râmâyana et le Mahabharata sont des textes épiques fondamentaux de l'hindouisme et de la mythologie hindoue (Ellinger, 1997).

Durant les IV^e et III^e siècles av. J.-C, les philosophes Grecs, tels qu'Aristote, Platon et Théophraste d'Ersos ont également écrit sur les minéraux. C'est dans *La Météorologie* qu'Aristote a introduit pour la première fois la méthode désormais propre à la minéralogie. Il établit d'abord deux grandes classes: les minéraux divisibles sous le marteau, et les minéraux malléables. Au début du 1^{er} siècle, ont été publiées les œuvres de Dioscoride et de Strabon. En l'an 77 l'érudit romain Pline l'Ancien composa l'œuvre *Historia Naturalis* où il a décrit les propriétés des minéraux (Povannrennykh, 1972).

Malgré les erreurs commises Pline l'Ancien s'est placé au premier rang parmi les naturalistes des temps anciens. Les minéraux, les métaux, les pierres et les œuvres d'art exécutées à partir de ces matériaux sont décrits dans les livres XXXIII à XXXXVII où on trouve les informations précieuses relatives à l'or, l'argent et les mines de ces métaux. Dans le livre XXXIV, dans lequel Pline analyse l'art du bronze, ont été décrits les métaux tels que: le fer, le plomb et l'étain. Dans les deux livres suivants, l'érudit s'est penché sur la peinture et a proposé une vaste l'histoire et de l'art sculptural en décrivant l'imploit de la pierre et des briques largement utilisés dans l'architecture ancienne. Dans le dernier livre (XXVII) l'auteur a décrit diverses pierres précieuses et leur usage par les anciens Romains (Łukasiewicz, 1845).

Les Romains ont permis la floraison, l'exploration, l'exploitation et la transformation de nombreux minéraux. Leur intérêt était presque exclusivement pratique. Bien sûr, la science de la minéralogie proprement dite n'existait pas à ce moment-là. La science, comme nous l'entendons dans la langue académique, apparaît dans le cadre de la philosophie classique comprenant les idées scientifiques formulées par les savants antiques. Les auteurs anciens se concentraient principalement sur les propriétés et la valeur des pierres précieuses, leur utilisation en médecine et rituels magiques. Les premiers minéraux ont été décrits et classés en

fonction de leurs caractéristiques macroscopiques. Les minéraux possèdent en effet des propriétés physiques qui permettent de les distinguer entre eux et qui deviennent par conséquent des critères de leur identification. Ces sont: couleur, éclat (c'est l'aspect qu'offre leur surface lorsqu'elle réfléchit la lumière), trait (la couleur de la poudre des minéraux), dureté (soit la résistance se à laisser rayer), densité, forme cristalline, clivage, effervescence (réaction chimique dégage des bulles de gaz carbonique).

Après plusieurs siècles du développement de la science des minéraux que nous venons de mentionner, il y avait une période de stagnation et même d'oubli au sujet de cette branche de la science. Au Moyen Age, les minéraux ont été étudiés principalement par des scientifiques arabes. Au XI^e siècle, le docteur Ibn Sin (Avicenne) a développé la systématique originale des minéraux et fut le premier à essayer de découvrir les conditions de leur formation. Avicenne a ajouté aux pierres et aux métaux les substances sulfureuses, et il a rangé les minéraux en quatre classes: les pierres, les métaux, les soufres et les sels. En même temps, Muhammad ibn Musa al-Khwarizmi (premier des mathématiciens persans) a élaboré les premières données sur les constantes physiques comme la densité ou poids spécifique. Il a décrit de nombreuses caractéristiques des minéraux utiles à l'identification (Povannrennykh, 1972).

2. La renaissance des sciences naturelles après le Moyen Age

Le véritable développement de la recherche minéralogique, c'est la Renaissance et le Barok. C'est pendant cette période que les méthodes empiriques de la recherche ont commencé à être utilisées. Nous trouvons les descriptions des propriétés des minéraux dans les travaux de Léonard de Vinci, Descartes, Stensen et Leibnitz. L'œuvre la plus importante de cette époque c'est le *De natura fossilium* de Georg Bauer (Agricola), écrite en 1546 (Povannrennykh, 1972). L'auteur a examiné et décrit avec précision les propriétés physiques des monocristaux et des agrégats minéraux entiers, en essayant de déterminer leur forme, clivage, solubilité, texture, humidité, stratification, goût et odeur. Il a également essayé de proposer la genèse des minéraux en décrivant leur formation suite aux gisements hydrothermaux (Schneer, 1995; Agricola, 2004).

Les principaux intérêts d'Agricola concernaient la minéralogie et l'exploitation minière. Un problème important pour Agricola c'était la classification des minéraux.

Il a travaillé sur les systèmes d'Aristote, d'Avicenne, d'Albert le Grand et le sien, ce qui est un progrès significatif dans ce domaine. Le travail d'Agricola *De natura fossilium*, contenant non seulement des descriptions de minéraux individuels mais aussi leur provenance et leur application, peut être considéré comme le premier manuel de minéralogie. Il est très probable qu'Agricola a visité les centres miniers non seulement des montagnes de minerai en Thuringe, mais aussi le plus important en Moravie et en Silésie. Décrivant les lieux de la provenance de minéraux, il a été conscient de leur signification. Ainsi, a-t-il mis en valeur le besoin de la comparaison scientifique des minéraux entre leurs groupes le plus importants, déjà connus et les nouveaux « étrangers ». (Maślankiewicz, 1956).

Agricola a critiqué les revendications des alchimistes. Dans son *De veteribus et Novis metallis* l'étude philologique des sources anciennes était liée à la collecte des observations modernes. Les livres contenaient les descriptions des mines anciennes et des modernes. Suivant la mythologie classique, Agricola a maintenu que les métaux étaient découverts au cours de l'âge des héros. Mais à son avis, la critique de la métallurgie par les poètes anciens et les historiens classiques était en réalité une critique de l'avarice de quelques souverains riches; les poètes auraient transformé en termes fabuleux leur histoires. Les fables de Midas, Tantale, Croesus, Geryon et d'autres mentionnaient les personnages historiques dont la richesse reposait en grande partie sur l'extraction de pierres et de métaux précieux (Sacco, 2014). Les ouvrages d'Agricola ont joué un rôle décisif dans la formation de la minéralogie moderne. Les descriptions exactes avec les dessins sont devenues une source première de ce domaine de la science. Sans doute Agricola est le père de la minéralogie.

3. La minéralogie à l'ère du développement de la physique et de la chimie

Au cours du XVII^e siècle c'est la cristallographie (la science de la structure et de la symétrie des cristaux) qui devient une science la plus recherchée. En 1611, au cours des études sur la symétrie, Kepler a décrit la structure des flocons de neige hexagonaux. Cinquante ans plus tard, en 1669, le danois Nils Steensen a découvert la loi de la constance des angles basée sur l'observation du quartz (Povannrennyh, 1972). Les cristaux de quartz se présentent sous la forme d'un prisme droit de section hexagonale fermé par des pyramides. Dans tous les échantillons de quartz étudiés on constate que l'angle dièdre entre deux faces successives est toujours rigoureusement

égal à 120° . Les faces d'un cristal font entre elles des angles dièdres qui sont constants pour une espèce cristalline donnée. Les faces d'un cristal sont déterminées en orientation et non en position, ceci conduit à la loi de constance des angles: "*Le faisceau des demi-droites issues d'un point quelconque d'un cristal et normales aux faces de ce cristal est un invariant caractéristique de l'espèce cristalline*" (Bojarski, Gigla, Stróż, Surowiec, 2007). Nous savons pourtant que les chercheurs du XVII^e siècle ont utilisé seulement un goniomètre et une loupe.

En 1783, Romé de l'Isle qui travaillait sur des cristaux artificiels, a développé ce concept et a énoncé la loi de la constance des angles de la façon suivante: "*L'inclinaison des faces entre elles est constante et invariable dans chaque espèce.*" Il a formulé en même temps l'opinion que "les diverses formes cristallines d'un même minéral ne sont que des dérivations faciles à déduire d'une même forme appelée fondamentale." En 1784 l'abbé Haüy, en s'appuyant sur des expériences de clivage, a créé la cristallographie (Maitte 2001; Abreal, 2004).

Au cours du XVIII^e siècle, ont été initiés les premiers tests de propriétés chimiques et la composition élémentaire des minéraux. Dans de nombreux articles, une attention a également été portée aux parisiens minéraux. Une augmentation significative du niveau de connaissance dans le domaine de la chimie au XIX^e siècle a permis de développer des méthodes plus avancées de recherche minérale, grâce auxquelles de nouvelles phases minérales ont commencé et décrité. En 1812, le minéralogiste allemand Friedrich Mohs a proposé l'échelle de dureté utilisée aujourd'hui (Povannrennyh, 1972). En 1828, l'anglais William Nicol met au point ses célèbres prismes, basés sur le principe de la double réfraction, qui donneront à cet instrument fondamental sa forme à peu près définitive. La fabrication des lames se trouve à l'origine de progrès décisifs en minéralogie et en pétrographie microscopiques (Touret 2006). Le développement de l'utilisation des méthodes optiques dans la minéralogie, nous le devons à Alfred Des Cloizeaux. Au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, les progrès techniques de la construction des microscopes et de la fabrication des lames minces permettent l'invention du microscope polarisant qui est un outil de caractérisation majeur des minéraux (Kaspar, Jaussaud, 2006).

À la fin du XIX^e siècle, Pierre Curie et Kolenko ont examiné les propriétés électriques des cristaux, tandis que Neumann et Voigt ont examiné les propriétés élastiques et optiques des monocristaux (Povannrennyh, 1972). Pierre Curie a

découvert la piézoélectricité; des lois concernant le magnétisme portent son nom. Il a avancé également les travaux relatifs la symétrie (Lochak 1995).

En 1895 les rayons X ont été découverts par W. C. Röntgen. Au début des années 1930, les études aux rayons X des Braggs, Wyckoff, Pauling, Schiebold, Taylor, Zachariasen et d'autres ont employé la théorie de Federov de groupes spatiaux pour élucider la structure de la majorité des minéraux communs, qui a conduit aux premiers concepts théoriques de la cristallographie aux rayons X pour les substances de composition simple (Povannrennyh, 1972). Le rayonnement X est produit lorsque des électrons de haute énergie frappent un atome, et provoquent des transitions électroniques. Les électrons des couches internes sont déplacés de leurs orbites et remplacés par des électrons de couches plus externes. L'excès d'énergie est transféré sous forme de photons. La diffraction des électrons a été découverte en 1927, indépendamment par Clinton J. Davisson et Lester H. Germer aux États-Unis et par George P. Thomson et Alexander Reid en Angleterre. La diffraction des neutrons a été découverte par Hans von Halban et Pierre Preiswerk en 1936 à l'aide d'une source radioactive. Pourtant son premier praticien a été Cliff Shull. En 1946. C'est grâce au recours à un réacteur nucléaire, qu'est complétée la diffraction des rayons X comme le moyen d'investigation de la matière (Authier, 2014).

Le premier microscope électronique en transmission (TEM) a été construit par Ernst Ruska et Max Knoll à Berlin dans les années 1931-1934. Pour son invention en 1986, Ruska a reçu le prix Nobel de physique. Souvent, un microscope électronique est comparé à un microscope optique, car les deux optiques en microscopie électronique et en microscopie optique sont similaires. Cependant il existe certaines différences entre ces deux instruments. Nous connaissons plusieurs modes d'utilisation en microscopie électronique en transmission: le mode image, le mode diffraction et la haute résolution. La microscopie électronique est une technique utile pour caractériser les surfaces, les zones proches de la surface, la composition chimique et les structures minérales avec structure nanostructurée (Graef, 2003).

Au XX^e siècle, de nombreuses méthodes de recherche avancées telles que la spectroscopie infrarouge, la spectroscopie Raman, la spectroscopie d'émission atomique, spectrométrie de masse et l'analyse thermique ont commencé à être utilisées.

Le nombre de méthodes de recherche augmente chaque année.

4. Minéralogie contemporaine

Les découvertes scientifiques du début du XX^e siècle telles que la diffraction des rayons X ou la radioactivité, ont permis une analyse plus précise de la composition chimique et du réseau cristallin des minéraux. Depuis les années 1950, le développement dynamique de méthodes de recherche avancées a permis de progresser dans les sciences géologiques. La principale cause de changement dans les définitions et dans la classification des minéraux est due la compréhension toujours plus profonde de l'essence d'un minéral. Cette avancé se produit de manière inégale, car elle dépend du développement de techniques. Il y avait des changements profonds dans la minéralogie dans la première moitié de XX^e siècle. De grands progrès ont été réalisés dans les méthodes physiques et chimiques d'analyses, qui ont modifié nos connaissances sur l'homogénéité des matières solides. Les méthodes de rayons X ont révélé des structures atomiques. Le développement de méthodes analytiques précises a permis de connaître les structures des minéraux qui ne sont pas visibles par l'œil nu (minéraux argileux et zéolithes). Grâce à des techniques avancées, il est possible de créer des cristaux synthétiques. L'avenir de la minéralogie est très positif: cette science a permis le développement de nombreuses industries, y compris la médecine.

La recherche future sur les minéraux peut contribuer aux découvertes important pour le développement de la civilisation.

Bibliographie:

- Abreal A. (2004), Petits rappels de cristallographie, *Journal of Persian Mineralogist*, nr 2, s. 7-48.
- Agricola G. (2004), *De Natura Fossilium* (Textbook of Mineralogy), traduction: Mark C. Bandy et Jean A. Bandy, New York: Dover Publications.
- Authier A. (2014), Une découverte qui a changé le monde: la diff raction des rayons X, *Reflets de la Physique*, nr 39, s. 24-29.
- Bojarski Z., Gigla M., Stróż K., Surowiec M. (2007), *Krytalografia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ellinger H. (1997), *Hinduizm*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Graef M. (2003), *Introduction to conventional transmission electron microscopy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaspar C., Jaussaud P. (2006), Physique et minéralogie au Muséum, *Bulletin de la Société des sciences naturelles de l'Ouest de la France*, nr 154, s. 21-24.
- Lochak G. (1995), Pierre Curie et la symétrie, *Séminaire de Philosophie et Mathématiques*, s. 1-16.

- Łukasiewicz J. (1845), *K. Pliniusza Starszego Historji naturalnej ksiąg XXXVII = C. Plinii Secundi Historiae naturalis libri XXXVII*, Poznań: Księgarnia i drukarnia J. Łukaszewicza.
- Maitte B. (2001), René-Just Haüy (1743-1822) et la naissance de la cristallographie, *Travaux du Comité français d'Histoire de la Géologie, Comité français d'Histoire de la Géologie*, 3ème série, nr 15, s. 115-149.
- Maślankiewicz K. (1956), Georgius Agricola (1494-1555), *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, nr 1/4, s. 655-683.
- Povannrennykh A. S. (1972), *Crystal Chemical Classification of Minerals*, New York: Plenum Press.
- Sacco F. G. (2014), Erasmus, Agricola and Mineralogy, *Journal of interdisciplinary history of ideas*, nr 3/6, s. 1-20.
- Schneer C. J. (1995), Origins of mineralogy: the age of Agricola, *The European Journal of Mineralogy*, nr 7, s. 721-734.
- Touret J. (2006), De la pétrographie à la pétrologie, *Travaux du Comité français d'Histoire de la Géologie, Comité français d'Histoire de la Géologie*, 3ème série nr 20, s.167-184.

Mgr Alicja Pielińska

Biologist, museologist, custodian in Amber Department

Polish Academy of Sciences Museum of the Earth in Warsaw

Dr Adam Pieliński, MSc.

Geologist, adiunkt in Department of Mineralogical and Petrographical Collections

Polish Academy of Sciences Museum of the Earth in Warsaw

Bigger and the largest amber products

Abstract

The limited dimensions of the raw material nodules have inspired the amber producers to master and improve the techniques of combining several or even a large number of matched elements to produce larger objects. Large fragile amber products, including intricate constructions and compositions, are a testimony to the development of science and technology, a valuable decoration of world museum collections and a balm for the soul of visitors. Large stocks of raw amber made it possible for Prussian King Fryderyk The First to commission an amber cabinet. The work was done in 1701–1713 by masters from Poland. Donated to Piotr The Great amber panels of Prussian King were supplemented by Italian artists – this is how the Amber Room was created. The lost chamber was reconstructed by a team of Russian amber artists in the years 1982–2003. Among the thousands of contemporary Polish amber artists stand out artists who masterly – assembly technique, stained-glass style or combined – construct impressive objects – they are created by: paintings, sculptures, furniture, altars. The largest of them is the Amber treasury of Lucjan Myrta and the Amber Altar of the Homeland, by Mariusz Drapikowski.

The largest lump of Baltic amber currently weighs 9658 g, its dimensions are: 40 x 18 x 14 cm (Kosmowska-Ceranowicz, 2004, p. 222; Fig. 1)¹. It was found in Rarwino near Kamień Pomorski – it then weighed 9750 g. It is now in the collections of the Museum of Natural History of the Humboldt University in Berlin. In 1742, Gabriel Rzączyński wrote about a lump of amber with dimensions: 48 x 28 x 22 cm. From this specimen, the Gdańsk amber craftsman carved Diana and Akteon turned into a deer (Popiołek, 2011, p. 82). Lumps weighing over 3,000 grams are extremely rare, and those weighing over 1,000 grams are also unique (Kosmowska-Ceranowicz et al., 2003, p. 37, Fig. 2). The limited dimensions of the raw material

¹ The illustrations are at the end of the article.

nodules inspired the amber producers to master the techniques of combining several or even a large number of matched elements to make larger objects.

Prelude

The oldest among amber-shaped amber objects modeled from large single lump of raw material is found in Ukraine anthropomorphic female figurine from 17–13 thousand years BC. From Mesolithic areas in Denmark (Fraquet, 1987, Plate 1), and Poland, both anthropomorphic figures and naturalistic zoomorphic amulets have been preserved (Fig. 3). Neolithic amber's larger objects are idols, animal figurines and amulets symbolizing the sun (Choińska-Bochdan, 2003, Fig. 4). An amber cup, 12.7 cm high, made in the Bronze Age from a 400 g raw material nodule, was discovered in Hove on the British Isles – now it belongs to the collections of Brighton Museum and Art Gallery. The cup's body is decorated with a delicate convex ornamental line (Fraquet, 1987, p. 11, Grimaldi, 1996, p. 147, Paterson, 2016).

From the larger amber decorations of antiquity, mostly small-sized figurines made of individual nodules (Grimaldi, 1996) have survived, there is such collection, among others, in the J. Paul Getty Museum in Los Angeles (Causey, 2018). In the area of the Roman Empire the method was mastered assembly of larger amber objects by combining a part of the designed whole. An example of such realizations is the whorl of a dozen amber segments set on a brown rod (Wielowiejski, 1999).

In the 16th century, many amber vessels were made – beer mugs and cups, among which there is also a bowl without a foot – „kulawka”, the work of the King Sigismund The Third, assembled from several amber elements and ivory (Grabowska, 1982, pp. 19, 77; Mierzwińska, 1992, pp. 75, 102). At the end of the 16th century and at the beginning of the 17th century, large boxes of amber were constructed – from carved or engraved tiles joined with glue or with metal tapes (Mierzwińska, 1992, pp. 62, 115, 117, Fig. 5). Larger sizes of the products were achieved in the 17th century thanks to the use of wooden or metal skeletons covered with amber mosaics. Altogether, there were altars and furniture (Grabowska, 1982, Grażawska, 2014, Mierzwińska, 1992, 2014, Mierzwińska, Żak, 2001, Fig. 6).

1. Amber Room

Elements of amber veneer were often destroyed, thus creating the eighth wonder of the world – the Amber Room – amberers mounted amber planes, six millimeters thick, with closely fitting mosaic elements joined together, including welds (Bardovskaya *et al.*, 2005; Gierłowski, 1999, pp. 53–59). Work in Berlin for King Frederick The First began in 1701 with amber Godfryd Wolfram. After 1707, two other amber craftsmen – Godfryd Turau and Ernest Schacht continued their work. After 12 years, amber facings for the royal cabinet reached an area of 68.50 square meters, with 74.36 square meters designed by Andreas Schlüter. All its creators, architect and masters came from Poland. Amber panels son of Frederic The First, Frederick William gave in 1716 to Piotr The Great. In the years 1755–1763, existing amber panels, according to the design of Franciszek Bartolomeo Rastrelli, another Italian, Alexander Martelli in Tsarskoye Selo underwent restorations and expanded to an area of 86.12 square meters, arranging on the three walls of the square chamber: 10 x 10 m, height 7.8 m. Amber elements occupied one quarter of the surface of these walls, weighed about one ton, and „clippings” / waste of nine tons. Amber Room was lost in 1945, in 1982–2003 it was reconstructed (Figs 7, 8), based on the preserved photographic, graphic and painting documentation, by a team of artists, architects, masters and art historians, one of them was a Pole Wiesław Gierłowski (1925–2016). A particular task of the reconstructors was to determine the ways of joining the tiles, and to reconstruct the composition of the originally used welds.

The experience gained during the reconstruction of the Amber Room is distinguished by a group of Russian artists from the reconstruction workshop. Aleksandr Żurawlow, the head of this workshop (1943–2009), is the author of *Pannoux Rus*, with dimensions: 300 x 150 cm (Fig. 9).

Among the thousands of contemporary Polish amber jewelers, experienced masters stand out who thanks to the original improvement of techniques of combining smaller elements implement projects of impressive size of objects – they are created: paintings, sculptures, furniture, altars and other artistic compositions.

2. Amber workshop products by Lucjan Myrty, an Amber treasury

Since 1966, several hundred large amber objects have been created thanks to the workshop of master craftsman Lucjan Myrta – these are caskets, sculptures, decorative objects – lamps, candlesticks, clocks, mirrors, frazes, chips; vessels, pictures, tables and chess sets, silver vessels (Czaja, 2007; Gierłowski, 2004, 2006; Fig. 10).

The work of Lucjan Myrta's life is the Amber treasury – a huge casket and utility safe with dimensions: length 200 cm, width 60 cm, height 275 cm – out of the base was made entirely of amber (Gierłowski, 2004, p. 33, 2008). The treasury weight is 955 kg, including 823 kg of amber – this is the largest item made of amber. Creating it for 12 years, the artist used 7 tons of amber of various varieties. Casket decorations made with the intaglio and relief technique present scenes from the life of Christ, and architectural elements have forms used in the buildings of Christ time.

3. Amber projects and realizations of Mariusz Drapikowski's studio, Amber Altar of the Homeland

In 2000, Mariusz Drapikowski performed for the church of St. Bridget in Gdańsk, an amber monstrance 176 cm high – in the Rococo style, with a stained-glass method, and in 2001, for this church, he started a project of special altar setting – Amber Altar of the Homeland (Gierłowski, 2000, Fig. 13). The planned surface of the amber stained glass construction is over 100 square meters. Until now, the artist has made a dress – 2.5 m long from white amber – to the image of Our Lady of the Work People (Fig. 14), an eagle with a wingspan of 1.5 m, from yellow amber (Fig. 15), and two reliquaries. Prior to the project, the altar setting, in 2017, was made of metal and amber, an impressive size shrub vine (Kosior, 2018).

In 2005, the artist's studio in Gdańsk made, from nine kilograms of raw material, amber-brilliant Dress for the Jasna Góra Image of the Queen of Poland, dimensions: 121.8 x 81.3 cm (Kowalczyk P., 2005).

For a year, Mariusz Drapikowski and Kamil Drapikowski have been carrying out a project of building 12 altars of permanent adoration – made of silver with the use of amber, gold, decorative and precious stones and glass. These altars pilgrimage to destinations, which are points on the world map affected by the woes of wars,

experienced by conflicts, but also miraculously saved. So far, six of these altars have been made (Drapikowski, 2014, Figs 16, 17). The next altar is intended for the World Prayer Center for Peace, created in Niepokalanów, which will be completed in September 2018.

4. Amber as a raw material

The rich palette of natural varieties of Baltic amber – their various colors, various degrees of transparency (Leciejewicz, 2003, 2004, Figs 18, 19) – for amber artists are not enough. The dyeing of this raw material has been known and used since ancient times, and it has been used on a large scale during the reconstruction of the Amber Room. The creators' workshop also enriched other techniques of „refining raw nodules” – their clarification (Fig. 20) or foaming. A convenience for some creators is access to the size of slabs they expect, or the formation of ready-made forms obtained thanks to the development of the technology of pressing smaller fines of amber (Figs 21, 22).

On saving raw material allows you amber forming – giving shape to products or their elements by placing in prepared forms plasticized, by heating, raw amber – individual nuggets or several together. When machined using the classic method – punching fragments – „unnecessary clippings” account for up to 90% of the weight of the raw material used.

Bibliography:

- Bardovskaya L., Grigorovich N., Stepanenko I., Kostyashova Z. (2005), *Amber from the collection of the National Museum-Reserve „Tsarskoe Selo”. Catalogue of the exhibition*, Kaliningrad: Kaliningrad Amber Museum.
- Choińska-Bochdan E. (2003), *Bursztyn w kulturze [Amber in culture]*, (in:) *Z bursztynem przez tysiąclecia [With amber for millennia]*, B. Kosmowska-Ceranowicz, E. Choińska-Bochdan (eds), (pp. 29–146), Gdańsk: Muzeum Archeologiczne.
- Czaja M. (2007), *Bursztynowy Wawel [Amber Wawel]*, *Bursztynisko*, 28, 23–24.
- Drapikowski M. (2000), *Powrót bursztynu do świątyń [Return of amber to the temples]*, *Polski Jubiler*, 2 (10), 30–32.
- Drapikowski M. (2014), *The concept of a triptych with amber element at the Church of the Holy Sepulchre*, (in:) B. Kosmowska-Ceranowicz, W. Gierłowski (eds) *Amber – Views, Opinions Vol. 2. Scientific seminars Amberif – International Fair of Amber, Jewellery and Gemstones, 2006–2009*. Gdańsk: The International Amber Association, 126–128.
- Fraquet, H. (1987), *Amber*, London: Butterworths.

- Gierłowski W. (1999), *Bursztyn i gdańscy bursztynnicy* [Amber and Gdańsk amber craftsmen], Gdańsk: Marpress.
- Gierłowski W. (2000), W Gdańsku powstaje monumentalne dzieło złotnictwa i bursztynu [A monumental work of goldsmithing and amber is being created in Gdańsk], *Polski Jubiler*, 3 (11), 24–25.
- Gierłowski W. (2004), *The exceptional role of Lucjan Myrta's workshop in the amber handicraft of the 20th century; The works from Lucjan Myrta's workshop*, (in:) W. Gierłowski, J. Grażawska, B. Kosmowska-Ceranowicz, A. Pelińska, R. Szadziwski, *Myrta Amber – the life and work of Lucjan Myrta*, (pp. 8–22; 30–219), Bydgoszcz: Excalibur.
- Gierłowski W. (2006), *The collection of works from Lucjan Myrta's workshop at the Historical Museum of the City of Gdańsk*, (in:) B. Kosmowska-Ceranowicz, W. Gierłowski (eds) *Amber – Views, Opinions* [Vol. 1]. *Scientific seminars Amberif – International Fair of Amber, Jewellery and Gemstones, 1994–2005*. Gdańsk: The International Amber Association, 205–215.
- Gierłowski W. (2008), Amber Treasure Chest, *Baltic Jewellery News*, 12, 12–15.
- Grabowska J. (1982), *L'Ambre polonais*, Varsovie: Editions Interpress.
- Grażawska J. (2014), *Modern era artefacts in the collection of the Museum in Gdańsk*, (in:) B. Kosmowska-Ceranowicz, W. Gierłowski (eds) *Amber – Views, Opinions Vol. 2. Scientific seminars Amberif – International Fair of Amber, Jewellery and Gemstones, 2006–2009*. Gdańsk: The International Amber Association, 129–136.
- Grimaldi D., (1996), *Amber: window to the past*, New York: American Museum of Natural History.
- Koperkiewicz A., Grażawska J., (eds), (2007), *Muzeum Bursztynu Nowy Oddział – Muzeum Historycznego Miasta Gdańska. Otwarcie – Prezentacja* [The Amber Museum New Branch – Historical Museum of the City of Gdansk. Opening – Presentation], Gdańsk: Muzeum Historyczne Miasta Gdańska.
- Kosior M., (2018), The Polish Nation's Amber Altar, *Bursztyńsko* 41, 32.
- Kosmowska-Ceranowicz B. (2004), *Lumps of amber*, (in:) *Myrta Amber – the life and work of Lucjan Myrta*, pp. 222–271. Bydgoszcz: Excalibur.
- Kosmowska-Ceranowicz B., Kupryjanowicz J., Pelińska A. (2003), *Bryły bursztynu – fenomen przyrody. Katalog. Amber nodules – a phenomenon of nature*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Sadyba.
- Kowalczyk P. (2004), The amber Totus Tuus, *Bursztyńsko*, 24, 28–30.
- Leciejewicz K. (2004), *Barwy bursztynu*. W: *Targi Dóbr Ekskluzywnych. Prestige 2004. Katalog Targowy*, 14–15.
- Leciejewicz K. (2005), *Bogactwo odmian bursztynu bałtyckiego*, (w:) *Odkrywane piękno bursztynu*, 5–154.
- Mierzwińska E. (1992), *Bärnsten Guldet från Östersjön*, Bydgoszcz: Excalibur.
- Mierzwińska E. (2014), *The Malbork Amber Collection*, (in:) B. Kosmowska-Ceranowicz, W. Gierłowski (eds) *Amber – Views, Opinions Vol. 2. Scientific seminars Amberif –*

International Fair of Amber, Jewellery and Gemstones, 2006–2009. Gdańsk: The International Amber Association, 137–145.

Mierzwińska E., Żak M. (2001), *Wielka księga bursztynu*, Bydgoszcz: Excalibur.

Paterson V. (2016), *Bursztyn z Wysp brytyjskich*. W: *Bursztyn. Poglądy, opinie*, t. 3, *Materiały z seminariów Amberif 2010–2015*, 39–43.

Popiołek J. (2011), *Bursztyn w dawnej Polsce. Antologia 1534–1900* [*Amber in old Poland. Anthology 1534–1900*], Gdańsk: Marpress.

Wielowiejski J. (1999), *Die Bernsteinstrasse Adria–Ostsee in archäologischer und touristischer Sicht*, (in:) *Landscapes and Monuments along the Amber Road (International Symposium Sopron-Eisenstadt 15–18th October, Sopron, 1995*, J. Gömöri (ed.), pp. 135–138, Sopron: Scarbantia Társaság.

Netography:

Biała I. (2016), *Niesamowita bursztynowa twórczość Lucjana Myrty. Wystawa w ECS* [*The amazing amber work of Lucjan Myrta. Exhibition in ECS*]

Causey F. (2018), *Ancient carved ambers in the J. Paul Getty Museum*, (in:) museumcatalogues.getty.edu/amber [last visited: 2018, June the 15th]

<http://www.gdansk.pl/wiadomosci/Niesamowita-bursztynowa-tworczosc-Lucjana-Myrty-Wystawa-w-ECS,a,57313> [published 11.07.2016]

Illustrations:



Fig. 1. The largest lump of Baltic amber, 9658 g, from the collections of the Natural History Museum of the Humboldt University in Berlin. „Bernstein Tränen der Götter” exhibition at the Mining Museum in Bochum, Germany. Photo: A. Pielnińska.



Fig. 2. The three largest lumps of Baltic amber from the collections of the Polish Academy of Sciences Museum of the Earth in Warsaw: 2005 g, 2005 g, 1600 g. Photo: B. Gronus-Dutko

2. The three largest lumps of Baltic amber from the collections of the Polish Academy of Sciences Museum of the Earth in Warsaw: 2005 g, 2005 g, 1600 g. Photo: B. Gronus-Dutko.



Fig. 3. Mesolithic figurines of animals – a horse (8 x 11 x 2.5 cm, found in Dobiegniew) and wild boar – made of single amber nodules, copies from the collections of the State Archaeological Museum in Warsaw. The *Treasure of the Baltic. Amber in medicine* at the Museum of Pharmacy Msc. Antonina Leśniewska in Warsaw, 2012. Photo: A. Pielński.

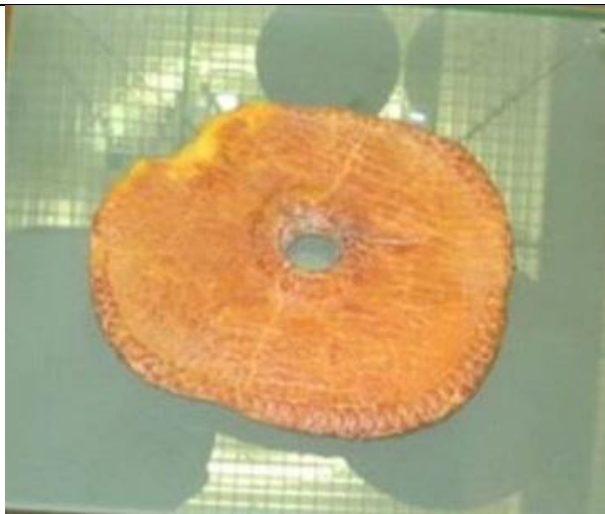


Fig. 4. Amber amulet symbolizing the sun, from the collections of the Archaeological Museum in Wrocław. Photo: A. Pielńska.



Fig. 5. Tazza with carved amber panels. Silver, chased and engraved, height 12.5 cm, diameter 14.5 cm. Made in Königsberg, workshop of Georg Schreiber, mid-17th century. From the collection of the Czartoryski Family. National Museum in Warsaw. Photo: Adam Pieliński.



Fig. 6. A four-storey altar with wooden structure with amber lining decorated with ivory, height 85.5 cm. From the collections of the Castle Museum in Malbork at the exhibition „Amber Contexts”. Photo: A. Pielińska, 2015.



Fig. 7. Amber Room panel. Model – 1/5 life size: 154 x 56 cm. Project: A. Chozackij, 1977; Details of the decoration of the reconstructed Amber Room. Photo: A. Pelińska, 1997.



Fig. 8. Fragments of amber mosaics of the reconstructed Amber Room. Photo A. Pelińska, 1997.



Fig. 9. Pannoux *Russia*, amber mosaic by Alexandr Zhuravlov: 300 x 150 cm. Photo: A. Pelińska.



Fig. 10. Amber objects made in the workshop of Lucjan Myrta in Sopot. From the collections of the Amber Museum in Gdańsk. Photo: A. Peliński, 2017.



Fig. 11. Amber Monstrance of the Millennium, made with stained-glass style by Mariusz Drapikowski, height 176 cm. Photo: A. Peliński, 2015



Fig. 12. Details of the Amber Monstrance of the Millennium. Photo: A. Pieliński.



Fig. 13. Amber Altar of the Homeland in the church of St. Bridget in Gdańsk. Photo: A. Peliński.



Fig. 14. Amber dress for icon of the Mother of God – Protector of People of Labor – painted by priest Franciszek Znaniński after the December massacre of 1970. Dress made of white amber, the surface darkens. Photo: A. Peliński.



Fig. 15. The yellow amber eagle – rising to flight, symbolizing Poland, 150 cm. Photo: A. Pieliński, 2015.



Fig. 16. Pentptych *Star of Kazakhstan*, currently in Oziornoje in Kazakhstan. Photo: A. Pieliński.



Fig. 17. The altar-triptych „Light of Reconciliation and Peace”, made by Mariusz Drapikowski Studio as part of the „12 Stars in the Crown of Mary Queen of Peace” project for the International Center of Prayer for Peace at the Shrine of the Mother of Words in Kibeho, Rwanda, 2016. Photo: A. Pieliński.



Fig. 18. Natural forms and varieties of Baltic amber. Amber artworks by Gabriela Gierłowska, at the International Fair of Amber, Jewellery and Gemstones Amberif 2015 in Gdańsk. Photo: A. Peliński.



Fig. 19. Polished pieces of natural Baltic amber. *Amber Laboratory* by Gabriela Gierłowska, International Fair of Amber, Jewellery and Gemstones Amberif 2017. Photo: A. Peliński.



Fig. 20. Samples of the Baltic amber modified in an autoclave, which became transparent, darkened. *Amber Laboratory* by Gabriela Gierłowska, International Fair of Amber, Jewellery and Gemstones Amberif 2017. Photo: A. Peliński.



Fig. 21. Samples of pressed amber. *Amber Laboratory* by Gabriela Gierłowska, International Fair of Amber, Jewelry and Gemstones Amberif 2017. Photo: A. Pieliński.



Fig. 22. Desk organizer, dedicated: „J.I. Kraszewskiemu Ostrołęczanie 1879”, 24.2 x 15 cm: inkwell, sandpaper, stamp; silver base for feathers – „triumphal archway”; base from pressed amber „Factory B. Bernstein in Ostrołęka”. A gift for the 50th jubilee of literary activity celebrated in 1879 in Cracow. Gift of Józef Ignacy Kraszewski for the National Museum in Poznań, 1884. Photo: A. Pieliński.

CZĘŚĆ III.

Mgr Aleksandra Strzelecka
Instytut Psychologii WFCH
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Teresa Strzembosz come esempio di realizzazione pratica della teoria di John Bowlby in Polonia

Abstract:

Teresa Strzembosz as an example of practical implementation of John Bowlby's theory in Poland

Care for unborn children and helping lone mothers in difficult circumstances became one of the initiatives which were undertaken by Teresa Strzembosz as part of her life mission to help others. Her involvement and cooperation with cardinal Stefan Wyszyński as well as father Jan Ziąja brought about creation of a care home for lone mothers in Chyliczki in 1958. Her innovative and well researched approach during this project, which was presented to the Ministry of Health, helped to engage others to become involved in growing this initiative further. Her priority was to empower mothers and help them to become mature, responsible and independent caregivers. She emphasised the importance of the bond between a mother and a child and aimed at enabling the two to stay together. This approach taken by Teresa was a practical application of the bond theory proposed by John Bowlby. Her initiative to focus on lone mothers and actions undertaken to support them resulted in specific achievements. There are now 31 lone mothers' care homes, 6902 mothers have been helped, 7383 children were taken care of the great majority of whom were able to be born in a safe manner.

Introduzione

Mi sono imbattuta nella figura di Teresa Strzembosz alcuni anni fa durante la lettura del libro "Cristiani", vol. XIV, con la redazione di Bohdan Bejze. L'analisi della sua persona e del suo coinvolgimento sociale mi ha incoraggiato ad esplorare il tema del legame tra madre e figlio, basato sul progetto da lei elaborato e sulla sua attuale applicazione nelle Case per le ragazze madri. La lettura del testo del progetto e l'idea del suo utilizzo mi hanno ispirato una certa somiglianza con la teoria dell'attaccamento di John Bowlby. John Bowlby ha iniziato la sua ricerca nel 1950 su richiesta dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che aveva richiesto una consulenza sulla salute mentale dei bambini senza casa. Ha pubblicato il suo libro 'Attachment' (Attaccamento) nel 1969, in inglese. Tuttavia, possiamo notare

l'attuazione pratica della teoria dell'attaccamento nel programma presentato da Teresa Strzembosz. Anni di comunismo in Polonia hanno portato alla creazione di istituzioni statali in cui i bambini venivano separati dalle loro madri, nonostante fossero nello stesso edificio. Questa forma di aiuto verso le madri che si trovavano in una situazione finanziaria difficile o che erano vittime di violenza, non contribuiva a formare i giusti legami tra madre e figlio. Tuttavia, prima di andare ad analizzare i collegamenti tra la teoria dell'attaccamento e l'attività di Teresa Strzembosz, vorrei presentare la sua figura.

1. Ritratto di Teresa Strzembosz

Teresa Strzembosz è nata l'11 settembre 1930 a Varsavia, presso la clinica in via Hoża. Era la figlia di Zofia e Adam Strzembosz, e allo stesso tempo la prima dopo i suoi fratelli sono Adam e Tomasz. Il padre di Teresa era un avvocato; la madre fino al 1945 si è presa cura della casa e dell'allevamento dei figli, poi ha iniziato a lavorare in amministrazione e poi in una biblioteca.

L'inizio del carisma dell'impegno di Teresa furono gli anni dell'occupazione, il vagabondare e le difficili condizioni materiali che divennero una scuola di vita e di responsabilità per lei. Il contatto con la povertà, la sofferenza e la morte ha plasmato in lei un atteggiamento di apertura per aiutare gli altri. (Sujak, *La vita di Teresa Strzembosz*, 1985). Sua madre è stata per lei modello e sostegno.

Nel 1946, la famiglia tornò a Varsavia, ma non fu possibile tornare alla vecchia casa. Vissero a Józefów. I fratelli Strzembosz frequentavano la scuola superiore a Falenica.

Nel 1950, superò gli esami finali e l'esame di ammissione per la facoltà di medicina. Tuttavia, non fu accettata a causa del parere di un'organizzazione giovanile che le attribuiva un certo "fanatismo religioso". Un altro ostacolo era il background intellettuale del padre. In questa situazione, iniziò a studiare presso l'Istituto di Cultura Cristiana Superiore a Breslavia. Oltre alle classi obbligatorie, si occupa anche dell'infermeria e della pratica catechistica nella chiesa di Sant'Antonio a Karłowice. In questo periodo si arricchisce di nuove amicizie, che in seguito si trasformeranno in una cooperazione duratura (Sujak, *La vita di Teresa Strzembosz*, 1985).

Dopo un anno di studi a Breslavia, fa un altro tentativo per essere ammessa alla facoltà di medicina. Supera l'esame, ma non viene di nuovo accettata. Pertanto,

accetta un lavoro come tecnico di laboratorio presso il prof. Antoni Chruścicki, e poi, dopo alcuni mesi, si dimette e inizia a studiare presso la scuola appena aperta di insegnamento paramedico (*szkoła felczerska*). Termina gli studi con la lode, ma ancora non viene ammessa a medicina. Allora comincia a lavorare nell'ospedale e nel pronto soccorso a Otwock. Finalmente nel 1957 viene ammessa e inizia a studiare al secondo anno di Medicina. Rimane ancora coinvolta in attività sociali e caritatevoli, ma tale fatto le rende impossibile conciliare l'apprendimento con l'aiuto ai bisognosi. Di conseguenza, abbandona i suoi studi e si dedica interamente alle attività sociali. Nello stesso anno, dopo quattro anni di lavoro, si ritira dall'attività in ospedale e dal servizio di pronto soccorso a Otwock. Nel 1968 suo padre muore: comincia anche a peggiorare la sua salute. Il 2 febbraio 1970 si trasferisce dalle Suore Orsoline SJK in via Wiślana a Varsavia. Conosce la diagnosi della sua malattia: cancro. Muore l'8 giugno 1970, e venne sepolta nel cimitero monumentale di Stare Powązki nella sezione 261.

2. Caratteristiche dell'attività

Teresa Strzembosz era una persona sensibile, aperta ad altre persone e sempre disposta ad aiutare. L'inizio della sua attività comincia dopo l'Insurrezione di Varsavia, quando lei e sua madre aiutavano in un ospedale degli insorti a Milanówek (vicino a Varsavia). Poi, insieme alla rapida maturazione a cui la guerra e le sue conseguenze hanno contribuito, sono stati modellati i suoi interessi e i suoi piani di vita. Voleva servire tutti coloro che ne avevano bisogno, rendendosi conto di ciò specialmente per i malati e le persone bisognose.

Durante il suo soggiorno a Cracovia, ha incontrato la situazione difficile dei giovani che, dopo la pausa bellica, intraprendevano l'insegnamento ufficiale, integrando gli arretrati. Oltre al lavoro didattico, gli insegnanti sono stati pesantemente coinvolti nella situazione degli studenti e hanno cercato di risolvere le loro difficoltà. Poteva utilizzare le sue esperienze, avute a Cracovia, qui a Józefów. Teresa è stata coinvolta nelle attività del circolo PCK della scuola. Ha contribuito alla sua rinascita e orientamento del lavoro a scopo di beneficenza. E' stata anche organizzatrice di giochi scolastici: era in grado di combinare il divertimento con l'ottenimento di denaro per aiutare le famiglie bisognose (Perzanowska, 2010). Ha anche partecipato alle attività nella parrocchia di Józefów. A quel tempo risale la sua conoscenza con Don Giovanni Zieja, che ha portato a molti anni di cooperazione. La

condivisione in attività di beneficenza, la partecipazione a conferenze e ritiri spirituali per studenti hanno avuto un grande impatto sul successivo coinvolgimento sociale di Teresa. Tra le partecipanti a questi ritiri ne è diventata la loro organizzatrice, facendo in modo che i pazienti potessero vivere un incontro con Dio. È stata anche coinvolta nella preparazione di corsi prematrimoniali e conducendo la Pastorale per il Servizio Sanitario. Poi ha anche affrontato la questione della cura nella parrocchia per i malati cronici, organizzando, per questa attività, le infermiere religiose - licenziate in massa dal lavoro negli ospedali, e laiche. È stata anche coinvolta nell'adozione di bambini. Le sue attività nella Associazione degli Amici del Bambino ha portato alla realizzazione della sezione delle adozioni, e quindi la creazione di Centri di Adozione a Varsavia, Białystok, Bydgoszcz, Gliwice, Breslavia e Cracovia (Sujak, *Carisma di coinvolgimento*, 1988). Come ricorda Hanna Świącicka: "su iniziativa di Teresa al TPD abbiamo fondato – perché anch'io ho partecipato in questo - il centro di famiglie affidatarie per i bambini che sono sfuggiti al momento della adozione" (. Sujak, *Carisma di coinvolgimento*, 1988, pag 73).

3. Coinvolgimento nella fondazione della Casa per le ragazze madri a Chyliczki

L'anno 1956 ha portato un cambiamento nella legge dell'aborto. Venne permesso di interrompere una gravidanza senza limite all'età del bambino, se l'aborto è supportato da indicazioni mediche o da condizioni di vita difficili della donna incinta (Legge del 1956).

Teresa era molto impegnata a proteggere le ragazze dalla prostituzione. Poteva riconoscerle per la strada e non passare indifferente, intraprendendo successive azioni nel loro caso. Ha iniziato a collaborare con una poliziotta amichevole, poi cercava di mettere le ragazze in istituzioni religiose – che erano dedite a lavorare con persone depravate - o cercando un lavoro per quelle ragazze. Durante il servizio di guardia in ospedale, incontrava spesso ragazze dopo l'aborto. Ciò la prendeva molto e cercava di coinvolgere congregazioni religiose, sacerdoti e dottori. Su richiesta del cardinale Stefan Wyszyński, ha espresso la sua preoccupazione per le ragazze minacciate di prostituzione alla sorella Immaculata Bązant della Congregazione di Nostra Signora della Misericordia.

Teresa, in accordo con il cardinale Wyszyński, ha affrontato il problema di organizzare una casa in cui le ragazze madri potessero trovare riparo.

La casa - un'antica locanda - fu acquistata il 23 giugno 1958. La decisione è stata presa dal Primate Stefan Wyszyński, l'acquirente era la Curia metropolitana di Varsavia (Sujak, *Carisma di coinvolgimento*, 1988). La curia aiutò anche le mamme che non avevano alcun reddito attraverso il Dipartimento della Carità (Sujak, *Carisma di coinvolgimento*, 1988). A Teresa le premeva molto di creare un legame duraturo tra madre e figlio, assicurandosi che la culla del bambino fosse accanto al letto della madre.

4. La creazione del progetto

Dopo dieci anni di sostegno alle madri a Chyliczki, ha scritto il seguente progetto che ha caratterizzato il suo modello di lavoro: "La casa sarebbe stata progettata per le donne non sposate che hanno dato alla luce un bambino, avendo la possibilità di prendersene autonomamente cura, e che sono in un primo periodo impreparate e non è legata ancora con il bambino, o mettendolo direttamente nel reparto maternità nella Casa dei Piccoli Bambini, il che provoca un ulteriore allentamento del legame e del senso di responsabilità, o decidono velocemente di consegnarlo per l'adozione. Accettate sarebbero le donne maggiorenti che hanno dato alla luce il primo figlio e il cui atteggiamento morale consente loro di pensare che, impegnandosi con il bambino, saranno pronte a prendersi cura e ad allevare i propri figli. Sottolineando che lo scopo principale di questo tipo di Reparto è il legame madre-figlio, la sua attivizzazione, e l'aiuto in una autonoma vita con il bambino, tutta l'intero apparato organizzativo della casa dovrebbe essere il più vicino possibile alle condizioni e all'atmosfera di una casa di famiglia. Le madri avrebbero abitato in 2-3 per stanza con i loro figli, da sole sotto la supervisione delle infermiere che le avrebbero curate, e facendo tutte le attività: dal nutrire, al lavare i pannolini, e a cucire i vestiti. Avrebbero a loro volta esse stesse soddisfatto a tutte le attività domestiche (istruttrice in cucina, in lavanderia, nella sala da cucito). Per le ragioni sopra citate, la casa sarebbe prevista per circa 30 madri, di cui 6 prima del parto e 24 madri con bambini. La durata del soggiorno: da 3 a 6 mesi massimo dopo il parto. Il passaggio del bambino stesso nella Casa della Piccola Infanzia sarebbe possibile in condizioni eccezionali (malattia della madre, portare a termine l'insegnamento di un lavoro, ecc.). Tutti i posti di lavoro del personale, risparmiati nella realizzazione della maggior parte delle cure e dalle funzioni domestiche dai residenti della Casa, verrebbero trasferiti a cure sociali di ampia portata ed estese. Si

tratta del fatto che durante questo periodo la madre e il suo bambino rimangono nella Struttura, per effettuare una valutazione dell'ambiente familiare, per entrare in contatto con il posto di lavoro, e per avviare il procedimento per stabilire la paternità e quindi il suo mantenimento. Si dovrebbe cercare di rendere possibile per la madre e il suo bambino di tornare alle loro famiglie, ove possibile. L'esperienza mostra che, dopo aver superato la resistenza iniziale, se si lavora positivamente nell'ambiente, le relazioni reciproche si sviluppano positivamente. Le madri, che avrebbero preso un congedo di maternità, riceverebbero una ragionevole cifra per la maternità. Inoltre, per quanto possibile, verrebbe svolto un lavoro a domicilio, trattato da tutti come educativo (esperienza della scuola Loeffed). Nella Casa si condurrebbe una campagna educativa di ampio respiro, tra cui in particolare le questioni di igiene e cura dei figli, del lavoro domestico e così via. Vediamo anche la necessità di collegare questo tipo di istituzione con l'Istituto Madre e Figlio e con il Dipartimento di Pedagogia Sociale dell'Università di Varsavia.

La condizione essenziale sarebbe l'extraterritorialità delle ammissioni: cioè l'accettazione di una data madre sarebbe decisa dalla sua situazione, e non dal luogo di registrazione. ". (Sujak, *Carisma di coinvolgimento*, 1988, pag. 94). Questo progetto, dopo essere stato sviluppato da Teresa Strzembosz, è stato discusso dai membri della cerchia della capitale della Associazione Amici dei Bambini (in polacco - TPD) e poi trasmesso al Ministero della Sanità. Tuttavia, la sua attuazione non è stata avviata, mentre le statali Case della Madre e del Bambino sono state trasformate in Case dei Bambini Piccoli.

5. Il modello di Teresa Strzembosz come base per il funzionamento delle Case delle Ragazze Madri in Polonia

La questione dell'attuazione pratica del modello di Teresa Strzembosz e il confronto di questa realizzazione con la teoria dell'attaccamento di John Bowlby sono il tema della mia ricerca etnografica. Il sistema polacco di aiuti alle ragazze madri è cambiato dal 1989. La situazione giuridica negli anni prima della caduta del comunismo era regolata da una disposizione del Ministro della Sanità del 1958, per quanto riguarda i principi di funzionamento e le condizioni di utilizzo dei servizi delle case per bambini piccoli, comprese le disposizioni relative alle ragazze madri. Vi era scritto: "Nell'istituzione possono essere accettate donne in gravidanza, a partire dal 7 ° mese di gravidanza, e le mamme che allattano, se si trovano in

difficili condizioni di vita, in particolare le donne sole e le donne i cui mariti svolgono il servizio militare." (Regolamento, 1958). Le prescrizioni che regolano il numero di case per bambini e dei posti disponibili per le madri sono stati stabiliti dai servizi sanitari dei Consigli Nazionali (Pilch, 2003). Le unità erano divise nei seguenti reparti: osservativo-adattivo, neonati e lattanti, bambini in isolamento e un reparto e letti separati per le madri (Pilch, 2003). Queste informazioni suggeriscono che i bambini non avrebbero potuto sempre stare con le loro madri. Inoltre, ogni sede avrebbe assunto i dipendenti secondo le loro regole stabilite. È ovvio che erano necessari per i bambini che non avevano genitori. D'altra parte, nel caso delle madri sole, in parte hanno contribuito a prendersi carico della responsabilità per il bambino.

Al momento dell'entrata in vigore della legge sul sistema educativo del 1991, si sono verificati cambiamenti legali riguardanti la permanenza delle madri nelle Case dei Bambini Piccoli. In base a questo documento, dal 1° gennaio 1993 queste case sono state trasformate in centri di cura e di educazione. Di conseguenza, solo le madri minorenni potevano risiedere lì. Per le altre donne, un nuovo luogo per il soggiorno dovevano essere le case per le ragazze madri con i bambini piccoli (Pilch, 2003).

Un altro atto giuridico che ha introdotto nuove norme concernenti le case delle ragazze madri era il decreto del Ministro delle Politiche Sociali in materia di alloggi per madri con bambini piccoli e donne incinte, datato 8 marzo 2005. Il regolamento di cui sopra specifica lo standard dei servizi di base forniti dalla Casa nella fase d'intervento, dei bisogni di vita e delle esigenze di cura e crescita (Decreto, 2005). In questo modo viene introdotta una divisione delle strutture esistenti in Polonia. Alla luce delle informazioni presentate in precedenza, possiamo distinguere i centri d'intervento di crisi, che con il loro aiuto si interessano sia delle donne incinte che delle madri con i bambini piccoli che necessitano di protezione in relazione alla violenza subita o ad altre situazioni di crisi, legate ad un particolare distretto e ad un centro di assistenza sociale nei pressi del luogo di residenza. Il secondo gruppo comprende le case focalizzate sull'assistenza alla madre nel periodo pre e post parto, sia per adulti che per minori. Sono caratterizzati in larga misura dalla extraterritorialità e dall'utilizzo degli aiuti di centri nazionali, come ad esempio la "Caritas". Possiamo anche dividerle in case sotto la diretta cura della Chiesa, case sotto la cura indiretta della Chiesa e case senza la cura diretta della Chiesa. Le

seguenti istituzioni con l'iniziativa di fondazione possono essere assegnate a questi tre gruppi:

- 1) Il Ministero Familiare o la Caritas, delle singole diocesi della Chiesa cattolica;
- 2) Società di Soccorso "Fra' Alberto" o altre organizzazioni sociali le cui attività sono collegate al lavoro di insegnamento e della pastorale della Chiesa;
- 3) Assistenza sociale dello Stato o di altre organizzazioni non governative le cui attività sono accompagnate dalla cura pastorale dei cappellani o dei sacerdoti locali (Landwójtowicz, 2004).

6. Caratteristiche delle Case delle Ragazze Madri attualmente esistenti in Polonia

Sulla base della ricerca e del materiale raccolto, si può notare il ruolo significativo di Teresa Strzembosz nel processo di formazione delle Case delle Ragazze Madri in Polonia. Dopo la Seconda Guerra Mondiale, in Polonia sono stati istituiti 42 centri, che hanno fissato l'obiettivo principale di proteggere la vita dei bambini concepiti e aiutare le loro mamme. Attualmente operano 31 filiali.

Durante questo periodo, basato su dati numerici resi disponibili, sono state sostenute circa 6902 donne, e circa 7383 bambini sono stati assistiti. Questi non sono dati completi, in quanto alcune case non forniscono statistiche, mentre alcuni danno solo il numero di madri o solo il numero di bambini. Il modello proposto da Teresa Strzembosz, che limita il numero dei membri del personale al minimo necessario per l'attivazione delle madri, viene effettuato in 16 strutture: 11 di queste occupano 2-3 dipendenti, e la maggior parte sono suore; le altre 5 hanno 4-5 dipendenti. In due ci sono 6 dipendenti, in una 11 persone: non è stato possibile ottenere altri dati. Dalle informazioni fornite, è noto che la regola di extraterritorialità si applica in 11 case. Alcuni dei responsabili della gestione dei singoli centri conoscevano la figura di Teresa Strzembosz e il lavoro da lei iniziato. Tuttavia, c'erano persone che non la conoscevano, nonostante gestisse una struttura simile a quella presentata dalla signora Strzembosz. Due case - a Chyliczki e a Zielona Góra - l'hanno scelta come loro patrona.

7. L'importanza del processo di formazione dei legami

Per Teresa Strzembosz, era importante creare un legame tra madre e figlio. La conferma di queste parole è la pratica da lei intrapresa. "Già nei primi anni di lavoro per le ragazze madri, Teresa ha deciso che l'adozione dovrebbe includere solo i bambini le cui madri non erano in grado di allevarli a causa di tratti caratteriali sfavorevoli o situazioni di vita estremamente complicate, ad esempio, l'età molto giovane. La maggior parte delle madri riceve una crescita favorevole nello sviluppo personale e nella stabilità essenziali per il loro caso, tenendo il bambino con sé, e così in seguito creare eventualmente condizioni di vita normali nella famiglia." (Sujak, Carisma del coinvolgimento, 1988, pag. 76).

Le interviste condotte presso le istituzioni hanno permesso di vedere che la rinuncia dei diritti genitoriali e il trasferimento per l'adozione è un fenomeno piuttosto incidentale. La situazione nelle singole strutture è la seguente:

- Tarnów - negli ultimi sette anni sono stati ammessi in adozione otto bambini.
- Chyliczki - dal 2011 quattro madri hanno rinunciato ai diritti genitoriali, tre non sono stati rilasciati i bambini dall'ospedale, gli altri dieci sono stati poi privati dell'autorità genitoriale. In generale, 17 madri hanno lasciato la struttura senza il bambino.
- Lublino: in media, una madre all'anno affida il bambino per l'adozione; 3-4 all'anno hanno diritti genitoriali limitati.
- Kiekrz - non c'è stata adozione, ci sono state situazioni in cui il bambino è stato trasferito in una famiglia affidataria o in custodia.
- Żarki - non c'è stata adozione negli ultimi due anni; negli anni precedenti non è successo spesso. Tale decisione è stata in genere presa da madri maggiorenni.
- Gdańsk: l'assegnazione di un bambino per l'adozione era un fenomeno occasionale. D'altra parte, ci sono stati casi di privazione o limitazione dell'autorità genitoriale diverse volte all'anno.
- Wierna: ci sono state situazioni di privazione dei diritti genitoriali e l'affidamento del bambino per l'adozione.
- Biała - Le adozioni erano un fenomeno incidentale, è capitato a volte la privazione o la limitazione dei diritti genitoriali.
- Odolanów - 5-6 bambini sono stati affidati a nuove famiglie per l'adozione

dall'inizio dell'istituzione.

- Opole - durante i 14 anni di esistenza dell'istituzione (fino al 2008) sono stati affidati per l'adozione 415 bambini. Questi dati riguardano sia i figli di madri che abitavano nella Casa della Madre e del Bambino che le altre madri che hanno rinunciato ai loro diritti genitoriali. La Fondazione Diocesana per la Difesa della Vita comprende la Casa della Madre e del Bambino, il Centro Cattolico di Adozione e Tutela e il Consultorio Familiare Diocesano.

I resoconti delle persone che lavorano nelle Case delle Ragazze Madri confermano che le madri che assumono in modo responsabile il loro nuovo ruolo, il loro legame con il bambino cresce. Durante l'incontro di diverse madri, si è potuto osservare che ogni bambino correva da sua madre. Tuttavia, c'erano anche situazioni in cui c'era una mancanza di interesse per il bambino già prima della nascita. Allora, si prendeva la decisione di non portare la madre lontano dall'ospedale, e in quel caso il personale dell'ospedale era obbligato a chiedere al Tribunale della Famiglia per approfondire la visione della situazione del bambino.

Il processo di formazione dei legami inizia già durante la gravidanza. Per le donne che si sono trovate in una situazione difficile, il supporto che possono ricevere nell'istituzione è molto importante per il successo di questo processo. Tuttavia, è importante attivare la donna: e ciò è stata l'idea di Teresa Strzembosz. All'arrivo nell'istituzione, vale la pena considerare quale forma di aiuto è più necessaria per lo sviluppo di madre e figlio. Molto spesso, la prima reazione all'annuncio della gravidanza è confusione e impotenza. C'è spesso una situazione di non accettazione di tale fatto da parte delle persone più vicine, e la necessità di lasciare la casa, o addirittura la sua mancanza. Un bisogno importante, uno dei primi, è quello di fornire un tetto sopra la testa e allo stesso tempo un supporto a livello psicologico. L'attenzione mostrata rende più facile accettare il bambino e creare un legame prima della nascita. L'analisi della situazione delle ragazze madri permette di determinare i seguenti gruppi di bisogni: occupazione, sostegno sociale, salute, risorse vitali. Uno sguardo alle attività di Teresa Strzembosz può portare la seguente testimonianza: "Quando mi sono trovata sotto la cura della signora Teresa, ero una studentessa del secondo anno di odontoiatria. Mi ha accolto molto calorosamente, fin dal primo momento aveva un umore molto cordiale, e trattava tutte le residenti allo stesso modo. Amava molto i bambini, curava molto la salute di tutte le madri e di quelle in stato di gravidanza, ci procurava le medicine, faceva prevenzione antirachitica dagli ultimi mesi di gravidanza. Lei era molto giusta con tutti, aveva introdotto i turni,

ogni giorno c'era il cambio, in quanto le stesse ragazze e le residenti conducevano l'intera attività. Cucinavano, facevano la spesa, lavoravano in giardino. Imparavano attraverso questo quello che sarà necessario nella loro vita. Io tra l'altro ho imparato a cucinare, perché non sapevo fare tutto. Naturalmente, tra le residenti non sempre c'era accordo, esso derivava dal fatto che si trattava di un elemento in costante flusso e diverso, da ambienti diversi. La signora Teresa sapeva come parlare e convincere tutte. Naturalmente, era molto ferma, dove la situazione richiedeva (...). Ero a Chylice due mesi, ma non ho perso il contatto, ho sempre scritto alla sig. Teresa, e, a volte, anche se raramente, l'ho visitata, e anche durante una vacanza ho vissuto con mio figlio 2 settimane a Chylice "(Sujak, 1988, pag. 81).

Le parole di cui sopra permettono di vedere che il primo posto era la preparazione per l'autonomia nella vita. Un'altra abitante di Chyliczki ricorda che aveva potuto contare sull'aiuto per ottenere gli alimenti. Molto importante era anche stabilire un contatto i padri e con le famiglie delle ragazze. Le parole di Teresa sono una tale conferma: "Questa è già una vittoria: per questo bambino e sua madre posso essere tranquilla, torna alla sua casa dei genitori e non sarà più sola a far crescere il figlio". (Sujak, 1988, pag. 87). Vale la pena notare il diverso contesto sociale della maternità solitaria: un bambino extra coniugale è stato motivo di stigmatizzazione e di una valutazione negativa dell'ambiente locale. La situazione è diversa ora. L'aiuto deve anche essere adattato all'attuale situazione sociale e alle possibilità giuridiche. In primo luogo, tuttavia, deve essere il bene dell'essere umano, specialmente quello indifeso, e tutte le istituzioni dovrebbero essere al suo servizio. Una conversazione con suor Estera da Cracovia mi ha permesso di vedere un modo d'aiuto di quella struttura. Una delle istituzioni con cui collaborano è l'Opera di Aiuto di Padre Pio. Si occupa, tra l'altro, dell'attivazione professionale e aiuta a ottenere un lavoro. Nella Casa delle Ragazze Madri di Cracovia c'è anche l'opportunità di partecipare alla terapia: l'iniziativa viene spesso dalle madri, che a volte familiarizzano con la loro situazione e talvolta chiedono di una tale possibilità. Ci sono anche situazioni in cui le ragazze vogliono riattivare, ricostruire il legame con i loro genitori. Hanno così l'opportunità di ricostruire questa relazione insieme a uno psicologo che accompagna sia la ragazza che i suoi genitori. Una possibilità per loro è anche la presenza di due ostetriche e un consulente di professione. Secondo la mia interlocutrice, aiuto è anche la stessa permanenza nella Casa delle Ragazze Madri: si pone molto impegno per insegnare loro tenerezza e affetto per i loro figli. Per alcune di loro è una possibilità, perché ci sono state

situazioni in cui sono già stati portati via a loro un bambino o bambini, e ora hanno un'altra possibilità di diventare indipendenti, trovare un lavoro, prendersi cura del bambino. Un'altra opzione è anche la possibilità di lasciare il bambino nell'asilo nido gratuitamente, per le residenti della casa che hanno iniziato a lavorare durante il soggiorno nell'istituzione o l'avevano già fatto. Poi, dopo aver lasciato la struttura, possono comunque portare i figli all'asilo nido a un costo inferiore, adattato alle loro possibilità. Un ruolo importante è svolto anche dal lavoro sulla formazione di un atteggiamento esente da pretese, cercando di non far abituare le residenti, che tutto sarà sempre ricevuto gratuitamente. Si intraprende anche un lavoro sulle relazioni reciproche. Questo accade sotto forma di incontri settimanali con la suora responsabile della casa. Le ragazze hanno quindi l'opportunità di esprimere le loro osservazioni e avviare discussioni su questo argomento, e si sentono più sicure in presenza di un accompagnatore. Ci sono anche incontri individuali, che formano un atteggiamento di sensibilità e comprensione per le altre persone, perché ci sono situazioni in cui tali ragazze vittime non riescono a capire le altre persone che sono state a loro volta vittime. Al momento dell'ammissione all'istituzione, viene anche trascritto un piano per diventare indipendenti - a seconda del periodo in cui arriva alla struttura - è organizzata la questione degli esami medici, dell'assicurazione, delle lezioni nella scuola per la nascita alle donne interessate. Quindi viene fatta un'analisi delle prospettive di vita: la possibilità di tornare a casa, fare domanda per un alloggio sociale. Inoltre, a seconda del gruppo, si osserva anche la cooperazione tra le residenti, la cura e l'assistenza nella cura dei bambini. L'idea di creare una casa stava anche creando relazioni simili a quelle familiari, prendersi cura di un processo così maturo e imparare a risolvere i conflitti, se possibile senza l'aiuto degli educatori. Questa è la rieducazione reciproca, che è fatta dalle stesse donne e per se stesse, formando un gruppo e attuando un processo di sviluppo di gruppo. Prima di lasciare la struttura è anche necessario fornire l'indirizzo futuro. Se non lo fa, si deve avvisare la polizia (Sproska, 2016).

Per l'attuazione del programma di auto-responsabilizzazione, viene prestata molta attenzione anche alla Casa delle Ragazze Madri a Tarnów. Si inizia ad analizzare ciascuna delle diverse soluzioni che possono soddisfarle: cosa accadrà quando un bambino nascerà sano, malato, dopo il parto, parlerà di altri scenari di situazioni che potrebbero accadere. È una mobilitazione per riflettere, sforzandosi di aumentare la consapevolezza e la responsabilità personale, a cui ci si può poi rivolgere. Sono anche intraprese azioni per condurre a una gestione responsabile del

denaro. A tal fine, i residenti trasferiscono la maggior parte del loro reddito a un deposito per risparmiare tempo dopo aver lasciato la struttura (Ostaszewska, 2016).

Azioni simili sono state prese nella Casa delle Ragazze Madri a Biała. La creazione di un piano individuale di auto-responsabilizzazione inizia con un'analisi della situazione sociale e legale. Comprende anche le attività che una donna può fare per se stessa, nello sviluppo personale, nell'educazione, nei corsi, ma anche nel vedere altri bisogni non solo materiali. Le attività che portano allo sviluppo culturale, intellettuale ed estetico sono intraprese sotto forma di uscite comuni dei residenti al parco, al museo, per una passeggiata più lunga in un bosco. Inizialmente, la resistenza e il dubbio delle donne, su questo modo di trascorrere il tempo, deve essere superata, per poi rispondere alla domanda sulla data della prossima uscita insieme. Un'altra forma di aiuto è organizzare i concorsi di cucina. La possibilità di dimostrare abilità personali ha un significato motivante e rafforza l'autostima, che spesso le madri non hanno. È anche importante aumentare il senso di sicurezza non mantenendo i contatti con gli autori di violenze e non consentendo loro di entrare nel luogo dove vivono, se la donna non desidera visitare. Nel corso delle attività individuali, si intraprende anche il lavoro sui problemi che riguardano personalmente le singole madri. L'osservazione delle loro difficoltà personali consente loro di intraprendere il lavoro su questa particolare situazione, ad esempio per quanto riguarda l'igiene o l'attuazione di raccomandazioni di un logopedista per il proprio figlio. Tenere il cosiddetto "libro delle attività" consente di valutare i propri obiettivi. Riduce anche l'attitudine alla pretesa, perché porta ad un aumento dell'importanza della responsabilità individuale (Matusik, 2016).

Il metodo del contratto è attuata anche ad Opole. Dopo due settimane di permanenza, viene firmato un piano per uscire dai problemi utilizzando un modulo, modificato in base alle esigenze individuali della madre. Un'altra struttura che funziona anche in questo modo, è la Casa delle Ragazze Madri a Danzica e la Casa della Madre e del Bambino a Legionowo. In quest'ultimo, un taccuino di sviluppo personale viene mantenuto con ciascuna residente. Esso comprende la realizzazione di attività personali: di assistenza sanitaria, di ricerca di lavoro, di alloggio, visite mediche programmate, questioni ufficiali, così come l'attuazione della responsabilità personale di ogni residente associata con la conduzione della casa: i turni di pulizia-, cura dell'igiene e dell'ordine, attività correlate alla cura dello sviluppo dei bambini.

La forma presentata di aiuto favorisce l'attivazione personale delle donne e l'assunzione della responsabilità per la propria vita e la vita di un bambino. Dai

resoconti delle persone responsabili della gestione di tali strutture, si può notare che ci sono persone su cui ciò ha un effetto positivo, e raggiungono l'indipendenza di vita. C'è anche un gruppo di donne che ritornano ai loro precedenti stili di vita, ai partner e alle situazioni di violenza, spesso perdendo il bambino in questo modo.

8. Trasformazioni culturali e l'attuale modello degli enti. Sintesi

Al momento, possiamo vedere rapidamente i progressi dei cambiamenti culturali. Negli anni '60 e '90, avere un figlio nato fuori dal matrimonio era associato alla stigmatizzazione sociale. La madre era spesso vista come l'unica responsabile della gravidanza. Organizzare l'aiuto per le madri sole era spesso associato al superamento della resistenza dell'ambiente circostante, inclusa la chiesa. Hanna Świącicka ricorda che, "A Teresa era estremamente doloroso il trattamento di una ragazza madre come" una donna decaduta": quando mi ha condotto a Chylice, principalmente le premeva che in qualche modo convincessi le sfere della Chiesa e allentassi il loro stereotipo della "Maddalena" per cui devono espiare i loro atti peccaminosi. E dove sono i padri peccaminosi (...). Il migliore era ancora una specie di padre che - privato di quella che è la bellezza della vita - è venuto a guardare il figlio della "nipote". E piangevano. Quali altre persone erano cattive. Puoi odiare i maschi ascoltando le storie di queste ragazze eroiche. E i sacerdoti hanno detto che Teresa non ha fatto un monastero fuori da questa casa. Tutto il suo merito era che lei non aveva fatto ... "(Sujak, Carisma del coinvolgimento, 1988, pagg. 91-92). Attualmente, possiamo notare l'apertura di comunità religiose per aiutare le madri sole, soprattutto dopo la trasformazione politica. In passato, tuttavia, c'erano situazioni in cui si esprimevano resistenza e opposizione. "Teresa ha raccontato la reazione del suo superiore, che era indignato al solo suggerimento o richiesta: <Le mie sante vergini sotto lo stesso tetto con una donna adultera?>" (Sujak, Carisma del coinvolgimento, 1988, pag. 75). Così, le donne che educano i loro figli da sole hanno vissuto molte situazioni difficili: da un lato, il rifiuto dall'ambiente di origine, e dall'altro l'accoglienza negativa da parte del pubblico. Al momento, possiamo assistere a cambiamenti culturali che portano i giovani a vivere insieme una vita senza obblighi. Un finale frequente di una tale situazione è di lasciare la partner quando rimane incinta, o in una situazione di conflitto nelle relazioni e di violenza. In questo modo, ci sono più persone che hanno bisogno di protezione nei centri di intervento di crisi. Per rispondere alle esigenze di questo fenomeno, alcuni centri

hanno ampliato il proprio profilo. Anche le modifiche alla legislazione relative alla limitazione della legalità dell'aborto hanno cambiato la situazione. La tabella seguente presenta la relazione del Consiglio dei Ministri sull'attuazione negli anni 2002, 2003 e 2004 della legge del 7 gennaio 1993. (Zięba, 2016).

Nonostante il numero di aborti sia diminuito, il numero di persone che hanno bisogno di accompagnare la propria maternità non è diminuito. Tuttavia, possiamo notare una diminuzione dell'età della prima gravidanza: nel 2003 ciò si è verificato a circa 110 quindicenni e 90 sedicenni. Tuttavia, nel 2009 c'erano 180 quindicenni e 150 sedicenni (Szukalski, 2011). Tali esperienze ci indicano la necessità dell'esistenza di strutture che proteggeranno la vita e sosterranno le ragazze madri.

Bibliografia:

- Landwójtowicz, P. (2004). *Maternità da single*. Studio pastorale. Opole: Redazione della Casa Editrice della Facoltà di Teologia dell'Università di Opole.
- Matusik, A. (2016, 26 aprile). La situazione delle Ragazze Madri a Biała. (A. Strzelecka, intervista di).
- Ostaszewska, M. (2016, 20 aprile). La situazione delle ragazze nella Casa delle Ragazze Madri. (A. Strzelecka, intervista di).
- Perzanowska, B. (2010). *Teresa Strzembosz e il suo lavoro*. Łomianki: Fondazione Aiuto alla Famiglia.
- Pilch, T. (2003). *Enciclopedia pedagogica del 21 ° secolo*, vol. 1. Varsavia: Casa Editrice Accademica "Żak".
- Sproska, E. (2016, 19 aprile). La situazione delle ragazze nella Casa delle Ragazze Madri. (A. Strzelecka, intervista di).
- Sujak, E. (1985). La vita di Teresa Strzembosz. In B. Bejze, *Cristiani*, vol. XIV. Varsavia: Accademia di Teologia Cattolica.
- Sujak, E. (1988). *Carisma del coinvolgimento*. Varsavia: PAX.
- Szukalski, P. (2011, 4). Fertilità e nascita di un adolescente. *Demografia e gerontologia sociale*.
- Zięba, A. (2016, 5 4). Prendiamoci cura della vita. Tratto dalla pagina del Santuario di San. Józef: <http://www.swietyjosef.kalisz.pl/OtoczmyTroskaZycie/12.html>

Atti legali:

- G.U. 1956 articolo n. 12 – pos. 61, legge del 27 aprile 1956 sulle condizioni di accettabilità della cessazione della gravidanza.
- Regolamento del Ministro della Sanità del 18 luglio 1958 sui principi di funzionamento e condizioni per l'uso dei servizi per le case dei bambini piccoli, §2.1
- G.U. 2005 Articolo n. 43 – pos. 418, Ordinanza del Ministro delle Politiche Sociali dell'8 marzo 2005 sull'alloggio per le madri con figli minori e donne incinte, §3.

Mgr Paulina Trębicka

Doktorantka w Instytucie Psychologii

WFCH

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

w Warszawie

Wpływ prawidłowej więzi oraz miłości rodzicielskiej na dziecko, które doświadczyło zaniedbania

Abstract:

The influence of proper bond and parental love on a child who experienced neglect

One of the forms of violence against children, situated among mental, physical or sexual abuse, is neglect. It is not only the lack of proper medical and physical care or not satisfying child's basic physiological needs but it is also the lack of education and culture, deprivation of the need for love and need to belong, harmful to one's health behaviours of pregnant women along with not breastfeeding. It is well known that safe and loving relationship with caregiver, repetitiveness and predictability of caring activities along with touch are significant for proper development of child and its social functioning. This article presents the case study of a girl with Fetal Alcohol Syndrome (FAS) who was left in the hospital and due to lack of stable relationship and inclusivity, she was developmentally delayed to a great extent (in spite of FAS). This case study depicts how love of foster parents, who met this girl and decided to adopt her as well as their perseverant work and building the bond, helped in growth of the girl and allowed for her further development.

1. Znaczenie prawidłowej więzi

Prawidłowa więź z rodzicami lub opiekunami, poczucie bycia kochanym, poczucie przynależności oraz dotyk to jedne z wielu istotnych czynników wpływających na rozwój dziecka. Potwierdzają to badania i obserwacje prowadzone na przestrzeni lat.

W artykule z 1946 roku Rene Spitz (za: Słaboń-Duda, 2011) opisuje swoje obserwacje dotyczące dzieci z domów dziecka w Ameryce Południowej. Postawił hipotezę, że wysoki stopień umieralności dzieci w takich placówkach nie jest spowodowany przez bakterie i wirusy, tylko przez brak dotyku i miłości. W tamtych czasach uważano, że zapewnienie podstawowej opieki (karmienie, przewijanie, mycie) wystarczy, aby dziecko mogło się rozwijać i rosnąć. Rene prowadził obserwację wśród dwóch grup dzieci. Pierwsza: niemowlęta w przyszpitalnym sierocińcu, których podstawowe potrzeby zaspokajały pielęgniarki, ale bez

nawiązywania relacji. Druga: niemowlęta w przywieszonym domu opieki, gdzie matki odsiadujące wyrok spędzały ze swoimi dziećmi większość dnia. Okazało się, że dzieci pozbawione bliskiego kontaktu, dotyku i pieczyt gorzej rozwijały się, a niejednokrotnie następował proces ich regresji lub nawet śmierć (za: tamże).

Warto też zwrócić uwagę na znane badania Harrego Harlowa (Harlow, Zimmerman, 1959) prowadzone na małpkach rebusach. W eksperymencie Harlowa małe małpki były karmione przez sztuczne „matki” z drutu. W tym pomieszczeniu były także puchate i miękkie sztuczne „matki”, które jednak nie karmiły młodych. Wyniki eksperymentu pokazują, że małpki w stresujących sytuacjach szukały schronienia u sztucznej, miękkiej „matki”, a także spędzały z nią więcej czasu. Do „matki” drucianej przychodziły tylko po pokarm, a w chwili stresującej szukały schronienia i pocieszenia jedynie u „matki” puchatej¹.

Harlow twierdzi, że małe małpki musiały napęścić „zbiornik” uczucia i bezpieczeństwa, żeby zacząć eksplorować otoczenie.

Analogicznie u dzieci - w nowej sytuacji tulą się do matek i ojców, a po pewnym czasie odchodzą od nich, żeby np. pobawić się z kimś nowopoznanym. Mogą wracać tak do rodzica za każdym razem, kiedy ich „zbiornik emocjonalny” wymaga napełnienia.

O „zbiorniku” na miłość, emocje, bezpieczeństwo pisze również Gary Chapman (2010) oraz Ross Campbel (2003).

Nasz nastolatek ma pewne potrzeby emocjonalne i fakt, czy są one zaspokojone (poprzez miłość, zrozumienie, utrzymywanie dyscypliny itd.), decyduje o tym, co czuje – czy jest zadowolony, rozgniewany, przygnębiony lub radosny. Ma to również wielki wpływ na jego zachowanie – sprawia, że jest posłuszny lub nieposłuszny, zniechęcony lub pełen energii, rozbawiony i chętny do żartów, albo zachowuje dystans. Im pełniejszy jest ów emocjonalny pojemnik, tym uczucia są bardziej pozytywne, a zachowanie – lepsze (Campbel, 2003, s. 31).

Można więc stwierdzić, że nie samo zaspokojenie takich podstawowych potrzeb jak potrzeba jedzenia, snu odpoczynku, ale również (w raczej przede wszystkim) zaspokojenie emocjonalnych jest czynnikiem wspierającym rozwój

¹ W kolejnej części badania, wpuszczano małpkę do pokoju z różnymi, nowymi dla niej przedmiotami. Małpka bała się i nie eksplorowała otoczenia. Gdy wstawiono drucianą „matkę” (od której dostawała pokarm), małpka wpuszczona do pokoju zachowywała się jak poprzednio (nie reagując na pojawienie się drucianej „matki”). Jednakże, gdy w pokoju znajdowała się miękka „matka”, małpka wpuszczona do pokoju biegła do niej, wtulała się i uspakajała, po czym zaczynała eksplorować otoczenie.

<https://www.youtube.com/watch?v=1cvDKuna358>

dziecka. Wiele badań i obserwacji potwierdziło, że brak lub pozbawienie dziecka bliskiej emocjonalnej więzi z opiekunem powoduje jego zaburzony rozwój, a czasem powoduje nieodwracalne w nim braki (Czub, 2003).

Jednym z ważnych czynników wpływających na rozwój dziecka jest bliskość fizyczna, zwłaszcza czuły dotyk. Christopher Knill (1995) zauważa, że dotyk jest pierwszym doznaniem w ludzkim życiu. Noworodki doświadczają otaczającego ich świata i komunikują się z opiekunem głównie poprzez ten zmysł. Knill podkreśla również, że zarówno dotyk, jak i ruch (np. kołysanie) korzystnie wpływają na zdolności komunikacyjne, rozwój fizyczny i emocjonalny oraz zdrowie rozwijającego się dziecka. W późniejszym życiu dzieci, które były przytulane mają większą pewność siebie i prawidłową samoocenę, jak również mają umiejętność stawiania granic.

Szczególnie ważne w budowaniu więzi jest karmienie noworodka piersią. Jest to czynność więziotwórcza, a nie tylko zaspokajająca fizjologiczne potrzeby dziecka (Janiuk, 2013).

We wczesnym dzieciństwie dobry, ciepły kontakt fizyczny z opiekunem pozytywnie wpływa na osiąganie w późniejszych okresach rozwojowych dojrzałości społeczno-emocjonalnej, na nawiązywanie prawidłowych kontaktów towarzyskich oraz poczucie niezależności. Dotyk i ruch są niezwykle istotne podczas zabawy, dzięki której dziecko uczy się, eksperymentuje oraz poznaje świat i zasady w nim panujące (Zagórska, 2013). Jedną z prostszych form komunikacji z dzieckiem jest masaż. Poprzez dotyk dzieci zyskują świadomość swojego ciała, co wpływa na ich koordynację, poczucie bycia w przestrzeni i czucia poszczególnych części swojego ciała (Paczkowska, Szmalec, 2014).

Knill (1995) zwraca uwagę również na rolę dotyku w codziennych czynnościach związanych z pielęgnacją dziecka. Kąpanie, ubieranie, karmienie i zabawa przez swoją powtarzalność stają się rytuałami, które dziecko dobrze zna. Ich przewidywalność, bezpieczeństwo i regularność uczą zarówno dziecko, jak i opiekuna, reakcji na siebie nawzajem, a dziecko dodatkowo nabywa przekonania o przewidywalności wydarzeń w świecie. Jest to ważne dla rozwoju dziecka, ale także dla nauki nowych sytuacji w późniejszym życiu (tamże). Dzięki kontaktowi fizycznemu dziecko uczy się dialogu i przejawiania inicjatywy, co w konsekwencji wpływa na jego rozwój mowy i kontaktów interpersonalnych (Paczkowska, Szmalec, 2014).

2. Zaniedbywanie dziecka

Gdy dziecko nie doświadcza bliskości opiekunów, gdy jego potrzeby nie są zaspokajane mówimy wtedy o zaniedbaniu dziecka.

Zaniedbanie jest formą przemocy wobec dziecka, podobnie brzemienną w skutki, jak przemoc fizyczna, psychiczna, czy seksualna, mającą wpływ na rozwój i dorosłe życie człowieka. Zachowania świadczące o zaniedbywaniu dziecka, poza tak oczywistymi jak krzywdzenie, niewystarczająca opieka medyczna i fizyczna, brak edukacji i kultury (Sochocka, Komenda-Kołecka, 2014), to także antyzdrowotne zachowania kobiety w ciąży, nieprawidłowe odżywianie czy deprivacja potrzeby miłości i przynależności (Kobak i in., 2012).

Zachowania świadczące o zaniedbaniu mogą wystąpić już w okresie prenatalnego rozwoju dziecka. Jednym z nich jest zażywanie przez matkę substancji psychoaktywnych, narkotyków, alkoholu, środków wpływających na nastrój oraz czynne lub bierne palenie wyrobów tytoniowych. Toksyny działające bardzo szkodliwie na płód powodują duże problemy rozwojowe mające wpływ na całe późniejsze życie człowieka.

Picie alkoholu przez matkę może prowadzić do zaburzeń rozwojowych – począwszy od trudno uchwytnych zmian przez różnego rodzaju poważne wady spowodowane przez alkohol ARBD (*Alcohol-Related Birth Defects*), poprzez alkoholowy efekt płodowy FAE (*Fetal Alcohol Effect*), aż do pełnoobjawowego alkoholowego zespołu płodowego FAS (*Fetal Alcohol Syndrom*) (Liszczy, 2012; Marek, 2013).

FAS to nieuleczalny zespół chorobowy dotyczący zaburzenia funkcji neurobehawioralnych, zmian narządów wewnętrznych i wyglądu zewnętrznego (Liszczy, 2012). Dzieci z FAS mają opóźniony wzrost i rozwój w porównaniu do rówieśników. Noworodki rodzą się mniejsze i jako dzieci również są mniejsze i chudsze niż rówieśnicy (Marek, 2013). Elementem charakterystycznym u dzieci z FAS jest dysmorfia twarzy, czyli nieprawidłowość w budowie głowy i twarzy. Do cech tej dysmorfii zalicza się przede wszystkim: wygładzoną rynienkę podnosową lub jej całkowity brak, płaską środkową część twarzy, małe oczy, cienką górną wargę, brak czerwieni wargowej, często także dysmorficzne małżowiny uszne (Pirogowicz, Hoffman, 2008, s. 60).

U dzieci z FAS funkcjonowanie intelektualne i społeczne jest upośledzone. Dzieje się tak m.in. dlatego, że mózg, który jest bardzo wrażliwą strukturą, pod wpływem alkoholu zostaje uszkodzony lub jego funkcje zostają upośledzone (Marek, 2013).

Dzieci te mają słabe umiejętności komunikacyjne, trudności społeczne i wysoką impulsywność, dużą aktywność, niezdolność utrzymania uwagi oraz słabą pamięć operacyjną. Dodatkowo, w późniejszych latach mają one problem z abstrakcyjnym myśleniem, nieumiejętnością rozwiązywania problemów i niezdolnością oceny sytuacji (Aase, 1998; za: Marek, 2013). Teratogenne działanie alkoholu ma również wpływ na rozwój i funkcjonowanie takich ośrodków i narządów jak: ośrodkowy układ nerwowy, wzrok, serce, przewód pokarmowy (Czech, Hartleb, 2004)².

Z badań wynika, że to, czy dziecko doświadcza miłości może mieć wpływ na późniejsze okazywanie jej w relacjach interpersonalnych, zwłaszcza w relacjach intymnych (Horowitz, Bartholomew, 1991; za: Sochocka, Komenda-Kołecka, 2014).

Ainsworth i in. (1978; za: Sochocka, Komenda-Kołecka, 2014) podkreślają, że postawy i stosunek rodziców do dziecka wpływają na jego relacje w późniejszym życiu. Problemy interpersonalne w dorosłym życiu mogą być spowodowane zaniedbywaniem potrzeb fizycznych i emocjonalnych dziecka w okresie dzieciństwa, zwłaszcza braku ciepła i odpowiedzi na sygnały wysyłane przez dziecko. Dziecko zaniedbywane może doświadczyć traumy wynikającej z braku więzi, ale także z częstej zmiany opiekunów (Senator, 2005; Szczepaniak, 2016).

Reaktywne zaburzenia więzi (*reactive attachment disorder*) według klasyfikacji DSM 5 pojawiają się przed 5 r. ż. i mogą przyjąć dwie formy zachowań niedostosowanych i zaburzonych w budowaniu relacji międzyludzkich: zahamowana i niezahamowana. Forma zahamowana charakteryzuje się nadmierną czujnością, dużą ambiwalencją i zahamowaniem oraz sprzecznymi reakcjami. Dziecko takie nieodpowiednio dla swojego rozwoju nie wykazuje inicjatywy w kontaktach międzyludzkich i niewłaściwie na nie reaguje. Forma niezahamowana przejawia się natomiast w braku wybiórczości i selektywności w kontaktach towarzyskich, „rozlanych” więziach i nieumiejętności okazywania więzi. Dziecko takie przejawia zbyt dużą poufałość nawet w relacji z osobami nieznanymi, tzw.

² Problematyce FAS poświęcona została strona:
<http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/alkohol1.html>
(przypis redakcji).

bezkrytyczne „łgnięcie” do innych wynikające z zaburzeń behawioralnych lub emocjonalnych (DSM V; por. także: Szczepaniak, 2016).

3. Opis przypadku

Studium to dotyczy historii dziewczynki, która będąc ofiarą ewidentnego zaniedbania miała duże braki rozwojowe. Dzięki budowaniu więzi i pomocy ze strony rodziców zastępczych dziewczynka bardzo się rozwinęła i obecnie wzrasta w poczuciu miłości i bezpieczeństwa. Zawarte w opisie dane osobowe zostały zmienione, aby zachować anonimowość opisywanej rodziny.

Historia Alicji

Alicja obecnie 6-cio latka, przebywająca w pieczy zastępczej u Katarzyny (31 lat) i Davida (36 lat). David jest Francuzem pracuje jako biznesman, a Katarzyna jest oligofrenopedagogiem pracującym z dziećmi z niepełnosprawnościami i z ich rodzicami. W ich domu komunikacja odbywa się w 3 językach: polskim, angielskim i francuskim. Alicja w 3 miesiącu życia została przyjęta do szpitala z powodu ostrej białaczki szpikowej (obecnie w remisji) i pełnoobjawowego FAS. Biologiczna matka Alicji porzuciła dziewczynkę w szpitalu. U Alicji stwierdzono również nadpobudliwość ruchową, która związana jest z FAS. Obecnie przyjmuje immunoglobuliny ze względu na niską odporność organizmu. Dziewczynka pozostawała pod opieką pielęgniarek i służb medycznych. Interesowali się nią również inni ludzie przychodzący do szpitala. Alicja była brana przez wielu ludzi na ręce, ale żaden z nich nie chciał się z nią związać i jej do siebie przyjąć. Traktowana była bardziej jako „maskotka”. Dziewczynka karmiona była pozajelitowo (PEG). Była przewożona co jakiś czas do drugiego szpitala w związku z leczeniem białaczki. Gdy miała 13 miesięcy Katarzyna i David zobaczyli ją, pokochali i postanowili zaopiekować się nią. Zaczęli proces budowania więzi. Przychodzili do Alicji codziennie po pracy i na całe weekendy (często na zmianę). W międzyczasie dowiadywali się, jak prawnie rozwiązać sytuację opieki nad Alicją. Nie byli pewni czy np.. biologiczna matka lub ojciec nie wrócą. Okazało się, że sąd pozbawił praw rodzicielskich biologiczną matkę, a jako opiekuna prawnego wyznaczył osobę pracującą w jedynym Powiatowych Ośrodków Pomocy Rodzinie. W szpitalu pielęgniarki zaczęły wymuszać rolę rodziców na Katarzynie i Davidzie, nie oszczędzając komentarzy o braku odpowiedzialności, gdy musieli wyjechać z przyczyn osobistych na parę dni. Dodatkowo, kiedy przychodzili do Alicji do szpitala, nikt ze służby medycznej nie poinformował ich, że odwiedza ją również osoba prowadząca rodzinę zastępczą.

Gdy Alicja miała ok. 1,5 roku, Katarzyna i David zamieszkali z nią w szpitalu, w celu budowania więzi i opieki nad nią. W międzyczasie, po powrocie z drugiego szpitala okazało się, że Alicja zachorowała na salmonellę. Kiedy w szpitalu zapanowała ospa, lekarze

wypisali Alicję ze szpitala, a Katarzyna i David zabrali ją do siebie do domu. Alicja miała wtedy niecałe 2 lata. Katarzyna i David uzyskali status tymczasowej rodziny zastępczej z uprawnieniami na pół roku. Gdy Alicja miała 4 lata, uzyskali prawa rodzicielskie. Alicja przeszła kompleksową diagnozę (2 spotkania po 3 h) i uczęszczała na wczesne wspomaganie rozwoju przez pół roku. Otrzymała orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Obecnie chodzi do specjalistycznego przedszkola z programem terapeutycznym.

Rozwój Alicji

Kiedy Katarzyna i David poznali Alicję w szpitalu miała wiele braków rozwojowych. Nie potrafiła stać ani mówić. Jej jedyną zabawą (pomimo wielu zabawek w łóżeczku) było ściągnięcie skarpetki i zabawa nią. Alicja nie odczuwała zagrożenia, przejawiała nieadekwatne emocjonalnie zachowania – zawsze się uśmiechała, co mogło wskazywać na braki umiejętności tworzenia więzi. Wszystkim ufała, ale także przejawiała obojętność. Duży wpływ na taki stan Alicji miał zmieniający się personel, obcy ludzie, którzy brali ją na ręce i brak stałego opiekuna, z którym mogłaby się związać. Czynności codzienne związane z opieką nad dzieckiem, jak np. kąpanie, przebieranie, karmienie, były pozbawione aspektu więziotwórczego. Brak stałego opiekuna nie pozwalał na budowanie poczucia przynależności. Karmienie metodą pozajelitową, pozbawione dotyku i kontaktu z dzieckiem również negatywnie wpłynęło na rozwój dziewczynki. Jej żuchwa nie była stymulowana, co mogło przyczynić się do opóźnienia rozwoju jej aparatu artykulacyjnego. Alicja nie miała potrzeby przytulania i dotyku, prawdopodobnie także dlatego, że przytulana była tylko w sytuacji robienia zastrzyków.

Katarzyna i David starali się stworzyć więź z Alicją oraz wspomóc ją w rozwoju. Na początku zapoznawali się z nią poprzez zabawę. Potem z miłością, cierpliwością i zaangażowaniem troszczyli się o nią przebierając, kąpiąc, usypiając ją, ucząc jeść i chodzić. Jednak wtedy Alicja jeszcze nie przejawiała zachowań świadczących o przywiązaniu. Lubiła się wspinać, więc opiekunowie asekurowali ją, co pozwalało na rozwój motoryki dużej. Stopniowo oswajali ją również z dotykiem, głaszcząc i próbując przytulać. Wprowadzali również elementy terapii m.in. zabawę z kolorową chustą, niektóre ćwiczenia integracji sensorycznej, ćwiczenia Knilla i Sherborne. Ćwiczenia te wybrali ze względu na zawarty w nich aspekt więziotwórczy. Po pewnym czasie, gdy Katarzyna albo David przychodzili do szpitala, Alicja uśmiechała się z za szyby pokoju, co było znakiem, że ich rozpoznaje. Zasypiała w ramionach Davida, a z Katarzyną chciała się bawić. W dalszym ciągu jednak nie chciała się przytulać. Alicja zaczęła przejawiać również zachowania świadczące o tworzeniu się więzi – podczas zabawy, gdy Katarzyna się schowała, Alicja szukała jej. Po uzyskaniu pozwolenia na spacer, Katarzyna i David pomagali Alicji w odkrywaniu świata. Podczas spacerów chodzili do domu mamy Katarzyny. Było to zupełnie nowe miejsce dla Alicji. Dziewczynka chętnie eksplorowała. Gdy wracała do szpitala, tęskniła za opiekunami. Gdy Alicja zachorowała na salmonellę, opiekunowie byli z nią przy wszystkich zabiegach

i zastrzykach. To pokazało dziewczynce, że oni są przy niej i opiekują się nią. Zaczęła kłaść im głowę na ramionach i przytulać się. To świadczy o tym, że dziewczynka stworzyła więź z Katarzyną i Davidem.

Motoryka

Gdy lekarze wypisali Alicję i opiekunowie wzięli ją do siebie, potrafiła już chodzić. Alicja nie miała większych problemów z motoryką małą. Motoryka duża, również ze względu na FAS, była u niej słabo rozwinięta: dziewczynka wpadała na przedmioty, miała problem z wycuciem odległości. Opiekunowie kontynuowali ćwiczenia Knilla i Sherborne, ruchowe, rozmachowe oraz rytmikę. Wspomagali rozwój motoryki i czucia również poprzez masaże. Alicja uczęszczała również na ćwiczenia integracji sensorycznej. Obecnie dziewczynka jest dość dobrze sprawna ruchowo. Widać u niej dużą poprawę, choć nadal wpada na przedmioty, ma problemy z koordynacją, wycuciem odległości. W dalszym ciągu kontynuowane są wyżej wymienione ćwiczenia i masaże.

Mowa

Alicja przez długi czas nie mówiła. Mowa rozwijała się u niej „skokowo”. Pielęgniarka nauczyła ją słowa „mama” i to było jedyne słowo jakie Alicja potrafiła powiedzieć do 4 roku życia. Dziewczynka próbowała komunikować się poprzez wydawanie odgłosów. Z powodu nierozwiniętego aparatu artykulacyjnego były to odgłosy bardziej „wydechowe” niż takie, które przypominają słowa. Prowadzili z nią rozmowy, by uczyła się mówić oraz powtarzać. Dziewczynka odbyła wizytę u neurologopedy, który stwierdził, że próby komunikacji Alicji są „dobrym znakiem” i wskazują na to, że będzie mówiła. Okazało się, że komunikacja w trzech językach może opóźnić proces rozwoju mowy u dziewczynki. Pierwszy „skok” pojawił się, gdy dziewczynka miała 4 lata – zaczęła spontanicznie powtarzać wypowiedane przez opiekunów słowa. Zaczęła posługiwać się mową, używając słów z trzech języków i tworząc własne. Jej zasób słów przez kolejne ok. 1,5 roku był mały, słowa wypowiedane były niewyraźnie i niepoprawnie. Opiekunowie uczyli dziewczynkę nowych słów, poprawiali ją, gdy robiła błędy w wymowie. Drugi „skok” pojawił się, gdy Alicja miała 5,5 roku i poszła do przedszkola. Dziewczynka „z dnia na dzień” zaczęła mówić płynniej i wyraźniej, zwiększył się jej zasób słów. Obecnie robi postępy w mówieniu, nie łączy w jednym zdaniu słów z różnych języków, a opiekunowie ćwiczą z nią i poprawiają ją gdy mówi niewyraźnie lub niepoprawnie gramatycznie.

Inteligencja i procesy poznawcze

Alicja w teście inteligencji uzyskała wynik niewiele obniżony względem normy dla pięcioletków. Miała problemy z pamięcią i uwagą wynikające z FAS. Z Alicją trzeba komunikować się używając zdań krótkich i prostych. Obecnie robi postępy i w tym obszarze. Alicja wnioskuje i przewiduje w sposób wybiórczy. Zabawy w lalki lub sklep były bardzo schematyczne i proste. Opiekunowie wprowadzali zmiany i nowe pomysły do

zabaw. Po pewnym czasie Alicja zaczęła wymyślać nowe zabawy i używać wyobraźni. Wszystkie te umiejętności opiekunowie ćwiczą podczas rozmów oraz zabaw np. w historyjki z przewidywaniem, tworzenie i opowiadanie wspólnie bajek.

Więź

Alicja pomimo tego, że okazywała tęsknotę i miała poczucie przynależności – mówiła „tęsknię za mamą”, „chodźmy do domu” – przejawiała również zaburzenie więzi – potrafiła pójść z obcą osobą oraz ufała każdemu. Opiekunowie rozmawiali z nią o niebezpieczeństwie i zachowaniu ostrożności. Obecnie Alicja nadal przejawia zachowania świadczące o zaburzeniu więzi – ufa obcym, jest otwarta i bezkrytyczna w stosunku do ludzi. Katarzyna i David rozmawiają z nią, zadają jej pytania pomagające w przewidywaniu niebezpiecznych sytuacji „co by było gdyby...”. Alicja jest związana z opiekunami, nazywa ich „mama i tata”, tęskni, gdy któregoś z nich nie ma i cieszy się, gdy wracają. Gdy ma jakiś problem, trudne doświadczenie lub czegoś się boi – przychodzi do nich. Ostatnio gdy zdechło jej zwierzątko, nie była obojętna – płakała, mówiła że jej smutno, przytulała się do opiekunów. To również pokazuje, jak Alicja potrafi budować więzi.

Rozwój emocjonalny i społeczny

Dziewczynka miała problemy z adekwatnością zachowań emocjonalnych oraz z wyrażaniem i nazywaniem emocji. Katarzyna i David uczą ją nadal jak zachować się w różnych sytuacjach, np. jak przeproszać. Poprzez bycie konsekwentnymi stawiają granice, w których dziewczynka może się bezpiecznie rozwijać. Wykorzystując karty z emocjami, rozmowy, nazywanie i wyrażanie własnych emocji rozwijają jej inteligencję emocjonalną. Alicja, odkąd poszła do przedszkola, może bardziej rozwijać swoje umiejętności społeczne. Zdarza się, że nie chce dzielić się swoimi zabawkami z innymi, bawić się w to co inne dzieci. Jej ograniczenia wynikające z FAS (takie jak np. niski stopień hamowania) sprawiają, że ma trudności w zabawie z innymi np. chce „na siłę” bawić się dalej w zabawę, w którą inne dzieci już nie chcą się bawić. Jednak jest bardzo empatyczna i pomocna. Pociesza, gdy jakieś dziecko płacze, pomaga innym np. ubrać się, gdy wychodzą na spacer. Jej dużym zasobem społecznym jest również otwartość na innych i radosne usposobienie.

Podsumowanie

Zaprezentowany opis przypadku pokazuje, jak ogromne znaczenie dla rozwoju i funkcjonowania dziecka ma pełna miłości, bliskości (również fizycznej), więź z opiekunem, poczucie bezpieczeństwa i przynależności, konsekwencja oraz stałość i przewidywalność.

Ten opis przypadku pokazuje również, jak poważne i długofalowe mogą być skutki zaniedbania dziecka oraz jak wielkim motywatorem jest miłość. Chodzi tu

o miłość nie tylko deklarowaną, ale o miłość konkretną – przejawiającą się w czynach.

Dziewczynka z racji pełnoobjawowego FAS ma wiele problemów związanych z funkcjonowaniem m.in. motorycznym, społecznym, emocjonalnym. Doświadczenie zaniedbania do dziś ma swoje konsekwencje w zaburzeniu więzi, objawiającym się w postaci niezahamowanej. Jednak poświęcenie i zaangażowanie Katarzyny i Davida płynące z ich miłości pomagają Alicji „nadrabiać” braki, wzrastać i rozwijać się.

Opisany przypadek pokazuje również, jak potrzebne są działania rozpowszechniające wiedzę dotyczącą skutków używania alkoholu w okresie oczekiwania na narodziny dziecka, czy zaniedbania dziecka.

Bibliografia:

- Campbell, R. (2003). *Sztuka akceptacji, czyli jak po prostu kochać swojego nastolatka*. Warszawa: Vocatio.
- Chapman, G. (2010). *5 języków miłości*. Kraków: Esprit.
- Czech, E., Hartleb, M. (2004). Poalkoholowe uszkodzenia płodu jako niedoceniana przyczyna wad rozwojowych i zaburzeń neurobehawioralnych u dzieci. *Alkoholizm i Narkomania*, 17(1-2), 9-20.
- Czub, M. (2003). Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka. *Forum Oświatowe*, 2(29), 31-49.
- Harlow, H. F., Zimmermann, R. R. (1959). Affectional Responses in the Infant Monkey. *Science*, 130(3373), 421-432.
- Janiuk, E. (2013). Problem przemocy w rodzinie w praktyce położnej. W: M. Wojtal, D. Żurawicka (red.), *Wybrane aspekty opieki pielęgniarstwa i położniczej w różnych specjalnościach medycyny* (41-52). T.1, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- Knill, Ch. (1995). *Dotyk i komunikacja*. Tłum. M., Piszczek. Warszawa: Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Kobak, E., Hamankiewicz, J., Koźniewska, D., Żyła, A., Dragunajtys-Sudoł, M., Wieteska-Klimczak, A., Książyk, J. (2012). Skrajne wyniszczenie niemowlęcia jako efekt zaniedbania rodziców. Opis przypadku. *Annals of Diagnostic Paediatric Pathology*, 16 (1-2), 49-53.
- Liszczyk, K. (2012). Problemy zdrowia, edukacji, wychowania, resocjalizacji i usamodzielniania dzieci – matek pijących alkohol w ciąży. *Annals of Diagnostic Paediatric Pathology*, 16(1-2), 23-26.
- Marek, M. (2013). Spożywanie alkoholu przez kobiety w czasie ciąży – zagrożeniem dla rozwoju dziecka. *Studia Socialia Cracoviensia*, 2 (9), 145-153.

- Paczkowska, A., Szmalec, J. (2014). Rola dotyku w rozwoju małego dziecka–masaż jako najstarsza i najdoskonalsza forma komunikowania się z dzieckiem. *Hygeia Public Health*, 49(1), 15-18.
- Pirogowicz, I., Hoffman, K. (2008). Alkoholowy zespół płodowy (FAS) jako przyczyna wcześniactwa i hipotrofii wewnątrzmacicznej. W: I. Pirogowicz, A. Steciwko (red.) *Dziecko i jego środowisko. Noworodek przedwczesnie urodzony – trudności i satysfakcje*, Wrocław: Continuo.
- Senator, D. (2005). Wczesnodziecięca trauma relacyjna. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 5–24.
- Słaboń-Duda, A. (2011). Wczesna relacja matka–dziecko i jej wpływ na dalszy rozwój emocjonalny dziecka. *Psychoterapia*, 2(157), 11-18.
- Sochocka, L., Komenda-Kołecka, J. (2014). Zaniedbanie–(nie) świadomą formą przemocy wobec dziecka. *Medycyna Środowiskowa-Environmental Medicine*, 1(17), 83-89.
- Szczepaniak, A. (2016). Zaburzenia więzi jako efekt wczesnodziecięcego krzywdzenia dziecka. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(3), 74-90.
- Zagórska, B. (2013). Znaczenie dotyku we wspomaganiu rozwoju dziecka oraz jego zastosowanie w wybranych rodzajach terapii. *Kultura i Wychowanie*, 5, 179-192.

Dr Anna Koprowicz
Kamila Krzemińska
Institut Pedagogiki
Akademia Pomorska w Słupsku

Stosunek do przyszłości usamodzielniających się wychowanków niespokrewnionych rodzin zastępczych

Abstract:

Relation to the future of the becoming independent pupils coming from the unrelated foster families

Entering into an adult, independent life is a difficult time for young people, associated with the future anxiety. The process of self-empowerment is especially difficult for people who grow outside the biological family and are not supported by their relatives. The article presents case studies of three people growing up in unrelated foster care, entering the process of becoming independent. This research indicates the multiplicity of fears that these young people are struggling with, but also their hopes and determination in pursuing their goals.

Wprowadzenie

Przygotowanie do pracy zawodowej, małżeństwa i życia w rodzinie oraz osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych, to jedno z najważniejszych zadań rozwojowych okresu późnej adolescencji (por. np. Zakrzewski, 1991). Przygotowaniu do tak pojętego samodzielnego życia służy proces wychowania. W miarę dorastania dziecko uzyskuje coraz większy zakres swobody, rośnie jego autonomia i samodzielność. To z rodziny dziecko wynosi nadzieje i oczekiwania wobec świata i najbliższych, wzorce funkcjonowania, system wartości i pewien podstawowy bagaż doświadczeń. Ostatecznie kształtuje się jako jednostka samodzielnie kierująca swoim życiem, podejmująca decyzje i ponosząca ich konsekwencje.

Proces usamodzielniania jest jednak szczególnie trudny u osób, które wychowują się poza rodziną biologiczną, między innymi w pieczy zastępczej. Wychowankowie pieczy zastępczej to zazwyczaj osoby osamotnione, pozbawione wystarczającego wsparcia rodziny biologicznej, często obciążone traumatycznymi doświadczeniami, z nieodpowiednimi wzorcami funkcjonowania rodzinnego. Ich

proces usamodzielniania może być związany ze szczególnie dużymi obawami dotyczącymi przyszłości i możliwości samodzielnego poradzenia sobie w dorosłym życiu.

W literaturze przedmiotu wciąż brakuje doniesień z badań dotyczących przyszłości usamodzielniających się osób wychowywanych w rodzinach zastępczych.

1. Piecza zastępcza i proces usamodzielnienia w polskim systemie pomocy rodzinie

System pieczy zastępczej w Polsce regulują między innymi: Ustawa z dnia 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej; kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 czerwca 1964 r. z późniejszymi zmianami; Ustawa z dnia 12 marca 2004r. o pomocy społecznej z późn. zm.; Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 18 października 2004r. w sprawie rodzin zastępczych; Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z 24 października 2007r., zmieniające rozporządzenie w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie.

Na mocy tych przepisów dzieciom i młodzieży pozbawionym całkowicie lub częściowo opieki rodzicielskiej organizuje się opiekę w rodzinie zastępczej. W. Okoń (2001) definiuje ją jako: „rodzinę wychowującą dzieci, których rodzice nie żyją bądź nie są w stanie ich wychowywać” (tamże, s. 337).

Przyjmuje się, że celem rodziny zastępczej jest ponowne pojednanie rodziny lub realizacja planu usamodzielnienia dziecka (Ruszkowska, 2013). Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej z 9 czerwca 2011r. wprowadza podział rodzinnej pieczy zastępczej na:

- 1) rodziny spokrewnione, tworzone przez wstępnych lub rodzeństwo dziecka;
- 2) rodziny niezawodowe, utworzone przez małżonków lub osobę niepozostającą w związku małżeńskim, niebędących wstępnymi lub rodzeństwem dziecka;
- 3) rodziny zawodowe – zwykłe, specjalistyczne i o charakterze pogotowia rodzinnego;
- 4) rodzinne domy dziecka.

Pieczę zastępczą ustanawia się do czasu unormowania się sytuacji życiowej dziecka. Nie można jednak wykluczyć, że sytuacji rodzinnej dziecka nie da się uregulować i dziecko nie będzie mogło powrócić pod opiekę rodziny biologicznej. W takim przypadku piecza rodziny zastępczej ustaje wraz z osiągnięciem pełnoletniości i usamodzielnieniem się wychowanka (Andrzejewski, 1999). Wychowanek może przebywać w pieczy zastępczej do 25. roku życia, jeżeli kontynuuje naukę.

Każdego roku pełnoletniość osiąga 5-6 tys. spośród 70 tys. wychowanków pieczy zastępczej (NIK, 2014). Dla wielu z nich osiągnięcie pełnoletniości wiąże się z samodzielnym życiem, czasami bez wsparcia rodziny. Młodzi ludzie często narażeni są na bezdomność, bezrobocie czy wejście w konflikt z prawem. Polskie regulacje prawne gwarantują im pomoc i wsparcie w procesie wchodzenia w dorosłe życie.

Proces usamodzielnienia rozpoczyna się rok przed osiągnięciem przez wychowanka pełnoletniości i może trwać do 26. roku życia. Osoba usamodzielniana co najmniej na dwa miesiące przed osiągnięciem pełnoletniości powinna wskazać opiekuna usamodzielnienia, czyli osobę, która będzie udzielała wsparcia w trakcie procesu usamodzielnienia. Opiekunem usamodzielnienia może być koordynator pieczy zastępczej, opiekun z rodziny zastępczej, pracownik powiatowego centrum pomocy rodzinie lub inna osoba wskazana przez osobę usamodzielniającą się. Osoba usamodzielniająca się razem z opiekunem usamodzielnienia tworzą indywidualny program usamodzielnienia, zawierający wszystkie ważne dla usamodzielniającego się kwestie związane z perspektywą przyszłościową. Program określa kolejno etapy zdobywania postawionych przez wychowanka celów np. uzyskania wykształcenia, kwalifikacji zawodowych, podjęcie zatrudnienia, uzyskania odpowiednich warunków mieszkaniowych itd.

Zgodnie z prawem, osobie usamodzielniającej się wychowującej się w systemie pieczy zastępczej, przysługuje pomoc na kontynuowanie nauki, usamodzielnienie, zagospodarowanie, pomoc w uzyskaniu odpowiednich warunków mieszkaniowych i bytowych, pomoc psychologiczna i prawna oraz opiekun usamodzielnienia, który udziela wsparcia w procesie usamodzielnienia.

2. Przyszłościowa perspektywa czasowa

Życie jest podporządkowane perspektywie czasowej, którą posługujemy się, analizując otaczającą nas rzeczywistość (Boyd, Zimbardo, 2013). Perspektywa czasowa wpływa na ludzkie sądy, decyzje i zachowania. W literaturze przedmiotu stosuje się pojęcia: perspektywa temporalna oraz orientacja temporalna. Pojęcia mają podobne znaczenie i stosuje się je zamiennie. Orientacja temporalna oznacza globalne reprezentowanie czasu w umyśle (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość) oraz struktury czynności ukierunkowanych podmiotu. Istotą orientacji jest związek czasu z działaniem (zachowaniem) (Nosal, Bajcar, 2004).

Wyróżnia się trzy podstawowe orientacje temporalne: retrospektywną, prezentystyczną i prospektywną. Wywierają one odmienny wpływ na zachowanie człowieka, ale wzajemnie na siebie oddziałują. Są ludzie, którzy żyją aktualną chwilą, czerpią z niej radość, nie troszczą się o przeszłość oraz mało interesują się przeszłością. Taka postawa, zwana prezentystyczną, charakteryzuje dzieci oraz osoby niedojrzałe emocjonalnie. Inni ludzie myślami wciąż wracają do przeszłości i przeżywają chwile dawno już minione. Taką postawę można spotkać u osób starszych oraz u ludzi, którzy w życiu doznali wiele negatywnych przeżyć i emocji. Natomiast część ludzi myślami wybiega w przyszłość - tworzą plany, wizje, scenariusze. Tego rodzaju orientację przypisuje się osobom młodym, lecz dojrzałym emocjonalnie (Mądrzycki, 2002).

W literaturze przedmiotu orientację przyszłościową definiuje się jako złożone poznawczo-motywacyjne konceptualizacje jednostki na temat własnej osoby w przyszłości oraz na temat kontekstu przyszłego życia (Zaleski, 1994). Przyszłość może być traktowana jako wymiar tworzenia celów lub jako podstawa, na której cele są tworzone (Zaleski, 1991). Odpowiednia długość przyszłościowej perspektywy czasowej jest warunkiem niezbędnym do tworzenia planów. Największą rozciągłość perspektywy przyszłościowej odnotowano w grupie od 18. do 25. roku życia (Dziwańska, 2007). To właśnie w tym wieku młodzież zazwyczaj wchodzi w proces usamodzielniania się, w którym musi zacząć podejmować decyzje edukacyjne, zawodowe i decyzje dotyczące przyszłego życia osobistego, m.in. wyboru partnera (Trempała, 2011). Podejmowanie decyzji życiowych wiąże się z niepewnością - człowiek nie może być całkiem pewien, jaki będzie rezultat podejmowanych przez niego decyzji, musi liczyć się z ryzykiem niepowodzenia.

Uczucia najsilniej związane z myśleniem o przyszłości to lęk i nadzieja (Zaleski, 1994). Lęk budzi obawę przed podejmowaniem działań oraz wiąże się z przekonaniem, że może stać się coś złego, czego człowiek nie jest w stanie kontrolować (Szczepaniak, 2008). To, jak człowiek odczuwa lęk przed przyszłością, zależy od indywidualnej podatności na reakcje lękowe, osobistego bagażu przeszłych doświadczeń, okresu historycznego, w jakim żyje człowiek oraz od jego aktualnej sytuacji. Większa tendencja do reagowania lękiem może wystąpić, gdy jednostka doświadczyła w życiu wielu bolesnych, negatywnych przeżyć, wydarzeń, jak również gdy w jej życiu pojawią się sytuacje związane z niebezpieczeństwem i zagrożeniem (nieuleczalna choroba, niepełnosprawność itd.).

Z. Zaleski (1994) zwraca szczególną uwagę na rolę nadziei w życiu człowieka. Nadzieja związana jest z optymizmem oraz oczekiwaniem sukcesu. Determinuje zachowanie wobec przyszłości oraz daje motywację do działania. Dzięki niej jednostka tworzy plany i podejmuje próbę ich realizacji, ma przekonanie o swojej silnej woli oraz przekonanie o umiejętności rozwiązywania problemów (por. także: Gołuch, 2011).

Nadzieja i lęk są ze sobą wzajemnie powiązane. Motywacyjny model nadziei i lęku w swoich założeniach określa nadzieję jako wynik pozytywnej reprezentacji przyszłych wydarzeń. Nadzieja prowadzi jednostkę do działań ukierunkowanych na osiągnięcia. Natomiast lęk pojawia się w następstwie negatywnego przewidywania przyszłych zdarzeń i może uruchomić dwie drogi działania. W pierwszej z nich mogą włączyć się niedojrzałe mechanizmy obronne, które prowadzą do wzrostu lęku. Może również prowadzić do uruchomienia się mechanizmów zaradczych, sprzyjających podjęciu konstruktywnego działania. Konsekwencją jest osłabienie lęku i wzrost nadziei (Zaleski, 1994).

W tym opracowaniu skupiono się na lękach i nadziejach związanych z przyszłością u usamodzielniających się wychowanków pieczy zastępczej.

3. Badania własne

Celem przeprowadzonych badań jest analiza procesu usamodzielniania osób, które były wychowywane w niezawodowych oraz zawodowych rodzinach zastępczych, na potrzeby tego opracowania nazywanych niespokrewnionymi (w odróżnieniu od rodzin spokrewnionych, zdefiniowanych powyżej). Przedmiotem

badania jest stosunek usamodzielniających się wychowanków pieczy zastępczej do przyszłości.

Główny problem badawczy sformułowano następująco: Jaki jest stosunek do przyszłości usamodzielniających się wychowanków niespokrewnionej pieczy zastępczej?

Pytania szczegółowe przedstawiają się następująco:

1. Jaki obraz przyszłości mają osoby badane?
2. Jakie lęki i nadzieje badani wiążą z przyszłością?
3. Na jakie wsparcie mogą liczyć badani ze strony rodziny biologicznej, zastępczej oraz instytucji w procesie usamodzielniania?

W badaniach posłużono się metodą studium przypadku. Celem zebrania niezbędnych informacji posłużono się wywiadem oraz kwestionariuszem „*Metafory Przyszłości*” P. Próchniaka. „Skala jest przeznaczona do diagnozowania stopnia osobistej nadziei związanej z przyszłością oraz lęków, które tej przyszłości towarzyszą. W badaniach mogą wziąć udział przede wszystkim osoby młode, które dopiero wkraczają w dorosłe życie” (Próchniak, 2006, s. 42). Pozwala ona na ustalenie, czy stosunek badanego do przyszłości jest pesymistyczny czy optymistyczny. Metafory zawarte w kwestionariuszu nawiązują przede wszystkim do stanów przyrodniczych np. przyszłość rozpatrywana jest jako pełna słońca, pełna burz, mglista itp. W podstawowej wersji kwestionariusza znajdują się pięćdziesiąt cztery metafory. Do badań została wykorzystana wersja skrócona, składająca się z 8 stwierdzeń, udostępniona przez Autora.

W badaniach wzięły udział dwie kobiety i mężczyzna³. Dobór osób był celowy: badani to osoby wychowywane w niespokrewnionej pieczy zastępczej, które znajdują się w okresie usamodzielniania. Badani miescili się w grupie wiekowej 20-23 lata. Kobiety opuściły już rodzinę zastępczą. Mężczyzna również usamodzielnia się, ale przebywa jeszcze w pieczy zastępczej. Badania przeprowadzono indywidualnie. Z każdą z osób przeprowadzono wywiad i poproszono o samodzielne wypełnienie kwestionariusza. Badanie każdej z osób trwało od 90 do 120 minut.

³ Prezentowane tu studia przypadków są częścią badań przeprowadzonych przez Kamilę Krzemińską w ramach przygotowania pracy dyplomowej. Ze względu na konieczność zmieszczenia się w wymogach formalnych artykułu, na potrzeby tego opracowania z całości materiału badawczego wybrano opis dotyczący trzech osób - zróżnicowanych ze względu na historię życia, aktualną sytuację i stosunek do przyszłości.

3.1. Wyniki badań

Osoba A to kobieta w wieku 23 lat. Mieszka na wsi. Nie ma problemów zdrowotnych. Jej proces usamodzielnienia trwa od 5 lat. Od roku prowadzi gospodarstwo domowe z partnerem. Kobieta uczyła się w technikum zawodowym, ale nie powiodły jej się egzaminy zawodowe oraz matura. Obecnie uczęszcza do zaocznego liceum dla dorosłych. Pracuje fizycznie jako operator maszyny.

Badana ma dwóch braci i siostrę. Do 5. roku życia wychowywała się w rodzinie z problemem ubóstwa, alkoholizmu i przemocy domowej. Była świadkiem, jak ojciec zamordował matkę. Gdy miała 5 lat wraz z rodzeństwem została umieszczona w zawodowej rodzinie zastępczej.

W rodzinie zastępczej badana przebywała przez 17 lat. Kobieta wspominała wygórowane oczekiwania opiekunów zastępczych, ciężką pracę fizyczną, opiekę nad młodszym rodzeństwem. Jak przyznaje, nauczyła się jednak wielu przydatnych czynności związanych z prowadzeniem gospodarstwa domowego oraz kultury i szacunku. Mówiła: „Pomimo tego, czułam się kochana, jakbym była w rodzinie biologicznej. Mogłam porozmawiać z opiekunami o swoich problemach. Zawsze znaleźli dla mnie czas”. Wspomina jednak również wiele kłótni, nieporozumień, ograniczeń. Jak twierdzi badana, została niesłusznie oskarżona o kradzież pieniędzy opiekunom, co było powodem podjęcia decyzji o samodzielnym życiu. Usamodzieliła się mając 22 lata.

Kobieta nie ma wsparcia ze strony rodziców. Matka nie żyje, a z ojcem, przebywającym w zakładzie karnym, nie ma kontaktu. Ma natomiast bardzo dobre relacje z rodzeństwem i poczucie, że może liczyć na wsparcie z ich strony. Starsza siostra mieszka za granicą i badana może zwrócić się do niej z każdym problemem, wątpliwością, a także z prośbą o pomoc finansową. Badana nie zna dalszej rodziny: dziadków, wujostwa, chrzestnych czy kuzynostwa. Nikt z rodziny nie kontaktował się z nią, kiedy przebywała w pieczy zastępczej.

Badana ma poczucie, że nie może liczyć na wsparcie ze strony rodziny zastępczej. Od czasu niesłusznego oskarżenia o kradzież pieniędzy nie utrzymuje kontaktu z opiekunami. Kobieta chce w najbliższym czasie spotkać się z nimi i wyjaśnić nieporozumienie. Wyznaje, że brakuje jej rozmów oraz wsparcia ze strony opiekunów.

Kobieta ma odpowiednie rozeznanie odnośnie do pomocy prawnej, psychologicznej i finansowej ze strony Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie. Na bieżąco realizuje założenia indywidualnego planu usamodzielniania. Otrzymała pomoc finansową na zagospodarowanie, którą przeznaczyła na zakup laptopa. Pobiera również świadczenie pieniężne na kontynuację nauki w wysokości 500 zł miesięcznie. Pomoc finansowa jaką oferuje jej instytucja jest niewystarczająca. Kobieta musi pracować, żeby zaspokoić

podstawowe potrzeby. Badana podała, że od 3 lat stara się o otrzymanie mieszkania socjalnego.

Osoba A zdecydowanie obawia się o swoje miejsce zamieszkania oraz o brak finansów. Boi się, za co będzie żyć, kiedy ukończy naukę i przestanie otrzymywać pomoc pieniężną na jej kontynuację. Lęk wiąże również z pracą. Aktualnie pracuje, jednak wcześniej kilka razy zdarzyło jej się stracić pracę, co w konsekwencji oznaczało brak środków do życia. Badana stwierdziła, że najbardziej obawia się radykalnych zmian, czyli sytuacji nieplanowych, nagłych, co wiąże się z brakiem stabilności. Kobieta obawia się, że nie poradzi sobie w życiu. Stwierdziła, że nie potrafi odnaleźć się w życiu społecznym: np. nie wie jak pisać podania, nie potrafi załatwić podstawowych spraw urzędowych. Z wywiadu indywidualnego wynika, że badana bardzo chciałaby mieć przy sobie bliską osobę, która ją wesprze w trudnej sytuacji. Wyraża lęk przed samotnością. Boi się również o przyszłość swoich bliskich, szczególnie młodszego brata, przebywającego w pieczy zastępczej, który niedługo zacznie proces usamodzielniania. Na koniec wywiadu badana dodała: „Nie mam na kogo liczyć. Jestem sama z własnymi problemami. Przeraza mnie to, co będzie w przyszłości”.

Badana wiąże z przyszłością również nadzieje. Oczekuje, że będzie zdrowa, szczęśliwa oraz ustabilizuje się finansowo. Jako swoje cele życiowe wskazała założenie rodziny, otrzymanie własnego mieszkania oraz spełnienie zawodowe. Ma również potrzebę poznania dalszej rodziny. Chciałaby poznać swoje korzenie, historię swojej rodziny. Badana ma nadzieję, że uda jej się zrealizować cele. Bardzo liczy na pomoc partnera. Kobieta, pomimo wielu lęków, żyje nadzieją na lepsze jutro. Mówi: „Jestem zaradna, zawsze dam sobie radę”.

Takiej wypowiedzi przeczą jednak wyniki uzyskane w kwestionariuszu „Metafory Przyszłości”. Wyniki te wskazują, że osoba A zdecydowanie widzi przyszłość w ciemnych barwach. Przyszłości obawia się jak „nadciągającego sztormu”, uważa, że nad jej przyszłością „zbierają się ciemne chmury”. Nie zgadza się ze stwierdzeniem, że przyszłość widzi się „w kolorach tęczy” oraz, że przyszłość jest „jasna jak słońce”. Badana utożsamia się ze stwierdzeniem, że samotne drzewo w górach narażone na niepogodę mogłoby być symbolem jej przyszłości.

Osoba B to kobieta w wieku 21 lat. Mieszka w mieście. Ukończyła liceum ogólnokształcące z wyróżnieniem, maturę zdała z wysokimi wynikami. Obecnie jest na II roku studiów. Osiąga bardzo dobre wyniki w nauce, o czym świadczy stypendium rektora, które badana otrzymuje. Nie ma problemów zdrowotnych. Od miesiąca mieszka z partnerem. Badana nie tylko się uczy, ale również pracuje jako recepcjonistka w hotelu. Jej pasją jest śpiew, jest członkiem chóru nauczycielskiego.

Badana ma dziesięcioro rodzeństwa, w tym dziewięcioro przyrodnich i jedną siostrę biologiczną. W wieku 7 lat razem z siostrą została umieszczona w niezawodowej rodzinie zastępczej. Jako mała dziewczynka doświadczyła alkoholizmu rodziców, zaniedbania (chodziła głodna i brudna do szkoły, miała znaczne zaległości w szkole) i przemocy

fizycznej. Trzy lata temu kobieta dowiedziała się, że ojciec nie żyje. Zginął tragicznie - wpadł do studni, jego ciało zostało znalezione po sześciu miesiącach.

W zawodowej rodzinie zastępczej badana była przez 13 lat. Wspomina pobyt w rodzinie zastępczej jako czas pełen stresu, presji i niesprawiedliwości. Uważa, że została wpisana w rolę „kozła ofiarnego” w rodzinie. Była obciążana odpowiedzialnością za przewinienia innych dzieci wychowywanych w tej rodzinie. Wspomina, że wiele razy była karana za coś, czego nie zrobiła. Czuła się niesprawiedliwie oceniana. Twierdzi, że inne dzieci się nad nią znęcały: wyzywały, biły, skarżyły, wymyślały nieprawdziwe historie na jej temat. Wspomina sytuacje, kiedy dzieci chowały jej buty, książki, zeszyty, plecak, żeby nie poszła do szkoły i została ukarana przez opiekunów. Czuła rywalizację o uwagę i względy opiekunów z innymi dziećmi przebywającymi w pieczy zastępczej. Zawsze pragnęła, aby opiekunowie byli z niej dumni. Nie czuła miłości ze strony opiekunów. Zaspokajali jej potrzeby materialne, jednak nie mogła liczyć na ich wsparcie w trudnych sytuacjach. W rodzinie, w której się wychowywała nie czuła się zrozumiana, akceptowana, nie miała poczucia bezpieczeństwa. Badana wspomina, że opiekunowie ograniczali jej kontakt z rodziną biologiczną - nie zezwalali na rozmowy telefoniczne, nie przekazywali listów, jakie pisała do rodziny. Mówiła: „czułam, że musiałam szybko dorosnąć. Zabrano mi dzieciństwo”. problemy, jakich doświadczała w rodzinie zastępczej, kompensowała osiągnięciami szkolnymi. Uwielbiała chodzić do szkoły, uczęszczała prawie na wszystkie koła zainteresowań, aby tylko nie wracać do domu.

Proces usamodzielnienia rozpoczął się trzy lata temu. Kobieta wyprowadziła się z domu rodziny zastępczej w wieku 20 lat. Przyczyną były m.in. kłótnie i nieporozumienia z opiekunami.

Kobieta ma sporadyczny kontakt z matką. Nadal nie potrafi wybaczyć jej krzywdy, którą wyrządziła jej w dzieciństwie. Badana wie, że matka nadal ma problem z uzależnieniem od alkoholu - często dzwoni w stanie upojenia alkoholowego. Czasami spotykają się lub rozmawiają przez internet. Badana może liczyć na pomoc finansową od matki, jednak wyznaje: „nie chcę jej pomocy. Sama sobie dam radę”. Ojciec badanej nie żyje. Kobieta ma bardzo dobry kontakt z siostrą. Spotykają się i rozmawiają codziennie. Ufa siostrze i zawsze może liczyć na jej wsparcie psychiczne i finansowe. Z każdym problemem może się do niej zwrócić. Osoba B nie może liczyć na wsparcie babci (z powodu przewlekłej choroby), kuzynostwa (mają swoje rodziny i problemy), a wujostwo jest uzależnione od alkoholu i nie są w stanie udzielić jej wsparcia. Badana nie zna swojego rodzeństwa przyrodniego - wie, że zostało adoptowane.

Osoba badana ma poczucie, że nie może liczyć na wsparcie rodziny zastępczej - opiekunowie powiedzieli jej to wprost. Spotyka się z nimi sporadycznie. Jak sama twierdzi, nie jest z nimi związana i jest zadowolona, że sama mieszka i daje sobie radę. Czuje się swobodnie, sama może decydować o swojej przyszłości, nie czuje stresu, presji i lęku, jakie odczuwała będąc w rodzinie zastępczej.

Badana nie ufa instytucjom. Twierdzi, że kiedy przychodzi do PCPR po pomoc, pracownicy bagatelizują jej problemy oraz nie dotrzymują tajemnicy, o wszystkim informując jej dawnych opiekunów. Kobieta wie, że może otrzymać pomoc finansową, prawną i psychologiczną. Obecnie otrzymuje z PCPR świadczenie na kontynuację nauki w wysokości 500 zł miesięcznie. Pomoc ta nie jest wystarczająca, aby zaspokoić podstawowe potrzeby. Badana dodatkowo musiała podjąć pracę, aby mieć pieniądze na studiowanie, bilety miesięczne, zakup podręczników.

Na bieżąco realizuje założenia indywidualnego planu usamodzielnienia. Udało jej się zrealizować następujące założenia IPU: ukończyć szkołę średnią, zdać maturę, dostać się na studia. Nie udało jej się zrealizować punktów dotyczących otrzymania mieszkania socjalnego oraz pieniędzy przeznaczonych na zagospodarowanie.

Badana najbardziej obawia się samotności. Samotność ją przytłacza i stresuje. Obawia się, że nie będzie miała przy sobie kogoś, kto udzieli jej wsparcia i pomocy w trudnej sytuacji. Zdecydowanie obawia się również, że nie poradzi sobie finansowo. Boi się w przyszłości m.in. tego, co będzie robić po studiach. Kiedy ukończy studia nie będzie otrzymywać wielu świadczeń pieniężnych m.in. stypendium socjalnego, stypendium rektora. Badana wspomniała również, że obawia się, że jej rodzina biologiczna będzie robiła problemy. Matka nie może wyjść z uzależnienia od alkoholu od 18 lat. Zdarzały się sytuacje, kiedy pod wpływem alkoholu potrafiła przysporzyć problemów badanej (nachodzenie, nocne telefony).

Kobieta odczuwa lęk przed partnerem. Jest w związku partnerskim od niedawna i nadal nie potrafi zaufać partnerowi. Boi się, że nie będzie potrafiła pokochać żadnego mężczyzny. Wspomina, że nie miała nigdy wzoru kochającej rodziny, matki, żony i nie w pełni wie, co to znaczy kochać i być kochanym. Boi się otworzyć przed partnerem. Odczuwa lęk przed odrzuceniem, zdradą. W walce z lękiem pomaga jej partner, który zna jej historię życia i rozumie, z jakim problemem się zмага.

Badana ma nadzieję, że uda jej się zrealizować cele - skończy studia i zdobędzie kwalifikacje zawodowe jako ratownik medyczny. Chciałaby mieć satysfakcjonującą i dobrze płatną pracę, najlepiej zgodną z kierunkiem studiów. Pragnie dalej rozwijać swoje pasje i zainteresowania, takie jak: śpiew, muzyka i taniec. Szczególnie ma nadzieję, że założy rodzinę. Bardzo chciałaby dać rodzinie to, czego ona w życiu nie miała: miłość i troskę. Badana ma nadzieję, że w przyszłości ustabilizuje się finansowo. Marzy o własnym mieszkaniu, samochodzie i o dobrze płatnej pracy. Liczy, że uda jej się zrobić dodatkowe kursy i szkolenia ratownicze, które przydadzą się w przyszłej pracy zawodowej. Ma również nadzieję, że spotka na swojej drodze życiowej życzliwe osoby, na które będzie mogła liczyć w potrzebie.

Liczne lęki sygnalizowane w wywiadzie nie znajdują odzwierciedlenia w badaniu testowym. Wyniki kwestionariusza „Metafory Przyszłości” wskazują, że badana zdecydowanie optymistycznie patrzy w przyszłość. Nie zaznaczyła żadnego stwierdzenia przypisanego do negatywnego obrazu przyszłości. Perspektywę przyszłościową „widzi w kolorach tęczy”. Sądzi, że będzie miała pogodną przyszłość oraz, że będzie ona „jasna jak

letnie słońce”. Zdecydowanie nie zgadza się ze stwierdzeniami, które określają przyszłość jako „ciemne chmury czy nadciągający sztorm”.

Osoba C to mężczyzna w wieku 20 lat. Mieszka na wsi. Nadal przebywa w niezawodowej rodzinie zastępczej. Obecnie kończy naukę w technikum budowlanym i będzie przystępował do egzaminu dojrzałości. Gimnazjum ukończył z bardzo dobrymi wynikami. Dodatkowo pracuje w drogerii. Jego pasją jest sport oraz budownictwo. Chciałby zostać architektem.

Badany źle wspomina swoje życie w rodzinie biologicznej. Jego ojciec stosował przemoc wobec wszystkich członków rodziny, matka nadużywała alkoholu. Badany zwracał się o pomoc do wujostwa, ale jak stwierdził „znęcali się nade mną: wyzywali, stosowali przemoc fizyczną, psychiczną i słowną”. Obecnie ojciec badanego nie żyje, matka jest chora psychicznie.

W niezawodowej rodzinie zastępczej mężczyzna przebywa od 6 lat. Pobyt w rodzinie zastępczej ocenia bardzo dobrze, szczególnie relacje z opiekunami. Czuje się tam bezpiecznie. Opiekunowie zawsze mieli czas na rozmowę z mężczyzną o jego problemach i starali się pomóc w ich rozwiązaniu. Badany pomagał innym dzieciom w lekcjach, był dla nich wzorem do naśladowania. Zawsze uczył się bardzo dobrze. Miał wysokie wyniki w nauce i liczne osiągnięcia. Angażował się wolontariat i w pracę na rzecz społeczeństwa lokalnego (pomoc w organizowaniu imprez wiejskich czy półkolonii dla dzieci ze wsi). Opiekunowie udzielali mu wielu pochwał. Badany osiągnął wiele sukcesów, za które uważa między innymi zdanie egzaminu na prawo jazdy czy ukończenie wielu przydatnych kursów zawodowych. Twierdzi, że wszystkie osiągnięcia zawdzięcza opiekunom.

Badany relacje z rodziną zastępczą określa jako bardzo dobre. Przyznaje, że czuje się ważny dla opiekunów. Poświęcali mu dużo uwagi. Jest im wdzięczny za pomoc i wsparcie, jakiego mu udzielili. „Czuję, że mnie uratowali”. Uważa, że rodzina zastępcza zastąpiła mu rodzinę biologiczną. Czuł się kochany, zauważony, nigdy nie został sam ze swoimi problemami. Obecnie badany pomaga swoim opiekunom. Są oni starszymi ludźmi, wymagającymi pomocy w cięższych pracach domowych. Mężczyzna mieszka u opiekunów w zamian za pomoc m.in. w pracach budowlanych czy w opiece nad młodszymi dziećmi.

Rodzice zastępczy zainicjowali spotkanie mężczyzny z matką biologiczną. Matka nie może udzielić pomocy badanemu. Jest chora psychicznie, często przebywa w szpitalu psychiatrycznym. Mężczyzna w wywiadzie wyznał, że wspiera ją w walce z chorobą, pomaga w drobnych pracach domowych. Podał, że ma z nią dobre i bliskie relacje. Lubi rozmowy z matką - dają mu oparcie i motywację do dalszego działania czy rozwiązania swoich problemów.

Badany może liczyć na wsparcie swojej starszej siostry. Ma z nią bardzo dobry kontakt. Często się spotykają i rozmawiają.

Osoba C obecnie otrzymuje wsparcie ze strony instytucji. Jego proces usamodzielnienia trwa już od 3 lat, jednak ze względu na kontynuację nauki badany przebywa jeszcze w pieczy

zastępczej. Mężczyzna na bieżąco realizuje założenia indywidualnego planu usamodzielnienia. Pomaga mu w tym pracownik socjalny oraz opiekunowie. Twierdzi, że zawsze może zwrócić się z każdym problemem, wątpliwością do instytucji. Wie, że dodatkowo może otrzymać pomoc prawną i psychologiczną.

Osoba C wiąże z przyszłością więcej nadziei niż obaw. Jednak jednym z lęków, jakie wiąże z przyszłością, jest brak stabilizacji finansowej. Dopóki mieszka u rodziców zastępczych nie musi się niczym martwić. Obawia się, że gdy rozpocznie samodzielne życie, nie wystarczy mu pieniędzy na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Kolejnym lękiem, który wiąże z przyszłością, jest obawa, że nie uda mu się zrealizować swoich celów i marzeń.

Badany wiąże z przyszłością duże nadzieje. Pragnie, aby udało się zrealizować jego plany. Ma nadzieję, że proces usamodzielnienia przejdzie w łagodny sposób, bez żadnych problemów, komplikacji. W swoich planach badany ma ukończenie technikum budowlanego z wyróżnieniem oraz zdanie matury z bardzo dobrymi wynikami. Chciałby w przyszłości pójść na studia, wykształcić się, a później znaleźć pracę w wybranym przez siebie zawodzie. W przyszłości nie chce być samotny, jego głównym celem jest założenie rodziny. Ma nadzieję, że będzie miał szczęśliwe życie.

Kwestionariusz „Metafory Przyszłości” potwierdza, że badany jest osobą o zdecydowanie optymistycznym nastawieniu do przyszłości. Widzi ją w jasnych barwach. Swoją przyszłość utożsamia „z kolorową tęczą” oraz z „letnim słońcem”.

Podsumowanie wyników badań i wnioski

Każda z przedstawionych powyżej osób badanych ma za sobą trudne doświadczenia, takie jak np.: śmierć rodzica, alkoholizm w rodzinie, przemoc psychiczna, fizyczna, skrajne zaniedbanie... Doświadczeni tymi sytuacjami zostali dodatkowo narażeni na traumę wyrwania ze środowiska rodzinnego i zerwania dotychczasowych więzi oraz konieczność przystosowania się do nowych warunków życia. Obecnie zmagają się jako młodzi ludzie z kolejną trudnością, jaką jest wejście w dorosłe życie.

Żadna z osób badanych nie opuściła niespokrewnionej rodziny zastępczej bezpośrednio po osiągnięciu pełnoletności. Z badań wynika, że umożliwienie wychowankom pozostania w pieczy zastępczej po osiągnięciu pełnoletności jest korzystne z punktu widzenia ich dalszego rozwoju. „Nawet dodatkowy rok pobytu w pieczy zastępczej podnosi młodym ludziom szanse na zdobycie wykształcenia, bezpiecznego miejsca zamieszkania oraz przygotowanie do samodzielnego życia” (NIK, 2014, s. 27). Osoby badane otrzymały taką szansę. Dodatkowy czas spędzony w niespokrewnionej rodzinie zastępczej umożliwił im m.in. ukończenie szkoły czy podjęcie studiów.

Badani wyrażają różne lęki związane z przyszłością. Szczególnie sygnalizują lęk dotyczący sytuacji finansowej po usamodzielnieniu. Każda z osób stara się o mieszkanie socjalne, dzięki któremu możliwe byłoby uzyskanie poczucia bezpieczeństwa i zakorzenienia. Cel ten jest trudny do osiągnięcia. Potwierdzają to ustalenia Najwyższej Izby Kontroli, z których wynika, że „istotnym problemem w procesie usamodzielnienia wychowanków jest przede wszystkim trudność w pozyskaniu mieszkania, wynikająca m.in. z małych zasobów gmin w zakresie lokali mieszkalnych” (NIK, 2014, s. 27).

Wychowankowie opuszczający pieczę zastępczą na ogół są zainteresowani uzyskaniem świadczeń związanych z procesem usamodzielnienia. Badane kobiety, które opuściły już rodzinę zastępczą, otrzymują świadczenia m.in. na kontynuację nauki, zagospodarowanie oraz są świadome, na jaką pomoc mogą liczyć ze strony instytucji. „W opinii koordynatorów, mających bieżący kontakt z osobami usamodzielniającymi wysokość pomocy w kwocie 500 zł jest niewystarczająca na samodzielne funkcjonowanie. Jeśli osoba usamodzielniania nie posiada innych źródeł dochodu (renta rodzinna, alimenty, wynagrodzenie) niezbędne jest wsparcie finansowe rodziny” (tamże, s. 28).

Podobnie badani wspomnieli, iż pomoc finansowa ze strony instytucji jest niewystarczająca, ponieważ muszą samodzielnie gromadzić podstawowe artykuły niezbędne w codziennym życiu, jak np. pościel, AGD, odzież, obuwie. Ponadto w przypadku kontynuacji nauki samodzielnie muszą finansować zakup podręczników, przyborów szkolnych, pomocy naukowych (w tym komputera), dojazdy do szkoły. Ze względu na niedostatek wsparcia finansowego, umożliwiającego kontynuację nauki i zagospodarowanie, badani podjęli zatrudnienie. Konieczność godzenia różnych ról – pracownika i ucznia, wskazywana jest przez nich jako jeden z ważnych obszarów problemowych.

Osoby A i B w wywiadzie stwierdziły, że mogą liczyć na wsparcie finansowe ze strony rodziny biologicznej np. matki, rodzeństwa. W polskich realiach socjoekonomicznych przyjęte jest, że rodzice wspierają finansowo swoje dzieci na progu usamodzielnienia, umożliwiając im zdobycie wykształcenia czy pomagając w kupnie i wyposażeniu mieszkania. Konieczność korzystania z pomocy rodziny generacyjnej przez wychowanków pieczy zastępczej rodzi jednak szereg problemów. Trudnością, z jaką muszą zmagać się młodzi ludzie postawieni wobec takiej konieczności, jest nawiązanie lub odbudowanie często zerwanych lub nieprawidłowych relacji z rodziną biologiczną. Zdarza się, że nie mogą uzyskać

własnego mieszkania i nie radząc sobie bez odpowiedniego wsparcia finansowego, wychowankowie, po opuszczeniu pieczy zastępczej, zmuszeni są ponownie zamieszkać z rodziną generacyjną. Jeśli dotychczas funkcjonowanie tych rodzin nie poprawiło się, zmuszeni są ponownie przystosować się do życia w środowisku, w którym utrzymuje się dysfunkcja, która doprowadziła do umieszczenia dzieci poza rodziną biologiczną. To naraża ich na powielanie patologicznych wzorców funkcjonowania rodzinnego. Konieczność korzystania z finansowej pomocy rodziny generacyjnej niesie ze sobą również niebezpieczeństwo uzależnienia się od ich wsparcia, przez co niemożliwa staje się realizacja zadania rozwojowego, związanego z osiągnięciem emocjonalnej niezależności od rodziców.

Na ten aspekt zwraca uwagę również raport Regionalnego Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, stwierdzając, że „trudności doświadczane przez usamodzielniających się wychowanków można (...) traktować w dużej mierze jako skumulowany efekt małej skuteczności działań profilaktycznych i naprawczych, prowadzonych w środowisku rodzinnym” (Raport, 2014, s. 35).

Badani obawiają się również samotności. Nie mają wystarczającego wsparcia w rodzinach generacyjnych. Pozbawieni są odpowiednich wzorców funkcjonowania w relacjach intymnych i rodzinnych (co podkreśla szczególnie Osoba B). To powoduje narastanie lęku przed osamotnieniem, wynikającego z poczucia obniżenia własnych kompetencji społecznych i braku odpowiedniego zakorzenienia. Szczególnie widoczne jest to w wypowiedziach Osób A i B, które mają poczucie, że nie mogą liczyć również na wsparcie rodziny zastępczej. Relacje z opiekunami zastępczymi są ważne w procesie usamodzielniania.

W obecnym systemie opiekun to często jedyna osoba, która - poza pomocą w wypełnieniu obowiązków związanych z usamodzielnieniem i samodzielnym funkcjonowaniem - może młodemu człowiekowi u progu samodzielnego życia, odczuwającemu naturalny lęk przed przyszłością, udzielić wsparcia emocjonalnego. Tymczasem, jak wynika to z ustaleń NIK, „opiekunowie, często nie posiadają ani kwalifikacji ani realnych możliwości wspierania wychowanka. Najczęściej nie otrzymują też żadnego wsparcia w wywiązywaniu się ze swojej roli, jak np. pomocy psychologa, doradcy zawodowego lub prawnika” (NIK, 2014, s. 33).

Istotny dla budowania relacji z rodziną zastępczą może być wiek, w jakim dziecko trafia do pieczy zastępczej. Dzieci mniejsze, ze względu na potrzeby rozwojowe i okres budowania przywiązania, mogą dotkliwiej przeżywać traumę wyrwania ze środowiska rodziny biologicznej, co nie pozwala im budować

prawidłowych relacji z rodziną zastępczą, traktowaną jako element „wrogiego systemu”. Dzieci starsze mają inne potrzeby rozwojowe oraz większą zdolność krytycznej oceny sytuacji i w większym stopniu potrafią docenić opiekę rodziny zastępczej, jak ma to miejsce w przypadku Osoby C.

Osoby badane martwią się o przyszłość nie tylko własną, ale również o najbliższych. Jest to zbieżne z wynikami badań M. Susułowskiej (1985), która przeanalizowała treść lęków w różnych okresach życia. Zdaniem autorki lęk o własną przyszłość i o przyszłość bliskich staje się dominujący w grupie wiekowej 20- 29 lat, a więc w przedziale, w którym obecnie znajdują się osoby badane.

Badani wiążą przyszłość nie tylko z lękiem, ale i nadzieją. Z. Zaleski (1991) stwierdził, że nadzieja jest ważnym czynnikiem motywacyjnym i jest ściśle związana z optymizmem. Osoby o wysokim poziomie nadziei mają więcej planów w życiu i stawiają sobie trudniejsze cele. Wszystkie osoby badane mają określone plany życiowe i cele, do których dążą. Dotyczą one głównie zdobycia wykształcenia, podjęcia pracy zawodowej oraz założenia rodziny. W realizacji tych celów pomaga im indywidualny program usamodzielnienia.

W wyniku przeprowadzonych badań można zauważyć pewną zależność pomiędzy doświadczanym wsparciem społecznym a optymistycznym myśleniem o przyszłości. Najbardziej optymistycznie patrzy w przyszłość Osoba C, sygnalizująca bardzo dobre relacje z rodziną zastępczą. Mężczyzna ma poczucie, że wciąż może liczyć na wsparcie opiekunów, co daje mu poczucie bezpieczeństwa. Najgorzej myśli o przyszłości Osoba A, pozbawiona wsparcia zarówno ze strony rodziny biologicznej, jak i zastępczej. Osoba B również deklaruje, że nie może liczyć na wsparcie rodziny generacyjnej, opiekunów zastępczych ani instytucji. Mimo tego swoją przyszłość widzi w jasnych barwach. Taką rozbieżność pomiędzy refleksją, dotyczącą wsparcia a oceną własnej przyszłości można tłumaczyć działaniem mechanizmów obronnych, mających na celu zmniejszenie lęku. Możliwe również, że Osoba B w gruncie rzeczy ma poczucie większego wsparcia (choćby w siostrze i partnerze), niż zadeklarowała to w wywiadzie.

Celem prezentowanych badań było określenie stosunku do przyszłości usamodzielniających się wychowanków zawodowych i niezawodowych rodzin zastępczych. Przeprowadzone badania ukazują wielość problemów, z jakimi borykają się młodzi ludzie na progu dorosłości.

Prezentowane tu wyniki badań, ze względu na zastosowaną metodologię, nie mogą być traktowane jako reprezentatywne dla całości populacji usamodziel-

nających się wychowanków pieczy zastępczej. Mogą natomiast stać się inspiracją do dalszych poszukiwań.

Szczególnie interesujące, warte przeprowadzenia badań ilościowych na dużej grupie, wydaje się ustalenie związku między poczuciem wsparcia społecznego a stosunkiem do przyszłości. Ciekawym problemem, mogącym zainspirować dalsze badania, może być ustalenie związku pomiędzy wiekiem, w jakim osoba trafia do pieczy zastępczej, a jej relacjami z opiekunami i poziomem lęku przed przyszłością.

Optymistycznym wydźwiękiem prezentowanych badań jest fakt, że pomimo doświadczenia wielu negatywnych zdarzeń i emocji prezentowane w opracowaniu osoby tworzą plany życiowe i określają swoje cele, do których warto dążyć. Najlepiej obrazują to słowa jednej z osób badanych: „Najgorsze w życiu przesłama, teraz będzie tylko lepiej. Nie poddaję się”.

Bibliografia:

- Andrzejewski M. (1999), *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Boyd J., Zimbardo P. (2013), *Paradoks czasu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dziwańska K. (2007), Cele, plany życiowe młodzieży a rozwój perspektywy przyszłościowej. Wyniki Badań, *Psychologia Rozwojowa*, 12, 4, s. 75-84.
- Gołuch D. (2001), Poziom lęku i nadzieje na sukces a style radzenia sobie ze stresem u maturzystów, *Studia Psychologica UKSW*, 11(1), s.33-50.
- Mądrycki T. (2002), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Najwyższa Izba Kontroli (2014). *Pomoc w usamodzielnieniu się pełnoletnich wychowanków pieczy zastępczej*. <https://www.nik.gov.pl/plik/id,7849,vp,9839.pdf>. Pozyskano 12.02.2018r., godz. 15.52.
- Nosal C., Bajcar B. (2004), *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Próchniak P. (2006), Skala stosunku do przyszłości „metafory przyszłości”, *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, 4 (96), s. 39-44.
- Raport (2014), *Uwarunkowanie procesu usamodzielnienia wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej w województwie łódzkim. Raport z badania*, Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi.
- Ruszkowska M. (2013), *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo- wychowawcze*, Warszawa: Wydawnictwo Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Susułowska M. (1985), Treść lęków w przebiegu życia ludzkiego a lęki patologiczne, *Przegląd Psychologiczny*, 4, s. 1065-1085.

Szczepaniak A. (2008), Lęk i nadzieja dotycząca przyszłości dziecka w wypowiedziach rodziców osób niepełnosprawnych intelektualnie, *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, 4(96) s. 102-108.

Trempała J. (2011), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Zakrzewski J. (1991), Zadania rozwojowe w okresie dorastania, *Psychologia Wychowawcza*, 34, 5, s. 385-391.

Zaleski Z. (1991), *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Zaleski Z. (1994), *Psychology of future orientation*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Akty prawne:

Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 czerwca 1964 r. z późn. zm. (Dz.U. 2017, poz. 682).

Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 18 października 2004r. w sprawie rodzin zastępczych (Dz.U. 2004, nr 233, poz. 2344).

Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z 24 października 2007r., zmieniające rozporządzenie w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie (Dz.U. 2007, nr 208, poz. 1507).

Ustawa z dnia 12 marca 2004r. o pomocy społecznej z późn. zm.(Dz.U. 2004, nr 64, poz. 593).

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887).

Dr Maria Łukaszek

Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Rzeszowski

Mgr Joanna Dworakowska, Doktorantka

Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Opiekuńczej

Instytut Pedagogiki

Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Jana Pawła II

Świadczenie usług seksualnych jako zagrożenie rozwoju młodzieży. Opinie nauczycieli na temat prostytuowania się uczniów

Abstract:

Providing sex services as a threat to the development of adolescents – teachers' opinions on student prostitution

The article shows the results of the research carried out on a sample of secondary school teachers in Rzeszów (N=85) on providing sex services by school students. It was stated that 14% of the opinions are stigmatising, 66% reasonable and 20% of them aim at justifying the behaviour. According to the respondents, the main reasons for teenage prostitution are the following: eroticizing social media, teenagers' materialistic attitude and traits resulting from the development period. The research participants do not mention the socializing impact of family and school. They neither see any link between providing sex services and the family or school status. Speaking of prostitution aetiology, the respondents also overestimate external factors and minimize students' own commitment. On one hand, teachers opt for severe institutional sanctions for students serving sex services, but on the other hand, they expect the school to provide more counselling services.

1. Wprowadzenie

Świadczenie usług seksualnych przez osoby niepełnoletnie stanowi poważne zagrożenie dla ich rozwoju, szczególnie w obszarze psychoseksualnym. Chodzi zarówno o konsekwencje w sferze fizycznej (np.: choroby przenoszone drogą płciową, uzależnienia, obrażenia będące wynikiem przemocy ze strony klientów), jak i psychicznej (powstanie skryptów seksualnych sprzecznych z seksualną normą partnerską) i społecznej (głównie stygmatyzacja) (szerzej tabela 1.).

Do najczęstszych, a zarazem najbardziej dotkliwych skutków dla osób prostytuujących się zalicza się: zakażenia HIV i zarażenia innymi chorobami przenoszonymi drogą płciową, przed którymi osoby niedojrzałe, zwłaszcza

dziewczęta, mają mniejszą biologiczną barierę ochronną (Simpkins, Siberry, Hutton, 2011, s. 33)¹, dodatkowo, z racji wieku nie są zdolne do adekwatnej oceny ryzyka poszczególnych sytuacji seksualnych (Bancroft, 2011, s. 477).

Ważna jest świadomość, że w wyniku doświadczeń prostytuowania się powstają specyficzne skrypty seksualne, czyli stałe modele, wzory aktywności w relacjach między partnerami oraz oczekiwania wobec zachowań partnera a także utrwalone przekonania o zasadności podejmowania określonych działań w sferze seksualnej (Metts, Spitzberg, 1996, s. 49–91; por. także: Krahe, Tomaszewska-Jedrysiak, 2011, s. 697-712). Skrypty te są akceptowane, a nawet uznawane za normę komercyjnej aktywności seksualnej. Oznacza to przyzwolenie na łamanie seksualnej normy partnerskiej.

Świadczenie seksualnych usług przez niepełnoletnich wiąże się przecież z łamaniem wszelkich wyznaczników tej normy: dojrzałości partnerów, obustronnej akceptacji, dążenia do uzyskania rozkoszy przez oboje partnerów, nieszkodzenia zdrowiu. Przede wszystkim zaś dążenia do rozbudowania oraz pogłębienia więzi i relacji intymnej z partnerem.

K. Imieliński (1986) podkreśla, że „kontakt seksualny jest tym bardziej zbliżony do normalnego, im bardziej w wyniku jego zostaje pogłębiona więź łącząca partnerów” (tamże, s. 136, 145).

Jak wynika z licznych badań, świadczenie usług seksualnych przez adolescentów współwystępuje z całym zespołem ryzykownych zachowań, w szczególności z odurzaniem się środkami psychoaktywnymi i przemocą (por. Bancroft, 2011, s. 166; Izdebski, 2012, 624, 629-632; Kowalczyk-Jamnicka, 1998, s. 232; Łukaszek, 2013, s. 226, 244, 252, 259).

Osoby świadczące usługi seksualne sięgają po środki psychoaktywne, aby poradzić sobie z psychologiczną traumą (Sztobryn-Gierciuszkiewicz, 2004), w celu dobrej zabawy (Charkowska, 2012) lub aby dotrzymać towarzystwa klientowi, upić go i w ten sposób uzyskać większe korzyści finansowe (Moczydłowska, 1994).

Można zatem przypuszczać, że w skrypty seksualne adolescentów, którzy świadczyli usługi seksualne wpisana będzie nie tylko usługowa postawa wobec partnera seksualnego i instrumentalne podejście do aktywności seksualnej, ale także akceptacja przemocy i odurzenia jako elementu kontaktu seksualnego.

¹ Ryzyko zarażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową i zakażenia HIV u dziewcząt jest większe ze względu na obecność i wrażliwość ektropionu, obszaru nabłonka walcowatego trzonu szyjki macicy na tarczy szyjki macicy, który cofa się w trakcie dojrzewania.

Tabela 1a. Negatywne konsekwencje świadczenia usług seksualnych w świetle badań

Obszar negatywnych konsekwencji świadczenia usług seksualnych	Możliwe konsekwencje	Przykładowe argumenty empiryczne
Sfera fizyczna	zakażenia HIV i innymi chorobami przenoszonymi drogą płciową	<ul style="list-style-type: none"> - wśród 400 przebadanych kobiet u 9 stwierdzono obecność antyciał na wirus HIV, a u 14 obecność choroby przenoszonej drogą płciową (WR) (Izdebski, 2012, s. 529); - z 140 badanych 52 kobiety przyznały, że były chore wenerycznie, przy czym 28 z nich więcej niż jeden raz (Antoniszyn, Marek, 1985, s. 65-68); - 15,4% prostytutek chorowało na choroby weneryczne, z tych 32,4% świadczyło usługi seksualne podczas choroby (Izdebski, Konarkowska-Lecyk, 2000, s. 59-60);
	używanie alkoholu, narkotyków i środków psychotropowych	<ul style="list-style-type: none"> - 78,3% badanych prostytutek było uzależnionych od alkoholu, 70,4% od marihuany, 40% przyjmowało halucynogeny zaś 22% twarde narkotyki (G. Yates i R. Mackenzi za: Moczyłowska, 1994, s. 14); - wśród kobiet zatrudnionych w agencjach towarzyskich alkohol spożywało regularnie 95,8% respondentek, 77,1% podczas pracy paliło papierosy; pod wpływem narkotyków lub leków odurzających świadczyło usługi 11,8% (Izdebski, Konarkowska-Lecyk, 2000, s.57); - co szósta młoda osoba przyjmowała narkotyk (głównie marihuanę) co najmniej raz w miesiącu, 7% używało ich co najmniej raz w tygodniu, 4% używało narkotyków w czasie prostytuowania się, 44% badanych piło alkohol w czasie pracy, przed nią lub po niej w ilościach większych niż zwyczajowo (Jędrzejko, 2006, s. 58-59); - doświadczeń z alkoholem i narkotykami nie miało jedynie 19% badanych (Kurzępa, 2001, s. 138-140); - wśród młodocianych tajwańskich prostytutek 42% nadużywało alkoholu, 17% amfetaminy lub heroiny, 66,5% paliło papierosy. (Lung'a i wsp., 2004, s. 285-291); - spośród młodych chłopców o orientacji biseksualnej lub homoseksualnej, świadczących usługi seksualne dla homoseksualistów 50% nadużywało alkoholu (Ratner i in., 2003, s. 67-74).

Tabela 1b. Negatywne konsekwencje świadczenia usług seksualnych w świetle badań (cd.)

Obszar negatywnych konsekwencji świadczenia usług seksualnych	Możliwe konsekwencje	Przykładowe argumenty empiryczne
	ryzyko nieplanowanej ciąży, komplikacji w przebiegu ciąży i porodu, aborcja	<ul style="list-style-type: none"> - z 240 kobiet 20 respondentek podczas pracy w agencji usunęło ciążę (Izdebski, Konarkowska-Lecyk, 2000, s.60); - w grupie kobiet w wieku 14-20 lat, które były w ciąży, stwierdzono m.in. rzeżączkę (15%), kiłę (6%), zatrucie toksyczne organizmu (28%), przedwczesny poród (22%) (Moczyłowska, 1996, s.14); - stwierdzono u prostytutek częste komplikacje po aborcji (Farley, Kelly, 2000, 29-64);
	doznanie przemocy fizycznej i seksualnej (gwałty)	<ul style="list-style-type: none"> - prostytutki, w szczególności uliczne, są powszechnie narażone na przemoc ze strony klientów (Gilchrist, Cameron, Scoular 2005, s. 390); - 40-70% prostytutek doświadczyło przemocy seksualnej lub fizycznej (Farley, Kelly, 2000, 29-64); - jako dorośli w prostytucji, 82% zostało fizycznie napadniętych; 83% było zagrożonych bronią; 68% zostało zgwałconych podczas pracy jako prostytutki (Farley, Barkan, 1998, s. 37-49); - 84,6% prostytutek było ofiarami lub uczestniczkami zachowań seksualnych o dewiacyjnym charakterze, 5,8% respondentek padło ofiarą gwałtu, 41,3% było molestowanych seksualnie (Kowalczyk- Jamnicka, 1998, s. 163-165); - prostytutki, które odbywały stosunek z klientem będącym pod wpływem narkotyków wskazywały na następujące jego reakcje: agresja, większe oczekiwania (seks oralny, większa liczba zbliżeń), wulgarność, niekonwencjonalne pozycje; 16% było bitych i poniżanych przez partnera (Jędrzejko, 2006, s. 60); - wszystkie prostytutki pracujące w agencji (N=56) doświadczyły ze strony klientów agresji słownej (Ślęzak, 2016, s. 278); - wśród 325 ulicznych prostytutek w Miami stwierdzono, że ponad 40% doświadczyło w ciągu roku poprzedzającego badanie, przemocy ze strony klientów, 25% zostało uderzone, 12,9% zgwałcone, 13,8% grożono użyciem broni (za: Karaś i in., 1992, s. 304); - 45-75% prostytutek było zgwałconych podczas pracy (Miller, Schwartz, 1995, s. 1-23);

Tabela 1c. Negatywne konsekwencje świadczenia usług seksualnych w świetle badań (cd.)

Obszar negatywnych konsekwencji świadczenia usług seksualnych	Możliwe konsekwencje	Przykładowe argumenty empiryczne
Sfera psychiczna	zaburzenia psychiczne	<ul style="list-style-type: none"> - problemy natury psychiatrycznej miało 61,8% prostytutek. (Cavanough i wsp., 2010, s. 141-142); - zespół stresu pourazowego występuje u 16% prostytutek, depresja i zaburzenia lękowe u 18% (Ostrowschi i wsp., 2011, s. 232); - na zespół stresu pourazowego cierpi 68% spośród kobiet, mężczyzn i transseksualistów trudniących się prostytutką (Farley, Barkan, 1998, s. 37-49);
	zaburzenia w sferze emocjonalnej	<ul style="list-style-type: none"> - młodociane prostytutki są niedojrzałe emocjonalnie, cechuje je labilność emocjonalna, reagowanie agresją lub autoagresją w sytuacjach trudnych, niekontrolowaną impulsywnością, konfliktowością; silnie spotęgowane są u nich reakcje lękowe, głównie o przyszłość - pobudzone dodatkowo przez niską samoocenę; dziewczęta posiadają niski poziom poczucia sensu życia, aż 43% spośród nich podejmowało przynajmniej raz próbę samobójczą (Moczydłowska, 1995, s. 267-270); - 47% bezdomnych, nieletnich prostytutek usiłowało popełnić samobójstwo (Adlaf, Zdanowicz, 1999, 639-60);
	poczucie winy, wstydu, upokorzenia	<ul style="list-style-type: none"> - żadna z badanych dziewcząt mówiąc o zachowaniach wywołujących u nich poczucie winy nie użyła terminu „prostitutcja” (Moczydłowska, 1996, s. 16-18); - poczucie wstydu prostitutek wzbudzone jest jedynie krytyczną opinią społeczną, nie zaś ich osobistym przekonaniem, że robiły źle (Moczydłowska, 1996, s. 16-18);
Sfera społeczna	stygmatyzacja (etykietowanie społeczne)	<ul style="list-style-type: none"> - prostytutki deklarują życie w ciągłym strachu o ujawnienie profesji, życie w dwóch światach (codziennym i agencji towarzyskiej), ciągle zmieniają wizerunek w celu ukrycia się (Jędrzejko, 2006, s. 67); - 58% nastolatek winy za wejście na drogę prostytutki upatrują w zewnętrznych sytuacjach społecznych (Moczydłowska, 1996, s. 16-18); - kobiety czują barak aprobaty ze strony społeczeństwa i nieustanny stres związany możliwością ujawnienia świadczenia procederu; wszystkieprostituujące się kobiety niebędące w związku stwierdziły, że nie ujawnią swoich doświadczeń przyszłemu partnerowi (Charkowska, 2012, s. 129, 139-147); - prostytutki rozwijają szereg technik kamuflażu, aby nie zostać zidentyfikowanymi: zmieniają wygląd, konstruują drugą biografię, podejmują się usług w innym miejscu niż mieszkają, zrywają kontakt ze światem „normalsów”; przeżywają przy tym ciągle napięcie psychiczne (Wojciechowska, 2012, s. 137-143);

Tabela 1d. Negatywne konsekwencje świadczenia usług seksualnych w świetle badań (cd.)

Obszar negatywnych konsekwencji świadczenia usług seksualnych	Możliwe konsekwencje	Przykładowe argumenty empiryczne
	zbyt wczesne opuszczanie systemu edukacji, niepowodzenia szkolne	<ul style="list-style-type: none"> - 22% młodzieży świadczącej usługi seksualne nie kontynuuje nauki, 11% ogółu ukończyło edukację na poziomie szkoły podstawowej (Izdebski, 2012, s. 626-631); - 32% badanych kobiet świadczących usługi seksualne nie ma żadnego wyuczonego zawodu, zazwyczaj dotyczy to kobiet do 25 roku życia (Izdebski, 2012, s. 560-568); - 30% prostytutek miało opóźnienie szkolne, 31% poważne trudności z nauką, 51% regularnie wagarowało (Kowalczyk-Jamnicka, 1998, s. 148-157); - u 37,1% nieletnich dziewcząt w wieku 14-17 lat wystąpiła drugoroczność, zaś 50,9% wagarowało (Kowalczyk-Jamnicka, 1999a, s. s. 225-236; 1999b, 54-59, 1999c, s. 40-44);
	wykolejenie społeczne	<ul style="list-style-type: none"> - 7% dziewcząt świadczących usługi seksualne dopuszczało się kradzieży, 26% przynależało do grupy chuligańskiej, 13% do grupy chuligańsko-złodziejskiej, 29% w grupie lokalowej, 17% respondentek dotyczył promiskuityzm seksualny (Jasińska, 1967, s. 28); - 35% młodych kobiet uciekało z domu, 13,5% przynależało do grup chuligańskich lub przestępczych (Kowalczyk-Jamnicka, 1997, s. 153); - dziewczęta często przynależały do subkultury gitowców, szalikowców, pseudosatanistów (Moczyłowska, 1996, s. 13-14);

Źródło: opracowanie własne

Trzeba podkreślić, że udział niepełnoletnich w seksbiznesie stwarza ogromne ryzyko naznaczenia społecznego, które utrudnia a czasami uniemożliwia zerwanie z komercyjną działalnością seksualną i powrót do pełnienia w sposób satysfakcjonujący ról społecznych (por. Jędrzejko 2006, s. 67; Charkowska, 2012, s. 129-147).

Ze względu na to, że świadczenie usług seksualnych przez osoby niepełnoletnie obarczone jest często nieodwracalnymi konsekwencjami, prawo polskie usiłuje chronić w sposób szczególny te osoby. Zgodnie z art. 200 kk wszelkie kontakty seksualne z osobą, która nie ukończyła 15 lat, bez względu na wyrażenie przez nią woli kontaktu seksualnego traktowane są jak przestępstwo. Dodatkowo, zgodnie z Ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26 października 1982

roku (Dz.U. 1982 Nr 35 poz. 228; Dz. U. z 2018 r. poz. 969), w sytuacji, gdy osoba nie ukończyła 18 lat, zaś zachowanie ma charakter trwałego procederu, należy traktować je jako przejaw demoralizacji i zastosować odpowiednie środki wychowawcze lub poprawcze.

Do przeciwdziałania tragicznym następstwom świadczenia usług seksualnych wyznaczona jest także szkoła. Szeroko pojęta profilaktyka prostytucji wpisana jest w zadania realizowane przez nauczycieli wychowania do życia w rodzinie. Obowiązek prowadzenia tych zajęć został określony w Ustawie o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z dnia 7 stycznia 1993 r. (Dz. U. poz. 78, z późn. zm.).

Opis działań profilaktycznych i procedury związane z zapewnieniem bezpieczeństwa fizycznego i cyfrowego a także zbiór dobrych praktyk i szczegółowych wskazówek dla szkół, zawiera dokument opracowany w ramach prac Departamentu Wychowania i Kształcenia Integracyjnego Ministerstwa Edukacji Narodowej *„Bezpieczna szkoła. Procedury reagowania w przypadku wystąpienia wewnętrznych i zewnętrznych zagrożeń fizycznych w szkole”* (MEN, 2017).

Rekomendacje i wytyczne zawarte w tym dokumencie zostały przekazane do wdrożenia od sierpnia 2017 roku. Dokument obok innych wskazówek odnoszących się do fizycznych i cyfrowych zagrożeń zawiera opis procedur postępowania „na wypadek wystąpienia przypadków prostytucji w szkole lub wśród uczniów”. Podstawę prawną wytycznych postępowania stanowi art. 18 § 3, art. 203, art. 204 kk.

Podjmując rozważania na temat opinii nauczycieli o prostytucji osób niepełnoletnich należy mieć świadomość zasięgu zjawiska. Z oficjalnych danych policyjnych za lata 2004-2015 (Statystyka Policji) wynika, że średnio z art. 203 kk (zmuszanie do prostytucji, w tym także osób niepełnoletnich) stwierdza się na rok zaledwie 33 takie przestępstwa. Jeśli chodzi o czyny z art. 204 kk (stręczycielstwo, sutenerstwo, kuplerstwo) wynika, że w omawianym okresie ujawniono ich średnio 361 rocznie, z czego tylko 26 dotyczy małoletnich ofiar.

Ten stosunkowo optymistyczny, oficjalny obraz przestępstw przeciwko wolności seksualnej i obyczajowości zupełnie nie przystaje do statystyk świadczenia usług seksualnych przez osoby niepełnoletnie, które powstały na bazie badań sondażowych prowadzonych wśród nastolatków. W reprezentacyjnym badaniu Z. Izdebskiego deklarację o podejmowaniu się usług seksualnych złożyło 1,4% badanych: 0,6% dziewcząt i 2,2% chłopców (Izdebski, 2012, s. 624). Ważne jest także, iż kolejne 2,1% chłopców i 2,7% dziewcząt pomimo braku dotychczasowych

doświadczeń tego typu, jest na nie gotowe w przyszłości. Ogółem: 96,1% dziewcząt i 93,1% nigdy nie świadczyło usług seksualnych, ale też nie zamierza tego zrobić (Izdebski, 2012, s. 624). Z ogólnopolskich badań M. Łukaszek prowadzonych wśród zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanych nastolatków - wychowanków OHP wynika, że 9,6% badanych: 10,5% chłopców i 6,7% dziewcząt prostytuowało się. Dodatkowo 7,5% chłopców i 6,2 dziewcząt, którzy nie mieli dotychczas takich doświadczeń jest gotowe zrobić to w przyszłości (Łukaszek, 2013, s. 141).

2. Badania własne

2.1. Cel badań

Celem badań prezentowanych w niniejszym artykule jest przedstawienie wiedzy o opiniach specjalistów - nauczycieli na temat przyczyn podejmowania się świadczenia usług seksualnych przez uczniów polskich szkół. Skupiono się również na cechach, które, ich zdaniem, predysponują do stania się przez nastolatków usługodawcami w seksbiznesie oraz sankcji, które powinny być zastosowane wobec uczniów świadczących usługi seksualne.

Zaprezentowane badania zrealizowano w rzeszowskich szkołach średnich. Dobór próby miał charakter losowy. Badaniami objęto 85 nauczycieli: 61 kobiet oraz 24 mężczyzn. Ponad 60% kobiet i 75% mężczyzn nie przekroczyło 40 lat. Większość z nich uznaje się za osoby gorliwe religijnie (respektują i realizują nakazy wiary) - 52% kobiet i 42% mężczyzn lub za osoby wierzące, choć praktykujące okazjonalnie: 38% nauczycielek i 29% nauczycieli. Spośród badanych, niemal trzy czwarte zarówno kobiet jak i mężczyzn to mieszkańcy dużych miast.

W czasie badań jako metodę zastosowano sondaż diagnostyczny, narzędzie stanowił kwestionariusz ankiety. Sondaż miał charakter dobrowolny i anonimowy. Należy zwrócić uwagę, że temat prostytucji nastolatków spotkał się z silnym sprzeciwem zarówno dyrektorów, jak i nauczycieli. Wielokrotnie dyrekcja szkół odmawiała udziału pracowników w pomiarze, nie zezwalając nawet na złożenie nauczycielom prośby o wypełnienie ankiety. Sugerowano, że może to być odebrane przez pedagogów jako poddanie myśli, iż uczniowie danej szkoły świadczą usługi seksualne. Sami nauczyciele także często (z 120 ankiet wypełniono 85) niechętnie i nieufnie podchodzili do tematu. Wyrażali nawet oburzenie, że uważa się ich

uczniów za promiskuitywnych, pomimo tego, że w ankiecie nie dopytywano wcale o uczniów danej szkoły.

2.2. Rezultaty badań

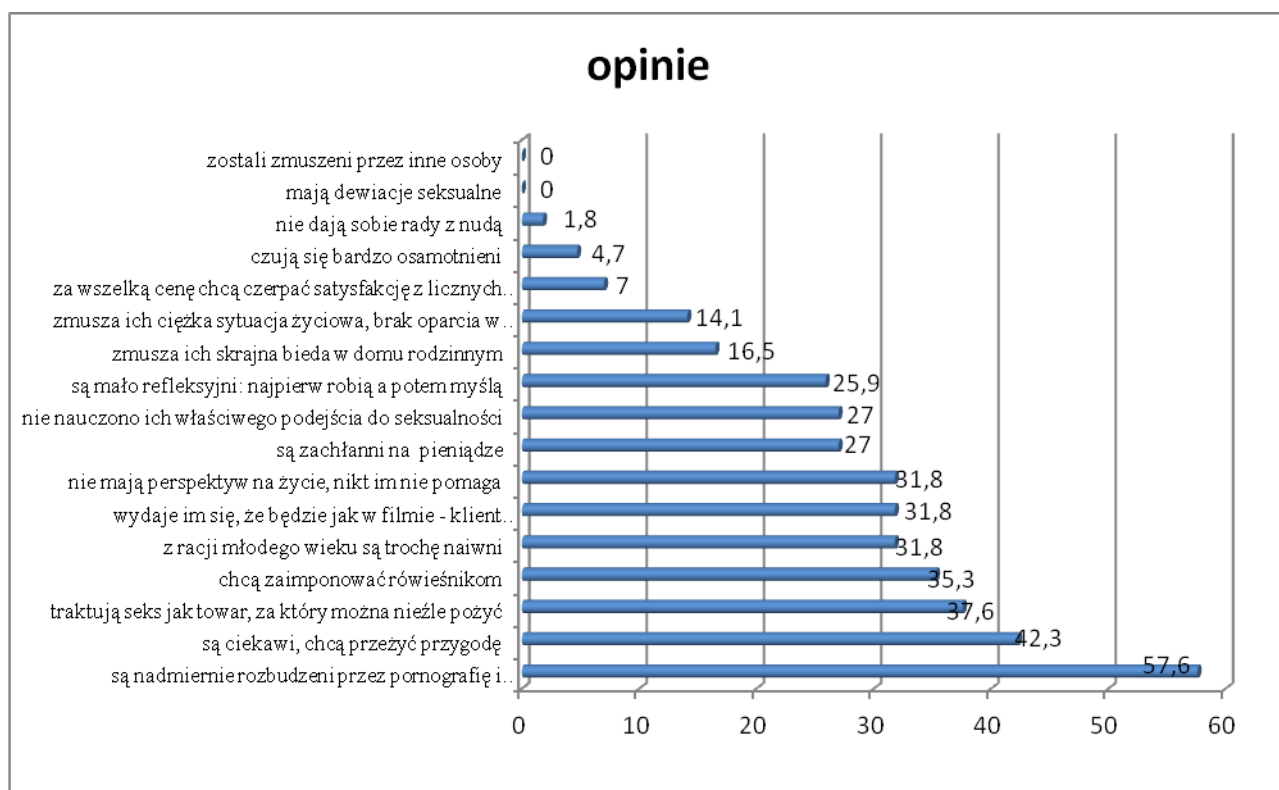
Zebrany materiał pozwolił na dokonanie wstępnego rozpoznania opinii nauczycieli - pracowników szkół średnich w Rzeszowie na temat przyczyn świadczenia usług przez nastolatków, cech, którymi wyróżniają się osoby podejmujące się tego zajęcia oraz sankcji, które powinny, zdaniem badanych, zostać zastosowane przez organy państwa oraz szkołę (Wykres 1)..

Z badań wynika, że nauczyciele upatrują głównych przyczyn wchodzenia uczniów w seksbiznes w erotyzującej roli mediów i pornografii (57,6%). Zaskakujące, iż oddziaływania przekazów medialnych mają, zdaniem dużej części respondentów, większy wpływ niż bieda (16,5%), brak oparcia, czy przemoc w domu rodzinnym (14,1%). Jest to w sprzeczności z dostępnymi wynikami badań, gdzie to właśnie nieprawidłowe postawy rodzicielskie, brak wsparcia emocjonalnego dzieci, chłód emocjonalny ze strony rodziców, zjawiska patologiczne w rodzinie, w szczególności alkoholizm i przemoc, korelowały z podejmowaniem się świadczenia usług seksualnych (por. Moczyłowska, 1995, Kowalczyk-Jamnicka, 1997, Jędrzejko, 2006; Izdebski, Konarkowska-Lecyk, Kurzępa, 2012, Izdebski, 2012, Łukaszek, 2013, Gardian, 2016).

Duża część nauczycieli uważa, iż gotowość nastolatków do świadczenia usług seksualnych wynika z ich materialistycznego podejścia do życia. Badani stwierdzają, że: seks traktowany jest przez nastolatków jak dochodowy towar (37,6%), a dodatkowo młodzież jest zachłanna na pieniądze (27%). Ten wniosek koresponduje z dotychczasowym stanem badań, w których stwierdzono, iż jednym z ważniejszych determinantów wchodzenia na drogę prostytucji jest subiektywne poczucie ubóstwa (por. Bianchi i in. 2007, s. 31, 35; Łukaszek, 2013, s. 75-82).

Istotne jest, że nauczyciele zwrócili uwagę na to, że uwikłanie się przez nastolatków w prostytucję może wynikać z charakterystycznej dla tego okresu rozwojowego ciekawości, chęci przeżywania przygód (42,3%), naiwności (31,8%) oraz impulsywności skutkującej podejmowaniem decyzji bez wcześniejszej, dokładnej analizy zysków i strat (25,9).

Wykres 1. Opinie nauczycieli na temat przyczyn podejmowania się świadczenia usług seksualnych przez uczniów (w%)



Źródło: badania własne

W oparciu o Teoretyczny Model Oceny Ryzyka i Zarządzania Ryzykiem J. Bancrofta (Bancroft, 2000, s. 177–212; Bancroft, 2011, s. 477) można powiedzieć, że adolescenty mają trudności w dokonaniu adekwatnej oceny zagrożeń wynikających z podjęcia aktywności seksualnej, w szczególności o charakterze ryzykownym.

W opiniach respondentów - specjalistów z zakresu pedagogiki pojawia się również odpowiedź, że udział nastolatków w seksbiznesie wynika z braku edukacji na temat seksualności człowieka (27%). Być może ta refleksja wiąże się z doświadczeniami zawodowymi i obserwacją problemów związanych z możliwością efektywnej realizacji przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie. Wciąż jest on bowiem deprecjonowany przez różne środowiska, także rodziców. Stąd organizacja i przebieg tych zajęć uniemożliwiają skuteczne przekazywanie wiedzy i kształcenie właściwych postaw uczniów wobec seksualności, w tym podejmowania zachowań ryzykownych (por. Bienko, Izdebski, Wąż, 2016).

Tabela 2. Opinie nauczycieli na temat cech, którymi charakteryzują się uczniowie świadczący usługi seksualne

Cechy charakterystyczne dla nastolatków świadczących usługi seksualne	liczba	%
pochodzą zarówno z "dobrych" jak i "patologicznych" domów	71	83,5
pochodzą zarówno z bogatych jak i bardzo biednych rodzin	63	74,1
są to zarówno dobrzy jak i słabi uczniowie	49	57,6
to dobre dzieci, którymi nikt się nie przejmuje i nie zajmuje	29	34,1
posiadają umiejętności zdolności podobne jak rówieśnicy	22	25,9
byli w dzieciństwie wykorzystywani seksualnie	21	24,7
brak im asertywności	20	23,5
chcą zaistnieć przez swoje bujne i wyuzdane doświadczenia seksualne	19	22,4
nawet na co dzień ubierają się, aby podkreślić walory seksualne	18	21,2
są zdolni, osiągają zadowalające wyniki w nauce	17	20,0
przejawiają powierzchowność myślenia, prymitywizm umysłowy	14	16,5
są bardzo biedni i z tego powodu zmuszają się do tego procederu	13	15,3
są odepchnięci przez grupę rówieśniczą	10	11,8
przyjmują postawę outsiderów, alienują się z grupy rówieśniczej	9	10,6
są przyzwyczajeni do wygod	8	9,4
są bardzo wrażliwi, za wszelką cenę chcą pomóc finansowo rodzinie	7	8,2
zachowują się ciągle w sposób wyzywający i wulgarny	7	8,2
odczuwają poczucie niskiego statusu materialnego	7	8,2
to osoby bardzo zdemoralizowane wywierające negatywny wpływ na rówieśników	5	5,9
to osoby z marginesu społecznego	4	4,7
świadczaniem usług seksualnych zajmują się tylko dzieci alkoholików, złodziei lub prostytutek	3	3,5
są nadmiernie rozpieszczeni	2	2,4
są nadmiernie rozerotyzowani w porównaniu z rówieśnikami	2	2,4

Źródło: badania własne

W odpowiedziach respondentów zwraca uwagę fakt, iż żadna z osób nie dostrzegła związku pomiędzy wchodzeniem przez uczniów na drogę prostytucji z nadużyciami seksualnymi. Z literatury wiadomo przecież, że osoby świadczące usługi seksualne były w znacznym odsetku ofiarami przemocy seksualnej. J. Moczydłowska twierdzi, że było to 30% (1996); Z. Izdebski - 45,8% (2012, s. 644), J. Schifter podaje, że 30% chłopców z nich było ofiarami kazirodztwa (1998, s. 23). Jak stwierdził J. Kurzępa prostytuujący się w dużym odsetku inicjowali seksualnie wbrew swojej woli np.: w wyniku uwiedzenia przez partnera (21% dziewcząt, 22% chłopców), uwiedzenia przez dorosłego (17% dziewcząt, 16% chłopców) (Kurzępa, 2001, s. 153). Z badań Z. Izdebskiego wynika, że 15% osób, które weszły na drogę prostytucji zostało do tego namówionych przez kogoś dorosłego, zaś 6,7% było zmuszone do świadczenia usług (Izdebski, 2012, s. 647).

Z badań wynika, że większość nauczycieli jest przekonana, że ani status społeczny rodziny ani status ucznia nie koreluje z podejmowaniem płatnych usług seksualnych (tabela nr 2). Ta opinia wydaje się nie być słuszna w kontekście badań nad zjawiskiem prostytucji. Przykładowo Z. Izdebski stwierdził, że rodzice większości nastolatków świadczących usługi seksualne zajmowali w większości stanowiska wykwalifikowanych robotników, choć zdarzali się też nauczyciele lub pracownicy mundurowi. Ponad 27% nastoletnich prostytutek poinformowało, że przynajmniej jedno z rodziców było bezrobotne (Izdebski, 2012, s. 628).

M. Jędrzejko wykazał, iż sytuacja materialna rodzin osób świadczących usługi seksualne postrzegana jest przez nich jako zła -53% lub przeciętna - 24% (Jędrzejko, 2006). Z eksploracji M. Łukaszek wynika, że do świadczenia usług seksualnych przyznają się częściej nastolatki, które mieszkają z ojcem i macochą, część czasu z matką a część z ojcem oraz mieszkające samotnie, osoby oceniające styl kierowania wychowawczego w rodzinie jako autokratyczny, z poczuciem całkowitego braku wsparcia w rodzinie (Łukaszek, 2013, s. 161-187).

Jeśli chodzi o naukę szkolną osób prostytuujących się to M. Kowalczyk-Jamnicka wykazała, że 30% z nich miało opóźnienie szkolne, 31% poważne trudności z nauką, 51% regularnie wagarowało (Kowalczyk-Jamnicka, 1998). Z. Izdebski stwierdził, że 32% dorosłych prostytutek (25 lat) nie ma żadnego wyuczonego zawodu (Izdebski, 2012, s. 560-568).

Z prezentowanych badań wynika, że stosunkowo niewielki odsetek nauczycieli jest przekonany, że osoby świadczące usługi seksualne posiadają negatywne cechy i są skłonne do negatywnych zachowań.

Z badań opinii nauczycieli wynika także, że dostrzegają oni, iż uwarunkowaniem podejmowania przez nastolatków usług seksualnych mogą być: brak wsparcia i traumatyczne przeżycia. Podają, że uczniowie świadczący usługi to: "dobre dzieci, którymi nikt się nie przejmuje i nie zajmuje" (34,1%), ofiary przemocy seksualnej (24,7%), osoby odepchnięte przez środowisko rówieśnicze (11,8%). Respondenci zwrócili również uwagę na niskie kompetencje społeczne prostytuujących się uczniów - brak umiejętności asertywnego reagowania (23,5%).

Podczas badań próbowano poznać poglądy nauczycieli na temat kar, które należałoby wymierzyć nastolatkom świadczącym usługi seksualne. Ogółem 33% respondentów popiera pogląd, że należy ustalić drastyczne kary instytucjonalne, z czego 57% zdecydowanie opowiada się za tym rozwiązaniem. Tylko 16,5% badanych stanowczo sprzeciwia się takim rozwiązaniom (Wykres 2).

Pomimo oczekiwania przez respondentów drastycznych, systemowych konsekwencji stosowanych wobec uczniów świadczących usługi, to na poziomie szkoły proponują w większości rozwiązania wspierające ucznia w trudnej sytuacji: rozmowy i pomoc w podjęciu terapii (88,2%), uświadomienie szkodliwości podejmowanych działań (69,4%) oraz rozmowy z rodzicami, którym udziela się porad (63,5%). Spośród dotkliwych sankcji najczęściej wymieniano zawieszenie w prawach ucznia (15,3%) oraz (14,1%) usunięcie ze szkoły.

Dla klarowności obrazu diagnostycznego wszystkie opinie nauczycieli na temat prostytucji uczniów zostały zakwalifikowane (metoda sędziów kompetentnych) do trzech kategorii: opinie usprawiedliwiające, racjonalne i potępiające. Według oceny sędziów kompetentnych² w ankiecie znalazło się: 22 odpowiedzi potępiających, 18 odpowiedzi racjonalnych, 17 odpowiedzi przychylnych, usprawiedliwiających. Przyporządkowano im wartości liczbowe kolejno: 2, 1, 0 punktów.

Ogółem stwierdzono, że opinie 14,1% badanych można zakwalifikować jako piętnujące osoby świadczące usługi seksualne, 65,9% jako racjonalne, oraz 20% jako usprawiedliwiające.

Wykazano, że poglądy piętnujące są charakterystyczne dla:

- kobiet -19,7% ($\chi^2=32,1$; $\chi^2_{0,01;2}=9,2$; $H_1 \neq 0$; $r_c=0,5$),
- osób przed 30 rokiem życia - 34,5% ($\chi^2=20,7$; $\chi^2_{0,01;6}=16,8$; $H_1 \neq 0$; $r_c=0,4$),

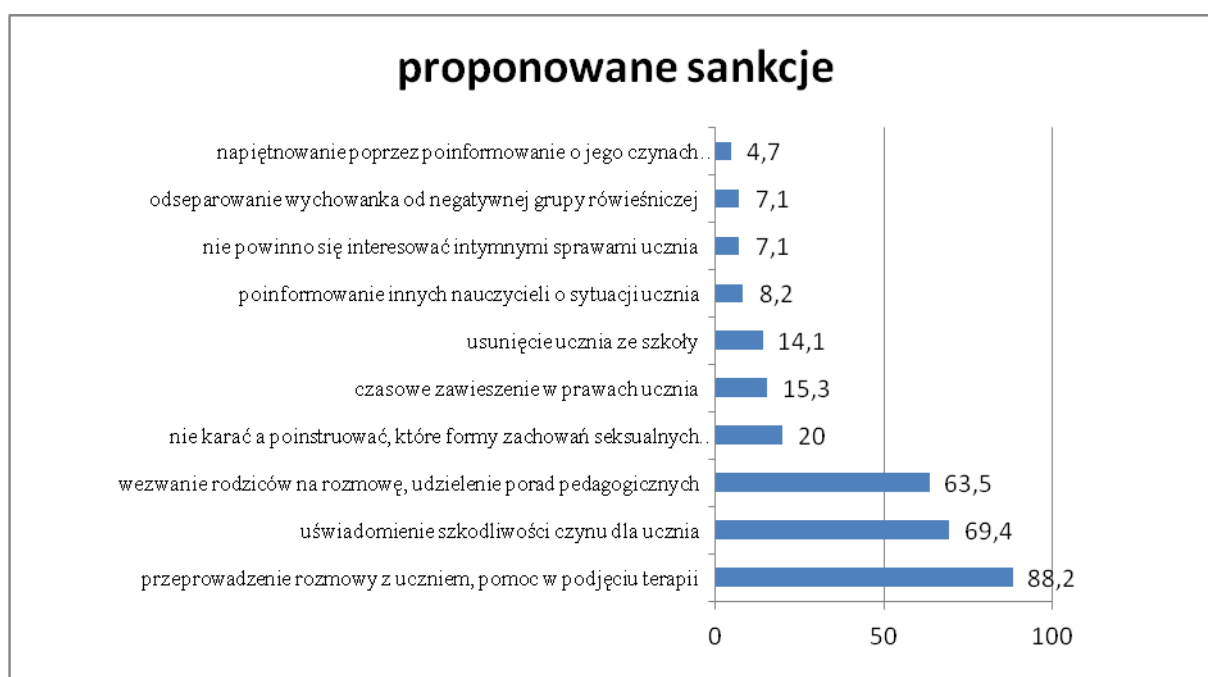
² Uczestnicy seminarium dyplomowego realizowanego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego pod kierunkiem dr M. Łukaszek.

- wierzących i niepraktykujących- 44,4% ($\chi^2=33,3$; $\chi^2_{0,01;6}=16,8$; $H_1 \neq 0$; $r_c=0,5$),
- mieszkańców wsi - 63,65 ($\chi^2=73,8$; $\chi^2_{0,01;4}=13,3$; $H_1 \neq 0$; $r_c=0,7$),

Opinie usprawiedliwiające w wyższym odsetku wyrażali:

- mężczyźni - 58,3% ($\chi^2=32,1$; $\chi^2_{0,01;2}=9,2$; $H_1 \neq 0$; $r_c=0,5$),
- osoby niewierzące -80% ($\chi^2=33,3$; $\chi^2_{0,01;6}=16,8$; $H_1 \neq 0$; $r_c=0,5$),
- nauczyciele w wieku 41-50 lat -37,5% ($\chi^2=20,7$; $\chi^2_{0,01;6}=16,8$; $H_1 \neq 0$; $r_c=0,4$),
- mieszkańcy małych miast -100% ($\chi^2=73,8$; $\chi^2_{0,01;4}=13,3$; $H_1 \neq 0$; $r_c=0,7$).

Wykres 2. Opinie nauczycieli na temat sankcji, które powinny zostać zastosowane względem ucznia świadczącego usługi seksualne (w%)



Źródło: badania własne

Wnioski

Inspiracją do podjęcia się badań opinii nauczycieli szkół średnich na temat prostytucji uczniów było przekonanie, iż pedagodzy, z racji posiadanych kompetencji zawodowych i pozostawania w ciągłej relacji z młodzieżą, stanowią ogromny potencjał w przeciwdziałaniu wchodzeniu wychowanków w seksbiznes. Nie należy także pomijać faktu, że wielu z nich cieszy się wśród adolescentów autorytetem wychowawczym, czasami większym niż sami rodzice.

Z zaprezentowanych badań wynika, iż przyczyn świadczenia usług seksualnych przez uczniów, nauczyciele upatrują głównie w erotyzującym działaniu przekazów medialnych oraz materialistycznych postawach nastolatków. Zwracają także uwagę na niedojrzałe postawy nastolatków wobec życia, które są charakterystyczne dla okresu adolescencji: ciekawość nowych wrażeń, chęć przeżywania przygód, impulsywność i brak refleksyjności podczas podejmowania decyzji dotyczącej aktywności seksualnej. Ważne jest, że wbrew wiedzy naukowej o zjawisku prostytucji, (którą jako pedagodzy powinni posiadać) nie doceniają wagi wpływów socjalizacyjnych: rodziny oraz szkoły.

W wyniku eksploracji stwierdzono, że respondenci nie dostrzegają związku pomiędzy statusem społecznym rodziny prostytuujących się nastolatków ani statusem ucznia a podejmowaniem płatnych usług seksualnych. To przekonanie jest w sprzeczności z dostępną wiedzą naukową (por. Kowalczyk-Jamnicka, 1998; Jędrzejko, 2006; Izdebski, 2012; Łukaszek, 2013). Wydaje się, że nauczyciele są również bardziej skłonni do dostrzegania zewnętrznych, negatywnych czynników popychających nastolatków na drogę prostytucji (np. brak wsparcia i traumatyczne przeżycia) niż cech osobowościowych uczniów.

Niespójne wydają się poglądy nauczycieli dotyczące społecznych sankcji wobec prostytucji nieletnich. Z jednej strony 33% badanych popiera drastyczne, instytucjonalne kary, z drugiej zaś jako oddziaływania szkoły proponuje głównie rozmowy z uczniami i ich rodzicami. W czasie tych rozmów należy, zdaniem respondentów, przekonywać prostytuujących się uczniów i ich rodziców, że działalność ta jest szkodliwa i doradzać zrezygnowanie z niej. Ogółem aż 20% respondentów jest skłonnych do usprawiedliwiania świadczenia usług seksualnych przez nieletnich.

Diagnoza opinii nauczycieli na temat świadczenia usług seksualnych przez uczniów pokazała, że pedagodzy mają różnorodne, często nie mające żadnego racjonalnego ani naukowego uzasadnienia, opinie na temat zjawiska. Sytuacja taka nie sprzyja konstruowaniu przez nich efektywnych programów profilaktycznych przeciwdziałających świadczeniu usług seksualnych przez uczniów. Koniecznością jest zatem zweryfikowanie wiedzy i przekonań nauczycieli o prostytucji nieletnich i urealnienie obrazu zjawiska w oparciu o aktualny stan badań naukowych.

Bibliografia:

- Adlaf EM, Zdanowicz YM. (1999) A cluster-analytic study of substance problems and mental health among street youths, *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 25(4), . 639-660.
- Antoniszyn M., Marek A. (1985), *Prostytucja w świetle badań kryminologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Bancroft J. (2000), Individual differences in sexual risk taking. (w:) *The Role of Theory in Sex Research*. Bancroft J (red.), s. 177–212, Bloomington: Indiana University Press.
- Bancroft J. (2011), *Seksualność człowieka*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Bianchi G., Popper M., Luksik I. (2007), *Między popytem a podażą - regionalna analiza podaży i popytu na usługi seksualne i handel ludźmi na Węgrzech, w Polsce, na Słowacji i w Słowenii*. Wydawnictwo: Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji (IOM).
- Bieńko M., Izdebski Z., Wąż K. (2016), *Edukacja seksualna w polskiej szkole. Perspektywa uczniów i dyrektorów*. Warszawa: Difin SA.
- Cavanaugh C. E., Hedden S. L., Latimer W.W. (2010), Sexually transmitted infections among pregnant heroin- or cocaine- addicted women in treatment: the significance of psychiatric comorbidity and sex trade, *Int J STD AIDS*, 21(2), s. 141-142.
- Charkowska K. (2010), *Zjawisko prostytucji w doświadczeniach prostytuujących się kobiet*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Diclemente R., Wingood G. M., Crosby R. A., Brown R. K. (2001), A Prospective Study of Psychological Distress and Sexual Risk Behavior Among Black Adolescent Females, *Pediatrics*, 108(5), s. 85-91.
- Dorias M. (2005), *Dorais, The World of Male Sex Workers*, Montreal: McGill-Queen’s University Press.
- Farley M., Barkan H. (1998), Prostitution, Violence, and Posttraumatic Stress Disorder, *Women & Health*, Vol. 27 (3), s. 37-49, https://doi.org/10.1300/J013v27n03_03.
- Farley M., Kelly V. (2000), Prostitution: a critical review of the medical and social sciences literature, *Women & Criminal Justice*, Vol. 11 (4), s. 29-64.
- Gardian-Miałkowska R., (2016), *Fenomen męskiej prostytucji w Polsce*. Warszawa: Difin SA.
- Gilchrist G., Cameron J., Scoular J. (2005), Crack and Cocaine use Among Female Prostitutes in Glasgow: Risky Business, *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 12 (5), s. 381-391.
- Imieliński K. (1986), *Zarys seksuologii i seksiatrii*, Warszawa: PZWL.
- Izdebski Z. (2012), *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Izdebski Z., Konarkowska-Lecyk A. (2000), Zachowania seksualne kobiet świadczących usługi seksualne, (w:) *Zachowania seksualne kobiet świadczących usługi seksualne, mężczyzn homoseksualnych i osób uzależnionych od narkotyków*, Z. Izdebski (red.), s. 21-70, Zielona Góra: Organon.
- Izdebski Z., Ostrowska A. (2003), *Seks po polsku. Zachowania seksualne jako element stylu życia Polaków*, Warszawa: Wydawnictwo MUZA S.A.

- Izdebski Z., Walendzik A. (2000), *Zachowania seksualne osób uzależnionych od środków odurzających*, (w:) *Zachowania seksualne kobiet świadczących usługi seksualne, mężczyźni homoseksualnych i osób uzależnionych od narkotyków*, Z. Izdebski (red.), s. 9-20, Zielona Góra: Organon.
- Jasińska M. (1967), *Proces społecznego wykolejenia młodocianych dziewcząt*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Jędrzejko M. (2006), *Prostytucja – skala i charakter zjawiska w świetle badań* (w:) *Prostytucja jako problem społeczny, moralny i zdrowotny*, M. Jędrzejko (red.), s. 49-71, Pułtusk-Warszawa: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej.
- Karaś Z., Blok R., Zabel J., Żaba Cz. (1992), *Seroepidemiologiczne badania w kierunku cytomegalii i różyczki u kobiet ciężarnych i trudniących się nierządem*, *Przegląd Epidemiologiczny*, nr 4, s. 303-307.
- Kowalczyk-Jamnicka M. (1997), *Wczesna aktywność seksualna a uprawianie nierządu*, *Problemy Rodziny*, nr 5-6, s. 59-63.
- Kowalczyk-Jamnicka M. (1998), *Spółeczno-kulturowe uwarunkowania prostytucji w Polsce*, Bydgoszcz: WSP.
- Kowalczyk-Jamnicka M. (1999a), *Psychospołeczne uwarunkowania prostytucji nieletnich dziewcząt* (w:) *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce* H. Machel, K. Wszeborowski (red.), s. 225-236, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kowalczyk-Jamnicka M. (1999b), *Środowiskowe uwarunkowania prostytucji nieletnich dziewcząt: (rodzina, szkoła, rówieśnicy)*, *Problemy Rodziny*, nr 1, s. 54-59.
- Kowalczyk-Jamnicka M. (1999c), *Sytuacja opiekuńczo-wychowawcza w rodzinach nieletnich prostytutek*, *Opieka – Wychowanie – Terapia*, nr 1, s. 40-44.
- Krahé B., Tomaszewska-Jedrysiak P. (2011), *Sexual scripts and the acceptance of sexual aggression in Polish adolescents*. *Eur J Dev Psychol.* 8:6, s. 697-712, DOI: 10.1080/17405629.2011.611034.
- Kurzępa J. (2001), *Młodzież pogranicza- „świnki”, czyli o prostytucji nieletnich*, Kraków: Impuls.
- Kurzępa J. (2012), *Młodzi, piękne i niedrozy... Młodość w objęciach seksbiznesu*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Łukaszek M. (2013), *Szorstka młodość. Socjalizacyjne wyznaczniki zachowań seksualnych młodzieży*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Lung F. W., Lin T. J., Lu Y. C., Shu B. C., (2004), *Personal Characteristic of Adolescent Prostitutes and Rearing Attitudes of Their Parents: a Structural Equation Model*, *Psychiatry Research*, vol. 125, s. 285-291.
- MEN (2017), <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/bezpieczna-szkola-zagrozenia-i-zalecane-dzialania-profilaktyczne-w-zakresie-bezpieczenstwa-fizycznego-i-cyfrowego-uczniow>, dostęp: 04.06.18.
- MEN, <https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa>

- Metts S, Spitzberg BH. (1996), Sexual communication in interpersonal contexts: A scriptbased approach, (In:) *Communication, yearbook 19*, Burleson BR, Kunkel AW (red.), s. 49–91. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller J., Schwartz M D. (1995), Rape myths and violence against street prostitutes, *Deviant Behavior*, Volume 16, s. 1-23- Issue 1 <https://doi.org/10.1080/01639625.1995.9967984>
- Moczydłowska J. (1994), Prostytycja i zagrożenia, *Problemy alkoholizmu*, nr 2, s. 14-19.
- Moczydłowska J. (1995), *Kontakty nieletnich prostytutek ze swoimi rodzicami*, *Problemy Rodziny*, nr 5, s. 47-51.
- Moczydłowska J. (1995), Poziom inteligencji u nieletnich dziewcząt trudniących się prostytucją, *Szkoła Specjalna*, nr 5, s. 267-270.
- Moczydłowska J. (1996), Rodzinne uwarunkowania prostytucji nieletnich dziewcząt, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 10, s. 13-14.
- Ostrowschi N.V., Prince M.J., Zimmerman C., Hotineanu M.A., Gorceag L.T., Gorceag V.I., Flach C., Abas M. A. (2011), Women in post-trafficking services in Moldova: diagnostic interviews over two time periods to assess returning women's mental health, *BMC Public Health*, Vol. 11, s. 232.
- Ratner P., Johnson J.L., Shoveller J. A., Chan K., Martindale S.L., Schilder A.J., Botnic M.R., Hogg R. S. (2003), Non-consensual Sex Experienced by Men who Have Sex with Men: Prevalence and Association with Mental Health, *Patient Education and Counseling*, 49(1), s. 67-74.
- Schifter, Jacobo, (1998), *Lila's house: Male Prostitution in Latian America*. London: Harrington Park Press An Inprint of The Haworth Press, Inc: New York.
- Simpkins EP., Siberry GK., Hutton N. (2011), O zakażeniu HIV. "Pediatria po Dyplomie" vol. 15, nr. 1, s. 31-43.
- Ślęzak I. (2016), *Praca kobiet świadczących usługi w agencjach towarzyskich*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Statystyka Policji; <http://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestepstwa-przeciwno-6>
- Sztobryn-Gierciuszkiewicz J. (2004), *Psychologiczne aspekty prostytucji*, Łódź: Wydawnictwo Dajas.
- Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26 października 1982 roku (Dz.U. 1982 Nr 35 poz. 228; Dz. U. z 2018 r. poz. 969.).
- Wojciechowska M. (2012), *Agencja towarzyska (nie)zwykłe miejsce pracy*, Kraków: Zakład Wydawniczy "NOMOS".

Mgr Sylwia Pieniążek

Pracownia Psychosomatyki

Katedra Psychologii

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Mgr Malwina Dankiewicz

Zakład Psychologii Edukacyjnej

Katedra Psychologii

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Analiza tożsamości kulturowej Głuchych

Abstract:

Analysis of the cultural identity of the Deaf

In general opinion, it is believed that due to communication difficulties with the outside world, deaf and deaf-mute people were forced to create a hermetic environment of people with the same disability. The main goal of the article is to analyze the cultural identity of the Deaf in terms of factors that could contribute to its formation along with the language barrier. The mentioned analysis from the psychological perspective will be supplemented with consideration of the functioning specificity of people with hearing impairments, on the basis of selected categories of social inequalities in sociological terms. The application of an interdisciplinary approach to the present topic will allow a more comprehensive answer to the question which elements contributed to the development of a strong sense of intragroup identity in the community of deaf people.

Wprowadzenie

Głuchota lub utrata słuchu jest często opisywana jako „niewidzialna niepełnosprawność”. O ile osoba nie wykazuje jawnych oznak problemów ze słuchem (np. nie ma widocznego aparatu/implantu słuchowego, nie posługuje się językiem migowym), stwarza sytuację, w której, bez udziału innych wskazówek, nie da się trafnie ocenić czy posiada ona jakiegokolwiek niedobory słuchu (Davis, 2005). Niemożność natychmiastowej diagnozy niepełnosprawności może prowadzić (w trakcie trwania tego procesu) do doświadczania przez osoby niesłyszące wielu trudności i barier komunikacyjnych. Jest to o tyle istotny problem, ponieważ dotyczy on coraz większej liczby osób. Według WHO (2018) nieprawidłowości w zakresie działania analizatora słuchu doświadczają więcej niż 466 milionów ludzi na całym świecie, przez co stanowią one jedne z najbardziej rozpowszechnionych niedoborów sensorycznych w populacji. Ponadto przewiduje się, iż za ponad 10 lat liczba osób

dotkniętych tym problemem wyniesie blisko 630 milionów (tamże). Są to o tyle alarmujące dane, ponieważ pośród konsekwencji utraty słuchu wymienia się m.in. takie niekorzystne skutki jak: niezdolność do interpretowania dźwięków mowy, ograniczenie zdolności komunikowania się, opóźnienia w nauce języka, trudności finansowe i edukacyjne, izolację społeczną oraz stygmatyzację (Mathers, Smith i Concha, 2000). Osoby głuche i niedosłyszące, ze względu na doświadczane przez nie nierówności w sytuacjach społecznych, takich jak np.: dyskryminacja ekonomiczna, środowiskowa i instytucjonalna, są bardziej zagrożone zjawiskiem marginalizacji (Kim, Byrne i Parish, 2018). Wspomniane dysproporcje mogą przyczyniać się do problemów z osiągnięciem satysfakcjonującej działalności społeczno-gospodarczej. Uzasadnione jest zatem stwierdzenie, iż sytuacja utraty słuchu lub jego uszkodzenia wiąże się z szeregiem wyzwań i komplikacji w funkcjonowaniu osoby dotkniętej takim problemem.

Głuchota jest często definiowana w bardzo wąski sposób, jako kompletna i całkowita utrata zdolności do słyszenia dźwięków. Rozumowanie to nie jest nieprawidłowe, jednakże posiada ono swoje wady w postaci niekompletności, która z kolei może być dla odbiorcy myląca i niejasna (Barclay, Rider i Dombo, 2012). Warto zatem pamiętać, iż niepełnosprawność słuchowa może wiązać się ze zróżnicowaniem w zakresie: etiologii i czasu powstania zaburzenia, skali uszkodzenia, a co z tego wynika, wiązać się z różnorodnym obrazem klinicznym głuchoty w zależności od przypadku. Pełna definicja powinna więc obejmować straty związane z uszkodzeniem słuchu (całkowitym lub też na różnych poziomach/częstotliwościach/decybelach), jak również szereg pozostałych utrat w wymiarze społecznym, kulturowym oraz językowym (tamże). Na wymienione powyżej ewentualne konsekwencje utraty słuchu, wpływ może mieć szereg czynników, takich jak: (a) czynniki środowiskowe, (b) sposób wykorzystania resztek słuchu, (c) wiek nabycia niepełnosprawności, (d) stopień i rodzaj uszkodzenia słuchu oraz (e) osobowość osoby niesłyszącej (Szczepankowski, 1999).

Podobieństwo między jednostkami stanowi ważny czynnik w procesie powstawania grup społecznych. Im więcej elementów wspólnych, tym silniejsza chęć utrzymywania trwałych więzi z osobami o podobnych cechach dystynktywnych. Mogą być one związane z posiadaniem podobnych celów, potrzeb, wartości, sytuacji życiowej – „osoba taka jak ja” (Platow, Grace i Smithson, 2011). Poczucie przynależności do danej zbiorowości osób związane jest z utożsamieniem się z daną rzeczywistością społeczną, internalizacją panujących w niej norm i wartości. Dzięki

solidarności z grupą, jednostka postrzega siebie jako członka tej zbiorowości oraz jest za takowego uznawana w ocenie zewnętrznych obserwatorów. Uznaje się, że u osób niesłyszących wyjątkowo silnie rozwinięte jest poczucie tożsamości środowiskowej. Warto pokrótce przybliżyć, jak i na podstawie jakich czynników, została ona ukształtowana.

1. Kulturowo-środowiskowa tożsamość osób niesłyszących

Głuchota to nie tylko brak zdolności do odbierania bodźców słuchowych, jest to również świadomość związanej z nią tożsamości – bycia/stania się osobą niesłyszącą. Świadomość istnienia innych osób doświadczonych tożsamą niepełnosprawnością jest jednym z elementów, który konstytuuje kulturę Głuchych. Jest ona określana jako zbiorowość ludzi, którzy szukają siebie nawzajem, umacniają łączące ich więzi, prowadząc przy tym do zgodności pomiędzy indywidualnymi przekonaniami jednostki, a wyznawanymi w grupie postawami i sposobami radzenia sobie ze „słyszającą” częścią świata. Termin „kultura Głuchych” służy do identyfikacji, określenia zbioru przekonań, praktyk i wspólnego języka, którym posługuje się grupa osób niesłyszących (Padden i Claire, 1993). Jak zauważają Wiącek i Czech (2014), nie wszystkie osoby cierpiące na uszkodzenia słuchu czują się częścią tej społeczności – nie każdy głuchy jest Głuchy. Pisanie tego słowa małą literą odnosi się do kwestii, które mają charakter medyczny w odróżnieniu od kwestii kulturowych, wtedy słowo to pisane jest wielką literą. Osoby Głuche nie postrzegają swojej niemożności do słyszenia dźwięków w kategoriach choroby, upośledzenia czy niepełnosprawności. Swoją sytuację oceniają jako taką, która umożliwia bycie/stanie się członkiem czegoś większego i wyjątkowego – kultury Głuchych. Co ciekawe, ludzie z uszkodzeniami słuchu, którzy utożsamiają się z medyczną etykietą niepełnosprawności, nie są uważani przez resztę zbiorowości Głuchych za przedstawicieli ich kultury. Warto nadmienić, iż w rozumieniu społeczności słyszącej, głuchota jest niepełnosprawnością, a różnica w zakresie interpretacji tego samego zjawiska może nawet prowadzić do występowania silnych starć kulturowych pomiędzy środowiskiem osób słyszących i niesłyszących (Goss, 2003). Dobrze ilustruje to przykład, w którym słyszący pyta Głuchego, czy jego słuch może zostać „naprawiony” wskutek postępu technologicznego w medycynie (np. poprzez wszczepienie implantu ślimakowego), zostaje on wtedy odebrany jako osoba opresyjna, ktoś kto obraża jego dumę kulturową. Równie negatywnie jest

spostrzegana przez Głuchych sytuacja, w której osoba niesłysząca chce się poddać takiemu zabiegowi – zostaje ona wtedy wykluczona ze swojej społeczności, otrzymując przy tym etykietę zdrajcy. Jak widać reguły akceptowalnego postępowania są tutaj jasno określone, a niezastosowanie się do nich prowadzi nieuchronnie do doświadczenia stosownych reperkusji.

Większość osób należących do kultury Głuchych spełnia dwa podstawowe kryteria: posiada wystarczający ubytek słuchu oraz jest w stanie biegle posługiwać się językiem migowym. To czy dana osoba będzie postrzegana jako pełnoprawny członek środowiska niesłyszących, zależy od przyczyny utraty słuchu i czasu, w którym ona nastąpiła. Największe szanse na przynależność do kultury mają osoby niesłyszące od urodzenia – są one natychmiastowym kandydatem do członkostwa. Inaczej wygląda sytuacja w przypadku osób, które utracą słuch w trakcie życia (np. w wyniku starzenia się), dodatkowo nieznających języka migowego – ich szanse na uczestnictwo są znikome. Co ciekawe, osoby słyszące, które potrafią migać, mogą zostać zaakceptowane przez społeczność Głuchych, ze względu na brak bariery komunikacyjnej (Pray i Jordan, 2010). Można zatem stwierdzić, iż umiejętność posługiwania się językiem migowym stanowi główne kryterium przynależności do kultury Głuchych.

Według Szczepankowskiego (1999), żadna inna niepełnosprawność w takim stopniu jak głuchota kulturowa, nie wiąże się z tak silnie rozwiniętym poczuciem tożsamości środowiskowej. Głusi, tak jak i inne grupy kulturowe, posiadają swoje tradycje, zwyczaje, język, instytucje pomocnicze oraz silne poczucie odrębności od innych grup, na bazie którego kształtuje i umacnia się ich wspólna tożsamość wewnątrzgrupowa. Nie można przy tym pominąć faktu, że każda jednostka społeczna odczuwa potrzebę przynależności, nie chce różnić się od innych, szuka podobieństw i cech wspólnych z najbliższym otoczeniem. Osoby niesłyszące mają niezwykle trudności z identyfikacją ze środowiskiem osób słyszących, które posługuje się innym, niezrozumiałym dla nich językiem. Te trudności komunikacyjne potęgują silne poczucie inności i samotności. W tym przypadku potrzeba przynależności społecznej może zostać zrealizowana dopiero w otoczeniu osób, które biegle posługują się językiem migowym (Podgórska-Jachnik, 2007). Wydaje się jednak, że kryteria związane z ubytkiem słuchu i znajomością języka migowego, nie stanowią skończonego zbioru czynników, które mogły mieć znaczenie dla ukształtowania się tożsamości kulturowej osób niesłyszących.

2. Tożsamość kulturowa Głuchych – ujęcie psychologiczne

Jak już wspomniano, utrata słuchu jest często opisywana jako „niewidzialna niepełnosprawność” (Davis, 2005). W związku z tym pojawia się pytanie, w jaki sposób odbierany jest świat, który jest pozbawiony dźwięków oraz jakie ma on znaczenie w codziennym funkcjonowaniu osób niesłyszących.

Zjawiska akustyczne składają się na naturalne otoczenie człowieka, ich rolą jest dostarczanie jednostce informacji o otaczającym ją świecie społecznym. Możliwość pozyskiwania powyższych danych wpływa znacząco na zachowania i całokształt postępowania człowieka, obejmując przy tym m.in. procesy poznawcze, takie jak np.: spostrzeganie, klasyfikację oraz systematyzację najbliższej przestrzeni społecznej (Torres, Saldana i Rodriguez-Ortiz, 2016). Trudno wyobrazić sobie świat pozbawiony bodźców słuchowych, w którym brak jest prostych dźwięków nierozzerwalnie związanych z codzienną egzystencją człowieka, takich jak: dzwonek telefonu, gwar miasta, czy ruch uliczny, które są dla osób słyszących tak oczywiste, że wręcz niezauważalne. W sytuacji doznania niepełnosprawności słuchowej, integralna część świata zawierająca całe mnóstwo informacji użytkowych oraz estetycznych staje się niedostępna lub znacznie ograniczona, co z kolei ma istotny wpływ na codzienne funkcjonowanie osób nią dotkniętych np. w zakresie efektywnej komunikacji międzyludzkiej. Uszkodzenia analizatora słuchu uniemożliwiają również odbiór zabarwienia emocjonalnego przekazywanego komunikatu werbalnego (wtedy interpretacja oparta jest wyłącznie na bodźcach wzrokowych). Wspomniane trudności mogą prowadzić do sytuacji, w której niejednokrotnie trudno jest stwierdzić, czy spostrzeganie oraz opisywanie świata przez osoby słyszące i niesłyszące znajduje się na tym samym poziomie i jest porównywalne (Prillwitz, 1996). W związku z powyższym, niemożność odbioru bodźców dźwiękowych nie tylko komplikuje bezpośredni przebieg porozumiewania się między osobą niesłyszącą a słyszącą, ale nade wszystko może tę komunikację uniemożliwić, gdy rozwój kompetencji pojęciowej (u osoby głuchej) nie przebiegł w sposób prawidłowy.

Sposób w jaki ludzie przetwarzają informacje w sytuacjach społecznych, znajduje się w centrum zainteresowania badań z zakresu nauk społecznych. Uważa się, że doświadczenie indywidualne jest czynnikiem, który buduje i kształtuje reprezentacje poznawcze (obejmują one m.in. przekonania o sobie i innych). Zwrotnie, służą one jako filtr interpretacyjny w rozumieniu sytuacji społecznych,

przez co mogą wpływać na pojawienie się określonych kategorii zachowań (Keil i Price, 2009). Uzasadnione jest przypuszczenie, iż utrata zdolności do słyszenia dźwięków, będzie miała znaczenie dla procesu przetwarzania informacji społecznych u osób niesłyszących. Taka zależność może być wynikiem nieefektywnej komunikacji głuchych ze środowiskiem osób słyszących, lub też mniejszej liczby/gorszej jakości uprzednich doświadczeń społecznych. W niektórych badaniach stwierdzono, że u niesłyszących występują opóźnienia w zakresie rozwoju: umiejętności przyjmowania perspektywy (Weissel i Bar-Lev, 1992), atrybucji społecznej (Dyck i Denver, 2003) oraz teorii umysłu (Torres i Rodriguez-Ortiz, 2011). Są to takie elementy, które mają kluczowe znaczenie podczas procesu przetwarzania informacji społecznych. Można zatem podejrzewać, że w wyniku wspomnianych utrudnień, osoby niesłyszące mogą doświadczać trudności w zakresie trafnego interpretowania rzeczywistości zewnętrznej oraz właściwego reagowania na bodźce sytuacyjne. W związku z tym, mogą pojawić się zachowania, które będą odbiegać od ogólnie przyjętej normy społeczno-kulturowej. Udowodniono, że każde opóźnienie w zakresie rozwoju komunikacji społecznej, może m.in. prowadzić do: impulsywności, destrukcyjności, pogorszenia oceny struktury Ja oraz zewnętrznego poczucia kontroli (Marschark, 1993).

Podsumowując, trudności komunikacyjne osób niesłyszących ze światem zewnętrznym, wynikają nie tylko ze specyfiki ich niepełnosprawności (posługiwanie się innym językiem niż osoby słyszące), ale również z określonego sposobu rozumienia sytuacji społecznych, który nierozzerwalnie wiąże się z indywidualnym, typowym dla jednostki, sposobem reagowania na bodźce środowiskowe. Ponadto, pośród tych zależności, należy zwrócić uwagę na pewne atrybuty temperamentalne osób niesłyszących, które mogą wzmacniać ich chęć do bycia w świecie z „osobami takimi jak one”.

Powszechnie wiadomo, że ludzie różnią się pomiędzy sobą pod względem wielu cech, preferencji oraz zachowań. Można określić to w ten sposób, że każdy człowiek jest jedyny w swoim rodzaju. Naturalnym jest, że dane cechy możemy wartościować w różny sposób, jako „pożądane” i „niepożądane”, czy też „lepsze” i „gorsze”. Takie oceny mogą być dokonywane indywidualnie oraz zbiorowo. Niektóre cechy urastają do rangi kryterium oddzielającego jedne grupy od innych, przy czym odczucia wobec tych, którzy należą do „innej” grupy są często nacechowane negatywnie. Uznaje się, że osoby niesłyszące charakteryzują się pewnymi typowymi cechami, pośród których wymienić należy m.in.: sztywne

zachowanie, egocentryzm, niską samokontrolę oraz związaną z nią impulsywność w zachowaniu (Perier, 1992). W literaturze przedmiotu podaje się również, iż osoby niesłyszące mogą charakteryzować się mniejszą wrażliwością społeczną oraz tym, że częściej niż u reszty populacji, mogą się u nich pojawiać problemy z przystosowaniem się do ogólnie przyjętych norm społeczno-kulturowych (Prillwitz, 1996).

Zdarza się, że członkowie poszczególnych zbiorowości, mają tendencję do odsuwania tych osób, które pod pewnymi istotnymi względami różnią się od nich w zakresie codziennego funkcjonowania. Wydawać się może, że ujęcie społeczeństwa według podziału: osoby niesłyszące i słyszące może być wynikiem potrzeby bycia z osobami, które charakteryzują się podobnymi cechami, ale również i chęcią dystansowania się lub też wykluczenia osób, które takiego kryterium nie spełniają. Warto tutaj wspomnieć o zjawisku *audyzmu*, które rozumiane jest jako określony stosunek osób słyszących względem społeczności głuchych, związany z narzucaniem swoich poglądów na ich temat (Dirksen i Bauman, 2004). Pojęcie to jest ściśle powiązane z dyskryminacją społeczności niesłyszących. Jest to wynik uznawania kultury słyszących za wyższą, lepszą formę niż kultura Głuchych, która względem tej pierwszej jest postrzegana za podrzędną, mniej wartościową. Zachowania dyskryminujące osoby niesłyszące prowadzą do utrwalania się negatywnych stereotypów na ich temat. Pośród nich można m.in. wymienić postrzeganie niepełnosprawności słuchowej jako takiej, która uniemożliwia efektywne uczestniczenie w życiu społecznym, na wielu poziomach, m.in. na rynku pracy. Ponadto, audyzm może prowadzić do kształtowania się postawy paternalistycznej względem osób niesłyszących. Osoby głuche są wtedy postrzegane jako takie, które nieustannie potrzebują pomocy i wsparcia w zakresie kierowania swoim życiem (Eckert i Rowley, 2013). Co ciekawe, wieloletni nacisk ze strony kultury słyszących, spowodował powstanie zjawiska przeciwnego do audyzmu, zwanego *defizmem*. Wspomniany termin jest rzadko spotykany, można go znaleźć jedynie na nielicznych stronach internetowych poświęconych omawianej tematyce¹. Pojęcie to odnosi się do Głuchych, którzy uznają ludzi niesłyszących za lepszą kategorię osób i poprzez swoje zachowanie dyskryminują członków słyszącego środowiska. W porównaniu do audyzmu, sytuacja ulega odwróceniu, dla osób niesłyszących efektywna komunikacja ze słyszącymi przestaje mieć znaczenie. O ile słyszący chcą nawiązać lub utrzymać z nimi satysfakcjonującą relację, to muszą oni przyswoić sobie język migowy. Środek ciężkości związany z opanowaniem

¹ Tak jak tutaj: http://www.pzg.lodz.pl/attachments/category/66/poradnik_PZG.pdf

stosownego medium komunikacji zostaje w tej sytuacji przeniesiony na osoby słyszące. Jak widać, przejawy dyskryminacji można zaobserwować w obu omawianych grupach społecznych, jednakże nie sposób odnieść wrażenia, że to właśnie zjawisko audyzmu jest tym, które jest szerzej rozpowszechnione. Jak już wspomniano, wiąże się ono z posiadaniem i utrwalaniem się stereotypowych przekonań względem osób niesłyszących. Warto przeanalizować, jakie mogły mieć one znaczenie dla ukształtowania się poczucia tożsamości kulturowej Głuchych.

Stereotypy to niekwestionowane mity, przesadzone wierzenia lub odgórnie przyjęte przekonania (często negatywne), które służą temu, aby kategoryzować przynależność jednostek do danej grupy społecznej (Fiske i Tablante, 2015). Konkretnie zbiorowości osób są wyszczególniane ze względu na łatwo zauważalną cechę, która charakteryzuje wszystkich jej członków (w tym przypadku jest to niepełnosprawność). Zarówno negatywne jak i pozytywne stereotypy są nabywane w trakcie procesu socjalizacji, niekiedy bez udziału świadomości, począwszy od najwcześniejszych lat życia. Należy przy tym podkreślić, że nabyte i zinternalizowane przekonania mają duży wpływ na zachowanie, w efekcie czego mogą prowadzić do powstania poczucia wykluczenia u osób będących członkami stereotypizowanej grupy społecznej (Helmes i Pachana, 2016). Dzieje się tak dlatego, że poczynione uogólnienia negują indywidualność i wyjątkowość danej osoby, wraz z warunkami w których się ona znajduje, co niewątpliwie może być źródłem doświadczania negatywnych emocji. Niesłyszący na co dzień spotykają się z dyskryminacją (np. na rynku pracy), otrzymując przy tym gorsze lub po prostu inne traktowanie, tylko i wyłącznie ze względu na to, że nie należą do środowiska osób słyszących. W związku z tym, ich psychospołeczne funkcjonowanie może być obarczone szeregiem wyzwań i trudności. Pośród doświadczanych problemów wyróżnić można m.in.: poczucie izolacji i odrzucenia, wycofanie się z życia społecznego, ograniczenie kontaktów towarzyskich, utrudniony rozwój kariery, obniżoną efektywność zawodową oraz dużą ilością ograniczeń w życiu codziennym (Sebastian, Varghese i Gowri, 2015). Badacze wskazują na to, że utrata słuchu i związane z nią trudności komunikacyjne, mogą zwiększać ryzyko zaniżonej samooceny oraz niskiego poziomu zadowolenia z życia w środowisku osób niesłyszących (Hintermair, 2008, 2009; Jambor i Elliott, 2005; van Campen i van Santvoort, 2013). Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, że im bardziej osoby głuche są dyskryminowane, tym silniej będą się one angażować w umacnianie swojej tożsamości kulturowej. Jest to zgodne z zasadą – im więcej

wspólnych doświadczeń, podzielanych przez daną zbiorowość, tym silniejsza identyfikacja grupowa.

Wsparcie społeczne według Podgórskiej-Jachnik (2007) stanowi kolejny czynnik, który mógł mieć znaczenie dla ukształtowania się silnego poczucia tożsamości kulturowej Głuchych. Na podstawie swoich obserwacji badaczka stwierdziła, że niesłyszący często poszukują wsparcia ze strony osób, które charakteryzują się tożsamą niepełnosprawnością. Ma to związek z przewagą liczby kontaktów towarzyskich właśnie w tej grupie społecznej – utożsamianie się z ludźmi o podobnym doświadczeniu osobniczym może pełnić funkcję ochronną w zakresie mierzenia się z codziennymi trudnościami (tamże). Podobne rezultaty uzyskali również inni badacze, którzy stwierdzili, że osoby głuchonieme i słabosłyszące często poszukują oraz otrzymują wsparcie ze strony innych niesłyszących (Steinberg, Sullivan i Loew, 1998).

Wszystkie powyżej wspomniane czynniki ściśle wiążą się ze specyfiką rozwojową osób niesłyszących. Szczególne znaczenie dla poznawczego i psychospołecznego funkcjonowania osób głuchych stanowi niemożność odbierania bodźców słuchowych oraz związana z nią trudność w zakresie efektywnej komunikacji ze środowiskiem osób słyszących. Pomimo ciągłej ewolucji języka, którym posługują się głusi, okazuje się jednak, że język polski składa się z prawie dwukrotnie większej liczby słów niż język migowy. Ukazana nierównowaga w aspekcie ilościowym ma również odzwierciedlenie w zasobie słownictwa osób niesłyszących. Zależności te niewątpliwie będą miały wpływ na zmniejszenie dynamiki komunikacyjnej pomiędzy tymi dwoma środowiskami. Szczepankowski (1999) zaznacza jednak, iż wspomniane trudności zanikają w sytuacji kontaktu z grupami dotkniętymi tożsamą niepełnosprawnością, co może stanowić kolejny dowód na to, że im więcej cech podobnych (np. posługiwanie się tym samym językiem), tym silniejsza identyfikacja międzyosobnicza.

Analizowane do tej pory elementy stanowią pokaźny zbiór czynników, które mogły mieć związek z ukształtowaniem się tożsamości kulturowo-środowiskowej osób niesłyszących. Pomimo tego, że nie stanowią one wyczerpywalnego zbioru możliwych kategorii, to dają zasadną podstawę do tego, aby dowodzić istnienia określonych sieci zależności. Mając na celu uzyskanie pełniejszego obrazu poruszanej tematyki, przeprowadzona zostanie analiza społecznego funkcjonowania osób niesłyszących w ujęciu socjologicznym.

3. Nierówności społeczne a środowisko niesłyszących – ujęcie socjologiczne

Nierówności społeczne stanowią podstawowy element rozwoju społeczeństw na całym świecie. Ich występowanie można zauważyć pomiędzy krajami, grupami społecznymi, jak również pomiędzy pojedynczymi jednostkami. Problem nierówności istnieje od zarania dziejów. Stoi za nim podstawowe założenie, iż jedni są nierówni drugim. Łatwiejszy lub trudniejszy dostęp do dóbr, które cieszą się uznaniem społecznym, będzie miał związek z przynależnością jednostek do danej grupy społecznej oraz pozycją w hierarchii, którą udało im się osiągnąć. Wspomniane nierówności mogą mieć różnorodne źródło i dotyczyć rozmaitych sfer życia, takich jak np. dostęp do władzy i prestiżu społecznego (wiąże się z nim potencjał osiągnięcia satysfakcjonującego poziomu konsumpcji), możliwość rozwijania i spożytkowania osobistych uzdolnień, czy też sposobność udziału w życiu publicznym (Pliszka, 2005). Nierównomierność w zakresie Rozdystrybuowania dóbr w powyższych kategoriach może prowadzić do takich zjawisk jak ubóstwo, bezrobocie, nierówność płacowa, izolacja społeczna, itp. Warto mieć jednak na uwadze, że efekt może być również odwrotny – nierówność może stanowić siłę napędową społeczeństw, kreującą występowanie zachowań rywalizacyjnych, prowadzących do większej konkurencyjności na rynku i związanej z nią wyższej jakości pełnionych usług.

Jak już wspomniano, nierówności społeczne są zjawiskiem wielowymiarowym, odnoszącym się do wielu dziedzin życia społecznego. Według *Raportu rozwoju społecznego (Human Development Report, 2010)*, oprócz nierówności w zakresie kategorii ekonomicznych, społecznych i politycznych, można mówić o nierównowadze związanej z takimi aspektami, jak stan zdrowia i odżywiania oraz dostęp do informacji. Osoby niesłyszące, z racji posiadanej niepełnosprawności, mogą mieć problem w zakresie osiągnięcia satysfakcjonujących rezultatów w powyżej wspomnianych kategoriach. Jako potwierdzenie tego założenia mogą posłużyć wyniki uzyskane w badaniach nad psychologicznym dobrostanem psychicznym. Do wskaźników tego konstruktu należy między innymi: panowanie nad otoczeniem (rozumiane jako np. poczucie sprawczości, wpływu na otoczenie, sprawowanej władzy) oraz pozytywne relacje z innymi (mogą się one wiązać z pozycją w hierarchii społecznej). Wyżej wymienione wymiary zostały wyróżnione przez Ryff (1989) w stworzonym przez badaczkę wielowymiarowym modelu szczęścia. Na podstawie przeprowadzonych badań udało się ustalić, iż osoby niesłyszące

i niedosłyszające wykazują mniejsze zadowolenie z życia, osiągając przy tym niższe wskaźniki w zakresie samooceny ogólnej (Helvik, Jacobsen i Hallberg, 2006; Hintermair, 2008, 2009). Wspomniana zależność nie występuje w sytuacji pomiaru zadowolenia z jakości relacji wewnątrzgrupowych. Badacze tłumaczą uzyskane wyniki za pomocą występującego u niesłyszających poczucia braku przynależności do środowiska osób słyszących. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj również niezadowolenie z jakości relacji łączących obie te zbiorowości (tamże). Badania potwierdzają także, iż wskaźniki dystresu w populacji niesłyszających oraz słabosłyszających są znacznie wyższe niż w populacji ogólnej oraz mają one wpływ na ich codzienne funkcjonowanie (Fellinger, Holzinger, Dobner, Gerich, Lehner, Lenz i Goldberg, 2005; Fellinger, Holzinger, Gerich i Goldberg, 2007; Graaf, 2002). Niewątpliwie może mieć to związek ze wspomnianym wcześniej szeregiem utrat, których doświadczyły lub doświadczenia osoby niesłyszające (Barclay i in., 2012).

Nierówny dostęp niesłyszających do dóbr cieszących się wysokim stopniem pożądania społecznego, może stanowić kolejny czynnik potencjalnie związany z ukształtowaniem się silnie rozwiniętego poczucia tożsamości kulturowej Głuchych. Podzielanie wspólnego losu stanowi doświadczenie, które na poziomie emocjonalnym i poznawczym prowadzi do umacniania się więzi międzyosobniczych. Dodatkową zmienną, która może umacniać relacje wewnątrzgrupowe, jest odczuwanie i dzielenie przez członków grupy poczucia krzywdy, związanego z nierównym rozdystrybuowaniem dóbr społecznych. Poniżej zostaną zaprezentowane wybrane kategorie nierówności społecznych, które mogły mieć szczególne znaczenie w procesie kształtowania się tożsamości środowiskowej Głuchych.

4. Dostęp do dóbr materialnych, władzy i prestiżu

Dobra takie jak bogactwo, władza i prestiż niewątpliwie są ze sobą ściśle powiązane. Jedno może wynikać z drugiego lub też być czynnikiem sprzyjającym wymianie osiągniętego dobra na inne, ułatwiając przy tym jego zdobycie. Idea władzy jako nierówności związana jest ze zróżnicowanym potencjałem możliwości zapewnienia sobie cennych korzyści i zasobów. Tak rozumiana władza ułatwia uzyskanie dóbr cieszących się uznaniem społecznym, np. zamożności. Można ją osiągnąć dzięki dostępowi do atrakcyjnych płacowo stanowisk zawodowych, które zapewniają satysfakcjonujące korzyści ekonomiczne. Zależność pomiędzy władzą,

a bogactwem wygląda następująco: im wyższy poziom władzy, tym większa szansa na osiągnięcie bogactwa (Kot, Malawski i Węgrzecki, 2004). Zamożność finansowa jest wartością cenioną społecznie, ponieważ umożliwia realizację i zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych (np. pożywienia, schronienia), ale również pragnień, które związane są ze współczesnymi wymogami danej kultury lub społeczności (np. posiadanie luksusowego samochodu, czy domu). Wartością dóbr materialnych jest to, iż pomagają one zdobyć inne cenione przez ludzi atrybuty, takie jak władzę czy prestiż. Z prestiżem wiąże się uznanie społeczne, szacunek oraz akceptacja. Jego posiadanie może mieć korzystny wpływ na samoocenę, obraz własnej osoby oraz subiektywne zadowolenie z życia (tamże).

Niepełnosprawność słuchowa może znacząco zawęzić, możliwe do realizacji i wyboru, ścieżki rozwoju zawodowego. Teoretycznie jest ich wiele, ponieważ dobry słuch przydaje się jedynie w niewielkiej liczbie zawodów, jednakże w praktyce wygląda to całkiem inaczej. Osoby niesłyszące mają trudność w znalezieniu pracy na stanowiskach, które wiążą się z atrakcyjnym wynagrodzeniem finansowym. Problemy te wynikają głównie z bariery komunikacyjnej pomiędzy kandydatem a przyszłym pracodawcą. Nie bez znaczenia pozostają również wszelkiego rodzaju uprzedzenia, obawy i stereotypowe przekonania (Szczepankowska, Ostrowska, 1998). Można zatem stwierdzić, iż sukces zawodowy niesłyszących będzie w głównej mierze zależał od poziomu życzliwości otoczenia oraz od stopnia w jakim współpracownicy (w danym miejscu pracy), będą posługiwali się językiem migowym. Spełnienie wspomnianych warunków wydaje się mało prawdopodobne, dlatego też osoby niesłyszące są zatrudniane głównie na stanowiskach, gdzie potrzeba komunikacji nie jest aż tak istotna, przykładowo w drukarni, markecie, czy też w firmach sprzątających. Niewątpliwie można stwierdzić, iż nie są to zawody, które gwarantują wysokie zarobki, prestiż społeczny, czy też poczucie sukcesu życiowego.

5. Wartości związane z wykształceniem oraz zdrowiem

Osiągnięcie wysokiego stopnia wykształcenia wiąże się nie tylko z odczuwaną z tego powodu satysfakcją, ale również z możliwością uzyskania dostępu do władzy, bogactwa i prestiżu. Zakłada się, iż wysokie kompetencje edukacyjne będą korelowały z atrakcyjnymi ofertami zatrudnienia, satysfakcjonującymi zarobkami oraz uznaniem społecznym, wynikającym z możliwości zapewnienia sobie

wysokiego standardu życiowego (Kasprzyk, 2014). Ograniczenia u osób niesłyszących w tym zakresie związane są z jakością dostępnej oferty kształcenia (np. znikoma ilość studiujących głuchych), brakami w systemie motywacyjnym niesłyszących (poczucie bezsensu związane z ubogą ofertą pracy) oraz z ciągłym obniżaniem standardów kształcenia. Badacze podkreślają, że niesłyszący i słabosłyszący w porównaniu do osób słyszących, kończą szkołę z niższym poziomem kwalifikacji zawodowych. Zmniejsza to prawdopodobieństwo kontynuowania nauki oraz osiągnięcia satysfakcjonujących stanowisk pracowniczych (Luft, 2015; Winn, 2007).

Nie ma jakichkolwiek przesłanek, które uniemożliwiałyby efektywne kształcenie niesłyszących, nawet na najwyższych szczeblach edukacji. Rozpowszechnienie oferty kształcenia na poziomie studiów wyższych mogłoby finalnie doprowadzić do zmniejszenia skali zjawiska społecznych nierówności edukacyjnych w grupie osób z uszkodzeniami słuchu.

Pośród wartości pożądaných społecznie należy również wymienić zdrowie oraz sprawność fizyczną. Jednostki, które znajdują się w ich posiadaniu, mają większą szansę na osiągnięcie pozostałych cenionych dóbr, np. bogactwa, czy władzy (Pliszka, 2005). W takim rozumieniu, niesłyszący z racji swej niepełnosprawności, automatycznie mają do nich ograniczony dostęp. W rywalizacji o wartościowe dobra, osoby słyszące są na z góry wygranej pozycji. W społeczeństwie tworzą oni warstwę uprzywilejowaną, a przegrani – często degradują się społecznie i ekonomicznie.

Takie deterministyczne ujęcie (podzielane przez jednostkę), może skutkować niepodejmowaniem działań, mających na celu poprawę sytuacji życiowej. Tworzy się wtedy nierówny układ sił, który może potęgować poczucie niesprawiedliwości społecznej w grupie osób niesłyszących. Nie może zatem dziwić fakt, iż stanowią oni mniejszość językową, która świadomie tworzy swoją własną historię, sztukę, kulturę oraz strukturę społeczną. Tylko osoba, która na co dzień zmagą się ze zjawiskiem nierówności społecznych, może zrozumieć to, co czuje i myśli drugi człowiek dotknięty tym samym problemem. W związku z tym warto pokrótce zastanowić się nad tym, jakie implikacje może za sobą nieść tak silnie rozwinięte poczucie tożsamości kulturowej Głuchych.

6. Konsekwencje silnie rozwiniętego poczucia tożsamości kulturowej Głuchych

Utworzenie i wybór przez Głuchych swojej własnej tożsamości kulturowej, nie jest jednoznaczny z odrzuceniem języka polskiego, czy też sprzeciwem wobec włączenia się w społeczeństwo osób słyszących. Pomimo tego, można jednak zaobserwować w tej grupie społecznej tendencję do izolowania się od osób słyszących. Prawdopodobnie wynika ona z odmiennych potrzeb przejawianych przez oba te środowiska. Zdarza się, że osoby słyszące wykazują chęć, aby „uformować” niesłyszących na kształt i podobieństwo osób bez jakiegokolwiek niepełnosprawności. Mogą się tutaj pojawić naciski w stronę niesłyszących, narzucające im to jak mają się porozumiewać oraz jakiego języka powinni się uczyć, aby zostali zaakceptowani przez dominującą w społeczeństwie większość kulturową (Lane, 2005; Marganiec, 2014). Jednakże Głusi mają w tej kwestii odmienne potrzeby, które związane są z możliwością posiadania swobody wyboru w zakresie języka, jakim chcą się posługiwać. Największym problemem z ich punktu widzenia jest właśnie to, że stawiane przed nimi wybory są mylnie rozpatrywane w kategoriach albo-albo. Uważa się, że wybór języka migowego jako głównego środka komunikacji, musi łączyć się z odrzuceniem języka polskiego lub też, że wybór języka polskiego wraz ze stosowaniem implantów ślimakowych, musi wiązać się z zakazem migania. Według Podgórskiej-Jachnik (2013), jest to duży problem, który prowadzi do tego, że w społeczeństwie nie mówi się o prawie do dwujęzyczności. Stawianie niesłyszących w sytuacji wyboru zero-jedynkowego może potęgować brak chęci do nawiązywania relacji z osobami słyszącymi. Próby, mające na celu przystosowanie niesłyszących do kultury większości, tym bardziej mogą prowadzić do umacniania się ich poczucia tożsamości kulturowej. Uznaje się, że hermetyczność cechująca społeczność Głuchych stanowi problem, który występuje we wszystkich krajach na świecie. Charakteryzuje się ona tym, iż osoby niesłyszące utrzymują kontakty towarzyskie i zawierają związki małżeńskie, w przeważającej mierze tylko i wyłącznie w obrębie tej samej grupy społecznej. Zaistniała zależność wynika z dużej wartości, jaką niesłyszący przypisują swojej tożsamości kulturowej, ściśle powiązanej z posiadaniem własnego medium komunikacji. Odrębny język i kultura Głuchych sprawiają, że osoby niesłyszące w celu podkreślenia własnej tożsamości środowiskowej, tworzą różnego rodzaju imprezy kulturalno-sportowe, igrzyska, olimpiady, dostępne tylko i wyłącznie dla innych Głuchych. Osoby słyszące nie są w

stanie przyswoić sobie tej specyficznej tożsamości, nie mogą nagle zacząć udawać, że utracili zdolność słyszenia, a co z tym związane – stać się pełnoprawnym członkiem zbiorowości Głuchych (Kobosko, 2007). Jednakże jak już wspomniano, zależność ta nie ma miejsca w sytuacji braku barier komunikacyjnych pomiędzy słyszącymi i niesłyszącymi, tzn. jeżeli obie grupy opanowały język migowy (Pray i Jordan, 2010). Przy braku spełnienia tego warunku, Głusi tym bardziej zwracają się do innych członków swej kultury, umacniając przy tym łączące ich poczucie tożsamości wewnątrzgrupowej. Może to prowadzić do sytuacji, w której pojawi się problem integracji z innymi grupami, które nie posługują się językiem migowym. W wyniku czego pewne doświadczenia społeczne (m.in. kontakty towarzyskie, wymiana myśli i poglądów), przestaną być dla nich dostępne.

W zależności od tego, jaki punkt widzenia zostanie przyjęty, to silnie rozwinięte poczucie tożsamości kulturowej Głuchych może być postrzegane w kategoriach potencjalnych zagrożeń (np. izolacja od środowiska słyszących) lub też przez pryzmat doświadczanych korzyści. Badania wskazują, że satysfakcja z relacji społecznych osób niesłyszących plasuje się na takim samym poziomie jak w populacji ludzi słyszących (Fellinger i in., 2005). Zadowolenie z relacji wewnątrzgrupowych ma również znaczenie dla poziomu samooceny. Ciekawych wniosków w tym zakresie dostarczają wyniki uzyskane przez Tsai, Ying i Lee (2001). Wskazują one na to, iż samoocena ogólna u młodych kobiet z uszkodzeniami słuchu jest zawyżona oraz że jest ona powiązana z emocjonalnym komponentem tożsamości kulturowej. Wyniki te pozwalają przyjąć założenie, iż niesłyszące kobiety mogą odczuwać silne poczucie dumy wynikające z bycia osobą niesłyszącą i związanej z tym faktem przynależności do kultury Głuchych. Ponadto udało się wykazać pozytywny związek pomiędzy poziomem samooceny a doświadczaniem wsparcia społecznego przez niesłyszących – jest to efekt niezależny od płci (Jambor i Elliott, 2005). W związku z tym, że osoby głuchonieme i słabosłyszące poszukują oraz otrzymują wsparcie głównie ze strony innych niesłyszących (Steinberg, Sullivan i Loew, 1998), można przypuszczać, iż był to jeden z aspektów, który miał związek z ukształtowaniem i utrzymaniem się tożsamości kulturowej Głuchych. Chęć znalezienia i możliwość otrzymania pomocy w środowisku osób, które na co dzień doświadczają podobnych trudności, może mieć związek z tak silną identyfikacją w zakresie tej grupy społecznej.

Nie sposób wymienić wszystkich konsekwencji silnie rozwiniętego poczucia tożsamości kulturowej Głuchych. W niniejszym artykule starano się ukazać takie

obszary funkcjonowania osób niesłyszących, w których może mieć ono największe znaczenie. Zwrócono również uwagę na to, że każdą sytuację można rozpatrywać jako pozytywną lub negatywną, zależnie od przyjętej perspektywy, natomiast pojmowanie zjawisk społecznych w kategoriach albo-albo niesie ze sobą wiele ograniczeń. Wydaje się, że wyjście poza zero-jedynkowe spostrzeganie rzeczywistości, mogłoby przyczynić się do lepszego zrozumienia kultury Głuchych, która w ogólnym rozrachunku stanowi wysoce pozytywną wartość.

Podsumowanie

Powyższe rozważania miały na celu ukazanie różnorodnych czynników, które mają znaczenie dla ukształtowania się tożsamości kulturowej Głuchych. Bariera komunikacyjna pomiędzy środowiskiem słyszących i niesłyszących stanowi podstawowy powód jej powstania. Głusi, w ramach swojej zbiorowości, musieli rozwinąć własne medium efektywnej komunikacji, dzięki czemu mieli podstawy ku temu, aby przekształcić się w społeczność językową. Charakteryzuje ją m.in. posiadanie własnej kultury i związanych z nią tradycji. Poza barierą komunikacyjną, starano się uchwycić inne czynniki mające związek z ukształtowaniem się tożsamości kulturowej Głuchych, pośród których można wymienić m.in.: uwarunkowania temperamentalne niesłyszących oraz specyfikę ich rozwoju pod kątem poznawczym, społecznym i emocjonalnym. Ponadto w ramach wybranych kategorii nierówności społecznych, starano się ukazać wyzwania i trudności z którymi na co dzień muszą zmagać się osoby niesłyszące. Podczas analizy okazało się, że doświadczenie przez Głuchych poczucia niesprawiedliwości społecznej może stanowić jeden z czynników, który wiąże się z utrzymywaniem przez nich bliskich więzi tylko w obrębie ich własnej społeczności. Tworzenie przez osoby niesłyszące hermetycznej grupy społecznej wydaje się być podyktowane szeregiem czynników, od poczucia izolacji i wykluczenia (ze strony słyszących), poprzez barierę językową, aż po nierówne rozdystrybuowanie powszechnie cenionych dóbr i wartości. Zwracanie się ku osobom dotkniętym tym samym problemem, „takich jak ja”, gwarantuje otrzymanie wsparcia, zrozumienia oraz poczucia, iż jest się częścią cenionej społecznie zbiorowości, co dodatkowo może umacniać poczucie spójności wewnątrzgrupowej. Przeprowadzone analizy pozwoliły ukazać złożoną sieć zależności pomiędzy wskazanymi w opracowaniu czynnikami, które miały związek z ukształtowaniem się poczucia tożsamości kulturowej Głuchych.

Warto również zaznaczyć, iż dominacja danej kultury w społeczeństwie nie daje uprawnień do tego, aby asymilować do swoich struktur mniejszości językowo-kulturowe, mające odmienne normy, tradycje i wartości. To nad czym warto byłoby się jednak zastanowić, to sposób za pomocą którego społeczności słyszących i niesłyszących (przy zachowaniu swojej autonomii), miałyby możliwość wzajemnego korzystania ze swojego dorobku kulturowego. Niewątpliwie skutecznym zabiegiem byłoby rozpowszechnianie nauki języka migowego wśród osób słyszących. Jak już wielokrotnie wspomniano, komunikacja stanowi główną barierę pomiędzy światem słyszących i niesłyszących, a w wyniku odpowiednich zabiegów edukacyjnych mogłaby ona zostać zlikwidowana, wychodząc tym samym naprzeciw potrzebie integracji społecznej.

Bibliografia:

- Barclay, D.A., Rider, M.A., Dombo, E.A. (2012), Spirituality, religion, and mental health among deaf and hard of hearing people: a review of the literature. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association*, 46(1), 399-415.
- Davis, N.A. (2005), Invisible disability, *Ethics*, 116, 153-213.
- Dirksen, H., Bauman, L. (2004), Audism: Exploring the metaphysics of oppression, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 239-246.
- Dyck, M.J., Denver, E. (2003), Can the emotion recognition ability of deaf children be enhanced? A pilot study, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 348-356.
- Eckert, R.C., Rowley, A.J. (2013), Audism: A theory and practice of audiocentric privilege, *Humanity and Society*, 37(2), 101-130.
- Felinger, J., Holzinger, D., Dobner, U., Gerich, J., Lehner, R., Lenz, G., Goldberg, D. (2005), Mental distress and quality of life in a deaf population, *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40, 737-742.
- Felinger, J., Holzinger, D., Gerich, J., Goldberg, D. (2007), Mental distress and quality of life in the hard of hearing, *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 115, 243-245.
- Fiske, S.T., Tablante, C.B. (2015), Stereotyping: processes and content, (w:) *APA handbook of personality and social psychology: attitudes and social cognition*, E. Borgida, J.A. Bargh (red.), (457-507), Washington: APA.
- Goss, B. (2003), Hearing from the deaf culture, *Intercultural communication studies*, 12(2), 1-16.
- Graaf, R. (2002), Determinants of mental distress in adults with a severe auditory impairment: Differences between prelingual and postlingual deafness, *Psychosomatic Medicine*, 64(1), 61-70.
- Helmes, E., Pachana, N.A. (2016), Dimensions of stereotypical attitudes among older adults: Analysis of two countries, *Geriatric Gerontology International*, 16, 1226-1230.

- Helvik, A.S., Jacobsen, G.W., Hallberg, L.R.M. (2006), Effects of impaired hearing on perceived health and life situation, *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4), 263-277.
- Hintermair, M. (2008), Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people – a resource-oriented approach to identity work, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 278-300.
- Hintermair, M. (2009), The social network map as an instrument for identifying social relations in deaf research and practice, *American Annals of the Deaf*, 154(3), 300-310.
- Human Development Report, (2010), *The real wealth of nations: Pathways to human development*, http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_complete_reprint.pdf
- Jambor, E., Elliott, M. (2005), Self-esteem and coping strategies among deaf students, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 63-81.
- Kasprzyk, B. (2014), Nierówności ekonomiczne: ich postrzeganie i skala akceptacji społecznej, *Studia Ekonomiczne*, 180(2), 110-120.
- Keil, V., Price, J.M. (2009), Social information-processing patterns of maltreated children in two social domains, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 43-52.
- Kobosko, J. (2007), Co to znaczy być osobą głuchą? Studia nad tożsamością osobową młodzieży głuchej ze słyszących rodzin, (w:) *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Polski Związek Głuchych (red.), (33-51), Łódź: PZG.
- Kot, S.M., Malawski, A., Węgrzecki, A., (2004), *Dobrobyt społeczny, nierówności i sprawiedliwość dystrybucyjna*. Kraków: AE.
- Kim, E.J., Byrne, B., Parish, S.L. (2018), Deaf people and economic well-being: Findings from the life opportunities survey, *Disability & Society*, 33(3), 374-391.
- Lane, H. (2005), Ethnicity, ethics, and the deaf-world, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291-310.
- Luft, P. (2015), Transition services for DHH adolescents and young adults with disabilities: Challenges and theoretical frameworks, *American Annals of the Deaf*, 160(4), 395-414.
- Marganec, B. (2014), Kultura głuchych, (w:) *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Rzecznik Praw Obywatelskich (red.), (137-157), Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Marschark, M., (1993), *Psychological development of deaf children*, New York: Oxford University Pres.
- Mathers, C., Smith, A., Concha, M. (2000), Global burden of hearing loss in the year 2000, *Global Burden of Disease 2000*, 1-30.
- Padden, C., Claire, R. (1993), Deaf culture and literacy, *American Annals of the Deaf*, 138(2), 96-99.
- Perier, O., (1992). *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, Warszawa: WSiP.
- Platow, M.J., Grace, D.M., Smithson, M.J. (2011), Examining the preconditions for psychological group membership: Perceived social interdependence as the outcome of self-categorization, *Social Psychological and Personality Science*, 3(1), 5-13.

- Pliszka, T. (2005), Nierówności społeczne a zagrożenia z nich wynikające, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 6, 449-458.
- Podgórska-Jachnik, D. (2007), Głusi wśród słyszących – głusi wśród Głuchych. Problemy integracji społecznej osób z uszkodzonym słuchem w aspekcie tożsamościowym, (w): *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, E. Woźnicka (red.), (s. 11-22). Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.
- Podgórska-Jachnik, D., (2013), *Głusi. Emancypacje*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
- Pray, J.L., Jordan, K. (2010), The deaf community and culture at a crossroads: Issues and challenges, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 9(2-3), 168-193.
- Prillwitz, S., (1996), *Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących*, Warszawa: WSiP.
- PZG, (2010) *Nauczmy się rozumieć nawzajem. Poradnik dla słyszących o niedosłyszących i głuchych*, http://www.pzg.lodz.pl/attachments/category/66/poradnik_PZG.pdf.
- 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, 1069-1081.
- Sebastian, S., Varghese, A., Gowri, M. (2015), The impact of hearing loss in the life of adults: A comparison between congenital versus late onset hearing loss, *Indian Journal of Otology*, 21(1), 29-32.
- Steinberg, A.G., Sullivan, V.J., Loew, R.C. (1998), Cultural and linguistic barriers to mental health service access: The deaf consumer's perspective, *The American Journal of Psychiatry*, 155(7), 982-984.
- Szczepankowska, B., Ostrowska, A., (1998), *Problem niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym*, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
- Szczepankowski, B., (1999), *Niesłyszący-głusi-głuchoniemi*, Warszawa: WSiP.
- Torres, J., Rodriguez-Ortiz, I.R. (2011), Understanding false belief in deaf children and adolescents. Nonverbal versus classic tasks, *Infancia y Aprendizaje*, 34, 31-47.
- Torres, J., Saldana, D., Rodriguez-Ortiz, I.R. (2016), Social information processing in deaf adolescents, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), 326-338.
- Tsai, J.L., Ying, Y., Lee, P.A. (2001), Cultural predictors of self-esteem: A study of Chinese American female and male young adults, *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7(3), 284-297.
- van Campen, C., van Santvoort, M.M. (2013), Explaining low subjective well-being of persons with disabilities in Europe: The impact of disability, personal resources, participation and socio-economic status, *Social Indicators Research*, 111(3), 839-854.
- Weissel, A., Bar-Lev, H. (1992), Role taking ability, nonverbal sensitivity, language and social adjustment of deaf adolescents, *Educational Psychology*, 12, 3-13.
- WHO, (2018), *Hear the future and prepare for it*, <http://www.who.int/deafness/world-hearing-day/whd-2018/en/>.
- Wiącek, E., Czech, F. (2014), Kultura głuchych, *Znak*, 713, 40-47.

Winn, S. (2007), Employment outcomes for the congenitally deaf in Australia: Has anything changed?, *American Annals of the Deaf*, 152, 382-390.

Mgr Przemysław Kieźel
*Doktorant Instytutu Psychologii
Polskiej Akademii Nauk*

Jakość życia osób z autyzmem i ich rodzin

Abstract:

The quality of life of people with autism and their families

In this article the author analyses the situation of a person with autism and their family from the moment of birth until their adult life. The author shows the concept of 'the quality of life' from different perspectives and presents the complexity of the problem connected with disability. He analyses the consequences resulting from the autism spectrum disorders, both for the child and their parents. The author describes the situation of the child's parents and the difficulties they have to face and also the process of accepting their child's disability that parents have to go through. He presents the conditions of effective help for the child and their family such as screening diagnosis, early clinical diagnosis, the choice of the properly prepared institution to guarantee specialist educational help and educational, upbringing and care conditions adapted to child's needs and psychophysical abilities. The author also presents the aspects of cooperation of specialists, teachers and tutors with the child's parents and underlines the importance of building the feeling of parents' strengths. Moreover, he describes the situation of people with autism after finishing education and entering independent adult life. He also shows governmental and non-governmental forms of support for, among other people, people with autism and their families.

Wstęp

Życie człowieka to proces nieustających zmian związanych z ciągłym rozwojem. Człowiek rozwija się na wielu płaszczyznach. Zachodzą w nim zmiany zarówno biologiczne, jak i psychiczne, zmiany w zachowaniu, zmiany na poziomie struktur umysłowych, w strukturze osobowości czy w relacjach z otoczeniem. Jednym z integralnych zagadnień związanych z troską o rozwój jest jakość życia i poczucie jakości życia.

Zagadnienie jakości życia dotyczy każdego człowieka. Każdy w mniejszym lub większym stopniu zabiega o to, aby jakość jego życia była odpowiednia. Ale co to tak naprawdę oznacza? Co to jest jakość życia? Jakie są wyznaczniki tego, że jakość życia jest odpowiednia? Z całą pewnością nie da się sformułować jednej prostej odpowiedzi. Jedni będą traktować to pojęcie bardzo szeroko, dla innych będzie oznaczać tylko wybrane zagadnienie, czy pewne elementy życia, istotne z punktu widzenia jednostki. Nie ulega wątpliwości, że jest to pojęcie złożone. Dodatkowo,

warto podkreślić, że nie należy zamiennie traktować terminów – „jakość życia” i „poczucie jakości życia”. Pierwszy z nich odnosi się do oceny obiektywnej, gdzie wnioski na temat jakości życia są formułowane na podstawie informacji płynących z zewnątrz, a poczucie jakości życia należy rozpatrywać w kontekście subiektywnego ustosunkowania się do życia (Wysocka, 2011, s. 17). Taka sytuacja jeszcze bardziej komplikuje cały obraz zagadnienia.

1. Określenie jakości życia

Tomaszewski uważa, że jakość życia można ustalić na podstawie odgórnie przyjętych jednakowych kryteriów. Są to: bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczość, współuczestnictwo w życiu społecznym. Im większe jest ich spełnienie, tym wyższa jest jakość życia (Brzezińska, Stolarska, Zielińska, 2001, s. 105).

Według Campbella (1976) te kryteria to: małżeństwo, życie rodzinne, zdrowie, sąsiedzi, znajomi, zajęcia domowe, praca zawodowa, życie w danym kraju, miejsce zamieszkania, czas wolny, warunki mieszkaniowe, posiadane wykształcenie i standard życia. Brickman dodaje, że ustalone z góry sfery życia mogą mieć różne znaczenie dla danej osoby. Niska ocena sfery mało istotnej dla danej osoby nie wpłynie na jej jakość życia. Dlatego też proponuje wprowadzenie do badań czynnika ważenia sfery życia, czyli umiejscowienia jej w hierarchii wartości, aby uzyskać subiektywny wskaźnik jakości życia będący rezultatem wartościowania tych sfer. Pozwoli to poznać indywidualną strukturę potrzeb i system wartości danej osoby (tamże, s. 109).

Cantor uważa, że zadowolenie z życia składa się z dwóch komponentów: doświadczeń emocjonalnych wynikających z realizacji zadań, a także z porównywania siebie z innymi pod względem realizacji tych zadań (tamże, s. 105).

Jeszcze inne koncepcje jakości życia mówią o relacji między realizacją i stopniem zaspokojenia własnych potrzeb a wymaganiami i zasobami otoczenia, o wielkości rozbieżności między stanem pożądanym a stanem aktualnym, wiążą jakość życia z rozwijaniem, realizacją własnych możliwości, stawaniem się, zmienianiem, przynależnością środowiskową i odpoczynkiem, czy nawiązują do sfery przeżyć postulując, że bardziej istotne od stopnia zaspokojenia potrzeb jest to, co człowiek czuje (tamże, s. 106-111).

Międzynarodowa grupa badaczy – *The Quality of Life Special Interest Group* – pracująca w ramach *The International Association for Study of the Scientific Intellectual Disabilities (IASSID)* uznała, że kluczowym aspektem pojęcia jest indywidualna percepcja i subiektywne odczucia jednostki odnośnie jej jakości życia, nie wyłączając co prawda komponentów obiektywnych, to jednak akcentując pierwszorzędowe znaczenie indywidualnej percepcji doświadczanej jakości życia (Palak, Lewicka, Bujanowska, 2006, s. 17).

Przywołane powyżej tylko niektóre teorie, pokazują z jak wielu perspektyw można rozpatrywać pojęcie jakości życia. W konsekwencji prowadzi to do rozumowania o nim w różny sposób. Podejmując problematykę osób niepełnosprawnych zagadnienie to przybiera jeszcze większego znaczenia.

Zadanie życiowe każdego człowieka, to rozwój fizyczny, nauka szkolna, nauka zawodu, podjęcie pracy, wybór drogi życiowej, założenie rodziny i odpowiedzialność za swoje życie, z czym wiąże się niezależność finansowa i emocjonalna, to również rozwój związany z wypełnianiem zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi (Zabłocki, Woźniak, 2013, s. 223-224).

Zabłocki i Woźniak stawiają bardzo ważne pytania w związku z zakresem niniejszych rozważań. Czym jest niepełnosprawność? Jak wpływa ona na człowieka, na jego życie rodzinne i społeczne, na korzystanie z dóbr kultury, spędzanie wolnego czasu? Wreszcie jak niepełnosprawność wpływa na jakość życia osób, które z nią żyją? (tamże, s. 223-224).

2. Jakość życia osób z autyzmem i ich rodzin

Sytuacja osób z autyzmem i ich rodzin w świetle powyższych rozważań jest szczególna. Autyzm to wyjątkowy rodzaj zaburzenia niosący za sobą wiele poważnych konsekwencji. Już samo sprecyzowanie terminu może być zadaniem niełatwym. Początkowo terminu „autyzm” używano w odniesieniu do jednego z osiowych objawów schizofrenii. Autyzm dziecięcy czy wczesnodziecięcy – termin wprowadzony przez Leo Kanner’a w 1943 r. – uznawany był za psychozę. Później zjawisko to zaczęto traktować jako całościowe zaburzenie rozwoju, co miało oznaczać, że autyzm opiera się na rozległych, rozwojowych zaburzeniach podstawowych funkcji psychicznych, które zaangażowane są w rozwój zdolności społecznych i komunikacyjnych małego dziecka. Obecnie zarówno w literaturze, jak i na licznych konferencjach używa się terminu „spektrum zaburzeń autystycznych”

(ASD – *autistic spectrum disorders*). Kiedy mówimy o autyzmie raz możemy mieć na myśli postać klasyczną, która spełnia wszystkie kryteria diagnostyczne, a innym razem możemy brać pod uwagę tylko pewien zakres objawów klinicznych, które identyfikujemy u dziecka, pomimo że nie spełnia ono wszystkich kryteriów diagnostycznych. W obu przypadkach problemy dziecka powodują nieprawidłowe jego funkcjonowanie na tyle, że konieczne jest udzielanie wsparcia (nie tylko terapeutycznego) jemu i jego rodzinie. Uważam, że według obecnego stanu wiedzy dobrze oddającym istotę problemu, także w kontekście tematu niniejszych rozważań, jest stwierdzenie, że autyzm jest całościowym, rozległym zaburzeniem rozwoju, uwarunkowanym neurobiologicznie, które w znaczący sposób wpływa na przebieg wielu procesów i funkcji psychicznych w znacznej mierze ograniczając możliwości samodzielnego życia, niezależnego do opieki innych ludzi. Dodatkowo trzeba zaznaczyć, że poziom zdolności intelektualnych, relacji społecznych, umiejętności komunikowania się, a także zaburzenia sensoryczne, behawioralne czy somatyczne u takich osób nie są na stałym, niezmiennym poziomie (KTA, 2012, s. 10-11). Ich rozwój zazwyczaj przebiega w sposób nieharmonijny i to nie tylko na płaszczyźnie sfer rozwojowych, ale także na osi czasu, co oznacza, że możemy zaobserwować okresy regresu w rozwoju danej jednostki.

Mimo to, niektórzy uważają, że autyzm trudno traktować jak chorobę, czy zaburzenie. Istnieje koncepcja postrzegania autyzmu, jako pewnej cechy, a nawet po prostu odmienności neurologicznej. Jak pisze Bogdashina (2001, za: Kojder, 2002, s. 132) autyzm jest sposobem funkcjonowania. Przenika całe życie dziecka, wpływa na każde przeżycie, doznanie, każdą myśl i emocje w każdym nawet najmniej istotnym aspekcie ludzkiej egzystencji. W myśl tej koncepcji funkcjonują również poglądy, że wobec autyzmu nie tyle trzeba prowadzić oddziaływania terapeutyczne, naprawcze, co po prostu zaakceptować taki stan rzeczy, taki odmienny sposób funkcjonowania. Trudno jednak godzić się z takim podejściem w świetle objawów i konsekwencji związanych z autyzmem. Zaakceptować jak najbardziej tak, ale po to, by móc jak najlepiej udzielać wsparcia i nieść skuteczną pomoc takim osobom.

Jeszcze inni uważają, że punktem wyjściowym jest pojęcie autyzmu jako długotrwałej rozwojowej niezdolności, w związku z tym taki stan uważany jest jako uleczalny (Green, 2007, s. 59).

Pozostajmy jednak przy koncepcji autyzm jako zaburzenia. Ponieważ autyzm jest zaburzeniem neurorozwojowym objawy dotyczące zachowania i funkcjonowania dziecka będą zmieniać się wraz z wiekiem (KTA, 2012, s. 12). Mogą pojawić się

deficyty na płaszczyźnie wzajemnych interakcji społecznych. Wśród nich należy wymienić niedostateczne wykorzystanie kontaktu wzrokowego, wyrazu twarzy, postaw ciała i gestów do odpowiedniego regulowania interakcji społecznych; niedostateczny rozwój związków rówieśniczych obejmujących wzajemnie podzielane zainteresowania, czynności i emocje; brak odwzajemniania zachowań społeczno-emocjonalnych przejawiający się upośledzeniem lub odmiennością reagowania na emocje innych osób; brak umiejętności dostosowania zachowania do kontekstu społecznego; słabą integrację zachowań społecznych, emocjonalnych i komunikacyjnych; brak spontanicznej potrzeby dzielenia się z innymi osobami radością, zainteresowaniami czy osiągnięciami. Bardzo często też występują nieprawidłowości w porozumiewaniu się w postaci opóźnienia lub zupełnego braku rozwoju języka mówionego, bez próby kompensowania mowy za pomocą gestów lub mimiki; może pojawiać się zbyt mała inicjatywa i brak wytrwałości w konwersacji, w której zachodzą reakcje zwrotne na komunikaty innej osoby; obserwuje się również stereotypowe, powtarzające się wykorzystywanie słów i wyrażań, czy brak spontanicznej różnorodności zabaw w udawanie („na niby”) lub zabaw naśladowujących role społeczne. Występują również ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności w postaci: pochłaniania się jednym zainteresowaniem o nieprawidłowej treści czy intensywności; kompulsywnego przywiązania do specyficznych, niefunkcjonalnych, rutynowych i zrytualizowanych czynności; powtarzających się manieryzmów ruchowych, obejmujących stukanie, kręcenie palcami albo złożone ruchy całego ciała; koncentrowania się na cząstkowych lub niefunkcjonalnych właściwościach przedmiotów służących do zabawy, takich jak ich zapach, wydawane dźwięki, wibracje czy struktura powierzchni (ICD-10, 2008, s. 248-249).

Występowanie powyżej wymienionych nieprawidłowości prowadzi do krytycznych dla rozwoju i jakości życia konsekwencji. Dzieci z autyzmem wykazują często niechęć lub obojętność do fizycznego kontaktu z opiekunami, nie wyciągają spontanicznie rąk na widok matki, mogą nie okazywać radości na widok bliskich, albo lęku na widok obcych, zdarza się, że nie reagują na własne imię. Mogą nie szukać pocieszenia u najbliższych, gdy spotyka je coś przykrego. W sytuacji zgubienia lub zapodziaania się ulubionego przedmiotu reagują nieadekwatnie gwałtownym płaczem, lękiem, protestem, niepokojem czy złością. Można u nich zaobserwować nadmierną fascynację światłem, błyskiem, ruchem wirowym, zmieniającym się obrazem czy wielokrotnie powtarzającymi się dźwiękami. Dzieci

z autyzmem czasem nie posiadają umiejętności uczestniczenia w prostych zabawach, nie podejmują zabaw tematycznych, nie potrafią przestrzegać reguł w zabawie, takich jak czekanie na swoją kolej czy wymiana zabawek, rzadko próbują włączać się w zabawy innych dzieci, a jeśli już to robią to poprzez przeszkadzanie innym, co powoduje, że zazwyczaj są alienowane przez dzieci zdrowe. Często nie potrafią odpowiedzieć na proste pytania – „jak masz na imię?”, „ile masz lat?” czy „gdzie jest twoja mama?” (KTA, 2012, s. 12-15).

Dzieci trochę starsze nie rozumieją prostych dowcipów słownych lub sytuacyjnych, jeżeli okazują chęć do rozmowy to tylko na tematy związane z własnymi zainteresowaniami. Nie potrafią identyfikować i współodczuwać emocji innych osób, nawet bliskich, nie dostrzegają specyficznych reakcji otoczenia w relacji z nimi, takich jak podśmiewanie się czy zniecierpliwienie. Mogą prezentować zachowania natrętne lub naruszające cielesność czy dobre samopoczucie innych osób, takie jak poszturchiwanie, ocieranie się, obwąchiwanie czy zadawanie wciąż tych samych, albo niedyskretnych pytań. Zdarza się, że wygłaszają monologi, najczęściej w postaci echolalii, czyli odtwarzania wcześniej zasłyszanych wypowiedzi z reklam, filmów, bajek lub rozmów innych osób (tamże, s. 16).

W okresie szkolnym, tak jak i w okresach wcześniejszych, można zaobserwować u takich osób dążenie do niezmienności otoczenia, niezmienności planu dnia. Wszelkie zmiany mogą wywoływać u nich oznaki podenerwowania, a czasem nawet agresję. Często zdarza się, że osoby z autyzmem wymagają od innych bezwzględного przestrzegania ustalonych wcześniej lub narzuconych przez siebie zasad. Nie wykazują zainteresowania nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami, albo obsesyjnie, na siłę pragną nawiązywać takie kontakty. Mają trudności w nadążaniu za sensem i tokiem rozmowy, trudności z zachowaniem właściwego dystansu w stosunku do rozmówcy. Zadają pytania nie po to, by nawiązać rozmowę, ale po to, by sprawdzić czy rozmówca zna odpowiedź. Często zdarza się, że zadają niedyskretnie pytania nie rozumiejąc, że mogą tym sprawić komuś przykrość czy wprawić w zakłopotanie. W późniejszym okresie najczęściej dotyka je brak znajomych, przyjaciół czy kolegów. Zazwyczaj są bezbronni w obliczu agresji słownej czy fizycznej, co powoduje, że mogą występować w roli kozła ofiarnego (tamże, s. 20-21).

To tylko niektóre z długiej listy konsekwencji mogących dotyczyć osoby ze spektrum autyzmu. I nie chodzi tu o to, żeby wymienić je wszystkie, ale żeby uzmysłwić, że autyzm może być i najczęściej jest bardzo poważnym problemem dla

osoby dotkniętej tym zaburzeniem, jej rodziny i najbliższego otoczenia. Dodatkowo, wraz z całościowymi zaburzeniami rozwoju mogą współwystępować inne choroby i zaburzenia. Na przykład uwarunkowane genetycznie: Stwardnienie guzowate, Zespół kruchego chromosomu X, Zespół Smitha – Lemiego – Opitza, Zespół Angelmana, Zespół Pradera – Williiego, Zespół Downa, Choroba Recklinghausena czy Dystrofia mięśniowa Duchenne’a. Ponadto mogą współwystępować różnego rodzaju zaburzenia jak niepełnosprawność intelektualna, ADHD, dysgrafia, dysleksja, dyspraksja, zaburzenia koordynacji, echolalia, pozawerbalne zaburzenia uczenia się, obsesyjne zaburzenia kompulsywne czy zespół Tourette’a. Do tego bardzo często dołączają również inne problemy somatyczne i behawioralne takie jak: niechęć do jedzenia, bardzo ograniczony repertuar żywieniowy, problemy ze snem, bóle brzucha, biegunki, zaparcia, niewrażliwość na ból, częste infekcje górnych dróg oddechowych, często pojawiająca się wydzielina z nosa, reakcje alergiczne, wzmożone lub osłabione napięcie mięśniowe, agresja i autoagresja (tamże, s. 22-23).

Pojawienie się dziecka w rodzinie niewątpliwie wprowadza zmiany w dotychczasowym jej funkcjonowaniu. Kiedy pojawia się dziecko z zaburzeniami rozwoju, zmiany takie mogą spowodować dezorganizację dotychczasowego życia i zaburzyć związki z najbliższym otoczeniem. Badania pokazują, że rodziny dzieci z autyzmem żyją w długotrwałym stresie, który wpływa na wiele sfer życia i powoduje wiele obciążeń. O ile krótkotrwały stres może pełnić funkcję mobilizującą, o tyle stres długotrwały zazwyczaj działa destrukcyjnie. Często zdarza się, że autyzm dla rodziców jest nieznanym, nic nie znaczącym pojęciem. Dopiero po zrozumieniu, co oznacza to dla dziecka i jego otoczenia, rodzice reagują szokiem i zaprzeczaniem. Czas zaczynający płynąć od momentu usłyszenia diagnozy bardzo niekorzystnie wpływa na rodziców. Może powodować rozwój stanów nerwicowych oraz zmianę stosunku do dziecka. Rodzicom niezwykle trudno zaakceptować niepełnosprawność dziecka w perspektywie całego życia, a szczególnie, kiedy dziecko nie odbiega pod względem wyglądu od swoich rówieśników. Świadomość tego, że osoba z autyzmem w mniejszym lub większym stopniu będzie zależna od kogoś przez całe swoje życie jest bardzo bolesna i trudna do zaakceptowania. Rodzicom nieustannie towarzyszy myśl o tym, co stanie się z ich dzieckiem, kiedy ich zabraknie lub będą już za starzy żeby się nim opiekować (Wieczorek, Gałkowski, 2002, s. 7-8).

Badania DeMyer i Goldebrga (1983, za: Wieczorek, Gałkowski, 2002) pokazały, że czynniki stresogenne wpływały na wszystkie aspekty życia rodziny

dziecka niepełnosprawnego: sposób prowadzenia gospodarstwa domowego, finanse, stan emocjonalny i psychiczny rodziców, życie małżeńskie, stan zdrowia członków rodziny, możliwości zaspokajania potrzeb pozostałych dzieci, relacje między rodzeństwem, stosunki z dalszą rodziną, przyjaciółmi, sąsiadami czy możliwości rozwoju osobistego. Zdarza się również, że występują zakłócenia więzi małżeńskich. Dziecko z autyzmem wymaga dużo większej uwagi niż dziecko zdrowe. Zaspokajanie jego wielu potrzeb może powodować znaczne ograniczenie czasu wolnego i energii niezbędnych do tworzenia właściwej atmosfery, a dodatkowo owocuje wyczerpaniem fizycznym.

Dzieci z autyzmem najczęściej nie okazują miłości, czułości, przywiązania emocjonalnego czy wdzięczności. Taka sytuacja jest dużym problemem dla rodziców, którzy nie dostają informacji zwrotnych od dziecka o przywiązaniu czy czułości (Wieczorek, Gałkowski, 2002, s. 9).

Ze względu na brak czasu pochłanianego przez wzmożoną opiekę nad dzieckiem, matki bardzo często muszą zrezygnować z pracy, co powoduje obniżenie się statusu materialnego rodziny. Ograniczeniu ulega również życie towarzyskie i kulturalne z dodatkowych względów, jakimi są zmęczenie, poczucie wstydu i obawy przed trudnymi pytaniami ze strony otoczenia. Rodzina zazwyczaj przeżywa lęk, rozpacz, beznadziejność i zagrożenie, co zakłóca poczucie bezpieczeństwa i dom rodzinny przestaje być miejscem odpoczynku i spokoju, a staje się miejscem stresów i konfliktów. Rodzeństwo wzrasta w atmosferze niepokoju i zagrożenia, a jego potrzeby schodzą często na dalszy plan (tamże, s. 9).

W drodze do akceptacji niepełnosprawności dziecka można zaobserwować kilka etapów, przez jakie przechodzą rodzice. Pierwszy z nich pojawiający się w momencie otrzymania diagnozy to etap szoku, okres krytyczny, okres wstrząsu emocjonalnego. Charakteryzuje się dominacją bardzo silnych i negatywnych przeżyć. Rodzice nie potrafią poradzić sobie z nową sytuacją, nie wiedzą jak postępować z dzieckiem niepełnosprawnym, a ich zachowanie wobec niego jest przepełnione poczuciem winy i lękiem. Po okresie szoku, nadchodzi okres kryzysu emocjonalnego, nazywany też okresem rozpaczyny lub depresji. Rodzice nie potrafią pogodzić się z myślą, że mają niepełnosprawne dziecko, nadal przeżywają silne negatywne emocje, ale już nie tak intensywnie. Postrzegają swoją sytuację jako beznadziejną, są przygnębieni, zrozpaczeni i bezradni, czują się pokrzywdzeni przez los. Kolejnym okresem w przeżyciach rodziców jest okres pozornego przystosowania się do rzeczywistości. Rodzice podejmują szereg prób radzenia sobie z tym faktem,

wytwarzając szereg mechanizmów obronnych, które mogą deformować rzeczywistość, kształtować ją zgodnie z ich pragnieniami. Zaprzeczają kolejnym diagnozom psychologicznym lub lekarskim, wierząc w możliwość wyleczenia dziecka. Etap ten może trwać do momentu aż rodzice wyczerpią wszystkie możliwości. Następnym etapem jest okres konstruktywnego przystosowania się do sytuacji. Rodzice zaczynają zastanawiać się czy i jak można pomóc dziecku? Zastanawiają się nad prawdziwymi przyczynami niepełnosprawności dziecka, nad jego przyszłością, wpływem danego zaburzenia na rozwój dziecka, na nich samych i rodzinę, myślą o możliwościach rozwojowych, metodach i formach pracy z nim. Rodzice zaczynają stosować różne zabiegi wychowawcze i rehabilitacyjne w stosunku do dziecka i zaczynają ze sobą współpracować. Życie i funkcjonowanie rodziny zaczyna się organizować wokół wspólnego celu – niesienia pomocy dziecku. W przeżyciach rodziców zaczynają dominować pozytywne uczucia. Wymienione fazy przeżyć są tylko pewnym ujęciem ramowym. W indywidualnych przypadkach rodzin fazy te mogą trwać dłużej lub krócej, mogą być mniej lub bardziej intensywne i nakładać się na siebie w taki sposób, że trudno pomiędzy nimi uchwycić wyraźne granice. Czasem rodzice nie osiągają okresu konstruktywnego przystosowania się. Mogą zatrzymać się na którymś z wcześniejszych etapów i trwać w rozpacz i poczuciu beznadziejności lub też mogą uruchamiać mechanizmy obronne, które z czasem ustąpią miejsca przekonaniu, że nic już nie da się zrobić. Ci rodzice, którzy osiągają ostatnią z faz potrafią wyjść z paraliżujących przeżyć i zająć się niesieniem pomocy swojemu dziecku (Belzyt, 2012, s. 31-35).

Życie rodziny po urodzeniu się dziecka z autyzmem jest najczęściej jednym wielkim pasmem trudności i kłopotów. Często bywa tak, że rodzina nie otrzymuje żadnego, choćby minimalnego wsparcia społecznego. Pozostawiona sama sobie nie potrafi rozwiązać piętrzących się problemów. Nie posiadając dostatecznych informacji na temat ograniczeń i możliwości dziecka, rodzice nie umieją odpowiednio pokierować procesem wychowania. Dlatego niezwykle ważnym jest jak najwcześniejsze zdiagnozowanie zaburzenia, aby zaraz po tym jak najszybciej podjąć odpowiednie działania wychowawcze i terapeutyczne (Zabłocki, 2002, s. 108).

Ważną rolę w tym procesie odgrywają badania przesiewowe pod kątem ryzyka wystąpienia zaburzeń ze spektrum autyzmu, które w dalszym ciągu prowadzone są w Polsce na zbyt małą skalę. Badanie przesiewowe nie precyzuje dokładnie, z jaką odmianą autyzmu czy stopniem jego nasilenia mamy do czynienia. Ma wskazać jedynie czy dziecko jest w grupie ryzyka czy też nie. Jeżeli w badaniu

przesiewowym okaże się, że dziecko jest zagrożone wystąpieniem zaburzeń ze spektrum autyzmu jest to znak, że trzeba jak najszybciej podjąć dalszą szczegółową diagnozę. Jednym z najpopularniejszych narzędzi do tego typu badań jest Zmodyfikowany Kwestionariusz Autyzmu w Okresie Poniewowłęcym M-CHAT-R/F (*Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up*). To darmowe dwustopniowe narzędzie jest dostępne również w wersji on-line. Przeznaczone jest do obserwacji dzieci w wieku 16-30 miesięcy. Wypełniając kwestionariusz zawierający 20 pytań rodzice, opiekunowie, lekarze pierwszego kontaktu mogą ocenić ryzyko wystąpienia autyzmu u danego dziecka, jako niskie, średnie lub wysokie. Jeżeli u dziecka stwierdzono ryzyko wystąpienia autyzmu, wypełnia się formularz Follow-Up. Kiedy i on potwierdza ryzyko wystąpienia autyzmu należy przeprowadzić diagnozę kliniczną (Robins, Fein, Barton, 2009, por. Robins, Casagrande, Barton, 2014). Rodzice dzieci pomiędzy 12 a 18 miesiącem życia mogą zapoznać się z listą umiejętności rozwojowych odpowiadających temu wiekowi i porównać ją z umiejętnościami swojego dziecka w tym wieku, aby sprawdzić czy dziecko rozwija się prawidłowo, czy też nie. Listę taką można znaleźć w Internecie, a wiarygodnym źródłem są, np. strony Fundacji SYNAPSIS.

Innowacyjnym rozwiązaniem do prowadzenia tego typu badań, jest aplikacja *Play.Care* firmy *Harimata*. *Play.Care* to test na tablet w formie gry edukacyjnej wspierający wykrywanie autyzmu u dzieci w wieku 3-6 lat. Działa w oparciu o analizę interakcji dziecka z tabletem i wykorzystuje zaawansowane algorytmy uczenia maszynowego do klasyfikacji wzorców ruchowych. W czasie korzystania z tabletu, zbierane są informacje dotyczące tego, w jaki sposób dziecko posługuje się urządzeniem, jak nim porusza i jak wchodzi w interakcję z aplikacjami. Następnie dane te są analizowane za pomocą algorytmów sztucznej inteligencji. Algorytmy te porównują wzorce ruchowe badanego dziecka z wzorcami dzieci ze zdiagnozowanymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz dzieci typowo rozwijających się. Na podstawie danych oceniany jest poziom ryzyka wystąpienia zaburzeń ze spektrum autyzmu. Skuteczność technologii została zweryfikowana w serii badań naukowych z udziałem ponad 600 dzieci w wieku 3-6 lat. Test wykrywa wzorce ruchowe związane z zaburzeniami ze spektrum autyzmu ze skutecznością sięgającą 93%. Obserwacje kliniczne, jak i wyniki najnowszych badań pokazują, że nieprawidłowy rozwój ruchowy jest jednym z najwcześniej pojawiających się objawów sugerujących, że dziecko może cierpieć na autyzm. Dzieci z autyzmem mają specyficzne problemy w planowaniu i wykonywaniu ruchów, które mogą być

precyzyjnie mierzone przy pomocy tabletów. Test Play.Care wykrywa ruchowe korelaty zaburzenia ze spektrum autyzmu, lecz nie jest narzędziem diagnostycznym. Służy do wspierania wykrywania autyzmu u dzieci (Anzulewicz, Sobota, Delafield-Butt, 2016). Zaletą tego rozwiązania jest przede wszystkim to, że jest ono z całą pewnością obiektywne, czego nie można powiedzieć o testach typu papier-ołówek, takich jak M-CHAT, gdzie oceny dokonują rodzice lub opiekunowie dziecka. Po drugie nie wymaga specjalistycznego wykształcenia kierunkowego (psychologicznego lub medycznego), a jedynie krótkiego przeszkolenia, w związku z tym z łatwością może być wykorzystywany do wspomagania wczesnego wykrywania zaburzeń w gabinetach pediatrycznych, gabinetach podstawowej opieki zdrowotnej, ośrodkach terapeutycznych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, przedszkolach itp.

Diagnozowanie autyzmu jest niezwykle trudnym zadaniem. Rzetelna i dokładna diagnoza powinna być przeprowadzona przez zespół lekarzy, pedagogów, psychologów w pierwszych latach czy nawet miesiącach życia. Ze względu na różnorodność zaburzeń do diagnozy powinni być włączani logopedzi, pedagodzy, psychologowie, terapeuci integracji sensorycznej, pediatrzy, psychiatrzy, neuropedagodzy. W przypadku autyzmu wczesnodziecięcego występującego niemal od urodzenia sprawa jest nieco łatwiejsza, ponieważ rodzice dziecka od urodzenia widzą, że z ich dzieckiem jest coś nie tak. Mimo to specjaliści często zwlekają z postawieniem diagnozy, aż dziecko trochę podrośnie i będzie można je dokładniej przebadać i poddać testom. Wielu z nich nie chce ryzykować postawieniem błędnej diagnozy (Zabłocki, 2002, s. 92-93).

Droga, jaką przebywa rodzic dziecka z autyzmem, zanim uzyska wsparcie w placówce specjalistycznej może być różna. Jeśli zaobserwuje u swojego dziecka niepokojące objawy i sam zgłosi się do poradni psychologiczno-pedagogicznej, zazwyczaj w pierwszej kolejności prosi o wizytę u logopedy. Związane jest to z tym, że to, co rodziców najczęściej niepokoi to nieprawidłowa mowa lub jej całkowity brak. Logopeda w celu zdiagnozowania poziomu rozwoju mowy ma do dyspozycji wiele różnych narzędzi. Wybór testów zależy od wieku dziecka, indywidualnych preferencji specjalisty, poziomu wyszkolenia oraz dostępności narzędzi w danej placówce. Mogą to być Testy Rozwoju Językowego (TRJ), Kwestionariusze do Badania Mowy Dzieci Afatycznych (Afa-skala), Karty Oceny Logopedycznej (KOLD), Karty Oceny Języka Dziecka (KOJD-Afa), Karty Oceny Rozwoju Psychoruchowego (KORP) i wiele innych. Kiedy logopeda zauważy, że

nieprawidłowości w zakresie mowy, mogą być związane z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, skieruje dziecko na dalsze badania do psychologa i pedagoga. Psycholog również ma do dyspozycji wiele narzędzi. Wybór konkretnych także i tu zależy od wielu czynników. Dla najmłodszych dzieci może wybrać Skalę Rozwoju Psychoruchowego według Brunet – Lezine, Krótką Skalę Rozwoju Dziecka (KSRD) czy Dziecięcą Skalę Rozwoju (DSR). Oczywiście do dyspozycji ma również wspomniany wcześniej kwestionariusz M-CHAT. W przypadku dzieci nieco starszych może posłużyć się m.in. Skalą Inteligencji Termana – Merrill, Skalą Dojrzałości Umysłowej Columbia (CMMS) czy Międzynarodową Wykonaniową Skalą Leitiera P-93, popularną w badaniach dzieci z podejrzeniem zaburzeń ze spektrum autyzmu ze względu na to, że jest to niewerbalny test inteligencji i może być przeprowadzony u osób, z którymi kontakt słowny jest utrudniony. Dla dzieci starszych psycholog może wykorzystać np. Skalę Inteligencji Wechslera dla Dzieci (WISC-R), Diagnozę Możliwości Intelaktualnych (DMI) i wiele innych. (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Gruszczyńska, 2015). Jeżeli psycholog jest rzetelnie przeszkolony i dysponuje specjalistyczną wiedzą z zakresu autyzmu powinien użyć Protokołu Obserwacji do Diagnozy Autyzmu (ADOS-2). ADOS określany jest na świecie, jako element „złotego standardu” diagnozy autyzmu. Od niedawna dostępne w Polsce narzędzie jest przeznaczone do badania zarówno osób niemówiących jak i dobrze posługujących się mową, z bardzo różnym natężeniem cech autyzmu od 12 miesiąca życia po dorosłość. Po zbadaniu dziecka przez zespół specjalistów, kiedy diagnoza wskazuje na zaburzenia ze spektrum autyzmu, rodzic zostanie poproszony o dostarczenie stosownego zaświadczenia od lekarza psychiatry. Jest ono niezbędne do tego, aby poradnia mogła wydać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na autyzm.

W sytuacji, kiedy to wychowawcy w placówce (żłobku, przedszkolu, szkole) zauważą niepokojące objawy u dziecka, poproszą rodzica o wizytę również w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Tym razem rodzic zgłosi się tam z opinią o funkcjonowaniu dziecka wydaną przez placówkę, opisującą zauważone, niepokojące zachowania. W takiej sytuacji dziecko najczęściej trafi na obserwację od razu do psychologa. Gdy badanie przeprowadzone przez psychologa potwierdzi nieprawidłowości w rozwoju wskazujące na zaburzenia ze spektrum autyzmu, rodzic zostanie poproszony o wspomniane wcześniej zaświadczenie od lekarza, a wtedy poradnia będzie mogła wydać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Ze względu na to, że czas oczekiwania na wizytę zarówno w poradni, jak i u lekarza może być długi, warto zaproponować rodzicowi (rola wychowawców dziecka w placówce), aby jeszcze przed wizytą w poradni udał się do lekarza psychiatry. Jeżeli lekarz psychiatra zdiagnozuje zaburzenia ze spektrum autyzmu, wyda stosowne zaświadczenie i rodzic już na pierwszą wizytę w poradni uda się z diagnozą, może to pomóc zdecydowanie skrócić czas oczekiwania na otrzymanie stosownych dokumentów (orzeczenia).

Cały ten proces może wyglądać też inaczej, może różnić się, co do kolejności badań czy składu zespołu specjalistów biorących udział w diagnozie. Powyżej przedstawiłem ogólnie trzy najbardziej prawdopodobne możliwości.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest bardzo ważnym dokumentem dla dziecka z zaburzeniami rozwoju i dla jego rodziny. W zależności od możliwości, jakie oferuje lokalne środowisko oraz stopnia zaburzenia, dziecko może trafić do placówki tradycyjnej, placówki z oddziałami integracyjnymi, z oddziałami specjalnymi lub do placówki specjalnej. W przypadku dziecka posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, każda placówka, bez względu na jej rodzaj, zobligowana jest do zapewnienia realizacji zaleceń wydanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną zamieszczonych w orzeczeniu. Zalecenia te dotyczą rodzajów zajęć specjalistycznych, jakimi musi zostać objęte dziecko w placówce, sposobów realizacji tych zajęć, zasad pracy z dzieckiem, stosowanych metod, a nawet mogą być wskazane do realizacji konkretne cele edukacyjne i terapeutyczne dla danego dziecka. Orzeczenie zawiera też sugestie dotyczące rodzaju placówki czy oddziału/klasy, do jakiej dziecko powinno trafić.

Wybór odpowiedniej placówki, o ile taki istnieje, może być niezwykle trudny. Na pewno trzeba wziąć pod uwagę głębokość zaburzeń oraz poziom funkcjonowania dziecka. Niemalże wszyscy rodzice dzieci z autyzmem stają przed dylematem, czy wybrać placówkę tradycyjną czy specjalną. O wyborze placówki tradycyjnej, klasy integracyjnej można myśleć wtedy, kiedy poziom funkcjonowania dziecka jest raczej wysoki. Z własnych doświadczeń i rozmów z rodzicami wiem, że nawet i w takim przypadku dzieci mogą mieć trudności w funkcjonowaniu w klasie tradycyjnej czy integracyjnej. Nawet, gdy doskonale radzą sobie z przyswajaniem treści programu wychowania czy nauczania, problemy pojawiają się na płaszczyźnie funkcjonowania społecznego i emocjonalnego. W placówkach tradycyjnych, integracyjnych oddziały/klasy są zbyt liczne i dzieci nie są w stanie poradzić sobie z nadmiarem bodźców sensorycznych (jest za głośno, za dużo wokół się dzieje),

z zachowaniem właściwych relacji społecznych z rówieśnikami, wychowawcami czy nauczycielami. Zdarza się czasem tak, że po pewnym czasie pobytu w placówce tradycyjnej, rodzice zaczynają rozważać przeniesienie dziecka do placówki wyspecjalizowanej w pracy z osobami z autyzmem. Czują przy tym opór związany z możliwością stygmatyzacji przez środowisko. Myślą o tym, że będą się wstydzili tego, że ich dziecko uczęszcza do placówki specjalnej. W przypadku dzieci z większymi trudnościami wydaje się, że wybór jest oczywisty. Dzieci takie z całą pewnością powinny mieć zapewnioną nie tylko specjalistyczną opiekę, ale również przystosowane do ich potrzeb środowisko funkcjonowania. Takie warunki są możliwe do zapewnienia w placówkach specjalizujących się w pracy z osobami z autyzmem, ewentualnie w oddziałach/klasach specjalnych funkcjonujących w placówce tradycyjnej.

Przede wszystkim, oddział czy klasa specjalna dla dzieci z autyzmem, w myśl przepisów, może liczyć maksymalnie do 4 uczniów, co już na wstępie tworzy kameralne warunki. W oddziale takim pracuje wychowawca-nauczyciel z osobą wspomagającą, czyli na 4 wychowanków przypadają 2 osoby dorosłe. Na przykład w placówkach Stowarzyszenia „BARWA”, które prowadzi przedszkole i szkołę dla dzieci z autyzmem w Białymstoku, jeszcze przed przyjęciem do placówki organizowane jest spotkanie z każdym dzieckiem i jego rodzicami. Spotkanie ma na celu przeprowadzenie obserwacji funkcjonowania dziecka i wstępnego zdiagnozowania jego indywidualnych potrzeb i predyspozycji. Wnioski z tej obserwacji wykorzystywane są podczas późniejszego ustalania składu osobowego oddziałów przedszkolnych czy klas. Chodzi o to, żeby dzieci w oddziale tworzyły jak najlepiej pasującą do siebie grupę. Dzięki temu lepiej można dopasować również wychowawców dla danej grupy, aby późniejsza praca edukacyjno-terapeutyczna była skuteczniejsza i przynosiła lepsze efekty.

Na początku roku szkolnego zespół nauczycieli i specjalistów powołany do pracy z danym dzieckiem przeprowadza diagnozy częściowe, każdy w swoim zakresie. Diagnozy te mają charakter funkcjonalny i prowadzone są w oparciu o zróżnicowane narzędzia dobierane indywidualnie przez poszczególnych specjalistów. Na ich podstawie zespół tworzy Wielospecjalistyczną Ocenę Poziomu Funkcjonowania dziecka. Ocena ta jest bazą do skonstruowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego w oparciu, o który przebiega praca z dzieckiem. Ocena poziomu funkcjonowania określa m.in. potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka, z których wynikają cele do pracy zawarte w Indywidualnym

Programie Edukacyjno-Terapeutycznym. Obydwa te dokumenty muszą przede wszystkim uwzględniać zalecenia z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Rzetelne dokonanie diagnozy funkcjonalnej jest niezbędne do właściwego określenia celów do pracy z dzieckiem na najbliższy okres. Cele te muszą pochodzić ze sfery najbliższego rozwoju dziecka, tzn. w uproszczeniu, że muszą być wybrane takie umiejętności do nauki, których dziecko jest w stanie nauczyć się najszybciej, a ich nauka wymaga od dziecka względnie najmniej wysiłku. W przypadku dzieci z autyzmem utrzymanie odpowiedniej motywacji do wchodzenia w interakcję z drugą osobą, do wykonywania poleceń czy zadań bywa niezwykle trudne. Dzięki odpowiedniemu dobraniu celów ze sfery najbliższego rozwoju, dziecko może szybko odnosić sukcesy, za które jest nagradzane, w związku z tym nie zniechęca się do nauki, a jego motywacja do podejmowania kolejnych prób czy zadań nie spada.

Odpowiedni dobór celów do pracy z dzieckiem jest niezwykle ważny, ale jest jeszcze wiele istotnych kwestii, które trzeba wziąć pod uwagę. Przede wszystkim odmienny sposób funkcjonowania osób z autyzmem. Charakteryzuje się on m.in. mocno rozwiniętymi schematyzmami, a co za tym idzie, silnym przywiązaniem do niezmienności otoczenia i rozkładu zajęć, a także dominacją myślenia konkretno-obrazowego. Polega ono na tym, że osoba z autyzmem „skanuje” wzrokiem otoczenie, zapisuje widziane obrazy w pamięci i gromadzi zbiory takich niezliczonych obrazów. A kiedy u osoby neurotypowej tworzą się pojęcia złożone z przeróżnych aspektów danego zagadnienia, u osoby z autyzmem jest to po prostu zbiór zapamiętanych obrazów nietworzący w reprezentacji umysłowej spójnego szerszego pojęcia (zaburzenia centralnej koherencji). Trzeba pamiętać również o tym, że większość osób ze spektrum autyzmu ma problemy z odbiorem i przetwarzaniem bodźców sensorycznych. Między innymi z powyższych względów, oprócz odpowiednio dobranych celów do pracy, niezwykle ważne jest właściwie dostosowanie otoczenia osoby z autyzmem, poprzez strukturalizację przestrzeni i czasu.

W placówkach Stowarzyszenia „BARWA” wiele uwagi poświęca się powyżej przedstawionym aspektom pracy z osobami z autyzmem. W ramach strukturalizacji otoczenia każde dziecko ma w sali swoje osobiste stanowisko do pracy. Jest ono zaprojektowane w taki sposób, aby zapewniać indywidualną przestrzeń do nauki i z tego względu jest lekko osłonięte od reszty pomieszczenia. Układ tej przestrzeni zapewnia również możliwość korzystania ze struktury koszykowej, jednej z metod wykorzystywanych do nauki właściwego spędzania czasu wolnego. W takiej

przestrzeni każdego dziecka nie może zabraknąć miejsca na indywidualny plan dnia, najczęściej w postaci symboli obrazkowych lub etykiet wyrazowych w zależności od poziomu funkcjonowania dziecka. Stanowisko pracy dziecka, krzeselko, szafka w szatni czy wieszak w łazience, wszystkie te elementy oznaczone są zdjęciem dziecka, aby zawsze mogło się ono odnaleźć w tych przestrzeniach. Zadbano również o to, aby klasy były niewielkie, kameralne, a wystrój sal, kolor mebli i dywanów był stonowany.

Oprócz indywidualnych planów dnia, nauczyciele na każdej lekcji czy zajęciach specjalistycznych stosują plany poszczególnych zajęć. Zapewnia to dzieciom przewidywalność tego, co się wydarzy w najbliższym czasie, a dzięki temu zmniejsza ich napięcie emocjonalne. W ramach strukturalizacji czasu, przy każdym planie zajęć, stosowany jest duży timer wizualny. Pokazuje on upływ czasu, a dzięki temu dziecko wie ile będzie trwała lekcja i ile czasu jeszcze zostało do końca. Takie rozwiązanie zapewnia jeszcze większy komfort osobom z autyzmem, związany z przewidywalnością zdarzeń, które nastąpią i w którym momencie to się wydarzy. Nauczyciele, wychowawcy, terapeuci stosują również inne rozwiązania w ramach strukturalizacji czasu, takie jak mniejsze timery indywidualne, timery wizualne w postaci aplikacji na urządzenia mobilne, systemy żetonowe itp.

W pracy z osobami z autyzmem kluczowe znaczenie ma również dobór odpowiednich zajęć specjalistycznych, metod i form pracy. Do wyboru jest wiele możliwości, jednak ograniczenia związane są z dostępnością na rynku pracy odpowiednio przygotowanych specjalistów. Warto też dodać, że praca z dziećmi z autyzmem odbywa się w dużej mierze w formie zajęć indywidualnych w systemie jeden na jeden, szczególnie w pierwszych latach edukacji, co dodatkowo zwiększa zapotrzebowanie na terapeutów. Wspomniane placówki w Białymstoku oferują dzieciom przede wszystkim codzienną, indywidualną terapię pedagogiczną, logopedię, neurologopedię, terapię integracji sensorycznej, zajęcia z psychologiem, treningi umiejętności czy kompetencji społecznych i wiele innych zajęć dodatkowych.

Do metod używanych w pracy z dziećmi z autyzmem obowiązkowo trzeba zaliczyć behawioralną metodę Stosowanej Analizy Zachowania (ABA – Applied Behavior Analysis), kompleksowy program terapii i edukacji dzieci z autyzmem i zaburzeniami w komunikacji (TEACCH – Treatment and education of autistic and related communication handicapped children) oraz Komunikację Alternatywną i Wspomagającą (AAC – Augmentative and Alternative Communication), a także

wiele innych takich jak Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Psychopedagogika Rozumnego Działania Dłoni Felicie Affolter, Metoda Rozwijania Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig czy Stymulacja Sensoryczna Carla Delacato (KTA, 2012). Metod wykorzystywanych na świecie do pracy z osobami z autyzmem jest naprawdę dużo. Różne źródła podają różne informacje o skuteczności każdej z nich. Badania naukowe dowodzą, że tylko jedna z dostępnych form terapii – Stosowana Analiza Zachowania, może przynieść oczekiwaną poprawę zdrowia dzieci z autyzmem (Green, 2007, s. 59). Jednak w specjalistycznej pracy z dziećmi z autyzmem wszystko zależy od indywidualnych predyspozycji danego dziecka. Dlatego uważam, że do prawidłowego rozwoju dzieci z autyzmem potrzebne jest jeszcze coś więcej niż tylko Stosowana Analiza Zachowania. Placówki Stowarzyszenia „BARWA” korzystają przede wszystkim z trzech głównych nurtów terapeutycznych: poznawczo-behawioralnego, rozwojowo-stymulacyjnego oraz nurtu opartego na relacji. Każdy z nurtów oferuje w swym zakresie szereg odpowiednich metod pracy i sposobów postępowania. Terapeuci, nauczyciele, wychowawcy dobierają sposób relacji terapeutycznej tak, aby czerpać z każdego ze wspomnianych nurtów dokładnie to, co w danym momencie jest najbardziej potrzebne dziecku (KTA, 2012, s. 37-38).

Kolejnym niezwykle ważnym elementem w działalności edukacyjno-wychowawczej na rzecz dzieci z autyzmem jest współpraca z rodzicami. Aktywne uczestnictwo rodziców w terapii dziecka jest jedną z najistotniejszych zasad niesienia efektywnej pomocy całej rodzinie. Rodzice, raczej rzadko dysponują przygotowaniem pedagogicznym, dlatego nauczyciel jest jedyną osobą znającą prawidłowości rozwoju dziecka i przejawianych przez niego zachowań. Wie, jakie zachowania należy wzmacniać, a na jakie nie reagować, doprowadzając w ten sposób do ich wygaszenia. Powinien służyć swoim doświadczeniem i dzielić się z rodziną posiadaną wiedzą. Powinien również proponować wprowadzanie w domu zabaw, ćwiczeń czy pomocy edukacyjnych odpowiednich dla dziecka. Wymiana informacji między szkołą a domem umożliwia prawidłowe, pełne poznanie dziecka i znalezienie optymalnych sposobów oddziaływań. Kiedy rodzice poznają już zasady pracy i założenia terapeutyczne, będą mogli planować, stwarzać warunki i sytuacje sprzyjające pełnemu i harmonijnemu rozwojowi swojego dziecka (Zabłocki, 2002, s. 112-115).

Wyniki badań wskazują, że aktywne angażowanie się rodziców w proces rehabilitacji dziecka, wiara we własną wiedzę i kompetencje oraz przekonanie, że

wiele dobrego jest się w stanie zrobić dla dziecka i rodziny, wiąże się z tendencją do radzenia sobie ze stresem poprzez koncentrowanie się na problemie, analizowanie go i wkładanie wysiłku w jego rozwiązanie (Szczęśniak-Cymerman, Gałkowski, 2012, s. 34).

We wspomnianych wyżej placówkach w Białymstoku, współpraca z rodzicami jest zadaniem niezwyklej wagi i traktowana jest priorytetowo. W ciągu roku szkolnego odbywa się wiele spotkań indywidualnych bądź zespołowych. Rodzice zawsze mogą liczyć na konsultacje ze specjalistami. Niezależnie od tego wychowawcy i terapeuci codziennie przekazują rodzicom informacje o funkcjonowaniu dziecka w placówce, o zrealizowanych zadaniach, o tym, co się nie udało i o wszystkich ważnych rzeczach, o których rodzic powinien wiedzieć. Zbierają również informacje od rodziców o funkcjonowaniu dziecka w domu. Rodzice angażowani są w miarę swoich możliwości do kontynuowania różnych zadań w domu, takich jak realizowanie programów stymulacji sensorycznej, zadań edukacyjnych, ćwiczeń ruchowych i wielu innych.

W placówkach wspomnianego Stowarzyszenia podczas współpracy z rodzicami (choć nie tylko) wykorzystuje się *Video Home Training*, ważną i skuteczną metodę terapeutyczną. Polega ona na filmowaniu zadań, ćwiczeń i różnych czynności dziecka, interakcji z terapeutą, rodzicem czy rodzeństwem i wspólnym oglądaniu nagrania, pokazywaniu dziecku czynności przez nie wykonywanych i w miarę możliwości omawianiu z dzieckiem różnych elementów nagranych ćwiczeń z wyraźnym akcentowaniem wszystkich pozytywów, jakie udało się zaobserwować (KTA, 2012, s. 55). Dzięki zastosowaniu tej metody terapeuci mogą przekazywać rodzicom skuteczne video-instrukcje do wykonywania zadań domowych, rodzice mogą pokazywać nagrania ćwiczeń wykonywanych w domu, aby terapeuci mogli sprawdzić czy wszystko odbywa się prawidłowo, no i oczywiście dziecko może oglądać wykonywane przez siebie czynności i samo niejako zobaczyć czy wykonuje je prawidłowo, czy też coś należy skorygować.

Wymienione wyżej aspekty współpracy z rodzicami pomagają im budować poczucie umocnienia nazywane też poczuciem siły (*ang. empowerment*). Poczucie umocnienia rozumiane jest, jako ciągła zdolność jednostek lub grup do działania we własnym imieniu oraz do osiągnięcia wysokiego stopnia kontroli nad własnym życiem i losem (Szczęśniak-Cymerman, Gałkowski, 2012, s. 5). W ramach budowania poczucia umocnienia, oprócz wymienionych elementów współpracy, terapeuci dbają

o atmosferę serdeczności, szacunku i zrozumienia. Pozwala to zachować prawidłowe relacje z rodzicami i zwiększa szanse na owocną współpracę.

Rodzice mogą uczestniczyć również w regularnych spotkaniach Grupy Wsparcia dla Rodzin Dzieci z Autyzmem i Zespołem Aspergera. Grupa ta ma formułę otwartą, co oznacza, że w spotkaniach mogą uczestniczyć rodzice dzieci z autyzmem również z poza placówek Stowarzyszenia. Na spotkaniach poruszane są zagadnienia proponowane przez uczestników. Rodzice mogą otwarcie rozmawiać na różne tematy, wymieniają się ważnymi informacjami, strategiami postępowania z dziećmi, a czasami zapraszają na prelekcje specjalistów. W ramach rozwijania kompetencji rodziców Stowarzyszenie również organizuje spotkania ze specjalistami z wielu różnych dziedzin.

Rodzice dzieci ze spektrum autyzmu koncentrują się nie tylko na bieżących problemach. Nieustannie myślą o tym, czy ich dziecko ma szansę stać się w dorosłości osobą w pełni samodzielną. Cały czas martwią się o to, co będzie z dzieckiem, kiedy ich zabraknie lub nie będą mieli siły, żeby się nim opiekować.

Sytuacja dorosłych osób z autyzmem również jest niezwykle trudna. Często po zakończeniu edukacji wracają one do bezczynnego siedzenia w domu bez szans na pracę zawodową, ponieważ pozostawione same sobie nie są w stanie jej znaleźć. Dzieje się tak z powodu braku wsparcia tej grupy osób w momencie przechodzenia z okresu edukacji do dorosłego życia. Oczywiście kluczowe znaczenie ma tu również głębokość zaburzeń. Niektóre osoby będą mogły funkcjonować w niewielkich zespołach pod warunkiem, że zostaną im dobrane odpowiednie rodzaje aktywności i dostosowane miejsce ich wykonywania. Dla innych konieczne będzie wsparcie jednego opiekuna na maksymalnie dwie osoby. Ale znaczna część osób z autyzmem potrzebować będzie stałej, indywidualnej opieki. Dla osób z najgłębszymi zaburzeniami niezbędna będzie specjalistyczna placówka z wykwalifikowaną kadrą w pełni przystosowana do ich potrzeb.

Szanse wysokofunkcjonujących osób z autyzmem i zespołem Aspergera na podjęcie pracy zawodowej są naprawdę duże. Osoby te, z odmiennym sposobem funkcjonowania umysłowego, spostrzegania, myślenia mają wiele cennych zalet. Są ogromnie zaangażowane w wykonywaną pracę, są sumienne i punktualne, potrafią być bardzo dokładne. Osoby o szczególnych zdolnościach mogą bez najmniejszych problemów wykonywać monotonne i powtarzające się czynności. Należy tylko pamiętać o tym, żeby stworzyć im odpowiednie warunki. Pracodawca musi poznać sposób funkcjonowania takich osób i odpowiednio przygotować środowisko ich

przyszłej pracy. Przede wszystkim współpracownicy powinni mieć na względzie możliwość występowania trudności związanych z odmiennym zachowaniem, komunikacją czy stylem myślenia. Osoby takie dobrze adaptują się do określonych struktur, dlatego warunkiem skutecznej i efektywnej pracy takich osób jest przygotowanie schematu zadaniowego realizowanego w algorytmach, precyzyjne komunikowanie oraz dzielenie zadań na sekwencje. Jak pisze T. Grandin (2016, s. 266) niektórzy przedsiębiorcy już dokonali takiego kroku. Aspiritech w Highland Park na przedmieściach Chicago i Specialisterne w Kopenhadze zatrudniają przede wszystkim dobrze funkcjonujące osoby z autyzmem i zespołem Aspergera do testowania oprogramowania. Ich mózgi nastawione na wytrzymywanie powtarzalności, na silne skupienie i zapamiętywanie szczegółów nadają się do tej pracy idealnie. Wymienia ona listę zawodów nadających się dla osób myślących obrazami. Oto niektóre z nich: kreślarz, fotograf, trener zwierząt, grafik, projektant, technik weterynarii, mechanik samochodowy, technik konserwacji maszyn, serwisant komputerowy, reżyser oświetlenia, analityk map satelitarnych, hydraulik, technik systemów ogrzewania, wentylacji, klimatyzacji, konserwator kopiarek, spawacz, botanik, technik radiolog, technik sprzętu medycznego, animator komputerowy (tamże, s. 271).

Praca dla dorosłych osób z autyzmem, podobnie jak i innych, ma ogromne znaczenie. Znalezienie, podjęcie i wykonywanie pracy daje tym osobom poczucie samodzielności, zwiększa poczucie własnej wartości i daje sygnał o akceptacji społecznej. Niezwykle ważnym aspektem jest to, żeby aktywność zawodowa tych osób była zgodna z ich osobistymi zainteresowaniami, umiejętnościami i pasjami. Należy również zadbać o to, aby optymalnie dopasować możliwości i kompetencje zawodowe tych osób do oczekiwań i wymagań pracodawcy.

Zakończenie

Zagadnienie jakości życia to temat obszerny i złożony. Szczególnie w przypadku osób niepełnosprawnych i ich rodzin. Na jakość życia wpływa tak wiele czynników, że trudno je wszystkie wymienić, a co dopiero każdy z nich choćby pokrótce przedstawić. Niniejszy artykuł w dużym skrócie jedynie dotyka wielu ważnych aspektów związanych z jakością życia osób z autyzmem i ich rodzin. Sytuacja takiej rodziny z całą pewnością nie należy do najłatwiejszych. Od wczesnego dzieciństwa życie rodziców jest pasmem ciągłych zmartwień

i dylematów. Problemy z diagnozą, brak odwzajemniania uczuć przez dziecko, poczucie wstydu przed społeczeństwem, trudności ze znalezieniem czy wyborem odpowiedniej placówki, trudności szkolne, dręczące myśli o przyszłości dziecka, usamodzielnieniu, zapewnieniu mu opieki w dorosłości, i wiele innych, powodują, że rodzice nie zawsze dysponują odpowiednim zapasem sił, aby móc stawić czoła ciągłym zmaganiom. Nieustanna dyspozycyjność, permanentny stres prowadzący czasem do depresji czy nerwic, wypalenie sił, bezsilność, brak pieniędzy, niezrozumiałe przepisy, nadmiar obowiązków, utrudniony dostęp do specjalistów lub ich niekompetencja, brak wiary, negatywne zachowania dziecka, mała ilość ośrodków specjalistycznych to problemy negatywnie wpływające na wychowanie i funkcjonowanie rodziny. Rodzicom borykającym się z tak wieloma przeciwnościami losu niezbędne jest solidne wsparcie i pomoc w ciągłym budowaniu poczucia umocnienia.

Ważną rolę w tym procesie odgrywają różne instytucje pozarządowe takie jak fundacje czy stowarzyszenia. Organizują lub finansują one wiele działań służących niesieniu pomocy, prowadzą specjalistyczne placówki niosące pomoc dzieciom i ich rodzinom, takie jak niepubliczne przedszkola terapeutyczne, szkoły dla dzieci z autyzmem, ośrodki edukacyjno-wychowawcze i inne. Przykładem takich działań może być też tworzenie *mieszkań wytchnieniowych*. Oferują one tymczasową, całodobową, opiekę osobom z autyzmem, po to, aby zapewnić rodzicom trochę czasu na realizację własnych potrzeb i odpoczynek od codziennych trudów.

Rodzice dziecka niepełnosprawnego, chociaż czasem o tym nie wiedzą, mogą liczyć na wsparcie oferowane w ramach pomocy społecznej. Niezależnie od dochodów mają prawo do pomocy w formie pracy socjalnej, poradnictwa czy specjalistycznych usług opiekuńczych (SUO). Praca socjalna to usługa świadczona przez pracownika socjalnego, która ma na celu m.in. rozwinięcie i wzmocnienie aktywności i samodzielności życiowej osób opiekujących się osobą z autyzmem. Specjalistyczne usługi opiekuńcze są świadczone przez osoby ze specjalnym przygotowaniem zawodowym i polegają na zapewnieniu dzieciom kompleksowych oddziaływań, takich jak uczenie i rozwijanie umiejętności niezbędnych do samodzielnego życia, organizowanie i spędzanie czasu wolnego, korzystanie z usług różnych instytucji czy usprawnianie zaburzonych funkcji organizmu (KTA, 2012, s. 209-235).

Po spełnieniu odpowiednich warunków, rodzice mogą ubiegać się o zasiłek rodzinny oraz dodatki do niego, takie jak jednorazowy dodatek z tytułu urodzenia

dziecka, dodatek z tytułu opieki nad dzieckiem w okresie urlopu wychowawczego, dodatek z tytułu samotnego wychowywania dziecka, z tytułu wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej, dodatek z tytułu kształcenia i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego, dodatek z tytułu rozpoczęcia roku szkolnego oraz z tytułu podjęcia przez dziecko nauki w szkole poza miejscem zamieszkania. Oprócz zasiłku rodzinnego, rodzice mogą również starać się o niezależny od dochodów zasiłek pielęgnacyjny. W przypadku rezygnacji z pracy zarobkowej, jednemu z rodziców przysługuje świadczenie pielęgnacyjne, które również nie jest uzależnione od kryterium zarobkowego. Inne formy wsparcia to zasiłek okresowy przysługujący ze względu na długotrwałą chorobę, niepełnosprawność czy bezrobocie, zasiłek celowy przyznawany w celu zaspokojenia niezbędnej potrzeby bytowej, a także zasiłek stały przyznawany osobom dorosłym całkowicie niezdolnym do pracy z powodu niepełnosprawności oraz renta socjalna przyznawana również osobom dorosłym z powodu naruszenia sprawności organizmu. Osobom niepełnosprawnym oraz ich opiekunom przysługują oczywiście ulgi w przejazdach komunikacją dalekobieżną, regionalną czy komunikacją miejską. Wydatki na cele rehabilitacyjne, jeśli nie były finansowane ze środków ZFRON, PFRON czy NFZ, podlegają odliczeniu od dochodu i większość z nich nie jest ograniczona limitem kwotowym, czyli podlega odliczeniu w wysokości faktycznie poniesionych wydatków pod warunkiem posiadania dowodu ich poniesienia. Inne formy wsparcia w ramach pomocy społecznej to m.in. prawo do dodatków mieszkaniowych, ulgi w opłatach paszportowych, a także możliwość załatwiania spraw urzędowych i robienia zakupów poza kolejnością (tamże, s. 209-227).

Jak widać form pomocy społecznej dedykowanych osobom niepełnosprawnym i ich rodzinom jest całkiem dużo. Są one mocno zróżnicowane pod względem wielkości wsparcia i wymagają spełnienia mniej lub bardziej wymagających kryteriów. W połączeniu z usługami oferowanymi przez inne instytucje i organizacje, w tym pozarządowe, dają rodzinie możliwości poprawy jej funkcjonowania. Jednak zarówno specjaliści, jak i rodzice głośno mówią o tym, że brakuje jednolitego systemu wsparcia dzieci ze spektrum autyzmu i ich rodzin, który by poprowadził rodziców wraz z dzieckiem przez życie zaczynając od rzetelnej diagnozy i wczesnej interwencji przez rehabilitację i edukację dziecka, aż po usamodzielnioną dorosłość i pracę zawodową.

Osobiście uważam, że najważniejsze w sytuacji rodziny dziecka z autyzmem, to trafić na dobrych, życzliwych ludzi. Mam tu na myśli każdego, czy to będzie

lekarz, wychowawca, nauczyciel, terapeuta, specjalista czy inny rodzic dziecka z autyzmem, najważniejsze, aby okazał serce i chęć niesienia pomocy rodzinie zmagającej się z takimi trudnościami.

Bibliografia:

- Anzulewicz, A., Sobota, K., Delafield-Butt, J. (2016). Toward the Autism Motor Signature: Gesture patterns during smart tablet gameplay identify children with autism, *Scientific Reports*, 6, 31107.
- Belzyt, J. (2012). *Niepełnosprawność – Edukacja – Dorosłość*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brzezińska, A., Stolarska, M., Zielińska, J. (2002). Poczucie jakości życia w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości, (w:) K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Zadania i role społeczne w okresie dorosłości* (s. 103-126). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being, *American Psychologist*, 2(31), s. 117-124.
- Chudzicka, A. (1995). Subiektywny obraz świata i obraz siebie, jako kategorie pomiaru jakości życia osób bezrobotnych oraz ich oczekiwania wobec klubu pracy, (w:) A. Bańka, R. Derbis (red.), *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych* (s. 87-96). Poznań-Częstochowa: Wydawnictwo UAM i WSP.
- Flanagan, J.C. (1982). Measurement of quality of life: Current state of the art, *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 63, s. 56-79.
- Grandin, T., Panek, R. (2016). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*, Kraków: Copernicus Center Press.
- Green, G. (2007). Wczesna interwencja behawioralna, (w:) C. Maurice (red.), *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi* (s. 59-116). Warszawa: Fundacja „Adama”.
- ICD-10, (2008). *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych*, Tom I, Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.
- Kojder, K. (2002). Sensoryczny świat dziecka z autyzmem, *Dziecko Autystyczne*, 1, s. 131-142.
- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Gruszczyńska, K. (2015). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- KTA. (2012). *Inne, trudne, lecz nieobce*, Łódź: KTA, Nawicula.
- Palak, Z., Lewicka, A., Bujanowska, A. (2006). *Jakość życia a niepełnosprawność*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Robins, D.L., Casagrande, K., Barton, M. (2014). Validation of the modified checklist for Autism in toddlers, revised with follow-up (M-CHAT-R/F), *Pediatrics*, 1, s. 37-45.
- Robins, D.L., Fein, D., Barton, M. (2009). *Modified Checklist for Autism in Toddlers, Revised with Follow-Up*, Warszawa: Fundacja Synapsis.

- Szczeńiak-Cymerman, A., Gałkowski, T., (2012). Poczucie umocnienia a style radzenia sobie ze stresem u matek dzieci z ASD, *Dziecko Autystyczne*, 1, s. 5-46.
- Wieczorek, K., Gałkowski, T. (2002). Przewyciężanie stresu przez rodzeństwo dzieci z autyzmem, *Dziecko Autystyczne*, 1, s. 7-33.
- Wysocka, E. (2011). Praca, jako czynnik warunkujący jakość życia ludzi młodych – psychospołeczna perspektywa teoretyczna, *Forum Pedagogiczne UKSW*, 1, s. 13-44.
- Zabłocki, K. J. (2002). *Autyzm*, Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Zabłocki, K. J., Woźniak, W. (2013). Jakość życia osób z niepełnosprawnością, *Łódzkie Studia Teologiczne*, 22, s. 223-228.

Dr Maria Kubis

Nauki o Rodzinie

Wydział Teologiczny Uniwersytetu Śląskiego

Oddziaływanie muzyki na rozwój osób z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej

Abstract:

The influence of music on individuals with a moderate level of mental disability

On the basis of the considerations included in this article, it is possible to draw the following conclusions: 1) - Mental disability has a special place among all types of disabilities as it is situated on the margins of society. It is characterised by general intellectual ability which is lower than the average and is combined with a number of various malformations as well as a diversified degree of disorders in the moral, cognitive, motor, emotional and social spheres. Nonetheless, accepting the limitations of mentally disabled individuals, one may notice their potential abilities, which can be developed with the use of music. 2) Comparing the results of different authors dealing with the issue of therapeutic effect of music on humans, we may state that music modifies the functioning of different systems and organs in the human body. In the social dimension, participation in a group making of music develops the sense of social belonging and prevents the feeling of alienation. Therefore, music helps improve the functioning of a human in the physical, psychical, cognitive and social spheres. 3) The exercises presented here – based on musicotherapy models prepared on the basis of theoretical concepts taken from various sciences – make it possible to get to know the body and its abilities, which influences the development of the gross and fine motor-coordination. The aforementioned exercises intensify the cognitive processes, stimulating: the ability of concentration, attention, memory, speech development. They shape and strengthen interpersonal relations, cement group affiliation. Therefore, they may prove to be helpful in aiding the development of individuals with a moderate level of mental disability.

Wprowadzenie

Muzyka towarzyszy człowiekowi od najdawniejszych czasów. W prymitywnych kulturach była nieodzowną częścią życia, dostarczając języka komunikowania emocji. Człowiek chcąc wyrazić swój stan wewnętrzny – śpiewał tworząc muzykę. Poprzez tę jedność słowa i melodii – zbliżał się do innych ludzi oraz natury, którą poznawał i naśladował. Dziś muzyka wykorzystywana jest, obok rekreacji, sztuce i leczeniu chorób, do terapii osób niepełnosprawnych.

W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną sposoby rozumienia w literaturze przedmiotu pojęcia muzykoterapii i jej cele, wpływ muzyki na człowieka w świetle badań naukowych oraz modele muzykoterapeutyczne stosowane w pracy z osobami niepełnosprawnymi. W oparciu o te modele autorka niniejszego artykułu

opracowała i przeprowadziła ćwiczenia, w których udział wzięło sześciu podopiecznych z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej w wieku od 15 do 19 lat z Centrum Edukacji i Rehabilitacji w Zabrze. Ćwiczenia te mogą być pomocne we wspomaganiu rozwoju procesów poznawczych, mowy, sfery uczuciowej i społecznej osób niepełnosprawnych umysłowo.

1. Muzykoterapia w świetle literatury przedmiotu

Termin „muzykoterapia” powstał z dwóch pojęć „muzyka” i „terapia”. Ze względu na szczególne miejsce muzyki w dziejach kultury ludzkiej, muzykoterapia jest przedmiotem rozważań różnych dyscyplin naukowych: artystycznych, antropologii, historii, socjologii, kulturoznawstwa, etnologii, oligofrenopedagogiki. Dlatego też zdefiniowanie pojęcia „muzykoterapia” przysparza ogromnych trudności, ponieważ definicje są najczęściej tworzone z myślą o tym aspekcie jaki interesują daną naukę czy jeden nurt w ramach poszczególnej dziedziny nauki.

W literaturze przedmiotu zaprezentowane przez różnych autorów sposoby pojmowania muzykoterapii z jednej strony wskazują na priorytetowość roli muzyki jako wpływającej pozytywnie na zdrowie człowieka samą swoją naturą (muzyka jako terapia). Do tej grupy możemy zaliczyć definicje Tadeusza Natanson (jednego z prekursorów muzykoterapii w Polsce), Elżbiety Galińskiej, Elisabeth Lecourt. Inne definicje z kolei podkreślają znaczenie relacji terapeutycznych, zaś sama muzyka służy jako środek do osiągnięcia celu terapeutycznego (muzyka w terapii). Takie podejście reprezentuje Kennetha Bruscia, Światowa Federacja Muzykoterapii oraz Amerykańskie Stowarzyszenie Muzykoterapeutów (za: Konieczna-Nowak, 2013). Muzykoterapia służy różnym celom, a oddziaływanie muzyki na sferę zdrowotną, psychiczną i społeczną człowieka zostało potwierdzone w wielu badaniach naukowych.

1.1. Cele muzykoterapii

Cele w muzykoterapii możemy wyodrębnić ze względu na aktywne oraz receptywne słuchanie muzyki.

Aktywne słuchanie muzyki łączy się z czynną działalnością pacjenta, np. ze śpiewem czy grą na instrumentach. Cele jakie osiąga się poprzez stosowanie aktywnych form muzykoterapii to wypracowywanie lepszej koordynacji ruchowej

(co wpływa na rozwój małej i dużej motoryki), pamięci, kształcenie umiejętności współpracy w grupie oraz pozytywnych relacji interpersonalnych. Uczestnictwo w grupowych zajęciach muzykoterapeutycznych pomaga w budowaniu i umacnianiu więzi społecznych. Pacjenci biorący udział w terapii muzyką znajdują osoby podobne do siebie, o zbliżonych zainteresowaniach i upodobaniach, zaprzyjaźniają się ze sobą, poszerzając tym samym krąg przyjaciół oraz dając sobie wsparcie poprzez zbieżność wspomnianej sytuacji życiowej, przekonań, postaw i akceptowanych wartości. Taka forma terapii umożliwia tworzenie kontaktów międzyludzkich oraz utrwala pozarodzinne więzi między pacjentami kompensując przez to osamotnienie wielu pacjentów. Wyzwala dobre samopoczucie, radość z towarzystwa innych ludzi, podnosi samoocenę. Celem muzykoterapii receptywnej jest wydobycie emocji i przeżyć za pomocą muzyki. Ta forma muzykoterapii stosowana jest w psychoterapii oraz relaksacji. Słuchanie muzyki wpływa znacząco na obniżenie napięcia mięśniowego, psychicznego, stymuluje wyobraźnię, jest środkiem wyrażania uczuć (Stachyra, 2014).

1.2. Terapeutyczny wpływ muzyki na człowieka w świetle badań

Terapeutyczna rola muzyki była i jest przedmiotem zainteresowań wielu badaczy. Już w IV wieku p.n.e. Arystoteles (384–322 p.n.e.) stwierdził, że niskie dźwięki działają uspakajająco i łagodząco, wysokie natomiast - pobudzająco. Zauważył także, że rytm wpływa na puls przyspieszając go lub spowalniając. Współcześnie zjawisko to określa się jako efekt kierowania pulsem (Wasiela, 2004). Wczesniejsze doniesienia na temat terapeutycznej roli muzyki na człowieka zostały potwierdzone w wielu badaniach naukowych.

Muzyka poprawia wydolność układu krążenia. Tonacja dur oraz dysonanse przyspieszają krążenie krwi, natomiast tonacja mol oraz konsonanse spowalniają krążenie krwi, oddech oraz puls (Wasiela, 2004, s. 32). Muzyka umożliwia rozładowanie napięć i stresu u osób charakteryzujących się stałym napięciem nerwowym. Badania wykazały, że muzyka cicha i harmoniczna, ze stałym przewidywalnym rytmem i pulsem wpływa na spowolnienie akcji serca. Osoby charakteryzujące się ciągłym napięciem nerwowym uspakajały się pod wpływem słuchania muzyki o takim charakterze. Natomiast muzyka charakteryzująca zmianami rytmicznymi i szybkim tempem prowadzi do przyspieszenia akcji serca. Przy takiej muzyce wydzielane są gruczoły dokrewne, które mają wpływ na

powstawanie uczucia radości i odprężenia. Muzyka poprawia wydolność układu krążenia: tonacja dur oraz dysonanse przyspieszają krążenie krwi, natomiast tonacja mol oraz konsonanse spowalniają krążenie krwi, oddech oraz puls (Aranowska, Witkowski, Zieliński, 2002; Wasiela, 2004).

Muzyka Wolfganga Amadeusza Mozarta stymuluje procesy poznawcze (pamięci, myślenia, zdolności przestrzennych) i wpływa na rozwój wyobraźni oraz kreatywności. Badania dotyczące oddziaływania muzyki Mozarta na człowieka rozpoczęły się w latach 50-tych XX wieku we Francji. Don Cambell, będący propagatorem i twórcą terapii nazwanej „efektem Mozarta”, zbadał związek pomiędzy rodzajem słuchanego utworu z reakcjami zachodzącymi w organizmie człowieka. Jego badania wykazały, że wysokie częstotliwości dźwięków w muzyce Mozarta są zgodne z rytmem pracy serca oraz stymulują procesy poznawcze. Wyniki Don Cambella zostały potwierdzone w badaniach amerykańskich. Dwunastu studentów z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Irvine słuchało przez dziesięć minut sonaty fortepianowej D- dur na cztery ręce Mozarta. Następnie zostali poproszeni o wykonanie testu mierzącego wyobraźnię przestrzenną. Okazało się, że uzyskali oni istotnie wyższe wyniki niż grupa kontrolna (za: Wasiela, 2004, s. 35).

Muzyka wpływa na kształtowanie zdolności wyrażania uczuć. Badania przeprowadzone przez Marian Chace, pionierkę metody terapii tańcem i ruchem (DMT)¹ stosowanej w psychoterapii, wykazały oddziaływanie rytmu w muzyce na sferę uczuciową człowieka. Wyrazisty rytm w muzyce umożliwił skrajnie wycofanym pacjentom wyrazić w sposób ekspansywny uczucia i przeżycia; to, co działo się w ich wnętrzu (Pędzich, 2014, s. 10). Wyniki te korespondują z tymi, jakie uzyskał Lech Przepiórka (2003), który badaniami objął młodzież niepełnosprawną umysłowo w stopniu lekkim.

Aktywność muzyczna prowadzi do zwiększenia odporności organizmu. Anna Muller analizowała poziom hormonu stresu (kortyzolu) i immunoglobulin, zawartych w ślinie. Stwierdziła, że poziom immunoglobulin wzrasta, a spada poziom kortyzolu u osób śpiewających w chórze po każdej próbie i występie. Takiego zjawiska nie zaobserwowała w grupie kontrolnej, złożonej z osób nieśpiewających w chórze (za: Wasiela 2003, s. 33).

Badania przeprowadzone przez Mirosława Kisiela (2007) dotyczyły wpływu muzycznej aktywności dzieci przedszkolnych z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej. Stosowanie muzykoterapii aktywnej wykształciło

¹ ang. dance movement therapy

u tych dzieci spostrzegawczość, szybkość reakcji, sprawność manualną, większą zdolność koncentracji, poprawę pamięci oraz koordynacji ruchowej.

2. Zastosowanie muzykoterapii w pracy z osobami z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej

Niepełnosprawność nie jest chorobą. Choroba jest procesem mającym swoje etapy: początek, przebieg i koniec. Niepełnosprawność natomiast jest stanem – brakiem, którego nie da się usunąć, ale można osłabić dotkliwość jego skutków. Są różne kategorie niepełnosprawności: fizyczna (związana z chorobami przewlekłymi), sensoryczna (wady wzroku, słuchu), psychomotoryczna (np. zaburzenia mowy). We wszystkich rodzajach niepełnosprawności bardzo ważne jest, aby były one jak najszybciej rozpoznane, by można było zapewnić dziecku pomoc specjalistyczną celem osłabienia ograniczeń wynikających z danych defektów. Poniżej zaprezentowana zostanie charakterystyka osób niepełnosprawnych umysłowo ze szczególnym uwzględnieniem tych z umiarkowanym stopniem, a także główne modele metod muzykoterapii wykorzystywane w pracy z takimi osobami.

2.1. Niepełnosprawność umysłowa

U osób z niepełnosprawnością umysłową ogólna sprawność w sferze poznawczej, psychicznej, fizycznej i społecznej jest niższa od przeciętnej. Jednym z narzędzi psychometrycznych do ustalenia wielkości odchylenia od normy są skale do pomiaru inteligencji. W skali Wechslera – najczęściej stosowanym teście do badania inteligencji – przyjmuje się, że średnia wynosi 100. Osoby, które uzyskują wyniki poniżej 70 nazywa się niepełnosprawnymi umysłowo.

Niepełnosprawność umysłowa łączy się z zespołem różnych wad rozwojowych oraz stopniem nasilenia zaburzeń zachowania. Powstaje w okresie płodowym, okołoporodowym i wczesnodziecięcym. Rozwój dziecka niepełnosprawnego intelektualnie, od niemowlęctwa charakteryzuje się niskim poziomem. Takie dziecko jest bierne, ospałe, wykazuje zmniejszoną aktywność. Zdolność uczenia się stanowi jedno z bardzo wyraźnych kryteriów niepełnosprawności intelektualnej. Im głębszy stopień niedorozwoju umysłowego, tym mniejsze możliwości poznawcze. Osoby niepełnosprawne intelektualnie mają mniejsze możliwości przystosowania się do wymagań życia społecznego. Mają

trudności w podporządkowaniu się wymaganiom społecznym, mogą zrażać innych swoim nieokrzesanym, niegrzecznym zachowaniem (Krzysteczko, 2000, s. 149).

Omawiając zagadnienie niepełnosprawności umysłowej bardzo ważne jest, aby różnicować je ze względu na stopień. Osoby, które w Skali Wechslera uzyskują wyniki w przedziale od pięćdziesięciu do sześćdziesięciu dziewięciu zalicza się do grupy o lekkim upośledzeniu umysłowym. Niepełnosprawni z umiarkowanym stopniem umysłowym plasują się w przedziale od trzydziestu pięciu do czterdziestu dziewięciu, o znacznej niepełnosprawności od dwudziestu do trzydziestu czterech, głębokim – poniżej dwadzieścia (Woźniczka, 2018).

Osoby niepełnosprawne umysłowo w stopniu umiarkowanym nie posiadają zdolności myślenia abstrakcyjnego, mają bardzo duże trudności w skupieniu uwagi, słabe umiejętności w komunikacji werbalnej. Osoby te nie w pełni kontrolują sferę popędową dlatego też słabo panują nad swoim zachowaniem. Te osoby, które znajdują się w górnej granicy upośledzenia potrafią w wieku nastoletnim opanować umiejętność pisania i czytania, wykonywać proste operacje matematyczne, osiąść dostateczne umiejętności komunikacyjne, przyswoić sobie podstawowe pojęcia liczbowe. Mogą nauczyć się prostych prac fizycznych. Rozwój społeczny i poznawczy takich osób nie przekracza poziomu dziecka dziesięcioletniego. Dorosłe osoby, które mają orzeczony ten stopień niepełnosprawności mogą pracować w zakładach pracy chronionej (Borkowska, Domańska 2018).

2.2. Modele muzykoterapeutyczne wykorzystywane w pracy z osobami z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej

Akceptując ograniczenia u osób niepełnosprawnych umysłowo, można dostrzec ich potencjalne możliwości rozwojowe. W pracy z osobami niepełnosprawnymi stosuje się ćwiczenia oparte na najbardziej rozpowszechnionych na świecie modelach muzykoterapeutycznych.

2.2.1. Muzykoterapia Kreatywna (model Nordoff-Robbins)

Twórcami tego modelu są Paul Nordoff, amerykański kompozytor i pianista oraz Clive Robbins, brytyjski pedagog specjalny. Zasadza się na koncepcji muzycznego dziecka – naturalnego potencjału muzycznego, który ma każdy człowiek. Kluczową rolę w procesie terapeutycznym odgrywa sama muzyka (muzyka jako terapia). Ze względu na istotną rolę muzyki w modelu tym wymaga

się od terapeuty wysokiego poziomu umiejętności gry na fortepianie oraz gitarze. Wykorzystuje się przede wszystkim improwizację, która podlega konwencjonalnej strukturze muzycznej. Niezwykle ważne jest tutaj umiejętność improwizacji adekwatnej do sytuacji terapeutycznej: terapeuta inspiruje się zachowaniem, postawą, nastrojem oraz sposobem bycia pacjenta. Każdy szczegół jego zachowania (np. przypadkowe wydawanie dźwięku, element chodu) może posłużyć za improwizację. Wspólne muzykowanie – pacjent ma najczęściej w ręku instrumenty perkusyjne – ma na celu zbudowanie relacji, która stanie się podstawą do dalszej komunikacji, autoekspresji oraz wyrażania siebie (Konieczna-Nowak 2013, s. 30-31).

2.2.2. Mobilna Rekreacja Muzyczna (MRM)

Spośród dostępnych modeli muzykoterapeutycznych w Polsce najbardziej znany jest Model Mobilnej Rekreacji Muzycznej, którego autorem jest lekarz, Maciej Kierył. MRM to „uporządkowany układ ćwiczeń rytmicznych, ruchowych, perkusyjnych, oddechowych, wyobrażeniowych i relaksacyjnych stymulowanych muzyką” (za: Kierył 1995, s. 24). Model ten wykorzystywany jest do pracy z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo oraz niepełnosprawnymi intelektualnie. MRM składa się z pięciu elementów. Odreagowania; zrytmizowania; uwrażliwienia – muzycznego, plastycznego, poetyckiego; relaksacji; aktywizacji muzyczno-ruchowej. Pełna sesja MRM trwa 40 – 60 minut. Nacisk można kłaść na wybrany etap, podczas gdy pozostałe mogą zostać skrócone. Pomiedzy poszczególnymi etapami stosuje się ćwiczenia oddechowe. W modelu tym można mówić zarówno o muzyce w terapii (przy działaniach wykorzystujących inne dziedziny artystyczne: plastyczne, literackie, jak fabularyzacja ćwiczeń, bajek, opowieści), jak i muzyce jako terapii-głównym narzędziem terapeutycznym jest tutaj sama muzyka (tamże, s. 41).

2.2.3. Muzykoterapia Improwizacyjna

Muzykoterapia Improwizacyjna – tak jak wskazuje nazwa - opiera się na improwizacji, która traktowana jest bardzo dowolnie, bez jakichkolwiek reguł. Twórczynią tego modelu jest Juliette Alvin. W Muzykoterapii Improwizacyjnej bardzo ważne znaczenie ma instrument, na który projektowane są przeżycia i emocje pacjenta. Instrument pośredniczy także w budowaniu relacji, która stanie się podstawą do dalszej komunikacji. W modelu tym można mówić zarówno o muzyce w terapii, jak i muzyce jako terapii. Proces terapeutyczny przebiega w trzech etapach. W pierwszym pacjent nawiązuje relację z obiektem: poznaje brzmienie

instrumentów. W drugim etapie – z terapeutą. Następuje wymiana instrumentów, wspólna gra. Te działania umożliwiają wyrażanie emocji oraz wspólną komunikację. Istotnym elementem wytwarzającym więzy z terapeutą jest odsłuchiwanie nagranych, improwizowanego materiału. W trzecim etapie wcześniejsze wykształcone relacje z terapeutą przenoszone są na inne osoby, szczególnie na bliskich pacjenta (Konieczna-Nowak, 2013, s. 34).

2.2.4. Portret Muzyczny Elżbiety Galińskiej

Model powstał w latach 70-tych ubiegłego wieku na bazie doświadczeń pracy autorki z osobami z zaburzeniami neurotycznymi i psychotycznymi. Celem jest uzyskanie poczucia tożsamości pacjenta przez konfrontację własnego obrazu siebie z odbiorem terapeuty i grupy oraz przez uświadomienie sobie przemian jakie zaszły na skutek leczenia. Model składa się z montażu utworów muzycznych przygotowanego przez muzykoterapeutę (który stanowi obraz struktury „ja” pacjenta), portretu pacjenta granego na instrumentach przez grupę (słuchając improwizacji na swój temat pacjent otrzymuje niewerbalną informację zwrotną na swój temat), autoportretu – własna ekspresja pacjenta na instrumencie (autoprezentacja daje szansę pacjentowi na ukazanie własnej wizji siebie) (tamże, s. 37).

3. Propozycje ćwiczeń muzycznych pomocnych we wspomaganiu rozwoju procesów poznawczych, mowy, sfery uczuciowej i społecznej u osób z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej

Poniższe ćwiczenia powstały w oparciu o zaprezentowane modele muzykoterapeutyczne i wykorzystują różne formy muzycznej aktywności terapeutycznej: śpiew, grę na instrumentach, ruch przy muzyce, percepcję utworów muzycznych.

Ćwiczenia wspomagające rozwijanie procesów poznawczych

Rozwijaniu procesów poznawczych (pamięci, koncentracji uwagi, myślenia) służą ćwiczenia polegające na: odtwarzaniu rytmu, wzorów melodycznych, znajdowaniu rymów recytowanych do pulsu określonej muzyki, ćwiczenia wykorzystujące grę na instrumentach perkusyjnych i sztabkowych. Gra na instrumentach rozluźnia mięśnie rąk. Osoby z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej najczęściej wykonują najprostszą formę muzykowania: akompaniament na instrumentach perkusyjnych do

melodii słuchanych utworów oraz grę na instrumentach sztabkowych za pomocą kolorów przypisanych do dźwięków klawisza.

a) Odtwarzanie rytmu

Ćwiczenie 1

Cele: Ćwiczenie pamięci, ćwiczenie koncentracji uwagi. *Muzyka:* D. Tarczewski (aranżacja) - *Mam chusteczkę haftowaną* (wersja instrumentalna). (Wyk. D. Tarczewski), (W:) *Utwory do słuchania i zabawy*. Wydawnictwo DUX. *Pomoce dydaktyczne:* odtwarzacz na płycie CD.

Przebieg: Uczestnicy stoją w kręgu. Pierwsza osoba wyklaskuje rytm do muzyki, zadaniem drugiej jest powtórzyć ten rytm i wyklaskać swój przekazując go kolejnej osobie po prawej lub po lewej stronie. Klaszcząc, odwraca się do niej. Tworzy się wówczas w kręgu rytmiczny dialog. Klaszcząc, zawsze uczestnicy patrzą sobie w oczy, co pomaga się skoncentrować.

Ćwiczenie 2

Cele: Ćwiczenie pamięci; ćwiczenie koncentracji uwagi. *Muzyka:* D. Tarczewski (aranżacja) - *Mam chusteczkę haftowaną* (wersja instrumentalna). (Wyk. D. Tarczewski), (W:) *Utwory do słuchania i zabawy*. Wydawnictwo DUX. *Pomoce dydaktyczne:* odtwarzacz na płycie CD.

Przebieg: Uczestnicy stoją w kręgu jeden po drugim („wężykiem”). Prowadzący podaje rytm w metrum 4/4, który uczestnicy powtarzają dźwiękami onomatopeicznymi (np. mu, me, hau, ko-ko) i jednocześnie wystukują nogami maszerując po kole.

Ćwiczenie 3

Cele: Ćwiczenie pamięci, koncentracji uwagi. *Muzyka:* D. Tarczewski (aranżacja) - *Mam chusteczkę haftowaną* (wersja instrumentalna). (Wyk. D. Tarczewski), (W:) *Utwory do słuchania i zabawy*. Wydawnictwo DUX.

Przebieg: Uczestnicy stoją w kręgu jeden po drugim („wężykiem”). Na prośbę prowadzącego grupa odlicza do dwóch. Prowadzący podaje rytm w metrum 4/4. Następnie przyporządkowuje określone wartości nut „jedynek” i „dwójek”. Wszyscy uczestnicy wystukują nogami podany rytm maszerując po kole. Jednocześnie w pierwszej frazie „jedynki” swoją wartość rytmiczną wypowiadają dźwiękami onomatopeicznymi (np. mu, me, hau, ko-ko). W następnej następuje zmiana i „dwójki” wypowiadają na głos swoje wartości rytmiczne dźwiękami onomatopeicznymi.

Ćwiczenie 4

Cele: Ćwiczenie pamięci, ćwiczenie koncentracji uwagi. *Muzyka:* D. Tarczewski (aranżacja) - *Mam chusteczkę haftowaną* (wersja instrumentalna). (Wyk. D. Tarczewski), (W:) *Utwory do słuchania i zabawy*. Wydawnictwo DUX. *Pomoce dydaktyczne:* Odtwarzacz na płycie CD.

Przebieg: Prowadzący uczy uczestników krótkiego tekstu z towarzyszącymi mu ruchami: w rytm słuchanej melodii wypowiada słowa: „chusta ma cztery rogi”. Za pierwszym razem uczestnicy wypowiadają najpierw cały tekst. Za drugim razem opuszczają słowo: „chusta” (ruchy towarzyszące pozostawiamy przez cały czas trwania zabawy). Za następnymi powtórzeniami opuszczają słowa: „ma”, „cztery”, „rogi”.

Ćwiczenie 5

Cele: Ćwiczenie pamięci; ćwiczenie koncentracji uwagi. *Muzyka:* S. Adriana Miś CSS - *Ach, gdybym był* (wersja instrumentalna), (W:) *Piosenki 2. Chlipacze*. Wydawnictwo Skrzat 2010. *Pomoce dydaktyczne:* kartka A-4 z odrysowaną ręką i butem.

Przebieg: Uczestnicy stoją w kręgu. Pod nogami mają, po jednej stronie - kartkę z odrysowaną swoją stopą (może być odrysowany but), po drugiej - rękę. Pierwsza osoba – zgodnie z pulsem muzyki – klaszcze w dłonie, potem tupie nogą (lub na odwrót, zależy jak ułoży swoje odbicie ręki i stopy na ziemi). Następnie po kolei robią tak wszystkie osoby w kręgu. Po drugiej kolejce uczestnicy mogą chodzić po kole w rytmie ćwierćnut. Na polecenie prowadzącego zatrzymują się i zabawa rozpoczyna się od początku.

b) Odtwarzanie wzorów melodycznych

Ćwiczenie 1

Cele: Ćwiczenie pamięci, ćwiczenie słuchu, ćwiczenie koncentracji uwagi. *Muzyka:* improwizacja fortepianowa uczestników. *Pomoce dydaktyczne:* pianino.

Przebieg: Uczestnicy siedzą na podłodze w kole. Prowadzący wybiera jedną osobę, której zadaniem będzie zagranie dowolnych trzech dźwięków znajdujących się w średnim rejestrze. Pozostali uczestnicy – przy wsparciu prowadzącego - powtarzają te dźwięki głosem.

Ćwiczenie 2

Cele: Kształtowanie umiejętności różnicowania cech dźwięku (wysoko, średnio, nisko), ćwiczenie koncentracji uwagi. *Muzyka:* improwizacja fortepianowa uczestników. *Pomoce dydaktyczne:* pianino, tablica, kreda.

Przebieg: Uczestnicy siedzą na podłodze w kole. Prowadzący wybiera dwie osoby. Zadaniem pierwszego uczestnika będzie zagranie na pianinie trzech dowolnych dźwięków granych w różnych rejestrach. Nauczyciel na tablicy rysuje dwa wzory złożone z punktów – jeden prawidłowy, a drugi błędny – odwzorowujące wysokość usłyszanych dźwięków. Zadaniem uczestników jest dobranie odpowiedniego wzoru – pierwszego lub drugiego.

Ćwiczenie 3

Cele: Wzmacnianie pozytywnych relacji interpersonalnych; wzmacnianie poczucia przynależności do grupy; kształcenie słuchu; kształcenie koncentracji uwagi. *Muzyka:* akompaniament nauczyciela na gitarze. *Pomoce dydaktyczne:* gitara.

Przebieg: Prowadzący śpiewa przy akompaniamentie gitary do wybranego uczestnika melodię wznoszącą lub opadającą. Za pomocą tych czytelnych muzycznych sugestii modeluje wypowiedź muzyczną uczestnika (np. na melodię wznoszącą uczestnik odpowiada melodią wznoszącą).

Ćwiczenie 4

Cele: Wzmacnianie pozytywnych relacji interpersonalnych; wzmacnianie poczucia przynależności do grupy; kształcenie słuchu; ćwiczenie koncentracji uwagi. *Muzyka:* akompaniament prowadzącego na pianinie lub gitarze. *Pomoce dydaktyczne:* gitara/pianino.

Przebieg: Uczestnicy stoją w kole. Prowadzący – do wygrywanego przez siebie akompaniamentu – sugestywnie śpiewa do pierwszego uczestnika. Jego zadaniem jest odpowiedzieć na tę wypowiedź muzyczną, a następnie przekazać swoją kolejnej osobie w kręgu.

c) Znajdowanie rymów recytowanych do pulsu określonej muzyki

Ćwiczenie

Cele: Ćwiczenie kojarzenia, ćwiczenie koncentracji uwagi, rozluźnianie mięśni rąk. *Muzyka:* linia melodyczna piosenki: *Mam chusteczkę haftowaną* grana przez nauczyciela na gitarze, akompaniament uczestników na instrumentach perkusyjnych. *Pomoce dydaktyczne:* gitara, instrumenty perkusyjne, tekst W. Żaby – Żabińskiej: *Bawię się i uczę. Karty pracy*, s. 32.

Przebieg: Uczestnicy z prowadzącym siedzą w kole. Każdy ma przed sobą tekst z rymowanymi. Prowadzący czyta go głośno. Uczestnicy odnajdują rym. Następnie – wspólnie z prowadzącym - recytują tekst do pulsu melodii „mam chusteczkę haftowaną” Uczestnicy wybijają puls na instrumentach perkusyjnych.

To jest coś, co rymuje się ze słowem „miasto”. Jest to słodkie, jem na deser, już wiem to jest (ciasto).

To jest wyraz rymujący się ze słowem „kłódka”. Pływa po morzu, to jest nasza zielona (łódka).

To, o czym mówimy rymuje się z słowem „duża”. Na chodniku, gdy deszcze pada, robi się (kałuża).

Myślę o zwierzęciu, które nie śpi nawet nocą. Rymuje się to z „głowa: to jest właśnie (sowa).

Myślę o czymś, czym możemy pisać w zeszytach. Rymuje się to z „biuro”, to jest właśnie (pióro).

Myślę o czymś, na czym śpimy w naszych łóżeczkach. Rymuje się to z „gruszka”, to jest (poduszka).

d) Ćwiczenia wykorzystujące grę na instrumentach perkusyjnych i sztabkowych

Ćwiczenie 1

Cele: Ćwiczenie pamięci, koncentracji uwagi, koordynacja ruchu z muzyką, rozluźnianie mięśni rąk.

Muzyka: L. van Beethoven: *Finał IX Symfonii d-moll op. 125 – Oda do radości*, (Wyk.): R. Lap, (W:) *Klasyka Bobasa*. Wydawnictwo Music Islet. *Charakter muzyki:* pogodny, radosny (tempo umiarkowane, stały, przewidywalny rytm i puls, brak gwałtownych zmian dynamicznych, harmonia oparta na współbrzmieniach konsonansowych, ciepłe brzmienie instrumentów grających w średnim rejestrze swojej skali). *Pomoce dydaktyczne:* odtwarzacz na płycie CD, bębenek, drewnienka.

Przebieg: Uczestnicy stoją w parach naprzeciwko siebie. Jeden trzyma bębenek, drugi drewnienka.

Budowa ABA utworu podkreślona została zadaniami wykonawczymi.

Część A: Osoba trzymająca bębenek gra 4 uderzenia, uczestnik z drewnienkiem odpowiada grając na swoim instrumencie 4 uderzenia. Tak grają aż do przygrywki. Część B: Uczestnik z drewnienkiem gra na bębnie kolegi: cztery uderzenia.

Uczestnik z bębniem odpowiada grając pałeczką na drewnienku kolegi: 4 uderzenia. Przejście do części A: Uczestnicy grają równocześnie; uczestnik z drewnienkiem gra na bębnie kolegi: 4 uderzenia, uczestnik z bębniem gra na drewnienku kolegi: 4 uderzenia. Przygrywka: uczestnicy zamieniają się instrumentami i zabawa zaczyna się od początku.

Ćwiczenie 2

Cele: Ćwiczenie koncentracji uwagi, rozluźnianie mięśni rąk, wzmacnianie pozytywnych relacji interpersonalnych, wzmacnianie poczucia przynależności do grupy. *Muzyka:* akompaniament młodzieży na dzwoneczkach. *Pomoce dydaktyczne:* dzwoneczki, gitara.

Przebieg: Za pomocą kolorów przypisanych do dźwięków klawisza zadaniem każdego z uczestników jest odtworzenie poniższych dźwięków:

Prowadzący - odpowiada na ten akompaniament uczestników na dzwoneczkach improwizując śpiewem melodię. Tworzy się muzyczny dialog.

Ćwiczenie 3

Cele: Ćwiczenie pamięci, koncentracji uwagi, rozluźnianie mięśni rąk. *Muzyka:* ulubione melodie grane przez uczestników na dzwoneczkach. *Pomoce dydaktyczne:* dzwoneczki.

Przebieg: Zadaniem każdego z uczestników jest zagranie jakiejś ulubionej melodii na dzwoneczkach. Za pomocą kolorów przypisanych do dźwięków klawisza każdy uczestnik z osobna ćwiczy swoją melodię pod kontrolą nauczyciela.

Ćwiczenia wspomagające usprawnianie mięśni narządów mowy

Pomocne w rozwoju osób niepełnosprawnych umysłowo w stopniu umiarkowanym jest uaktywnianie mowy. Ćwiczenia bazują na powtarzaniu dźwięków onomatopcyjnych oraz śpiewie, które usprawnia funkcje aparatu artykulacyjnego: głębsze staje się oddychanie, aktywniejsza praca przepony, strun głosowych, mięśni krtani oraz gardła.

Ćwiczenie 1

Cele: Ćwiczenie mięśni narządów mowy, rozpoznawanie odgłosów ptaków i ich nazywanie. *Muzyka:* *Muzyka relaksacyjna ze śpiewem ptaków*. (Wyk:) T. Cofta, (W:) *Ptasi śpiew*. Soliton 2011. *Pomoce dydaktyczne:* odtwarzacz na płycie CD, wizerunki ptaków: kruk, bażant, kukułka, skowronka, przepiórki.

Przebieg: Uczestnicy tworzą koło. Na tle ściszonej muzyki prowadzący improwizuje śpiewem ptasie odgłosy jednocześnie pokazując obrazek z danym ptakiem. Uczestnicy naśladują za nauczycielem te odgłosy, np. kruk (twardo, ostro, kracze): krra, krra, krra, bażant (płaczliwie, jęklonie): kee, keeee, keeeekukułka: (kuka w tercji: ku? ku!), skowronek: (dźwięcznie, dzwoni) Try, riu, riu, riii, riuriuuuu, riwwwiwi riurr, wi, przepiórka: (cicho, melodyjnie) pit pilit, pit, pilit, pilit.

Ćwiczenie 2

Cele: Ćwiczenie: mięśni narządów mowy, koncentracji uwagi, pamięci. *Muzyka:* D. Tarczewski (aranżacja) - *Mam chusteczkę haftowaną* (wersja instrumentalna).

(Wyk. D. Tarczewski), (W:) *Utwory do słuchania i zabawy*. Wydawnictwo DUX. *Pomoce dydaktyczne:* odtwarzacz na płyty CD, maski na twarz krowy, kozy, psa, kury.

Przebieg: Prowadzący dzieli uczestników na cztery grupy.

Grupa I wypowiada dźwięki onomatopieczne *Mu* w rytmie całej nuty; Grupa II wypowiada dźwięki onomatopieczne *Me* w rytmie półnuty; Grupa III wypowiada dźwięki onomatopieczne *Hau* w rytmie ćwierćnotowym; Grupa IV wypowiada dźwięki onomatopieczne *ko - ko* w rytmie ósemkowym. Prowadzący dyryguje zespołem, po czym wyręczają go uczestnicy (w grupie bardziej zaawansowanej prowadzący może stosować różnych kombinacji zgodnych z metrum 4/4).

Ćwiczenie 3

Cele: Ćwiczenie: mięśni narządów mowy, pamięci, koncentracji uwagi. *Muzyka:* akompaniament nauczyciela na gitarze. *Pomoce dydaktyczne:* gitara.

Przebieg: Prowadzący podaje rytm. Następnie zachęca uczestników, aby śpiewali – oparte na tym rytmie - własne melodie na sylabie „la”. Uczestnicy – w miarę możliwości – wymyślają każdy swoją melodię przy akompaniamencie prowadzącego na gitarze.

Ćwiczenie 4

Cele: Ćwiczenie mięśni narządów mowy, odreagowanie emocji, cementowanie poczucia przynależności do grupy, rozluźnianie mięśni rąk. *Muzyka:* akompaniament uczestników na instrumentach perkusyjnych oraz prowadzącego na gitarze lub pianinie.

Przebieg: Każdy z uczestników śpiewa – przy akompaniamencie instrumentów perkusyjnych oraz gitary lub pianina – swoją ulubioną piosenkę.

Ćwiczenia wspomagające obniżenie napięcia w sferze fizycznej oraz psychicznej

Słuchanie muzyki obniża napięcie mięśni. W pracy z osobami niepełnosprawnymi istotny jest wybór utworu muzycznego, ponieważ mogą wystąpić reakcje lęku, agresji, irytacji na określony typ muzyki. Poniżej zamieszczono ćwiczenia wykorzystujące relaksację. Osoba ćwicząca poprzez proste formuły autosugestii wyzwała u siebie reakcje odprężenia. Złagodzeniu napięć fizycznych służą także zamieszczone powyżej ćwiczenia ruchowe, które rozgrzewają organizm, pobudzają pracę serca i płuc. Ze względu na ograniczenia występujące w sferze motorycznej osób niepełnosprawnych zajęcia te trzeba dostosowywać do ich możliwości psychoruchowych. Można wykorzystać tutaj zabawy ze śpiewem, podczas których wykorzystywane są proste ruchy, które uczestnicy wykonują sami albo wspomagani są przez osobę prowadzącą.

Ćwiczenie

Cele: Obniżenie napięcia w sferze fizycznej i psychicznej.

Muzyka: L. van Beethoven - *Symfonia nr 6 F – dur, „Pastoralna”, op. 68, cz. II – Andante molto mosso*. (Wyk). Monachijska Orkiestra Symfoniczna, (W): *Muzyka Mistrzów. Beethoven. Wielkie symfonie*. Point Classic AG. 1997. Charakter muzyki: spokojny, pogodny. Ta część symfonii nosi nazwę „sceny nad strumykiem”. Grana jest w tempie wolnym, bez gwałtownych zmian dynamicznych, kojący rytm leniwie płynącego strumienia oddaje charakterystyczna figura smyczków. *Pomoce dydaktyczne:* odtwarzacz na płyty CD.

Przebieg: Prowadzący czyta tekst. Uczestnicy leżą na podłodze, mają zamknięte oczy. Głęboko oddychają. Poddają się autosugestiom.

Jest piękny, słoneczny wiosenny dzień. Idę wolno lasem, jest tak pięknie, w lesie jest cicho i spokojnie. Z oddali słyszę szum leniwie płynącego strumyka, powietrze jest czyste i pachnące. Jestem oddalony od zmartwień i kłopotów. Kładę się na miękkim mchu. Przeciagam się. Głęboko oddycham. Wciągam powietrze, po chwili je wypuszczam. Wciągam i znowu wypuszczam. Podnoszę prawą nogę. Jest ciężka. Opuszczam ją. Znowu podnoszę. Teraz podnoszę lewą nogę. Jest ciężka. Opuszczam ją. Znowu podnoszę. Teraz chwytam rękami wysoką gałąź. Najpierw prawą ręką. Opuszczam ją. Potem lewą ręką. Opuszczam ją. Zamykam oczy. Kołyszące się drzewa,

cisza, zapach lasu uspakaja mnie. Ptaki śpiewają, z oddali słyszę słowika. Wtóruje mu kukułka. Czuję się senny. Zamykam oczy. Zасыpiam.

Ćwiczenia wspomagające rozwijanie sfery emocjonalnej

Te ćwiczenia wspomagają rozwój sfery emocjonalnej: uczestnicy rozumieją czym są uczucia i potrafią je nazwać oraz wyrazić.

Ćwiczenie 1

Cele: Kształtowanie umiejętności wyrażania uczuć, odreagowanie emocji. *Muzyka:* improwizacja uczestników na fortepianie oraz instrumentach perkusyjnych. *Pomoce dydaktyczne:* pianino, instrumenty perkusyjne.

Przebieg: Jeden uczestnik podchodzi do pianina i próbuje sformułować wypowiedź muzyczną na wybrany temat (np. „kłótnia”, „radosne wydarzenie”, „smutek”). Zadaniem grupy jest odgadnięcie wygrywanych emocji na pianinie. Następnie osoba przy pianinie prowadzi rozmowę muzyczną na ten temat z inną osobą w grupie, która trzyma wybrany przez siebie instrument perkusyjny. Tworzy się muzyczny dialog.

Ćwiczenie 2

Cele: Kształtowanie umiejętności wyrażania uczuć, odreagowanie emocji.

Uczestnicy otrzymują kolorowe karteczki z napisem: „czuję teraz”. Prowadzący włącza odtwarzacz CD i prosi, aby wsłuchali się w muzykę i próbowali nazwać uczucia – zapisując je na karteczce – jakie powstają u nich w trakcie słuchania utworu. Po wysłuchaniu utworu, prowadzący prosi uczestników o ich odczytanie, np.: zdenerwowanie, radość, strach, rozpacz, smutek. Prowadzący włącza jeszcze raz utwór i wspólnie z uczestnikami analizuje go pod kątem charakteru nastroju.

Charakter muzyki: wstęp: wywołuje uczucie niepokoju, napięcia (powoduje to narastająca dynamika). To napięcie zostaje rozładowane w części pierwszej – temacie poloneza - w którym charakter nastroju jest triumfalny, majestatyczny, podniosły, radosny (akordy grane ff w górnych rejestrach fortepianu). W podobny sposób przygotowane jest powtórne wejście tematu w trzeciej części poloneza. Napięcie spotęgowane tu zostaje przez kontrast z poprzedzającym fragmentem o melancholijnym charakterze, który to fragment – poprzez gwałtowne crescendo - wprowadza ponownie temat początkowy utworu.

Część środkowa utworu, grana w tonacji E – dur, w którym słychać oktawy, ma stale powtarzaną w basie figurę rytmiczną – melodyczną graną o różnej dynamice, co również wywołuje uczucie niepokoju, napięcia.

Następnie uczestnicy, z pomocą prowadzącego, dokonują fabularyzacji utworu, np:

W utworze tym widać przygotowanie do bitwy (napięcie). W części pierwszej – płomienną przemowę przywódcy, która ma zmotywować do bohaterskiej walki. W części E – dur (z oktawami) – jest walka, słychać tętent koni. W części trzeciej (lirycznej, melancholijnej) – krajobraz po bitwie, dużo rannych wiele cierpienia, ale ... jest zwycięstwo! (przejście do podniosłej części pierwszej).

Ćwiczenie 3

Cele: Wyrażanie stosunku emocjonalnego do znaczących osób; odblokowanie emocji do tych osób.

Muzyka: improwizacja uczestników na instrumentach perkusyjnych. *Pomoce dydaktyczne:* instrumenty perkusyjne.

Przebieg: Uczestnicy siedzą na podłodze na obwodzie koła. Prowadzący wydaje polecenie uczestnikom, aby za pomocą dowolnie wybranych przez siebie instrumentów perkusyjnych przedstawili osoby z ich rodzin lub kolegów z grupy. W czasie tworzenia portretów uczestnicy mogą uzasadniać wybór instrumentu, jak i określoną osobę, której portret dotyczy, np.: pani sprzątaczką głośno krzyczy, więc, przedstawię ją na tamburynie. Lubię Agatę, jest miła, przedstawię ją na trójkacie, itp.

Podsumowanie

Rozważania zawarte w niniejszym artykule pozwalają na sformułowanie następujących konkluzji:

- Miejsce szczególne wśród różnych rodzajów niepełnosprawności zajmuje niepełnosprawność umysłowa, sytuując się na marginesie społeczeństwa. Charakteryzuje się ona niższą od przeciętnej ogólną sprawnością intelektualną i łączy z zespołem różnorodnych wad rozwojowych oraz różnym stopniem nasilenia zaburzeń w sferze moralnej, poznawczej, ruchowej, emocjonalnej i społecznej. Niemniej jednak, akceptując ograniczenia u osób niepełnosprawnych umysłowo, można dostrzec ich potencjalne możliwości, które mogą zostać rozwinięte przy wykorzystaniu muzyki.

- Zestawiając wyniki różnych autorów, którzy zajmowali się problematyką terapeutycznego oddziaływania muzyki na człowieka, można stwierdzić, że muzyka modyfikuje funkcjonowanie różnych układów i narządów w organizmie człowieka. W wymiarze społecznym uczestnictwo w grupowym muzykowaniu rozwija poczucie społecznej przynależności i zapobiega poczuciu wyobcowania. Muzyka zatem wpływa na poprawę funkcjonowania człowieka w sferze fizycznej, psychicznej, poznawczej i społecznej.

- Zaprezentowane ćwiczenia – oparte na modelach muzykoterapeutycznych opracowanych na podstawie koncepcji teoretycznych zaczerpniętych z różnych nauk - dają możliwość coraz lepszego poznania ciała i jego możliwości, co wpływa na rozwój małej i dużej motoryki. Intensyfikują procesy poznawcze stymulując: zdolność koncentracji, uwagi, pamięci, rozwój mowy. Kształtują i umacniają relacje interpersonalne, silnie cementują poczucie przynależności do grupy. Ćwiczenia te zatem mogą być pomocne we wspomaganiu rozwoju osób z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności umysłowej.

Bibliografia:

- Aranowska E., Witkowski P., Zieliński P. (2002), *Wpływ kolorów otoczenia i stanu emocjonalnego słuchaczy na percepcję muzyki*, (w:) A. Rakowski (red.), *Kształtowanie i percepcja sekwencji dźwięków muzycznych*, s. 245 – 272, Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.
- Borkowska A.R., Domańska Ł. (2018), *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kierył M. (1995), *Mobilna Rekreacja Muzyczna. Łatwa technika profilaktyki i terapii muzycznej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Kisiel M. (2007), *Pedagogiczno – dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Konieczna–Nowak L. (2013), *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krzysteczko H. (2000), *Pomoc w dojrzewaniu do miłości, małżeństwa i rodziny*, Katowice: Wydawnictwo Powiernik Rodzin.
- Pędzich Z. (2014), *Wprowadzenie*, (W:) Z. Pędzich (red.), *Psychoterapia tańcem i ruchem. Terapia indywidualna i grupowa*, s. 10 -16, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Przepiórka L. (2003), *Wpływ seansów akustyczno – wibracyjnych na dzieci agresywne umysłowo upośledzone w stopniu lekkim*, (w:) Y. Schftan, A. Stadnicki (red.), *Terapia akustyczno–wibracyjna Musica Medica w oddziaływaniach zdrowotnych i pedagogicznych*, s. 115–118, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Stachyra K. (2014), *Wstęp do muzykoterapii*, (w:) K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, s. 13-52, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wasiela A. (2004), *Wpływ muzyki na wybrane aspekty funkcjonowania człowieka*, *Nowiny Psychologiczne nr 3*, s. 33 - 43.
- Woźniczka E., *Muzykoterapia w procesie wspomagania rozwoju oraz terapii dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, www.arteterapia.pl/muzykoterapia-w-procesie-wspomagania-rozwoju-oraz-terapii-dzieci-i-mlodziezy-z-niepelnosprawnoscia-intelektualna (dostęp: 16 kwiecień 2018).

Mgr Anna Cichocka,
Mgr Paulina Trębicka
*Doktorantki w Instytucie Psychologii
Wydział Filozofii Chrześcijańskiej
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie*

The improvement of the well-being of children and adolescents: both healthy ones and those suffering from mental disorders

Abstract:

The improvement of the well-being of children and adolescents: both healthy ones and those suffering from mental disorders

The term of subjective well-being (often referred as quality of life) concerns life in physical and mental health or material wealth, but also includes such elements as a sense of happiness, possibility of development, fulfillment of desires or acceptance. In the article, the main components of subjective well-being were briefly presented. Subsequently, factors influencing children's and adolescents' quality of life as material and social conditions or the family environment were discussed. The dependence between the subjective well-being of children and their parents was also raised. Next, a reference was made to a group of children and adolescents suffering from mental disorders. Possible ways to improve, support and develop quality of life were proposed, such as care for the family, support from state bodies, judiciary or foundations (NGOs), conducting social debates or participating in various types of training to improve cognitive and emotional functioning.

Term well-being (quality of life) concerns primarily being happy and living in health and prosperity. Yet it is far more complex and embodies different components which are affecting well-being for example: development, fulfillment of desires, balance between pain and pleasure, being successful, mental and physical health, acceptance (Ben-Arieh, Casas, Frønes, Korbin, 2014).

Well-being is significant area of life of every person and particularly children. Complexity of well-being concerning children has its evidence in by United Nations Convention on the Rights of the Child. Ben-Arieh, Casas, Frønes, Korbin (2014) states aforementioned agreement emphasizes following aspects of well-being: material and economic conditions, social and cultural environment, mental and emotional state and opportunity to develop oneself according to one's potential. Cummins (1996, 1997; for: Land, Lamb, Mustillo, 2001) determined aspects regarding well-being from

27 researches and grouped them into seven following domains: material well-being, emotional well-being(mental health, spirituality), safety, health, productive activity, place in community, intimacy (relationships with friends and family). Huge impact on children undoubtedly have conditions prevailing in social and familiar environment.

In the evaluation of well-being, subjective feelings, objective life conditions and experiences are important (Ben-Arieh, Casas, Frønes, Korbin, 2014). One of the most significant items regarding evaluation of child's well-being is it's own subjective well-being. The term consists of three following elements: one cognitive process (satisfaction/dissatisfaction) and two affective processes (positive and negative affect) (Cummins and Cahill 2000; for: González-Carrasco et al., 2015). These elements are: (1) judgments regarding life satisfaction; (2) the presence of positive affect; and (3) the absence of negative affect (Argyle 1993, Diener 1994; for: González-Carrasco et al., 2016, pp. 64).

1. Material and Social Conditions

Material conditions have undoubtedly great impact on children's well-being. Bad material conditions often result from situation prevailing among family. It can be caused by lower education of parents, unemployment of parents or low parental income. More often than not in those kind of families there is only one parent or parents are divorced (Brooks-Gunn, Duncan, Maritato, 1997).

Children from poor families have worst levels of cognitive development and worst school results in comparison with children from prosperous families. Poverty negatively affects well-being and health (Brooks-Gunn, Duncan, Maritato, 1997). It may be caused by high costs of health care. Moreover low levels of well-being negatively affect health.

With certainty children's well-being is affected by lack of basic livelihood and much needed equipment (for example: school starter kit). Brooks-Gunn, Duncan, Maritato (1997) stress indirect impact of poverty on children's well-being. For that reason poor families can deal with prolonged, stressful tensions caused by lack of money. Moreover those parents can be irritable and use inadequate parenting for their children. Lack of much needed parental attention and time (due to extended time of work) for their children which is very important for their proper development is a very significant matter.

Time of experiencing poverty (short-term/long-term) also influences child. Children from poor families on account of lack in parenting, low economic status and familiar issues can be rejected by their peers. This, in turn, can lower their level of well-being. Consequences of children's poverty are burden to whole society: violence, crime, unemployment, homelessness (Brooks-Gunn, Duncan, Maritato, 1997).

Children's well-being depends upon other people, because children on their own cannot improve their life conditions (Brooks-Gunn, Duncan, Maritato, 1997). Therefore it is important to support poor families on many levels. There is a need to support them on political level in order to provide families with better salary and life conditions. The poorest families are in need to be financially supported and they need to be given a possibility to upscale their qualifications as well as improving education of parents. Voluntary services and foundations could carry out activities aimed at health protection and education of poor children. Charity could conduct food collection and fundraise commodities for children. Social campaigns could rise awareness about issues of poor families and they could show poverty implications for whole society.

2. Family Situation

Research shows that children from poor families with only one parent have higher levels of well-being than children remaining in social welfare (Kortenkamp, Ehrle, 2002). This is due to the fact that children are placed in foster families or among distant relatives who are not mentally stable. These kind of caregivers only provide children with minimal cognitive development and harsh educational conditions. Placing a child in foster family can result in good development of a child if foster parents or distant relatives are well prepared for such a task. In Poland PORT center supports foster care. It's focus is to prepare foster parents via PRIDE training course (Retrieved from: <http://towarzystwonaszdom.pl/port/>). It provides help and meetings for families who took on that kind of task. The preparation improves conditions of children experiencing family difficulties.

It also appears that stable stay among foster family has significant impact on child's well-being (Rubin et al., 2007). Younger children, who have never stayed in foster families or other similar social care, whose biological parents were mentally healthy, had quicker and better stabilization. Children with stable conditions had

greater level of well-being and they didn't have behavioral problems like children whose situation is not stable. Therefore it is important to take care of stability of the taking the children in process and ensure that they don't stay too long in unfavorable conditions. Court trials in Poland which go on for a long periods of time are the major factor which prevent child's situation from being stabilized quickly. It might be advisable to change procedures in cases of children being taken from their parents.

Previous evidence shows that family structure and prevailing situation is very important factor connected with child's well-being. What's interesting is children living with non-marital biological parents have lower level of well-being than children living with couple of biological parents that are married (Brown, 2004). However economical and parental resources can lower that difference. Cohabitation of parents is negatively connected with well-being no matter the resources, among adolescents (12-17 years old). There are no significant differences in child's levels of well-being between biological non-marital parents and foster parents as well as between all kinds of parental cohabitation and single mothers. In order to improve development conditions and levels of well-being among children it is worth it to publicize this research.

Another major matter which has impact on child's well-being is divorce of parents or father's absence. As it might be expected children living in family with only one parent after the divorce have lower level of well-being than children living with not divorced parents (Amato, Keith, 1991). Pre-divorce situation where parents are arguing and children are very stressed has huge impact on this matter. Assumption that children adapt to situation of parents' divorce with ease is not in accordance with research results. Moreover it appears that fathers' alimony payments positively influence child's well-being (Amato, Gilbreth, 1999). Frequency of child's meeting with father was not connected with child's level of well-being. Feelings of closeness and authoritative parenting in relation father-child were positively connected with child's successes in school and negatively connected with external and internal problems of a child. Therefore it is important for father to stay in touch with child and pay alimony. It is advisable for modern society to teach how to build a relationship at schools in order to improve marriage sustainability as well as publicize research results concerning well-being. Politics and judiciary should take care of families after the divorce and enforce paying the alimony.

3. Children's and Their Parents' Subjective Well-being

The interest of researchers dealing with issues of quality of life also applies the question whether and if there is any correlation between the subjectively assessed well-being of children or adolescents and their parents. The sources of expectations for such relationship could be an genetic impact / determination, similar personality, religious values, shared living conditions and a level of material well-being (Casas et al., 2012).

However, empirical researches brings different results. Casas et al. (2012) received the results showing that the subjective well-being of parents and their children is poorly connected. A slightly higher impact was noticed for the group of girls than boys. In case of satisfaction with health, with a standard of living, with security for future, a significant difference was achieved between parents and their children. Regarding to the areas related to social functioning such as satisfaction with friends, relations with other people and groups she / he belongs to there was also no relationship between the results of children and their parents. This interpretation showed that children and adolescents have significant non-family relationships, e.g. belonging to peer groups which could be a source of social fulfillment or satisfaction.

Perhaps the non-intuitive results of research make this area worth exploring and developing. It will allow to understand better how to support children and adolescents to develop their quality of life, which may be quite independent of well-being of their parents.

4. The Improvement of the Quality of Life among Children and Adolescents which are Suffering from Mental Disorders

The authors point to the large scale of the phenomenon of mental health problems among adolescents – among Warsaw adolescents surveyed in 2016, about 30% of girls and about 14% of boys made a negative mental health self-assessment, about 10% of surveyed were at risk of depression, and about 25% had externalization problems defined as a various types of risky behaviors (Bobrowski, 2017). However, this is not a new phenomenon. Several years earlier in a representative group of Polish adolescents, about 43% of the respondents showed lowered mental condition, the mental health of 11-13% of adolescents were seriously

endangered, and about 21% of them had last time suicidal thoughts (Czabała, Brykczyńska, Bobrowski, Ostaszewski, 2005). The same researchers indicate that the most frequently reported symptoms were an anxiety or depression. What is more, also appeared the coexistence of various mental disorders in the same person (Czabała, Brykczyńska, Bobrowski, Ostaszewski, 2005).

This scale of occurrence of mental symptoms or disorders bring the question of how to improve the quality of life of children and adolescents suffering from them effectively? Maria Oleś (2016) referring the WHO classification lists several domains of quality of life such as physical (relating to, e.g. experience of somatic pain, sleep), mental (e.g. feelings, self-esteem), spiritual (e.g. religious belief), independence (e.g. mobility, uninhibited communication with other people), social relations, environment (e.g. home or work), and in case of children, kid rights.

The above mentioned statement shows the social context several times, which can show how significant it is and perhaps it is worth taking it firstly than the interventions in this area leading to better quality of life. Mental disorders are still one of the most stigmatizing problems (Dobrzyńska, Rymaszewska, Kiejna, 2007) that affect adults, but also children or adolescents. This may favor marginalization of such people in community, while a satisfaction regarding various types of social relations is considered as one of the variables in reports of well-being studies among children, e.g. in Children's views on their life and well-being in 15 countries: A report on the Children's Worlds survey, 2013-14 (Rees, Main et al., 2015).

Patients may still find it difficult to disclose the information that they suffer from schizophrenia or bipolar disorder, but also depression or eating disorders, although these topics are brought up, above all in media. Mental disorders affecting children and adolescents can be considered even more embarrassing and covered with silence, because they can be connected with the sense of guilt among parents. That is why the social campaigns, debates or socio- scientific events have a big importance and bring the problem of mental disorders to the public space. In Polish conditions, we can list, above all the "Faces of depression" campaign in which many psychiatrists and psychologists are involved. They show that it is not a shame to use their help². In May 2017, in Warsaw was organized the 1st Congress of Mental Health, in which, apart from clinicians, took part others, above all Representative of the Chancellery of the President of the Republic of Poland, Ombudsman or

² Retrieved from: <http://twarzedepresji.pl>

Ombudsman for Children. The mission of the debate was, first of all promoting a mental health, but also counteracting stigmatization of psychiatric patients³.

Such events may contribute to the improvement of awareness, better understanding, acceptance or support for people struggling with mental symptoms or disorders in their micro-society. In case of children and adolescents, it will be a school environment, peer group and also home.

Another initiatives are activities undertaken by non-profit foundation members, e.g. The Foundation The Other Side of Mirrors, which helps to break the silence about mental disorders among children and adolescents⁴. Trainees and volunteers organize weekend artistic classes for patients struggling with mental crisis, and staying in child psychiatric wards. Thanks to this, patients can discover whether develop their talents and abilities while strengthening self-esteem. While by cooperating in a group, they can return to function in the community from which the disorder can isolate.

The next way to improve the quality of a social life of patients can be a different type of techniques and trainings aimed at improving cognitive or emotional functioning, e.g. Training of social cognition skills (Wilkos, Tylec, Kułakowska, Kucharska, 2013), that can help to adapt better in society.

In case of children and adolescents may require the adjustment to the specific development period of the patient. Summing up, the activities described in this article, which can be undertaken on the macro- and micro-social scale, may contribute to the development of well-being of children and adolescents both healthy ones and those struggling with various types of mental symptoms and disorders. However, it is worth noting that every young person is a unique individual, therefore any activities should be referred and modified to their particular needs.

References:

- Amato, P. R., Gilbreth, J. G. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and the Family*, 557-573.
- Amato, P. R., Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 110(1), 26.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In *Handbook of child well-being* (pp. 1-27). Springer Netherlands.
- Bobrowski, K. (2017). Symptomy zaburzeń zdrowia psychicznego, in: K. Ostaszewski (ed.), *Monitorowanie zachowań ryzykownych, zachowań nałogowych i problemów zdrowia*

³ Retrieved from: <http://www.kongreszp.org.pl/history.html>

⁴ Retrieved from: <http://2stronalustra.tumblr.com>

- psychicznego 15-letniej młodzieży (pp. 55-76). Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Maritato, N. (1997). Poor families, poor outcomes: The well-being of children and youth. *Consequences of growing up poor*, 1-17.
- Brown, S. L. (2004). Family structure and child well-being: the significance of parental cohabitation. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 351-367.
- Casas, F., Coenders, G., González, M., Malo, S., Bertran, I., Figuer, C. (2012). Testing the relationship between parents' and their own children's subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 13, 1031-1051. DOI 10.1007/s10902-011-9305-3
- Czabała, C., Brykczyńska, C., Bobrowski, K., Ostaszewski, K. (2005). Problemy zdrowia psychicznego w populacji gimnazjalistów warszawskich. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 14(1), 1-9.
- Dobrzyńska, E., Rymaszewska, J., Kiejna, A. (2007). Problem jakości życia osób z zaburzeniami psychicznymi. *Adv Clin Exp Med*, 16(1), 173-178.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., Dinisman, T. (2017). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness studies*, 18(1), 63-88.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Viñas, F., Malo, S., Gras, M. E., Bedin, L. (2017). What leads subjective well-being to change throughout adolescence? An exploration of potential factors. *Child Indicators Research*, 10(1), 33-56.
- Kortenkamp, K., Ehrle, J. (2002). The well-being of children involved with the child welfare system: A national overview. *New Federalism. National Survey of America's Families*, B-43, 1-8.
- Land, K. C., Lamb, V. L., Mustillo, S. K. (2001). Child and youth well-being in the United States, 1975–1998: Some findings from a new index. *Social indicators research*, 56(3), 241-318.
- Oleś, M. (2016). Kryteria jakości życia dzieci i młodzieży. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, 22(1), 114-129.
- Rees, G., Main, G. (Eds.) (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Rubin, D. M., O'Reilly, A. L., Luan, X., Localio, A. R. (2007). The impact of placement stability on behavioral well-being for children in foster care. *Pediatrics*, 119(2), 336-344.
- Wilkos, E., Tylec, A., Kułakowska, D., Kucharska, K. (2013). Najnowsze kierunki terapeutyczne w rehabilitacji pacjentów z zaburzeniami psychicznymi. *Psychiatria Polska*, 47(4), 621–634.

Dr Kornelia Czerwińska

Pracownia Tyflopedagogiki

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

W trosce o wspomaganie rozwoju osób tracących wzrok w późnej dorosłości

Abstract:

Supporting the development of persons who lose vision in late adulthood

Late adulthood is a natural phase of the life cycle, characterized by high diversity. Evident heterogeneity of capacities and needs of elderly persons calls for adopting individual approach towards analyzing their development and taking into consideration certain qualities, normative in that phase of life, such as reduced functional efficiency resulting from biological changes, change of life priorities resulting from social and professional activities, now different from previously performed ones, increased thoughtfulness and self-awareness. The need to support the development of elderly persons and to assist them by significant others as well as by professionals comes up when deteriorating health results in disability which impedes person's daily functioning and their autonomy. Statistical data show that the rate of acquisition of visual impairment by persons over 65 increases steadily, and demographic prognoses indicate that the population of persons with visual impairment acquired in late adulthood will continue growing. Due to the social significance of the problem, the author of the article has made an attempt to describe the specific character of supporting the development of an elderly person who is losing vision while taking into account immediate functional implications of the acquired impairment.

Wprowadzenie

Funkcjonowanie osoby na każdym etapie życia podlega zmianom, zarówno na płaszczyźnie biologicznej, psychiczno-społecznej, jak i w sferze duchowej. Późna dorosłość to okres, w którym w szczególny sposób uwidacznia się fakt, że rozwój nie polega jedynie na prostej kumulacji zmian wzrostowych, lecz obejmuje szereg wielokierunkowych przemian jakościowych związanych z pojawieniem się nowych kompetencji i ich integracją z dotychczasowymi doświadczeniami, przy jednoczesnym obniżeniu poziomu innych sprawności (Steuden, 2012, 2016). Właściwości tej fazy implikują konieczność przystosowania się do zmieniających się, czasem dość gwałtownie, warunków życia i odnalezienia nowych form aktywności wyznaczających styl funkcjonowania, który pozwala na zaspokojenie swoistych w tym wieku potrzeb, osobistych pragnień i aspiracji oraz społecznych oczekiwań.

Ograniczenie aktywności na polu zawodowym w wieku senioralnym, prowadzi do stopniowego spadku znaczenia aspiracji prestiżowych. Zmniejszeniu potrzeb związanych z aktywnością i działaniem w głównym nurcie życia zbiorowego towarzyszy wzrost zapotrzebowania na aprobatę społeczną i akceptację ze strony otoczenia, jak również wzmocnienie potrzeby materialnego zabezpieczenia bytu, poczucia bezpieczeństwa i wsparcia emocjonalnego. Mniejsza wydolność fizyczna organizmu wiąże się z koniecznością przeznaczania większej ilości czasu na efektywne i bezpieczne wykonywanie czynności życia codziennego, w tym działań samoobsługowych (Szarota, 2010). Osłabienie dynamiki życiowej i sukcesywna zmiana priorytetów łączą się ze skłonnością do refleksyjności, koncentracją na własnym wnętrzu oraz dokonywaniem bilansu osiągnięć w kontekście oceny i re-interpretacji przeszłych zdarzeń (Janiszewska-Rain, 2005; Leszczyńska-Rejchert, 2007; Steuden, 2016).

Przestrzeń rozwoju w późnej dorosłości ulega znacznemu zmniejszeniu w stosunku do poprzednich okresów życia, co wynika z postępujących ograniczeń w sferze fizycznej (m.in. schorzenia skutkujące trudnościami w samodzielnym poruszaniu się, lęk przed upadkiem i zwiększone prawdopodobieństwo doznania urazu, ograniczona mobilność związana z nieprzystosowanym środowiskiem fizycznym), społecznej (m.in. zmniejszenie ilości kontaktów interpersonalnych, trudności w nawiązywaniu nowych relacji, zaprzestanie wypełniania wielu funkcji w przestrzeni publicznej) i psychicznej (m.in. osłabienie funkcji poznawczych, potrzeba dłuższej regeneracji sił) (Brzezińska, Hejmanowski, 2005). Ograniczenia rejestrowane w poszczególnych sferach funkcjonowania starszej osoby są tak liczne, że etap późnej dorosłości bywa określany często jako okres strat, które dotyczą przede wszystkim zdrowia, witalności, sprawności, prestiżu zawodowego, wysokiego statusu materialnego, bliższych i dalszych związków z innymi ludźmi, a w szerszej perspektywie samej egzystencji, która osiąga fazę schyłkową (Mielczarek, 2010).

Należy zauważyć, że pewne ograniczenia wykazują bezpośrednie związki z negatywnym wizerunkiem ostatniego okresu życia w mediach, który kształtuje i (lub) utrwała stereotypy na temat seniorów jako homogenicznej grupy o wielu pejoratywnych właściwościach (Pichalski, 2014). Obecne w potocznym dyskursie społecznym skojarzenia starości z biernością, niezaradnością, infantylnością, ubóstwem, egocentryzmem, złośliwością, nietolerancją, samotnością, aseksualnością i chorobą, mogą przyczyniać się do przyjmującej różne formy ekskluzji i marginalizacji tej grupy (Leszczyńska-Rejchert, 2012), a także ujemnie oddziaływać na

sposób indywidualnego przystosowywania się do zmian związanych z wiekiem. Zakres i poziom doświadczanych ograniczeń jest wysoce zróżnicowany, uwarunkowany szeregiem czynników, wśród których szczególnie istotne są zasoby wewnętrzne, aktualne (m.in. obecna kondycja zdrowotna) i ukształtowane we wcześniejszych okresach życia (m.in. wiedza, umiejętności, osobiste doświadczenia, ogólna postawa wobec życia i innych), oraz zasoby zewnętrzne, dostępne w danym momencie (m.in. dostosowanie przestrzeni publicznej, sieć wsparcia społecznego) i gromadzone na wcześniejszych etapach ścieżki biograficznej (Brzezińska, Hejmanowski, 2005). Gama czynników decydujących o przebiegu rozwoju w późnej dorosłości jest niezwykle obszerna, jednak niewątpliwie jednym z kluczowych elementów jest stan zdrowia w znacznym stopniu wpływający na dobrostan psychofizyczny danej osoby (Dworak, 2015).

Seniorzy stanowią zbiorowość zróżnicowaną pod względem stanu zdrowia. Za typowe problemy dla tej fazy życia uznaje się m.in.: postępujące zmiany morfologiczno-biochemiczne, zmniejszenie się możliwości organizmu w zakresie adaptacji do rozmaitych obciążeń fizycznych, biologicznych i psychosocjalnych, obniżenie sprawności funkcjonowania zmysłów, spadek odporności oraz wyższą zapadalność na choroby somatyczne i psychiczne (Bee, 2004; Butlewski, 2017). Pogarszająca się kondycja zdrowotna, zwłaszcza w sytuacji współwystępowania wielu schorzeń, często skutkuje niemożnością wykonywania codziennych czynności niezbędnych w obszarze fizycznego dbania o siebie, co może wiązać się z potrzebą uzyskiwania pomocy i wsparcia ze strony innych (Skalska, 2011). W skrajnych przypadkach ograniczenia funkcjonalne stają się powodem zamieszkania przez starszą osobę w instytucji opiekuńczej.

Wspomaganie rozwoju w tym okresie życia powinno zatem być ukierunkowane przede wszystkim na zachowanie możliwie wysokiego poziomu jakości życia związanej ze stanem zdrowia poprzez dostarczanie niezbędnego wsparcia, elastycznie dostosowywanego do aktualnych potrzeb osoby i właściwości jej mikrośrodków oraz podejmowanie działań motywujących do wykorzystywania posiadanych zasobów osobistych. Tak ujmowane wspomaganie rozwoju pozwala osiągnąć, nawet w obliczu choroby, tak zwane pomyślne starzenie się, rozumiane jako odczuwanie dobrostanu i osobistego spełnienia wynikającego z realizowania pasji i zainteresowań, prowadzenia aktywnego życia towarzyskiego i funkcjonowania w dotychczasowym otoczeniu i utrzymywania pozytywnych więzi społecznych (Young, Frick, Phelan, 2009). Wspomaganie rozwoju cechujące się stałą

troską o subiektywnie odczuwaną jakość życia starszej osoby staje się szczególnym wyzwaniem w sytuacji nabycia w późnej dorosłości trwałej, poważnej niepełnosprawności, której następstwa rzutują negatywnie na wszystkie sfery funkcjonowania seniora i jego rodziny.

1. Wspomaganie rozwoju

Zarówno w piśmiennictwie naukowym, jak i w dyskursie społecznym spotkać można wiele ujęć i definicji wspomaganie rozwoju. Pojęcie to ma wieloznaczny charakter, więc często bywa interpretowane odmiennie, w zależności od przyjętego kontekstu. Maria Kielar-Turska (2003) dokonała analizy pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganie rozwoju, które traktowała szeroko, jako swoisty obszar intencjonalnych oddziaływań na drugiego człowieka, uznając za równorzędne takie określenia, jak: wspieranie, pomaganie, pomoc psychologiczną i zachowania pomocne. Autorka wskazała, że określenia używane w odniesieniu do wspomaganie rozwoju dotyczą przede wszystkim takich procesów, jak:

- stymulacja (zwiększanie zasobów i możliwości osoby),
- interwencja, wychowanie, edukacja, profilaktyka (minimalizowanie ryzyka zagrożeń dobrostanu),
- terapia (usuwanie nieprawidłowości, korygowanie deficytów),
- rehabilitacja, rewalidacja, reedukacja (przywracanie utraconych sprawności).

Wszystkie te oddziaływania mają na celu wzmocnienie sił jednostki w radzeniu sobie z problemami i służą uzyskaniu, ochronie lub przywróceniu dobrostanu psychofizycznego. Wspomaganie jest niezbędne przy zakłóceniach w przebiegu rozwoju wywołanych niską efektywnością procesów mu współtowarzyszących (wychowanie, socjalizacja, edukacja) lub krytycznymi zdarzeniami życiowymi (np. utrata zdrowia i sprawności, doznanie przemocy itp.). Metody i zakres wspomaganie są więc zależne od specyfiki potrzeb danej osoby i mogą wiązać się z ingerencją w fizyczne funkcjonowanie organizmu, organizację doświadczeń życiowych, psychologiczne mechanizmy regulacji zachowań lub kulturowy system znaczeń. Proces wspomaganie rozwoju musi uwzględniać fakt, że zmiany rozwojowe odznaczają się pewnymi specyficznymi właściwościami, m.in. nie są nagłe i krótkotrwałe, tworzą uporządkowaną w czasie sekwencję, doprowadzają do efektów względnie nieodwracalnych (Kielar-Turska, 2003).

Rozwój to proces wielokierunkowy odnoszący się do wielu płaszczyzn życia psychicznego człowieka, dlatego stosowane w praktyce formy jego wspomaganie cechuje duża różnorodność.

Maria Straś-Romanowska (2003) wyróżniła cztery grupy form pomocy ukierunkowanej na podniesienie jakości życia odnoszące się do takich wymiarów funkcjonowania osoby, jak: biologiczny (psychofizyczny), psychospołeczny, podmiotowy i duchowy (metafizyczny). Techniki oddziaływania w dwóch pierwszych wymiarach to psychostymulacja i psychoedukacja, wpisujące się w model pomocy dyrektywnej, zaś interwencje niedyrektywne to terapia nastawiona na klienta oraz przewodnictwo duchowe obejmujące dwie kolejne wymienione powyżej sfery. Do form wspomagania nastawionych na utrzymanie lub poprawę kondycji psychofizycznej osoby autorka zalicza m.in.: różne rodzaje ćwiczeń ruchowych, treningi sprawnościowe, poradnictwo dotyczące zdrowego stylu życia, metody rehabilitacyjne stymulujące i korygujące funkcje zaburzone z powodu uszkodzenia organizmu. Wspomaganie rozwoju na płaszczyźnie psychospołecznej odbywa się przede wszystkim na drodze wychowania, socjalizacji i kształcenia, zaś w sytuacjach problemowych poprzez profesjonalne oddziaływania psychologiczne w postaci interwencji kryzysowej czy terapii behawioralno-poznawczej. Liczne formy i techniki wspomagania rozwoju w wymiarze podmiotowym sprzyjają samopoznawaniu, odkrywaniu i nadawaniu sensu własnej egzystencji, kształtowaniu tożsamości w wymiarze osobistym i społecznym. Wyraźnie odmienną od pozostałych form wspomagania rozwoju osoby jest przewodnictwo duchowe realizowane w dialogu, koncentrujące się na procesie świadomej autokreacji związanej z realizacją określonych wyższych wartości (Bóg, dobro, prawda, miłość, wolność) na drodze samowychowania (tamże).

Warto zwrócić uwagę, że większość wyróżnionych tu form pomocowych w pełni koresponduje z wykazem procesów związanych ze wspomaganiami rozwoju sporządzonym przez Marię Kielar-Turską (2003). Wyjątek stanowi wspomaganie rozwoju sfery duchowej, które nie zostało ujęte w przedstawionej wcześniej analizie. Wyłonienie tego obszaru oddziaływań wspomagających wydaje się być istotne, gdyż wprowadza w pełni holistyczne ujęcie rozwoju jako procesu, w którym w ramach biologicznych i psychospołecznych możliwości osoby zachodzą zmiany we wszystkich obszarach jej funkcjonowania, także na płaszczyźnie metafizycznej.

Badania dowodzą występowania pozytywnej zależności między duchowymi dążeniami a dobrostanem psychicznym i integracją osobowości (Skrzypińska, 2008).

Świadomość zbliżającej się śmierci, doświadczanie cierpienia związanego z kumulacją różnego typu strat oraz dokonywanie podsumowań i oceny dotychczasowego przebiegu ścieżki biograficznej charakteryzujące okres późnej dorosłości, sprzyjają podejmowaniu refleksji nad cenionymi wartościami i stawianiu pytań egzystencjalnych, stąd u osób starszych można zaobserwować rosnące zainteresowanie kwestiami duchowymi.

Jak wskazuje Zofia Szarota (2010), zdarza się, że deficyty codziennej egzystencji są przez seniorów kompensowane narastającą religijnością. Kulturowanie pobożnego stylu życia poprzez zaangażowanie w różne formy praktyk religijnych może podtrzymywać i umacniać jakość życia osób starszych (Steuden, 2012; Wójcik, 2014). Sfera rozwoju duchowego nabiera także szczególnego znaczenia w procesie przystosowania się do faktu nabycia niepełnosprawności, w trakcie którego osoba, próbując poradzić sobie z doświadczanym kryzysem emocjonalnym, stawia pytania o sens i znaczenie tego zdarzenia życiowego (Schulz, 2005). Duchowy wymiar życia psychicznego seniorów, którzy w ostatnim okresie życia utracili sprawność, nie może więc być pomijany w procesie wspomagania ich rozwoju.

Analizę pola semantycznego pojęcia „wspomaganie rozwoju”, podjęła także Barbara M. Kaja (2010). Uznając, że termin ten pozostaje niedookreślony, ujmuje go jako szczególny rodzaj interakcji międzyludzkich opierających się na wywieraniu wpływu. Autorka wyraźnie podkreśla procesowy charakter tych oddziaływań i umiejscawia je w nurcie psychologii egzystencjalno-humanistycznej. Wyklucza w procesie wspomagania wszelki przymus i presję, przyznając odbiorcy działań wspierających prawo do decyzji o zakresie, rodzaju i sposobach uzyskiwania pomocy. Wspomaganie rozwoju w proponowanym przez badaczkę modelu odbywa się poprzez wspólne doświadczenie, w którym wspomagający stara się poznać i zrozumieć świat wartości osoby wspomaganey oraz dobrać metody pomocy zgodne z jej światopoglądem, kompetencjami i aktualnymi potrzebami. Interwencje nie mają charakteru dyrektywnego, ich przebieg jest ustalany w procesie dialogowym i modyfikowany zgodnie z indywidualnymi preferencjami odbiorcy pomocy. Program wspomagania opiera się głównie na odkrywaniu zasobów posiadanych przez daną osobę, stymulowaniu i aktywizowaniu jej do skutecznego wykorzystywania kompetencji oraz nabywania kolejnych sprawności istotnych dla rozwoju zgodnego z osobistą koncepcją życia (por. także: Kaja, 2004).

Należy zaznaczyć, że w opinii Barbary M. Kaji (2010, s. 33) wsparcie nie jest tożsame ze wspomaganie, gdyż nie zawsze spełnia kryteria działania procesowego. Wspomaganie rozwoju jako proces postępuje w czasie, jest ukierunkowane na cel i prowadzi do pozytywnych zmian lub modyfikacji.

Problem skuteczności wspomaganie rozwoju rozpatrywała Anna I. Brzezińska (2005), która charakteryzuje wspomaganie jako formę pomocy udzielanej przez profesjonalistów i osoby z otoczenia w sytuacjach, których wymagania przekraczają aktualne możliwości danej jednostki. Autorka podkreśla, że pomoc ta powinna uwzględniać logikę, rytm i dynamikę dotychczasowego rozwoju podmiotu, wykorzystywać nabyte wcześniej zasoby i wzbudzać u odbiorcy wsparcia wewnętrzną motywację do zmiany. Tak ujmowane wspomaganie może mieć różnych adresatów, odnosić się zarówno do pojedynczych osób w poszczególnych fazach życia, jak i do określonych grup, zespołów, społeczności. Czas trwania interwencji jest zależny od typu sytuacji problemowej i przyjętych celów programu pomocowego. W niektórych przypadkach oddziaływania wspomagające trwają krótko, gdyż są ukierunkowane jedynie na zainicjowanie zmiany bądź wyeliminowanie czynników szkodliwych, w innych zaś mają charakter długofalowy, ponieważ podtrzymują zmianę lub umożliwiają osobie zdobycie kompetencji niezbędnych do samodzielnego radzenia sobie z trudnościami. Pomoc może być kierowana bezpośrednio do adresata lub mieć charakter pośredni i oddziaływać na jego środowisko życia, co wydaje się szczególnie istotne w sytuacji nabycia niepełnosprawności, w której wiele problemów może być skutecznie przezwyciężonych dzięki zmianom wprowadzonym w obszarze otoczenia fizycznego i społecznego. Efektywność wspomaganie rozwoju jest w znacznym stopniu zależna od właściwego dostosowania oferty pomocy do aktualnego funkcjonowania odbiorcy, w tym zwłaszcza do trafnie rozpoznanych potrzeb, możliwości i stopnia gotowości do przyjęcia pomocy. Niezbędne jest także uzyskanie odpowiedniego poziomu chęci współpracy ze strony najbliższego środowiska osoby wspomaganie, które w dużej mierze decyduje o trwałości zainicjowanych zmian. Oczekiwania, preferencje i cele adresata pomocy, jak i przedstawicieli jego mikrośrodowisk powinny więc być brane pod uwagę w czasie planowania i bezpośredniej realizacji działań wspomagających. Znaczne rozbieżności między oczekiwaniami wspomaganie i (lub) jego otoczenia a ofertą pomocy, implikują konieczność podjęcia pracy nad modyfikacją przekonań życzeniowych lub

roszczeniowych oraz dialogowego uzgodnienia ostatecznej wersji programu pomocowego obejmującego różnorodne, elastyczne formy oddziaływań.

Przedstawione przez Annę I. Brzezińską (2005) główne założenia teoretyczne wspomagania rozwoju wpisują się w humanistyczny model tego procesu zaproponowany przez Barbarę M. Kaję (2004, 2010), zwłaszcza w zakresie akcentowania pracy na zasobach wewnętrznych i zewnętrznych oraz postrzegania adresata pomocy jako aktywnego podmiotu współtworzącego proces interwencyjny.

Ten model wspomagania wykazuje także zgodność ze współczesnymi ujęciami choroby i niepełnosprawności, czego odzwierciedleniem jest m.in. rozwojowa koncepcja niepełnosprawności, według której „istota pomocy osobom niepełnosprawnym to - w perspektywie rozwojowej - przede wszystkim stwarzanie warunków uwalniających ich tendencje rozwojowe i zdolności do korzystania z własnego potencjału rozwojowego (...), osoby uczestniczące w procesie rehabilitacji powinny mieć świadomość wszelkich uwarunkowań rozwoju swoich podopiecznych, mogących istotnie wpływać na dynamikę procesów rozwojowych” (Bręczewski, 2010, s. 76). Nabycie niepełnosprawności w biegu życia może wywołać okresowy regres i zmienić kierunek, zakres i dynamikę zmian rozwojowych, jednak posiadany przez osobę potencjał będzie wciąż rozwijany poprzez wykorzystywanie wrodzonych predyspozycji i zgromadzonych zasobów oraz próby realizacji osobistych dążeń sprzed utraty sprawności, jak również poprzez nabywanie nowych umiejętności, w tym kompetencji umożliwiających sprawne funkcjonowanie w warunkach doznania niepełnosprawności (tamże; por. także: Bręczewski, 2015). Przyjęcie nowych kryteriów w tworzeniu hierarchii wartości oraz zmiany perspektywy spostrzegania siebie i sensu ludzkiej egzystencji mogą w wyniku pomyślnego zmagania się z następstwami nabycia dysfunkcji prowadzić do pozytywnych zmian na drodze rozwojowej takich, jak: bardziej satysfakcjonujące relacje społeczne, wzmożone dążenia samorealizacyjne, lepsza kontrola emocji, preferowanie wartości altruistycznych i duchowych (Tedeschi, Calhoun, 2004).

Kluczową kwestią w oddziaływaniach utraty sprawności na dalszy przebieg rozwoju jest okres rozwojowy, w którym dochodzi do uszkodzenia organizmu. Nabycie niepełnosprawności w okresie adolescencji oraz pierwszych dwóch faz dorosłości nazwane zostało przez Stanisława Kowalika (2008) strefą utraconego rozwoju, z uwagi na fakt, że realizacja autorskiej ścieżki biograficznej zostaje przerwana i przestaje odpowiadać społecznym oczekiwaniom związanym z podejmowaniem kolejnych zadań rozwojowych. Dochodzi do dezorganizacji

dotychczasowych osiągnięć rozwojowych, które nie mogą zostać przekształcone w dalsze dokonania życiowe. Co ciekawe, autor uznaje za nieuprawnione rozpatrywanie nabycia niepełnosprawności w późnej dorosłości w kontekście strefy utraconego rozwoju, uważając je za zdecydowanie mniej traumatyczne doświadczenie niż w przypadku osób młodszych. Utrata sprawności w tej fazie życia może być przyjmowana przez jednostkę jako jedna z wielu dolegliwości, których pojawienie się powoduje typowy dla wieku senioralnego spadek sił i ograniczenia w podejmowaniu niektórych działań. Stosunkowo niskiemu natężeniu negatywnych odczuć wywołanych uszkodzeniem organizmu może zarazem towarzyszyć niska motywacja do wypracowania aktywnych strategii radzenia sobie z następstwami niepełnosprawności (tamże).

Reasumując, proces wspomagania rozwoju osoby z nabytą niepełnosprawnością powinien zawsze brać pod uwagę specyfikę danego okresu życia, w tym uwzględniać subiektywnie ocenianą wartość utraconych funkcji, swoiste sposoby realizacji zadań rozwojowych, dostępność środków do kompensowania występujących trudności i motywację do aktywnego włączenia się w proces rehabilitacji.

2. Wspomaganie rozwoju a utrata wzroku w wieku senioralnym

Tendencja starzenia się społeczeństw w całym świecie skutkuje systematycznym wzrostem zachorowalności na schorzenia układu wzrokowego związane z wiekiem. W populacji osób niewidomych i słabowidzących coraz większą grupę stanowią osoby, które nabyły dysfunkcję wzroku w późnej dorosłości (Court, McLean, Guthrie, Mercer, Smith, 2014).

Z uwagi na poważne konsekwencje funkcjonalne problemów ze wzrokiem kwestią priorytetową jest więc zapewnienie powszechnej opieki okulistycznej i przystępnego cenowo leczenia. Badania i praktyka kliniczna jednoznacznie wskazują, że monitorowanie progresu chorób okulistycznych oraz stała kontrola lekarska, to czynniki istotne dla zapobiegania wystąpieniu późniejszych komplikacji oraz pogorszeniu funkcjonowania wzrokowego starszych pacjentów. Mimo to wciąż w wielu krajach dostępność leczenia okulistycznego jest stosunkowo niska. Niewykryte i (lub) niekorygowane problemy okulistyczne powszechnie występują w całej populacji osób starszych, jak również w populacji pensjonariuszy domów opieki (Evans, Rowlands, 2004). Krajowe badania przeprowadzone w grupie ponad

700 osób w przedziale wiekowym 55-59 lat oraz ponad 4.600 osób w wieku 65 lat i więcej potwierdziły, że częstość i stopień uszkodzenia wzroku rosną wraz z wiekiem. Do najczęściej zgłaszanych przez badanych schorzeń układu wzrokowego należały choroby związane z procesem starzenia się: zaćma, jaskra, zwyrodnienie plamki żółtej. Funkcjonalna ocena przesiewowa widzenia sugerowała mniejszą dostępność leczenia specjalistycznego dla mieszkańców rejonów wiejskich. Ponadto wykazano, że odsetek seniorów poddających się chirurgicznemu leczeniu zaćmy, mimo niskiego ryzyka okołoperacyjnego oraz znacznych korzyści funkcjonalnych, nadal nie jest wysoki (Klimek, Wizner, Skalska, Grodzicki, 2012).

Obok wczesnego wykrycia schorzenia i systematycznie prowadzonego leczenia okulistycznego duży wpływ na jakość życia starszych osób związaną ze stanem zdrowia ma właściwie prowadzona rehabilitacja (McDonnell, Lee, Spritzer, Lindblad, Hays, 2003). Przegląd badań wskazuje, że świadczenia z zakresu opieki rehabilitacyjnej przeznaczonej dla osób słabowidzących i tracących wzrok są w wielu krajach mało dostępne (Wang, Chan, Chi, 2014), a wadliwość przyjętych rozwiązań systemowych powoduje, że zaledwie 10-15% osób z problemami wzrokowymi korzysta ze specjalistycznych usług rehabilitacyjnych (Cole, 2011). Stanowi to istotne zaniedbanie, gdyż postęp procesów chorobowych można w wielu przypadkach spowolnić, zaś pacjenta wyposażyć w umiejętności efektywnego posługiwania się osłabionym widzeniem. Poprawa funkcjonalnych możliwości wykorzystywania sprawności wzrokowych przyczynia się do wzrostu poziomu subiektywnie odczuwanej jakości życia.

Stale zwiększająca się populacja starszych osób tracących wzrok, odznacza się swoistymi potrzebami stanowiącymi wyzwanie dla właściwej organizacji opieki zdrowotnej i socjalnej. Poważne problemy ze wzrokiem pociągają za sobą szereg negatywnych następstw we wszystkich obszarach psychospołecznego funkcjonowania seniora, przyczyniając się do obniżenia poczucia dobrostanu. Większość badań ukazuje niższy poziom jakości życia u starszych osób z dysfunkcją wzroku w porównaniu z ich prawidłowo widzącymi rówieśnikami, przy czym w niektórych przypadkach progresywna słabowzroczność prowadzi do skrajnie niskich wyników w tym obszarze (Pokharel, Selvaraj, Ellwein, 1998).

Niemożliwość zaplanowania i wykonania wielu działań pod kontrolą wzroku, jak również utrudnienia w zakresie orientacji przestrzennej i samodzielnego przemieszczania się, zmniejszają zdolność ociemniałych osób w podeszłym wieku do wykonywania codziennych czynności, a w konsekwencji stosunkowo często

doprowadzają do niepełnosprawności funkcjonalnej (Kelly, 1995). Badania jakościowe przeprowadzone w grupie osób w przedziale wiekowym 70-92 lata wykazały znaczne trudności w realizacji czynności życia codziennego oraz podejmowaniu zajęć wolnoczasowych poza miejscem zamieszkania, które w ocenie badanych wynikały głównie z braku odpowiedniego dostosowania środowiska fizycznego do ich możliwości percepcyjnych i ruchowych, odczuwanego spadku energii, niskiej asertywności oraz zmagania się z poczuciem bezbronności (Berger, 2011, 2012). Trudności w sprawnym wykonywaniu codziennych czynności, w tym także samoobsługowych, generują potrzebę opieki i wsparcia instrumentalnego w miejscu zamieszkania lub w placówce opiekuńczej. Potrzeba pomocy domowej w postaci różnego rodzaju usług (m.in. przygotowanie/dostarczenie posiłków, czynności pielęgnacyjne, aplikowanie leków, zakupy, sprząatanie) jest szczególnie nasiloną w okresie bezpośrednio po doznaniu utraty wzroku, gdyż opanowanie bezwzrokowych sposobów efektywnej i bezpiecznej realizacji codziennych zadań wymaga czasu i profesjonalnego instruktażu. Ponadto w początkowej fazie przystosowania do nabytej dysfunkcji, gotowość do czynnego zaangażowania się w proces rehabilitacji jest u seniorów zazwyczaj niewielka. Istotną kwestią jest także równoczesne wspomaganie rozwoju tych osób w formie pośredniej, poprzez wsparcie emocjonalne i informacyjne kierowane do najbliższego otoczenia, zwłaszcza współmałżonków, partnerów, dorosłych dzieci i innych członków rodziny. Konieczna staje się pomoc w emocjonalnej konfrontacji z faktem wystąpienia poważnej, trwałej dysfunkcji u bliskiej osoby oraz w odpowiednim dopasowaniu wsparcia świadczonego w naturalnych sytuacjach domowych do aktualnych potrzeb osoby ociemniałej. Właściwe rozpoznanie kompetencji i trudności ociemniałego seniora nie jest łatwym zadaniem dla domowników, zwłaszcza że zakres i rodzaj niezbędnego wsparcia może być zależny od kontekstu, jak również podlegać pewnym zmianom wraz z postępem oddziaływań terapeutycznych i rehabilitacyjnych. Czynnikiem dodatkowo zakłócającym optymalne dostosowanie udzielanej pomocy są silne więzi emocjonalne łączące członków rodziny, które mogą utrudniać dokonanie realistycznej oceny potencjału, potrzeb i zgłaszanych oczekiwań ze strony adresata pomocy. Badania wskazują (Cimarolli, Reinhardt, Horowitz, 2006), że potencjał dorosłych osób tracących wzrok najczęściej nie jest w pełni doceniany, w konsekwencji czego członkowie ich rodzin wykształcają postawę nadopiekuńczości, która blokuje lub opóźnia opanowanie aktywnych strategii radzenia sobie z następstwami dysfunkcji wzroku. Ponadto nadmierna

troska i ochrona osoby z problemami wzrokowymi oraz skłonność do wyręczania w realizacji zadań, które nie przekraczają jej kompetencji, wykazują związek z podwyższoną depresyjnością oraz obniżeniem umiejętności wykonawczych.

W procesie wspomagania rozwoju osób tracących wzrok w późnej dorosłości należy wziąć pod uwagę obserwowane w tej populacji pogorszenie stanu zdrowia fizycznego i psychicznego następujące m.in. na skutek zmniejszenia aktywności ruchowej, ograniczenia udziału w zajęciach wolnoczasowych realizowanych w miejscu zamieszkania i poza domem, izolacji społecznej i podwyższonego ryzyka upadków (Jones, Rovner, Crews, Danielson, 2009; Wang, Chan, Chi, 2014). Ze względu na stwierdzoną u ociemniałych seniorów zależność między niemożnością samodzielnego i pełnego uczestnictwa w wielu aktywnościach takich, jak czytanie, oglądanie telewizji, podróżowanie, korzystanie ze środków transportu itp. a obniżonym samopoczuciem, apatią, frustracją i biernością (Janiszewska-Rain, 2005; Klimek, Wizner, Skalska, Grodzicki, 2012), konieczne jest podjęcie działań ukierunkowanych na opanowanie alternatywnych sposobów wykonywania tych czynności oraz przedstawienie interesującej dla danej osoby oferty form spędzania wolnego czasu i społecznego uczestnictwa, dostępnych mimo posiadanej dysfunkcji sensorycznej. Proponowane aktywności muszą uwzględniać osobiste zainteresowania i uzdolnienia seniora, jak również preferowany przed utratą wzroku styl funkcjonowania.

Cele rehabilitacyjne powinny być ustalane na drodze dialogowego porozumienia z osobą potrzebującą wsparcia i odnosić się do funkcjonalnych trudności doświadczanych przez nią na co dzień. Formy i zakres działań wspomagających należy dostosować do indywidualnych właściwości seniora (m. in. stopień uszkodzenia wzroku, aktualna kondycja psychofizyczna, cechy osobowościowe, motywacja do włączenia się w proces terapii, dotychczasowe strategie pokonywania kryzysów, prężność osobowa) i cech jego mikrośrodowisk (m.in. struktura i status materialny rodziny, miejsce zamieszkania, dostępna sieć wsparcia, postawy społeczności lokalnej wobec osób starszych z niepełnosprawnością). Indywidualizacja wspomagania rozwoju jest w tej grupie osób niezbędna, gdyż starość jednostkowa ma niehomogeny charakter, a wpływ uszkodzenia wzroku jest warunkowany licznymi, wzajemnie powiązаныmi czynnikami kontekstowymi. Na przykład, trening orientacji przestrzennej i bezpiecznego, samodzielnego poruszania się będzie przebiegał odmiennie u osoby, która mieszka w aglomeracji miejskiej, przed utratą wzroku wykazywała dużą

mobilność i czynnie uprawiała sport niż w przypadku seniora mieszkającego na wsi, preferującego bierne formy odpoczynku i zmagającego się z dodatkowymi schorzeniami obniżającymi wydolność fizyczną. Specyfikę procesu wspomagania ociemniałych seniorów dobrze opisują słowa Michaela L. Wehmeyera (2015), który zauważa, że „(...) model wspierania wymaga aktywnej i nieprzerwanej ewaluacji ekologicznych aspektów niepełnosprawności, ponieważ niepełnosprawność można zdefiniować jedynie w kontekście funkcjonalnych ograniczeń i w kontekście społecznym” (tamże, s. 19).

Podsumowanie

Podjęcie działań gwarantujących osobom tracącym wzrok w późnej dorosłości wysoką jakość życia w obliczu doświadczanej choroby i niepełnosprawności, stanowi aktualne zadanie służb społecznych. Zaplanowanie optymalnej oferty pomocowej wymaga trafnego rozpoznania potrzeb i możliwości tej grupy. Obecnie szereg obszarów psychospołecznego funkcjonowania seniorów z nabytą dysfunkcją wzroku pozostaje słabo rozpoznanych, m.in. brakuje krajowych analiz badawczych dotyczących wspomagania ich rozwoju na płaszczyźnie podmiotowej i duchowej. Trudno jednoznacznie ocenić efektywność zastosowanych rozwiązań rehabilitacyjnych odnoszących się do wymiaru biologicznego i psychospołecznego, a także określić stopień praktycznego wdrażania założeń humanistycznego modelu wspomagania. Ze względu na rangę społeczną tych problemów i prognozowany wzrost liczby osób doświadczających utraty wzroku w podeszłym wieku, zachodzi pilna potrzeba podjęcia eksploracji badawczych, których wyniki mogłyby wyznaczyć główne kierunki zmian w dotychczasowym systemie opieki zdrowotnej i socjalnej. Wartościowego poznawczo i aplikacyjnie materiału badawczego mogą dostarczyć zwłaszcza badania prowadzone w paradygmacie jakościowym, ukazujące osobistą perspektywę seniorów. Działania ukierunkowane na podniesienie dobrostanu ociemniałych seniorów powinny bowiem zależeć przede wszystkim od przyjętej przez nich postawy wobec zdrowia, dążeń samorealizacyjnych i filozofii życia.

Bibliografia:

- Bee H., (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
Berger S., (2011), The Meaning of Leisure for Older Adults Living With Vision Loss, *OTJR: Occupation, Participation and Health*, Vol. 31, No. 4, s. 193-199.

- Berger S., (2012), Is My World Getting Smaller? The Challenges of Living with Vision Loss, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 106, No. 1, s. 5-16.
- Bręczewski, G., (2010), *Wybrane psychospołeczne aspekty niepełnosprawności. W kierunku rozwojowej wizji procesu rehabilitacji*, Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego im. E. Piaseckiego w Poznaniu.
- Bręczewski G., (2015), O potrzebie promowania rozwojowej koncepcji niepełnosprawności, *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, nr 1, s. 18-36.
- Brzezińska, A.I., (2005), Jak skutecznie wspomagać rozwój?, (w:) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, A.I. Brzezińska (red.), s. 683-708, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A.I., Hejmanowski Sz., (2005), Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?, (w:) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, A.I. Brzezińska (red.), s. 623-664, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Butlewski M., (2017), Starzenie się społeczeństw europejskich wyzwaniem dla ergonomii przemysłowej, *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, nr 4(25), s. 28-56.
- Cimarolli V., Reinhardt J., Horowitz A., (2006), Perceived overprotection: Support gone bad?, *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, nr 61, s. 18 – 23.
- Cole B.L., (2011), Low-Vision Care: We Are Doing Better but Not Well Enough, *Clinical and Experimental Optometry*, nr 94, s. 119-120.
- Court H., McLean G., Guthrie B., Mercer S.W., Smith D.J., (2014), Visual impairment is associated with physical and mental comorbidities in older adults: a cross-sectional study, *BioMed Central Medicine*, nr 12(181), s. 1-8.
- Dworak A., (2015), Zdrowie jako determinant ludzkiego potencjału, *Chowanna*, nr 1(44), s. 151-163.
- Evans B.J.W., Rowlands J., (2004), Correctable visual impairment in older people: a major unmet need, *Ophthalmic & Physiological Optics*, nr 24, s. 161-180.
- Janiszewska-Rain J., (2005), Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym?, (w:) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, A.I. Brzezińska (red.), s. 591-622, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jones G.C., Rovner, B.W., Crews, J.E., Danielson, M.L., (2009), Effects of Depressive Symptoms on Health Behavior Practices Among Older Adults With Vision Loss, *Rehabilitation Psychology*, Vol. 54, No. 2, P. 164 –172.
- Kaja B.M., (2004), Wspomaganie rozwoju, czyli „dobrze jest mieć przyjaciół we wszystkich okolicznościach życia”, (w:) *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja, Tom VI*, B. Kaja (red.), s. 11-25, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Kaja B.M., (2010), *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kelly M., (1995), Consequences of Visual Impairment on Leisure Activities of the Elderly: Elders with vision impairment need additional information and assistance to achieve

- adaptation in the area of vision and vision-related tasks, *Geriatric Nursing*, Vol. 16, No. 6, P. 273-275.
- Kielar-Turska M., (2003), Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganie rozwoju, (w:) *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Tom V, B. Kaja (red.), s. 11-24, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Klimek E., Wizner B., Skalska A., Grodzicki T., (2012), Stan wzroku i słuchu u osób w wieku podeszłym, (w:) *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowski (red.), s. 95-108, Poznań: Termedia Wydawnictwa Medyczne.
- Kowalik S., (2008), Osoby niepełnosprawne i psychologiczne aspekty ich rehabilitacji, (w:) *Psychologia kliniczna, Tom II*, H. Sęk (red.), (s. 273-286). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leszczyńska-Rejchert A., (2007), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Leszczyńska-Rejchert A., (2012), Stereotypy starości w perspektywie społeczno-pedagogicznej, (w:) *Stereotypy a starość i niepełnosprawność*, A. Leszczyńska-Rejchert, E. Kantowicz (red.), s. 17-27, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- McDonnell P.J., Lee, P., Spritzer, K., Lindblad, A.S., Hays, R.D., (2003), Associations of presbyopia with Vision Targeted Health-Related Quality of Life, *Archives of Ophthalmology*, nr 121, s. 1577-1581.
- Mielczarek A., (2010), *Człowiek stary w domu pomocy społecznej z perspektywy polityki społecznej i pracy socjalnej*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Pichalski R., (2014), *Psychospołeczne uwarunkowania funkcjonowania osób w podeszłym wieku*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pokharel G.P., Selvaraj S., Ellwein L.B., (1998), Visual Functioning and Quality of Life Outcomes among Cataract Operated and Unoperated Blind Populations in Nepal, *British Journal of Ophthalmology*, nr 82, s. 606-610.
- Schulz E.K., (2005), The meaning of spirituality for individuals with disabilities, *Disability and Rehabilitation*, nr 27(21), s. 1283-1295.
- Skalska A., (2011), Ograniczenie sprawności funkcjonalnej osób w podeszłym wieku, *Zdrowie Publiczne i Zarządzanie*, tom IX, nr 1, s. 50-59.
- Skrzypińska, K., (2008), Duchowe dążenia jako wyraz ekspresji dojrzałej osobowości, *Psychologia Rozwojowa*, nr 13(4), s. 9-18.
- Studen S., (2012), *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Studen S., (2016), Starzenie się z godnością, (w:) *Starość. Jak ją widzi psychologia*, M. Kielar-Turska (red.), s. 467-487, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Straś-Romanowska M., (2003), Wspomaganie ludzkiego rozwoju w świetle założeń dotyczących jego ukierunkowania, (w:) *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja*

- i psychokorekcja, Tom V*, B. Kaja (red.), s. 40-54, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Szarota Z., (2010), *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G., (2004), Posttraumatic growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence, *Psychological Inquiry*, nr 15 (1), s. 1-18.
- Wang C.-W., Chan C.L.W., Chi I., (2014), Overview of Quality of Life Research in Older People with Visual Impairment, *Advances in Aging Research*, nr 3, s. 79-94.
- Wójcik T., (2014), Starość a religia, (w:) *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem. Wybór materiałów konferencyjnych*, A.A. Zych (red.), s. 424-435, Sosnowiec-Dąbrowa Górnicza: Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej „Pod Dębem” w Dąbrowie Górniczej.
- Young Y., Frick K.D., Phelan E.A., (2009), Can successful aging and chronic illness coexist in the same individual? A multidimensional concept of successful aging, *Journal of American Medical Directions Association*, nr 10(2), s. 87-92.

Dr Kasper Sipowicz

*Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
Katedra Interdyscyplinarnych Studiów
nad Niepełnosprawnością*

Dr hab. n. med. Tadeusz Pietras, prof. UM

*Uniwersytet Medyczny w Łodzi
Zakład Farmakologii Klinicznej
I Katedry Chorób Wewnętrznych*

Faza późnej dorosłości jako czynnik ryzyka wiktymizacji

Abstract

The phase of late adulthood as a risk factor for victimization

Late adulthood (elderly age) is the last developmental phase of the human life. Aging is associated with impaired functioning of many internal organs, as well as deterioration of sensory and cognitive functions. Unfortunately, in a postindustrial society devoid of the deeper values, old age is seen as a negative value and is the cause of stigmatization, rejection and closing the seniors in the ghettos. The social image of the senior age is fraught with the risk of victimization. Seniors are often victims of violence and the error of negligence on the part of their relatives and caregivers in nursing homes. Muscular weakness and sensory impairment as well as stigmatization of seniors make them an easy object of criminal offences such as theft, robbery and homicide. A thesis can be put forward that the late adulthood is, like childhood, a period of specific exposure to victimization. It can be counteracted only by changing the paradigm of thinking about old age in the personalist and humanistic context instead of perceiving it as the inevitably negative value.

Wprowadzenie

We współczesnym postindustrialnym społeczeństwie rośnie odsetek osób w wieku poprodukcyjnym. Z punktu widzenia psychologii społecznej osoby te są w fazie rozwojowej późnej dorosłości, którą kiedyś nazywano okresem starości (Steuden, 2014). Bycie seniorem wiąże się z licznymi problemami natury zdrowotnej, społecznej, psychicznej i egzystencjalnej. Utrata pracy, bycie emerytem zmienia w radykalny sposób pozycję społeczną człowieka (por. Standing, 2014; Urbański, 2014). Wymaga to przeformułowania celów życiowych i weryfikację sensu życia (Ryś, Jankowska, 2008). Utrata sprawności psychofizycznej i choroby związane z procesem starzenia koncentrują uwagę seniorów na podstawowych problemach egzystencjalnych i medycznych. Stosunkowo mało zwraca się uwagę na fakt, że seniorzy są obiektem stygmatyzacji społecznej (Sipowicz, Pietras, 2017a). Stygmatyzacja plus utrata sił witalnych, a często osamotnienie i brak wsparcia czynią

z seniorów łatwy obiekt narażenia na przestępstwo. Późna dorosłość wiąże się ze zwiększonym ryzykiem bycia potencjalną ofiarą i to zarówno w sensie kryminologicznym, jak i w sensie konstruktu przemocy symbolicznej (Maćkiewicz, 2018).

1. Utrata sił witalnych w okresie późnej dorosłości

Starzenie się jest nieuchronnym biologicznym procesem rozwojowym rozpoczynającym się już w chwili poczęcia dziecka, a kończącym się wraz ze śmiercią. Kumulacja negatywnych skutków starzenia następuje w okresie późnej dorosłości (Sobów, 2010; Rostkowski, 2012). Z punktu widzenia biomedycznego skutki te można podzielić na fizjologiczne aspekty starzenia się i procesy patologiczne, dla których okres późnej dorosłości jest czynnikiem ryzyka (Rosenthal, Naugkton, Williams, 2009). U seniorów słabnie wzrok i słuch. Pogorszenia funkcji poznawczych skutkuje często rozwojem otępienia. Starzenie się skóry i zanik mięśni oraz utrata uzębienia sprawiają, że ciało seniora staje się mało atrakcyjne. Mała siła mięśni, zmiany zwyrodnieniowe układu ruchu i osteoporoza przyczyniają się do problemów z poruszaniem się. W okresie senioralnym szczególnie często występują choroby układu krążenia i nowotwory, co uzależnia seniora od opieki osób bliskich, opieki instytucji i służb ochrony zdrowia (tamże). Mała siła mięśni oraz deficyty słuchu i wzroku sprawiają, że osoby w wieku senioralnym są często ofiarami przestępstw kryminalnych (Klaus, Mazowiecka, Tarwacka, 2017). Przestępcy zakładają bowiem, że senior nie będzie się bronił, nie rozpozna sprawcy. W opinii środowisk przestępczych osoby starsze są łatwym obiektem dokonania przestępstwa kryminalnego, co potwierdzają statystyki Komendy Głównej Policji i sądów (Hołyst, 2014). Zakłada się, że seniorzy gromadzą dorobek życia w domu. Dobra ta w opinii środowisk kryminalnych są łatwym do zdobycia łupem (Kuć, 2015). Mała sprawność fizyczna upodobnia potencjał wiktymogeny seniorów do potencjału wiktymogenego dzieci, których mała sprawność fizyczna, naiwność i brak rozumienia reguł społecznych stwarzają ryzyko narażenia na bycie ofiarą przestępstwa (Hołyst, 2018).

Należy zwrócić uwagę, że faza później dorosłości jest naturalnym okresem rozwojowym w życiu każdego człowieka (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2015). Jest czasem podsumowywania dotychczasowego życia i często zwrócenia się ku wartościom religijnym w kontekście bliskiego końca biologicznej egzystencji

(tamże). Podobnie jak dzieciństwo, faza ta wymaga szczególnej troski ze strony społeczeństwa i uważnej ochrony życia. Zaniedbania wobec zniedołężniałych seniorów mają duży potencjał wiktymogeny. Jest to szczególnie niebezpieczne w kontekście kultury śmierci w formie eutanazji seniorów i osób ciężko chorych, co stanowi bagatelizowane zagrożenie dla systemu wartości naszej cywilizacji, zbudowanej na chrześcijaństwie i mądrości starożytnej, antycznej Europy. Miarą mądrej dojrzałości społeczeństwa jest to, jak odnosi się ono wobec osób nienarodzonych, seniorów i niepełnosprawnych.

2. Od przemocy symbolicznej do przemocy instytucjonalnej wobec seniorów

Współczesna kultura masowa odwróciła się od tradycyjnych wartości (por. Ryś, 2013; Sipowicz, Pietras, 2017b). W masmediach dominuje kult młodości, urody, sprawności psychofizycznej, zaradności i bogactwa. Późna dorosłość traktowana jest jako antywartość. Osoby młode dorastają w lęku przed starością, czyli okresem w życiu człowieka przedstawianym jako okres nieszczęścia, samotności i bezużyteczności (Steuden, 2014). Zapomniano w chwili obecnej o mądrości seniorów, ich doświadczeniu oraz ich nieocenionym wkładzie w wychowanie młodego pokolenia (Sipowicz, Pietras, 2017b). Postawy dyskryminujące osoby w okresie późnej dorosłości nazywa się geriatryzmem albo ageizmem (por. Bytheway, 1995; Rothermund, Mayer, 2009; Nelson, 2017). Od agezimu jest tylko jeden krok do postaw czynnego odrzucenia seniorów i do ich dyskryminacji (Geyer, 2008). Skutkiem takiej postawy są często zaniedbania rodziny i instytucji wobec seniorów. Są oni często wykorzystywani ekonomicznie (Kukuła, 2016). W niektórych rodzinach stają się obiektem agresji i ofiarami przemocy fizycznej (Maćkiewicz, 2009). Seniorzy są pozbawiani niejednokrotnie elementarnych praw, które im przysługują (Edelbacher, Papst, Kury, 2016). Kolejną formą przemocy wobec seniora jest jego zaniedbanie. Utrata partnera życiowego stanowi dla osoby starszej silną traumę. Dzieci i osoby znajome nie interesują się często losem seniora, racjonalizując to brakiem czasu i nadmiarem obowiązku. Utrata pozycji zawodowej nałożona na tenże brak opieki skutkuje ubóstwem osób w wieku podeszłym (Standing, 2014). Można by rzec, że w warunkach postindustrialnego społeczeństwa w okresie rozpadu wartości przypisywanej rodzinie nuklearnej i rodzinie wielopokoleniowej symbolem starości stała się samotność. Seniorzy często stają się pensjonariuszami

domów pomocy społecznej. Owe domy podobnie jak domy dziecka, szpitale psychiatryczne czy więzienia są instytucjami totalnymi, które pomijają podmiotowość człowieka (Witusik i in., 2015). Zapewniają co prawda podstawowe aspekty egzystencji biologicznej, wzmacniając jednak deprywację potrzeb, relacji interpersonalnych, miłości i znaczenia. Dostrzega się znaczny rozdźwięk pomiędzy deklarowanym powszechnie personalistycznym podejściem instytucji totalnych wobec pensjonariuszy, a praktyką społeczną. Nie wynika to tylko z fenomenu wypalenia zawodowego czy braku dostatecznych kwalifikacji kadry, ale z samego faktu totalności tych instytucji, w których przemoc wobec pensjonariuszy ma charakter symboliczny uwikłany w sama istotę oderwania podmiotu od jego rodziny nuklearnej i obecności bliskich osób (tamże). W masmediach porusza się często problem nadużyć wobec seniorów w instytucjach totalnych. Nawet jeśli zjawisko to jest marginalne i wyolbrzymiane, to sam problem personalistycznego i podmiotowego podejścia wobec człowieka w końcowej fazie jego egzystencji jest we współczesnym świecie nierozwiązany. Nie może być on rozwiązany dopóty, dopóki nie będzie powszechne myślenie personalistyczne wobec seniorów kosztem obecnego neoliberalnego i pozbawionego głębszych wartości. Można rzec, że to system wartości społecznych wyznacza znaczne potencjał wiktymogeny seniorów, który nie wynika tylko ze słabości siły mięśni, ograniczeń wzroku i słuchu czy też pamięci (Rosenthal, Naugkton, Williams, 2009).

Postulujemy, by podstawową wartością społeczną było zapewnienie godnych i podmiotowych warunków życia grupom słabszym, takim jak: seniorzy, dzieci nienarodzone czy osoby z zaburzeniami psychicznymi.

Piękne świadectwo znaczenia starzenia się i choroby jako wartości dał św. Jan Paweł II, który ukazał światu swoje własne cierpienie i własną starość nie w kontekście antywartości, lecz jako zasób i źródło dążenia do doskonałości. Świadectwo św. Jana Pawła II winno zmusić do refleksji, czym w życiu każdego człowieka i każdej rodziny jest późna dorosłość, jakie ma ona znaczenie w formowaniu kanonu etycznego młodego pokolenia. Tym drogowskazem winniśmy kierować się w dyskursie publicznym niezależnie od światopoglądu i przynależności politycznej (por. Jan Paweł II, 2010; Bortkiewicz, 2017).

3. Wiktymogenny potencjał wieku senioralnego w kontekście wiktywności jako cechy i jako stanu

Prof. Tadeusz Pietras sformułował koncepcję wiktywności jako cechy i jako stanu. Koncepcja ta jest wzorowana na założeniach psychologii różnic indywidualnych (za: Witusik i in., 2015). Cecha oznacza trwałą predyspozycję zarówno trwałą, jak i ukrytą, która przejawia się w tendencji do prezentowania określonych zachowań w określonym kontekście społecznym. Stan rozumiany jest jako chwilowe zachowanie w określonym kontekście sytuacyjnym. Powszechnie wiadomo, że niektóre osoby są częściej ofiarami przestępstw niż inne. Mało to, zdarza się, że są ofiarami takich samych przestępstw kilkakrotnie w ciągu życia. Pietras uważa, że w takim przypadku mamy do czynienia z wiktylizacją jako cechą (tamże). Zależy ona od predyspozycji temperamentnych i osobowościowych podmiotu, wyuczonych reakcji zachowania, zasobów materialnych, jak i pozycji społecznej. Przykładowo kobiety są częściej ofiarami gwałtu, niż mężczyźni, a żony alkoholików są częściej ofiarami przemocy niż żony lekarzy czy też prawników (Mazowiecka, 2012). Według tej koncepcji okres późnej dorosłości podobnie jak dzieciństwo wiąże się z nasileniem wiktylizacji ogólnej jako cechy (Hołyst, 2015).

4. Przeciwdziałanie wiktylizacji osób w wieku senioralnym

Świadomość społeczna wiktylizacji osób w wieku senioralnym stopniowo, acz sukcesywnie, wzrasta. Niebagatelną rolę odgrywają tutaj kampanie medialne (prowadzone głównie przez media publiczne). Stanowią one odpowiedź na olbrzymią skalę zjawiska oszustw wobec osób w wieku senioralnym, w których prym wiedzie tzw. „metoda na wnuczka”. Przestępcy stosujący tę technikę wykorzystują naiwność seniorów oraz ich problemy z funkcjami poznawczymi. Dzięki takim kampaniom wzrasta świadomość osób w okresie późnej dorosłości i – co istotne – ich otoczenia, które może w porę zareagować i ostrzec nestora/nestorkę rodu przed czyhającym niebezpieczeństwem. Analogiczne akcje informacyjne prowadzi także Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumenta, który przestrzega obywateli – szczególnie tych w okresie późnej dorosłości – o nadużyciach podczas tzw. pokazów wyrobów medycznych. Podczas tychże pokazów ich uczestnicy są namawiani do zakupu różnego rodzaju urządzeń po cenach znacznie

przekraczających rzeczywistą wartość oferowanych produktów. Firmom organizującym te przedsięwzięcia zależy zwłaszcza na obecności emerytów, gdyż mają oni stały dochód w postaci świadczenia emerytalnego. Dzięki temu posiadają zdolność kredytową umożliwiającą im zakup prezentowanych wyrobów w systemie ratalnym. Biorąc pod uwagę wciąż relatywnie niskie świadczenia polskich emerytów, jest to proceder bardzo niebezpieczny. Potęguje on zjawisko ubożenia seniorów. Gwoli ścisłości należy, dodać, że współczesny system kapitalistyczny wielce różni się od swoich dziewiętnastowiecznych pierwocin (por. Hobbes, 1954; Piketty, 2015b). Polega on bowiem na tym, iż największe dochody są uzyskiwane z posiadanego uprzednio kapitału, a nie z pracy (Piketty, 2015a). Tym samym osoby zamożne pomnażają swoje zasoby finansowe, a osoby średniozamożne i biedne stopniowo ubożeją. Ten ogólnoswiatowy fenomen prowadzi do pogłębienia nierówności społecznych (Therborn, 2015). Ponadto osoby w okresie późnej dorosłości często napotykają na problemy w znalezieniu pracy (Urbański, 2014). Stanowi to przykład stygmatyzacji tej grupy społecznej ze względu na wiek. Pracodawcy wychodzą z założenia, że pracownik po sześćdziesiątym roku życia dysponuje zbyt małym potencjałem, aby go zatrudnić. Zapominają przy tym o dużym doświadczeniu życiowym tych osób oraz o tym, że są one odbierane jako bardziej wiarygodne niż ludzie w młodym wieku (Brownell, Kelly, 2013). Wiktyimizacji sprzyja również atomizacja społeczeństwa, której przejaw stanowi rozpad więzów rodzinnych, w tym zanik rodzin wielopokoleniowych (Sipowicz, Pietras, 2017b). Ich brak uniemożliwia seniorom przekazywanie młodemu pokoleniu wartości, tradycji oraz tzw. życiowej mądrości (Ryś, 1998). Z kolei osoby w okresie późnej dorosłości pozostawione same sobie doznają dojmującej samotności (Orzechowska, Gałęcki, Pietras, 2017). Czują się niepotrzebne, wręcz wyrzucone na peryferie społeczeństwa. Dlatego też podejmowane są inicjatywy mające na celu aktywizację osób w wieku senioralnym. Do jednych z nich należą Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW). Pierwszy z nich powstał w naszym kraju już w 1975 roku, a przemiany ustrojowe jedynie spotęgowały tempo tworzenia nowych (por. Konieczna-Woźniak, 2001; Zych, 2001). W Polsce UTW działają na podstawie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (art. 6, ust. 1, pkt 5) (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365). Według danych uzyskanych w wyniku badań przeprowadzonych przez Departament Badań Społecznych i Warunków Życia Głównego Urzędu Statystycznego w roku akademickim 2014/2015 działały w naszej ojczyźnie 464 UTW (Departament Badań Społecznych i Warunków Życia GUS, 2015).

Gros z nich prowadzona jest przez organizacje pozarządowe (57,3%), uczelnie wyższe (23,5), biblioteki i ośrodki kultury (16,4%), organy pomocy społecznej i inne instytucje podległe urzędom gminy/miasta (2,4%) oraz inne podmioty (0,4%) (tamże). Większość obecnie działających UTW w Polsce powstała w latach 2006-2010. Jeśli chodzi o wiek ich studentów, to dominują osoby w przedziale 60-65 lat, a wśród nich kobiety (tamże).

Do ich zadań należy m.in.: utrzymywanie słuchaczy w dobrej kondycji psychofizycznej, rozwijanie zainteresowań, organizowanie czasu wolnego, dbałość o procesy poznawcze umysłu, popularyzacja zdrowego trybu życia, szkolenia z zakresu obsługi komputera i korzystania z Internetu oraz tworzenie oddolnych grup wsparcia (Piekarska, Piekarski, 2017). Te ostatnie wpisują się w teorię pomocy wzajemnej opracowaną przez Piotra Kropotkina (2006). Ten rosyjski uczone dowodził w swoich pracach, iż moralność ma przedludzkie pochodzenie, a zarówno u ludzi, jak i u zwierząt można zaobserwować przeciwstawne atawizmy – potrzebę walki i potrzebę niesienia pomocy słabszym (Kropotkin, 2006). Niestety w dzisiejszym świecie, w pogoni za pieniądzem, motywowani zachowaniem za wszelką cenę oznak młodości, zapominamy o naszych seniorach. Biorąc pod uwagę wydłużającą się średnią długość życia, mamy duże szanse doczekać wieku późnej dorosłości. Miejmy nadzieję, że wówczas nikt o nas nie zapomni i otrzymamy należyte wsparcie nie tylko te finansowe, ale także duchowe i prorozwojowe (Brzezińska, 2011).

5. Paradoks współczesności

Już Blaise Pascal (1972) skonstatował, że każdy z nas wie, że umrze, lecz nie odbiera tego realnie. W dobie postmodernizmu człowiek odchodzi po cichu, by nie zaburzyć homeostazy swego otoczenia. Nastąpiło wręcz wyrugowanie zagadnienia śmiertelności człowieka z dyskursu społecznego. Śmierć, której emanacją stały się li tylko ból i cierpienie, nie mieści się w światopoglądzie postmodernistycznym. Zapomniano, że męczeństwo stanowi swoistą formę przewyciężenia śmierci (Ratzinger, 2000). Przy czym nie chodzi tu wyłącznie o męczeństwo *sensu stricto*, ale także o godne cierpienie i pogodzenie się z nieuchronnym – chorobą i śmiercią. W ramach lansowanego w mediach „kultu młodości” promuje się i przedstawia w mediach przede wszystkim osoby młode, wysportowane, o nienaganej sylwetce. Nic zatem dziwnego, że kobiety, ale także i mężczyźni, poddają się zabiegom

z zakresu chirurgii plastycznej w celu tymczasowego odwróceniu lub choćby spowolnienia widocznych oznak procesu starzenia się.

Większość obywateli krajów członkowskich Unii Europejskiej deklaruje, że chciałaby umrzeć w swoim własnym domu otoczona rodziną i najbliższymi przyjaciółmi (za: Zängl, 2015). Rzeczywistość jest jednak odmienna. Gros Europejczyków dokonuje swego żywota w szpitalach, domach tzw. spokojnej starości, domach pomocy społecznej czy też hospicjach (tamże). Pensjonariusze tych instytucji często czują się osamotnieni, a przede wszystkim nikomu już niepotrzebni. Dlatego też bardzo istotna jest troska o aktywizację tej grupy społecznej (Rostkowski, 2012).

Do jednej z uznanych metod należy dogoterapia, które w wymienionych instytucjach może być realizowana w odmienny sposób (Sipowicz, Najbert, Pietras, 2016). W krajach szeroko pojętego Zachodu zezwala się podopiecznym na posiadanie własnych zwierząt, w tym psów. Wówczas zajęcia dogoterapeutyczne realizowane są przy ich udziale. Natomiast w pozostałych przypadkach korzysta się z psów należących do wyspecjalizowanych kynoterapeutów. Dzięki tej metodzie pacjenci czują się potrzebni, zwiększa się u nich poziom endorfin oraz sprawność ruchowa. Choć na chwilę mogą zapomnieć, że przebywają w środowisku sztucznie stworzonym, czyli instytucji, która *per se* posiada charakter totalny (Goffman, 2011). Ważnym aspektem dbałości o seniorów jest zapewnienie im komfortu „filozoficznego”, który wiąże się z dostępnością posług religijnych i możliwością wyciszenia się. Tylko poprzez zmianę paradygmatu myślenia o starości w oparciu o kanony personalizmu chrześcijańskiego i humanizmu, a nie jak dotychczas w kategorii nieuchronnej antywartości, może nastąpić zmiana nastawienia całego społeczeństwa wobec fenomenu starzenia się, co przyczyni się do poprawy losu seniorów.

Bibliografia:

- Bortkiewicz P. (2017), *Świadek Boga i świadek człowieka. Impresje wokół nauczania św. Jana Pawła II*, Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Brownell P., Kelly J.J. (red.) (2013), *Ageism and Mistreatment of Older Workers. Current Reality, Future Solutions*, New York: Springer.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2015), *Psychologia rozwoju człowieka*, (w:) J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik. Tom 2*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska M., (2011), *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*, Warszawa: Difin.

- Bytheway B. (1995), *Ageism*, Buckingham: Open University Press.
- Departament Badań Społecznych i Warunków Życia GUS. (2015), *Uniwersytety Trzeciego Wieku – wstępne wyniki badania* (https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/10/1/1/uniwersytety_trzeciego_wieku.pdf; pobrano: 02.06.2018).
- Edelbacher M., Papst J., Kury H. (red.) (2016), *Ältere Menschen als Opfer von Verbrechen, Übergriffen und Missbrauch. Vorbeugen - Aufklären – Helfen*, Graz: Stocker Verlag.
- Geyer S. (2008), *Ageism: Diskriminierung älterer Menschen*, Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Goffman, E. (2011), *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hobbes, T. (1954), *Lewiatan*. Warszawa: PWN.
- Hołyst B. (2014), *Bezpieczeństwo jednostki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hołyst B. (2015), *Bezpieczeństwo społeczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hołyst B. (2018), *Psychologia kryminalistyczna. Diagnoza i praktyka*, Warszawa: Difin.
- Jan Paweł II, św. (2010), *Pamięć i tożsamość*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Klaus W., Mazowiecka L., Tarwacka A. (red.) (2017), *Z problematyki wiktymologii. Księga dedykowana Profesor Ewie Bieńkowskiej*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Konieczna-Woźniak R. (2001), *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Poznań: Eruditus.
- Kropotkin P. (2006), *Pomoc wzajemna jako czynnik rozwoju*, Poznań: Biblioteka Klasyków Anarchizmu.
- Kuć M. (2015), *Kryminologia*, Warszawa: C.H. Beck.
- Kukuła Z. (2016), *Przestępczość socjalna z perspektywy prawa karnego i kryminologii*, Warszawa: Difin.
- Maćkiewicz J. (2009), *Przemoc w wychowaniu rodzinnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maćkiewicz J. (2018), *Osoby starsze jako ofiary przemocy domowej. Ujęcie wiktymologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mazowiecka L. (red.) (2012), *Wiktymizacja wtórna. Geneza, istota i rola w przekształcaniu polityki traktowania ofiar przestępstw*, Warszawa: Wolters Kluwer business.
- Nelson T.D. (red.) (2017), *Ageism. Stereotyping and Prejudice against Older Persons*, wyd. 2., Cambridge: MIT Press.
- Orzechowska A., Gałęcki, P., Pietras T. (red.) (2017), *Nawracające zaburzenia depresyjne – etiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Pascal B. (1972), *Myśli*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Piekarska J., Piekarski W. (2017), *Aktywny senior. Jak zachować sprawność intelektualną w podeszłym wieku?* Warszawa: Difin.
- Piketty T. (2015a), *Kapitał w XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Piketty T. (2015b), *Ekonomia nierówności*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

- Ratzinger J. (2000), *Śmierć i życie wieczne*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Rosenthal T., Naugkton B., Williams M. (2009), *Geriatrya*, Lublin: Wydawnictwo Czelej.
- Rostkowski J. (2012), *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia. Aspekty bioneuropsychologiczne*, Warszawa: Difin.
- Rothermund K., Mayer A.-K. (2009), *Altersdiskriminierung. Erscheinungsformen, Erklärungen und Interventionsansätze*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ryś, M. (1998), *Konflikty w rodzinie. Niszczą czy budują?* Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Ryś, M. (red.). (2013), *Przyszłość ludzkości idzie przez rodzinę*, Warszawa: Wydawnictwo Jana Pawła II.
- Ryś, M., Jankowska, M. (red.) (2008), *W trosce o wewnętrzną wolność osoby*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Sipowicz K., Najbert E., Pietras T. (2016), *Dogoterapia. Terapia z udziałem psa. Podstawy kynopedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sipowicz K., Pietras T. (2017a), *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Sipowicz K., Pietras T. (2017b), Rozpad tradycyjnych wartości w rodzinie a problem uzależnienia od alkoholu wśród młodzieży, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 3(31), 48-60.
- Sobów T. (2010), *Praktyczna psychogeriatrya: rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach psychicznych w chorych w wieku podeszłym*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Standing G. (2014), *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Steuden S. (2014), *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Therborn G. (2015), *Nierówność, która zabija. Jak globalny wzrost nierówności niszczy życie milionów i jak z tym walczyć*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urbański J. (2014), *Prekariat i nowa walka klas. Przeobrażenia współczesnej klasy pracowniczej i jej form walki*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Witusik A., Leszto S., Podgórska-Jachnik D., Pietras T. (2015), *Schizofrenia w kontekście nauk społecznych. Osoba chora na schizofrenię w obszarze zainteresowań pedagogiki specjalnej*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Zängl P. (red.) (2015), *Zukunft der Pflege. 20 Jahre Norddeutsches Zentrum zur Weiterentwicklung der Pflege*, Wiesbaden: Springer VS.
- Zych A.A. (2001), *Słownik gerontologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Mgr Joanna Wojcieszek

Doktorantka

Międzywydziałowych Środowiskowych Studiów Doktoranckich

przy Wydziale Historycznym

z siedzibą w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych

Katedra Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej

Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski

Abstynencja alkoholowa jako czynnik rozwoju w świetle wybranych koncepcji teoretycznych

Abstract:

Alcohol abstinence as human development factor in crucial theoretical perspectives

The meaning of human development in the article is precisely clarified taking into consideration three theoretical perspectives, which appeared as surprisingly consistent. Theological teaching (e.g. John Paul II, Benedict XVI) underlines the need of appreciating spiritual dimension of human development, which only can guarantee complete and stable development of person, relations and whole community. Parallel perspective using other concepts may be found in some practitioners and theorists within psychology (e.g. Dąbrowski, Miller) showing crucial role of persistent pursuit for integrity in human person's life. Also applied sociology (e.g. theory of Znaniecki and his followers) complements definition of development underlining the role of social dimension of personal choices and decisions that express important values and remain even beyond average. According to interdisciplinary analysis including mentioned approaches alcohol abstinence may be located in the center of struggling for personal freedom engaged in realisation of love. Such a gift from ourselves transforms human persons and simultaneously also social world they constitute. In the article the trial is taken to point out the outline of some mechanisms of this process both on personal level and in the social horizon. Besides, real examples of social, pedagogical and religious movements including abstinence in their members' formation are taken into consideration, consequently showing the value of such a conscious attitude towards reality in the context of moral, personal and social human development.

Wprowadzenie

Celem niniejszej publikacji jest ukazanie zjawiska abstynencji alkoholowej jako czynnika przyczyniającego się do rozwoju osoby podejmującej wstrzemięźliwość od spożywania alkoholu, rozwoju jej środowiska, a nawet całego społeczeństwa. W kluczowej części publikacji podjęto próbę wyjaśnienia, w jaki sposób pozornie mało istotna decyzja o abstynencji alkoholowej może stać się krokiem ku przeżywaniu życia w wolności, prawdzie, a także być wyrazem miłości względem innych ludzi oraz Stwórcy. Omówienie głównej tezy artykułu poprzedzono ukazaniem wybranych perspektyw teoretycznych opisujących kategorię rozwoju lub

do niej bezpośrednio nawiązujących. Przystępując do namysłu nad zagadnieniem ludzkiego rozwoju dostrzeżono potrzebę interdyscyplinarnego spojrzenia na zasadniczą dla niniejszego artykułu kategorię. Z tego względu w tych rozważaniach odwołano się do tradycji społecznej nauki Kościoła oraz wybranych koncepcji psychologicznych

i socjologicznych. Refleksja nad zagadnieniem abstynencji alkoholowej stanowiącej czynnik rozwoju poprzedzona została obszernym rozwinięciem kwestii, które są kluczowe dla uzasadnienia głównej tezy artykułu. Podjęto także próbę odpowiedzi na pytanie, jakie jest miejsce człowieka w świecie i co stanowi o pełnym rozwoju osoby ludzkiej.

1. Rozwój w wybranych koncepcjach teoretycznych

1.1. Rozwój w katolickiej nauce społecznej

Elementem charakterystycznym, wyróżniającym chrześcijańską myśl o człowieku i otaczającej go rzeczywistości jest uznanie prymatu osoby ludzkiej wobec świata (Nagórny, 1997, s. 65). Prawda o człowieku, godność osoby ludzkiej, jej wartość, istotne cechy i niezbywalne prawa stanowi przewodni temat encykliki Jana Pawła II „*Redemptor hominis*” (za: Zdybicka, 1982, s. 112). W swoim orędziu skierowanym do biskupów i do wiernych świeckich Papież ukazuje, iż <<Istotny sens [...] „panowania” człowieka w świecie widzialnym, zadany mu przez Stwórcę leży w pierwszeństwie etyki przed techniką, leży w prymacie osoby w stosunku do rzeczy, leży w pierwszeństwie ducha wobec materii>> (1982, nr 16). W działaniu ludzkim chodzi o pełny rozwój człowieka, nie zaś mnożenie rzeczy materialnych, którymi mógłby się on posługiwać (tamże). Jan Paweł II przypomina naukę Papieża Pawła VI zawartą w encyklice „*Populorum progressio*”, pozostającą w ścisłej łączności z treścią przesłania Soboru Watykańskiego II. Paweł VI ukazuje w niej, że chodzi o to, <<aby nie tyle „więcej mieć”, ile o to, by „bardziej być”>> (tamże; por. Sobór Watykański II, 1985, nr 35; Paweł VI, 1999, nr 14). Istnieje bowiem realne niebezpieczeństwo, iż wraz z potężnym postępowaniem w opanowaniu przez człowieka świata rzeczy, zgubi on znaczące wątki swego panowania, podporządkowywać będzie swoje człowieczeństwo i stawać się przedmiotem wielorakiej manipulacji poprzez całokształt organizacji życia zbiorowego, system produkcji, a także nacisk środków przekazu społecznego (tamże). Prymat człowieka, którym obdarzył go

Stwórca winien objawić się poprzez zdolność rozwoju siebie na miarę własnej godności. Podkreślenie owego prymatu w nauce społecznej Kościoła wynika między innymi z rozpoznania zagrożeń związanych ze współczesnym postępem technicznym, który nie może być utożsamiany z duchowym rozwojem człowieka oraz całej ludzkości (Nagórny, 1997, s. 66).

Zgodnie z chrześcijańską wizją rozwoju, którą przyjął w niniejszych rozważaniach, człowiek obdarzony szczególną godnością powołany jest do podążania ku pełni swojego człowieczeństwa oraz pełni życia w Chrystusie. Realizacja tego powołania jest sprawą pierwszej wagi i powinna stać się podstawową normą aktywności ludzkiej w świecie. Stanowi bowiem o kształcie tworzonej rzeczywistości. Człowiek, który zapomina o potrzebie własnego rozwoju, który degraduje siebie, nie potrafi w sposób harmonijny angażować się w budowanie świata. Jedynie dzięki przywróceniu harmonii wewnętrznej w człowieku możliwy jest prawdziwy ład w świecie oraz w relacji człowieka do świata (Dalla Torre, 1994; za: Nagórny, 1997, s. ok. 63). W nauce społecznej Kościoła bardzo wyraźnie podkreśla się, że aktywność ludzka nie może być skierowana jedynie do świata, a winna być zwrócona na jak najpełniejsze i jak najbardziej owocne wypełnienie przez człowieka swojego powołania na płaszczyźnie życia indywidualnego, jak i społecznego (tamże, s. 63).

Zatroskanie o kształt ludzkiej aktywności, wyraża pytanie znajdujące wyraz w treści encykliki „*Redemptor hominis*”, „dotyczące tego, co najistotniejsze: czy człowiek jako człowiek w kontekście (...) postępu staje się lepszy, duchowo dojrzały, bardziej świadomy godności swego człowieczeństwa, bardziej odpowiedzialny, bardziej otwarty na drugich, zwłaszcza dla potrzebujących, dla słabszych, bardziej gotowy świadczyć i nieść pomoc wszystkim?” (Jan Paweł II, 1982, nr 15). Odpowiedź na to pytanie powinna stać się probierzem sensu aktywności każdego człowieka.

Z przedstawioną myślą koresponduje treść encykliki Benedykta XVI (2009) „*Caritas in veritate*” stanowiącej kontynuację tradycji nauczania społecznego Kościoła promującego integralny rozwój ludzki (tamże, nr 11). Benedykt XVI przypomina o wielkiej prawdzie wyrażonej przez Pawła VI w publikacji „*Populorum progressio*”, iż autentyczny rozwój człowieka dotyczy całości ludzkiej osoby we wszystkich jej wymiarach (tamże; por. także: Paweł VI, 1999, nr 14), a więc jest możliwy wyłącznie dzięki odniesieniu do Stwórcy. Jedynie spotkanie z Bogiem pozwala dostrzec w drugiej osobie obraz Boży, dojść do autentycznego odkrycia innego człowieka

(tenże, 2006, nr 18) oraz do dojrzałej *agape*, która „staje się troską o człowieka i posługą dla drugiego” (tamże, nr 6). Papież ukazuje, że <<Rozwój zakłada wrażliwość na życie duchowe, poważne branie pod uwagę doświadczenia ufności w Bogu, duchowego braterstwa w Chrystusie, zawierzenia się Opatrzności i Miłosierdziu Bożemu, miłości i przebaczenia, wyrzeczenia samego siebie, przyjęcia bliźniego, sprawiedliwości i pokoju. Wszystko to jest nieodzowne do przemienienia „serc kamiennych” w „serca z ciała” (Ez 36, 26), tak by życie na ziemi uczynić „Bożym”, i dlatego godnym człowieka.>> (tamże). Źródła autentycznego rozwoju osoby ludzkiej autor orędzia upatruje w miłości pełnej prawdy - *caritas in veritate* (tenże, 2009, nr 79). Miłość w prawdzie stanowi podstawową siłę napędową prawdziwego ludzkiego rozwoju (tamże, nr 1). Papież ukazuje, że jedynie dzięki miłości zanurzonej w świetle rozumu i wiary możliwy jest rozwój osoby ludzkiej odpowiadający jego godności (Pyc, 2010, s. 13; por. tamże, nr 9). Miłość, o której pisze Benedykt XVI (2009) zostaje człowiekowi podarowana przez Stwórcę (tamże, nr 79) i dodaje odwagi do działania na rzecz dobra innych. Spotkanie z Bogiem zapewnia rozpoznanie w bliźnim Bożego obrazu i odkrycie godności drugiego człowieka. W konsekwencji udziałem człowieka, który wykazuje dbałość o swój integralny rozwój jest doświadczenie duchowego braterstwa i postawy dojrzałej miłości wobec drugiego człowieka (tamże, nr 11; por. także: Pyc, 2010, s. 16). Pełny rozwój wymaga troski o życie duchowe, miłości, przebaczenia, wyrzeczenia się samego siebie, a także przyjęcia drugiej osoby w duchu sprawiedliwości oraz pokoju (Benedykt XVI, 2009, nr 79). Miłość przewyższa sprawiedliwość i uzupełnia ją zgodnie z logiką daru, w duchu miłosierdzia, komunii i bezinteresowności (tamże, nr 6). Potencjał miłości, zło dobrem zwyciężający (por. Rz 12, 21) i „otwierający na wzajemność sumień i wolności” jest konstytutywnym czynnikiem dzielenia się z innymi dobrami oraz zasobami, stanowiącymi źródło rzeczywistego rozwoju (Benedykt XVI, 2009, nr 9). Integralny rozwój umożliwia wierność prawdzie, będącej jedynym gwarantem wolności (tamże, nr 10; por. J 8, 32). Oznacza to, że jedynie miłość pełna prawdy gwarantuje integralny rozwój ludzki realizowany w wolności (Pyc, 2010, s. 16; por. Benedykt XVI, 2009, nr 17). Również Jan Paweł II (1982) w „*Redemptor hominis*” ukazywał, że prawdziwa wolność wymaga rzetelnego stosunku do prawdy (tamże, nr 12). Tę wolność przynosi Chrystus, który wyzwala człowieka od tego, co tę wolność łamie, pomniejsza i ogranicza. Życie w wolności opartej na prawdzie stanowi jedną z cech konstytutywnych i jednocześnie

podstawowy cel pełnego rozwoju człowieka. Pogląd ten jest zasadniczy w refleksji nad zagadnieniem integralnego rozwoju.

1.2. Rozwój w perspektywie psychologii humanistycznej

W niniejszej części artykułu ukazano koncepcje psychologiczne podejmujące problematykę rozwoju człowieka, które w znaczącym stopniu korespondują z wizją prezentowaną w katolickiej nauce społecznej. Niezwykle interesujące podejście do zagadnienia rozwoju osoby ludzkiej odnajduję w subdyscyplinie jaką jest psychologia humanistyczna. Podstawę filozoficzną owego nurtu stanowi między innymi personalizm. W przytoczonej perspektywie człowiek jawi się w swojej istocie jako w głębi kochający, godny zaufania i wykazujący się naturalną tendencją do wzrostu (por. np. Miller, 2018).

Jedną z polskich koncepcji teoretycznych, stworzonych w duchu tak rozumianej afirmacji człowieka jest Kazimierza Dąbrowskiego teoria dezintegracji pozytywnej – koncepcja rozwoju wewnętrznego zupełnie zmieniająca dotychczas istniejący pogląd na pojęcie zdrowia psychicznego. Dąbrowski stworzył oryginalną oraz głęboką wizję egzystencjalnych problemów człowieka i jego duchowego rozwoju, nie pomijając również rozważań transcendentálnych (za: Kawczak, 1989, s. 6). Autor teorii dezintegracji pozytywnej wyjaśnia, że przejście od „egzystencji do esencji” stanowi konsekwencję autentycznego rozwoju duchowego. Pewne aspekty owego ujęcia między egzystencją a esencją zarysowane zostały w myśli filozofów takich jak Kierkegard i Jaspers, lecz pełne zharmonizowanie oraz zintegrowanie z koncepcją rozwoju psychicznego jest dziełem Kazimierza Dąbrowskiego (za: tamże, s. 7).

Jeden z aspektów koncepcji wspomnianego filozofa, psychologa, pedagoga i psychiatry wydaje się szczególnie ciekawy w kontekście zagadnienia podejmowanego w niniejszym artykule problemu psychologicznych i socjologicznych koncepcji teoretycznych. W jednym ze swoich dzieł poświęconych rozwojowi ludzkiemu Dąbrowski (1979) wskazuje, że autentyczny rozwój na jednym z poziomów dezintegracji pozytywnej - poziomie dezintegracji wielopoziomowej spontanicznej - możliwy jest między innymi dzięki „nieprzystosowaniu pozytywnym do otoczenia zewnętrznego i siebie” (tamże, s. 17). Jak wskazuje autor tej koncepcji, zdziwienie w stosunku do świata i siebie, zaniepokojenie sobą oraz środowiskiem zewnętrznym przynosi wstrząsy duchowe, a także dążność do

przeciwstawienia się własnym dynamizmom, jak również niektórym wpływom środowiska zewnętrznego. Człowiek zaczyna poszukiwać innych niż najczęstsze wartości, źle mu z „dotychczasowym sobą” i dotychczasowym wartościowaniem zewnętrznego środowiska, <<źle mu z tym co „jest” i pragnie tego, co „być powinno”>> (tamże). Stąd wynika bunt przeciw „pewnemu sobie” oraz bunt przeciwko pewnym warunkom, a także wartościom środowiska wokół niego. Dążenie do znalezienia „wyższego” siebie tworzy hierarchie, wielopoziomowość wartości w sobie oraz w innych. To, co „wyższe” staje się dużo bardziej znaczące aniżeli osobisty interes płynący z powierzchownej syntonii, „zharmonizowania się” z każdą inną jednostką bądź grupą. Naraża to człowieka – zwłaszcza w początkach przyjmowania takiej postawy – na niezadowolenie innych, chęć do podporządkowania go lub odrzucenia. Jednak w człowieku tym powoli tworzą się autentyczne siły, które nie pozwalają mu na fałszywą postawę (tamże). Jak stwierdza Dąbrowski, <<takie nieprzystosowania pozytywne są zarazem przystosowaniami się do „wyższych wartości” w sobie oraz w otoczeniu.>> (tamże). Na poziomie integracji wtórnej, stanowiącym ostatni etap rozwoju w koncepcji Kazimierza Dąbrowskiego dochodzi do scalenia wszystkich dynamizmów i w konsekwencji łączenia ich z osobowością (tamże, s. 25). Do głównych dynamizmów na tym poziomie należy kilka elementów, między innymi autonomia, wykluczająca nadmierną zależność od wszelkich postaw egoistycznych i posługiwania się pozorami (tamże, s. 25-26). Kolejnym wymienianym dynamizmem jest autentyzm, opierający się na dynamizmie autonomii, wysokiej empatii, a także bliskości osobowości oraz jej ideału (tamże, s. 26). Autonomia tworzy i ustala esencję społeczną i indywidualną osobowość. Istotnym elementem integracji wtórnej jest dynamizm odpowiedzialności – odpowiedzialności we własnym środowisku wewnętrznym oraz coraz bardziej rosnącej odpowiedzialności za środowisko zewnętrzne, kontakty z ludźmi, działalność grup społecznych, za najszersze kręgi społeczeństwa, a nawet całokształt rozwoju człowieka (tamże, s. 26-27). Integracja wtórna składa się także z dynamizmu opisywanego przez Dąbrowskiego jako empatia na najwyższym poziomie (tamże, s. 27). Jest to empatia globalna, najgłębiej uwrażliwiona, czynna, powszechna i promieniująca na wszystkich. Opisana czynność osobowości powoduje rozwijanie pełnego miłości i przyjaźni stosunku do innych, szanowania ich jedyności oraz niepowtarzalności. Empatia na najwyższym poziomie niesie ze sobą gotowość do dzielenia z innymi życia, pomocy, ofiary oraz podźwigania innych. Według Dąbrowskiego osiągnięcie czwartego, ostatniego poziomu duchowego rozwoju

odzwierciedla „rozwój empatii, troski oraz poczucia odpowiedzialności za całe społeczeństwo” (tamże, s. 7).

Ze skarbca intelektualnego psychologii humanistycznej czerpie także psycholog i psychiatra William R. Miller, znany przede wszystkim z bycia współtwórcą tzw. Dialogu Motywującego. W kontekście analizowanego w tym artykule zagadnienia warto poświęcić szczególną uwagę konceptowi „*lovingkindness*”. „*Lovingkindness*” jest tym, co stanowi ducha nie tylko skutecznej pracy terapeutycznej, ale istotę owocnego życia opartego na pełnym miłości i dobroci stosunku do siebie oraz do drugiego człowieka w ogóle (Miller, 2018). Jest to stan, ku któremu zmierza wzrost każdego człowieka stworzonego na obraz Boży, greckie *telos*, natura, esencja Boga, do której człowiek dąży, plan na to, kim powinniśmy się stać (tamże).

Źródła konceptu, o którym mowa należy upatrywać nie tylko w myśli psychologów humanistycznych takich jak Carl Rogers, ale przede wszystkim w bogactwie i tradycji wielkich religii oraz systemów filozoficznych, w których sercu, zdaniem Millera, znajduje się postawa „*lovingkindness*”. Koncept „*lovingkindness*” zbudowany jest wokół kilku kluczowych pojęć pochodzących ze wspomnianych wielkich tradycji (tamże). Wśród owych terminów znajduje się hebrajskie słowo *hesed* - w religii judaistycznej rozumiane jako miłość, łaska, dobroć, wierność, funkcjonujące w chrześcijaństwie, pochodzące z greki pojęcie *kharis*, oznaczające dawanie bez oczekiwania zwrotu i *agápē* – pojęcie odzwierciedlające najwyższą formę miłości, miłość nieegoistyczną, jaką żywi Bóg do ludzi, *rahmah* - termin wywodzący się z tradycji islamu oznaczający miłosierdzie oraz *mettā* – wyrażające w buddyzmie bezwarunkową troskę, uniwersalną miłość i życzliwość (Wspólnota Buddyjska Triratna, 2018). William R. Miller wyróżnił dwanaście owoców „*lovingkindness*”, do których należą: troska, współczucie, pragnienie uwolnienia od cierpienia, empatia, chęć zrozumienia doświadczenia drugiej osoby, wdzięczność, docenianie tego, co się otrzymało, hojność, oznaczająca nie tylko dawanie, ale także cieszenie się faktem, że dajemy, nadzieja, afirmacja, nawyk zauważania tego, co jest dobre w innych i w świecie, przebaczenie, cierpliwość, pokora, wdzięczność, gotowość do pomocy oraz uступliwość (Miller, 2018). Według twórcy opisywanej koncepcji dążenie do „*lovingkindness*” zmienia człowieka, który zaczyna kochać bez oczekiwania na wzajemność i stanowi o jego rozwoju.

1.3. Rozwój w perspektywie socjologicznej

Jednym z socjologicznych ujęć definicyjnych pojęcia *rozwój* jest propozycja teoretyczna klasyka polskiej socjologii - Jana Szczepańskiego. Autor dzieła „*Elementarne pojęcia socjologii*” formułuje pogląd, iż system społeczny *rozwija* się, jeżeli zmiany w nim zachodzące prowadzą do zróżnicowania oraz wzbogacenia jego elementów lub stosunków zachodzących między nimi (Szczepański, 1970, s. 505). Tego rodzaju socjologiczne ujęcie *rozwoju* wydaje się jednak niewystarczające, bowiem nie koncentruje się na relacji wolnej i suwerennej osoby do, obdarzonego tymi samymi przymiotami, społeczeństwa (por. np. Krąpiec, 1982, s. 71-72). Rozważania socjologiczne w sposób pośredni, ale interesujący powiązane z kategorią rozwoju można odnaleźć w koncepcjach poruszających problematykę dewiacji i konformizmu.

Jedną z kluczowych koncepcji związanych z tematyką, w perspektywie której podjęto analizę zjawisko abstynencji, jest teoria nadnormalności cywilizacyjnej Floriana Znanieckiego. Dla przedmiotu tych rozważań ważnym jest zdefiniowanie pojęcia „nadnormalność”. Znany polski filozof i socjolog w swoim dziele „*Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*” podkreśla, że nadnormalność, zachodzi wtedy, gdy człowiek pozostając w danej roli „czyni więcej lub lepiej niż wymaga wzór osobowy stosowany w tego rodzaju rolach przez ludzi normalnych, bądź wzbogacając twórczymi przyczynkami systemu kulturalne, w których ramach spełnia swe obiektywne zadanie (...) tak przekształcając własnym postępowaniem dany wzór osobowy, że staje się bogatszym lub doskonalszym z punktu widzenia sprawdzianów, według których w danej cywilizacji tego rodzaju wzory są oceniane” (Znaniecki, 1974, s. 309).

Człowiek nadnormalny dąży do zmiany części zastanych norm kulturowych, do zastąpienia ich przez normy w jego mniemaniu doskonalsze, bardziej adekwatne. Dystans wobec zastanych norm jest warunkiem zmiany, ale to dążenie do zmiany kulturowej stanowi podstawową cechę nadnormalności. Owa zmiana może mieć charakter czynny, innowacyjny, ale także bierny w postaci świadomego powstrzymywania się od akceptacji nowych wzorców, przez nadnormalnego uznawanych za niesłuszne (tamże). Zmiana normy kulturowej musi przyczyniać się do reorganizacji społecznej i kulturowej - doskonaleniu społeczeństwa oraz kultury. W teorii Znanieckiego twórczy, świadomy podmiot, który nie waha się wejść

w konflikt z zastanym porządkiem, odgrywa niezwykle znaczącą rolę dla kultury (za: Pyszczyk, 2013). Poza dążeniem do zmiany kulturowej kolejną konstytutywną cechą postawy nadnormalnej stanowi indywidualizm (tamże, s. 143).

Twórca teorii nadnormalności cywilizacyjnej rozumie indywidualizm jako wykraczanie poza wymagania związane z pełnieniem określonych ról społecznych oraz chęć samodzielnego ich kształtowania (Znaniński, 1974). Konstytutywną cechą postawy nadnormalnej jest także prospołeczność definiowana jako wszelkie zachowanie przynoszące pomyślność innym, które nie ma natury wymiany - nie jest związane z pewnością jakiegokolwiek rekompensaty. Znaczący jest fakt, iż aktywność człowieka nadnormalnego stanowi odpowiedź na dostrzegany przez niego problem społeczny, który jest zupełnie bądź częściowo niezauważany przez jego środowisko. Koncepcja Znanińskiego wydaje mi się szczególnie cenna, ponieważ łączy on w swojej teorii dwie perspektywy – społeczną i indywidualną. Dla autora teorii nadnormalności ważny jest także społeczny kontekst funkcjonowania jednostki.

W opisaną teorię nadnormalności cywilizacyjnej stworzoną przez Floriana Znanińskiego oraz w koncepcji dezintegracji pozytywnej, której autorem jest Kazimierz Dąbrowski dostrzec można duże podobieństwo polegające na podkreśleniu wartości i znaczącego wkładu w życie społeczne tych, którzy różnią się od innych i wykraczają w swoim działaniu poza zastane normy kulturowe i społeczne. Florian Znaniński, jeden z wybitnych myślicieli, z którymi Kazimierz Dąbrowski zetknął się podczas studiów na Uniwersytecie Poznańskim mógł mieć zatem pewien wpływ na rozwój jego myśli.

Jednym z nielicznych bezpośrednich nawiązań do teorii nadnormalności cywilizacyjnej, o którym warto wspomnieć, jest koncepcja dewiacji pozytywnej rozwijana przez Jerzego Kwaśniewskiego, kontynuatora pracy badawczej nad dewiacją i konformizmem, którą podjął Adam Podgórecki – lider środowiska uprawiającego „socjologię niepokoju moralnego” (za: Pyszczyk, 2013, s. 129). Dewiant - w myśli Kwaśniewskiego - posiada analogiczne cechy jak człowiek nadnormalny u Znanińskiego. Postawę określaną mianem pozytywnej dewiacji społecznej cechuje przede wszystkim rzadkie występowanie, odbiegające od pozwalającej się zaobserwować „przeciętności”, „odchylenie od normy rozumianej jako podstawa powinności, wzorów czy oczekiwań społecznych dotyczących tego, jak uczestnik danej społeczności winien się zachowywać” w konkretnej sytuacji czy „pełnić określoną rolę społeczną” (za: tamże, s. 216). W opisywanej postawie mamy do czynienia z łamaniem „górną” granicą oczekiwań społecznych, wzorów lub

powinności. W zachowaniu dewianta pozytywnego występuje swego rodzaju bunt skierowany przeciwko przyjętym w danym środowisku standardom, który - w odróżnieniu od antagonizmu negatywnego - zawsze związany jest z jednoczesnym szacunkiem wobec jakiegoś innego porządku, a także prospołeczny charakter motywacji. Ponadto, elementem konstytuującym zachowanie jako pozytywną dewiację społeczną są wywoływane przez nie, zamierzone przez dewianta skutki społeczne określone przez Kwaśniewskiego „obiektywnie pozytywną dezorganizacją społeczną” stającą się środkiem reorganizacji porządku społecznego na wyższym poziomie cywilizacyjnym (za: tamże, s. 217-218).

Ukazanie perspektyw teoretycznych opisujących rozwój człowieka i całego społeczeństwa lub nawiązujących do poruszanej w artykule problematyki stanowi wprowadzenie teoretyczne poprzedzające omówienie głównej tezy artykułu, nad którym pochylono się w kolejnej części publikacji.

2. Abstynencja alkoholowa jako czynnik rozwoju

W kluczowej części rozważań podjęto próbę wykazania, że w świetle przedstawionych koncepcji abstynencja alkoholowa stanowi czynnik rozwoju dla podejmującej ją osoby, dla jej społeczności oraz całego społeczeństwa. Jednym z celów tego artykułu jest ukazanie, w jaki sposób wstrzemięźliwość alkoholowa może przyczyniać się do przeżywania życia w prawdzie, wolności i być wyrazem miłości względem innych, a także - w pewnych okolicznościach - wobec Boga.

Refleksja ta dotyczyć będzie abstynencji przyjętej świadomie i dobrowolnie, za którą stoi osobista, świadoma decyzja danej osoby, nie zaś decyzja wynikająca z różnych przyczyn, takich jak np. brak pieniędzy, czy strach przed spożywaniem napojów alkoholowych. Źródło zachowywania abstynencji decyduje bowiem o rozmaitych skutkach, jakie niesie ze sobą wstrzemięźliwość alkoholowa. Abstynencja nieprzeżywana w sposób świadomy może nie przynieść pozytywnych zmian, a nawet zaowocować poczuciem straty (Wojcieszek, 2001, s. 4).

Pierwszą poważną zmianą, która stanowi konsekwencję podjęcia dobrowolnej abstynencji oraz niezwykle istotny element rozwoju, jest życie w wolności. Doświadczenie wolności jest istotą przyjęcia postawy abstynenckiej (Wojcieszek, 2010, s. 8-9). Osoba decydująca się podjąć wstrzemięźliwość alkoholową wchodzi w obszar wolności, tym samym niezwykle mocno doświadczając własnej podmiotowości. Dla wielu osób pozornie drobny krok polegający na podjęciu

abstynencji alkoholowej staje się decyzją uruchamiającą ich rozwój w kierunku osobowej pełni oraz wolności (tamże). W katolickiej nauce społecznej ta wolność jest darem Bożym, drogą do wolności jest jednak osobista indywidualna praca człowieka podejmującego decyzję o wstrzemięźliwości alkoholowej (tamże, s. 9). Osoba wstrzymująca się od spożywania napojów alkoholowych, mimo funkcjonującej powszechnie normy jaką jest kulturalne korzystanie z owej używki, zyskuje i rozwija w sobie bardzo istotną kompetencję, jaką jest świadome decydowanie o sobie, poczucie niezależności od wpływów i od zdania innych, odporność na krytykę, a nawet i zgoda na odrzucenie. Innymi słowy, świadomie i dobrowolnie podjęta decyzja o abstynencji może być źródłem życia odważnego, bez lęku, życia w pełnej wolności. Decyzja o abstynencji najpierw kształtuje człowieka ją podejmującego, a następnie otoczenie, które zaczyna dostrzegać irracjonalność kulturowego przymusu picia, a nawet zmienia własną postawę względem spożywania napojów alkoholowych. Tak więc osobiste postanowienie jednej osoby może stać się złącznikiem większej społecznej zmiany.

Z wolnością ściśle wiąże się kolejna zmiana, jaką pociąga za sobą decyzja o abstynencji alkoholowej – życie w prawdzie (Wojcieszek, 2001, s. 6). Człowiek niepijący spotyka się z rzeczywistością bezpośrednią, taką, jaką ona jest. Abstynent to osoba, która dobrowolnie wyrzeka się prostej metody unikania zmierzania się z dotykającym go cierpieniem i niewyszukanego sposobu autoregulacji. Przyjmuje otaczający go świat bez zniekształceń, jest otwarty na rzeczywistość, pozostaje z nią w pełnym kontakcie (tamże). W konsekwencji osoba podejmująca wstrzemięźliwość alkoholową wyrabia w sobie zdolność do przyjęcia trudności, cierpienia, trudów życia w całej ich prawdziwości oraz przeżycia ich w sposób konstruktywny. Wybór abstynenckiej drogi życia oznacza więc wybór prawdy, a także tego, co pociąga za sobą życie w pełnym kontakcie z rzeczywistością. Krzysztof Wojcieszek w artykule poświęconym zagadnieniu abstynencji ukazuje, iż wstrzemięźliwość alkoholowa staje się w tym kontekście „dojrzałym uznaniem wartości życia, świata, swojej drogi i swojej egzystencji takimi, jakie są” (tamże). Istotą abstynencji jest zatem próba życia odważnego, pełniejszego. W decyzji o abstynencji zawiera się głębokie zanurzenie w rzeczywistość, zaufanie do niej, afirmacja życia, prawdy, mająca „moc sprawczą w naszym życiu”, swoiście uruchamiając je i dynamizując (tamże). Rezygnacja z pewnego dobra, jakim jest alkohol stanowi więc jedynie wyraz abstynencji, natomiast nie jest jej główną treścią (tamże). Stanowisko to warte jest podkreślenia w kontekście ujmowania abstynencji jedynie jako postawy, której rdzeniem jest

powstrzymanie się od czegoś, często kojarzące się jako zachowanie dla człowieka niekorzystne, negatywne oraz ograniczające.

W perspektywie powyższej refleksji abstynencja alkoholowa jawi się nie jako ograniczenie, a wprost przeciwnie – postawa prowadząca do życia odważnego, pełnego zaufania, pozbawiona lęku przed rzeczywistością i tego, co ze sobą niesie. W takim rozumieniu element ograniczenia wiążący się z podjęciem decyzji o abstynencji stanowi czynnik rozwojowy, wyzwalający pozytywną zmianę w samym człowieku i w otaczającym go środowisku.

Jednym z najbardziej wyrazistych świadectw niezwykle znaczącego wpływu abstynencji alkoholowej na rozwój podejmującej ją osoby oraz jej otoczenia jest życie grupy ludzi, dla których decyzja o wstrzemięźliwości od spożywania napojów alkoholowych stała się źródłem nowej egzystencji. Chodzi o osoby będące trzeźwymi alkoholikami, które przebyły długą i wymagającą drogę do wyzwolenia z nałogu. Decyzja o podjęciu świadomej i dobrowolnej walki z uzależnieniem poprzez abstynencję była kluczowym elementem ich rozwoju (tamże, s. 7). Opisanie tak niezwyklej drogi stopniowego zbliżania się do pełni życia zasługuje na odrębną publikację. W niniejszych rozważaniach przybliżono jedynie miejsce abstynencji i jej znaczenie dla rozwoju w dwóch wybranych ruchach społecznych, w których wstrzemięźliwość alkoholowa stanowi jeden z głównych elementów programu ideowego.

Istnieje szczególna droga abstynencji alkoholowej, której istotę stanowi życie w wolności, bez lęku, życie w prawdzie. Jest nią wstrzemięźliwość alkoholowa podejmowana w ramach członkostwa w Krucjacie Wyzwolenia Człowieka – katolickim ruchu powołanym przez ks. Franciszka Blachnickiego i Ruch Światło-Życie w 1979 r. w odpowiedzi na wezwanie Jana Pawła II skierowane do Polaków na początku pontyfikatu: „Proszę abyście przeciwstawiali się wszystkiemu, co uwłacza ludzkiej godności i poniża obyczaje zdrowego społeczeństwa, co czasem może aż zagrażać jego egzystencji i dobru wspólnemu” (za: Blachnicki, 2013, s. 5). Przytoczone słowa Jana Pawła II stały się bezpośrednią inspiracją do podjęcia krucjaty stanowiącej czyn odnowy moralnej polskiego społeczeństwa oraz „nadzwyczajną akcję na rzecz ratowania narodu od alkoholizmu oraz innych zagrożeń” (tamże).

Już sama nazwa ruchu zawierająca w sobie słowo „wyzwolenie” wskazuje na istotę programu stworzonego przez ks. Blachnickiego. Krucjata Wyzwolenia Człowieka jest samodzielnym, autonomicznym programem i planem działania skierowanym do wszystkich ludzi dobrej woli, którzy pragną ratować naród

z nałogów społecznych. Krucjata wpisuje się więc w bogatą polską tradycję ruchu trzeźwościowego oraz dorobku wielu towarzystw trzeźwości działających w okresie minionych dwustu lat, które kładły nacisk na obronę „substancji narodowej” (Frysztacki, 2009, s. 107).

Podstawowym zobowiązaniem członka Krucjaty jest zachowanie całkowitej abstynencji od spożywania napojów alkoholowych w okresie przynależności do ruchu. Dobrowolna abstynencja osób mających możliwość korzystania z alkoholu, podjęcie postu - czyli wyrzeczenie się pewnego dobra, stanowić ma duchową pomoc i czyn miłości wobec osób dotkniętych nieszczęściem alkoholizmu.

Abstynencja podejmowana w ramach członkostwa w Krucjacie, związane z nią życie w wolności ma szczególny wymiar, ze względu na uzdolnienie do miłości względem cierpiących bliźnich. Ks. Franciszek Blachnicki (2010) podkreśla, że zdolność do uczynienia bezinteresownego daru z siebie najgłębiej ujawnia istotę wolności osoby ludzkiej. W publikacji „Wolni i wyzwalający” założyciel Krucjaty Wyzwolenia Człowieka ukazuje: „Najgłębiej istotę wolności człowieka ujawnia to, że potrafi on w sposób wolny uczynić dar z siebie, czyli ofiarować siebie drugiej osobie lub jakiejś ogólnej wartości dobrej i służącej dobru innych. To oddanie siebie musi przy tym cechować się bezinteresownością. Ludzkość zawsze pielęgnowała głęboki szacunek wobec tej zdolności człowieka: czynienia daru z siebie, i stopień bezinteresowności służby był zawsze miernikiem szacunku, podziwu i uznania dla człowieka. Współczesna fenomenologia osoby definiuje ją jako uzdolnienie i przeznaczenie do posiadania siebie w dawaniu siebie. Tę zdolność osoby i tę postawę określa się też mianem miłości - i tutaj to słowo - tak dziś wieloznaczne - występuje w swoim pierwotnym, czystym znaczeniu” (tamże, s. 17).

Ks. Blachnicki ukazuje, iż wolność jest przymiotem Bożej natury, zaś człowiek ze względu na podobieństwo Boże, które w sobie zawiera jest również powołany do życia w wolności, a przez to do posiadania siebie w dawaniu siebie. Wolność staje się warunkiem czynienia daru z siebie, jest także wolnością „dla miłości” realizowaną w relacji do Boga oraz innych ludzi (tamże, s. 18). Abstynencja podjęta w ramach członkostwa w Krucjacie Wyzwolenia Człowieka stanowi służbę, czyn miłości bliźniego, wyciągnięcie ku drugiemu pomocnej ręki. Człowiek zaś poprzez służbę innym we wspólnocie ludzkiej osiąga pełnię człowieczeństwa, a tym samym pełnię rozwoju (Nagórny, 1997, s. 62).

Abstynencja w Krucjacie Wyzwolenia Człowieka jest wyrazem odpowiedzialności za innych, za cały polski naród. Założyciel ruchu podkreśla, że „Jeżeli

dzisiaj jest potrzebny Polakom jakiś czyn patriotyczny, czyn wyzwolenczy, to jest nim czyn abstynencki, rezygnacja z picia alkoholu, odrzucenie trucizny, która rozkłada ducha narodu” (Blachnicki, 2010, s. 20). Wstrzemięźliwość alkoholowa podjęta w ramach przynależności do Krucjaty wyraża przeciwstawienie się złu, jakim jest zniewolenie przez nałóg.

W świetle przyjętego rozumienia integralnego rozwoju człowieka abstynencja alkoholowa jawi się wyraźnie jako czynnik rozwoju. Członek Krucjaty Wyzwolenia Człowieka to osoba, który wykazuje się wrażliwością na los innych, zwłaszcza tych cierpiących, odznacza się odpowiedzialnością za środowisko zewnętrzne i za troskaniem o kondycję swojego narodu. Siłę do życia w wolności, prawdzie i miłości względem bliźnich czerpie z bliskości ze Stwórcą.

W przytoczonych wcześniej perspektywach teoretycznych wymienione elementy zostały opisane jako wyraz integralnego rozwoju. Zarówno w katolickiej nauce społecznej, jak i w koncepcjach badaczy reprezentujących psychologię humanistyczną zawarta jest myśl, iż integralny rozwój człowieka wiąże się z większą duchową dojrzałością, świadomością godności swego człowieczeństwa, odpowiedzialnością, otwarciem na drugich, zwłaszcza tych słabszych, gotowością do niesienia innym pomocy. Gest podjęcia wstrzemięźliwości alkoholowej w intencji osób żyjących w zniewoleniu wyraża dojrzałą, najwyższą formę miłości - *agape*, o której mowa w nauce społecznej Kościoła, a także w Williama R. Millera koncepcji „*lovingkindness*”. Walkę o wyzwolenie narodu z nałogu pełną pokoju, łagodności, miłosierdzia i współczucia opisują także pojęcia takie jak *hesed*, *kharis*, *rahmah*, czy *mettā* stanowiące terminy, wokół których Miller zbudował koncept „*lovingkindness*”. W perspektywie koncepcji „*lovingkindness*” decyzja o abstynencji jest elementem wzrostu człowieka zbliżającego się tym samym do greckiego *telos* – esencji Boga, celu ludzkiego rozwoju. Z kolei w świetle koncepcji dezintegracji pozytywnej abstynencja, podejmowana w imię wyższych wartości zdaje się być wyrazem integracji wtórnej osoby. Świadczy bowiem o „dynamizmie odpowiedzialności”, „empatii na najwyższym poziomie” powodujących rozwijanie pełnego miłości stosunku do innych ludzi, uzdalniających do podjęcia ofiary, pomocy i odpowiedzialności za całe społeczeństwo.

Ruchem społecznym, w którym abstynencja alkoholowa stanowi jedną z zasad programu wychowawczego jest Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej¹.

¹ Wątek harcerzy należących do Związku Harcerstwa Polskiego pomijam celowo, z uwagi na zmianę przepisów prawa harcerskiego dotyczących palenia tytoniu i spożywania napojów alkoholowych, jaka nastąpiła w 2017r. podczas 39. Zjazdu Nadzwyczajnego ZHP. Delegaci 39. Zjazdu zmienili

U podstaw harcerstwa leży zaczerpnięta ze skautingu, harmonizująca z polską tradycją idea wychowania młodzieży poprzez służbę Bogu, Polsce oraz bliźnim (Czopowicz, 2010, s. 44). „Harcerstwo to walka o pełnego doskonałego człowieka (...) mocnego intelektem, uczuciem i wolą” (Grażyński, 1935, s. 21; tenże, 1933, s. 9, 23), człowieka głęboko religijnego, którego religijność nie jest ucieczką od życia i świata (Szczygieł, 1932, s. 50). Ideał takiego wychowania zawarty został w Przyrzeczeniu i Prawie harcerskim, powstałych u zarania ruchu harcerskiego. Prawo harcerskie zawiera ogólne drogowskazy, ujmuje styl harcerskiego życia, wyraża postulowany ideał oraz wyznacza kierunek (Czopowicz, 2010, s. 45-47).

Nieuleganie oraz przeciwstawianie się różnego rodzaju nałogom stanowi szczególny rodzaj służby i podniesione zostało do rangi ideowego wymogu zapisanego w Prawie Harcerskim. Praktykowana w środowisku harcerskim zasada całkowitej abstynencji od tytoniu i alkoholu stała się środkiem do wychowania wolnego człowieka, a także misją społeczną. Jest to droga do wyrabiania charakteru, wzmacniania woli i pracy nad sobą (tamże, s. 49).

Owocem harcerskiej formacji, której elementem jest abstynencja ma być człowiek służący innym czynną miłością zasadzającą się na szacunku, rycerskości, uczynności, wrażliwości społecznej, oraz poczuciu wewnętrznego obowiązku wypływającego z miłości do Boga oraz ludzi (tamże). Ideał harcerstwa jest stworzenie grupy inicjatorów – organizatorów – „typu człowieka, który (...) potrafi w każdym środowisku poruszyć zaśnieżonym zniecieruchomieniem form, ożywić, dźwignąć, ulepszyć” (Lewandowska, 1935, s. 9-10).

W świetle przedstawionych powyżej koncepcji teoretycznych bezpośrednio lub pośrednio opisujących czynniki warunkujące ludzki rozwój lub o nim świadczące, abstynencja alkoholowa podejmowana w Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej stanowi jeden z kluczowych elementów przyczyniających się do integralnego rozwoju samego harcerza, rozkwitu społeczności w jakiej on funkcjonuje oraz w konsekwencji - całego narodu. Osobista formacja harcerza, który dzięki zachowywaniu abstynencji od alkoholu wyrabia swój charakter jest wyrazem dążenia do znalezienia „wyższego” siebie, które to dążenie w koncepcji dezintegracji pozytywnej stanowi jeden z istotnych elementów integracji wtórnej. Wstrzemięźliwość od spożywania napojów alkoholowych świadczy również o dynamizmie odpowiedzialności oraz pozytywnym nieprzystosowaniu do otoczenia,

brzmienie punktu 10. Prawa Harcerskiego nakazującego abstynencję od alkoholu i powstrzymywanie się od palenia tytoniu.

zdaniem Dąbrowskiego, cechującym osoby osiągające najwyższy poziom rozwoju wewnętrznego. Harcerz zachowujący abstynencję alkoholową wyrabia w sobie cechy istotne dla dobrego współżycia z innymi. Abstynencja alkoholowa podejmowana w ramach przynależności do Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej stanowi także poważny krok na drodze do przyjęcia postawy „*lovingkindness*”, która koresponduje z myślą o powołaniu człowieka zawartą w katolickiej nauce społecznej.

W społecznym odbiorze dobrowolne powstrzymanie się od picia alkoholu uznawane jest często za zachowanie nonkonformistyczne, odbiegające od kulturowo przyjętych norm, do jakich należy korzystanie ze wspomnianej używki w sposób umiarkowany, a niekiedy nawet za postępowanie buntownicze, będące wyrazem niezgody na panujący status quo. W świetle przywołanej wcześniej koncepcji dezintegracji pozytywnej wpisującej się w nurt psychologii humanistycznej świadomy, dobrowolny abstynent to osoba, którą charakteryzuje nieprzystosowanie pozytywne do otoczenia zewnętrznego i siebie (w przypadku osób, które przed podjęciem decyzji o abstynencji spożywały alkohol, a czasem i nadużywały go), bunt przeciwko warunkom i wartościom otaczającego środowiska, który jest ważnym elementem rozwoju jednostki. Odnosząc się także do teorii socjologicznych poruszających problematykę dewiacji i konformizmu, ukaże znaczenie abstynencji alkoholowej dla rozwoju całego społeczeństwa.

W perspektywie Floriana Znanieckiego teorii nadnormalności cywilizacyjnej dobrowolna abstynencja podejmowana w ramach przynależności do ruchu społecznego należy do klasy zjawisk określanych terminem „nonkonformizmu innowacyjnego”, „konstruktywnego antagonizmu”, czy „cywilizacyjnej nadnormalności” stanowiąc skuteczną próbę funkcjonowania w oparciu o diametralnie inne wzory niż te, które akceptuje środowisko” (za: Kwaśniewski, 1976, s. 215). W świetle owej teorii abstynencja jako zachowanie odbiegające od konformistycznie uzgodnionej normy ogólnej, jest zachowaniem innowacyjnym i twórczym dla osoby ją podejmującej i całego społeczeństwa (za: Podgórecki, 1969, s. 30).

Obecność osób, które w sposób wolny zdecydowały o niekorzystaniu z alkoholu przełamuje powszechny w polskim społeczeństwie kulturowy nakaz picia, jest załączkiem nowej kultury oraz ukazuje pozostałym jednostkom możliwość wyboru innego stylu życia. Abstynent podejmujący wstrzeźliwość w ramach przynależności do Krucjaty Wyzwolenia Człowieka, czy Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej to człowiek „nadnormalny” dążący do głębokiej zmiany kulturowej – wyzwolenia narodu z nałogu alkoholowego oraz zastąpienia zastanych reguł

związanych z konsumpcją alkoholu przez bardziej adekwatne normy. Środkiem do wspomnianej zmiany kulturowej jest świadome powstrzymywanie się od akceptacji kulturowych wzorców picia uznawanych przez abstynenta za niesłuszne. Osobę podejmującą abstynencję cechują więc przymioty stanowiące konstytutywne cechy postawy nadnormalnej do jakich należą: indywidualizm - wykraczanie poza wymagania charakterystyczne dla pewnych ról społecznych, a także pragnienie samodzielnego kształtowania owych wymagań, prospołeczność rozumiana jako zachowanie przynoszące pomyślność innym, niezwiązane z pewnością jakiegokolwiek rekompensaty, dostrzeganie problemu niezauważanego lub lekceważonego przez otoczenie oraz przede wszystkim – dążenie do reorganizacji społecznej i kulturowej.

Warto zaznaczyć, iż refleksje zawarte w niniejszym artykule wpisują się w koncepcję trzech nurtów w moralności - typów zagadnień oraz postaw życiowych - jakie według znanej socjolog moralności Marii Ossowskiej można dostrzec zarówno w dziełach etycznych, jak i w obiegowych poglądach moralnych (Ossowska, 1983, s. 300).

Ukazana problematyka odzwierciedla rozważania dwóch spośród trzech nurtów moralności - nurtu perfekcjonistycznego oraz nurtu społecznego. Nurt perfekcjonistyczny dotyczy zagadnień w których przejawia się troska o własny poziom, osiągnięcie własnej doskonałości. Człowiek moralny w owym nurcie to osoba, która stawia sobie wymagania, wznosi się ku jakiemuś wzorowi. Jak pisze Ossowska, perfekcjonista ubiega się o rzeczy rzadkie i trudne, ma poczucie przewagi nad tymi, co żyją życiem łatwym (tamże, s. 303). Rozważane zagadnienie wpisuje się także w nurt społeczny. W nurcie perfekcjonistycznym moralność wiązała się ze skupieniem na własnej osobie, zaabsorbowaniu własną doskonałością, w nurcie społecznym zaś moralność dotyczy stosunku jednej istoty do drugiej – w tym przypadku stosunku człowieka do człowieka (tamże, s. 304). Nurt społeczny opisuje działania osób, które cechuje szczególna wrażliwość, jak pisze Maria Ossowska – czułość na krzywdę społeczną, kult ofiarności i solidarności, troska o dobre współzycie ludzi (tamże).

Abstynencja alkoholowa podejmowana w ramach członkostwa w przywołanych ruchach stanowi realizację postawy charakterystycznej dla przedstawionych nurtów - perfekcjonistycznego lub społecznego, przewycięzania siebie, stawiania sobie wymagań, dążenia do pewnego ideału bądź czynów wynikających z wrażliwości na ludzką krzywdę oraz poczucia solidarności z innymi

jest istotnym aspektem programu Krucjaty Wyzwolenia Człowieka i Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej.

Konkluzje

Przeprowadzona analiza wskazuje, że w świetle przedstawionych koncepcji teoretycznych świadoma i dobrowolna abstynencja alkoholowa stanowi czynnik rozwoju dla podejmującej osoby, rozwoju jej otoczenia społecznego oraz całego społeczeństwa. Jak ukazano w powyższych rozważaniach wstrzemięźliwość alkoholowa pozwala na życie w wolności i w prawdzie, które są podstawą integralnego rozwoju. Abstynencja podejmowana w ramach przynależności do ruchów społecznych takich jak Krucjata Wyzwolenia Człowieka, czy Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej, jest czynnikiem rozwoju przede wszystkim ze względu na jej prospołeczny charakter. W katolickiej nauce społecznej oraz w przywołanych koncepcjach psychologii humanistycznej – w Kazimierza Dąbrowskiego teorii dezintegracji pozytywnej, a także koncepcie „*lovingkindness*” zaprezentowanym przez Williama R. Millera, zdolność do dojrzałej *agape* stającej się troską o drugiego, służbą dla niego realizowaną w prawdzie, świadczy o autentycznym ludzkim rozwoju i jest gwarantem wzrostu odpowiadającego godności człowieka. Gotowość do dawania siebie innym stanowi o wypełnianiu ludzkiego powołania zapisanego przez Boga w sercu każdego człowieka.

W powyższych rozważaniach podkreślony został także wpływ wstrzemięźliwości alkoholowej na rozwój całego społeczeństwa. W świetle teorii nadnormalności cywilizacyjnej stworzonej przez Floriana Znanieckiego oraz w koncepcji pozytywnej dewiacji społecznej, którą na gruncie polskim rozwijał między innymi Jerzy Kwaśniewski, abstynencja alkoholowa jest zacznym nową kulturą - elementem reorganizacji społecznej i kulturowej, do której dąży człowiek określany „nadnormalnym”. Można więc powiedzieć, że w świetle różnorodnych perspektyw teoretycznych abstynencja alkoholowa jest czynnikiem jednoznacznie przyczyniającym się do ludzkiego rozwoju we wszystkich jego wymiarach.

Bibliografia:

Benedykt XVI, (2009), *Encyklika „Caritas in Veritate” Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej.

- Benedykt XVI, (2006), *Encyklika „Deus caritas est” Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o miłości chrześcijańskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej: Katolicka Agencja Informacyjna.
- Blachnicki F., (2013), *Podręcznik Krucjaty Wyzwolenia Człowieka*, Kraków: Wydawnictwo Światło-Życie.
- Blachnicki F., (2010), *Wolni i wyzwalający*, Kraków: Wydawnictwo Światło-Życie.
- Czopowicz S., (2010), *Szczera wola i zniewolenie. Harcerstwo w Polsce 1945-1980. Zarys problematyki ideowej i wychowawczej*, Warszawa: Niezależne Wydawnictwo Harcerskie.
- Dąbrowski K., (1979), *Psychoterapia przez rozwój*, Warszawa: Wydawnictwo „Prasa ZSL”.
- Frysztacki K., (2009), *Socjologia problemów społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Grażyński M., (1935), *Dokąd zdążamy*, Katowice.
- Grażyński M., (1933), *Gawędy i przemówienia harcerskie. Rok 1926-1932*, Katowice.
- Jan Paweł II, (1982), *Redemptor Hominis*, (w:) *Jan Paweł II: Redemptor Hominis. Tekst i komentarze*, Z. Zdybicka (red.), Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kawczak A., (1989), *Przedmowa*, (w:) *Elementy filozofii rozwoju*, K. Dąbrowski, s. 3-10, Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Krapiec M. A., (1982), *Osoba i społeczność*, (w:) *Jan Paweł II: Redemptor Hominis. Tekst i komentarze*, Z. Zdybicka (red.), (63-74), Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kwaśniewski J., (1976), *Pozytywna dewiacja społeczna*, *Studia socjologiczne*, nr 3(62), s. 215-232.
- Lewandowska I., (1935), *Praca młodzieży*, *Skrzydła*, nr 11-12, s. 9-10.
- Miller W. R., (13.06.2018), *Postawa miłosierdzia w praktyce profesjonalisty*, Warszawa, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, wykład.
- Nagórny J., (1997), *Posłannictwo chrześcijan w świecie*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Ossowska M., (1983), *Trzy nurty w moralności*, (w:) *M. Ossowska: o człowieku, moralności i nauce. Miscellanea*, M. Ofierska i M. Smoła (zebr. i oprac.), s. 300-309, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Paweł VI, (1999), *Encyklika „Populorum progressio” (o popieraniu rozwoju ludów) Ojca Świętego Pawła VI do biskupów, kapłanów, zakonników, do wiernych całego świata katolickiego oraz do wszystkich ludzi dobrej woli*, Wrocław: TUM - Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych [Biblia Tysiąclecia]*, (2012), wyd. 5, Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Podgórecki A., (1969), *Patologia życia społecznego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Pyc M., (2010), *Integralny rozwój człowieka w Chrystusie w miłości i prawdzie w świetle encykliki „Caritas in veritate”*, (w:) *Caritas in veritate*, M. Antoniewicz (red.), s. 7-18, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Teologiczny. Redakcja Wydawnictw.
- Pyszczek G., (2013), *Nadnormalność jako zjawisko społeczne. Wokół klasycznej koncepcji Floriana Znanieckiego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sobór Watykański II, (1985), *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Szczepański J., (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szczygieł W., (1932), *Wychowanie obywatelsko-państwowe w harcerstwie*, *Harc mistrz*, nr 5, s. 45-57.
- Wojcieszek K. A., (2001), *Abstynencja? Ależ tak!*, *Świat problemów*, nr 11, s. 4-8.
- Wojcieszek K. A., (2010), *Wstęp*, (w:) *Wolni i wyzwalający*, F. Blachnicki, s. 7-11, Kraków: Wydawnictwo Światło-Życie.
- Wspólnota Buddyjska Triratna, <http://www.buddyzm.info.pl/2017/03/12/rozwijanie-metta/>, dostęp: czerwiec 2018.
- Zdybicka Z., (1982), *Personalistyczne podstawy prawdy o człowieku zbawionym*, (w:) *Jan Paweł II: Redemptor Hominis. Tekst i komentarze*, Z. Zdybicka, (red.), s. 111-128, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Znaniecki F., (1974), *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

s. Irena Drozd

Unia Europejska wobec wykluczenia społecznego – przykład interwencji przy udziale Europejskiego Funduszu Społecznego

Abstract:

The European Union in the face of social exclusion - an example of intervention by the European Social Fund

From the outset, the European Union's policy has focused on the dynamic development and social integration of its Member States, and the problem of poverty and social exclusion has been on the agenda since the 1970s. Until 1995, three programmes to combat poverty have been implemented and funds to tackle the problem have been transferred to the Social Fund for the labour market integration programme in the following years. Very significant efforts to reduce poverty and social exclusion were made by non-governmental organisations, centred around the European Anti-Poverty Network (EAPN), which aimed to integrate the fight against poverty and social exclusion into the main policy priorities of the European Union, to promote effective methods of reducing these phenomena and to lobby on behalf of groups experiencing poverty and exclusion as well as to support the self-organisation of those groups. If the funds are fully utilised in these areas, and if this takes place under conditions of macroeconomic stability, Poland and other Member States will have a great opportunity to enter the next stage of economic growth.

Polityka Unii Europejskiej od początku ukierunkowana jest na dynamiczny rozwój oraz integrację społeczną państw członkowskich. Fundamentalne znaczenie dla całego procesu integracji europejskiej miał Traktat o Unii Europejskiej podpisany 7 lutego 1992 roku w Maastricht. Traktat ustanawiał Unię Europejską, opartą na Wspólnotach Europejskich, uzupełnioną o nowe polityki wspólnotowe tzw. filary. Utworzono dwie nowe dziedziny współpracy: Wspólną Politykę Zagraniczną i Bezpieczeństwa oraz współpracę w zakresie wymiaru sprawiedliwości i spraw wewnętrznych.

Problem ubóstwa i wykluczenia społecznego znalazł się w obszarze zainteresowania Unii Europejskiej w latach 70-tych. Do 1995r. zrealizowano trzy programy walki z ubóstwem: w latach 1975–1980, w latach 1985–1989 i w latach 1989–1995. Kolejny program walki z ubóstwem przewidziany na lata 1994–1999 nie został zaakceptowany i w rezultacie środki przeznaczone na ten program zostały przetransferowane do Funduszu Społecznego na program integracji z rynkiem pracy.

Bardzo znaczące działania na rzecz ograniczania ubóstwa i wykluczenia społecznego podejmowały organizacje pozarządowe. W 1990r. utworzona została Europejska Sieć Zwalczenia Ubóstwa (EAPN – European Anti Poverty Network) zrzeszająca organizacje pozarządowe zajmujące się zwalczaniem ubóstwa i wykluczenia społecznego, działające na terenie krajów członkowskich UE. Celem działań EAPN było włączenie przeciwdziałania ubóstwu i wykluczeniu społecznemu do głównych priorytetów polityki Unii Europejskiej, promowanie efektywnych metod ograniczania tych zjawisk oraz lobbing na rzecz grup doświadczających ubóstwa i wykluczenia jak również wspieranie samorganizowania się tych grup.

Ostateczna decyzja o zainicjowaniu wspólnych działań mających na celu zwalczanie ubóstwa i wykluczenia zapadła na specjalnym posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie 23-24 marca 2000r. posiedzenie to odbyło się pod hasłem *„Zatrudnienie, reforma gospodarcza i spójność socjalna – ku Europie innowacji i wiedzy”*, a jej rezultatem stało się wytyczenie nowych priorytetów ekonomicznych i społecznych Unii Europejskiej (tzw. strategia lizbońska).

Szczyt w Lizbonie wskazał jako strategiczny cel Unii Europejskiej dążenie do stworzenia dynamicznie rozwijającej się gospodarki opartej na wiedzy, zdolnej do sprostania konkurencji światowej i jednocześnie zapewniającej zrównoważony wzrost gospodarczy, prowadzący do wzrostu zatrudnienia i większej spójności społecznej. Promowanie więc integracji społecznej ogrywa centralną rolę w osiągnięciu celów strategii lizbońskiej. Rada Europejska uznała wtedy poziom ubóstwa za zbyt wysoki i za jedną z głównych przeszkód w rozwoju. Zgodnie z postanowieniami szczytu lizbońskiego jednym z celów polityki UE jest obniżenie odsetka mieszkańców zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym.

Kolejne posiedzenie Rady Europejskiej w Nicei w dniach 7-11 grudnia 2000r. zaowocowało uzgodnieniem Traktatu nicejskiego, który wprowadzał zmiany do Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską. Wyznaczono wspólne cele polityki społecznej państw UE na lata 2000–2005, które objęły również wchodzącą do UE Polskę w 2004r. Zostały omówione kwestie dotyczące modernizacji europejskiego modelu społecznego, który pomiędzy sferą gospodarki, sferą zatrudnienia i sferą społeczną doprowadzi do pozytywnego sprzężenia dynamizującego rozwój społeczno-gospodarczy krajów członkowskich. Realizacja wskazanych celów ma jednocześnie sprzyjać zwiększeniu produktywności – konkurencyjności, a także solidarności i sprawiedliwości społecznej.

1. Strategia zwalczania wykluczenia społecznego w polityce Unii Europejskiej

Unia Europejska podjęła działania zmierzające do wzrostu gospodarczego krajów członkowskim, podejmując temat zwalczania wykluczenia społecznego jako główną przeszkodę rozwoju. Rada Europejska w Nicei wyznaczyła cele wspólnotowej polityki przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu na lata 2002–2003, w których podjęto m.in.:

- ułatwienie dostępu do zatrudnienia oraz środków, praw, dóbr i usług;
- zapobieganie ryzykom wykluczenia społecznego;
- pomoc dla najbardziej zagrożonych;
- zaangażowanie wszystkich instytucji (rządowych, samorządowych, pozarządowych) w zwalczanie marginalizacji społecznej.

Kraje członkowskie zostały zobowiązane do przedstawienia Komisji Europejskiej Narodowych Planów Działania na rzecz zwalczania ubóstwa i wykluczenia społecznego.

Na szczycie w Leaken (grudzień 2001) przedstawiono Radzie Europejskiej pierwszy wspólny raport na temat integracji społecznej (Joint report on Social Inclusion), opracowany na podstawie Narodowych Planów Działania. Działania te przyczyniły się do tego, iż wykluczenie społeczne zostało zdefiniowane w szerokim obszarze, w którym należy podjąć działania na rzecz integracji społecznej. Wymieniono m.in.: prawo do pracy, godziwe wynagrodzenie, edukacja, wspieranie rodziny i promowanie praw dziecka, mieszkalnictwo, dostęp do usług społecznych, usługi komunalne, pomoc dla regionów miejskich i wiejskich.

Efektem tych działań było przyjęcie w grudniu 2001r. „Programu działań Wspólnoty na rzecz wspierania współpracy pomiędzy krajami członkowskimi w zakresie zwalczania wykluczenia społecznego”. Program obejmował lata 2002–2006.

Program wyznaczał konkretne cele, a mianowicie:

- rozumienie zjawiska wykluczenia społecznego i ubóstwa poprzez stosowanie porównywalnych wskaźników
- wymiana doświadczeń w zakresie prowadzonej polityki i narodowych planów działania
- zwiększenie zdolności przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu i promowanie innowacyjnych przedsięwzięć na szczeblach wspólnoty, krajów członkowskich i regionów.

Podane zostały działania na rzecz osiągnięcia tych celów, które powinny koncentrować się na:

- analizowaniu cech, przyczyn, procesów dotyczących społecznego wykluczenia w tym: gromadzenie danych statystycznych wskazujących na różne formy społecznego wykluczenia, studia nad ilościowymi i jakościowymi wskaźnikami, rozwój własnej metodologii i studiów tematycznych;
- wymianie informacji i dobrych praktyk w zakresie rozwoju wskaźników ilościowych i jakościowych, ocena, monitoring;
- promowaniu dialogu i wsparcia dla organizacji zwalczających ubóstwo i społeczne wykluczenie, szczególnie organizacje pozarządowe.

Do tego programu zostały włączone również kraje kandydujące do UE zgodnie z art. 11 decyzji o ustanowieniu programu. W celu promowania i ułatwiania współpracy państw członkowskich w zakresie modernizacji polityki społecznej i działań na rzecz integracji społecznej został powołany komitet ds. ochrony socjalnej, który przygotował propozycje celów europejskiej polityki integracji społecznej, zwracając szczególną uwagę na:

- przyjmowanie konkretnych celów w Narodowych Planach Działania dla osiągnięcia znacznego obniżenia wskaźników ubóstwa i wykluczenia społecznego;
- kwestie płci w kontekście rozwoju polityki integracji społecznej, jej wprowadzania i monitoringu;
- niebezpieczeństwo wejścia w sferę ubóstwa niektórych grup kobiet i mężczyzn związanych z imigracją.

1.1. Problem wykluczenia społecznego i bezrobocia

Precyzyjna definicja wykluczenia społecznego zależy od społecznej integracji obywatelstwa oraz od środowiska kulturowego dominującego w danym społeczeństwie. Czynniki te kształtują poczucie przynależności i członkostwa, a w konsekwencji postrzeganie tego, czym jest wykluczenie i izolacja w danym społeczeństwie.

Wykluczenie społeczne najczęściej kojarzy się z wyizolowaniem jednostki, wyłączeniem jej ze społeczeństwa i brakiem akceptacji w środowisku oraz brakiem możliwości korzystania z życia społecznego. Poniżej przedstawiono wykres

przeprowadzony w ramach kampanii „Warto być za!” we IX 2006 r. przez Profile Spółkę z o.o. w Warszawie, ilustrujący rozumienie czym jest wykluczenie społeczne według opinii publicznej.

Wykres nr 1. Wykluczenie społeczne w opinii publicznej



Wykluczenie społeczne ma miejsce we wszystkich społecznościach, niemniej ma różne znaczenia i przejawia się w różnorodności form. Z jednej strony można powiedzieć, iż jest negatywnym stanem lub procesem wyłączenia jednostki ze społeczeństwa, ale może być również traktowane jako subiektywna lub obiektywna cecha życia ludzi, wyrażająca się np. poczuciem niższości lub odpowiednio sytuacją materialną, niemożliwością korzystania z życia społecznego. Najczęściej kojarzy się z wygnaniem, odizolowaniem jednostki, wyłączeniem ze społeczeństwa i brakiem akceptacji w środowisku. Kolejnym najczęściej wskazywanym rozumieniem pojęcia „wykluczenie społeczne” jest brak możliwości korzystania z życia społecznego, a w dalszej kolejności nieangażowanie się w sprawy społeczne i niemożność brania udziału w wyborach.

Problem wykluczenia społecznego, które najprościej ujmując - polega na niepodejmowaniu zwyczajowej i społecznie akceptowanej drogi życiowej lub wypadaniu z niej, dotyczy osób, rodzin lub grup ludności, które:

- żyją w niekorzystnych warunkach ekonomicznych (ubóstwo materialne),

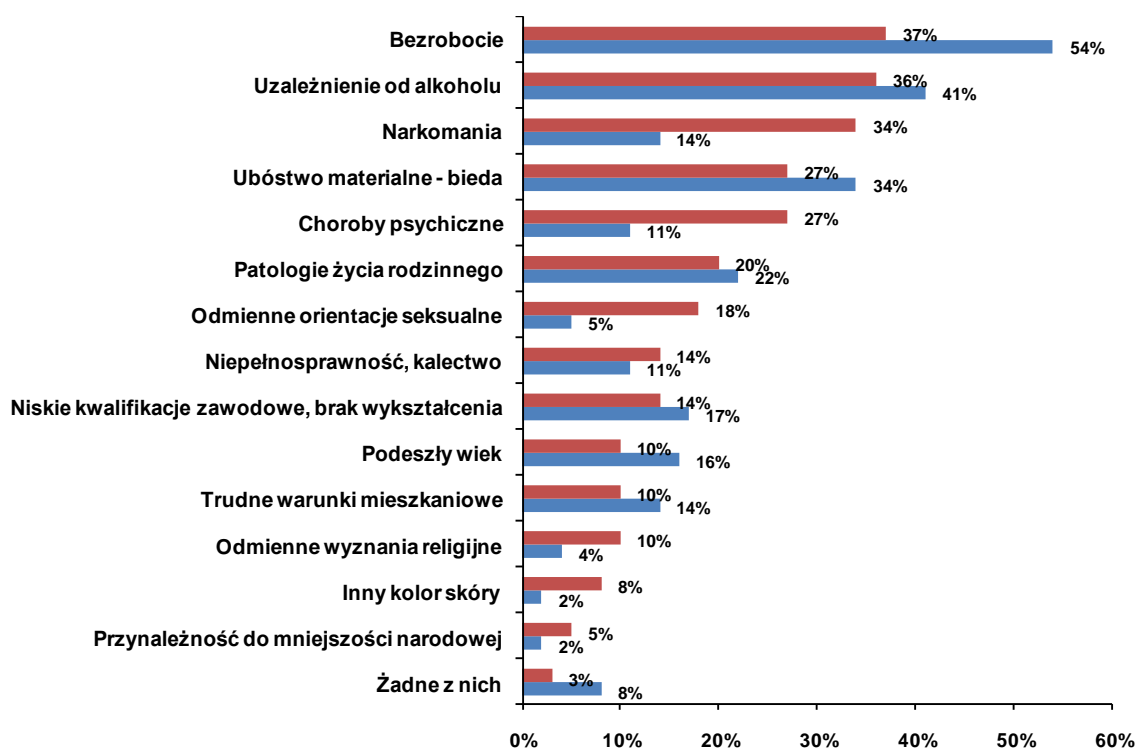
- zostają dotknięte niekorzystnymi procesami społecznymi, wynikającymi z masowych lub dynamicznych zmian rozwojowych, np. kryzysów, gwałtownego upadku branż czy regionów,
- nie zostały wyposażone w kapitał życiowy umożliwiający im normalną pozycję społeczną, odpowiedni poziom kwalifikacji, wejście na rynek pracy lub założenie rodziny, co dodatkowo utrudnia dostosowywanie się do zmieniających się warunków społecznych i ekonomicznych,
- nie posiadają dostępu do odpowiednich instytucji pozwalających na wyposażenie w kapitał życiowy, jego rozwój i pomnażanie, co ma miejsce w wyniku niedorozwoju tych instytucji spowodowanego brakiem priorytetów, brakiem środków publicznych, niską efektywnością funkcjonowania,
- doświadczają przejawów dyskryminacji, zarówno wskutek niewłaściwego ustawodawstwa, jak i kulturowych uprzedzeń oraz stereotypów,
- posiadają cechy utrudniające im korzystanie z powszechnych zasobów społecznych ze względu na zaistnienie: niesprawności, uzależnienia, długotrwałej choroby albo innych cech indywidualnych,
- są przedmiotem niszczącego działania innych osób, np.: przemocy, szantażu.

Wykluczenie społeczne jest powiązane w sposób istotny z występowaniem ubóstwa, jednak nie da się postawić znaku równości między zjawiskiem ubóstwa a wykluczeniem społecznym. Osoby ubogie nie muszą być wykluczone i odwrotnie – osoby wykluczone niekoniecznie są ubogie. Kategoria ubóstwa relatywnego nie musi prowadzić do wykluczenia społecznego.

Wykres nr 2. przedstawia przyczyny wykluczenia społecznego najczęściej występujące w społeczeństwie, które stają się bezpośrednim zagrożeniem jednostki prowadzącym do izolacji i braku możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W wykresie nr 2 zostały uwzględniono najczęściej spotykane przyczyny wykluczenia społecznego, które w największym stopniu wpływają na wykluczenie społeczne jednostki (kolor czerwony) oraz najczęściej spotykane w otoczeniu przyczyny wykluczenia (kolor niebieski).

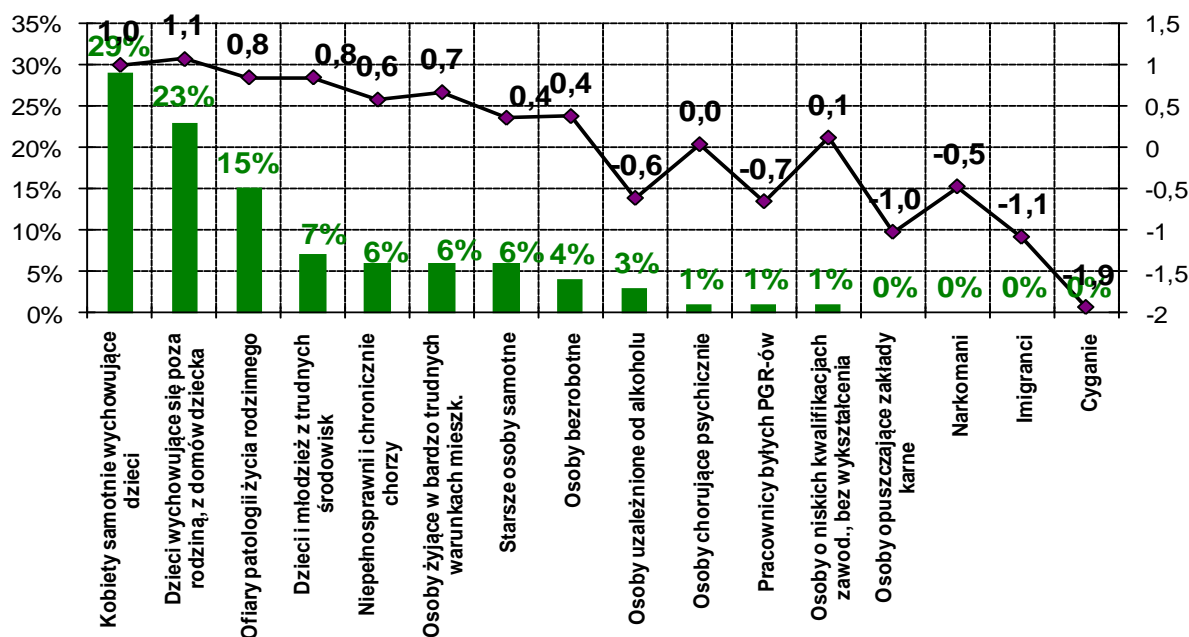
Wykres 2. Przyczyny wykluczenia społecznego



Przyglądając się problemowi wykluczenia społecznego należy spojrzeć na grupy będące w obszarze szczególnego zagrożenia. Niestety w każdym społeczeństwie są takie jednostki lub grupy, które z różnych względów, znajdują się w strefie szczególnego narażenia na izolację lub wyobcowanie w społeczeństwie. Dotyczy to nie tylko ubóstwa, bezrobocia czy patologii społecznej, ale również przyczyną takiej sytuacji może być błędna decyzja życiowa lub brak podjęcia odpowiedzialności jednostki za samą siebie.

Otoczenie, nie zawsze jest w stanie wspomóc osobę i podjąć odpowiednie kroki. Również instytucje powołane do udzielania pomocy jednostkom znajdującym się w szczególnej sytuacji, często ograniczone są przepisami prawnymi, nieadekwatnymi do sytuacji życiowych lub brakiem kompetencji i skuteczności działania pracowników danej instytucji.

Wykres 3. Osoby doświadczające wykluczenia społecznego



Uzyskane dane, z przeprowadzonej kampanii społecznej wyraźnie pokazują, iż takim grupom jak „kobiety samotnie wychowujące dzieci”, „dzieci wychowujące się poza rodziną - z domów dziecka”, „ofiary patologii życia rodzinnego” czy „dzieci i młodzież z trudnych środowisk” należy udzielić wsparcia w pierwszej kolejności. Na drugim miejscu znajdują się osoby niepełnosprawne, osoby starsze lub znajdujące się w bardzo trudnych warunkach. Następnie wsparciem powinni być otoczeni osoby chorujące psychicznie, pracownicy byłych PGR-ów oraz osoby o niskich kwalifikacjach. Na ostatniej pozycji, chociaż to nie oznacza, iż tym osobom nie należy pomóc są narkomani, imigranci oraz mniejszość etniczna Cyganie.

Podstawowym czynnikiem wykluczenia społecznego w obszarze rynku pracy jest bezrobocie, szczególnie zaś bezrobocie długookresowe. Grupy narażone na bezrobocie w większej skali niż przeciętnie, czyli tzw. grupy wrażliwe to:

- młodzież,
- osoby niepełnosprawne,
- osoby o niskich kwalifikacjach,
- osoby wywodzące się z niektórych mniejszości etnicznych, głównie mniejszości romskiej,
- kobiety
- osoby w wieku nie mobilnym czyli powyżej 45 roku życia.

Bezrobocie jest problemem społeczno-gospodarczym, o rozległych skutkach zarówno w zakresie społecznym, ekonomicznym, jak i politycznym oraz jednym z najistotniejszych problemów współczesnej gospodarki.

W całej Unii Europejskiej wskaźnik bezrobocia zmieniał się wielokrotnie i układa się różnie zależnie od innych czynników gospodarczo-społecznych. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że na terytorium Polski występuje duże zróżnicowanie stopy bezrobocia. Są regiony, na których stopa bezrobocia w kwietniu 2018 roku, według danych Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, znacznie spadła i w województwach: warmińsko-mazurskim - o 4,1 tys. osób (6,7%), zachodniopomorskim - o 3,2 tys. osób (6,1 %), wielkopolskim - o 3,1 tys. osób (5,1%) i opolskim - o 1,2 tys. osób (4,9%).

Ważną kategorią bezrobocia jest tzw. bezrobocie strukturalne, spowodowane niedopasowaniem strukturalnym podaży pracy do popytu na pracę. Najczęściej jako przyczynę tego rodzaju bezrobocia wymienia się niedopasowanie takich elementów, jak kwalifikacje, wykształcenie, doświadczenie zawodowe oraz upadek różnych branż czy gałęzi produkcji. Trudności z przekwalifikowaniem się siły roboczej powodują, że pracownicy ze zlikwidowanych przedsiębiorstw mają trudności ze znalezieniem nowego zajęcia i najczęściej zasilają zasoby długotrwale bezrobotnych.

Politykę w tym zakresie można podzielić na aktywną i pasywną. Pasywna polityka w zakresie bezrobocia skupia się na pomocy finansowej, doraźnej osobom bezrobotnym, która przyjmuje formę różnego rodzaju zasiłków - dla bezrobotnych, socjalnych i innych. Polityka aktywna jest natomiast elementem polityki rynku pracy obejmującej różnego rodzaju programy pomocowe, skierowane do osób bezrobotnych. Są to różnego rodzaju szkolenia, pożyczki dla bezrobotnych zakładających własną działalność gospodarczą, prace interwencyjne, zatrudnienie subwencjonowane, usługi publicznych służb zatrudnienia - doradztwo, pośrednictwo pracy, praca tymczasowa i inne.

Podjęmowane działania są jednak nie wystarczające, a świadczy o tym mała skuteczność tych programów. Konieczne są bardziej zdecydowane działania, takie jak prozatrudnieniowe zmiany w systemie podatkowym, zmniejszenie kosztów pracy, szczególnie tych pozapłacowych, umożliwienie łatwiejszego dostępu do kapitałów na inwestycje i niższe oprocentowanie kredytów. Wskazane byłoby również uelastycznienie prawa pracy i odbiurokratyzowanie procedur zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej. Zmiany muszą dotyczyć także systemu

szkolnictwa. Powinien być to system łączony - teoretyczno - praktyczny. Szkoły powinny także uczyć elastyczności na rynku pracy i otwartości na zmiany (także zawodu).

Brak pracy jest nierzadko dobrym pretekstem do podkreślenia własnej bezradności oraz przyjęcia postawy roszczeniowej wobec otaczającego świata, rodziny, przyjaciół, instytucji społecznych. Problem ten przybiera szczególnie dramatyczny charakter wśród osób, które zostały zepchnięte na margines życia społecznego i dla których brak pracy jest potwierdzeniem ich bezużyteczności oraz swoistego rodzaju recepta na przeżycie. Osoba, która nie pracuje i nie podejmuje odpowiedzialności za wykonywane zadanie, przyjmuje to za wygodne rozwiązanie, a bezrobocie nierzadko staje się kwestią wyboru.

Wśród osób bezrobotnych, znajdują się również osoby, które z różnych przyczyn podejmują pracę nielegalnie. Znaczą część z nich stanowią osoby, które dorabiają do zasiłku dla bezrobotnych lub świadomie rezygnują z oferowanej im pracy na etacie, ponieważ w ten sposób zyskują niejako podwójne wynagrodzenie. Główną przyczyną podjęcia tego typu zatrudnienia jest – ze strony pracownika – chęć poprawy materialnej sytuacji życiowej, brak możliwości znalezienia pracy formalnej, wyższe wynagrodzenie oferowane przez zatrudniającego, zaś dla pracodawcy – obniżenie kosztów pracy.

Inna grupę stanowią osoby, które nie rejestrują się w Urzędzie Pracy, pozostając bez prawa do zasiłku i utrzymując się z pracy dorywczej lub stałej, ale oficjalnie nie odnotowanej. Do podjęcia takiej decyzji zmusza ich często trudna sytuacja, w której nie mają innych szans wyboru, gdyż najczęściej w tej grupie pojawiają się osoby już wykluczone z życia społecznego, m.in. bezdomni, alkoholicy, recydywiści, osoby niepełnosprawne, kobiety po długiej przerwie w pracy spowodowanej wychowywaniem dziecka, dla których powrót na rynek pracy jest szczególnie trudny i nierzadko wręcz niemożliwy.

Problem wykluczenia społecznego w wyniku długiego okresu pozostawania bez pracy jest obecnie w Polsce jedną z podstawowych kwestii socjalnych. Skuteczne interwencje państwa na rzecz zwalczania tego rodzaju wykluczenia społecznego są ograniczone, ponieważ ogólna sytuacja na rynku pracy jest bardzo trudna.

1.2. Potrzeby rynku pracy

Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej znacznie przyczyniło się do wzrostu dynamiki zmian na rynku pracy. Znalazło to swoje odzwierciedlenie patrząc na m.in. wzrost liczby pracujących, wzrost liczby ofert pracy w przedsiębiorstwach, wzrost znaczenia zatrudnienia okresowego, przewagi wzrostu wydajności nad presją płacową, ujawnienia się popytu na nowe zawody i kwalifikacje, zwłaszcza w sferze nowych technologii, umiarkowaną falę emigracyjną.

Niestety nie wpłynęło to znacznie na zmniejszenie zróżnicowania regionalnego na polskim rynku pracy. Widocznym staje się, iż poprawa sytuacji przebiega znacznie szybciej w regionach zachodniej Polski (z uwagi na położenie geograficzne), niż w części wschodniej kraju. Sytuacja poprawia się także w dużych metropoliach oraz ich bezpośrednim sąsiedztwie.

Zmiany na rynku obejmują również politykę personalną firm. Po różnych doświadczeniach braku pracowników oraz zabiegania o pracowników specjalistycznych nadszedł czas na reorganizację wynikającą z oszczędności, zmiany oczekiwań i dostępności pracowników, także tych wracających z zagranicy oraz zmiany w warunkach zatrudnienia. Każdy przedsiębiorca stoi przed trudnym zadaniem jak optymalnie zarządzać kapitałem ludzkim. Według raportów i analiz zagadnienia nurtujące dzisiejsze przedsiębiorstwa z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi to przede wszystkim dostępność pracowników, popyt i podaż na rynku pracy, powroty emigrantów, zwolnienia, poprzez kwestie dotyczące elastyczności rynku czyli mobilność, warunki zatrudnienia, po kluczowe zagadnienia związane z polityką personalną.

Ważnym zjawiskiem jest wzrost uelastycznienia rynku pracy i form zatrudnienia oraz poprawa organizacji pracy, a także rosnące znaczenie aktywnej polityki na rynku pracy, np. w sferze subsydiowania zatrudnienia.

Bardzo ważnym elementem kształtującym rynek pracy jest sposób kształcenia ludzi młodych. Istotnym elementem konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy jest wykształcona i dobrze wykwalifikowana siła robocza. Sytuacja w tym obszarze poprawia się, gdyż odsetek młodych ludzi w wieku 25–34 l. posiadających dyplom ukończenia studiów uniwersyteckich lub równoważnych wzrasta, osiągnąwszy obecnie poziom dwukrotnie wyższy niż w grupie osób w wieku 55–64 l. W 2005 r. prawie 23% osób w wieku 25–64 lat w UE posiadało wykształcenie wyższe (*Raport*

kohezyjny). Niestety kształcenie zawodowe gwałtownie straciło na znaczeniu i wartości. Wśród młodych ludzi zapanowała moda na zdobycie wiedzy ogólnej, o czym świadczyły przepelnione licea ogólnokształcące, a pozostające w cieniu licea profilowane, technika zawodowe i zasadnicze szkoły zawodowe. Podobna sytuacja rozgrywała na się na poziomie szkolnictwa wyższego. Zaowocowało to niestety przesyleniem rynku pracy pracownikami z wiedzą ogólną i teoretyczną, a zabrakło specjalistów określonych dziedzin z wiedzą praktyczną. Podniesieniu jakości kształcenia zawodowego powinny służyć:

- współpraca szkół z pracodawcami przez wykorzystanie do kształcenia zawodowego bazy pracodawców oraz laboratoriów wyższych uczelni,
- organizowanie praktycznej nauki zawodu i zajęć praktycznych z wykorzystaniem najnowszych technik i technologii wytwarzania,
- objęcie nauczycieli szkół zawodowych nowoczesnymi formami doskonalenia,
- doposażenie bazy dydaktycznej w szkołach zawodowych
- dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy
- nowe programy nauczania
- podwyższenie jakości kształcenia zawodowego.

Poszukując możliwości poprawy efektywności szkolnictwa zawodowego w Polsce, wskazuje się na korzyści, jakie mogą płynąć z konsekwentnego wprowadzania do systemu edukacji tzw. kształcenia dualnego. Jego istota polega na łączeniu praktyki zawodowej na stanowiskach pracy z kształceniem teoretycznym w szkole zawodowej (Kabaj, 1999, Projekt systemu edukacji zawodowej i rynku pracy, s. 34). W systemie dualnym zarówno kształcenie teoretyczne, jak i praktyczne jest uregulowane w ramowych programach kształcenia zatwierdzanych przez władze oświatowe i partnerów społecznych (w tym organizacje pracodawców i związki zawodowe). Doświadczenia wielu krajów (szczególnie Austrii, Niemiec, Szwajcarii i Węgier) pokazują, iż wdrożenie systemu dualnego jest skutecznym sposobem stworzenia warunków łączących świat edukacji i pracy i wiąże się też z podniesieniem prestiżu tego kształcenia.

W polskim systemie edukacyjnym funkcjonują już pewne elementy kształcenia dualnego, np. kształcenie w ramach rzemiosła czy system praktyk zawodowych. Wzmocnienie tego nurtu powinno stać się istotnym elementem reformowania szkolnictwa zawodowego, co wymaga stworzenia stosownych ram prawnych oraz zaangażowania pracodawców. W Polsce do tej pory udział

pracodawców w szkolnictwie zawodowym był ograniczony i dotyczył głównie realizacji praktyk zawodowych.

Według dostępnych badań kierunki z największą przyszłością pracodawcy wskazywali na: informatykę (100 wskazań), ekonomię (40 wskazań), nauki techniczne, kierunki inżynierskie (29 wskazań) oraz prawo (19 wskazań) i budownictwo (15 wskazań).

Tabela nr 1. Przyszłościowe kierunki studiów

Przyszłościowe kierunki studiów	Liczba wskazań
informatyka	100
ekonomia	40
nauki techniczne, inżynieria	29
prawo	19
budownictwo	15
filologia	14
marketing	13
turystyka	10
medycyna	8
bankowość	7
administracja	6
handel	6
telekomunikacja	6
zarządzanie	6
europaistyka	6
ochrona środowiska	4
rachunkowość	3

Bardzo trudna sytuacja na regionalnych rynkach pracy przekłada się na sytuację materialną rodzin. Szczególnie trudna sytuacja znajduje się w regionach, gdzie w dochodach gospodarstw domowych znaczny udział stanowią dochody

uzyskiwane z prowadzonych gospodarstw rolnych lub świadczenia z ubezpieczeń społecznych. W tych regionach postępuje zubożenie sporych grup społecznych, czego przejawem jest wzrost wielkości pomocy społecznej. Stosunkowo najwięcej osób korzysta z pomocy społecznej w województwach: warmińsko-mazurskim, kujawsko-pomorskim i lubuskim. Sytuacja ta jasno pokazuje, że najważniejszym problemem dla Polski w najbliższych latach, warunkującym jej politykę regionalną, będzie prowadzenie dynamicznego rozwoju w celu zmniejszenia dysproporcji między regionami w sferze cywilizacyjnej i społeczno - gospodarczej w stosunku do średnich standardów europejskich. Dynamiczny rozwój powinien być realizowany poprzez efektywne i maksymalne wykorzystanie dostępnych zasobów wewnętrznych, szczególnie na rynku pracy. Wymaga to utworzenia nowych miejsc pracy, które powinny tworzyć się głównie, na drodze rozwoju małej i średniej przedsiębiorczości, w wysoko efektywnych (konkurencyjnych) działach usług rynkowych, w nowoczesnych, innowacyjnych branżach działalności produkcyjnej.

Należy wspomnieć również iż na rynku pracy szczególne problemy z uzyskaniem zatrudnienia mają grupy pracowników nieatrakcyjne dla pracodawcy, a przede wszystkim osoby niepełnosprawne, kobiety po 45 roku życia.

Stopa pracujących osób niepełnosprawnych należy w Polsce do jednych z najniższych w Europie i wynosi według danych BAEL - 15% dla osób niepełnosprawnych ogółem, a dla osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym – 16,9%. Wśród 576 tys. pracujących osób niepełnosprawnych, 208,8 tys. pracuje w zakładach pracy chronionej, czyli na tzw. chronionym rynku pracy.

Na rynku pracy pojawiają się dodatkowe czynniki wykluczenia społecznego, a mianowicie: praca w szarej strefie oraz tzw. elastyczne formy pracy: praca dorywcza, czasowa. Inną kwestią rynku pracy jest odpowiednia motywacja w postaci wynagrodzenia. Dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym ma to szczególnie duże znaczenie w sytuacji gdy: wejście na rynek pracy jest ważnym elementem socjalizującym, umożliwiającym powrót do normalnego życia i staje się szansą na dowartościowanie, alternatywne źródła dochodu, zapewniają środki do życia.

Niestety realia wynagrodzenia stają się zniechęcać w powrocie na rynek pracy, gdyż ciężka praca specjalisty za płace równe zasiłkowi dla osób bezrobotnych lub pozostających w trudnej sytuacji życiowej, potrafi skutecznie zdemotywowwać najlepszego nawet fachowca. W takiej sytuacji wielu ludzi z własnej woli dołącza do

rzeszy osób bezrobotnych, wykazując przy tym nieopłacalność trudu i wysiłku wnoszonego w prace.

1.3. EQUAL w zwalczaniu bezrobocia

Komisja Europejska podejmując rozwiązanie problemu bezrobocia, ustaliła zasady funkcjonowania europejskiej strategii zatrudnienia zgodnie opracowanymi wytycznymi w dziedzinie zatrudnienia z podziałem na cztery tematyczne filary:

- Zdolność do uzyskania zatrudnienia
- Przedsiębiorczość
- Zdolność adaptacyjna
- Równość szans

Przedstawione wytyczne określały dziesięć priorytetowych działań:

- I. aktywne i prewencyjne działania na rzecz bezrobotnych i biernych zawodowo,
- II. tworzenie miejsc pracy i wspieranie przedsiębiorczości,
- III. wzmacnianie możliwości adaptacyjnych i mobilności na rynku pracy,
- IV. wzmacnianie rozwoju kapitału ludzkiego oraz kształcenia ustawicznego,
- V. zwiększanie zasobów pracy i promowanie pozostawania na rynku pracy osób starszych,
- VI. równość płci na rynku pracy,
- VII. wzmacnianie integracji i zwalczanie dyskryminacji osób będących w niekorzystnej sytuacji na rynku pracy,
- VIII. rozwijanie finansowych zachęt dla podejmowania zatrudnienia,
- IX. ograniczanie szarej strefy w zatrudnieniu,
- X. zwalczanie regionalnych dysproporcji w zatrudnieniu.

Na wiosennej sesji Rady Europejskiej 26 marca 2004 r., Komisja i Rada przedstawiły wspólny raport dotyczący zatrudnienia, opracowany na podstawie raportu Grupy Zadaniowej ds. Europejskiego Zatrudnienia (*European Employment Taskforce*). Zgodnie z dokumentem, w celu zwiększenia produktywności i zatrudnienia, państwa członkowskie i partnerzy społeczni powinni zapewnić priorytetowe traktowanie następujących kwestii: zwiększonej zdolności do dostosowania się pracowników i przedsiębiorstw, przyciągnięcia większej liczby ludzi na rynek pracy, skuteczniejszego inwestowania w kapitał ludzki, zapewnienia

sprawnego wprowadzenia w życie reform poprzez lepsze zarządzanie. Obecne zasady europejskiej strategii zatrudnienia zostały poddane ocenie w 2006 r.

Częścią strategii Unii Europejskiej mającą na celu tworzenie nowych i lepszych miejsc pracy oraz zapewnienia do nich dostępu była Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL jako inicjatywa finansowana z Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS).

EQUAL był inicjatywą umożliwiającą poszukiwanie i uczenie się nowych sposobów osiągnięcia celów polityki *Europejskiej Strategii Zatrudnienia* i Procesu Integracji Społecznej. I był instrumentem służącym przede wszystkim wypracowywaniu nowych sposobów zwalczania dyskryminacji i nierówności na rynku pracy, miał na celu dostarczenie przykładów dobrej praktyki w zakresie nowatorskich podejść, kładąc nacisk na aktywną współpracę między Państwami Członkowskimi, zapewniając tym samym stosowanie oraz upowszechnianie na terenie Unii Europejskiej najbardziej pozytywnych rozwiązań.

EQUAL obejmuje swoim zakresem dziewięć obszarów tematycznych. Osiem z tych tematów jest zdefiniowanych w kontekście priorytetów *Europejskiej Strategii Zatrudnienia*. Dziewiąty temat obejmuje specyficzne potrzeby osób ubiegających się o status uchodźcy.

Polska zdecydowała się na realizację pięciu obszarów tematycznych, tj.:

- Temat A - ułatwianie wchodzenia i powrotu na rynek pracy tym, którzy mają problemy z integracją lub reintegracją na rynku pracy,
- Temat D - wzmacnianie krajowej gospodarki społecznej, w szczególności usług na rzecz społeczności lokalnych oraz poprawa jakości miejsc pracy,
- Temat F - wspieranie zdolności przystosowawczych przedsiębiorstw i ich pracowników do zmian strukturalnych w gospodarce oraz wykorzystanie technologii informatycznych oraz innych nowych technologii,
- Temat G - godzenie życia rodzinnego i zawodowego oraz ponowna integracja mężczyzn i kobiet, którzy opuścili rynek pracy, poprzez wdrażanie bardziej elastycznych i efektywnych form organizacji pracy oraz usług towarzyszących,
- Temat I - pomoc w społecznej i zawodowej integracji osób, ubiegających się o status uchodźcy.

Program Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL w Polsce, tak jak we wszystkich państwach członkowskich UE został podzielony na trzy fazy, zwane Działaniami. W ramach konkursu na Działanie 1, złożonych zostało 751 wniosków. Działanie 1 trwało od listopada 2004 roku do czerwca 2005 roku i przystąpiło do niego 107,

wybranych w konkursie, Partnerstw. Głównym celem Działania 1 było ostateczne zawiązanie i ukonstytuowanie się Partnerstw na Rzecz Rozwoju oraz Partnerstw Ponadnarodowych, a także ustalenie wspólnego planu pracy oraz strategii działania.

Konkurs do Działania 2 był już konkursem zamkniętym i przystąpić mogły do niego jedynie te Partnerstwa, które uczestniczyły w Działaniu 1.

Działanie 2 rozpoczęło się w lipcu 2005 roku. Warunkiem przystąpienia do Działania 2 było złożenie przez Partnerstwa dokumentu zawierającego opis wzajemnych relacji i powiązań między Partnerami, strategię działania Partnerstwa, opis planowanych do realizacji zadań oraz budżet czyli - Umowy o Partnerstwie na Rzecz Rozwoju. W wyniku analizy do Działania 2 przeszło 99 Partnerstw na Rzecz Rozwoju. Działanie 2 to główna faza realizacji wszystkich projektów. W założeniach programowych był to czas, w którym Partnerstwa miały wypracować rozwiązania w zakresie zwalczania dyskryminacji na rynku pracy.

W styczniu 2007 roku rozpoczęło się Działanie 3 czyli projekty mające na celu upowszechnianie i włączanie do głównego nurtu polityki rezultatów, wypracowywanych przez Partnerstwa w trakcie Działania 2.

Partnerstwa realizowane w trakcie Działania 2 oraz jednocześnie Działania 3 zakończyły się w marcu lub czerwcu 2008 r. Część Partnerstw realizujących Działanie 2 połączyło się w tzw. Megapartnerstwa czyli związek trzech lub więcej Partnerstw, których prace były skierowane do tej samej grupy docelowej (np. osób niepełnosprawnych) i które wspólnie realizowały Działania 3.

Najwięcej Partnerstw na rzecz Rozwoju PIW EQUAL w Polsce przystąpiło do realizacji projektów w Temacie A (37 Partnerstw na rzecz Rozwoju). Na drugim miejscu ex-equo pod względem liczby projektów, które przystąpiły do realizacji w Działaniu 2 były Tematy D i F (po 24 PRR). Projekty realizowane w Temacie D były o tyle specyficzne i skomplikowane, iż w ramach ich realizacji utworzone zostały nowe na rynku polskim typy podmiotów - przedsiębiorstwa społeczne, w tym np. spółdzielnie socjalne zakładane przez bezrobotnych, mniejszości etniczne, niepełnosprawnych czyli grupy ludzi znajdujące się w trudnej sytuacji na rynku pracy. Zakładanie tego rodzaju podmiotów i możliwość realizacji projektów w takim Temacie, będącym elementem Programu UE jest wyrazem nowej koncepcji polityki społecznej (obecnej również w krajach UE) zorientowanej na aktywizację beneficjentów wsparcia. Ponadto Temat D był adresowany przede wszystkim do III sektora (organizacji pozarządowych - NGO) - to jednak, w 63% organizacje pozarządowe były Administratorami projektów PRR łącznie we wszystkich Tematach.

Program EQUAL był więc również okazją do rozwoju organizacji pozarządowych w Polsce.

Podsumowując Partnerstwa na rzecz Rozwoju konstruowane w Polsce w ramach Programu Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL wyraźnie widać, iż podejmowały one działania wymierzone w patologiczne zjawiska. Ich głównym zadaniem było wyrównywanie szans na rynku pracy, co w praktyce często sprowadzało się do walki z wykluczeniem społecznym. Rola Partnerstw polegała na zapewnianiu dostępu do istniejącego rynku pracy dla jak najszerzej grupy osób, w tym osób z grup najbardziej zmarginalizowanych.

Większość Partnerstw ściśle powiązała reintegrację społeczną z aktywizacją zawodową. Celem realizowanych projektów była nie tylko doraźna pomoc konkretnym jednostkom znajdującym się w trudnej sytuacji zawodowej, ale ich celem niejednokrotnie była aktywna walka z wykluczeniem poprzez ukształtowanie w zmarginalizowanych grupach odpowiednich postaw prospołecznych. Cel ten został osiągnięty m.in. poprzez wzmocnienie kapitału społecznego. Z perspektywy czasu wyraźnie widać, iż realne znaczenie dla urzeczywistnienia wyznaczonych celów miało wprowadzenie zasady, iż projekty programu EQUAL muszą być realizowane przez Partnerstwa utworzone z podmiotów pochodzących z różnych sektorów społecznych.

1.4 Strategiczne podejście UE do wykluczenia społecznego

Zaangażowanie Unii Europejskiej i jej państw członkowskich w działania mające na celu rozwiązanie problemu ubóstwa i wykluczenia społecznego odnalazły swoje odzwierciedlenie w agendzie społecznej Komisji na lata 2005–2010, w której zaproponowano, by rok 2010 ustanowić Europejskim Rokiem Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym, potwierdzając w ten sposób zobowiązanie, przyjęte przez UE w momencie rozpoczęcia realizacji strategii lizbońskiej, do podjęcia działań, które w „zdecydowany sposób przyczyniłyby się do wyeliminowania problemu ubóstwa”. Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie zatwierdzenia Europejskiego Roku 2010 została opublikowana w *Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej* L298, w dniu 7.11.2008r.

Międzynarodowy kryzys gospodarczy i finansowy, który zaznaczył się w 2008 roku, może mieć dalekosiężne konsekwencje dla wzrostu i zatrudnienia w UE, które w naszych społeczeństwach przypuszczalnie w największym stopniu odczują osoby

najłabsze społecznie. Europejski Rok na rzecz walki z ubóstwem powinien więc mieć zasadniczy wpływ na podniesienie świadomości wykluczenia społecznego i propagowanie aktywnej integracji społecznej, ponieważ żadne z państw nie uniknie negatywnych skutków ogólnoswiatowego kryzysu.

W dokumencie strategicznym na Europejski Rok Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem społecznym zostały podane przez Komisję Europejską wypracowane wytyczne dotyczące realizacji celów Europejskiego Roku 2010 w praktyce. Różnorodne działania podejmowane przez niektóre kraje członkowskie, mogą stać się pozytywnym wkładem oraz inspiracją do kreatywności i innowacyjności¹, aby tym wydarzeniom nadać szerokiego rozgłosu wśród docelowych odbiorców. Bardzo istotną rzeczą jest również, nie tylko przekazywanie przesłania w sposób przekonujący, ale ponadto zaangażowanie i mobilizacja odbiorców.

W dokumencie strategicznym znajdują się ponadto wyjaśnienia, w jaki sposób dostosowywać działania do celów i zasad Europejskiego Roku oraz szczegółowe informacje na temat ram zarządzania i koordynacji na poziomach krajowym i europejskim. Wyznaczone cele działań to m.in.:

- a. *Uznanie praw* – to uznanie podstawowego prawa osób dotkniętych ubóstwem i wykluczeniem społecznym do godnego życia i do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Dążenia te powinny m.in.: skłonić ludzi do uznania praw podstawowych i potrzeb osób borykających się z ubóstwem; przyczynić się do skorygowania stereotypowego wizerunku osób doświadczających ubóstwa i wykluczenia społecznego, poprzez kampanie informacyjne, relacje w mediach i finansowanie projektów dotyczących głównego nurtu kultury; pomóc osobom żyjącym w ubóstwie w osiągnięciu większej samodzielności, poprzez umożliwienie im dostępu do godnych dochodów i usług użyteczności publicznej.
- b. *Wspólna odpowiedzialność i uczestnictwo* – zwiększanie odpowiedzialności publicznej za politykę i działania w dziedzinie integracji społecznej, podkreślające zarówno zbiorową, jak i indywidualną odpowiedzialność w zwalczaniu ubóstwa i wykluczenia społecznego oraz znaczenie promowania i wspierania działalności w ramach wolontariatu. To powinno: ułatwić debatę między podmiotami sektora publicznego i prywatnego w celu rozwiązania

¹ Wymienia się działania podejmowane w ramach np. Europejskiego Roku Mobilności Pracowników (2006), Europejskiego Roku Równych Szans dla Wszystkich (2007), Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego (2008).

problemów; stymulować proces wymiany dobrych praktyk w zakresie wspólnej odpowiedzialności między państwami członkowskimi na poziomach krajowym, regionalnym i lokalnym oraz między służbami administracyjnymi a innymi zainteresowanymi stronami; skłonić środowisko biznesu i partnerów społecznych do zaangażowania się w działania mające na celu umożliwienie ludziom powrotu na rynek pracy.

- c. *Spójność* – propagowanie bardziej spójnego społeczeństwa poprzez uświadamianie korzyści płynących dla całego społeczeństwa, z którego wyeliminowano ubóstwo, wspierającego sprawiedliwy podział i w którym nikt nie żyje na marginesie.
- d. *Zaangażowanie i konkretne działania* – podkreślenie silnego zaangażowania politycznego UE i państw członkowskich na rzecz wywarcia decydującego wpływu na likwidację ubóstwa i wykluczenia społecznego oraz propagowania tego zaangażowania i działań na wszystkich szczeblach sprawowania władzy. Te działania powinny: przyczynić się do zwiększenia zaangażowania organów unijnych i krajowych na rzecz sprawiedliwości społecznej i większej spójności; zapewnić silne zaangażowanie na rzecz realizacji celów rozwoju Organizacji Narodów Zjednoczonych i określonych w rezolucji ogłaszającej drugą dekadę walki ONZ z ubóstwem (2008–2017).

Wyznaczone cele miały służyć zwiększeniu świadomości opinii publicznej o sytuacji osób żyjących w ubóstwie, a w szczególności grup lub osób znajdujących się w trudnych sytuacjach. Podjęte działania miały wspierać walkę ze stereotypami i napiętnowaniem społecznym. Europejski Rok to również zaangażowanie różnych organizacji, podmiotów publicznych i prywatnych, m.in. poprzez aktywne partnerstwo do akcji na rzecz zmniejszenia wykluczenia społecznego. Podjęte działania podniosą nie tylko poziom świadomości, ale umożliwią uczestnictwo wszystkich obywateli, w szczególności osób posiadających bezpośrednie lub pośrednie doświadczenia związane z ubóstwem.

Europejski Rok będzie propagował społeczeństwo wspierające i rozwijające jakość życia, w tym wysoką jakość kwalifikacji i zatrudnienia, społeczny dobrobyt, w tym pomyślność dzieci, i równe szanse dla wszystkich. Ponadto zapewni on zrównoważony rozwój i solidarność między i wewnątrzpokoleniową oraz spójność polityki z działaniami UE na całym świecie.

Opierając się na osiągnięciach i potencjale otwartej metody koordynacji na rzecz ochrony socjalnej i integracji społecznej, Europejski Rok będzie umacniał

zaangażowanie polityczne poprzez skupienie uwagi polityków i mobilizację wszystkich zainteresowanych stron na rzecz zapobiegania ubóstwu i wykluczeniu społecznemu oraz walki z nimi, a także będzie dawał kolejny impuls do działań państw członkowskich i Unii Europejskiej w tym zakresie.

2. Program Operacyjny Kapitał Ludzki jako instrument polityki zatrudnienia

Polityka na rzecz maksymalnie wysokiego poziomu zatrudnienia jest jedną z form wspólnej polityki Wspólnoty Europejskiej. Wyrosła ona na gruncie polityki społecznej i była traktowana jako jej część składowa. Podniesienie polityki zatrudnienia do wyższej rangi i nadanie jej charakteru priorytetowego nastąpiło w wyniku Traktatu Amsterdamskiego, w którym wprowadzono specjalny rozdział (tytuł VIII - art. 125-130) poświęcony zatrudnieniu. Zatrudnienie zostało zaliczone do celów wspólnotowych, będących „przedmiotem wspólnej troski” (art. 2 Traktatu o WE). Od tego czasu problematyka zatrudnienia jest brana pod uwagę przy kształtowaniu wszelkiego rodzaju wspólnej polityki WE.

Pierwszym krokiem w kierunku stworzenia wspólnej strategii na rzecz zatrudnienia było opublikowanie w 1993 r. przez Komisję Wspólnot Europejskich Białej Księgi pt. *"Wzrost, konkurencyjność, zatrudnienie"*. Zawarta w niej ocena sytuacji oraz propozycje Komisji zostały zaakceptowane przez Radę Europejską w Brukseli, w grudniu 1993 r. Komisja została zobowiązana do przygotowania i przedstawienia na kolejnym grudniowym szczycie WE, w Essen, planu działania na poziomie Wspólnoty i poziomie narodowym, mającego na celu odwrócenie w krótkim czasie niekorzystnych tendencji w dziedzinie bezrobocia. Plan taki, uwzględniający po raz pierwszy wiele aspektów polityki zatrudnienia, w tym współpracę między państwami członkowskimi, inwestowanie w edukację i szkolenie zawodowe, wprowadzenie wysokich standardów w dziedzinie pracy, usprawnienie funkcjonowania europejskiego rynku pracy oraz zwiększenie mobilności pracowników, zapewnienie równych szans kobietom i mężczyznom w dostępie do rynku pracy itd., został przyjęty w Essen przez Radę Europejską.

Realizując strategię zwalczania bezrobocia, Komisja Wspólnot Europejskich wystąpiła w 1996 r. z ważną inicjatywą zawarcia tzw. paktu zaufania. Propozycja ta miała na celu zmobilizowanie wszystkich stron, mających wpływ na zatrudnienie (Wspólnotę, czynniki na szczeblach krajowych i lokalnych oraz partnerów społecznych), do działań prowadzących do wzrostu zatrudnienia. Zamiarem Komisji

było zmierzenie się z problemem bezrobocia w kontekście średnio i długookresowego rozwoju społecznego i gospodarczego Wspólnoty.

Do realizacji polityki zatrudnienia Wspólnota Europejska wykorzystuje przede wszystkim środki pochodzące z Funduszy Strukturalnych, a zwłaszcza Europejskiego Funduszu Socjalnego. Ze środków tych dofinansowywano projekty mające m.in. na celu zwalczanie długotrwałego bezrobocia i zjawiska tzw. "wypadania" z rynku pracy, rozwój rynku pracy, podnoszenie kwalifikacji i ułatwienie dostępu do pracy zwłaszcza w odniesieniu do młodzieży, przestrzeganie równości szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy oraz ułatwianie pracownikom dostosowania się do zmian w środowisku pracy, w związku z szybkim postępem technologicznym.

Również Europejski Bank Inwestycyjny włączył się do realizacji polityki Wspólnoty na rzecz zatrudnienia, uruchamiając specjalny tzw. amsterdamski plan działania (ASAP). Europejski Fundusz Socjalny pozostał głównym źródłem środków na realizację polityki zatrudnienia.

Z Europejskiego Funduszu Socjalnego finansowane były również projekty pilotażowe w dziedzinie zatrudnienia, zwłaszcza związane z możliwością realizacji projektów innowacyjnych oraz z udziałem partnerów społecznych. Niektóre z nich miały na celu ukształtowanie nowego podejścia do rynków pracy w państwach członkowskich i wiązały się z unowocześnieniem publicznych oraz rozwojem prywatnych służb zatrudnienia. Na mocy Traktatu Amsterdamskiego, w styczniu 2000 r. stworzony został Komitet ds. Zatrudnienia, w skład którego wchodzi po dwie osoby z każdego państwa członkowskiego i z Komisji Europejskiej. Komitet ma charakter doradczy, a jego głównym zadaniem jest dbanie o koordynację polityki zatrudnienia państw członkowskich WE.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki powstał w celu podniesienia poziomu zatrudnienia i spójności społecznej, składa się z 10 Priorytetów, realizowanych równoległe na poziomie centralnym i regionalnym.

Priorytety realizowane centralnie to:

- Priorytet I Zatrudnienie i integracja społeczna;
- Priorytet II Rozwój zasobów ludzkich i potencjału adaptacyjnego; przedsiębiorstw oraz poprawa stanu zdrowia osób pracujących;
- Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty;
- Priorytet IV Szkolnictwo wyższe i nauka;
- Priorytet V Dobre rządzenie.

Priorytety realizowane na szczeblu regionalnym to:

- Priorytet VI Rynek pracy otwarty dla wszystkich;
- Priorytet VII Promocja integracji społecznej;
- Priorytet VIII Regionalne kadry gospodarki;
- Priorytet IX Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach.

Ponadto realizowany jest Priorytet X Pomoc techniczna, którego celem jest zapewnienie właściwego zarządzania, wdrażania oraz promocji Europejskiego Funduszu Społecznego.

Cel Programu Operacyjnego KL jest realizowany poprzez wsparcie następujących obszarów:

- *zatrudnienie* - aktywizacja osób bezrobotnych i biernych zawodowo, zapobieganie wykluczeniu społecznemu oraz zapewnienie równego dostępu do zatrudnienia osobom i grupom społecznym doświadczającym dyskryminacji na rynku pracy, m.in. poprzez rozwijanie alternatywnych form zatrudnienia, podnoszenie lub zmianę kwalifikacji zawodowych, wspieranie zatrudnienia w sektorze ekonomii społecznej oraz promocję przedsiębiorczości i samozatrudnienia.
- *edukacja* - modernizacja i wdrażanie w systemie edukacji reform, ukierunkowanych na podwyższanie jakości, efektywnego zarządzania systemem edukacji, doskonalenia programów nauczania i uzupełniania ich o elementy innowacyjne, wzmocnienie efektywności systemu szkolenia i doskonalenia kadr edukacji, dostosowanie programów i kierunków nauczania do wymogów rynku pracy oraz podnoszenie kompetencji i poziomu wiedzy uczniów i studentów w zakresie nauk o znaczeniu kluczowym dla gospodarki, współpraca między instytucjami systemu edukacji a przedsiębiorstwami i sektorem badawczo-rozwojowym, wyrównywanie szans edukacyjnych na wszystkich etapach kształcenia, upowszechnienie kształcenia ustawicznego osób dorosłych podnoszących kwalifikacje lub uzupełniających wykształcenie w formach szkolnych lub pozaszkolnych oraz działania zmierzające do rozwoju potencjału dydaktycznego szkół wyższych, szczególnie na kierunkach matematyczno - przyrodniczych i technicznych ze względu na ich priorytetowe znaczenie dla potrzeb rynku pracy i konkurencyjności gospodarki
- *integracja społeczna*,
- *adaptacyjność pracowników i przedsiębiorstw* - rozwój ich potencjału adaptacyjnego, poprzez inwestycje oraz doskonalenie zawodowe kadr,

dostosowanie kwalifikacji, wspieranie i rozwój usług szkoleniowo-doradczych w przedsiębiorstwach,

- *wsparcie na rzecz mieszkańców obszarów wiejskich* ukierunkowane na rozwój oferty edukacyjnej, samoorganizacji i podejmowania oddolnych inicjatyw na rzecz rozwiązywania problemów społeczności wiejskich, zwłaszcza w obszarze zatrudnienia i integracji społecznej,
- *skuteczna administracja publiczna oraz partnerskie państwo* - wzmocnienie zdolności administracji do wypełniania swoich funkcji w nowoczesny i partnerski sposób, realizowane poprzez wsparcie potencjału administracji rządowej i samorządowej, udoskonalenie procesu stanowienia prawa, podnoszenie jakości i dostępności usług publicznych w szczególności na rzecz przedsiębiorców, zwiększanie kompetencji kadr sektora publicznego oraz wspieranie i upowszechnianie współpracy pomiędzy tym sektorem a partnerami społecznymi i gospodarczymi,
- *promocją postaw zdrowotnych wśród osób pracujących* - profilaktyka, promocja i edukacja zdrowotna, ukierunkowana na ograniczenie ogólnej podatności pracowników na choroby i zapobieganie chorobom zawodowym.

W związku z realizacją polityki zatrudnienia powstała koncepcja czterech filarów polityki zatrudnienia, na których Komisja Europejska oparła swe wytyczne w dziedzinie zatrudnienia (w trakcie realizacji poszczególne filary są tylko uzupełniane i rozbudowywane), gdzie każdy z filarów dysponuje stosownymi narzędziami do realizacji wytyczonej polityki. Należą do nich: zdolność do uzyskania zatrudnienia; przedsiębiorczość; zdolność adaptacyjną ze strony pracodawców i pracowników; równość szans.

2.1. Zdolność do uzyskania zatrudnienia a wykluczenie społeczne

Działania podejmowane w ramach zdolności do uzyskania zatrudnienia polegają głównie na zwalczaniu bezrobocia wśród młodzieży oraz bezrobocia długookresowego. Chodziło głównie o to, aby umożliwić start młodym ludziom poszukującym pracy, przed upływem sześciu miesięcy pozostawania przez nich bez pracy, a dorosłym - przed upływem roku. Ten nowy start miał polegać na podjęciu nauki, przeszkoleniu, praktykach zawodowych, uzyskaniu docelowej pracy itp.

W ramach pierwszego filaru podjęto również decyzję stopniowego przechodzenia od pasywnych do aktywnych metod zwalczania bezrobocia. Państwa

członkowskie UE zdecydowały o podjęciu aktywnych form zwalczania bezrobocia, nie ograniczając się tylko do działań rządowych, ale zachęcając do podejmowania działań na rzecz osób bezrobotnych partnerów społecznych, na różnych szczeblach, do zawierania stosownych porozumień mających na względzie zwiększenie możliwości szkolenia, zdobywania doświadczeń w pracy, praktyki, a także tworzenia możliwości kształcenia ustawicznego.

Kolejnym kierunkiem działań jest ułatwienie młodzieży przejścia od nauki na rynek pracy. W tym celu niezbędna jest poprawa jakości systemów nauczania i wyposażenie uczniów w umiejętności, które umożliwią im dostosowanie się do zmian zachodzących w technologii i w otoczeniu gospodarczym.

Polska należy do krajów Unii Europejskiej, w których stopę bezrobocia jest znacznie wysoka, a wskaźnik zatrudnienia – zbyt niski, dlatego aktywna polityka rynku pracy jest na pewno bardzo ważnym elementem polityki regionalnej, szczególnie z uwagi na regionalną charakterystykę rynków pracy. Polityka ta powinna się skupiać na dostosowaniach strukturalnych, które zwiększą liczbę osób zatrudnionych, szczególnie w regionach o wysokim stopniu bezrobociu lub niskiej aktywności zawodowej. Integracja regionalnych rynków pracy jest jedną z form poprawy przestrzennego dostosowania popytu i podaży na pracę. Współpraca największych miast, oferujących miejsca pracy, z ich regionalnym zapleczem może znacznie wpłynąć na zwiększenie szans na zatrudnienie mieszkańców miejscowości położonych w odległości kilkudziesięciu kilometrów od miasta. Należy zwrócić przy tym uwagę, iż presja migrowania do dużych miast może w ten sposób ulec zmniejszeniu, co będzie korzystne dla obszarów pozametropolitalnych. Aktywna polityka regionalna może znacznie przyczynić się do zwiększenia miejsc pracy dzięki wsparciu małych i średnich przedsiębiorstw.

Aktywizacja zatrudnienia prowadzona w ramach polityki regionalnej państwa powinna zwrócić szczególną uwagę na działania edukacyjne – zarówno osób młodych jak i starszych - kształcenie ustawiczne, kształcenie sprzyjające kreatywności i innowacyjności, kształcenie ludzi, którzy będą w stanie prowadzić badania i wprowadzać innowacje w przedsiębiorstwach oraz stosować nowe technologie. Bez odpowiednio przygotowanego społeczeństwa przedsiębiorstwa nie będą w stanie wykorzystać nowoczesnych technologii, a więc nie przyczyni się to do rozwoju nowych branż i powstania nowych miejsc pracy.

Dzięki środkom z Europejskiego Funduszu Społecznego wspierającym proces rozwoju szkolnictwa zawodowego, w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki na

lata 2007–2013 jednym z pięciu zasadniczych celów jest właśnie podniesienie poziomu i jakości wykształcenia społeczeństwa oraz powiązanie ich z rynkiem pracy.

Sytuacja szkolnictwa zawodowego w Polsce wymaga programu naprawy realizowanego zarówno na szczeblu centralnym, jak i regionalnym oraz lokalnym. Wykorzystanie środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki stanowi jednak wyzwanie wymagające jasności zasad działania i współpracy wielu podmiotów. Z perspektywy administracji rządowej dla tworzenia i realizacji takiego programu niezbędne jest współdziałanie resortów: edukacji, gospodarki, pracy i rozwoju regionalnego. W założeniach polityki edukacyjnej powinna znaleźć się odpowiedź na podstawowe pytania o miejsce i rolę kształcenia zawodowego w systemie edukacji oraz określenie modelu szkolnictwa zawodowego. Oznacza to konieczność rozstrzygnięcia losów liceów profilowanych, rozważenie wprowadzenia kształcenia dualnego, budowę systemu poradnictwa zawodowego a także działania na rzecz jego promocji, co oznacza również ciągłą pracę nad doskonaleniem programów nauczania i doksztalaniem nauczycieli.

2.2. Przedsiębiorczość i zdolność adaptacyjna a wykluczenie społeczne

Kolejny - drugi filar polityki zatrudnienia UE dotyczący przedsiębiorczości wymaga zrozumienia, iż zwiększenie liczby lepszych miejsc pracy domaga się stworzenia korzystnego klimatu dla rozwoju biznesu. W tym kontekście powinny więc być podjęte działania, zmierzające od ułatwienia podejmowania działalności gospodarczej m.in. poprzez lepszy dostęp europejskich firm do kapitału ryzyka, nowe linie kredytowe oferowane, zniesienie różnych formalności biurokratycznych, stworzenie zachęt - również podatkowych - dla samozatrudnienia, poprzez zbadanie i wykorzystanie wszelkich możliwości tworzenia miejsc pracy na szczeblu lokalnym, m.in. w celu zaspokojenia potrzeb miejscowych społeczności, a kończąc na odpowiednim dostosowaniu systemu podatkowego do potrzeb tworzenia zatrudnienia.

Zmierzanie do zatrudnienia wymaga większej zdolności adaptacyjnej do nowych warunków zarówno po stronie pracodawców, jak i pracowników. Trzeci filar polityki zatrudnienia koncentruje się więc na:

- umiejętnościach adaptacyjnych obu stron do zmian zachodzących w technologii i na rynku,

- przeprowadzeniu restrukturyzacji i tworzeniu nowych produktów oraz usług,
- zmianach organizacji pracy, metod pracy i rodzajów umów o pracę,
- gotowości do organizowania oraz uczestniczenia w szkoleniach.

Bardzo ważnym elementem jest również dążenie do osiągnięcia poziomu równowagi pomiędzy zgłaszaną przez biznes potrzebą uelastycznienia stosunku pracy, a potrzebą bezpieczeństwa ze strony pracowników. Partnerzy społeczni są więc zachęceni do zawierania różnego rodzaju porozumień stwarzających podstawę do unowocześnienia organizacji pracy, w tym wprowadzenia elastycznych umów o pracę, a rządy państw członkowskich są zobowiązane, ze swej strony, do wprowadzania do swego porządku prawnego bardziej elastycznych rozwiązań odnoszących się do pracy.

Wsparcie przedsiębiorczości powinno być kluczowym elementem polityki regionalnej. Jednym z instrumentów może być wspomniane wspieranie sieci przedsiębiorstw i klastrów. Należy zwrócić uwagę, że bariery rozwoju przedsiębiorstw to jednocześnie bariery innowacyjności. Polityka wsparcia przedsiębiorczości w regionach powinna kontynuować wsparcie procesów innowacyjnych i badawczych, przy czym należy pamiętać, aby kłaść nacisk na innowacje produktowe i przełomowe technologie zwiększające miejsca pracy, a także na transfer technologii. Ponadto należy wspierać rozwój pracy „na odległość”, co może być czynnikiem zwiększającym atrakcyjność osiedleńczą obszarów peryferyjnych. Wydaje się, że w celu zapobiegania pogłębianiu się dysproporcji rozwojowych w Polsce należy w większym stopniu wspierać mikroprzedsiębiorstwa, które mogą opierać się na usługach profesjonalnych. Wsparcie małych i średnich przedsiębiorstw może odbywać się również przez takie instrumenty jak fundusze pożyczkowe, fundusze gwarancyjne, czy specjalne instrumenty dla wsparcia działalności innowacyjnej jak fundusze wysokiego ryzyka, doradztwo biznesowe i technologiczne itp. (tamże, s. 41).

2.3. Równość szans a wykluczenie społeczne

Czwarty filar polityki zatrudnienia UE ma na celu wspomaganie zmian zachodzących w krajach członkowskich w kierunku pełnego przestrzegania zasady równości płci w odniesieniu do pracy. Efektem tych zmian powinno być zwiększenie aktywności zawodowej kobiet, a więc wzrost stopy zatrudnienia kobiet. Ma to istotne znaczenie w kontekście starzenia się europejskich społeczeństw i obaw

o trwałość systemów emerytalnych. Chodzi również o zrównoważenie udziału kobiet w zatrudnieniu w poszczególnych sektorach gospodarki. Do ważnych kierunków działań w ramach czwartego filaru należy rozwój usług zapewniających opiekę nad dziećmi i osobami starszymi, a także wszelkie programy ułatwiające kobietom powrót, po dłuższej przerwie, do aktywności zawodowej. Poza zapewnieniem równości szans kobiet i mężczyzn, w czwartym filarze mieszczą się również działania na rzecz integracji społecznej i zwiększenia aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych.

Polityka zatrudnienia podejmuje w ten sposób bardzo trudną sytuację kobiet. Pomimo zmian w Kodeksie Pracy wprowadzających równość na rynku pracy, kobiety znajdują się w gorszej sytuacji, chociaż posiadają często wyższe wykształcenie oraz aktywniej poszukują pracy, otrzymują niższe wynagrodzenie od mężczyzn za taką samą wykonywaną pracę, dłużej niż mężczyźni poszukują zatrudnienia, przy restrukturyzacji są zwalniane w pierwszej kolejności. Na wzrost ilości bezrobotnych kobiet na rynku pracy wpływa fakt, że w trakcie restrukturyzacji upadło wiele zakładów zatrudniających głównie kobiety. Mamy tutaj na myśli zakłady: włókiennicze, odzieżowe, przetwórstwa rolno-spożywcze itp.

Okazuje się, iż kobietom trudniej znaleźć nową pracę oraz są częściej kwalifikowane do zwolnienia przy redukcjach pracowników. Jednym z czynników takiej sytuacji jest stereotypowe postrzeganie ról kobiet w relacjach rodzinnych, które istotnie obciążają kobiety obniżając ich dyspozycyjność w stosunku do mężczyzn.

Równość szans w PO KL jest pojmowana nie tylko jako równość szans mężczyzn i kobiet, ale również jako jednakowy dostęp wszystkich osób do edukacji, informacji i zatrudnienia. Zgodnie z treścią dokumentu programowego należy dążyć do umożliwienia wszystkim osobom czynnego uczestnictwa w rynku pracy i integracji z otoczeniem. Należy więc dążyć do eliminacji wszelkich barier fizycznych, finansowych, socjalnych czy psychologicznych, utrudniających lub zniechęcających do brania pełnego udziału w życiu społeczeństwa. Dotyczy to nie tylko uwzględnienia potrzeb danej płci, ale również potrzeb wynikających np. z wieku, czy niepełnosprawności. Do grup społecznych, znajdujących się w szczególnie trudnej sytuacji na rynku pracy w Polsce zaliczono kobiety (przede wszystkim powracające na rynek pracy po okresie dezaktywizacji, związanej z opieką nad dzieckiem), osoby młode (20-24 lata), osoby po 50. roku życia z niskim poziomem kwalifikacji zawodowych lub niskim poziomem wykształcenia, a także osoby długotrwale bezrobotne i niepełnosprawne. Są to grupy o szczególnych potrzebach

w obszarze edukacji oraz rynku pracy i integracji społecznej, do których skierowano odpowiednie działania w ramach PO KL. Wsparcie udzielane w ramach PO KL jest więc tożsame z działaniami i usługami skierowanymi do grup społecznych, znajdujących się w szczególnej sytuacji na rynku pracy, wymienionych w art. 49 ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2008 r. Nr 69, poz. 415, j.t.)

Szczególną uwagę należy jednak zwrócić na odrębne potrzeby kobiet i mężczyzn. Na każdym etapie przygotowania i realizacji projektu dla osób wykluczonych społecznie istotne jest przestrzeganie zasady równości szans kobiet i mężczyzn w korzystaniu z zasobów i możliwości podejmowania wszelkich wyborów. Polityka równości płci skoncentrowana jest na rozgraniczeniu wsparcia potrzeb kobiet i mężczyzn, które powinny być dostrzeżone przez już na etapie diagnozy grupy docelowej i zweryfikowane w trakcie badań w rozbiciu na płeć. Tego typu diagnoza zwiększa efektywność oferowanego wsparcia.

Podsumowanie

Alokacje w ramach funduszy strukturalnych i Funduszu Spójności określone w ramach budżetu na lata 2007-2013 oznaczały dla Polski dostęp do bardzo znaczących transferów finansowych. W relacji do PKB były to środki inwestycyjne, które nie miały precedensu w Europie i przewyższały transfery w szczytowych latach wdrażania Planu Marshalla. To więcej, niż otrzymało do tej pory jakiekolwiek państwo w historii Unii Europejskiej. Ale przede wszystkim to ogromna szansa wprowadzenia gospodarki kraju na ścieżkę wzrostu gospodarczego i skrócenia czasu niezbędnego dla procesu realnej konwergencji w Unii Europejskiej.

Oczekujemy, że fundusze strukturalne będą miały pozytywny wpływ na wszystkie składniki decydujące o potencjale wzrostu gospodarczego:

- Siłę roboczą, kapitał i produktywność.
- stworzą nowe możliwości zatrudnienia, pomagając bezrobotnym powrócić na rynek pracy;
- inwestycje funduszy w sposób bezpośredni zwiększą zasoby kapitału fizycznego;
- produktywność gospodarki – dla danych zasobów kapitału i siły roboczej;

- wzrośnie w efekcie działania takich czynników jak zmodernizowana infrastruktura, innowacyjność, transfer technologii i podnoszący się przeciętny poziom kwalifikacji.

Wartość dodana tkwi także w możliwości dostępu, poprzez mechanizm współpracy międzyregionalnej, do zasobu nagromadzonych doświadczeń. Najważniejsze to efektywne wykorzystanie funduszy w tych obszarach, gdzie mogą się one przyczynić w największym stopniu do przyspieszenia tempa wzrostu gospodarczego poprzez infrastrukturę – wliczając w to infrastrukturę IT – innowacyjność oraz jakość zasobów ludzkich i szkolenia.

Jeśli fundusze będą wykorzystane w tych obszarach i jeśli odbędzie się to w warunkach stabilności makroekonomicznej, Polska i inne nowe kraje członkowskie mają szansę wejścia do nowego stadium wzrostu gospodarczego. Należy jednak pamiętać, że wykorzystanie funduszy nie jest sprawą prostą.

Strategia Europa 2020 obejmuje trzy wzajemnie ze sobą powiązane priorytety:

- rozwój inteligentny: rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
- rozwój zrównoważony: wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej;
- rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu: wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną.

Polska ma szansę podjąć to wyzwanie, aby z nadzieją patrzeć w przyszłość.

Bibliografia:

- Ciechański J. (2002), *Strategia integracji społecznej Unii Europejskiej*, (w:) „Polityka Społeczna” nr 11-12, Wydawnictwo Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Europejski Rok Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym (2010) – Strategiczny Dokument Ramowy (<http://2010againstopoverty.Europa.Eu>)
- Górniak K. (2004), *Organizacje społeczne przeciw wykluczeniu społecznemu i ich beneficjenci*, (w:) Gliński P., Lewenstein B., Siciński A. (red.), „Samoorganizacja społeczeństwa polskiego: III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie”, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Grewiński M. (2002), *Europejska Strategia Przeciwdziałania Wykluczeniu Społecznemu i Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL jako nowe instrumenty integracji społecznej Unii Europejskiej*, (w:) „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, rok II nr 3, lipiec-wrzesień, Wydawnictwo Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Lepianka D. (2002), *Czym jest wykluczenie społeczne? Wprowadzenie do europejskich debat na temat ekskluzji* (w:) „Kultura i Społeczeństwo” nr 4, Wydawnictwo Instytut Studiów Politycznych PAN.

Muras M. (2005), *Wykluczenie społeczne a integracja społeczna*, UNDP Warszawa (raport dla MPiPS).

Dokumenty Strategiczne:

Deklaracja i Program Działań Światowego Szczytu Rozwoju Społecznego (1997), Kopenhaga, 6-12 marca 1995, UNDP, Warszawa.

Europejska Agenda Społeczna przyjęta w grudniu 2000 roku na posiedzeniu Rady Europejskiej w Nicei.

Krajowy Plan Działań na rzecz Integracji Społecznej (2004) – dokument przyjęty przez polski rząd 21.09.2004.

Narodowa Strategia Integracji Społecznej (2004) - polski dokument opracowany przez Zespół Zadaniowy do Spraw Reintegracji Społecznej z 2004 roku.

Strategia Polityki Społecznej 2007-2013 (SPS), (2005) Warszawa (wersja z 1.07 2005).

Wspólnotowy Program Działań na Rzecz Walki z Wykluczeniem Społecznym na lata 2002-2006 (Community Action Program to Combat Social Exclusion 2002-2006) (2002) przyjęty na posiedzeniu Rady Europejskiej w styczniu 2002 roku.

ZASADY PUBLIKACJI

KWARTALNIK NAUKOWY FIDES ET RATIO

(lista B, 8 punktów)

jest czasopismem ukazującym się 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.).

Do druku przyjmujemy jedynie artykuły o wysokim poziomie naukowym, stanowiące oryginalne i dogłębne opracowanie danego problemu, z wykorzystaniem najnowszej, fachowej literatury, a także z poprawnie przygotowanymi - zgodnie z zasadami przyjętymi w Kwartalniku - przypisami i bibliografią.

Do artykułu trzeba dołączyć tłumaczenie tytułu i streszczenie po angielsku.

Prosimy o zamieszczanie tabel i wykresów w oddzielnym pliku.

Prace wydrukowane i zapisane na nośniku należy przesyłać najpóźniej w dniu podanym na stronie jako termin dostarczenia artykułu na adres:

UKSW

Towarzystwo Uniwersyteckie Fides et Ratio

ul. Wóycickiego 1/3, budynek 14, pokój 1419

01-938 Warszawa

lub pocztą elektroniczną na adres:

m.rys@uksw.edu.pl

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.