

**DIAGNOZY, DOŚWIADCZENIA, PROPOZYCJE METODYCZNE**

---

- PAWEŁ POLOWCZYK  
Kształcenie do miłości i przez miłość 3
- Proste pomysły są najlepsze. Ze Zbigniewem Byszewskim,  
dyrektorem Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Sosnowcu,  
rozmawia Beata Igielska 13
- ANETA PASZKIEWICZ  
Ja też mogę zostać celebrytą! Dziecięce marzenia o sławie 16
- RADOSŁAW MYSIOR  
Friends with Benefits – czy tylko przyjaźń? 22

**BADANIA I SONDAŻE**

---

- AGNIESZKA GOLCZYŃSKA-GRONDAS  
Doświadczenie instytucjonalizacji w biografach dorosłych wychowanków  
placówek opiekuńczo-wychowawczych 29
- DANUTA WOSIK-KAWAŁA, MAŁGORZATA MAJEREK  
Wartość przyjaźni w opinii młodzieży 38
- ANNA CHAŃKO, KAROL KONASZEWSKI  
Percepcja własnej sytuacji życiowej przez osoby uzależnione od narkotyków 46

**KONFERENCJE**

---

- Asystent usamodzielnienia (Marcin Teodorczyk) 52

**INFORMACJE I RECENZJE**

---

- George J. DuPaul, Lee Kern, Małe dzieci z ADHD (rec. J. R.) 54
- Ross W. Greene, Trudne emocje u dzieci (rec. Karolina Sobczyńska) 56
- Paul Ekman, Dlaczego dzieci kłamią (rec. Jolanta Makowska) 58
- Roswitha Riebisch, Hubert Luszczynski, Diagnoza typów uczniów  
(rec. Krzysztof Kraszewski) 60

- „Poetka morderczyni”, czyli o tym, jak popkultura może inspirować do zbrodni (Marcin Teodorczyk)

**Spis treści oraz streszczenia artykułów w języku angielskim są zamieszczane na stronie internetowej:  
[irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze](http://irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze)**

**Na liście czasopism Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze” mają 4 punkty.**

### NASI AUTORZY

**Anna Chańko** – Wydział Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku

**Dr Agnieszka Golczyńska-Grondas** – Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego

**Beata Igielska** – dziennikarka z Warszawy

**Karol Konaszewski** – Wydział Psychologii i Pedagogiki Uniwersytetu w Białymstoku

**Dr hab. prof. UP Krzysztof Kraszewski** – Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie

**Małgorzata Majerek** – Wyższa Szkoła Społeczno-Przyrodnicza im. Wincentego Pola w Lublinie

**Radosław Mysior** – absolwent Uniwersytetu Łódzkiego

**Dr Aneta Paszkiewicz** – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa oraz Poradnia Psychologiczno- Pedagogiczna nr 1 w Chełmie

**Dr Paweł Polowczyk** – Polish Open University w Warszawie

**Dr hab. Danuta Wosik-Kawala** – Instytut Pedagogiki UMCS w Lublinie

**Marcin Teodorczyk** – kwartalnik „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”

# diagnozy, doświadczenia, propozycje metodyczne

## KSZTAŁCENIE DO MIŁOŚCI I PRZEZ MIŁOŚĆ

PAWEŁ POLOWCZYK

Warszawa

**P**rzed zajęciami z etyki podeszła do mnie studentka z małym pieskiem na rękę. – „Nie mam go z kim zostawić” – powiedziała uśmiechając się. To stworzenie spacerujące pomiędzy stołami, brane na kolana i głaskane, zmieniło przestrzeń psychologiczną. Szybko nabraliśmy do siebie zaufania, pojawiła się otwartość, empatia, wzajemne zainteresowanie.

Różne tradycje religijne i filozoficzne podkreślały wyjątkowe znaczenie miłości w życiu człowieka, miłości, której nieodłącznym pierwiastkiem jest empatia i współczucie. Tradycja buddyjska zachęcała do kultywowania *karuny*, wszechobejmującej dobroci, konfucjańska do pielęgnowania *ren*, życzliwości, humanitarności, Mozi (470-391 p.n.e.) do *jian ai*, miłości uniwersalnej, chrześcijańska nakazywała *agape*, miłość Boga i bliźniego jako podstawę wiary. Również tradycja filozoficzna, choć bardziej nieśmiało niż mistycyzm, przyznaje miłości miejsce szczególne. U Platona mamy miłość do idei Dobra, Erich Fromm proponuje etyczną sztukę kochania, Comte-Sponville przyznaje miłości centralne miejsce w etycznym rozwoju człowieka. Słowo „miłość” w filozofii nie zawsze jest używane bezpośrednio, ale treść tego pojęcia przejawiała się zarówno w mikroetyce – relacji z samym sobą oraz innymi jednostkami, np. w etyce troski (Nel Noddings, Sara Ruddick, Virginia Potter

Held, Eva Kittay), jak i w makroetyce dobra wspólnotowego, m. in. w projektach „polityki miłości”, np. u Mahatmy Gandhiego.

Jednak instytucje edukacyjne nie traktują zazwyczaj rozwoju miłości jako celu. Funkcjonują bardziej dla rywalizacji niż dla współpracy, uczą raczej obcości niż bliskości, skłaniają do egoistycznych postaw i konformizmu silniej niż do altruizmu i troski o drugiego. Rywalizacja o oceny i przygotowanie do walki na rynku pracy przeważa w nich lub nawet całkowicie niszczy potencjał grup ludzkich dążących ku wspólnemu dobru. Takie nastawienie wiąże się z panującym współcześnie systemem społecznym i reprodukuje jego hegemonię. Mam na myśli neoliberalną wersję kapitalizmu.

Mimo problemów systemowych istnieją skuteczne metody rozwoju miłości, które dają nadzieję na skierowanie szkolnictwa w kierunku odwrotnym od obecnie przeważającego. Mogą one przyczynić się do budowania przyczółków „nowego świata” na poziomie jednostek, sytuacji i instytucji. Należą do nich środki etyczno-praktyczne, np. zajęcia z praktycznej etyki multidyscyplinarnej wraz z ćwiczeniem cnót, środki psychologiczno-artystyczne, np. taniec, śpiew, drama, opowiadanie pouczających historii oraz medytacje w sensie psychologicznym. Wszystko to, co w szkołach zostało zmarginalizowane, odrzucone, lub to, czego nigdy tam nie było.

## Definicje i koncepcje miłości oraz jej komponentów

„Miłość” jest słowem skrajnie wieloznacznym. Niektóre sensory tego terminu mają konotację etyczną, inne neutralną, jeszcze inne wręcz antyetyczną. W tym artykule jest mowa o miłości w sensie etycznym, miłości szlachetnej, czyli zgodnej z wartościami lub nastawionej na wartości, takie przede wszystkim jak szczęście, sprawiedliwość i wolność. Miłość, która nie spełnia tego kryterium, nie będzie przedmiotem tego artykułu. Miłość erotyczna, miłość płciowa, seksualność – w potocznym dyskursie i nierzadko w literaturze pięknej uznawana za miłość sensu stricto – nie należy do kręgu omawianych zjawisk, ponieważ może być zarówno bliska życiu etycznemu, jak pozostawać z nim w konflikcie, na przykład kiedy jest egoistyczna, obsesyjna i zachłanna.

Przedstawię tu różne pojęcia i formy miłości szlachetnej, przede wszystkim *filii*, *agape* i *karunę*. Te trzy postawy różnią się od siebie zakresem, jaki obejmuje miłość: w filii jest on najwęższy, dotyczy bowiem nielicznej grupy przyjaciół, czy to w rodzinie, czy to poza nią; w agape jest już znacznie szerszy, kieruje się – wykluczając jej aspekt teologiczny – ku całej ludzkości; w karunie nie ma w ogóle ograniczeń zakresowych – ten typ miłości szlachetnej odnosi się do wszystkich czujących istot, a nawet do świata czy wszelkich istniejących światów.

Filia to miłość-przyjaźń, to aktywna, działająca siła. Kochać przyjaciela to „życzyć mu tego, co uważamy za dobre, i to ze względu na niego, a nie ze względu na nas, i dążyć z całych swych sił do urzeczywistnienia tych życzeń” (Arystoteles 1988, s. 155). „Za przyjaciela bowiem uważamy kogoś, kto drugiemu dobrze życzy i okazuje mu lub zdaje się okazywać mu czynnie swą dobroć [i to] ze względu na osobę przyjaciela...” (Arystoteles 1996, s. 263-264). Taką miłość scholastycy nazywali *amor benevolentiae sive amicitiae*, miłością przychylną.

Filia, czyli miłość-przyjaźń, jest nakierowana na pewne szczególne cechy podmiotu, np. jego zainteresowania, mądrość, dobroć.

Dlatego wyznaniem spinozjańskim – wyznaniem miłości-przyjaźni jest: „Cieszę się na myśl, że istniejesz”, „Świętuję twoje istnienie, twoją łaskawość, pozostawiając ci wolność i swobodę” (Comte-Sponville 2000, s. 237).

W przeciwieństwie do filii, agape i karuny mają być odmianami miłości niezależnymi od posiadania określonych, wartościowych cech. Agape czy caritas to miłość bez powodu, bez zależności od cech kochanego, chociażby jego urody, pochodzenia, stanu majątkowego. Obie zaliczane są do kategorii miłości bezinteresownej, tj. niemotywowanej dążeniem do zaspokojenia własnego interesu, choć trzeba zauważyć, że nie są wcale sprzeczne, a wręcz są w najwyższym stopniu zgodne z troską o interesy innych, całej ludzkości lub nawet wszystkich czujących istot.

Czym jest zatem miłość szlachetna? Co łączy filię, agape, karunę i inne typy miłości? Krótko a dobrze zdefiniował miłość szlachetną Tomasz z Akwinu: „Kochać znaczy chcieć dla kogoś dobra” (Tomasz z Akwinu 1965, t. 10, s. 53). Proponuję rozwinąć to określenie w ten sposób: miłość szlachetna to nastawienie, a także działanie lub powstrzymanie się od działania prowadzące do maksymalizacji wolności, szczęścia i sprawiedliwości, zarówno swojego, jak i innych podmiotów etycznych. Bezpośrednio dotyczy osób, niezależnie od ich przynależności do gatunku biologicznego, a pośrednio rzeczy i całego wszechświata. Obejmuje zarówno czyny, emocje, nastawienia itd., pod warunkiem, że przyczyniają się do rozwoju dobra kochanych. Miłość szlachetna może łączyć się z erotyką lub nie być z nią związana.

Miłość to przede wszystkim nastawienie oraz aktywność, zazwyczaj zharmonizowane z głębią emocjonalną. Towarzyszący jej element emocjonalny jest szczęściem uszczęśliwiającym innych, nieegoistycznym, choć miłość szlachetna nie jest tożsama z uczuciem. Uczucie miłości bez nastawienia na dobro innych oraz działania ku temu dobru nie jest w ogóle miłością w znaczeniu etycznym. Miłość w sensie

etycznym zawiera w sobie empatię, współczucie, wrażliwość, delikatność, czułość, chęć współpracy, solidarność i troskę.

Empatię można uznać za warunek konieczny miłości, choć niewystarczający. O empatii można mówić, gdy „przeżycia innych istot stają się dla nas bezpośrednio >>zrozumiałe<<, a my w nich >>uczestniczymy<<”, np. współradości i współcierpieniu (Scheler 1986). Ale empatia pojmowana jako współodczuwanie lub współrozumienie nie zawsze świadczy o miłości, na przykład wówczas, kiedy jest sympatią dla tego, co zbrodnicze. „Z pewnością nie jest moralnie wartościowe sympatyzowanie np. z radością, którą w kimś budzi niegodziwość (...) albo z jego nienawiścią, złością, radością z cudzego niepowodzenia” (Scheler 1986, s. 18). Empatia ma wartość moralną tylko wtedy, jeśli umożliwia zrozumienie życia psychicznego innych, ale nie posuwa się do jego bezwarunkowej afirmacji.

Nieodłącznym aspektem miłości szlachetnej jest współczucie definiowane jako „pełna zrozumienia świadomość czyjegoś nieszczęścia połączona z pragnieniem złagodzenia go” (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/compassion>). Współczucie może przyjmować formę współcierpienia, ale może się bez niego obywać. Zawiera jednak element poznawczy, postrzeganie i wiedzę na temat cierpienia, oraz element aktywny – dążenie do złagodzenia lub zlikwidowania czyjegoś cierpienia (Scheler 1986, s. 220). „Współczucie jest przeciwieństwem okrucieństwa, które cieszy się z czyjegoś cierpienia, i egoizmu, który się o to cierpienie nie troszczy” (Comte-Sponville 2000, s. 103).

### **Przeszkody w rozwoju miłości w instytucjach edukacyjnych społeczeństwa neoliberalnego**

Przeszkody w rozwoju miłości to czynniki hamujące lub uniemożliwiające bliskie relacje między jednostkami i grupami. Miłość zwiększa możliwości współdziałania, empatię, współczucie, troskę, a czynniki niesprzyjające miłości działają w odwrotnym kierunku – ku maksymalizacji oddzielenia, nieczułości, niezrozumienia, okrucieństwa.

Rozwojowi ku miłości stoją na przeszkodzie cztery grupy czynników: indywidualne, bliskiego środowiska społecznego, instytucjonalne i systemowe. Odpowiadają im cztery typy remediów – z poziomu życia jednostki, małej grupy, poszczególnych organizacji oraz systemu społecznego.

Do negatywnych czynników dotyczących jednostek zaliczają się m. in. zaburzenia osobowości i choroby psychiczne. Chyba najpoważniejszymi z nich są psychopatia i socjopatia. Socjopatia łączy się ściśle z brakiem empatii, współczucia i troski o innych, z postrzeganiem ich jako obiektów do wykorzystania. Socjopata nie ma poczucia winy, wyrzutów sumienia, nie bierze odpowiedzialności za to, co robi, jest płytki uczuciowo, egocentryczny, narcystyczny. Ma trwałą tendencję do kłamstwa i manipulacji (Hare 2010, s. 53). Problem w tym, że nauczyciele nie mają przygotowania do radzenia sobie z uczniami i studentami wykazującymi tego typu objawy. Sytuacja staje się szczególnie trudna, gdy występują także niekorzystne zjawiska w bliskim środowisku społecznym uczniów, np. działają gangi młodzieżowe, łatwo dostępne są narkotyki, pojawia się przemoc w rodzinach itp.

Panujący w społeczeństwach Zachodu kapitalizm neoliberalny, pojęty zarówno jako system społeczno-ekonomiczny, jak i pewien rodzaj kultury, stanowi przeszkodę dla rozwoju opartego na miłości, ponieważ są z nim związane zjawiska niszczące w różnym stopniu więzi społeczne, ludzką solidarność, empatię, troskę i współczucie. Należą do nich m. in.: egoistyczny pseudoindywidualizm, urynkowanie relacji międzyosobowych i edukacji, materializm psychologiczny, konsumpcjonizm i darwinizm społeczny.

Kapitalizm neoliberalny bardziej niż wcześniejsze formy kapitalizmu zmierza do bezpośredniego (szkoły prywatne) lub pośredniego (upodobnienie szkół publicznych czy społecznych do firm) utowarowienia i urynkowania edukacji na wszystkich szczeblach. Relacja między uczniami, studentami i ich rodzicami a szkołą staje się analogiczna lub tożsama ze stosunkiem

między klientem i sprzedawcą lub producentem. Neoliberalizm zmierza do „podporządkowania oświaty komercyjnemu systemowi wartości i orientacji na kwalifikacje zawodowe. (...) Oznacza ono przemiany w stosunkach międzyludzkich i systemach wartości w stronę takich, które imitują rynek oraz kierowanie uczelnią tak, jakby była ona przedsiębiorstwem” (Levidow 2009, s. 247). „Urynkowanie może wkradać się prawie niezauważalnie, w postaci np. ideologicznego języka, priorytetów finansowania, partnerstw publiczno-prywatnych, odpłatności za studia, analizy kosztów i korzyści, wskaźników wydajności, zmian w programach nauczania, nowych technologii, traktowania studentów jako konsumentów gotowych pakietów produktów” (Levidow 2009, s. 256). Za takimi zmianami w europejskim szkolnictwie optował od lat osiemdziesiątych Europejski Okrągły stół Przemysłowców, dążąc do osłabienia roli nauczycieli oraz „większych uprawnień dostawców i partnerów biznesowych, jako przejawów większej wolności studentów” (Levidow 2009, s. 252). W tym kierunku zmierza również polityka OECD i Komisji Europejskiej.

Utowarowanie edukacji powoduje, że jesteśmy skłonni widzieć w wiedzy, jej dostarczycielach i uczących się niemal wyłącznie towary i usługi zamiast ważnych relacji międzyosobowych. Wspomniane zjawisko łączy się z fenomenem *fetyszyzmu towarowego*, który charakteryzuje się tym, że „wytwórcom *wydają się* społeczne stosunki ich prac prywatnych nie tym, czym są, tzn. nie bezpośrednio społecznymi stosunkami osób w samych ich pracach, lecz raczej *rzeczowymi stosunkami* osób i *społecznymi stosunkami rzeczy*” (Marks 1951, s. 78). „Tu produkty ludzkiej głowy wydają się obdarzone własnym życiem, samodzielnymi postaciami, pozostającymi w stosunkach ze sobą i z ludźmi” (Marks 1951, s. 77). Stają się niejako fetyszami. Analogicznie szkoły zaczynają stawać się ośrodkami „kultu” swoich sponsorów, miejscami reklamy ubóstwianych w przekazach reklamowych towarów (zob. Klein 2004), przestrzemią zezwalającą na przemoc symbolicz-

ną wzmacniającą przewagę bogatszych nad biedniejszymi (Bourdieu, Passeron 2006), m. in. umożliwiając lub nawet wspierając konsumpcję na pokaz. Do tego dochodzi materializm psychologiczny i konsumpcjonizm, czyli hierarchie wartości, na których szczytach stoją przedmioty będące wyrazem bogactwa i prestiżu. Nieinstrumentalne relacje osobowe, do jakich zalicza się miłość w sensie etycznym, podobnie jak stosunki ze środowiskiem przyrodniczym, są na niższej pozycji w tych hierarchiach i dlatego są zaburzone, zniekształcone lub nieobecne wśród materialistów (zob. Kasser 2007).

*Pseudoindywidualizm konsumpcjonistyczny* albo „indywidualizm tłumu” łączy się ściśle z egoizmem, ponieważ jest związany z postawą samolubną. Jest indywidualizmem przeciw innym jako konkurentom w konsumowaniu. Jest fałszywym indywidualizmem, ponieważ sprowadza się głównie do dostosowania się do istniejących na rynku tendencji, np. mód, zwłaszcza tych lansowanych przez ponadnarodowe korporacje: „Bądź sobą, wybierz Pepsi”. Indywidualność ma znaczyć bycie takim jak tłum konsumentów. Ma ona również podstawę klasową, tj. poszukiwanie tzw. dóbr pozycyjnych sprzyja podziałom klasowym, np. właściciele sprzętu firmy Apple czują, że należą do wyższej klasy społecznej niż posiadacze urządzeń innych marek. Jest wyrazem dążenia do ideałów klasy próżniaczej, marnotrawstwa i ostentacyjnej konsumpcji (zob. Veblen 2008). Pseudoindywidualizm konsumpcjonistyczny w szkołach powoduje reprodukcję podziałów społecznych, agresji, rywalizacji. Jest zachętą do wzięcia udziału w „wyścigu szczurów”.

Poważną przeszkodą dla rozwoju miłości jest darwinizm społeczny, będący ideologią agresywnego egoizmu. Darwinizm społeczny to koncepcja filozoficzna i socjologiczna, w myśl której pewni ludzie są lepsi niż inni, zasługują na więcej niż inni tylko dlatego, że są lepiej uposażeni biologicznie, np. mają większe zdolności, są silniejsi, inteligentniejsi. Zwolennicy tego poglądu twierdzą, że naturalny stan rzeczy jest dobry i nie należy go zmieniać. Darwinizm spo-

łeczny jest pseudonaukową wersją „prawa pięści”. Nie dąży do wyrównywania szans, ale pogłębia nierówności między ludźmi. Daje dodatkową przewagę uczniom, posiadaczom niezasłużonych cech: wyposażenia genetycznego, przynależności do bogatych rodzin, urodzenia się w państwie o lepiej zorganizowanym systemie kształcenia itd. Jest wrogiem troski, empatii i współczucia, będących komponentami szlachetnej miłości. Dlatego jest wspólnym piętnem ideologii faszystowskich, satanistycznych oraz skrajnego wolnorynkowego fundamentalizmu.

### **Wybrane metody rozwoju miłości w sensie etycznym**

Miłość jest sztuką, której trzeba się nauczyć i jak każda sztuka wymaga wiedzy i wysiłku (Fromm 2011, s. 1). Ten pogląd spotyka się z prawie powszechnym niezrozumieniem, ponieważ ludzie: 1) nastawiają się biernie na bycie kochanym, a nie na rozwój miłości pojętej jako twórcza aktywność, 2) dążą do znalezienia obiektu, a nie do rozwoju zdolności kochania; 3) myślą zakochanie z miłością. „(...) ludzie naszej kultury tak rzadko próbują uczyć się tej sztuki mimo tak oczywistych niepowodzeń na tym polu; chociaż pragnienie miłości tkwi w ludziach tak głęboko, niemal wszystko inne uważa się za ważniejsze niż miłość: powodzenie, prestiż, pieniądze, władzę. Niemal całą naszą energię zużywamy na to, aby się nauczyć osiągnąć te cele, natomiast prawie nic nie robimy, aby nauczyć się sztuki miłości” (Fromm 2011, s. 11).

Istnieje wiele metod rozwoju miłości zarówno w instytucjach edukacyjnych, jak i poza nimi, m. in. lekcje etyki, trening cnót, metody teatralne, różne typy medytacji, opowiadanie „mądrych” historii.

### **Lekcja praktycznej etyki multidyscyplinarnej i ćwiczenia cnót**

W polskich szkołach wychowanie moralne zazwyczaj ogranicza się do pozorów: zatrudnienia katechety, nazwania szkoły imieniem Jana Pawła II, postawienia mu kolejnego koszmarowego pomnika, tablicy pamiątkowej lub czegoś podobnego. Istnie-

ją wprawdzie szkoły, które zajmują się tym problemem, ale są to często albo szkoły religijne, albo relatywnie drogie, co od razu powoduje wykluczenie ateistów lub ludzi niezamożnych z kręgu edukacji moralnej. Nie powinno tak być, ponieważ racjonalne dobra moralne mają charakter uniwersalny. Rozwiązaniem są dobre szkoły świeckie (świeckie nie oznacza ateistyczne) finansowane przez państwo lub społeczność – szkoły przygarniające wszystkich, odpowiedzialnie realizujące m.in. zajęcia z etyki.

Zajęcia z etyki bez praktyki etycznej to jak lekcje malarstwa bez malowania, jak nauka skoków na spadochronie bez samolotu i spadochronu. W szkołach średnich oraz na większości uniwersytetów albo nie ma etyki, albo panuje anachroniczny model jej nauczania. Po pierwsze, jest to etyka niepowiązana z innymi dziedzinami nauki. Po drugie, jest raczej historią etyki niż etyką. Po trzecie, nie uczy się, jak stosować zasady etyki i jak modyfikować reguły zależnie od sytuacji, nie daje się instrukcji, a co więcej – nie stosuje treningu prowadzącego do budowania etycznego charakteru.

Zajęcia z etyki nie mogą ograniczać się do zapamiętywania teorii. Powinny łączyć się z warsztatami, np. dotyczącymi reagowania w przypadku przemocy w szkole lub ćwiczeniami w okazywaniu empatii, współczucia i troski. Te ćwiczenia od czasów starożytnych noszą nazwę treningu cnót lub ćwiczeń duchowych, *askesis, exercitia spiritualia*. Ich celem jest rozwój moralnej i racjonalnej natury człowieka poprzez cnoty, czyli dzielności etyczne.

„Cnota jest trwałą dyspozycją do pewnego rodzaju postanowień, polegającą na zachowywaniu właściwej ze względu na nas średniej miary, którą określa rozum” (Arystoteles 1996, s. 113). Obecnie określa się ją w następujący sposób: „Cnota to nabyta cecha, której posiadanie i wykorzystanie pozwala nam osiągnąć cele, które są wewnętrzne dla działania i których brak w efekcie końcowym nie pozwala nam na osiągnięcie takich dóbr” (MacIntyre 1985, s. 191). We współczesnej psychologii stosuje się pojęcia pokrewne filozoficznemu pojęciu cno-

ty. Należą do nich m. in. siły charakteru lub siły sygnaturowe (zob. Carr 2009).

W tradycji filozoficznej wymienia się wiele różnych cnót, a wśród nich tzw. cnoty kardynalne: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie, męstwo. Psycholodzy przyznają szczególną rolę w rozwoju moralnym takim cnotom, jak: mądrość, odwaga, człowieczeństwo, sprawiedliwość, powściągliwość i transcendencja (Carr 2009, s. 74). Uczący się w szkołach średnich i wyższych mogą wziąć udział w treningach cnót, np. na wzór brytyjskiego *Stoic Week*, organizowanego przez grupę filozofów, znawców myśli starożytnej, psychologów i psychoterapeutów związanych z witryną internetową *Stoicism Today*. W roku 2013 w stoickich ćwiczeniach duchowych wzięło udział 2400 uczestników. Wpłynęły one na przeciętne zwiększenie satysfakcji uczestników z życia o 14%, wzmocnienie pozytywnych emocji o 9%, redukcję negatywnych emocji o 11%. Co więcej, u 56% poprawiła się jakość życia etycznego – ich zdaniem o co najmniej 80%. Zespół *Stoicism Today* proponuje także naukę stoicyzmu w szkołach. Obecnie pracuje nad programem nauczania stoicyzmu w instytucjach edukacyjnych. W październiku 2014 r. chęć udziału w jego realizacji zgłosiło 60 szkół z całego świata (*Stoicism Today*, <http://blogs.exeter.ac.uk/stoicismtoday/category/uncategorized/stoic-week/>).

Będąca przedmiotem mojego szczególnego zainteresowania cnota miłości zakłada empatię, współczucie i troskę. Ćwiczenie troski w szkołach może się odbywać poprzez opiekę starszych dzieci nad młodszymi. Przykładem takiego podejścia jest praktyka Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Sosnowcu, gdzie gimnazjalistom powierzono opiekę nad sześciolatkami i siedmiolatkami. Najmłodsi uczniowie stali się szczęśliwsi i bardziej śmiały, a starsi poczuli się potrzebni. Chętnych do opieki nad pierwszoklasistami jest tak dużo, że na jednego podopiecznego przypada dwóch lub nawet trzech gimnazjalistów. Co więcej, młodzież jest zdolna do poświęceń: czeka na podopiecznych od 7.10, choć lekcja rozpoczyna się dopiero o 8.45 (Nylec 2014).

## Metody psychologiczno-artystyczne

Lekcje etyki i inne zajęcia rozwijające potencjał etyczny uczących się powinny wzbogacać opowiadania „mądrościowych” historii, w tym także dawnych mitów, traktowanych nie jako opisy rzeczywistych wydarzeń, ale „metafory duchowej mocy człowieka” (Campbell 1994, s. 49). Pouczające, inspirujące historie mają istotny wpływ na ewolucję lub nawet rewolucję moralną.

Dzieci w wieku przedszkolnym, którym czytano odpowiednio dobrane teksty, wykazują większy poziom empatii. Ważna jest także znajomość tekstu przez rodziców i wspólne dyskusowanie opowieści. Mimo że czytane historie są fikcjami literackimi, „mogą komunikować prawdy dotyczące ludzkiej psychologii i relacji” (Raymond Mar, cyt za: Chua 2014).

Czytanie odpowiednio dobranej literatury pięknej poprawia zdolność rozpoznawania stanów mentalnych innych ludzi, a więc służy rozwojowi empatii. Eksperymenty wykazały związek między czytaniem literatury pięknej a lepszym, w porównaniu z czytelnikami literatury faktu, literatury popularnej i nieczytającymi w ogóle, rozwiązywaniem testów z afektywnej teorii umysłu (*affective Theory of Mind*) i kognitywnej (*cognitive Theory of Mind*) teorii umysłu (zob. Kidd, Castano 2013).

Ważną rolę w edukacji ku miłości może pełnić także drama. Ma ona charakter ćwiczenia duchowego, ponieważ uczestniczenie w niej zakłada „habitację czynności (opanowany tekst, ruch sceniczny, gesty, miny), automatyzację ścieżek przetwarzania pojęć, a nawet sekwencyjne odtwarzanie stanów emocjonalnych i postaw” (Jagiełło-Rusiłowski pl. s. 6). Jako taka ma potencjał etycznej transformacji postaw i służy do rozwoju kompetencji społecznych, „które jednostka musi opanować, aby sprawnie, konstruktywnie uczestniczyć w życiu społecznym i potrafić rozwiązać ewentualny konflikt. Są one niezbędne do owocnej interakcji z jednostkami, jak i w ramach grupy – zarówno w sferze publicznej, jak i prywatnej” (Jagiełło-Rusiłowski pl. s. 6).

Z rozwojem miłości w sensie etycznym mają związek kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne, takie jak: „konstruktywne porozumiewanie się w różnych sytuacjach społecznych: tolerowanie odmiennych zachowań, (...) wzbudzanie zaufania i empatii, wyrażanie frustracji bez agresji, przemocy czy samodestruktywnych zachowań, (...) konstruktywne wnoszenie własnych perspektyw do danej kultury, negocjowanie” (*Key Competences for Lifelong Learning*, s. 18, cyt. za: Jagiełło-Rusiłowski pl, s. 4-5). Etyczne znaczenie ma także kompetencja obywatelska, polegająca na okazywaniu „solidarności i pomocy w rozwiązywaniu problemów dotyczących lokalną i dalszą społeczność” (*Key Competences for Lifelong Learning*, s. 18, cyt. za: Jagiełło-Rusiłowski pl, s. 4-5).

Badanie 99 uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej, przeprowadzone przez A. Jagiełłę-Rusiłowskiego za pomocą testu AR Alicji Kolańczyk, wykazało istotną różnicę między grupą uczestniczącą przez pięć miesięcy w warsztatach dramy a grupami kontrolnymi. „Osoby bez doświadczenia dramy były mniej skuteczne niż ich rówieśnicy po odbytych warsztatach, którzy potrafili w sytuacji problemowej użyć w tym wypadku typowych umiejętności społecznych, jak wchodzenie w dialog z różnych perspektyw, negocjowanie, wyrażanie negatywnych emocji (ale bez agresji), wzbudzanie zaufania i empatii” (Jagiełło-Rusiłowski pl, s. 5). Badania konsorcjum DICE, przeprowadzone w Strefie Gazy oraz dwunastu krajach europejskich w latach 2009-2010 i obejmujące około pięć tysięcy uczestników w przedziale wiekowym 13-16 lat, przyniosło analogiczne rezultaty. Regularni uczestnicy dramy wykazywali się wyższym w stosunku do grupy kontrolnej poziomem empatii, tolerancji, troski i szacunku (Jagiełło-Rusiłowski pl, s. 8). „Można zatem wnioskować, że drama modeluje pozytywne postawy wobec rówieśników, młodszych i słabszych, niepełnosprawnych, starszych – wymagających opieki czy pomocy” (Jagiełło-Rusiłowski pl, s. 8).

Istotną funkcję we wzmacnianiu pozytywnych więzi społecznych może pełnić również taniec, w dzisiejszych czasach nierozumiany i zepchnięty do roli próżniaczej bądź zredukowany do narzędzia kariery. Funkcją wielu dawnych tańców było integrowanie wspólnot niezależnie od wieku, sił, talentów, a nawet stanu majątkowego. Na przykład w średniowieczu funkcje integrujące spełniały tańce kołowe lub korowodowe w rodzaju *carole*, jakich pozostałością jest przedszkolna zabawa kółko graniaste. Współcześnie taniec stał się w większym stopniu ekspresją egoizmu. Zamiast budować wspólnotę, kultura współczesna koncentruje się na narcystycznym indywiduum lub zdwojonym narcyzmie par. Na parkiecie lub w transmisjach telewizyjnych dominują popisy jednostek lub dwójek. Zbiorowy taniec kontemplacyjny, np. balet klasyczny, nie ma już charakteru budującego więzi wspólnotowe.

Nie chodzi o to, że jest coś złego w tangu, tańcu disco lub w oglądaniu *Jezióra Łabędziego* Piotra Czajkowskiego, ale o to, że niemal wyparły jednoczące społeczności postaci tańca i że nazbyt często sprowadzają się one do rywalizacji, poniżania jednych i wywyższania drugich. „Tańczący egoizm” jest przeciwieństwem miłości szlachetnej, dążącej do bliskości i jedności tańczących, bez wznoszenia murów ja – ty, my – oni.

Podobne uwagi można poczynić na temat wspólnego śpiewu. W programach rozrywkowych widzimy ludzi tańczących przeciwko sobie, śpiewających przeciwko sobie, wśród oklasków szczujących przeciwko sobie. Śpiew i taniec upodobniły się do klasycznego wyścigu szczurów i jednocześnie do „fali w wojsku”. Podziwiał się sztukę poniżania uczestników, jakże bliską temu, co w kodeksie pracy nazywa się mobbingiem, a co mimo to zaczęło budzić entuzjazm medialny. W kulturze popularnej dominuje wyobcowana forma tańca i śpiewu, rozrywkowy sobowtór alienacji pracy. Widzowie chłoną go jako współczesną namiastkę walk gladiatorów i publicznych egzekucji, podczas której uczestnicy z uśmiechem robią sobie krzywdę. Tego typu wi-

dowiska, pozornie zajmujące się sztuką, pod jej pretekstem warunkują i programują biernych odbiorców, uczą ich fascynacji walką, rywalizacji, pędu do kariery i chciwości, wywyższania i ponizania. W świetle reflektorów i błysków fleszy wykuwają antywartości. Nie jest łatwo dostrzec tę manipulację i tresurę, tym bardziej, że mamy do czynienia z immanentną tendencją systemu, jaki prerefleksyjnie zespała interesy kapitału poprzez emergencję, czyli powstawanie nowych jakościowo cech w rezultacie oddziaływań prostszych elementów.

Szkoła może spróbować oprzeć się tej chorobliwej tendencji, organizując własne „małe światy” i przykładając się do procesu dezalienacji. Gdybyśmy wprowadzili do instytucji edukacyjnych taniec i śpiew integrujący wspólnotę, przynajmniej jako możliwość, zwiększyłaby się „komunia” grup, wzrósł ich dobrostan, ponieważ wspólny taniec i śpiew są zaliczane do najbardziej szczęściobnych aktywności (zob. Freeman 1997, Clift, Hancox, Morrison, Hess, Kreutz, Stewart 2007). Wówczas szkoła stałaby się miejscem, gdzie „medialna hipnoza” przestaje działać.

### Medytacje

Medytacja jest praktykowana w wielu religiach świata, zwłaszcza na Wschodzie, pojawia się m. in. w taoistycznych i buddyjskich ścieżkach wyzwolenia, ale ze swej istoty nie jest praktyką stricte religijną, ponieważ może się odbywać i w rzeczywistości funkcjonuje bez kontekstu religijnego. Jest czymś bardziej uniwersalnym niż religie, ponieważ współczesna nauka włączyła ją do grupy wartościowych metod rozwoju psychospołecznego, pożytecznego zarówno dla wierzących, jak i dla ateistów.

*Mindfulness*, inaczej uważność, jest formą medytacji, która „oznacza utrzymywanie z momentu na moment świadomości własnych myśli, uczuć, wrażeń cielesnych i otaczającego środowiska. *Mindfulness* także zakłada akceptację, zwracanie uwagi na nasze myśli i uczucia bez osądzania ich – bez uznawania, że istnieje np. „właściwy” i „niewłaściwy” sposób myślenia

lub odczuwania danej chwili. Kiedy medytujemy, nasze myśli dostosowują się do tego, co odczuwamy w chwili terażniejszej raczej niż na powtarzaniu przeszłości i wyobrażaniu sobie przyszłości” (Greater Good: The Science of a Meaningful Life, <http://greatergood.berkeley.edu/topic/mindfulness/definition>).

Uważna obecność opiera się na braku osądzania, czyli byciu bezstronnym świadkiem własnych doświadczeń, na uwolnieniu się od automatycznego osądzania zdarzeń, na cierpliwości, świeżym umyśle, ufności, akceptacji (Kabat-Zinn 2012, s. 64-74). Jej celem jest ona sama – mimo że zazwyczaj pojawiają się pewne dobra, dzieje się to bez wysiłku, niejako przy okazji. Uważna obecność jest byciem, pełnią bycia tu i teraz, odbieraniem egzystencji w całym jej bogactwie – oddechu, spacerze, szumie wody, jeździe samochodem, zmierzchu itd. Oznacza swobodny przepływ bez kurczowego przywiązywania się do własnych doświadczeń, zarówno dobrych, jak i złych. Można nazwać ją wolnością od wydarzania się.

Brytyjscy badacze, Willem Kuyken i Katherine Weare, poddali próbie skuteczność medytacji *mindfulness* w grupie 522 uczniów z 12 szkół. Przeprowadzono osiem sesji *mindfulness*. W ciągu trzech miesięcy po sesji uczniowie praktykujący uważność mieli wyższy poziom dobrego samopoczucia (*well-being*) i niższy poziom stresu niż ci, którzy nie praktykowali tej metody (zob. Kuyken, Weare et al. 2012).

Według badaczy z University of Wisconsin’s Center for Investigating Healthy Minds (CIHM) pod kierownictwem Lisy Flook, praktyka uważności medytacyjnej redukuje wypalenie zawodowe nauczycieli, stres, objawy depresji oraz polepsza ich osiągnięcia w nauczaniu, w zakresie wsparcia studentów w procesie zdobywania wiedzy oraz wsparcia emocjonalnego (zob. Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, Davidson 2013).

Istnieją dwie techniki medytacyjne pozwalające bezpośrednio rozwinąć miłość w sensie etycznym. Pierwsza nazywa się medytacją miłującej dobroci, *mettā bhāvanā*, w anglosaskiej literaturze nazy-

wana *loving-kindness meditation* (LKM), druga to medytacja współczucia, *compassion meditation* (CM). Oba typy medytacji powodują zwiększenie afektywności pozytywnej i zmniejszenie afektywności negatywnej. Poza redukcją stresu i wzmocnieniem odporności te dwie pokrewne techniki są w stanie pobudzić dodatkowo obszary mózgu odpowiedzialne za przetwarzanie emocji i empatię (zob. Hofmann, Grossman, Hinton 2011). Medytacja współczucia poprawia dokładność empatii, tj. stopień adekwatności wnioskowania dotyczącego stanów umysłu innej osoby oraz aktywność neuronalną powiązaną z empatią, czyli stanowi kierunek przeciwny w stosunku do autyzmu. Pokazał to Kognitywnie Ukierunkowany Trening Współczucia, *Cognitively Based Compassion Training* (CBCT), którego uczestnicy lepiej przechodzili test Czytania Umysłu przez Oczy, *the Reading the Mind in the Eyes Test* (RMET) oraz mieli większą aktywność neuronalną w niższym czołowym zakręcie kory mózgowej i grzbietowej korze przedczołowej niż grupa nieuczestnicząca w treningu empatii przy zastosowaniu medytacji współczucia (zob. Mascaro, Rilling, Negi, Raison 2012).

Niezwiązane z religią praktyki medytacyjne *mindfulness* oraz medytacji współczucia mogłyby być częścią zajęć z etyki lub lekcji wychowawczej albo odbywać się w ramach powtarzających, np. raz w roku, i bezpłatnych warsztatów. Będąc częścią innych zajęć, nie dawałyby dodatkowego przeciążenia, lecz przestrzeń dla samorozumienia, odprężenia i współczucia. Medytacja współczucia powinna być przelozona na praktykę współczucia, ponieważ współczucie w znaczeniu etycznym jest aktywnością. Dlatego należałoby powiązać ją z praktykowaniem cnót, o jakim była mowa na początku tego podrozdziału.

### **Podsumowanie: czas na etykę**

Ktoś powie, że problemem nauki miłości będzie niedostosowanie etycznych szkół i uniwersytetów do brutalnego świata „wolnej konkurencji”. Rzecz w tym, że nauka miłości, w której zawiera się rozwój empa-

tii i współczucia, oraz nauka odwagi etycznej nie mają nas nauczyć przystosowania się do patologii tego świata. Ich celem jest twórczy bunt przeciw zastanej rzeczywistości, zmiana, transformacja. Człowiek odważny i pełen miłości nie może zgodzić się na otaczające cierpienie. Musi podjąć walkę o wybawienie i wyzwolenie.

### **Literatura**

Arystoteles (1996), *Etyka Nikomachejska*, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, PWN, Warszawa.

Arystoteles (1988), *Retoryka*, PWN, Warszawa.

Berreth D., Berman Sh. (1997), *The Moral Dimensions of Schools*, „Educational Leadership”, nr 8.

Bourdieu P., Passeron J. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa.

Campbell J. (1994), *Potęga mitu*, Signum, Kraków.

Carr A. (2009), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Zysk i S-ka, Poznań.

Chua K. (2014), *Fiction Teaches Students Empathy, Research Shows*, „Teaching Now”, [http://blogs.edweek.org/teachers/teaching\\_now/2014/09/study-fiction-teaches-students-empathy.html?intc=mrs](http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2014/09/study-fiction-teaches-students-empathy.html?intc=mrs)

Clift S., Hancox G., Morrison I., Hess B., Kreutz G., Stewart D. (2007), *Choral singing and psychological wellbeing: Findings from English choirs in a cross-national survey using the WHOQOL-BREF*, International Symposium on Performance Science, AEC.

Comte-Sponville A. (2000), *Mały traktat o wielkich cnotach*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa.

Dutton K. (2013), *The Wisdom of Psychopaths*, Arrow Books, London.

Fallon J. (2014), *The Psychopath Inside: A Neuroscientist's Personal Journey into the Dark Side of the Brain*, Current Trade.

Flook L., Goldberg S., Pinger L., Bonus K., Davidson R. (2013), *Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy*, „Mind, Brain and Education”, vol. 7.

Freeman, W. J. (1997), *Happiness doesn't come in bottles. Neuroscientists learn that joy comes through dancing, not drugs*, „Journal of Consciousness Studies”, nr 1.

Fromm E. (2011), *O sztuce miłości*, Rebis, Poznań.

Greater Good. *The Science of a Meaningful Life, What is mindfulness*. University of California Berkeley, <http://greatergood.berkeley.edu/topic/mindfulness/definition>

Hare R. D. (2010), *Psychopaci są wśród nas*, Znak, Kraków.

Hofmann S. G., Grossman P., Hinton D. E. (2011), *Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions*, „Clinical Psychology Review”, vol. 31.

Kabat-Zinn J. (2012), *Życie – piękna katastrofa*, Czarna Owca, Warszawa.

Kasser T. (2007), *Dobre życie czy życie dobrami? Psychologia pozytywna i poczucie dobrostanu w kulturze konsumpcji*, [w:] P. A. Linley, S. Joseph, *Psychologia pozytywna w praktyce*, PWN, Warszawa.

Kidd D. C., Castano E. (2013), *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, „Science Magazine”, nr 4.

Klein N. (2004), *No Logo*, Świat Literacki, Warszawa.

Krishnamurti J. (1992), *Szkola zrozumienia*, Thesaurus Press, Wrocław.

Kuyken W., Weare K., Ukoumunne O. C., Vicary R., Motton N., Burnett R., Cullen Ch., Hennesly S. and Huppert F. (2012), *Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study*, „The British Journal of Psychiatry”, nr 6.

*Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*, Education and Culture DG, European Communities, Luxembourg 2007.

Levidow L. (2009), *Neoliberalne plany dla szkolnictwa wyższego*, [w:] A. Saad-Filho, D. Johnston (red.), *Neoliberalizm przed trybunałem*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.

MacIntyre A. (1985), *After Virtue: A study in moral theory*, Duckworth, London.

Marks K. (1951), *Kapitał*, Książka i Wiedza, Warszawa.

Mascaro J. S., Rilling J. K., Negi L. T., Raison Ch. (2012), *Compassion Meditation Enhances Empathic Accuracy and Related Neural Activity*, „Social Cognitive and Affective Neuroscience”, vol. 9.

Newcomb A. (2012), *New Jersey School Bans Hugging*, „ABC News”, <http://abcnews.go.com/blogs/headlines/2012/03/new-jersey-school-bans-hugging/>

Nylec K. (2014), *Przychodzą do szkoły dwie godziny przed rozpoczęciem lekcji. „To nienormalna szkoła”*, <http://wiadomosci.onet.pl/slask/przychodza-do-szkoly-dwie-godziny-przed-rozpozecciem-lekcji-to-nienormalna-szkola/w3p6j>

Platon (1996), *Uczta*, [w:] Platon, *Dialogi*, Verum, Warszawa.

Polowczyk P. (2012) *Odpowiedzialność korporacji: indywidualna, dzielona czy zbiorowa?*, „Zarządzanie Zmianami”, nr 2.

Polowczyk P. (2014), *Ciemna strona reklamy. Wybrane aspekty*, „Sztuka Zarządzania”, nr 54.

Polowczyk P. (2014), *Biologiczno-społeczne determinanty osiągnięć edukacyjnych a sprawiedliwość ocen i godność uczących się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6.

Scheler M. (1986), *Istota i formy sympatii*, PWN, Warszawa.

Tomasz z Akwinu (1965), *Suma teologiczna*, Veritas, London.

Veblen T. (2008), *Teoria klasy próżniaczej*, Muza S.A., Warszawa.

## SUMMARY

### Education for love and through love

Education systems under neoliberal capitalism face challenges of egoistic pseudo-individualism, psychological materialism and social Darwinism – which are impediments to the noble love. Lessons of practical ethics, practising virtues and secular meditations, participating in collective dancing and singing and telling wise stories can help both learners and teachers to develop empathy, compassion and care – constituents of the noble love.

## PROSTE POMYSŁY SĄ NAJLEPSZE

Ze ZBIGNIEWEM BYSZEWSKIM, dyrektorem  
Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Sosnowcu,  
rozmawia BEATA IGIELSKA

**G**imnazjaliści opiekują się sześciolatkami – „Niech się zawsze mniejszy opiekuje większym” to program, który pan wymyślił i który świetnie funkcjonuje. A po opisaniu w mediach stał się nawet rewelacją. To zainteresowanie budzi pana niepokój stanem polskiej oświaty. Dlaczego?

Pomysł zrodził się z potrzeby chwili, z troski rodziców o małe dzieci w szkole. Trzeba było zadziałać tak, aby najstarsi uczniowie chcieli zaopiekować się młodszymi. Drugoklasiści i trzecioklasiści, ku mojemu zaskoczeniu, zareagowali entuzjastycznie. Obecnie gimnazjaliści rano czekają przed bramą na swoich podopiecznych, potem spędzają z nimi przerwy, zostają po lekcjach w świetlicy, bawią się i pomagają w nauce. Pomysł się rozszerzył – gimnazjaliści z drugich i trzecich klas pomagają młodszemu, nie tylko pierwszokom, w odrabianiu lekcji, zrozumieniu trudnych zagadnień z matematyki, przyrody. Niby coś normalnego, oczywistego. Ale okazuje się, że to działanie przez niektóre osoby uznawane jest za rewelację. Jest mi z tego powodu oczywiście miło, ale jestem też zdziwiony, że w polskiej oświacie nie potrafimy dostrzec najprostszyc rozwiązań. Internauci pisali w komentarzach pod artykułami na temat tego programu: upowszechnić, niech się stanie obowiązkowy.

**Co najważniejsze, rodzice bardzo doceniają te działania.**

Opowiem anegdotę. Na zebraniu rodziców uczniów trzeciej klasy gimnazjum

wychowawczynie przypomniła, że jedna z uczennic następnego dnia bierze udział w konkursie przedmiotowym z chemii i wobec tego będzie zwolniona z pierwszej lekcji. Na co mama uczennicy mówi: „Nie”. Wychowawczynie protestuje – dziewczynka nie musi zjawiać się w szkole rano, może dłużej pospać, odpocząć. Na to mama: „Ale ona ma dyżur. Ma podopieczną wśród maluchów”. Włączyłem się do rozmowy: „Zwalniam ją z tego dyżuru, inne dziewczynki ją zastąpią”. Mama: „Panie dyrektorze, dla niej te dyżury są bardzo ważne, tak często o nich w domu opowiada, jest szczęśliwa, że może się opiekować młodszymi uczniami”. Czego możemy oczekiwać więcej jako nauczyciele?

**Ten prosty pomysł spowodował wzrost empatii w pana szkole?**

Zdecydowanie tak. Najmłodsi uczniowie czują się docenieni i bardziej bezpieczni, a gimnazjaliści – bardziej dorośli. Dla mnie to wychowawczy sukces.

**Nie bez powodu mówi się o panu: pedagog z powołania.**

To życie napisało dla mnie piękny scenariusz. Byłem nauczycielem w innej szkole. W 1992 r. zostałem dyrektorem szkoły podstawowej, która obecnie jest częścią Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9. Wtedy nie miałem pojęcia, co ze sobą niesie dyrektorowanie. Wiedziałem jedynie, jaka szkoła ma nie być. Ma nie być podobna do tej, do której ja chodziłem. Byłem przywożony o siódmej do świetlicy. Wychowawczynie podawała mi numer „Płomyczka” i mówiła: „Czytaj se tutaj”. Siedziałem w kąci, czytałem. Wiedziałem więc, że jeśli jako dyrektor narzucę sobie i wszystkim, z którymi mam zaszczyt i szczęście współpracować, pewną formułę komunikowania się z dziećmi, to będzie pierwszy i najważniejszy krok, żeby dzieci chętnie chodziły do szkoły. Szkoła to przecież prosta instytucja – są w niej dorośli i są dzieci. Jeśli dorośli sprawią, że dzieci będą chciały chodzić do szkoły, to na pewno wiele się z nimi da osiągnąć.

## O jakiej formule komunikowania się z dziećmi pan mówi?

O najprostszej z możliwych. Szczerłość i empatia. Jeśli dziecko do mnie z czymś przychodzi – drzwi do mojego gabinetu są dla niego otwarte. Jestem też na każdej przerwie na korytarzu, rozmawiam z uczniami. Dzięki temu oni wiedzą, że są traktowani poważnie, że nikt nie zbędzie ich problemów, że zawsze znajdzie się dla nich czas. Znam swoich gimnazjalistów po imieniu. Mniej więcej w połowie października mówię: wyciągamy kartki. Kto chce podpisać, niech podpisuje, kto nie, niech oddaje bez podpisu. Temat pracy: „Wyobraź sobie, że przez trzy minuty jesteś dyrektorem tej szkoły. Jakie decyzje podjąłbyś?”. Przynajmniej jedną trzecią decyzji dotyczących organizacji życia naszej szkoły podejmuję po zapoznaniu się z postulatami uczniów.

### Co proponują?

Mieliśmy w szkole mały sklepik. Wyczytałem: „Wyrzucić panią ze sklepiku”; „Zmienić sklepik”; „Nie chcemy sklepiku”. Po tygodniu przyglądania się pracy pani ze sklepiku podziękowałem jej za współpracę. Poinformowałem o tym uczniów i zapytałem, co w zamian. Zaproponowali spółdzielnię uczniowską. Dzieci z tej spółdzielni organizują mnóstwo fantastycznych działań, łącznie z nocnymi maratonami filmowymi. Rodzice przywożą dzieci do szkoły o godzinie 20, a o godzinie 6 rano odbierają „za pokwitowaniem”. Uczniowie wcześniej z nauczycielami ustalają tematykę czterech filmów, przynoszą śpiwory, maszynki do robienia zapiekaneł itp. Omawiają te filmy, później piszą recenzje. Jedna z nauczycielek prowadzi autorską klasę z „medialnością” w tytule. Wspólne oglądanie filmów sprzyja nawiązywaniu silnych więzi między nauczycielami i uczniami. W ubiegłym roku dwoje moich uczniów wyprowadziło się z rodzicami do Wielkiej Brytanii. W kwietniu zatelefonowała do mnie mama tych dzieci z pytaniem, czy mogą przyjechać na maraton filmowy. Wciąż jeszcze mówią: „nasza szkoła”.

Dam kolejny przykład – młodej matematyczki. Moja córka była jej uczennicą. Jest

godzina druga w nocy. Myślę: pewnie facebook, otwarty laptop, słuchawki na uszach itp. Idę do jej pokoju, laptop wyłączony, słuchawek na uszach nie ma. Za to są porozkładane książki i zeszyty do matematyki. – „Marysiu, co ty jeszcze robisz?” – pytam. – „Uczę się, bo jutro mamy kartkówkę z matematyki”. – „Jesteś tak zmęczona, że już nic nie zapamiętasz. Idź spać, najwyżej dostaniesz jedynekę”. – „Tato, jedynka to pół biedy. Nie chcę sobie zrypać mary w oczach pani. Wiesz, jaki byłby wstyd iść na matematykę nie nauczoną?”. Pomyślałem: „Chłopie, czego ty chcesz od życia jako dyrektor, jako ojciec, skoro dzieci chcą wypaść w oczach nauczyciela godnie?”. No cóż – jakiś mędrzec powiedział: „Ile nalejemy do studni, tyle z niej wybierzemy”. Mam tego świadomość.

Kiedyś obiecałem dzieciom, że w Dniu Dziecka zagra u nas szkolny radiowęzeł. I zapomniałem o tym w natłoku obowiązków. Przewodniczący samorządu uczniowskiego przyszedł do mnie i mówi: „Panie dyrektorze, chciałem przypomnieć o radiowęźle”. Przez trzy noce pracowaliśmy z rodzicami. Ale w Dniu Dziecka „puściłem” moją ukochaną piosenkę Marka Grechuty „Jedzie pociąg, jedzie, wiezie ludzi, wiezie”. Piosenka stała się szkolnym przebojem.

Powtarzam sobie codziennie rano i moim fantastycznym koleżankom i kolegom: mamy prawo do błędu. Natomiast przynajmniej się, jeśli ten błąd popełnimy, powiedzmy dzieciom: „Pomyliłem się, zrobiłem coś niedoskonale, ale natychmiast to naprawiam”. To jest takie proste. I takie trudne.

### Czy pierwszaki z gimnazjum nie są zdziwione taką odmiennością?

Są. Na początku czują się zdezorientowani, bo dyrektor na każdej przerwie z nimi rozmawia. Nauczyciele z nimi rozmawiają. I można przyjść po południu, aby pogadać. Teraz właśnie w sekretariacie czekają na mnie dwie dziewczynki ze szkoły podstawowej. Jedna z nich zdobyła kolejne tytuły w tenisie ziemnym. Przybiegła do mnie rano i mówi: „Panie dyrektorze, mam kolejny medal”. Przytulam ją, gratuluję, mówię: „Myszko droga, to jest po prostu mistrzostwo świata”.

## **Nie boi się pan przytulać uczniów?**

Nie! Jestem ojcem dwóch córek, znam realia funkcjonowania dorosły – dziecko. Nikt mnie nie przekona, że nie wolno mi przytulić dziecka, jeśli ono tego potrzebuje.

## **Dobrym pomysłem stał się też Klub Sportowy Dwójka.**

Około dekady temu, gdy nauczycielka wychowania fizycznego zaszła w ciążę, pojawił się młody człowiek szukający pracy. „Bo wie pan, mam taki pomysł – założymy drużynę tenisa stołowego”. Powiedziałem: „Dobra, pomogę zrealizować to, co mi pan proponuje”. Zaczął pracować. Teraz UKS Dwójka z sekcją tenisa stołowego odnosi spore sukcesy, nawet w skali kraju. Kilka lat temu ten wuefista mówi: „Panie dyrektorze, a gdybyśmy tak zrobili sekcję szachową?”. Sekcja powstała. Cieszy się ogromną popularnością wśród uczniów klas I-III. Co roku organizujemy turniej szachowy i tenisa stołowego o puchar, którego jestem fundatorem.

## **A wyjazdy językowe?**

Pomysł zrodził się cztery lata temu. Romanistka realizowała projekt gimnazjalny „Francja w obrazach”. Dzieci przygotowały materiały, kulinaria itp. Przyszła do mnie: „A gdybyśmy spróbowali to poprzez jakimś wyjazdem?”. Mówię: „Zorganizuj”. Na ośmiodniowy wyjazd do Paryża zgłosiło się więcej chętnych niż było miejsc. W kolejnym roku było Łazurowe Wybrzeże. W ubiegłym roku Hiszpania z Barceloną. Przed wyjazdem dzieci przygotowują historię miejsc, które odwiedzimy. Mają obowiązek zrobienia dokumentacji zdjęciowej i filmowej w języku angielskim i francuskim. W tym roku jedziemy na Sycylię. Przy okazji wyjazdu dzieciaki realizują projekt edukacyjny.

## **Jak sobie radzą z kosztami?**

Koszt wyjazdu na Sycylię to niecałe 1200 zł plus 70 euro na wstępy do różnych obiektów. Ostatnie dwa dni spędzamy w Rzymie. Rodzice mogą płacić w ratach. Jeździmy autokarami, bo latanie samolotami okazało

się dla wielu uczniów niemożliwe, głównie ze względów zdrowotnych.

## **Co to takiego indeks gimnazjalisty?**

Gdy powstawały gimnazja, zastanawialiśmy się co zrobić, żeby rodzice chcieli częściej kontaktować się ze szkołą. I wymyśliliśmy dokument, który nazwaliśmy indeksem gimnazjalisty. Jest to klasyczny dzienniczek ucznia, gdzie na bieżąco nauczyciele wpisują oceny, odnotowują nieobecności, spóźnienia, uwagi na temat zachowania. Dzieci mają obowiązek go nosić. Nazwa „indeks” trochę nobilituje: w końcu to nie były dzienniczek ucznia.

## **Ciekawa też jest współpraca waszej szkoły z liceum ogólnokształcącym.**

Jestem absolwentem Liceum Ogólnokształcącego im. Emilii Plater w Sosnowcu. Kiedy jedna z klas realizowała autorski program biologii z edukacją ekologiczną, szukaliśmy szkół do współpracy w dziedzinie chemii. Program gimnazjum nie za bardzo pozwalał na wykonywanie zaawansowanych doświadczeń. Wtedy skontaktowaliśmy się z moim byłym liceum. Aktualnie dwie klasy jeżdżą tam na zajęcia. Finałem tych działań są podsumowania wspólnych projektów. Szkoły czerpią obopólną korzyść: w ubiegłym roku do tego ogólniaka poszło 30 naszych absolwentów. Nasi uczniowie mają zaś kontakt z „inną biologią” i z „inną chemią”. Jedna z dziewcząt, namówiona przez polonistkę z LO, zagrała główną rolę w przedstawieniu „Jak żyć, panie filozofie”.

## **Dlaczego współpracujecie z Instytutem Pamięci Narodowej?**

Historyk, który pracował u nas, a obecnie w sosnowieckim ogólniaku, powiedział: „Panie dyrektorze, przestańmy używać wyrażenia: jedziemy na wycieczkę do Oświęcimia”. Zgodziłem się z nim. Kiedyś byłem z naszymi gimnazjalistami w byłym obozie koncentracyjnym i widziałem, jak uczniowie z innych szkół niewłaściwie się zachowywali. Na przykład – jedli kanapki przy Ścianie Śmierci. Nasi wiedzieli jak się

zachować, bo trochę przygotowałem ich do tej wyprawy. Skontaktowałem się jednak z katowickim oddziałem IPN. Obecnie jego dyrektor, Andrzej Sznajder, prowadzi cykl wykładów dla klas drugich na temat historii obozu śmierci. Dzięki temu dzieci wiedzą, gdzie jada i jak mają się tam zachować. Byliśmy też w z wizytą w IPN i oglądaliśmy te słynne „teczki”. Uczestniczyliśmy w warsztatach dotyczących stanu wojennego, działalności opozycji.

**Próbujecie na różne sposoby zaciekawić młodego człowieka.**

Jesteśmy malutką, peryferyjną szkółką, która próbuje pokazywać dzieciom to, czego nie zobaczą, bo w domu rodzice nie mają czasu, możliwości, a może i pieniędzy. W powiastce filozoficznej Josteina Gaardera „Hej, czy jest tu kto” pada zdanie, które sparafrazuję: odpowiedź to jest to, co się już stało, pytanie, to jest to, co przed nami. W czasie pasowania naszych gimnazjalistów cytuję im to zdanie i deklaruje: „Na pewno nie damy wam odpowiedzi na wszystkie pytania, ale macie internet, Google, więc odpowiedzi sobie znajdziecie. Natomiast zrobimy wszystko, byście po trzech latach pobytu w naszej szkole umieli zadawać mądre pytania”.

**Jak wypadła ewaluacja waszej szkoły?**

Jednym z jej elementów jest spotkanie wizytatorów z rodzicami. Po tym spotkaniu usłyszałem: „Jeśli w tej dzielnicy, w której pan pracuje, ktoś chciałby panu zrobić krzywdę, to dojdzie do rozruchów ulicznych”. Myślę więc, że „robię swoje” najlepiej jak potrafię, ku zadowoleniu dzieci i nauczycieli. Kiedy przeszedłem rozległy zawał serca, dostałem od dzieci olbrzymiego Kubusia Puchatka z przesłaniem: „Niech Kubuś Puchatek opiekuje się panem”. Teraz Kubuś opiekuje się mną i dziećmi z zerówki, bo tam go przekazałem. Jest taki piękny utwór Jesienina z frazą: „Nic to, potknąłem się tylko o kamień, jutro nie będzie już śladu”. Więc jeśli niemądry przepis, niemądry urzędnik każe mi zrobić coś bez sensu, staraj się z tym walczyć.

## JA TEŻ MOGĘ ZOSTAĆ CELEBRYTĄ! Dziecięce marzenia o sławie

ANETA PASZKIEWICZ  
Chelm

**A** co się robi, żeby być sławnym?  
– spytał Muminek.

– Ach, to nic trudnego. Po prostu robi się coś, czego nikt dotąd nie zrobił, bo mu nie przyszło na myśl... albo coś starego w nowy sposób...

W wyniku bardzo szybkiego rozwoju technologii informacyjnej w wielu krajach doszło do ukształtowania się nowego typu społeczeństwa – społeczeństwa informacyjnego. Do jego podstawowych cech należy szybki rozwój technologii teleinformatycznych – telefonii komórkowej i internetu, umożliwiających komunikację i dostęp do informacji na bardzo szeroką i niespotykaną dotychczas skalę. „Nie będzie przesadą stwierdzenie, że obecnie świat wkroczył w erę, gdzie najcenniejszym dobrem stała się informacja. Stąd właśnie obserwuje się bardzo szybki rozwój technologii umożliwiających jej pozyskiwanie, przesyłanie i analizę”<sup>1</sup>.

Jerzy Kisielnicki definiując społeczeństwo informacyjne powiada, że „jest to takie społeczeństwo, które posiada dostęp i umie wykorzystać: informatyczną infrastrukturę, zasoby informacji i wiedzy dla realizacji zbiorowych i indywidualnych celów w sposób skuteczny i ekonomiczny”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> J. S. Nowak, *Spoleczeństwo informacyjne – geneza i definicje*, [w:] P. Sienkiewicz, J. S. Nowak (red.), *Spoleczeństwo informatyczne. Krok naprzód, dwa kroki wstecz*, Katowice 2008, Polskie Towarzystwo Informatyczne – Oddział Górnośląski, s. 25.

Powszechny dostęp do informacji, z jednej strony nader potrzebny i użyteczny, może jednak – zwłaszcza w przypadku młodych ludzi – wywoływać niepożądane skutki. Dzieci i młodzież mogą mieć problemy z selekcją informacji, krytycznym podejściem do prezentowanych treści, do niektórych z nich pochodząc z nadmiernym zaufaniem czy wręcz bezzasadnym zachwytem. Jak wskazuje Magdalena Korzekwa, skutkiem rozwoju społeczeństwa informacyjnego dla młodzieży może być „prerost informacji nad formacją, a nawet >>fascynowanie<< nastolatków tym, co krzywdzi (alkohol, narkotyki, przemoc), zamiast tym, co prowadzi do miłości, mądrości i szczęścia. Młodzi ludzie są wprowadzani w błąd poprzez promowanie populizmu pedagogicznego, czyli mitów o istnieniu łatwego szczęścia czy zachęty typu: *róbcie, co chcecie* (mimo że kodeks karny zakazuje wielu zachowań, na które niedojrzali ludzie mają ochotę), a także przez promowanie tolerancji jako najwyższej wartości, co w praktyce prowadzi – w imię politycznej poprawności – do obojętności na to, co niesie krzywdę”<sup>3</sup>.

Współczesny człowiek żyje – jak wskazuje Zbyszko Melosik – w niewoli władzy i wolności kultury popularnej. Kultura popularna sprawuje władzę nad tożsamością osoby, która bezwolnie i bezrefleksyjnie poddaje się narzucanym jej znaczeniom, formom konsumpcji i przyjemności. Wolność zaś, choć z istoty swiej emancypująca, może również zniewalać w tym sensie, że skazuje człowieka na „konieczność dokonywania nieustannych wyborów w swoim życiu, z przejęciem za nie całkowitej odpowiedzialności (bez możliwości oparcia się na społeczność). Swobodne dryfowanie przez popkulturę w celu maksymalizacji ekspresji swojej wolności może też nabrać charakteru kompulsywnego. Jednostka zaczyna wówczas praktykować swoją wolność bez przeznaczenia; jest ona oderwana

<sup>2</sup> J. Kisielnicki, *Informatyka dla przyszłości*, Warszawa 2008, UW, s. 22.

<sup>3</sup> M. Korzekwa, *Spoleczeństwo informacyjne czy świadome?*, [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/ZS/mk\\_spoleczenstwoinfo.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/ZS/mk_spoleczenstwoinfo.html), (17.11.2014).

od wszelkich ideałów, jest sama w sobie i sama dla siebie. Zamienia się w swobodną podróż, która nie ma końca. Niekiedy jest redukowana do wolności wyboru spośród dostępnych gadżetów kulturowych. Zamienia się w zaprzeczenie samej siebie. Nie można od niej uciec w neurotycznej kakofonii rywalizujących ze sobą możliwości, jakie oferuje przemysł popkultury i konsumpcji”<sup>4</sup>.

W ostatnich latach w Polsce obserwuje się nowe zjawisko – obok postaci znanych ze swoich dokonań, sukcesów czy działalności na różnych polach w środkach masowego przekazu coraz częściej pojawiają się tzw. celebryci, osoby znane z tego, że są znane. Nikt nie jest w stanie dokładnie określić czym się zajmują oraz jakie mają osiągnięcia. Mimo to ich twarze zdobią pierwsze strony tabloidów, portale plotkarskie poświęcają im wiele miejsca, a fotografowie chętnie robią im zdjęcia na tzw. ściankach.

*Słownik języka polskiego* wyjaśnia, że celebryta jest to „osoba popularna, często pojawiająca się w środkach masowego przekazu”<sup>5</sup>. Profesor Wiesław Godzic wskazuje w jednym z wywiadów, że „celebryci mają ogromny talent – potrafią przykuć naszą uwagę. To się nazywa ekonomią uwagi. Zwracają na siebie uwagę z jakiegokolwiek powodu, np. przebiegając nago przez rynek. My tego nie robimy, w związku z tym częściowo im zazdrościmy. Oczywiście, uznajemy, że jest to skrajna głupota, ale zazdrościmy. Wiemy, że to są zwyczajni ludzie. To nie jest Marilyn Monroe, to nie jest ktoś, kto pełni funkcję boga. To jest nasz kolega. Żyjemy w czasach, w których bardzo trudno utrzymać uwagę. Jeżeli z jakiegoś powodu utrzymamy tę uwagę, to jest to swego rodzaju wyróżnienie. Jeżeli potrafimy utrzymać uwagę, to za tym pojawią się pieniądze. (...) I tak element wyjściowy w postaci umiejętności utrzymania uwagi wchodzi w cały system ekonomiczny. Nie oceniam tego. Mówię tylko, że będziemy coraz częściej wystawieni na takich wariatów, którzy

<sup>4</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, Impuls, s. 24.

<sup>5</sup> <http://sjp.pl/CELEBRYTA> (13.11.2014).

nawet robią sobie krzywdę, żeby zwrócić na siebie naszą uwagę<sup>6</sup>.

Charakterystyczną cechą celebrytów pojawiających się w mediach jest ich bliskość, swojskość. Ma to związek z domowym sposobem odbioru, jak również ze stylem telewizyjnego opowiadania, który nieustannie przerywa ciągłość na skutek pojawiających się reklam. Odbiorca oglądając celebrytę na ekranie telewizora w swoim mieszkaniu czuje, że celebryta znajduje się w jego zasięgu i że do jego poznania może rościć sobie pełne prawo<sup>7</sup>.

Upowszechnienie zjawiska, jakim są celebryci, wielu autorów łączy z zacierającym się podziałem na sferę publiczną i prywatną, nadmierną demokratyzacją, upadkiem zorganizowanych form religii oraz utowarowieniem życia. Celebryci swoją pozycję mogą osiągnąć na jeden z czterech sposobów:

- „decydować o tym mogą względy pokrewieństwa, gdyż wiele celebrities urodziło się i zostało wychowanych w dobrze znanych rodzinach (arystokratycznych, królewskich, bankierskich, artystycznych). Mowa wówczas o statusie przynależności;

- można ten status osiągnąć własną pracą, talentem lub tylko urodą, nie będąc związanym pochodzeniem – wtedy mowa o statusie uzyskanym (achieved);

- kategoria przez wielu badaczy uznana za właściwą – to status celebrity jako zjawiska przypisanego (attributed), związanego z ekspansją mediów (...).

- kategoria nazywana przez niektórych celetoid jest szczególną odmianą typu trzeciego, różniącą się od niego tym, że jest skondensowana i skompresowana. Szybkość powstawania (też upadku) zjawiska i jego wyrazistość wydają się głównymi cechami – tak jak się stało w przypadku Moniki Lewińskiej<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> *Profesor Godzic: Celebryci są odzwierciedleniem naszych braków*, w: <http://info.elblog.pl/9,19460,Profesor-Godzic-Celebryci-sa-odzwierciedleniem-naszch-brakow.html> (13.11.2014).

<sup>7</sup> W. Godzic, *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 43.

<sup>8</sup> *Jw.*, s. 49.

Grupą szczególnie podatną na propozycje przedstawiane przez mass media są dzieci i młodzież. Zwłaszcza okres dorastania wiąże się z poszukiwaniem nowych doświadczeń, gdyż właśnie wówczas młody człowiek próbuje określić kim jest i kim chciałby być w przyszłości, czyli formuje własną tożsamość. Zanim jednak uda mu się odkryć, jaki jest i co potrafi, podejmuje liczne próby, aby się o tym przekonać, ryzykuje i popełnia błędy. Najważniejszym, głównym zadaniem, przed jakim stoi nastolatek, jest więc proces formowania tożsamości. Wkraczając w okres dorastania nastolatek czuje się zaniepokojony zmianami wywołanymi dojrzewaniem. Ciało, do tej pory znane i przewidywalne, teraz zaczyna żyć odmiennym rytmem. Taki stan określić można mianem rozproszenia i pojawia się on najczęściej na początku okresu dorastania. Poczucie rozproszenia wiąże się dla młodego człowieka z poczuciem dyskomfortu, dlatego próbuje on szybko znaleźć coś, co pomoże mu w określeniu kim jest i – co za tym idzie – poczuć się lepiej. Poszukuje więc idei i ludzi, którym może zaufać, od których uzyska akceptację i którzy zwolnią go z wysiłku podejmowania dalszych poszukiwań. Etap ten nosi nawet tożsamości lustrzanej (przybranej); nastolatek uznaje „za swoje” czyjeś standardy oceniania, reguły postępowania, wybory zawodowe czy przekonania religijne, nie weryfikując ich. Jednocześnie idealizuje osoby i grupy, z którymi się identyfikuje.

Rozczarowanie doznane w tym okresie prowadzi do etapu kolejnego – tożsamości moratoryjnej (odroczonej), kiedy to młody człowiek zaczyna intensywnie poszukiwać czegoś dla siebie. Moratorium skłania nastolatka do krytycznego myślenia, otwartości na to, co nowe oraz dokonywania wyborów. Wtedy to podejmuje decyzje, ale także często je zmienia, angażuje się w skrajnie różne ideologie. Etap ten jest niezbędny, aby młody człowiek mógł świadomie wybrać to, na czym mu zależy, przekonać się ile jest wart. Dopiero po przejściu tego etapu może on osiągnąć tożsamość dojrzałą<sup>9</sup>.

Idalia Marecka wskazuje, że wielu młodych ludzi uważa, że ma wyjątkowy talent, „w domowym zaciszu marzą, że pewnego dnia otworzą się przed nimi drzwi do innego świata. Wszystko będzie na wyciągnięcie ręki, o wiele prostsze i o wiele bardziej kolorowe, niczym z okładek ilustrowanych magazynów dla pań. Czytają więc o tych, którym się powiodło. Na przykład o Justynie Steczkowskiej, Kasi Stankiewicz, Maćku Molendzie i Monice Salicie, która nagrała specjalną płytę dla papieża”<sup>9</sup>.

Barbara Fatyga wskazuje na wzrastającą tendencję kształtowania się tożsamości za sprawą mediów: „ogólnie można ją wyartykułować w postaci zdania: *istnieję, jeśli inni się o mnie dowiedzą* (w innej wersji: *istnieję, jeśli upodobnię się do medialnego wzorca*). Stopień uzależnienia od innych, w tym przede wszystkim od mediów, niewątpliwie w tej sytuacji wzrasta, powodując nieuchronnie destrukcję tradycyjnych sposobów nabywania tożsamości”<sup>11</sup>.

Pogoń za sławą związana jest – zdaniem Jolanty Miluskiej – z faktem, że ludzie (szczególnie młodzi) nie chcą być anonimowi. O ile jednak wcześniej sławę zapewniały istotne dokonania, to teraz coraz częściej ludzie marzą o byciu celebrytą, co ma się spełniać poprzez bywanie w modnych miejscach, pokazywanie się u boku tych, co sławę już osiągnęli, czy pozbawione jakichkolwiek hamulców publiczne wynurzenia o prywatnych sprawach<sup>12</sup>. Powyższą tezę potwierdza przykład popularności, jaką zwłaszcza wśród młodych ludzi cieszą się programy telewizyjne typu *reality show* (m.in. „Szał ciał”, stacja MTV) oraz *talent show* (m.in. „Mam talent”, stacja TVN).

<sup>9</sup> M. Bardziejewska, *Okres dorastania – szanse rozwoju*, „Remedium”, 2004 nr 11.

<sup>10</sup> I. Marecka, *Polowanie na talenty*, „Przegląd”, 2002 nr 50/51.

<sup>11</sup> B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Warszawa 2001, Ośrodek Badań Młodzieży, s. 105-106.

<sup>12</sup> J. Miluska, *Tożsamość „na nie”*. *Kim nie chce być i dlaczego?*, <http://www.katolik.pl/tozsamosc---rdquo-na-nie-rdquo---kim-nie-chce-byc-i-dlaczego-23071,416,cz.html> (04.12.2014).

„Programy te są propozycją dla odbiorców mediów, mogą oni przeżyć coś ekscytującego, co dotychczas mogli podziwiać wyłącznie na ekranie. Dostając szansę wystąpienia przed dużą publicznością, w świetle kamer, nieznany dotychczas człowiek, zyskuje (choćby chwilową) sławę i możliwość zaistnienia w świadomości oglądających jako >>postać<< z telewizji. A to stanowi dzisiaj oznakę społecznego prestiżu”<sup>13</sup>.

Duża konkurencja w obrębie ofert proponowanych np. przez różne stacje telewizyjne powoduje, że coraz trudniej zdobyć potencjalnego odbiorcę, przykuć jego uwagę. Stąd też można zaobserwować swego rodzaju wyścig o zdobycie widza. Stacje telewizyjne prześcigają się w propozycjach coraz to nowych reality show czy talent show, które stają się coraz bardziej szokujące, kontrowersyjne, przełamujące tabu. Chodzi bowiem o stworzenie czegoś nowego, co zainteresuje i przyciągnie widza. Pokonywane są więc kolejne granice dobrego smaku, wstydu czy intymności. Przykładem może być chociażby reality show *Warsaw Shore*: Ekipa z Warszawy – program wzorowany na bardzo popularnym w Ameryce programie *Ekipa z New Jersey*. Formuła programu jest prosta: osiem młodych osób zostaje zaproszonych do zamieszkania w domu w Warszawie, gdzie przez trzy tygodnie oddają się picciu alkoholu, niekończącemu imprezowaniu i „wrywaniu” przygodnych partnerów na jedną noc. Osoby biorące udział w pierwszej edycji programu (do tej pory były dwie, a w przygotowaniu jest trzecia!) zdobyły popularność, stały się idolami dla wielu nastolatków. Ponadto są dla rzeszy młodych ludzi dowodem, że aby być sławnym, nie trzeba wykazać się talentem czy umiejętnościami. Oglądając programy typu reality show, śledząc popisy gwiazd internetu młody człowiek może dojść do wniosku, że on również może spróbować swoich sił w show-biznesie (*przecież jestem ładniejszy, mądrzejszy*,

<sup>13</sup> A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=666&from=FB> (01.12.2014).

lepiej się wysławiam od prezentowanych w TV „gwiazd”, a na dodatek mam jeszcze talent – śpiewam, tańczę, dobrze kopię piłkę). A później sprawa jest prosta – zdjęcia na ściankach, artykuły w prasie, możliwość poznania ciekawych ludzi i – co najważniejsze – sława i pieniądze. W związku z tym młodzi podejmują desperackie próby, żeby zaistnieć w mediach, czego pokłósiem są np. filmiki zamieszczane przez młodzież w internecie. Interesującym przykładem pogoni za sławą było wystąpienie jednego z uczestników programu „Mam Talent”. Młody człowiek zapytany, jaki ma talent, odpowiedział: *Ja wbijam sobie gwóźdź w nos! Zaintrygowani prowadzący spyтали, czy liczy, że tym sposobem wygra program, na co uczestnik odpowiedział, że nie, ale nazajutrz film z jego występem ukaże się na You Tube.*

Skąd bierze się popularność różnego rodzaju talent show? Socjolog Maria Sroczyńska twierdzi, że „są takie dwie tendencje o zapleczu społeczno-kulturowym. Z jednej strony wszyscy mamy potrzebę upodobnienia się do innych. W większości jesteśmy konformistami, co daje nam poczucie identyfikacji z innymi, świadomość, że świat, w którym żyjemy jest w miarę stabilny. To, że bierzemy udział w różnych programach, jesteśmy jednym z wielu, pokazuje, że mój pomysł nie jest pomysłem idiotycznym”<sup>14</sup>.

Również internet kreuje nowe „gwiazdy”, które mogą stać się inspiracją dla młodych ludzi. Przykładem może być 44-letni cukiernik Gracjan Roztocki. W internecie zamieszcza on swoje filmy, teledyski i zdjęcia. Na zdjęciach często jest nagi, bowiem Gracjan jest naturystą. Na oficjalnej stronie internetowej Gracjana czytamy: „Nazywam się Gracjan Roztocki, urodziłem się we Wrocławiu, a teraz mieszkam w Krakowie. Z zawodu jestem cukiernikiem, a moim wielkim hobby jest fotografia, filmy, piosenki i obrazy. Od 2008 roku jestem gwiazdą internetową. Występowałem w telewizji, w radiu, w reklamach, na koncertach, a moje obrazy wystawiałem

na wystawach zbiorowych. Dostałem nagrodę Świra 2009 w kategorii Internet oraz nagrodę PinOskary 2010 jako osobowość PinoTV. Pisały o mnie gazety, czasopisma i portale internetowe. Od roku 2011 swoje piosenki nagrywam w studiu z podkładami muzycznymi, tworzonymi przez znajomego muzyka, a teledyski do nich kręcę już sam. Obecnie współpracuję z DJ, który finalizuje miksowanie wszystkich nagranych przeze mnie piosenek. Moje piosenki planuję wydać na płycie CD. Ostatnio w telewizji był o mnie reportaż, w którym dokładnie mnie zaprezentowano. A teraz otwieram swoją nową stronę internetową, na której będą moje zdjęcia, filmy, obrazy i piosenki oraz mój nowy blog!”<sup>15</sup>.

Inną postacią niezwykle popularną w internecie jest pani Basia. Ta niemłoda kobieta komentuje w internecie otaczającą rzeczywistość niewybrednym słownictwem, charakterystycznym dla bywalców barów piwnych i to tych niższej kategorii. Na swojej oficjalnej stronie pani Basia w następujący sposób dokonuje autoprezentacji: „Jestem emerytowaną garderobianą. Żadnej pracy się nie boję. Przez 10 lat pracowałam jako modelka na Akademii Sztuk Pięknych. Potem dorabiałam w fabryce ram do obrazów oraz prowadziłam osiedlowy sklepik. Jako pierwsza wprowadziłam do obiegu lokalnego, bez żadnych zezwoleń, pitów – sritów, zusów – srusów, wino „Winiak klubowy”. Napój chłodząco kojący, w krótkim czasie, stał się kultowy na osiedlu. No i co... robię teraz w szołbiznesie. Trzeba korzystać z okazji. Uwielbiam młodzież, dobrą zabawę, kulturę, sztukę. U mnie wszystko musi być GIT”<sup>16</sup>.

Na jednym z forów internetowych młodzi ludzie w następujący sposób odpowiadali na pytanie „dlaczego ludzie pragną sławy”:

– *Wszyscy chcą być sławni, bo nie o samą sławę chodzi, lecz o władzę, jaką sława dawać może.*

– *Wiele młodych ludzi chce być w przyszłości kimś sławnym, ponieważ*

<sup>14</sup> D. Klusek, *Programy typu talent show biją rekordy! Skąd bierze się ich popularność?*, <http://www.echodnia.eu/apps/pbcs.dll/article?AID=/20120802/POWIAT0114/120809834> (01.12.2014).

<sup>15</sup> <http://www.gracjanroztocki.pl/grackowice.html>, (06.12.2014).

<sup>16</sup> <http://www.panibasias.com.pl/kilka-slow-o-basce/> (06.12.2014).

widzi gwiazdy w telewizji czy w gazetach i po prostu im zazdrości. „Ta to ma życie. Jest ładna, sławna i ma dużo pieniędzy. Też tak chcę!”. Jednak należy pamiętać, że sława to nie tylko pieniądze i znajomości, sława to przede wszystkim ciężka praca. Poza tym, bycie osobą publiczną wiąże się z przebywaniem wśród ludzi, którzy ci zazdroszczą i są w stanie zrobić wszystko, aby cię zastąpić. Wśród osób sławnych jest wiele osób fałszywych i czekających tylko, aż ci się noga powinie.

– Ludzie pragną sławy, ponieważ za wszelką cenę chcą się wyróżniać spośród całej pozostałej społeczności. Wciąż dążą do spełnienia swoich marzeń: chcą być bogaci, rozpoznawani na całym świecie, wielbieni przez całą resztę. Oprócz tego boją się, że po śmierci nie pozostawią po sobie żadnego śladu i nikt nie będzie o nich pamiętał, a przecież chcą być wspomniani przez przyszłe pokolenia, dlatego próbują zapewnić sobie jak najlepszy byt.

– W dzisiejszych czasach młode dziewczyny często są gotowe do tego, aby zrezygnować z dalszej nauki, ponieważ chcą zostać sławnymi piosenkarkami czy znanymi na całym świecie modelkami, w związku z tym (nieradko bez żadnego doświadczenia) starają się zacząć swoją karierę jak najwcześniej i pragną jak najszybciej być zauważone (są po prostu mało dojrzałe i dość naiwne). Niestety, często wejście do show-businessu nie udaje im się i wtedy mają problem z dostaniem się na jakiegokolwiek studia, ponieważ wcześniej np. zrezygnowały ze zdawania matury.

– Sława to nie dla mnie, ale chciałabym coś w życiu zrobić takiego ekstra!!!

– Inne dzieci w moim wieku mają role w superfilmach, serialach. Ja też bym bardzo chciała. Mam 13 lat. Boję się, że w przyszłości nic mi już nie wyjdzie i nie będę nikim znanym. Chciałbym występować na dużej scenie.

– Ja chciałabym tylko tak na chwilę poznać smak bycia rozpoznawalną osobą. Zastanawiam się, jakby to było, gdybym była np. postacią medialną i nie mam na myśli nie wiadomo jakich przedsięwzięć, wystar-

czyłby mi jakiś program TV, a nie od razu show czy prasa.

Bardzo interesujące są wyniki największego międzynarodowego badania dzieci w wieku 6-12 lat – „Nowa Definicja Dzieciństwa: The Global Kids Study”, przeprowadzonego w latach 2010-2013 przez Agencję The Marketing Store, którym objęto 4 tysiące dzieci z całego świata, w tym z USA, Chin, Brazylii i Polski. Jak podaje Wendy Lanchin, dyrektor ds. strategicznych i planowania The Marketing Store: „Polski dotyczy ciekawa statystyka. Możecie się pochwalić pewnym rekordem. Wasze dzieci posiadają najwięcej telefonów komórkowych. Aż 68 procent polskich dzieci w wieku 6-12 ma własne telefony! Ciekawe wydają się też odpowiedzi dzieci dotyczące przyszłości i tego, co chcą osiągnąć. Dzieci z krajów rozwijających się w dużo większej mierze nastawione na poznawanie świata i sukces. Dzieci z Chin marzą o tym, żeby mieć jakiś wyjątkowy talent, dzieci z Brazylii mówią o edukacji, a polskie marzą, żeby być sławne i bogate”<sup>17</sup>.

Mirosława Kałna, psycholog i przewodnicząca Komitetu Ochrony Praw Dziecka, twierdzi, że to, iż „dzieciaki w Polsce marzą o bogactwie i sławie wcale nie znaczy, że są zdemoralizowane. Ja jednak wezmę w obronę nasze dzieciaki. Bo to, że mówią o sławie, może po prostu oznaczać, że chciałyby coś w życiu osiągnąć. Inaczej tę kwestię postrzega kulturoznawca dr Radosław Muniak: Jednym z głównych elementów wpływających na to, że dzieciaki mają takie, a nie inne marzenia są podświadome projekcje pragnień rodziców. Druga, niezwykle istotna sprawa to media i ich rola w kształtowaniu światopoglądu polskiego społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem programów typu talent show”<sup>18</sup>.

Jak wskazuje J. Miluska, „jednym z najważniejszych zadań rozwojowych człowieka jest ustalenie własnej tożsamości. Zmaga

<sup>17</sup> <http://www.fpiec.pl/post/2013/03/05/doros%C5%82e-dzieci-1> (03.12.2014).

<sup>18</sup> [http://www.polskieradio.pl/10/483/Artyku-1/797835\\_Zamiast-poznawac-swiat-polskie-dzieciaki-cha-byc-slawne](http://www.polskieradio.pl/10/483/Artyku-1/797835_Zamiast-poznawac-swiat-polskie-dzieciaki-cha-byc-slawne), (03.12.2014).

się z nim przede wszystkim nastolatek, który w okresie adolescencji po raz pierwszy świadomie ma odpowiedzieć na pytanie: >>Kim jestem?<<. Jest to trudne, wymaga eksperymentowania z potencjalnymi rolami, przymierzania masek i wybrania spośród wielu możliwości tej, która w najwyższym stopniu wyraża potrzeby i aspiracje młodego człowieka. (...) to dojrzewanie jest najważniejszym okresem dla ustalenia podstaw swojego psychologicznego i społecznego samookreślenia. Jeżeli młody człowiek z tym się zмага, to małe dziecko, pytane o to, kim chce w życiu być, zwykle nie ma problemu z odpowiedzią: strażakiem, policjantem, budowląncem, lekarzem, fryzjerką, aktorką. W odpowiedziach tych może wyrażać się marzenie o byciu kimś niezwykłym. Często dowodzą one powtórzeń wyborów dokonanych wcześniej przez rodziców (>>Tato jest lekarzem, więc i ja nim zostanę<<), ale również świadczą o przywiązaniu do pewnych mód<sup>19</sup>.

Dlaczego dorosłych może niepokoić fakt, że bardzo młode osoby marzą o sławie i to nie tej płynącej z wybitnych osiągnięć czy umiejętności, ale z tego, że jest się jedynie osobą rozpoznawaną, celebrytą? Może dlatego, że pragniemy chronić dzieci przed brutalnym światem ludzi dorosłych, ocalić jak najdłużej ich dziecięcą ufnosć i niewinność. Dla naszych dzieci chcemy tego, co najlepsze – również w sferze marzeń. Być może z tego powodu nie odczuwamy niepokojów, kiedy mały człowiek mówi, że w przyszłości zostanie lekarzem, weterynarzem, fryzjerką czy ... królową (o takim marzeniu powiedziała mi ostatnio pewna sześciolatka). Ale czujemy niepewność słysząc, że marzeniem np. siedmiolatka jest być sławnym i bogatym. Wydaje się jednak, że zamiast zamartwiać się o przyszłe losy młodego pokolenia należy po prostu z dziećmi i młodzieżą więcej rozmawiać, podsuwać im wzory godne naśladowania i towarzyszyć w trudnej drodze ku dorosłości.

<sup>19</sup> J. Miluska, *Tożsamość „na nie”*. *Kim nie chce być i dlaczego?*, <http://www.katolik.pl/tozsamosc--rdquo-na-nie-rdquo---kim-nie-chce-byc-i-dlaczego-23071,416,cz.html> (04.12.2014).

## FRIENDS WITH BENEFITS czy tylko przyjaźń?

RADOSŁAW MYSIOR  
Łódź

**W** środkach masowego przekazu, a szczególnie w internecie od dłuższego czasu narasta tendencja do coraz śmielszego prezentowania treści o tematyce seksualnej/erotycznej. Takie zjawiska jak: cyberseks, sponsoring, cyberflirt są obecnie bardzo popularne wśród młodzieży, a ich treści łatwo odnaleźć na internetowych witrynach. Młodzież na różnego rodzaju forach bardzo chętnie wypowiada się na tematy związane ze swoją seksualnością, oczekiwaniami i własnymi predyspozycjami w tym zakresie. W ostatnich latach można zauważyć nowe zjawisko, określane mianem „friends with benefits” (w dosłownym tłumaczeniu – przyjaciele z korzyścią/bonusem). Warto więc zastanowić się, jak takie tendencje, postawy, zachowania młodzieży wpływają na jej rozwój

### Single w epoce ponowoczesności

Era ponowoczesności ukształtowała nowy obraz człowieka – jednostki niezależnej, wolnej, bez narzuconych odgórnie zobowiązań. W środkach masowego przekazu mówi się o tzw. singlach żyjących w ciągłym biegu, którym brak czasu na przeżycie wymagającej zaangażowania miłości. Model singla czy singielki staje się coraz bardziej popularny, niektórzy uważają, że jest formą ucieczki od odpowiedzialności za drugiego człowieka. Tego rodzaju sposób na życie staje się znakomitą okazją do kształtowania związków „friends with benefits”.

Aldona Żurek określa singli jako „osoby, które nie podjęły jeszcze decyzji o zmianie

swego statusu rodzinnego, te, które w wyniku splotu okoliczności życiowych zostały postawione przed koniecznością życia samotnego i samodzielnego oraz osoby, które dokonały wyboru takiego stylu życia. (...) struktura wieku singli obejmuje osoby bardzo młode, często uczące się lub studiujące, jak i takie, które znajdują się w fazie późnej dorosłości i starości<sup>1</sup>. Na podobne kryteria zwraca uwagę J. Czernecka, powołując się na pracę E. Paprzyckiej. Podkreśla ona, że single to osoby, które charakteryzuje:

1) „niepozostawanie w związku małżeńskim i stałym związku hetero- lub homoseksualnym (z wyłączeniem osób kohabitujących),

2) samodzielne mieszkanie lub prowadzenie jednoosobowego gospodarstwa domowego,

3) nieodczuwanie braku partnera oraz akceptacja wyboru tej formy życia<sup>2</sup>.

Powody, dla których młodzi ludzie decydują się zostać singlami, są następujące :

1) mogą uprawiać seks bez potrzeby bycia w stałym związku,

2) mogą cieszyć się z bycia w parze bez potrzeby formalizowania związku,

3) unikają ryzyka związanego z potencjalnym rozwodem i konsekwencjami finansowymi rozpadu związku formalnego,

4) nie chcą obecnie mieć dzieci,

5) nie muszą zawierać z partnerką kompromisów i zmieniać swojego życia,

6) czekają na idealną(ego) partnerkę(a),

7) nie odczuwają presji społecznej, żeby się ożenić,

8) nie chcą wiązać się z kobietami, które mają już dzieci,

9) chcą mieć własny dom jeszcze przed tym, jak się ożenią,

10) chcą się cieszyć z życia w pojedynkę tak długo, jak będą mogli<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> A. Żurek, *Relacje łączące młodych singli z rodzicami*, [w:] W. Wrzesień, A. Żurek, I. Przybył (red.), *Rodzice i ich dzieci w tańcu pokoleń*, Poznań 2005, Wyd. UAM, s. 77.

<sup>2</sup> J. Czernecka, *Wielkomięscy single*, Warszawa 2011, Wyd. Poltex, s. 54.

<sup>3</sup> B. Stieg, L. Joenes, *Single Minded*, „Men's Health”, 2002 nr 17.

Single nie chcą się angażować w związek, dążą do jak najdłuższego zachowania swojej niezależności i wolności. Mają świadomość, iż w związku muszą odpowiadać za swoją partnerkę czy partnera. Dlatego też dobrym rozwiązaniem jest dla nich relacja „friends with benefits”, w której mogą dalej być osobami niezależnymi, bez zbędnej odpowiedzialności za drugiego człowieka.

### Czym jest seksualność?

Związki „friends with benefits” oparte są na współżyciu seksualnym, ale bez zaangażowania emocjonalnego. Warto więc rozważyć, czym jest seksualność człowieka i jak można ją rozumieć. Maria Beisert określa seksualność jako „płciowość człowieka, przynależność do określonej płci i doświadczenie wszelkich płynących z tego następstw. Jest wrodzonym atrybutem i wrodzoną funkcją ludzkiego organizmu, podlegającą złożonym zewnętrznym i wewnętrznym uwarunkowaniom, które wymagają szerokiego spojrzenia i interdyscyplinarnego wysiłku<sup>4</sup>. W tym kontekście istotnego znaczenia nabierają słowa A. Giddensa, który podkreśla, że w XXI wieku: „seksualność została (...) odkryta, otwarta i jest dostępna dla różnych stylów życia. Jest ona dzisiaj czymś, co każdy z nas >>ma<< i może kształtować, nie zaś – jak dawniej – kondycją naturalną, którą uznaje się za z góry ustalony stan rzeczy. W jakiś sposób (...) seksualność stała się plastycznym aspektem >>ja<< jednostki, kluczowym punktem, który łączy jej ciało, tożsamość i system norm społecznych<sup>5</sup>”.

Seks nie jest już dziś tematem tabu. Jest analizowany z różnych stron. Słusznie zauważa B. Gola, że „seks stał się codziennym, niejako zwyczajnym tematem kultury masowej. Uległ obnażeniu i wiwisekcji. Coraz mniej w nim tajemnic. Rozważania

<sup>4</sup> M. Beisert, *W poszukiwaniu modelu seksualności człowieka*, [w:] M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Warszawa 2006, Wyd. Naukowe PWN, s. 8, 15.

<sup>5</sup> A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006, Wyd. Naukowe PWN, s. 27.

na temat orgazmu można znaleźć w gazetach, począwszy od Kanady, kończąc na Australii. Nagość ciała oraz fizjologia seksualna jest także na okładkach czasopism. Ujawnienie swoich przeżyć intymnych na pograniczu ekshibicjonizmu stanowi codzienność w wywiadach. Do pomocy kulturze masowej ruszyli naukowcy, w tym i seksuolodzy. (...) Rośnie zatem spirala egotyizmu, dosłowności i pogranicza z pornografią w kulturze masowej<sup>6</sup>.

Z kolei J. Imacka i M. Balsa (za Z. Izdebskim) podkreślają, że seksualność „jest (...) komponentem osobowości, który w dużej mierze wpływa na życie człowieka, na jego postępowanie, wreszcie na to, czy i na ile uznaje siebie za osobę szczęśliwą, czy też szczęścia pozbawioną. Seksualność przejawia się w sposobie przeżywania i manifestowania potrzeb człowieka związanych z jego płciowością. Gdy mamy ją na myśli, nie chodzi więc jedynie o pragnienie obcowania seksualnego, lecz także o identyfikację tożsamości płciowej i zaspokajanie takich potrzeb jak potrzeba miłości, czułości czy intymności<sup>7</sup>”.

W powyższym określeniu pojawia się słowo miłość, które można rozumieć na cztery sposoby: „Pierwszym jest seks, zmysłowość, libido. Drugim jest eros – miłość dążąca do prokreacji lub kreacji, czyli, jak podkreślali to Grecy, tęsknota do wyższych form istnienia i więzi między ludźmi. Trzecim jest philia – przyjaźń, miłość braterska. Czwarta – to agape – jak ją nazywali Rzymianie, Caritas – miłość będąca poświęceniem się dla dobra innych, której prawozorem jest miłość Boga do człowieka. W każdym autentycznym przeżyciu miłości występują – w różnym stopniu – te cztery jej rodzaje<sup>8</sup>”.

Odnosząc powyższe definicje seksualności i miłości do związków „friends with be-

nefits” można zauważać, iż brak jest w tego rodzaju związkach postawy zaangażowania, więzi emocjonalnej.

### Co to jest „friends with benefits”?

W Polsce zjawisko „friends with benefits” prezentowane jest na łamach prasy popularnonaukowej, stosunkowo mało jest opracowań w literaturze naukowej. Określenie „friends with benefits” pochodzi z języka angielskiego, gdzie funkcjonują jego synonimy, np.: „pals with privileges”, „out friends”, „sex buddies”, „fuck buddies”. Definiując związek „friends with benefits” można powiedzieć, że jest to „relacja między przyjaciółmi przeciwnej płci, których łączą powtarzalne kontakty seksualne, pozbawione jednak romantycznego zaangażowania<sup>9</sup>”.

Młody człowiek, decydując się na tego typu relacje, doskonale zdaje sobie sprawę, iż w takim związku priorytetem jest współżycie seksualne. Zaangażowanie emocjonalne jest w tym kontekście zredukowane do minimum lub nie występuje wcale. Same akty seksualne są tylko złudnym poczuciem bliskości, nie wymagają troski, wzajemnego zaangażowania, planów na przyszłość. Młodzież przyjmująca taką postawę jest nastawiona przede wszystkim hedonistycznie, a jej działania koncentrują się na zaspokojeniu potrzeb seksualnych. Dobre relacje z przyjacielem nie stanowią problemu; można w każdej chwili umówić się na spotkanie zakończone współżyciem seksualnym. Taki obraz rzeczywistości może powodować, iż zaczynamy drugiego człowieka traktować instrumentalnie, widząc w nim jedynie środek służący zaspokojeniu własnych potrzeb erotycznych.

### Instrumentalne traktowanie seksu

Związki „friends with benefits”, w których nadrzędną rolę spełnia współżycie seksualne, mogą w konsekwencji prowadzić do instrumentalnego traktowania seksu. O ile w tego typu relacjach może

<sup>6</sup> B. Gola, *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków*, Kraków 2008, UJ, s. 53-55.

<sup>7</sup> J. Imacka, M. Balsa, *Sexual awareness of youth in Polish reality*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 2012 nr 3.

<sup>8</sup> R. May, *Miłość i wola*, Poznań 1993, Dom Wydawniczy Rebis, s. 33.

<sup>9</sup> E. Włodarczyk, J. Chandusko-Salska, *The negative aspects of friends with benefits relationship*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 2013 nr 2.

to dla młodego człowieka nie stanowić problemu, o tyle zagrożenia mogą pojawiać się, kiedy człowiek zdecyduje się na poważny związek lub małżeństwo.

Instrumentalne traktowanie seksu wyraża się w następujących kategoriach<sup>10</sup>:

1. Seks jako sposób na unikanie prawdziwej bliskości. Z założenia seks jest rodzajem pewnej bliskości. Jednak kiedy pojawia się problem natury emocjonalnej, nie można go rozwiązać poprzez seks, gdyż jest on tylko krótkotrwałą przyjemnością. Osoby będące w związku partnerskim mogą pomimo zbliżenia fizycznego czuć się wyobcowane, odepchnięte przez partnera. Nawet jeżeli jedna strona oczekuje czegoś więcej niż tylko bliskości seksualnej, to druga jej na to nie pozwala. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą tkwić w doświadczeniach z przeszłości, np. lęk przed ponownym zranieniem.

2. Seks jako ucieczka od samotności. Intymna bliskość partnerów nie jest w stanie zastąpić akceptacji drugiego człowieka. Będąc w związku, jedna strona może czuć się bardzo samotna. Brak zainteresowania partnerem po odbytym akcie seksualnym demonstrują ludzie obojętni. Nie można oszukać poczucia samotności decydując się na stosunek seksualny.

3. Seks jako obowiązek. W tym przypadku próba wynagrodzenia partnerowi różnego rodzaju przykrości współzyciem seksualnym nie może przynieść prawdziwego szczęścia. Seks nie może być traktowany jako rekompensata za różnego rodzaju niekorzystne zachowania względem partnera/partnerki; nie może być wynikiem poczucia obowiązku czy litości wobec drugiej osoby.

4. Seks jako gwarancja wierności. Zbyt częste współzycie seksualne nie daje gwarancji wierności partnerowi/partnerce. Może to z kolei prowadzić do znudzenia się drugim człowiekiem. Istotne jest, aby troszczyć się o partnera/partnerkę, dbać o swoją atrakcyjność fizyczną oraz szczerze i otwarcie mówić o swoich uczuciach.

5. Seks jako potwierdzenie atrakcyjności erotycznej. Brak poczucia atrakcyjności fizycznej przez kobietę lub mężczyznę powoduje szukanie potwierdzenia we współzyciu seksualnym. Człowiek może błędnie zakładać, że skoro ma wielu partnerów (partnerek), to jest bardziej atrakcyjny seksualnie. Szukanie nowych partnerów cechuje zwykle ludzi niepewnych swojej atrakcyjności erotycznej.

6. Seks jako sposób podnoszenia poczucia własnej wartości. Osoby z niską samooceną szukają potwierdzenia poczucia swojej wartości we współzyciu seksualnym. Akty seksualne są dla nich okazją do demonstrowania pewności siebie, ważności. Seks w tym kontekście służy jedynie podniesieniu własnej samooceny.

7. Seks jako sprawca poczucia winy. Niemożność czerpania radości ze współzycia seksualnego spowodowana pojawiającymi się ograniczeniami związanymi z normami moralnymi czy społecznymi może być źródłem wielu problemów. Należy racjonalnie podejść do tego typu zakazów i wybrać te, które nie są sprzeczne z sumieniem partnerów.

8. Seks jako ucieczka od kłopotów. Życie w ciągłym stresie, przeżywane problemy i frustracje nierzadko stają się przyczyną ucieczki do współzycia seksualnego. Na początku może być to sposób zapomnienia o pojawiających się problemach, lecz z biegiem czasu narasta coraz większa frustracja, a problemy nie zostają rozwiązane.

### Negatywne konsekwencje relacji „friends with benefits”

Związki „friends with benefits” (FWB) oparte są na relacjach, w których dominującą rolę odgrywa seks. Osoby decydujące się na tego typu spotkania powinny zdawać sobie sprawę, iż pociąga to ze sobą wiele negatywnych konsekwencji<sup>11</sup>:

1. Brak otwartej, bezpośredniej komunikacji. Sposób komunikowania się w związku partnerskim jest bardzo istotnym ele-

<sup>10</sup> W. Skrzyński, *Wybrane zagadnienia psychologii klinicznej*, Materiały edukacyjne PEDAGOGIUM, Warszawa 2011, s. 105-106.

<sup>11</sup> E. Włodarczyk, J. Chandusko-Salska, *The negative aspects...*, op. cit.

mentem wpływającym na jego jakość. Związki „friends with benefits” są ubogie pod tym względem. Badacze zjawiska, m.in. M. Karlsen, B. Traeen, M. Bisson, podkreślają, że znaczna część osób będących w tego typu relacjach nie rozmawiała z partnerem/partnerką na temat łączącego ich związku. Podstawowym sposobem komunikacji są sygnały niewerbalne. Deprywacja tego elementu jest spowodowana większą troską o satysfakcjonujące kontakty seksualne i zabieganie o ich podtrzymywanie.

2. Brak czytelnych zasad oraz reguły trudne do zaakceptowania i realizacji. W związku partnerskim określenie jasnych, precyzyjnych zasad i reguł wzajemnego życia jest elementem bardzo istotnym. W relacjach FWB jest to utrudnione. Uczestnicy tego typu związków podkreślają, że reguły te są raczej umowne, gdyż ich precyzyjne określenie mogłoby skłaniać do nadmiernej ich interpretacji, dając bodziec do poważnego traktowania drugiej osoby i samego związku. Istotną w tej kwestii zasadą jest brak okazywania przyjacielowi romantycznych uczuć, aby nie doszło do zaangażowania emocjonalnego. Ważnym elementem jest także zakaz przytulania się w miejscach publicznych czy brak wyłączności seksualnej, co może sprawiać, że taki związek w każdej chwili może się zakończyć.

3. Trudne i negatywne emocje. Zaangażowanie w relację FWB niesie ze sobą liczne negatywne emocje. Negatywnym elementem jest bez wątpienia wspomniany brak wyłączności seksualnej partnerów, co może rodzić poczucie gniewu, zazdrości czy złości. Eisenberg i inni podkreślają, że w relacjach FWB, gdzie emocjonalne zaangażowanie nie występuje, może pojawiać się obniżanie własnej wartości oraz poczucie bycia wykorzystywanym.

4. Ryzyko negatywnej oceny społecznej. Osoby będące w relacjach FWB boją się otwarcie mówić o ich związku, ponieważ mają świadomość negatywnych ocen społecznych. Sposobem obrony przed negatywną oceną społeczną jest ukrywanie tego typu związków przed bliskimi i znajomymi, dlatego wspólnie spotkania publiczne wyklu-

czają elementy, które mogłyby sugerować poczucie zażyłości, bliskości czy czułości.

5. Różnice między płciami w podejściu do związku. Sposób traktowania związku FWB przez partnerów może być wynikiem różnych problemów. Badania wskazują, że kobiety są bardziej emocjonalne i potencjalnie zaangażowane, dlatego też dbają o przyjacielską sferę tego typu relacji. Mężczyźni z kolei znacznie większą wagę przywiązują do kontaktów seksualnych. Związek jest dla nich czystą relacją pomiędzy kobietą i mężczyzną, polegającą na podtrzymywaniu kontaktów seksualnych. Tego typu rozbieżności mogą stać się przyczyną pojawiania się wielu negatywnych emocji.

### Opinie na temat związków „friends with benefits”

Zjawisko „friends with benefits” staje się coraz bardziej popularne. Analizując fora internetowe można spotkać się z wieloma opiniami na temat tego typu relacji. Dokonując przeglądu stanowisk na temat związków „friends with benefits” posłużyłem się następującymi stronami internetowymi: <http://wizaz.pl/forum/showthread.php?t=286913>; <http://www.vinted.pl/forum/nie-m-w-ni-komu-ale-dot-dot-dot/252248-friends-with-benefits>; <http://www.styl.pl/forum/friends-with-benefits-czyli-seks-bez-zobowiazan-co-myslicie-tematy,dld,2300117,strona,3>.

Inernauci w swoich wypowiedziach wskazują, że początek relacji „friends with benefits” jest dla obu stron bardzo korzystny. Problemy zaczynają pojawiać się w późniejszych etapach spotkań z seks-przyjacielem.

Oto przykłady tego typu wypowiedzi:

– malagaska7 (2): *Fajne do momentu, kiedy druga osoba zaczyna randkować i lizać się z innymi pannami. Lepiej jest być z facetem, którego się kocha, a nie z kolegą, bo nie można kogoś znaleźć. Wychodzę z założenia, że lepiej jest poszukać swojej drugiej połówki, niż brać byle co*<sup>12</sup>.

– Reijel (1): *Na początku jest fajnie, bo uprawiasz seks z kimś, kogo znasz, lu-*

<sup>12</sup> W cytowanych wypowiedziach zachowuję oryginalną pisownię.

bisz, kto zna Twoje potrzeby. Cieszysz się, że gdy zabraknie ci seksu, nie musisz polować na jednonocną przygodę w klubie, tylko dzwonisz, mówisz parę słówek i już masz przed sobą upojny wieczór. Do tego jesteś przecież wolna, nie masz faceta, więc możesz flirtować do woli, robić co chcesz i ogólnie cieszyć się życiem singla. Bo w końcu to tylko seks, żadnych obietnic, czysta zabawa i zachowanie higieny psychicznej.

– Gość (4): *Ja tak miałam z moim najlepszym przyjacielem... było super dopóki nie zaczęliśmy rozmyślać nad krokiem do przodu... skończyło się kompletną porażką, bo oboje nie potrafiliśmy ani wrócić do zwykłej przyjaźni, ani zostać parą... nie polecam takiego układu.*

Respondenci zdają sobie sprawę, że w tego typu relacjach pojawiają się również negatywne konsekwencje wynikające z wzajemnych relacji seksualnych. Jasno ustalone zasady, reguły w tego typu relacjach czasem okazują się nieadekwatne do sytuacji. Związek „friends with benefits” z założenia pozbawiony jest zaangażowania emocjonalnego – liczy się tylko niezobowiązujący seks. Warto jednak w tym kontekście podkreślić, że człowiek jest istotą emocjonalną, dlatego też prędzej czy później jedna ze stron tego typu związku może się zaangażować emocjonalnie, co w rezultacie może prowadzić do zerwania tego typu relacji.

– Wueste (2): *Z tego są później same problemy. Wszystkie ujawnione przypadki w moim otoczeniu po prostu źle się kończyły. Jednej stronie się znudziło, druga się zaangażowała i nawet nie chciała związku, a nadal takiego układu, ale niestety. Kłops.*

– Maggietoja (2): *Ja przez to przechodziłam i napiszę tak. Trzeba pamiętać, że to nie jest na długo, zazwyczaj jedna osoba w końcu znajduje sobie dziewczynę/chłopaka i tamta druga mimo wszystko czuje się porzucona, bo seks mocno przyzwyczajają do siebie ludzi, nawet jeśli się nie kochają, zdarza się że jedna z osób się zakocha i wtedy druga stara się oddalić. Nie polecam związku z wieloletnim przyjacielem, bo zakończenia są dwa: albo pogorszenie relacji przyjacielskich, albo związek. Po prostu*

*po takim układzie robi się dziwnie, a czasem szkoda przyjaźni dla paru razy zapomnienia. Aczkolwiek mimo wszystko jest to troszkę ekscytujące*

– Karolinkamalinka (1): *Byłam w dwóch takich „związkach”. Jednak z góry było założenie, że żadna ze stron się zbytnio nie angażuje i nie mamy wobec siebie żadnych zobowiązań. Mnie to wtedy odpowiadało, bo byłam po długim, trudnym związku zakończonym rozstaniem i nie miałam sił na budowanie kolejnego. Z drugiej strony miałam ochotę pobyc z fajnym, inteligentnym facetem, wyjść gdzieś razem, pogadać, no i oczywiście dobry seks. Miło wspominam te znajomości, choć to trochę niebezpieczne zabawy. Uczuć nigdy do końca nie można poddać kontroli i często jest tak, że któraś strona zaczyna się jednak angażować. Dlatego oba moje „romanse” nie trwały zbyt długo. Osobom, które szukają miłości, bliskości i chcą stworzyć związek nie polecam wchodzenia w takie relacje, można się wiele naciерpieć wierząc, że ta druga osoba w końcu jednak się zakocha, zdecyduje i będziemy żyli razem długo i szczęśliwie.*

– Paulinka \_22 (1): *mówię zdecydowane NIE takim znajomościom, sama raz to przebrałam, umawialiśmy się tylko na seks, on przychodził do mnie, nigdzie razem nie wychodziliśmy, a po pewnym czasie chcąc nie chcąc zaangażowałam się w tę znajomość emocjonalnie. Nie będę się wdawać w szczegóły, w każdym bądź razie dziś wolę nie wracać do tego tematu i dziś uważam ten najbardziej żalony okres w moim życiu (trwało to ponad 2 lata) za zamknięty.*

– Kaatrinka (1): *Taki związek nie jest dla mnie, ciężko z tym „nieangażowaniem”. Ja nie umiem być w luźnym związku, podchodzę do wszystkiego bardzo emocjonalnie i takie spotkania i sex z kolesiem bez jakiegokolwiek więzi zrujnowałyby mnie psychicznie.*

Pojawiające się zaangażowanie w relacjach „friends with benefits” jest dla internautów sytuacją trudną, szczególnie gdy jedna ze stron nie chce brać odpowiedzialności „na swoje barki”. Z jednej strony może być to ucieczka od stałego związku, wynikająca z negatywnych przeżyć z prze-

szłości, z drugiej zaś chęć pozostawania ciągle niezależnym, wolnym człowiekiem.

### Konkluzje

W związku „friends with benefits” nie da się wykluczyć, że oprócz aktów seksualnych nie pojawi się namiastka zaangażowania emocjonalnego jednej czy drugiej strony. Ale oprócz wielu negatywnych aspektów tego rodzaju relacji pojawiają się także pozytywne ich strony. Spotykając osoby, które są w tego typu związkach, należy wziąć po uwagę wszelkiego rodzaju okoliczności, które sprawiły, że znalazły się one w takiej sytuacji. Istotny jest fakt, aby taki związek nie wyrządził nikomu krzywdy. Jest to jednak bardzo trudne do zrealizowania, dlatego osoby będąc w tego typu relacjach powinny wspólnie zastanowić się nad wszystkimi jego konsekwencjami.

### SUMMARY

#### **Friends with benefits – is it only friendship?**

In the media – particularly the internet, there has been a growing trend towards increasingly bolder presentation of a sexual/erotic content. Such phenomena as cybersex, sponsorship, cyberdating are now very popular among young people, and the related content is easy to find on websites. Young people willingly speak on various forums on topics related to their sexuality, their predispositions and expectations in this regard. In recent years, it has been possible to notice a new phenomenon called „friends with benefits”. It is worth considering whether such trends, attitudes and behaviour among young people have a positive impact on their social development, sexuality and respect for other people.

## **Instytut Rozwoju Służb Społecznych**

**poleca publikacje z serii**

*Ex Libris Pracownika Socjalnego*

Mo Ray, Judith Phillips, **Praca socjalna ze starszymi ludźmi**

przełożył Jerzy Szmagałski

Warszawa 2014, cena 40 zł (w tym koszt wysyłki)

Jerzy Szmagałski (red.), **Praca socjalna wobec katastrof i klęsk żywiołowych. Teoria, doświadczenia zagraniczne, krajowe ramy organizacyjno-prawne**

Warszawa 2014, cena 30 zł

oraz książkę

Marcin Teodorczyk, **Zakaz wstępu!**

**O młodzieżowej popkulturze i relacjach społecznych dla kadry nauczycielskiej, służb społecznych i rodziców**

Warszawa 2014, cena 30 zł

Zamówienia można wysłać na adres:

IRSS, ul. Marszałkowska 34/50, 00-554 Warszawa,

pocztą elektroniczną ([irss@irss.pl](mailto:irss@irss.pl)) lub faksem – 22 621-04-23

## DOŚWIADCZENIE INSTYTUCJONALIZACJI w biografjach dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych

AGNIESZKA GOLCZYŃSKA-GRONDAS

Łódź

**A**rtykuł niniejszy ma charakter *stricte* empiryczny. Powstał na podstawie 38 wywiadów biograficznych przeprowadzonych z „absolwentami” placówek opiekuńczo-wychowawczych<sup>1</sup>. Wspólnym doświadczeniem badanych, osób urodzonych w latach 1959-1980, był pobyt w domach dziecka i innych instytucjach opiekuńczych działających przede wszystkim w okresie PRL<sup>2</sup> (i w pierwszych latach transformacji) w Łodzi i regionie łódzkim. Polski system opieki stacjonarnej nad dziećmi i młodzieżą, funkcjonujący stabilnie do końca roku 1998, wprowadzony został po II wojnie światowej, co w znacznej mierze warunkowało jego funkcjonowanie. Stworzony dla sierot wojennych przez kadry z przy-

gotowaniem przede wszystkim pedagogicznym nakierowany był na zaspokojenie podstawowych potrzeb bytowych (poprzez rozbudowany liczebnie i jakościowo personel pomocniczy placówek), kolektywne wychowanie, zapewnienie wychowankom zawodu. Co ważne, pomimo że z biegiem lat w zbiorowości podopiecznych dominować zaczęły dzieci z rodzin uznawanych za dysfunkcyjne, w systemie tym pomijano kwestie pracy z rodzinami wychowanków, uznawanymi wówczas za „zdemoralizowane” i „patologiczne” (*System opieki...* 1998; Golczyńska-Grondas 2014, s. 55-57).

Placówki opiekuńczo-wychowawcze miały wiele cech charakterystycznych dla Goffmanowskiej instytucji totalnej (Goffman 2006; 2011) – poczynając od organizacji przestrzeni i czasu, poprzez „skośne” relacje między kadrą i wychowankami, aż do zjawisk „drugiego życia” (anormatywne zachowania, w tym przemoc w relacjach międzyrodzicielskich i w relacjach między wychowawcami i wychowankami) i wtórnego przystosowania, opartych o system norm i zasad alternatywnych wobec oficjalnych regulaminów (Golczyńska-Grondas 2014, s. 64-93). Z placówek tych niewielu wychowanków powracało do domów rodzinnych.

W przeprowadzonym w latach 2011-2014 projekcie badawczym zainteresowana byłam przede wszystkim problematyką formowania się tożsamości narratorów (patrz: Gol-

<sup>1</sup> Wstępny etap prac projektowych zrealizowano dzięki niewielkiemu grantowi na badania własne ze środków Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego UŁ w roku 2010. Badania kontynuowano w ramach grantu z Narodowego Centrum Nauki (projekt habilitacyjny „Zinstytucjonalizowana tożsamość. Procesy formowania się tożsamości w świetle losów biograficznych dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych” 6716/B/H03/2011/40, Łódź 2011-2014). Wywiady przeprowadzono w latach 2011-2013.

<sup>2</sup> Ostateczną cezurą dotyczącą okresu instytucjonalizacji i usamodzielnienia w badaniach był rok 1998, ostatni, w którym placówki te funkcjonowały w ramach systemu szkolnictwa, w roku 1999 rozpoczęto reformę systemu opieki nad dziećmi i młodzieżą, placówki opiekuńczo-wychowawcze stały się instytucjami pomocy społecznej podległymi Ministerstwu Pracy i Polityki Społecznej.

czyńska-Grondas 2014). Drugim istotnym obszarem moich zainteresowań był przebieg losów życiowych wychowanków placówek (Golczyńska-Grondas 2012); co oczywiste, istotne miejsce zajmowały w wywiadach opowieści biograficzne dotyczące okresu instytucjonalizacji. Okres ten – jak stwierdziła Monika Sajkowska, analizująca w późnych latach osiemdziesiątych zebrane na konkurs Polskiego Radia pamiętniki wychowanków domów dziecka – opisywany był w sposób dwójaki: dom dziecka mógł być dla wychowanka albo „piekłem”, albo „niebem” (Sajkowska 1999, s. 105-155). Analiza wywiadów biograficznych przeprowadzonych po kilkunastu, a nawet dwudziestu kilku latach od momentu usamodzielnienia się wskazuje, że doświadczenie instytucjonalizacji było bardziej zróżnicowane, o czym traktuje niniejszy tekst.

### Okres instytucjonalizacji w biografach badanych

Narratorzy w różnym momencie dzieciństwa lub adolescencji umieszczeni zostali w instytucjach. Różnią się także liczbą lat instytucjonalizacji, stopniem ustabilizowania ich sytuacji jako dzieci oddanych w „opiekę państwa” oraz wiekiem, w jakim nastąpiło faktyczne usamodzielnienie. Wśród badanych jest troje umieszczonych w placówce zaraz po urodzeniu i siedmioro, którzy do instytucji trafili w okresie adolescencji. Podkreślić należy, że dla osób poddanych instytucjonalizacji w okresie wczesnego dzieciństwa świat placówki był zastanym światem społecznym, w reguły którego w sposób naturalny wrastali, ewentualnie przyswajali je w momencie przechodzenia z grupy „maluchów” do grupy dzieci starszych. Narratorzy umieszczeni w placówkach w późniejszym wieku musieli adaptować się do nowych warunków, w tym przyswajać normy i wzory zachowania obowiązujące w placówce zarówno określone regulaminowo, jak i lokujące się w obszarze „drugiego życia”. Trzy narratorki przebywały w placówkach stosunkowo krótko – poniżej trzech lat, najdłuższy okres pobytu wynosił w przypadku także trzech osób 19

lat<sup>3</sup>. Tylko sześcioro narratorów uniknęło zmian placówki, nieco ponad połowa z nich przenoszona była z miejsca na miejsce dwu- lub trzykrotnie. Trzy osoby przebywały w 5 instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Wiek, w którym narratorzy opuścili placówkę obejmuje przedział od 16 do 23 roku życia, zdecydowana większość badanych opuściła placówki w wieku od 17 do 20 lat.

**Tabela nr 1. Wiek pierwszej instytucjonalizacji**

Rok życia	N=38
Przed ukończeniem 1-go roku życia	3
1-3	6
4-6	4
7-9	13
10-12	5
13-16	7
Razem	38

Źródło: badania własne

**Tabela nr 2. Długość okresu instytucjonalizacji oraz liczba placówek**

Łączny czas instytucjonalizacji (w latach)	N=38	Liczba placówek*	N= 38
Do 3 lat	3	1	6
3-5	6	2	9
5-10	14	3	15
10-15	8	4	5
Powyżej 15 lat	7	5	3
Razem	38	Razem	38

\* Domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, ośrodki szkolno-wychowawcze, zakłady wychowawcze. Zestawienie nie uwzględnia pobytu w tygodniowych żłobkach i przedszkolach (sytuacja taka dotyczyła trzech badanych osób).

Źródło: badania własne

### Doświadczenie instytucjonalizacji

Zakłada się, że spontaniczna autobiograficzna narracja „wymusza (...) czasochłonny proces przypominania sobie i przedstawiania w szczegółowy (choć jednocześnie

<sup>3</sup> Jednym z kryteriów doboru próby był pobyt w placówkach w okresie adolescencji.

sensownie uporządkowany i skondensowany) sposób ponownie odgrywanych i ożywionych wydarzeń” (Schütze 2012, s. 165). Opowieści autobiograficzne odzwierciedlają więc subiektywną prawdę narratora, który „w dobrej wierze” relacjonuje nam wydarzenia ze swojego życia (Kohli 1981, s. 69-70), nierzadko przeżywając ponownie towarzyszące im emocje. Analiza zgromadzonych wywiadów biograficznych ujawniła cztery sposoby doświadczania okresu instytucjonalizacji przez badanych:

1) adaptację do warunków instytucjonalnych osiągniętą przy wsparciu grupy rówieśniczej bądź wsparciu dorosłej osoby funkcjonującej w roli znaczącego innego,

2) traumatyzację instytucjonalizacji,

3) całkowite odrzucenie rzeczywistości instytucjonalnej,

4) pełną adaptację do warunków placówki z wykorzystaniem możliwości, jakie stwarzał pobyt w domu dziecka.

Dominującym w badanej próbie sposobem doświadczania okresu instytucjonalizacji jest **adaptacja do placówki osiągnięta przez funkcjonowanie w grupie rówieśniczej**, traktowanej przez narratorów jako podstawowe źródło wsparcia. Wychowankowie funkcjonujący w takiej grupie tworzyli rodzaj sojuszu opartego na respektowaniu wspólnie ustalonych zasad i podejmowaniu różnego rodzaju działań, w tym prób ustalenia własnych „zasad gry” z wychowawcami („mieliśmy tam taką grupę piętnasto-, dwudziestoosobową i żeśmy się trzymali”). Grupa socjalizowała nowo przybyłych wychowanków i kontrolowała ich codzienne zachowania. Broniła swoich członków w sytuacjach postrzeganych przez jednostkę lub zbiorowość jako zagrażające – np. konfliktach z rówieśnikami spoza środowiska instytucji, konfliktach wewnątrzgrupowych. Zdarzyć się mogło także, że występowała przeciwko wychowawcy, który dopuszczał się przemocy fizycznej lub seksualnej wobec podopiecznych. Członkowie grupy organizowali także czas wolny w sposób akceptowany przez dorosłych, jak i związane z łamaniem regulaminu placówki (nieodzwolone zabawy np. na budowach, nie-

kontrolowane wyjścia z placówki w okresie ciszy nocnej, kontakty z użytkami, kradzieże). Jednostka dostosowywała się do wymogów zbiorowości, zyskując oparcie, poczucie kontroli nad rzeczywistością („my wszystko wiedzieliśmy, między sobą kontaktowaliśmy się”) i jednocześnie przyswajając najbardziej dla siebie korzystne strategie przetrwania w instytucji. Wsparcie grupy rówieśniczej mogło mieć także istotne znaczenie w okresie usamodzielnienia w wymiarze emocjonalnym i materialnym. Dotyczyło ono zwłaszcza starszych narratorów (którzy wyprawki nie otrzymywali lub otrzymywali ją w postaci rzeczowej, ograniczonej do kilku starych, zużytych sprzętów gospodarstwa domowego, rzadziej mebli) oraz młodszych osób, którym z racji np. samowolnego opuszczenia placówki nie przysługiwały świadczenia dla usamodzielniających się.

Zdecydowanie rzadziej (jedynie 2 przypadki) **narratorzy adaptowali się do warunków instytucjonalnych dzięki relacjom z dorosłym znaczącym innym czy też opiekunem biograficznym**, np. wychowawcą, który otaczał podopiecznego szczególną opieką. Taki „układ” powodował negatywną reakcję grupy, ale wychowanek mógł korzystać z uwagi i pomocy wychowawcy w różnych sferach życia. Opiekunem biograficznym mogła być także osoba spoza placówki (np. wolontariusz, nauczycielka sprzed okresu instytucjonalizacji, członek tzw. rodziny zaprzyjaźnionej), w takich jednak przypadkach wychowanek funkcjonował jednocześnie w instytucjonalnej grupie rówieśniczej. Narratorzy, którzy w ten sposób zaadaptowali się do warunków placówki, postrzegali ją jako instytucję zapewniającą im zaspokojenie podstawowych potrzeb bytowych – „oswojone” miejsce, w którym przetrwanie warunkowane było umiejętnością kontrolowania sytuacji:

*(...) to jak ktoś mówi jest zbieranina różnych dzieci, z różnych rodzin, z różnego środowiska i albo poddamy się – albo będziemy walczyć, albo po prostu do nich się dostosujemy, jak to ładnie ujmę i będziemy po prostu mniej więcej starali się*

manewrować, o tym mówię, z biegiem rzeki (WDD25 Jan)<sup>4</sup>.

**Traumatyzacja instytucjonalizacji** związana jest z dwoma rodzajami doświadczeń – ze stale przeżywanym poczuciem osamotnienia i opuszczenia oraz ze zintensyfikowanym doświadczeniem przemocy rówieśniczej. Poczucie opuszczenia charakterystyczne było prawdopodobnie dla tych wychowanków, którzy nie wyróżniali się w zbiorowości podopiecznych, a przez to „umykali” uwadze wychowawców, a jednocześnie nie nawiązywali bliższych relacji z rówieśnikami. Obraz kadry zarysowany przez jednego z narratorów reprezentujących ten typ doświadczenia instytucjonalizacji to obraz niezróżnicowanego monolitu. Kadra placówki nie wchodziła w żadne osobiste kontakty z wychowankiem, który nie tylko nie miał realnego oparcia ze strony dorosłych, ale który również poprzez obserwację relacji nawiązywanych przez wychowawców z ich „ulubieńcami” świadomy był swojej marginalnej pozycji:

*Nie było tam, ja nie miałem innych kłopotów, czy ze szkołą czy z czymś może ze względu właśnie na to, że tak jak mówię niby się uczyliśmy, niby ten, ale tak naprawdę nikt nami się nie interesował. Przychodziliśmy z tej szkoły mm i.. jeżeli chodzi o mnie, niektórzy tam powiedzmy jeżeli to mogę tak powiedzieć mieli/ byli ulubieńcami jakiejś tam pani która też chciała im pomóc żeby tam/. To pomagała na zasadzie właśnie gdzieś jakieś tam korepetycje załatwiała, próbowała tam nakierować jakoś tam... swojego ulubieńca, czy tam żeby powiedzmy tam życie było mu trochę łatwiej nie, lżej przede wszystkim o!. A aa... przychodziliśmy i tak naprawdę nie interesowano się nami czy mamy trójki czy mamy tam tylko/ (WDD12 Dariusz).*

Pojęcie traumatyzacji instytucjonalizacji odnosi się także do doświadczeń dzieci, które w placówkach były ofiarami przemocy rówieśniczej. Utrzymująca się przez

dłuższy okres wiktyimizacja dewastująco wpływała na psychikę dziecka:

*To pamiętam, że jak się modliłam zawsze wieczorem, to prosiłam o śmierć, żeby jak najszybciej umrzeć, bo było mi wtedy strasznie źle. Że chciałam strasznie odejść stamtąd. Pamiętam, że miałam takie miejsce za/ w placówce, gdzie za placówkę się chowałam, siadałam, opierałam się o murek i wtedy przenosiłam się w swój świat tak zwany dzieciństwa, czyli marzyłam sobie o spokojnym domu... o ciszy, o swoim mieszkaniu, gdzie jest czysto, spokój, ściany są białe (...). I się zamykałam i się przenosiłam w ten swój świat i po prostu/ Pamiętam, że potrafiłam siedzieć trzy, cztery godziny (...). A później/ znowu człowiek wracał do horroru, do bicia nocnego, i wte i z powrotem było [z niechęcią i rezygnacją] (WDD15 Justyna).*

Funkcjonowanie w roli ofiary przyczyniało się także prawdopodobnie do pogarszania stanu zdrowia podopiecznych:

*Bardzo często też, nie wiadomo skąd yy chorowałam, że rano wstaję i jest dobrze, w pewnym momencie mam 40 stopni gorączki. I pamiętam takie zdarzenie, kiedy już byłam też starsza, było mi ciepło zimno, ciepło zimno... byłam rozdygotana strasznie i miałam taki obraz na ścianie powieszony i w pewnym momencie patrę na ten obraz i w pewnym momencie widzę po prostu y twarz Jezusa – [AGG: mhm]. I korona normalnie, cały zakrwawiony, leci mu krew i w pewnym momencie on otworzył oko i z tego oka mu zaczęła wylatywać krew [AGG: mhm]. Ja się tego przeraziłam i uciekłam (WDD15 Justyna).*

Oba typy traumatyzacji instytucjonalizacji występować mogą łącznie w historii życia, tak jak ma to miejsce w przypadku jednego z badanych, umieszczonego w placówce z powodu samobójstwa ojca. Narrator ten przez cały okres pobytu w placówce funkcjonował w dwóch światach społecznych („to były takie dwie granice”) – w dni powszednie przebywał w domu dziecka, gdzie maltretowany był przez starszego kolegę, w soboty i niedziele zabierali go do swoich domów („prawdziwej rodziny”) bracia ojca, którzy „jakoś nie poczuli się do tego,

<sup>4</sup> Transkrypcja wywiadów biograficznych stanowi wiernie odzwierciedlenie narracji, stąd zapis nie jest zgodny z regułami polskiej ortografii i gramatyki.

żeby adoptować [bratanka]”. W żadnym z tych światów narrator nie czuł się akceptowany. Taki rodzaj doświadczania pobytu w placówce określić można mianem emocjonalnego osierocenia, które występowało nawet wtedy, gdy dziecko miało kontakt z krewnymi, np. dziadkami. Rzeczywistość placówki odbierana była przez narratorów jako rzeczywistość sierocińca<sup>5</sup>.

**Całkowite odrzucenie rzeczywistości instytucjonalnej** występuje w przypadku trzech narratorek, które nigdy nie zaakceptowały faktu umieszczenia ich w placówce. Historia ich instytucjonalizacji to historia buntu wobec systemu nakazowego i zachowań kadry odbieranych jako „poniewieranie”. Brak akceptacji powodował nasilone próby odzyskania kontaktu z bliskimi, nawet wtedy, gdy dziecko odrzucane było przez rodziców lub innych krewnych. Charakterystyczne były także (wielokrotne) ucieczki z instytucji. W wieku ok. 16 lat badane ostatecznie samowolnie opuszczały placówkę i rozpoczynały samodzielne życie:

*(...) ja nie chciałam dłużej się poniewierać i żeby ktoś mi nakazywał, że czegoś/coś mi wolno, czegoś nie wolno, żebym musiała się poniewierać i się prosić o wszystko i tak dalej. Ja już miałam dosyć wytykania palcami i tak dalej* (WDD04 Dorota).

Metaforycznie stwierdzić można, że w tym przypadku placówka postrzegana była przez narratorki jako więzienie.

Cztery badane osoby w **pełni zaadaptowały się do panujących w placówce warunków**. Co ciekawe, są to wyłącznie narratorki, które znalazły się w placówce wskutek własnej decyzji. W wywiadach kontrastują one obraz dysfunkcyjnych domów rodzinnych z obrazem placówki jawiącej się im jako oaza normalności, a nawet pewnego luksusu:

*(...) ta moja siostra zobaczyła, że ja mieszkam w takim pokoju z trzema dziewczynami, że mam czysto (pociąga nosem) że mam ładnie w tym pokoju... że jest stolówka, że jest normalne jedzenie, że jest zupełnie inne życie, że tu dzieci mogą odrabiać lekcje, że mogą się bawić, że są różne gry,*

<sup>5</sup> Tego słowa używa wspomniany narrator mówiąc o domu dziecka.

*zabawy, że się jeszcze jakieś fajne rzeczy się dostaje czasami, że, zupełnie inne życie tutaj po prostu ... takie normalne to życie, że... że człowiek normalnie funkcjonuje* (WDD24 Natalia).

Jako jedyne w badanej próbie, kobiety te mówią o znacznym stopniu zaspokojenia potrzeb emocjonalnych przez wychowawców, ze strony których odczuwały dużo zainteresowania i do których zwracały się ze swoimi problemami. Dom dziecka postrzegany był przez nie jako substytut ciepłego, dobrze funkcjonującego domu rodzinnego<sup>6</sup>.

Powracając do stwierdzenia Moniki Sajkowskiej, dodajmy, że w ramach każdego z wyróżnionych typów doświadczenia (z wyjątkiem ostatniego) placówka bywała dla narratorów „piekłem” oraz – zdecydowanie rzadziej – „niebem”. „Piekło” domu dziecka, używając metafory Dantego, miało kilka kręgów. Pierwsze jego kręgi tworzyły codzienne, przykre dla wychowanków zachowania kadry, takie jak wyzwiska czy poranne budzenie krzykiem lub biciem linijką po pupach, zakaz odwiedzin w domu; kręgi pośrednie to poważniejsze akty przemocy nie tylko fizycznej, np. zerwanie ośmiolatce krzyżyka otrzymanego w momencie opuszczenia domu przez matkę przez przyjmującą dziecko do placówki dyrektorkę<sup>7</sup>; krąg ostatni – traumatyczne doświadczenia, takie jak gwałt czy nieudane próby ratowania 10-letniego współwychowanka, który po-

<sup>6</sup> Pozytywna ocena okresu instytucjonalizacji związana być może także ze szczególnym nasileniem negatywnych doświadczeń w okresie życia poprzedzającym umieszczenie w placówce. Goffman wspomina, że ograniczenie instytucji totalnych nie odczuwają ci, których życie nauczyło jeszcze większych ograniczeń (Goffman 2011, s. 72).

<sup>7</sup> „Pamiętam jak mama mi krzyżyk na szyję wieszala i powiedziała (zawiesza głos), że żebym nie ściągała tego (z płaczem)... i pamiętam również jak ówczesna pani dyrektor domu dziecka kazała mi ten krzyżyk ściągnąć ... (dalej ze łzami), że wtedy nie wolno było czegoś takiego mieć. I na przykład po tylu latach ta pani dyrektor jeszcze żyje (...), ja dla tej kobiety nie mam serca... b (ze szczególną intonacją), naprawdę bardzo niemiło ją wspominam, tylko dlatego, że ona mi ten krzyżyk kazała ściągnąć... (głośniej) a mama pamiętałam mówiła – dziecko zmawiaj pacierz... miej Boga w sercu i pamiętaj ten krzyżyk ja ci dałam” (WDD01 Agata).

pełnił samobójstwo, wieszając się w łazience placówki<sup>8</sup>. Doświadczenie „nieba” jest z kolei bardzo zsubiektywizowane – na przykład taki walor mieć może samo przejście z pełnego przemocy domu rodzinnego do placówki, przeniesienie ze „złej” placówki do „lepszey”, korzystnie odczuwana przez wychowanków zmiana dyrektora lub wychowawcy, czy też wspomniane sytuacje szczególnie dobrych kontaktów z wychowawcą.

Postawić można tezę, że sposób doświadczania pobytu zależny był prawdopodobnie w dużej mierze od cech instytucji oraz w pewnym stopniu od wieku pierwszej instytucjonalizacji i łącznego czasu jej trwania. W znacznie mniejszym zaś stopniu od uwarunkowań osobowościowych dziecka. Na przykład adaptacja do warunków instytucjonalnych uzyskana dzięki wsparciu grupy rówieśniczej lub znaczącej osoby dorosłej występuje przede wszystkim w przypadku narratorów umieszczonych w placówce do 10 roku życia i przebywających w niej przez okres przynajmniej 6 lat. Ponadto w niektórych przypadkach sposób doświadczania instytucjonalizacji ulegał zmianom wskutek przemian w obrębie instytucji, przenosin z placówki do placówki, a także przełamania dotychczasowego wzoru relacji rówieśniczych<sup>9</sup>. Co ciekawe, typ doświadczenia pobytu w placówce nie jest wyraźnie powiązany z ogólną jej oceną formułowaną przez narratorów.

### **Instytucjonalizacja a doświadczenie destabilizacji**

Omawiając wątek doświadczania instytucjonalizacji odtworzony na podstawie wspomnień dorosłych wychowanków domów dziecka nie sposób pominąć kwestii braku

<sup>8</sup> W trakcie tego zdarzenia w placówce przebywało bez żadnej opieki czworo chorych dzieci, reszta wychowanków przebywała w szkole. 12-letnia narratorka, która znalazła kolegę, najpierw próbowała go zdjąć, a później bezskutecznie szukała pomocy m.in. w pobliskim przedszkolu, w końcu udało jej się dobiec do domu dyrektora, który podjął interwencję.

<sup>9</sup> Jedna z narratorek po dwuletnim okresie maltretowania przez starsze koleżanki przeciwstawiła się przemocy. Od tego momentu zaadaptowała się do warunków instytucjonalnych jako równoprawny uczestnik grupy rówieśniczej.

stabilności najbliższego otoczenia. Już w latach osiemdziesiątych Monika Sajkowska stwierdziła, że analizowane przez nią „pamiętniki wychowanków to najczęściej zapis gwałtownych zmian i przełomów przenoszących dziecko niezależnie od jego woli w ciągle inne światy przedmiotów, ludzi i związanych z nim relacji”. Autorka postawiła tezę, że „liczba gwałtownych zmian istotnie różnicuje biografie wychowanków i ich rówieśników wychowujących się w domach rodzinnych” (Sajkowska 1999, s. 135-137 i następne). Ustalenia Sajkowskiej znajdują potwierdzenie w zgromadzonym przeze mnie materiale. Niestabilność, jakiej doświadcza narratorzy, stanowi stały atrybut pierwszych kilkunastu lat ich życia, obecny już w okresie wczesnego dzieciństwa w konsekwencji dysfunkcji życia rodzinnego. Brak stabilizacji w wyniku zmieniających się warunków instytucjonalnych powodował kumulację tego doświadczenia aż do okresu usamodzielnienia. Charakterystyczne w życiu narratorów (ponad 2/3 badanych) są przynajmniej trzykrotne zmiany miejsca pobytu/zamieszkania w okresie dzieciństwa/adolescencji (z wyłączeniem przeprowadzek całej rodziny w okresie pobytu/ów w domu rodzinnym). Jedynie sześcioro narratorów bezpośrednio z domu przekazanych zostało pod opiekę domu dziecka, w którym pozostali do pełnoletności, 9 badanych osób do „stałej placówki” przekazanych zostało po krótszym lub dłuższym okresie pobytu w pogotowiu opiekuńczym, niekiedy przekraczającym znacznie limit 3 miesięcy.

Zmiany, jakim poddawani byli narratorzy, stanowiły rezultat różnych czynników – organizacji i procedur stosowanych w systemie, zmian w funkcjonowaniu instytucji, oceny zachowania wychowanka, a także zmian w funkcjonowaniu rodziny pochodzenia. Niestabilność wywołana organizacją systemu wynikała ze stosowanych rozwiązań, takich jak podział domów dziecka na domy dla dzieci małych i starszych, limity wiekowe w ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych lub obowiązujących procedur, przede wszystkim umieszczenia dziecka w pogotowiu opiekuńczym. Ponadto znaczna część narratorów doświadczyła grupo-

wych przenosin związanych z wydzieleniem nowej placówki z dotychczas istniejącej, likwidacją dotychczasowej instytucji lub tymczasowej zmiany miejsca pobytu spowodowanej np. generalnym remontem budynku. Przenosiny mogły także stanowić konsekwencję negatywnej oceny zachowania wychowanka, którego przekazywano instytucji o bardziej zaostrzonym rygorze lub/i zajmującej się nastolatkami z określonym typem problemów – np. ośrodków szkolno-wychowawczych, szpitali i sanatoriów wyspecjalizowanych w psychiatrii i neurologii dziecięcej czy też zakładów wychowawczych (perspektywa przenosin do miejsc dwóch ostatnich typów placówek traktowana była jako szczególnie zagrażająca). Niestabilność innego rodzaju przeżywali narratorzy, których rodzice starali się o odzyskanie dzieci i/lub których funkcjonowanie ocenione zostało jako dostatecznie prawidłowe przez personel placówki i właściwe sądy. Badanci wracali na kilka miesięcy do domów rodzinnych, jednak kolejny kryzys rodzinny skutkował ponownym umieszczeniem w instytucji opiekuńczo-wychowawczej.

Zmiany placówek doświadczane były w różny sposób – te, które wydarzyły się we wczesnym okresie życia, zostały zatarte w pamięci narratorów. Natomiast dla dzieci starszych niestabilność wywoływana przez przenosiny z placówki do placówki oraz problemy w adaptacji do nowego miejsca były bardzo trudnym doświadczeniem. W niektórych przypadkach badani nie pamiętają okoliczności zmian, co według nawet nich samych stanowi świadectwo blokady traumatycznych wspomnień związanych z przeżywanym wówczas cierpieniem. Przenosinom towarzyszyło poczucie uprzedmiotowienia, wspomnienia takich wydarzeń budzą czasami u dorosłych narratorów wyjątkowo negatywne skojarzenia:

*A: A później, jak pan właśnie szedł yy do [miejsceowość podlódzka] wiedział pan, że pana zabiorą do tego [miejsceowość podlódzka]?*

*N: Nie, nie, nie, nie.*

*A: A jak to wyglądało?*

*N: To wie pani, to wszystko, wszystkich rozdzielali, to... tak jak można powiedzieć*

*Niemcy do wagonów – ten tu, ten tu, ten tu i każdy rozjazd, no (WDD29 Leszek).*

Można przypuszczać, że zmiany miejsc były w sposób szczególnie przeżywane przez dzieci, które w dzieciństwie (wyjątkowo w badanej próbie) doświadczyły opieki i miłości „wystarczająco dobrego” dorosłego, np. babki stanowiącej rodzinę zastępczą:

*Tak, że... mimo tego, że na początku byłem, jak właśnie przybity tym wszystkim tak [umieszczeniem w placówce], z czasem, później właśnie ten drugi okres na [DDC<sup>10</sup>] okazał się bardziej yy.. radosnym... i i jakoś tak powiedzmy odbiłem się od tego dna takiego, tej, tej pustki, tego yy.. tego takiego niesmaku życiowego. I właśnie jakoś tak, tak właśnie ... zaczęło być miło (chrzka). No jak wszystko co miło, zaczęło się y znowuż... y źle dziać, bo yy... dowiedziałem się, znaczy wszyscy się dowiedzieliśmy, co tam byli, że dom dziecka z, z [DDC] zostaje zlikwidowany i przeniesiony zostają na [DDW]. No i to też znowuż była jakaś tam wielka niepewność, co dalej, bo nie wiem czy wszyscy tam trafili z [DDC] na [DDW] czy to jakoś tam podział był i, nie pamiętam w tej chwili. W każdym bądź razie znowuż był jakiś taki niepokój we mnie... (dłuższa przerwa) y co dalej (WDD30 Łukasz).*

Analiza wywiadów z osobami wielokrotnie doświadczającymi zmiany placówek uwidacznia związek między wielokrotnymi zmianami miejsca pobytu a nawarstwianiem się potencjału trajektoryjnego<sup>11</sup> w ży-

<sup>10</sup> Nazwy placówek zostały zakodowane – oznaczenie DD oznacza dom dziecka, kolejne litery alfabetu przypisano poszczególnym domom dziecka z województwa łódzkiego.

<sup>11</sup> W analizach biografii wychowanków stosuję „klasyczną” dla metody biograficznej koncepcję struktur procesowych autorstwa Fritza Schütze. Struktury procesowe to zrekonstruowane sekwencyjne procesy biograficzne odpowiadające podstawowym typom doświadczeń biograficznych i nadawanemu im przez jednostkę znaczeniu w odniesieniu do możliwości (nie) podejmowania intencjonalnych działań. Schütze wyróżnił trajektorię cierpienia, biograficzny schemat działania, kreatywną metamorfozę oraz instytucjonalny wzorzec normatywny. Trajektoria cierpienia oznacza utratę zdolności aktywnego kształtowania swojej historii, poddanie się przytłaczającym uwarunkowaniom zewnętrznym, na które jednostka nie ma wpływu (Schütze 2009, s. 168, Rokuszewska-Pawełek 2002, s. 6, 45-50).

ciu wychowanków. Można przypuszczać, że kumulacja niestabilności znacząco wpłynęła na przebieg życia narratorów, a nawet sformułować tezę, że przyczyniła się do zablokowania szans rozwojowych wychowanków. Świadomość destabilizacyjnego wpływu (wielokrotnych) zmian mają nawet ci z narratorów, którzy ich uniknęli. Względą stabilizację okresu instytucjonalizacji traktują oni jako swoisty przywilej:

*Do, do tej placówki miałem o tyle szczęście, że trafiłem do jednego domu dziecka, w którym już zostałem (...). To, to tylko tym się cieszyłem, że, że się to tylko odbyło jakby w tym jednym domu i ii co uważam, że było bardzo dobre, bo dorastaliśmy jakby razem. Wiadomo, że jedni odchodzili, później przychodzili, ale jakby w tym domu tworzył się taki klimat... Może to duże słowo... rodzinny, ale jakiś taki, taka więź między nami się tworzyła, że, że, że nie było takiego, jak się ogląda właśnie w różnych programach, jakieś tam straszne rzeczy, że tam jakieś fale, no nie wiem (WDD07 Bartosz).*

Podkreślić należy, że poczuciu niestabilności sprzyjały dodatkowo warunki organizacyjne panujące w placówkach – częste zmiany personelu wychowawczego, zmiany składu grupy rówieśniczej, a także różnorodność oddziaływań i wpływów, jakim wychowankowie poddawani byli każdego dnia przez sprawujących zmianowe dyżury wychowawców (por. Sajkowska 1999; Andrzejewski 2007). Tego typu niestabilności doświadczali, co oczywiste, wszyscy badani wychowankowie placówek.

### Uwagi końcowe

Analiza doświadczenia instytucjonalizacji osób, które w dzieciństwie i adolescencji umieszczano w poprzedniej epoce w państwowych instytucjach opiekuńczych, w tym przede wszystkim niewielka liczba przypadków pełnej adaptacji do warunków „placówkowych” w badanej próbie stanowi w mojej opinii kolejny przyczynek do toczącej się współcześnie dyskusji na rzecz deinstytucjonalizacji opieki całkowitej oraz postulatów tworzenia systemu zaspokajającego w sposób elastyczny i zin-

dywidualizowany potrzeby dzieci i młodzieży pozbawionej opieki rodzicielskiej. Jak wspomniałam, sformułowane przez narratorów oceny placówek i ich oddziaływania na losy biograficzne są znacznie zróżnicowane. Z jednej strony byli wychowankowie postrzegają domy dziecka jako instytucje, które zaspokajały ich podstawowe potrzeby biologiczne, uchroniły przed maltretowaniem ze strony bliskich, w niektórych przypadkach zauważają, że pobyt w domu dziecka przyczynił się do przełamania dysfunkcyjnych wzorów funkcjonowania poprzednich generacji. Z drugiej strony, w większości wywiadów wskazywano negatywne cechy placówek i całego ówczesnego systemu opieki nad dziećmi. Stwierdzenie jednego z narratorów: „dom dziecka dał mi bardzo dużo, zabrał mi też pewnie sporo” stanowić może swoiste podsumowanie tych ocen.

Co oczywiste, w sferze opieki nad dziećmi na przestrzeni wieków oraz ostatnich lat nastąpiły daleko idące zmiany (por. Kolankiewicz 2006). Jednak w Polsce, mimo realizowanej od roku 1999 reformy systemu opieki całkowitej, ciągle jeszcze mamy do czynienia z instytucjonalnym paradygmatem, nierzadko skutkującym oddzieleniem dziecka od lokalnej społeczności, zerwaniem więzi między nim i jego biologicznym i kulturowym środowiskiem (*De-institutionalisation. Myth...* 2012). Niepokój budzą wyniki badań dotyczących funkcjonowania instytucji opiekuńczych, wiktylizacji wychowanków, uwarunkowań procesu usamodzielnienia etc. (m.in. Kwak (red.) 2006; Giermanowska i Racław-Markowska 2007; Sajkowska 2007; Sajkowska i Włodarczyk 2010), a także doniesienia medialne (nawet jeżeli nie są one zawsze w pełni uzasadnione) dotyczące zaniedbań i przemocy w placówkach różnego typu. Rozwój alternatywnych form opieki, przede wszystkim rodzicielstwa zastępczego napotyka na wiele barier o charakterze ekonomicznym, kulturowym i organizacyjnym. Pytanie o powodzenie reformy całego systemu pozostaje otwarte, być może *ex post* uda się na nie odpowiedzieć analizu-

jąc losy kolejnej generacji podopiecznych, wychowywanych poza domem rodzinnym. Doświadczenie ich poprzedników służyć może reformatorom jako uzasadnienie konieczności dalszych zmian i ich monitoringu i swoiste *memento*.

## Literatura

Andrzejewski M. (2007), *Domy na piasku. Domy dziecka. Od opieki nad dzieckiem do wspierania rodziny*, Media Rodzina, Poznań.

*De-institutionalisation. Myth Buster*, Eurochild, October 2012.

Giermanowska E., Raclaw-Markowska M. (2007), *Losy usamodzielnianych wychowanków domów dziecka*, [w:] E. Tarkowska (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne młodzieży. Raport z badań*, IPiSS, Warszawa.

Goffman E. (2006), *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] A. Jasińska-Kania, L. M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (wybór i opracowanie), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Goffman E., (2011), *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, GWP, Sopot.

Golczyńska-Grondas A. (2012), *Biografie dorosłych wychowanków domów dziecka – próba analizy socjologicznej*, [w:] K. Waniek (red.), *Wykluczenie, marginalność oraz praca w doświadczeniach biograficznych*, „Folia Sociologica”, nr 41.

Golczyńska-Grondas A. (2014), „*Wychowało nas państwo*”. *Rzecz o tożsamości dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.

Kohli M. (1981), *Biography: Account, Text, Method*, [w:] D. Bertaux (red.), *Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences*, Sage Publications, Beverly Hills, London.

Kolankiewicz M. (2006), *Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 17.

Kwak A. /red./ (2006), *Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość*, ISP, Warszawa.

Sajkowska M. (1999), *Stygmat instytucji. Społeczne postrzeganie wychowanków domów dziecka*, ISNS UW, Warszawa.

Sajkowska M. (2007), *Wiktymizacja wychowanków domów dziecka – raport z badań*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 17, [www.dzieckokrzywdzone.pl](http://www.dzieckokrzywdzone.pl)

Sajkowska M., Włodarczyk J. (2010), *Wykorzystywanie seksualne wychowanków domów dziecka. Raport z badań*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa.

Schütze F. (2012), *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.

*System opieki nad dziećmi i młodzieżą, opracowanie Departamentu Opieki Profilaktyki Społecznej Ministerstwa Edukacji Narodowej*, kwiecień 1998 (druk komputerowy).

## SUMMARY

### Experience of institutionalized foster care in lives of adult ex-pupils of foster care institutions

The article, which has been based on 38 narrative interviews with adult ex-pupils brought up by foster care institutions, focuses on the experience of institutionalization. Narrators' memories of this experience come from the period of the Polish People's Republic and the first years of the transformation. Basing on the empirical data, four types of experiences of institutionalization have been identified: 1) adaptation to conditions of the institution through help of a peer group or an adult; 2) traumatization of institutionalization; 3) total rejection of the institutionalized reality and 4) full adaptation to conditions in the institution. The paper also discusses experiences of destabilization brought not only by narrators' family situation, but also by the then-existing systemic conditions.

# WARTOŚĆ PRZYJAŹNI w opinii młodzieży

DANUTA WOSIK-KAWALA  
MALGORZATA MAJEREK  
Lublin

**J**edną z istotnych wartości, jakie należy kształtować w procesie wychowania, jest przyjaźń. Wychowanie najczęściej ujmowane jest jako proces, „czyli swoisty rodzaj ludzkiego działania odnoszący się do sfery emocjonalno-motywacyjnej dzieci i młodzieży (...). Przez oddziaływanie to rozumie się wywieranie wpływu na zmiany czy przeobrażenia w osobowości i zachowaniu, zwłaszcza opinii i przekonań o otaczającym świecie oraz postaw wobec ludzi, samych siebie i wartości” (Łobocki 1999, s. 11).

Proces wychowania zależy od wielu czynników, m. in. od środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego, w jakim funkcjonuje młody człowiek. Najbliższe otoczenie dziecka kształtuje ilość i jakość jego kontaktów interpersonalnych, może też mieć pośredni wpływ na zawierane przez nie przyjaźnie. Przyjaźń odgrywa ważną rolę w rozwoju społecznym dziecka, a także w kształtowaniu jego kompetencji emocjonalnych. Odwołując się do rozumienia wartości w pedagogice przyjmujemy, że przez wartość rozumie się wszystko to, co jest ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa, co jest godne pożądanego oraz wiąże się z pozytywnymi odczuciami, a w efekcie stanowi cel dążeń ludzkich. Wartość uznawana jest także za określony miernik (kryterium) oceny interesujących nas osób, rzeczy, zjawisk lub norm (Łobocki 2007, s. 72). W procesie wychowania do wartości istotne miejsce zajmuje przyjaźń.

Problematyka przyjaźni bardzo często podejmowana jest w literaturze pięknej (np. *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego

go, *Mały książę* Antoine de Saint-Exupéry, *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lingren).

Temat przyjaźni dość często podejmowany był też w kontekście filozoficznym. Stanowił przedmiot rozważań Arystotelesa, dla którego przyjaźń była „czymś dla życia najkonieczniejszym” (Arystoteles 1956, s. 282). Filozof ten wskazał charakterystyczne elementy przyjaźni, wśród których wymienił: wzajemną życzliwość, bezinteresowność, szacunek, życzliwość i trwałość. „Między przyjaciółmi jest ufność, i przekonanie, że nigdy nie mógłby jeden z przyjaciół drugiego skrzywdzić” (s. 292). Ważną cechą, na którą zwracał uwagę, jest też równość. „Tego samego bowiem doznają od siebie nawzajem obie strony i życzą sobie nawzajem tego samego” (s. 298). Zauważał także, że „nie można być przyjacielem wielu ludzi (...) tak jak nie można być zakochanym równocześnie w wielu osobach” (s. 296). W filozofii Arystotelesa odnaleźć można trzy rodzaje przyjaźni. Pierwszy z nich to przyjaźń użyteczna – jej celem są korzyści płynące dla osób będących w takiej relacji. Ma ona najniższą wartość spośród wszystkich rodzajów przyjaźni ze względu na jej egoistyczny charakter, zazwyczaj rodzi niezadowolenie, poczucie bycia oszukanym czy też wykorzystanym. Przyjaźń taka ulega rozpadowi z chwilą ustania korzyści, dla których została zawieszona. Drugi rodzaj to przyjaźń przyjemnościowa, charakterystyczna dla ludzi, którzy odczuwają przyjemność z bycia razem. Jej cechą charakterystyczną jest równość polegająca na wzajemnej wymianie pozytywnych uczuć. Natomiast trzeci rodzaj to przyjaźń doskonała – „doskonałą formą przyjaźni jest przyjaźń między ludźmi etycznie dzielnymi i podobnymi do siebie w dzielności etycznej” (Arystoteles 1956, s. 289). Opiera się ona na wzajemnym zaufaniu, wyznacza umiejętność trwania w dobrej relacji z drugim człowiekiem oraz zdolność do jej utrzymania.

O przyjaźni pisał także św. Tomasz z Akwinu, stwierdzając m.in., iż miłość przyjacielska jest podstawą miłości chrześcijańskiej i podłożem innych cnót (św. Tomasz z Akwinu 1994). Współczesna polska

filozofia również podejmuje problem przyjaźni. Do najbardziej znanych polskich autorów analizujących to zagadnienie należą m. in. Karol Wojtyła, Mieczysław Krąpiec i Mieczysław Gogacz.

Filozoficzne rozważania dotyczące problematyki przyjaźni stanowią podstawę wielu jej ujęć definicyjnych w innych naukach, w tym w pedagogice.

Na gruncie pedagogiki problematyka przyjaźni nie jest przedmiotem częstych eksploracji badawczych. W Polsce badania na ten temat prowadzili L. Niebrzydowski i E. Płaszczyński (1989), określając na podstawie wypowiedzi uczniów cechy osobowości przyjaciela. Badania te dotyczyły jednak głównie problematyki otwartości, a zagadnienie przyjaźni stanowiło jeden z elementów otwartości w stosunkach międzyludzkich. Wśród nielicznych badań poświęconych zjawisku przyjaźni kluczowe miejsce zajmują badania prowadzone przez M. Szczepańską i E. Gaweł-Luty (2009), w których ukazano wartość przyjaźni w relacjach dzieci i młodzieży.

Przyjaźń to szczególny rodzaj relacji, jaka zachodzi między ludźmi, wyrażająca się w akceptacji i szacunku dla drugiej osoby, zaufaniu oraz potrzebie kontaktu. To swoisty rodzaj więzi emocjonalnej łączącej ludzi. Leon Niebrzydowski i E. Płaszczyński uważają, że przyjaźń to „związek (...) w pełni spontaniczny i dobrowolny” (1989, s. 33). Natomiast zdaniem M. Szczepańskiej i E. Gaweł-Luty „przyjaźń jest pozbawionym egoizmu wzajemnym daniem siebie innym. Jest elementem bycia wśród ludzi, interakcją nacechowaną dodatnim ładunkiem emocjonalnym, w której obie strony mają równe prawa i łączy je satysfakcjonująca współpraca” (2009, s. 9). Zatem przyjaźń to relacja oparta na wzajemności, na pozytywnych i odwzajemnionych uczuciach. Istotny jest także fakt, że przyjaciół wybieramy sobie sami, w przeciwieństwie np. do rodziny czy kolegów z klasy. Zawsze też możemy ich zmienić, czego nie możemy zrobić w przypadku rodziny. Ponadto relacja, jaka zachodzi między przyjaciółmi, oparta jest na dobrowolności kontaktu, na świadomym

wyborze danej osoby spośród wielu. Zatem przyjacielem to ktoś bliski, ważny, ale nie ukochany, chociaż darzony miłością.

W przypadku osoby ukochanej pojawiają się uczucia romantyczne i seksualne. Ponadto istnieje znaczna różnica między natężeniem uczuć wobec przyjaciela a ukochanego (za: Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002, s. 338-339). Według słownika Webstera przyjacielem to „ktoś, z kim wiąże daną osobę związki uczuciowe i szacunek, a kto nie jest ani krewnym, ani kochankiem” (za: Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002, s. 337).

Mariola Szczepańska i E. Gaweł-Luty uważają, że przyjaźń zawsze wiąże się z pewnymi wartościami, których spodziewają się po sobie przyjaciele. Powołując się na klasyfikację P. Wrighta (1999), autorki zwracają uwagę na trzy grupy wartości, których spodziewamy się ze strony przyjaciela. Są to:

– wartości stymulujące rozwój intelektu, wyobraźni i zainteresowań – poszerzają one krąg wiedzy i rozbudzają nowe, interesujące oraz wartościujące idee, dzięki którym partner staje się bogatszy duchowo;

– wartości utylitarne – odnoszą się do postrzegania partnera jako osoby chętnej do współpracy i pomocy oraz gotowej do poświęcenia swojego czasu i zdolności, by pomóc przyjacielowi w realizacji planów i dążeń oraz ułatwić zaspokojenie jego potrzeb życiowych;

– wartości wzmacniające własne „ja” – odnoszą się do postrzegania partnera jako osoby dodającej nam odwagi oraz skłonnej do udzielenia poparcia, a jednocześnie nie stanowiącej dla nas zagrożenia” (Szczepańska, Gaweł-Luty 2009, s. 9).

Podsumowując, można przyjąć za autorami, że „głównym motywem podejmowania związków przyjacielskich jest dążenie do uzyskania własnej wartości i równowagi psychicznej, co implikuje potrzebę wymiany świadczeń będących wynikiem kalkulacji zysków i strat” (s. 9).

Natomiast L. Niebrzydowski i E. Płaszczyński (s. 36) określili istotne dla przyjaźni komponenty, wśród których wymieniają:

- wysoki poziom wzajemnej zależności partnerów oparty na dobrowolności – zależ-

ność ta nie wynika z korzyści, jakie partnerzy mogą dostrzegać w byciu ze sobą;

- dążenie przyjaciół do zapewnienia sobie poczucia własnej wartości i równowagi psychicznej;

- afirmowanie odrębności własnej oraz przyjaciela;

- pozytywne ocenianie siebie oraz dążenie do samorozwoju;

- ponoszenie wkładu – inwestowanie własnego „ja” w związek, który jest gotowy do współpracy;

- wzajemne zaangażowanie podwyższające samoocenę i przyczyniające się do poczucia własnej użyteczności. Komponenty te wskazują na istotne różnice między przyjaciółmi a osobami, które darzymy jedynie sympatią.

Interesujące są wyniki badań prowadzonych przez K. Davis i M. Todd (za: Kenrick, Neuberg, Cialdini 2002, s. 337), na podstawie których autorzy stworzyli model idealnego przyjaciela: przyjaciele są wobec siebie równi; lubią razem spędzać czas; wierzą, że każdy z nich działa na korzyść drugiego; pomagają sobie w potrzebie; akceptują się nawzajem i nie próbują jeden drugiego zmieniać; szanują się wzajemnie; niczego przed sobą nie udają; rozumieją się; mają do siebie zaufanie; dzielą podobne zainteresowania i hierarchie wartości. Oczywiście prawdziwa przyjaźń zazwyczaj nie wykazuje wszystkich tych cech przez cały czas jej trwania.

Każdy człowiek odczuwa potrzebę kontaktów z innymi ludźmi, potrzebę posiadania kogoś zaufanego, komu można się zwierzyć, zaufać, na kogo zawsze można liczyć. Już w wieku przedszkolnym dzieci mają swoich przyjaciół. Natomiast wiek szkolny to czas, gdy młody człowiek nawiązuje wiele przyjaźni, które najczęściej kończą się na etapie szkoły, bywa jednak, że niektóre z nich trwają jeszcze przez wiele lat. W tym okresie przyjaciele to osoby będące w podobnym wieku. Oczywiście rozumienie znaczenia przyjaźni zależne jest od rozwoju poznawczego i emocjonalnego człowieka. W okresie przedszkolnym oprócz wzajemnej sympatii ważne jest

dzielenie się zabawkami, wspólna zabawa, trudno jednak mówić o trwałości przyjaźni. W wieku szkolnym znaczenia nabierają cechy przyjaciela oraz zaufanie, jakim jest obdarzany. Ważne jest także, aby przyjaciel miał podobne zainteresowania i osobowość. W młodszym wieku szkolnym podobieństwo i więź łącząca przyjaciół wyrażają się również w podobnym sposobie ubierania się.

Przyjmując, że przyjaźń odgrywa znaczącą rolę w procesie wychowania dzieci i młodzieży, podjęto badania, których celem było poznanie poglądów młodych osób dotyczących problematyki przyjaźni. Zadano pytanie: Jakie poglądy prezentuje młodzież na temat przyjaźni? Z tego problemu głównego wyodrębniono następujące problemy szczegółowe:

1. Czym dla badanej młodzieży jest przyjaźń?

2. Czy przyjaźń w życiu młodego człowieka jest ważna?

3. Jaki powinien być – według badanych – przyjaciel?

4. Jakie miejsce w systemie wartości badanej młodzieży zajmuje przyjaźń?

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, stosując technikę ankietową. Przygotowano ankietę własnej konstrukcji zawierającą pytania dotyczące problematyki przyjaźni<sup>1</sup>. Badanie przeprowadzono w roku 2013 wśród 134 gimnazjalistów i licealistów z Lublina i Warszawy. Większość respondentów stanowili uczniowie liceum (61,19%). Wśród ogółu badanych przeważały dziewczęta (63,43%).

Prawie wszyscy badani (97,01%) zadeklarowali, że mają przyjaciela; jedynie dwie dziewczyny i dwóch chłopców stwierdziło, że nie ma przyjaciela. Najkrótszy okres trwania aktualnej przyjaźni wynosił 6 miesięcy, zaś najdłuższy 18 lat, średni czas trwania przyjaźni w tej grupie młodzieży wyniósł ponad 7 lat.

<sup>1</sup> Ankieta zawiera 20 pytań, w tym 19 otwartych, pozostawiających badanym całkowitą swobodę wypowiedzi, natomiast jedno pytanie, dotyczące hierarchii wartości, jest typu zamkniętego, w którym badani spośród podanych wartości dokonują wyboru.

Odpowiadając na pytanie, czy przyjaźń w życiu badanych osób jest ważna, aż 125 osób (93,29%) odpowiedziało, że jest bardzo ważna. Jedynie 9 (6,72%) uznało, że przyjaźń w ich życiu nie odgrywa znaczącej roli i nie jest istotna.

Próbując zdefiniować czym jest przyjaźń badana młodzież najczęściej wskazywała, iż jest to więź występująca między dwójkiem ludzi (36,56%). Co czwarty respondent uznał, że przyjaźń to zaufanie do drugiej osoby (25,37%). Określając pojęcie „przyjaźń” zwracano także uwagę, że jest to wsparcie, jakim obdarzają się przyjaciele (8,95%), bycie z drugą osobą na dobre i na złe (6,71%) oraz wzajemny szacunek (6,71%).

W dzisiejszych czasach młodzież wiele czasu spędza przed ekranem komputera, korzystając z różnego rodzaju komunikatorów, serfując po internecie i szukając niejednokrotnie nowych znajomości. Stąd zrodziło się pytanie, czy możliwa jest przyjaźń przez internet. Okazało się, że 86 (64,18%) uczniów uważa, że taka przyjaźń nie jest możliwa. Co trzeci młody człowiek (31,35%) uważa, że internetowa przyjaźń jest możliwa. Sześć osób stwierdziło, że nie wie, czy przyjaźń wyłącznie przez internet jest możliwa.

Ciekawe wydało się również poznanie, w jakim celu młodzież zawiera przyjaźnie.

**Tabela nr 1. Cel zawierania przyjaźni w opinii badanej młodzieży**

Cel przyjaźni	N	%
Oparcie w przyjacielu	50	37,32
Aby nie być samotnym	33	24,63
Wspólne rozmowy	26	19,41
Nie wiem	20	14,93
Wzajemna pomoc	4	2,99
Zrozumienie	1	0,75
Razem	134	100

Źródło: badania własne

Badana młodzież zawiera przyjaźnie głównie w celu znalezienia oparcia w przyjacielu, aby nie być samotnym oraz po to, by móc z kimś porozmawiać. Uzyskane odpowiedzi mogą skłaniać do stwierdzenia, że aby móc z kimś porozmawiać i nie być

samotnym, wystarczy mieć kolegę, a niekoniecznie przyjaciela. Czy zatem w percepcji badanych uczniów istnieje różnica między przyjacielem a kolegą?

**Tabela nr 2. Różnice między kolegą a przyjacielem w opinii badanej młodzieży**

Różnica między kolegą a przyjacielem	N	%
Brak zaufania do kolegi	78	58,21
Brak więzi z kolegą	27	20,15
Od przyjaciela więcej się wymaga	11	8,21
Przyjaciel jest ważniejszy	7	5,23
Przyjaciel daje wsparcie	5	3,74
Z przyjacielem jest się szczerym	4	2,99
Przyjaźń to świadomy wybór	2	1,50
Razem	134	100

Źródło: badania własne

Wskazując na różnice między kolegą a przyjacielem wymieniano głównie zaufanie, jakie ma się do przyjaciela oraz jego brak w stosunku do kolegi, więzi występujące w relacji przyjacielskiej i ich brak w koleżeńskej, a także większe wymagania od przyjaciela niż od kolegi. Można zatem przypuszczać, że – wymienione jako cel przyjaźni – oparcie w przyjacielu oraz wspólne rozmowy uwarunkowane są zaufaniem do niego oraz więzią emocjonalną łączącą przyjaciół.

Interesujące było także poznanie, jakimi emocjami badani najczęściej dzielą się ze swoimi przyjaciółmi. Okazało się, że 38,06% badanych dzieli ze swoim przyjacielem wszystkie emocje, 32,84% jedynie radość, a 19,41% zarówno radość, jak też smutek.

**Tabela nr 3. W jakich sytuacjach potrzebny jest przyjaciel?**

Sytuacja, w jakiej potrzebny jest przyjaciel	N	%
Potrzebny w każdej sytuacji	56	44,10
Potrzebny w sytuacjach trudnych	50	39,37
Potrzebny, gdy są problemy	20	15,75
Nie jest potrzebny	1	0,79
Razem	127	100

Źródło: badania własne

Zdaniem 44,1% badanych przyjaciel potrzebny jest w każdej sytuacji, 39,37% uczniów liczy na swojego przyjaciela w sytuacjach trudnych, a 15,75% w problemowych, zatem ponad 55% badanych wskazuje, że dobrze jest mieć przyjaciela wówczas, gdy przeżywa się różnego rodzaju problemy i trudności.

Analizując sytuacje, w jakich według badanych dobrze jest mieć przyjaciela, interesujące wydało się poznanie cech szczególnie u niego cenionych. Udzielając odpowiedzi na to pytanie badani niejednokrotnie podawali kilka kluczowych ich zdaniem cech.

**Tabela nr 4. Jakie cechy powinien mieć przyjaciel?**

Cechy przyjaciela	N	%
Szczery	66	19,25
Pomocny	48	14
Zaufany	39	11,37
Miły	29	8,46
Uczciwy	28	8,17
Wspierający	19	5,54
Zabawny	18	5,25
Wierny	15	4,38
Lojalny	14	4,09
Wyrozumiały	12	3,50
Troskliwy	10	2,92
Dobry	9	2,63
Życzliwy	6	1,75
Otwarty	5	1,46
Z poczuciem humoru	5	1,45
Empatyczny	3	0,88
Sprawiedliwy	2	0,59
Podobny	2	0,59
Tolerancyjny	2	0,59
Szanujący	2	0,59
Słuchający	1	0,30
Bezinteresowny	1	0,30
Pomysłowy	1	0,30
Dyskretny	1	0,30
Optymistyczny	1	0,30
Zwariowany	1	0,30
Odważny	1	0,30
Inteligentny	1	0,30
Kochający	1	0,30
Razem	343	100

Źródło: badania własne

Z danych zawartych w tabeli wynika, że badani szczególnie cenią u przyjacielela szczerosc, nastepnie bycie pomocnym oraz zaufanie, które wynika z umiejętności dochowania tajemnicy. Ważne zatem jest, by osoba, którą określamy mianem przyjaciela, była prawdomówna, nie ukrywała swoich zamiarów, intencji i uczuć, by działała uwzględniając nasze dobro i której można zaufać.

W przyjaźni liczy się także trwałość związku. Co zdaniem badanej młodzieży umacnia przyjaźń?

**Tabela nr 5. Czynniki wpływające na umocnienie przyjaźni**

Co umacnia (scala) przyjaźń	N	%
Wspólne zainteresowania	32	27,59
Wspólne przeżycia	26	22,42
Szczerosc	13	11,21
Radość	13	11,21
Nie wiem	13	11,21
Zaufanie	6	5,18
Uczciwość	4	3,45
Wszystko	3	2,29
Problemy	2	1,73
Wierność	2	1,73
Szacunek	1	0,87
Poświęcenie	1	0,87
Razem	116	100

Źródło: badania własne

W związku przyjacielskim ważne są wspólne zainteresowania (27,59%), które w znacznym stopniu – zdaniem badanej młodzieży – wpływają na umocnienie przyjaźni. Istotne są też wspólne przeżycia, których następstwem jest tworzenie się więzi między ludźmi, a także szczerosc i radość. Dziwić może natomiast fakt, że aż 11,21% badanych nie potrafi wskazać, jakie czynniki wpływają na umacnianie relacji przyjacielskich.

Przyjaźń jako związek oparty na dobrowoli, szacunku do partnera, jego uznaniu i akceptacji prowadzi do wspólnych działań, do chęci częstego przebywania razem. Czy zdarza się, że jakieś cechy bądź zachowania przyjaciela trudno jest badanym zaakceptować?

**Tabela nr 6. Jakich zachowań nie akceptują u swojego przyjaciela?**

W swoim przyjacielu nie akceptuję	N	%
Nie ma czegoś takiego	65	50,39
Złe zachowanie wobec innych	28	21,71
Kłamstwo	10	7,76
Zawziętość	5	3,88
Egoizm	5	3,88
Palenie papierosów	4	3,10
Zazdrość	3	2,33
Niska samoocena	3	2,33
Zbyt wysoka samoocena	2	1,55
Uległość	2	1,55
Wiele rzeczy	1	0,78
Niedotrzymywanie obietnic	1	0,78
Razem	129	100

Źródło: badania własne

Połowa badanych akceptuje wszystko w swoim przyjacielu. Natomiast jedna piąta zwraca uwagę, że trudno jest im zaakceptować u swojego przyjaciela złe zachowanie wobec innych, kłamstwo, zawziętość i egoizm. Warto więc zastanowić się, co może spowodować rozpad bądź też rozluźnienie relacji przyjacielskiej.

**Tabela nr 7. Z jakich powodów przyjaźń może ulec zniszczeniu?**

Przyjaźń może być zniszczona poprzez	N	%
Kłamstwo	39	29,11
Zdrada	22	16,42
Nieporozumienia	20	14,93
Kłótnie	18	13,44
Brak zaufania	13	9,71
Nic	11	8,21
Zazdrość	9	6,72
Zaniedbanie	2	1,50
Razem	134	100

Źródło: badania własne

W opinii badanej młodzieży przyjaźń może być zniszczona głównie przez kłamstwo, ale także zdradę, nieporozumienia i kłótnie. Niektórzy respondenci uważają, że prawdziwej przyjaźni nic nie może zniszczyć.

Ciekawe wydało się także poznanie opinii badanych na temat możliwości nawiązania przyjaźni od nowa, gdyby zdarzyło się, że została zniszczona. Okazało się, że aż trzy czwarte uważa, że istnieje taka możliwość.

Interesujące wydało się także poznanie zdania młodzieży na temat tego, czy przyjaźń może przeszkadzać w podejmowaniu różnych aktywności, zawieraniu nowych znajomości czy realizacji zamierzeń. Tabela 8 ukazuje przekonania badanej młodzieży odnośnie ograniczeń, jakie może powodować przyjaźń.

**Tabela nr 8. Przyjaźń jako przeszkoda**

Przyjaźń może przeszkadzać:	N	%
w niczym	52	42,28
w kontaktach z innymi	39	31,71
w realizacji własnych planów	9	7,32
w nauce	8	6,51
w miłości	7	5,70
w relacjach rodzinnych	7	5,70
we wszystkim	1	0,82
Razem	123	100

Źródło: badania własne

W związku przyjacielskim ważne są wspólne rozmowy, przeżycia, rozwijanie podobnych zainteresowań, słowem – spędzanie z sobą jak najwięcej czasu. Sytuacja taka może być postrzegana jako pewnego rodzaju przeszkoda powodująca różnego rodzaju ograniczenia. Zdaniem ponad połowy badanej młodzieży przyjaźń może powodować ograniczenie kontaktów z innymi osobami, utrudniać realizację własnych planów, przeszkadzać w nauce, komplikować związki oparte na miłości, a nawet wpływać niekorzystnie na relacje rodzinne.

Należy przy tym pamiętać, że związek przyjacielski oparty jest na „wzajemnej dobrowolnej zależności” (Niebrzydowski, Płaszczyński 1989, s. 40) partnerów tej interakcji i niejednokrotnie – mimo odczuwanych ograniczeń spowodowanych tym związkiem – jego profity powodują, że ludzie zadowoleni są z bycia w relacji zwanej przyjaźnią.

**Tabela nr 9. Prawdziwa przyjaźń w opinii badanej młodzieży**

Prawdziwa przyjaźń to:	N	%
Niezawodność	38	28,36
Zaufanie	30	22,39
Zrozumienie	21	15,68
Wsparcie	14	10,45
Wspólny czas	9	6,72
Szczerłość	8	5,97
Akceptacja	6	4,48
Wspólne dobro	5	3,74
Wierność	3	2,24
Razem	134	100

Źródło: badania własne

Przejście z relacji koleżeńskich na przyjacielskie ma miejsce tylko w niektórych przypadkach. Zdaniem badanej młodzieży o prawdziwej przyjaźni świadczy niezawodność osób, których łączą więzi przyjaźni, zaufanie, wzajemne zrozumienie oraz wsparcie.

Na zakończenie prowadzonych badań młodzież została poproszona o ustalenie ważności preferowanych przez siebie wartości. Zadanie to było zabiegiem celowym, gdyż pozwoliło z jednej strony określić miejsce przyjaźni wśród wartości preferowanych przez badanych, a z drugiej nieco szerzej spojrzeć na ich system wartości.

**Tabela nr 10. Hierarchia wartości badanej młodzieży**

Wartość	Średnia	Ranga
Szczęście rodzinne	1,87	1
Przyjaźń	3,18	2
Szacunek	4,91	3
Wykształcenie	5,87	4
Wiara (religia)	6,42	5
Poświęcenie dla innych	6,54	6
Ojczyzna	7,43	7
Praca	7,44	8
Sprawność fizyczna	8,29	9
Posiadanie dóbr materialnych	8,52	10
Życie pełne rozrywki	8,95	11
Rozwój kulturalny	9,23	12
Sprawowanie władzy	11,45	13

Źródło: badania własne

Spośród trzynastu grup wartości badani dokonali wyboru preferowanych, co umożliwiło utworzenie dla tej grupy ogólnej hierarchii wartości. Okazało się, że wartością najbardziej cenioną jest szczęście rodzinne (ranga 1), następnie przyjaźń (ranga 2) i szacunek (ranga 3). Natomiast najmniej cenionymi okazały się wartości związane ze sprawowaniem władzy (najniżej w hierarchii – ranga 13), rozwojem kulturalnym (ranga 12) i życiem pełnym rozrywki (ranga 11). Dokonane przez młodzież wybory ukazały wysoką wartość, jaką przywiązują do przyjaźni, szczęścia rodzinnego oraz szacunku ludzi. Natomiast wartości ekonomiczne i polityczne okazały się w percepcji badanych najmniej znaczące.

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że przyjaźń jest bardzo ważną wartością w życiu młodego człowieka. Określając czym dla badanych jest przyjaźń, należy stwierdzić, iż jest to więź łącząca ludzi, oparta na zaufaniu i wzajemnym wsparciu. Przyjaciół to ktoś, z kim badani zazwyczaj dzielą wszystkie emocje, ktoś na kogo można liczyć w każdej sytuacji. Jest to osoba pomocna, szcera, której można zaufać. Prawdziwą przyjaźń cechuje niezawodność, zaufanie oraz zrozumienie. Przyglądając się hierarchii wartości badanej młodzieży można zauważyć, że oprócz szczęścia rodzinnego, przyjaźń stanowi dla niej największą wartość.

Przyjaźń to więź emocjonalna charakteryzująca się odwzajemnieniem uczuć. Ważne przy tym jest, że jest to relacja dobrowolna i trwała. Duże znaczenie w przypadku przyjaźni dziecięcych odgrywają rodzice, gdyż to oni niejednokrotnie starają się wpłynąć na wybór przyjaciela swojego dziecka. Bywa też, że rodzice angażując dziecko w prace domowe czy też różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne nie widzą konieczności bądź też możliwości, aby ich dziecko zawierało przyjaźnie. Tymczasem posiadanie przyjaciela rozwija w dziecku wiele zachowań prospołecznych, m.in. empatię, otwartość, prawdomówność, punktualność, uczucie dotrzymywania obietnic, udzielania pomocy, zawierania kompromisów, rozwią-

zywiania konfliktów. Przyjaźń przyczynia się także do poczucia akceptacji, szacunku i bycia potrzebnym. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele, wychowawcy i rodzice umacniali zawierane przez dzieci przyjaźnie. Jednakże nie może to być bezwarunkowa zgoda i pobłażanie dla wszelkiego rodzaju aktywności płynącej z zawartej przyjaźni. Z uwagi bowiem na fakt, że w niektórych przypadkach – o czym świadczą niniejsze badania – przyjaźń może niekorzystnie wpłynąć m.in. na postępy w nauce czy też relacje panujące w rodzinie. Koniecznością wydaje się monitorowanie przez rodziców i nauczycieli przyjaźni zawieranych przez dzieci i młodzież, zwłaszcza wówczas, gdy jest to tzw. przyjaciel wirtualny, poznany przez dziecko w sieci, osoba, której rzeczywiste zamiary nie zawsze są zgodne z deklarowanymi.

### Literatura

Arystoteles (1956), *Etyka nikomachejska*, PWN, Kraków.

Homer, *Iliada, Pieśń X, Pieśń o Dolonie*, [http://pl.wikisource.org/wiki/Iliada\\_%28D-mochowski%29/Pie%C5%9B%C5%84\\_X](http://pl.wikisource.org/wiki/Iliada_%28D-mochowski%29/Pie%C5%9B%C5%84_X)

Kenrick D. T., Neuberg S. L., Cialdini R. B. (2002), *Psychologia społeczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Lobocki M. (1999), *ABC wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Lobocki M. (2007), *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Niebrzydowski L., Płaszczyński E. (1989), *Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich*, PWN, Warszawa.

Niebrzydowski L. (1989), *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa.

Szczepańska M., Gawel-Luty E. (2009), *Przyjaźń jako wartość w relacjach społecznych dzieci i młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Św. Tomasz z Akwinu (1994), *O miłości nadprzyrodzonej. De Caritate*, Wydawnictwo Świętego Tomasza z Akwinu, Warszawa.

Wright P. (1999), *Need Similarity, Need Complementarity and the Place Personality in Interpersonal Attraction*, „Journal of Experimental Research in Personality”, nr 3.

### SUMMARY

#### The value of friendship in the perception of young people

The issue of friendship is of interest to many sciences, including pedagogy. The origins of scientific interest around issues of friendship can be found in the works of ancient Greek philosophers, whose way of understanding of friendship is the foundation for modern approaches to this issue. Friendship as a special type of voluntary interaction that takes place between human beings is a fundamental value in the education of children and the youth. The uniqueness of this relationship lies in the acceptance of the other person, the bestowal of trust and the need of contact. On this basis a strong, positive emotional bond and resources for the support of society are created. It should also be noted that partners within this relationship have equal rights and are linked by a mutually satisfactory cooperation. Assuming that friendship plays a significant role in the educational process, a research has been prepared to know the opinions of children and the youth regarding problems of friendship. This article presents the own research results in this field.

Instytut Rozwoju Służb Społecznych we współpracy ze Stowarzyszeniem na rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” zaprasza do udziału w bezpłatnym szkoleniu zleconym przez Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich z inicjatywy Departamentu Pomocy i Integracji Społecznej Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w ramach projektu pn. **Przemocy w rodzinie NIE. Wykształcona kadra zarządzająca instytucjami pomocy i integracji warunkiem wczesnego rozpoznawania i przeciwdziałania przemocy w rodzinie**, współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Więcej na ten temat: [www.irss.pl](http://www.irss.pl) lub [przemoc.irss.pl](http://przemoc.irss.pl)

# PERCEPCJA WŁASNEJ SYTUACJI ŻYCIOWEJ przez osoby uzależnione od narkotyków

ANNA CHAŃKO  
KAROL KONASZEWSKI  
Białystok

**P**ercepcja jest procesem postrzegania, sposobem odbierania wrażeń zmysłowych pochodzących z zewnątrz, które poddane interpretacji pozwalają człowiekowi na zrozumienie otaczających go zjawisk. Na naszą percepcję wpływ mają różnorodne czynniki, takie jak: doświadczenia życiowe, system norm i wartości, potrzeby, samopoczucie, sytuacja osobista, oczekiwania względem innych ludzi, a także stereotypy, będące uproszczonymi wyobrażeniami na temat osób, zjawisk, zachowań czy sytuacji. Człowiek jest jednostką społeczną, egzystującą wśród innych ludzi. To właśnie poprzez odniesienie się do nich jest w stanie określić siebie, porównać, przeanalizować rozmaite sfery swojego życia, działalności – własną sytuację życiową.

Używając w niniejszym artykule pojęcia „sytuacja życiowa” zależało nam przede wszystkim na zebraniu informacji dotyczących sfery rodzinnej, towarzyskiej, zawodowej oraz perspektyw na przyszłość osób uzależnionych od narkotyków przebywających w placówce odwykowej. „Cechą charakterystyczną osób zażywających narkotyki jest ich własna indywidualna koncepcja życia (...) zwykle nie do zaakceptowania przez otoczenie człowieka, jego rodziców, szkołę czy placówkę, do której doprowadza go takie funkcjonowanie. Nierzadko też ta właśnie koncepcja życia, której zaciekle broni, jest w jego przekonaniu

świadectwem godności i resztek szacunku do samego siebie”<sup>1</sup>.

Sytuacja życiowa człowieka łączy trzy wymiary: przeszłość, terażniejszość i przyszłość. Skoro przeszłość była negatywna i doprowadziła do nałogu, terażniejszość skupia się wokół tego, by wyeliminować jego skutki i przywrócić jednostkę społeczeństwu, to przyszłość będzie powiązana z umiejętnością prognozy, planowania tego, co jednostka może zrobić pod warunkiem pozostania w abstynencji narkotykowej. Tutaj ważna jest wiedza na temat własnych zasobów, które należy wykorzystać. Można to uczynić jedynie poprzez aktywne włączenie się w działanie na rzecz swojego środowiska społecznego czy – zawężając – realizację zawodową, rodzinną itd. Co więcej, tworzenie własnej wizji przyszłości, ustanawianie celów możliwych do osiągnięcia jest jednym z kolejnych kroków prowadzących do poczucia satysfakcji z życia, bez konieczności brania środków psychoaktywnych.

W badaniach wzięło udział dwudziestu pacjentów **Ośrodka Rehabilitacyjno-Readaptacyjnego MONAR w Zacherlanach**. Zastosowano metodę indywidualnego wywiadu pogłębionego.

## Relacje rodzinne i towarzyskie osób uzależnionych od narkotyków

Pobyt w ośrodku dla osób uzależnionych jest dla pacjentów okresem, który mogą poświęcić na analizę dotychczasowego życia, próbę walki z demonami, które jeszcze wczoraj kusily: „weź, będzie ci lepiej!”. Nie jest łatwo powiedzieć sobie: jestem narkomanem/narkomanką. Nie można wymazać tych miesięcy czy lat „brania”, a tym samym odciętych od „normalności”, zastąpionych pozorną ulgą czy przyjemnością.

*– To wszystko jest jak jakiś tajfun, w środek którego wchodzisz dobrowolnie. Pochłania cię, kręci tobą, dociska do ziemi po to, by później wziąć cię wysoko ponad to wszystko, co tutaj się dzieje. Jesteś*

<sup>1</sup> K. Gąsior, J. Chodkiewicz (red.), *Leczenie alkoholików i członków ich rodzin*, Kielce 2010, Wydawnictwo JEDNOŚĆ, s. 202.

w górze, czujesz jakby świat należał do ciebie, spadasz w dół i boli. Ale potem znowu czekasz, aż cię porwie do góry, bo wiesz, że to nastąpi – wystarczy chwila. Teraz już nie latam, jestem tutaj i powiem ci, że chodzenie po ziemi nie jest wcale takie przyjemne. Myślę o tym, że kiedyś znowu odleczę i wiem, że przede mną długa droga, żebym już więcej nie chciał tego czuć (Piotr, lat 28).

– Na razie staram się jakoś tu być, nie jest łatwo, nie to że kontrolują ciebie, ale musisz sam siebie kontrolować. Tęskni się za ziomkami i osiedlem, za swobodą. Ale wiem, że przegiąłem (Kamil, lat 22).

Trafiając do ośrodka osoba uzależniona zostaje odcięta od świata zewnętrznego, a społeczność, w której musi się odnaleźć, stanowi jej nową „rodzinę”. Ale większość pacjentów pozostaje nadal w kontakcie ze swoimi najbliższymi.

– Mama do mnie dzwoni, pyta jak się czuję. A ja dzwonię do swojej córki i pytam ją o to samo. Chore to życie, ja jestem chora. Ale one dwie są moim wsparciem. Bez nich świat nie miałby sensu (Eliza, lat 32).

– Sięgnąłem dna, ale moi starzy są w porządku. Nigdy się na nich nie zawiodłem i wiem, że czekają, aż stąd wyjdę i będę żyć jak człowiek (Paweł, lat 25).

Nie ukrywają, że dzięki rodzicom bądź jednemu z nich trafili do ośrodka i podjęli decyzję o leczeniu:

– Ojciec był zawsze surowy, gość na stanowisku, lekarz. Na pewno wstydzi się za mnie teraz, że jego syn zamiast iść w ślady starego to poszedł w narkotyki. Brakowało mi zawsze uczuć z jego strony, ale jak zajrzył co jest grane, to widziałem, że poruszyłby niebo i ziemię, żebym tylko wyszedł z dolka. Za fraki mnie wziął i przywiózł tutaj. Sam bym tego nie zrobił i za to jestem mu wdzięczny (Kuba, lat 25).

– Kilka lat ćpałem. W sumie nikt nie wiedział, że to robię, bo dobrze się kryłem. Mam rodziców starej daty, więc myślałem, że nawet się nie zorientują, a tu niespodzianka. Ostro się myliłem. Któregoś dnia czekali na mnie w pokoju, widziałem, że przetrzepali mi ciuchy i szafki, wiedziałem też, że dopiero się zacznie. No i jestem tutaj (Jacek, lat 21).

– Zawsze mogłam wracać z imprez później niż moje koleżanki, pierwsza miałam chłopaka i przyprowadzałam go do domu. Rodzice jakoś nie zwracali na to uwagi, oby było posprzątane i młodsza siostra zaopiekowana. Miałam luz, aż może za bardzo. Wydawało mi się, że gdyby nie to, to pewnie nie jarałabym tak często, a potem nie brała tego. Ale z drugiej strony dopiero jak byłam na dnie, to zrozumiałam, że oni cały czas są obok, są blisko. Mogli się odwrócić, a nadal są. W końcu od tego są rodzice, bo każdy się odwróci, a oni zostaną (Alina, lat 26).

Czworo badanych określa swoje relacje rodzinne jako złe bądź stwierdza ich brak:

– Moi rodzice mają mnie w poważaniu. Nie obchodzę ich już od dawna. Ojciec uciekł z kochanką za granicę, matka ma coraz to nowego typu, więc nie interesuje się mną ani trochę, nawet nie wiem czy zdaje sobie sprawę z tego, że tu jestem. Nie chce mi się już nawet na ten temat gadać, więc zmienimy temat (Marta, lat 25).

– Jak miałem 20 lat, to wyniosłem się z domu. Moi starzy mieszkają na wsi, ja mam swoje mieszkanie w mieście. Wiedzą, że jestem w ośrodku, ale mają swoje problemy, a ja nie chcę nawet być dla nich jakimś dodatkowym ciężarem. Zresztą matka zawsze powtarzała mi: jak sobie pościelisz, tak się wyśpisz (Jan, lat 23).

– Nienawidzę ich za to wszystko, co mnie spotkało. To przez nich tu jestem, wychowali sobie taką córeczkę, a może sama się wychowałam jak ich nie było w domu (Zuza, lat 19).

– Nie mam z nimi kontaktu, nie chcę mieć. Po co słuchać zrzędzenia matki, jak ona nie rozumie o co w tym wszystkim chodzi. Myśli, że powiem sobie – koniec i po wszystkim, że to takie proste. Żeby takie było, to nie latałbym po ośrodkach. Niech lepiej myśli, że jestem za granicą i dobrze mi się powodzi (Tolek, lat 32).

Na skutek postępującej degradacji psychofizycznej osoby uzależnionej mają obniżoną zdolność do efektywnego funkcjonowania w świecie społecznym i prawidłowego postrzegania sytuacji, które ich dotyczą. To z kolei skutkuje trudnościami w dotar-

ciu do osoby uzależnionej i w przekonaniu jej o swoich dobrych intencjach czy chęci pomocy. Wypowiedzi badanych na temat ich relacji towarzyskich były zróżnicowane. Jedni określali siebie jako samotników, którzy niejednokrotnie zawiedli się na swoich znajomych i wołą z dystansem podchodzić do kolegów i koleżanek:

– *Miałam kiedyś przyjaciółki, z którymi trzymałam. Na osiedlu uważali nas za niezłą paczkę, ale co z tego, jak jedna zaciążyła, inna wyjechała, a z pozostałymi kontakt się urwał, bo one wiecznie nie miały czasu, takie zajęte swoim lansowaniem się. Widziałam je później jak imprezowałam. Spojrzały tylko na mnie i odwróciły się na pięcie, bez żadnego cześć. Lepiej pilnować siebie, bo prawdziwych przyjaciół w dzisiejszych czasach już nie ma* (Marta, lat 25).

Inni z kolei lubili przebywać w kręgu swoich znajomych i twierdzą, że mają przyjaciół, na których zawsze mogą liczyć.

– *Mam paru kumpli, takich od kołyski i pewnie po grób. Oni byli obok, jak spadłem na psy. I choć był czas, że odciąłem się od nich, bo coś innego było dla mnie ważniejsze, to pomagali mnie szukać po melinach i trzymają za mnie kciuki* (Kamil, lat 22).

– *Moja Asia to anioł nie człowiek. Ile ona łez wyplakała, żeby mnie wyciągnąć z tego bagna. Ile razy wciągała moich rodziców w to, co planuję, dzwoniła, żeby powiedzieć, gdzie jestem, żeby mnie ratować. Taki przyjaciel to skarb* (Ania, lat 21).

Niektórzy z rozmówców byli pełni obaw, w jaki sposób zachowają się wobec nich znajomi, kiedy wyjdą z ośrodka i czy stygmat narkomana nie spowoduje, że ich relacje towarzyskie zanikną.

– *Mam nadzieję, że nie będą na mnie krzywo patrzeć, zawsze mieliśmy dobry kontakt. To jakaś wspólna impreza, to wyjście na spacer z dziećmi. Zagubiłam się, ale chyba należy mi się druga szansa. Ja przynajmniej liczę na to, że nie przekreślą mnie. Przecież każdy ma prawo się potknąć* (Eliza, lat 32).

– *Jak myślę o tym, co będzie jak wyjdę, to odczuwam jakiś ból brzucha, chyba się stresuję. Ale nie dziw się, wiadomości*

*szybko się rozchodzą i pewnie pół osiedla już wie, gdzie jestem. Potem będą na mnie patrzeć jak na trędowatego i nie będzie nawet z kim słowa zamienić, bo się będą bali. Tylko nie wiem czego, ale to czas pokaże* (Piotr, lat 28).

Jeśli bliskie dla narkomana osoby zdecydują się go ratować, muszą bardzo szybko podjąć interwencję, nie zważając na przeciwności wynikające z kontaktu z uzależnionym. Liczy cię cierpliwość, akceptacja i wyrozumiałość, a nie próba zmuszenia do określonych zachowań poprzez krzyk i groźby (choć zdarzają się wyjątki, w których owe metody są skuteczniejsze). Wsparcie rodziny jest niezwykle istotne i cenne na drodze do zdrowienia osoby uzależnionej. Oczywiście musi być ono podparte odpowiednim leczeniem, terapią, jednakże stanowi fundament, na którym młody, zagubiony człowiek może na nowo budować swoją tożsamość. Co więcej, przebywanie blisko rodziny i przyjaciół w momencie kryzysu jest dla narkomana świadectwem i potwierdzeniem, że nie jest sam, że są ludzie, którzy będą o niego walczyć do końca. Wyizolowanie osoby uzależnionej i umieszczenie jej w ośrodku odwykowym przyniesie lepsze skutki, jeśli będzie ona miała świadomość, że ma do kogo i po co wracać, że może nadal liczyć na miłość bliskich.

### Sytuacja zawodowa i perspektywy na przyszłość pacjentów ośrodka

Wiele osób zmagających się z nałogiem narkotykowym zaniedbuje wszelkie sfery życia, które nie są związane z „braniem”. Na dalszy plan schodzi kształcenie się i rozwój zawodowy. Uzależnienie bywa tak silne, że myśli narkomana skupione są tylko wokół zaspokojenia swojego „głodu”. Stąd też większość badanych narzeka na swoją sytuację zawodową, określając ją jako niekorzystną.

– *Jestem pracowitym facetem, ale za dużo doświadczenia nie mam. Trochę robiłem na czarno, ale to były jakieś fuchy. Moja dziewczyna miała rodziców przy kasie, to jej ojciec zawsze powtarzał, że mnie*

weźmie do siebie jak tylko zechcę. Ale teraz jej już nie ma, więc jestem zdany na siebie (Jan, lat 23).

– Studia rzuciłam bardzo szybko, choć pierwszy semestr zaliczyłam wcale nie najgorzej. Byłam na turystyce, zawsze marzyły mi się jakieś podróże. Nie mam jakichś szczególnych umiejętności, nic jakoś w ostatnim czasie nie zajmowało mnie za bardzo ze zrozumiałych względów. Ale nic straconego (Ania, lat 21).

– Mam 25 lat i trochę doświadczenia. Pracowałam przeważnie w sklepach. Obsługa kasy itd. to dla mnie nie problem. Poza tym lubię robić w handlu. Jak wyjdę, to pewnie się gdzieś w jakimś spożywczym zakręcę, choć wolałabym w odzieżowym. A co do nauki? Głowy do uczenia się nigdy jakoś nie miałam. Nie lubiłam siedzieć w szkole, bo nudziły mnie lekcje. Jak bym miała coś robić, to jakiś kurs, który da mi konkretny fach. Może kosmetyka czy fryzjerstwo, na to zawsze jest zapotrzebowanie, a ja wolę myśleć realnie, a nie bujać w obłokach. Jak już mówiłam, sama się o siebie zatroszczyć, żeby później nie musiała nikogo po rękach całować za to, że mi jakąś posadkę załatwił (Marta, lat 25).

– Jakimś tam uczonym nigdy nie byłem, mam też jakieś papiery na ortografię itp. Mam paru koleżków, którzy robią w budowlance, więc chyba przyjdzie mi nauczyć się tego fachu. Kasa nie jest zła, może się czegoś poduczę i później będzie lepiej. Nauka nigdy nie szła mi najlepiej, wolałem sport (Kamil, lat 22).

W badanej grupie są też osoby, których sytuacja zawodowa jest dobra, dlatego też mają nadzieję, że po wyjściu z ośrodka podejmą odpowiednią pracę bądź też będą podnosić swoje kwalifikacje

– Mam skończone studia, wykształcenie wyższe. Pracowałam dosyć długo jako księgową, więc myślę, że do tego po prostu wrócę. Muszę, chcę znormalnieć. Mam nadzieję, że nie spotkam już na swojej drodze takiego typu, przez którego znów coś stracę. Straciłam – za dużo. Poszukam czegoś w ogłoszeniach, zajrzę do firmy, w której już pracowałam. Nie jest ze mną tak źle. Może

nie wyglądam na kogoś bardzo mądrego, ale głupia nie jestem (Eliza, lat 32).

– Zawsze marzyłam, żeby być architektem, uwielbiałam rysować, projektować, tutaj też zawsze komuś coś doradzę. Myślę, że to byłoby coś, co chciałabym robić, jak stąd wyjdę. Moi rodzice próbowali mnie ukierunkować na coś zupełnie innego – mam licencjat z logistyki. Ale to mnie jakoś nie kręci. Chodziłam nawet na rysunek, nawet nieźle mi szło, ale potem bywało różnie. Kasa była potrzebna na coś innego. Ale kiedyś udowodnię wszystkim, na co mnie stać. Jeszcze o mnie usłyszysz (Paula, lat 27).

– Patrzysz na narkomana z wyższym wykształceniem. Tak, tak. Skończyłem socjologię. Fakt, że zaocznie, bo rodzice dawali mi pieniądze na studia, ale liczy się, że je mam. Żeby nie studia, to nie poznałabym swojej dziewczyny. Na szczęście były takie studia, że nie musiało się być na zajęciach, żeby coś zaliczyć. Wystarczyło, że przyniosłeś kwit, że wpłaciłeś i tyle. Olewałem je, czasem na egzamin ściągali mnie kumple jak byłem ostro zjarany. Jak się piśze coś na sali, gdzie jest 60 osób, to nikt nie patrzy na ciebie jak wyglądasz. A szkoda, bo wiem, że niektórzy brali też jakieś prochy. Tak czy inaczej, wykształcenie jest (Łukasz, lat 25).

Wszelkie działania naprawcze, terapeutyczne muszą brać pod uwagę fakt, iż pobyt narkomana w ośrodku odwykowym jest czasowy. Parasol ochronny placówki działa tylko podczas przebywania w niej. Ale nastąpi odpowiedni moment, w którym pacjent będzie musiał powrócić do swojego środowiska, na nowo rozpocząć życie, tym razem bez narkotyków.

– Zobaczmy jak to będzie, jeszcze trochę mi tu zostało posiedzieć. A potem? Sam nie wiem. Może w końcu się ogarnę i pójdę do jakiejś szkoły, może znajdę pracę. Nikt nie będzie na mnie czekał z otwartymi rękoma i na wszystko muszę sam zapracować, wiem o tym. Wkurzają mnie tacy ludzie, którym wszystko podaje się na tacy. Ale z drugiej strony im zazdroszczę. Na to, co oni mają, ja będę musiał pracować latami (Piotr, lat 28).

– *Jakoś się nie obawiam. Tęsknię za moimi bliskimi. Jestem jeszcze młoda, wiem, że wszystko przede mną. Zawaliłam studia, ale jeszcze da się wszystko poukladać, przecież niektórzy ludzie idą się uczyć nawet po 50. Jakoś będzie. Najważniejsze, że nie jestem w tym wszystkim sama. Gdybym była, to pewnie bym się załamała. Tutaj jest sporo takich osób, które wychodzą, a potem wracają do ośrodka. Nie dziwię się – wyjdiesz i nie masz dokąd pójść, nie masz przy kim być blisko, życie wtedy nie jest przyjemne i znowu wraca twoja towarzyska – narkomania (Ania, lat 21).*

– *Moje plany na przyszłość? Chciałabym znaleźć odpowiedniego faceta, założyć z nim szczęśliwą rodzinę. I chyba najważniejsze – być szczęśliwa. Bo to wszystko, co było, to z braku tego szczęścia chyba, albo dlatego, że szukałam sobie głupiej rozrywki. Nawet nie wiesz kiedy to się dzieje, a później już nie możesz przestać. Na chwilę obecną to chcę skończyć swoją terapię. (...) raz coś mi to daje, innym razem nie. Tu jest zupełnie inaczej. Ci wszyscy, co cię otaczają, przeszli to samo, albo nawet i gorsze piekło. Są przykładem jak z tego wyjść żywym. Czasami wpadają starzy mieszkańcy ośrodka, opowiadają, że pracują teraz z uzależnionymi, że wiedzą jak to było i mogą pomóc młodym ludziom się w porę ogarnąć. Podoba mi się to, co robią. Nie jest łatwo tu przyjść, nie jest łatwo wytrzymać, to taka walka ze sobą. Nie wiem czy najcięższa w życiu, ale chyba tak. Przynajmniej w moim. Chciałabym powiedzieć, że wolałabym po wyjściu nie pamiętać, że miałam taki problem, ale nawet moja ulubiona ławka w parku mi o tym przypomni. Trzeba nauczyć się żyć z tym, czego się doświadczyło. Nie da się wymazać przeszłości, choćby się tego chciało. To nałóg, z którym będzie się żyć, choć go, że tak powiem – uśpiasz. (...) Psycholog mi ostatnio powiedział: stawiaj sobie małe cele, powoli, nikt cię nie goni. No i to robię. Może kiedyś jak tu wpadniesz robić kolejne badania, to ja będę taką odwiedzającą, takim wzorem dla reszty – że warto żyć bez ćpania (Paula, lat 27).*

– *Wyjdę i krzyknę – jestem wolna! Żartuję. Teraz przynajmniej wiem, że rodzice są dla mnie w stanie poświęcić wszystko. Chyba tego mi brakowało. Mam już swoje lata, czas się chyba też usamodzielnić. Jakoś dam radę. Odbudowuję tu po trochu wiarę w siebie. Kiedyś mi jej brakowało. Wiem, że jeszcze sporo przede mną, ale grunt to iść do przodu. Obym nie musiała tu wracać. Raz mi wystarczy, zdecydowanie (Alina, lat 26).*

– *Nie boję się tak strasznie, co będzie jak wyjdę, choć jednego jestem pewien. Mam kobietę, która jest ze mną na dobre i na złe, więc chyba nie ma po co dalej szukać i trzeba będzie działać. Powoli, dalek nie będę planował, bo nie ma co być takim hop do przodu (Paweł, lat 25).*

– *Zrozumiałam, że nie muszę być zależna od faceta, że to on doprowadził mnie do tego, że znalazłam się tutaj. Mam dla kogo żyć. Zobacz, to moja córka (pokazuje zdjęcie) – i powiedz, czy nie warto? (płacze). Schrząniłam kawałek swojego życia, ale drugi przede mną (Eliza, lat 32).*

– *pozytywny obraz przyszłości jawi się przed ponad połową badanych osób. Niestety, niektórzy z nich obawiają się tego, co może się wydarzyć po wyjściu z ośrodka. Brak perspektyw na przyszłość jest oznaką bierności, słabości, nieumiejętności pogodzenia się z tym, co było i jest teraz, bądź też wyrazem strachu, obawy nie tylko o swoją abstynencję narkotykową, ale o powrót do życia w samotności, odizolowaniu.*

– *Nie mam konkretnych planów. Są marzenia – praca, dom, rodzina, ale co z tego. Mam bagaż doświadczeń, nie jestem idealna, jest też ryzyko, że znowu coś mi odbije. Nie mam też na kogo liczyć, jestem sama jak palec i to też jest przykre. Tu przynajmniej mam wokół siebie ludzi, ale potem – czy wrócę do ośrodka ponownie? Teraz takie pytania przychodzą mi do głowy. Najgorsza jest właśnie samotność, życie tylko dla siebie, bez sensu (Marta, lat 25).*

– *Nie wiem, na razie wolę nie planować niczego. Już raz planowałem i widzisz, gdzie wylądowałem. Marzenia są dla tych, co mają za co je spełniać. Może kiedyś, nie teraz (Jan, lat 23).*

– *Nie wiem co będzie jutro, więc tym bardziej nie powiem, co zdarzy się za miesiąc, dwa, rok. Nie zastanawiam się nad tym i jakoś mi z tym póki co dobrze* (Jacek, lat 21).

– *Co będzie? Jakie plany? Brak. Brak. Brak. Różnie może być, więc wolę nie gdybać* (Kamil, lat 22).

Reasumując – sytuacja zawodowa osób uzależnionych przebywających w ośrodku MONAR w Zacherlanach jest zróżnicowana. Jeśli chodzi natomiast o perspektywy na przyszłość, większość respondentów wyznacza sobie cele, które zamierza osiągnąć po opuszczeniu ośrodka. W grupie badanych są i tacy, którzy wolą skupić się na teraźniejszości i temu poświęcić swoją uwagę i energię.

### **Wnioski**

Każda interwencja w życie osoby uzależnionej od narkotyków powinna być oparta na życzliwości, zrozumieniu, uczciwości i poczuciu bezpieczeństwa. Wtedy możliwe jest przełamanie bariery niszczącego nałogu i rozpoczęcie procesu zdrowienia, którego podstawowym elementem jest przede wszystkim wzmocnienie wiary w siebie i odpowiednia motywacja do zmiany.

Osoby przebywające w ośrodku MONAR w Zacherlanach zdecydowały się na uczestnictwo w społeczności terapeutycznej, dzięki której mają szansę na życie wolne od narkotykowego nałogu. Ich obecna sytuacja życiowa jest zróżnicowana – pochodzą z różnych domów, mają odmienne relacje rodzinne i towarzyskie, sytuację zawodową czy plany na przyszłość. Jednak na uwagę zasługuje fakt, że każdy z badanych przynajmniej się do nałogu, jest świadomy drogi, jaką musi przebyć, aby z nim wygrać i móc na nowo cieszyć się życiem.

### **SUMMARY**

#### **Perception of their life situation by drug addicts**

The ability to take a critical look at themselves and at their previous existence is crucial in the recovery process of drug addicts, just as encouraging a sense of self-confidence in the therapeutic process, building positive relationships with people, family and working on a satisfying life without drugs. One of the steps to a life in abstinence is an assessment of a person's current life situation which is being made by patients of Rehabilitation and Readaptation MONAR Center in Zacherlan.

**W Instytucie Rozwoju Służb Społecznych  
można zaprenumerować na rok bieżący  
miesięcznik „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”,  
dwumiesięcznik „Praca Socjalna” oraz  
kwartalnik „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”.**

**W redakcji można również nabyć  
egzemplarze czasopism z lat ubiegłych**

# konferencje

## ASYSTENT USAMODZIELNIENIA

**W**arszawski Oddział Towarzystwa Psychoprofilaktycznego oraz Federacja na rzecz Reintegracji Społecznej zorganizowały 28 listopada 2014 r. w Warszawie konferencję zatytułowaną „Asystent usamodzielnienia”.

Problematyka funkcji pełnionej przez asystenta usamodzielnienia została uwzględniona w projekcie finansowanym ze środków unijnych „Z opieki w dorosłość – model usamodzielnienia. Innowacyjna metoda przygotowania do samodzielności młodzieży opuszczającej domy dziecka i rodziny zastępcze”. Konferencja była pokłosiem prac projektowych nad modelem. Była ona ważna dlatego, że model ten ma szansę na popularyzację, a wokół niego gromadzą się praktycy, którzy mogli wymienić się doświadczeniami.

W trakcie obrad poddano refleksji przygotowanie asystentów usamodzielnienia do prowadzenia skutecznych programów pomocy wychowankom opieki zastępczej we wchodzeniu w dorosłe życie. Zastanawiano się, jakie cechy i umiejętności asystenta są do tego niezbędne? Jak rekrutować i szkolić asystentów usamodzielnienia, by rozwijali potrzebne w pracy z usamodzielnianą młodzieżą dyspozycje i umiejętności. W pierwszej części spotkania praktycy omawiali zagadnienia teoretyczne, ramy organizacyjno-prawne oraz strukturalne działalności

asystentów, w drugiej zaś odnosili się bezpośrednio do swojej pracy.

W konferencji uczestniczyli przedstawiciele instytucji pomocy dziecku i rodzinie, m.in. młodzieżowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych, domów dziecka, rodzin zastępczych.

### Kilka słów o modelu usamodzielnienia

Celem pracy asystenta usamodzielnienia jest wspieranie wychowanka i przygotowanie go do dorosłości. W opisie modelu nazwano go „koordynatorem procesu usamodzielnienia”. Co powinien robić asystent? Podążać za wychowankiem, słuchać go, doradzać, pomagać w bieżących problemach oraz stymulować jego rozwój emocjonalny, społeczny, tak by poczuł własną sprawczość i miał motywację do zmian. Jak podają autorzy modelu, asystent nie wyręcza wychowanka, ale pomaga, gdy ten nie jest w stanie sobie z jakimś problemem poradzić. Przy tym szanuje jego wybory i decyzje, a ich relacja opiera się na układzie partnerskim. Asystent unika oceniania i pouczania, natomiast pomaga podopiecznemu w ułożeniu poprawnych relacji z rówieśnikami, rodziną, uporaniu się z problemami w szkole czy w placówce/rodzynie zastępczej. Do jego obowiązków należy też (jeśli istnieje taka możliwość) praca z rodziną wychowanka. Asystent usamodzielnienia nawiązuje też kontakty z organizacjami pozarządowymi, biznesowymi oraz PCPR.

Model usamodzielnienia wychowanków uwzględnia etapy:

1. Pomoc w rozwiązywaniu problemów zgłaszanych przez wychowanka.

2. Pomoc w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych.

3. Przygotowanie do nawiązywania bliskich relacji i założenia rodziny.

4. Trening umiejętności społecznych i zadaniowych.

Autorzy modelu usamodzielnienia wskazują ponadto na elementy, które odróżniają asystenturę od innych metod pracy, m.in.: dobrowolność (wychowanek sam wyraża zgodę na udział w programie), uczestnictwo (zgodą na aktywny udział), wspieranie, możliwość uczenia się. Dlatego też proces usamodzielnienia się jest długotrwały i wymaga zindywidualizowanego podejścia do wychowanka. Służy temu „Indywidualny Program Usamodzielnienia”. Model zakłada także pracę zespołową, np. na terenie powiatu odbywają się regularne spotkania asystentów. Dopuszcza także superwizję, która ma na celu zwiększenia efektywności pracy asystentów. Wśród załączników do modelu znajduje się m.in. wzór kontraktu zawierającego między wychowankiem a asystentem. Uwzględnia się w nim np. potrzeby wychowanka oraz to, co chciałby zmienić w swoim życiu, na co jest gotowy, czego oczekuje od asystenta i na jakie warunki się godzi. Asystent również zobowiązuje się w kontrakcie do np. zachowania tajemnicy, respektowania decyzji wychowanka, a także regularnych z nim spotkań.

Model usamodzielnienia był testowany na 25 wychowankach placówek opiekuńczo-wychowawczych i rodzin zastępczych (13 dziewcząt i 12 chłopców) powyżej 15 roku życia. Pracowało z nimi 12 asystentów. W ramach projektu młodzież mogła brać udział w kursach komputerowych, prawa jazdy, a także w stażach zawodowych, aby przekonać się, jaki zawód jest przez nich preferowany<sup>1</sup>.

### Konferencja jako podsumowanie projektu

Marek Liciński, prezes Zarządu Głównego Towarzystwa Psychoprofilaktycznego, organizator licznych konferencji odbywających się od roku 2003, w wystąpieniu otwierającym obrady dużo miejsca poświęcił okresowi dzieciństwa, który jest przygotowaniem do dorosłego życia. Wychowankowie placówek – w przeciwieństwie do dzieci wychowywanych w domach rodzinnych – muszą się pewnych zadań uczyć dopiero w dorosłym życiu, np. czynności domowych, relacji między członkami rodziny, gospodarowania pieniędzmi. Marek Liciński skupił się na cechach asystenta usamodzielnienia, takich jak: empatia, otwartość, szczerłość, tolerancja. Ale dodał także, że liczą się jego cechy charakteru oraz doświadczenie życiowe. Owo doświadczenie jest kapitałem, który powinien być

przekazany podopiecznym, by mogli dokonać właściwych życiowych wyborów.

Anna Orzechowska z Powiślańskiego Towarzystwa Społecznego zwróciła uwagę na trudną sytuację dzieci, które nie mają właściwej opieki w domu rodzinnym. Niestety, również opieka zastępcza wiele z tych problemów utrwała. Większość młodych ludzi opuszczających placówki opiekuńczo-wychowawcze i rodziny zastępcze nie potrafi poradzić sobie w dorosłym życiu. Dlatego tak ważne jest ich wsparcie przez asystenta usamodzielnienia. Anna Orzechowska stwierdziła m.in., że najczęściej zgłaszaną przez wychowanków potrzebą jest „możliwość rozmawiania z zyczliwą, zaangażowaną i zainteresowaną osobą dorosłą”.

Katarzyna Rzempełuch ze Stowarzyszenia Penitencjarnego „Patronat” zwróciła uwagę na elementarne przygotowanie młodzieży do dorosłego życia, w tym na próbę zrozumienia mogących się pojawić trudności.

Referat Joanny Górczowskiej dotyczył standardów pracy i szkolenia asystentów usamodzielnienia w Wielkiej Brytanii.

Prezentowany podczas konferencji model usamodzielnienia bazował na rozwiązaniach brytyjskich, a więc sprawdzonych w praktyce. Założenia ustawy brytyjskiej „Children Leaving Act 2000” pokrywały się – jak piszą autorzy modelu – z ich doświadczeniami. Przygotowując ten model stawiali m.in. następujące pytania: Czy proponowa-

ne rozwiązania byłyby wystarczająco dobre dla mojego dziecka? Czy jest plan zapasowy, gdyby coś się nie powiodło oraz czy jest wdrażany plan wsparcia dostosowany do indywidualnych potrzeb wychowanka? Jak wskazują autorzy omawianego modelu, w polskim systemie pieczy zastępczej przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia następuje zbyt późno, bo dopiero na kilka miesięcy przed osiągnięciem pełnoletności i dotyczy głównie kwestii formalnych i finansowego wsparcia. Dlatego też tyle miejsca na konferencji poświęcono psychice i emocjom wychowanka, bagażowi wyniesionemu z dzieciństwa (często traumatycznemu) jako czynnikiem, które wymagają konstruktywnej stymulacji podczas przekraczania bariery dorosłości i samodzielności. Oddajmy na koniec głos autorom: *W tym kontekście wydaje się, że najbardziej efektywną formą interwencji socjalnej, która zwiększa szanse na samodzielne radzenie sobie w życiu, jest umożliwienie wszystkim wychowankom opuszczającym opiekę zastępczą korzystania z pomocy asystenta usamodzielnienia. Czas pokaże, czy i jak administracja samorządowa potraktuje innowacyjny model usamodzielnienia młodzieży opuszczającej domy dziecka i rodziny zastępcze*<sup>2</sup>.

**Marcin Teodorczyk**

<sup>1</sup> Szczegółowy opis zadań znajduje się na stronie: <http://www.tpp.org.pl/z-opieki-w-doroslosc.html>.

<sup>2</sup> Więcej na ten temat: K. Jabłońska, *Jak dorosnąć do dorosłości?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2014 nr 3.

# informacje i recenzje

**George J. DuPaul, Lee Kern, MAŁE DZIECI Z ADHD, Warszawa 2014, PWN, ss. 238.**

W ostatnich kilkunastu latach ukazały się w naszym kraju informacje na temat ADHD w kilkudziesięciu książkach, setkach artykułów i licznych portalach internetowych. Większość z nich została napisana przez polskich autorów, ale jest też kilka książek tłumaczonych z języków obcych, głównie angielskiego. Do grupy tych ostatnio wymienionych publikacji należy książka G. J. DuPaula i L. Kern. Oboje autorzy są profesorami na Lehigh University w Bethlehem w stanie Pensylwania. Posiadają duży dorobek w dziedzinie badania i opisu zaburzeń zachowania w wieku dziecięcym, w tym problematyki ADHD.

Książka *Małe dzieci z ADHD* wyróżnia się zarówno treścią, jak i sposobem jej ujęcia spośród publikacji dostępnych dotąd polskiemu czytelnikowi. Prezentuje opracowany, przeprowadzony w USA i zbadany „wszechstronny program wczesnej interwencji” dla małych dzieci z ADHD, którego głównym celem jest „zapobieganie, odraczanie lub redukcja negatywnych konsekwencji powiązanych zwykle z ADHD, takich jak problemy z zachowaniem (tj. agresja i łamanie zasad), trudności z rozwojem wczesnych umiejętności czytania i liczenia oraz problemy w interakcjach z rówieśnikami i dorosłymi, którzy pełnią funkcję autorytetów”.

Wykorzystując literaturę przedmiotu i wyniki własnych badań, G. J. DuPaul i L. Kern definiują ADHD podobnie jak inni wypowiadający się na ten temat autorzy. Jest to zaburzenie eksternalizacyjne, charakteryzujące się nieadekwatnym rozwojowo stopniem zaburzeń uwagi oraz nadruchliwością i impulsywnością bądź kombinacją tych cech. Występuje – według amerykańskich danych u 5-10%, a według badaczy europejskich u 3-5% populacji. Częściej dotyczy chłopców, np. w szkołach ich przewaga nad dziewczętami kształtuje się jak 2 do 1, a w klinikach nawet 5 do 1. Nie zależy natomiast od pochodzenia, rasy, grupy społecznej. Ponieważ problemy związane z ADHD pojawiają się

zazwyczaj w dzieciństwie i najczęściej mają charakter przewlekły, dobrze jest, jeśli uda się je jak najwcześniej prawidłowo zdiagnozować i podjąć odpowiednią interwencję. Nie jest to – jak wielokrotnie podkreślają autorzy omawianej książki – łatwe zadanie, bo różne są właściwości i tempo rozwoju dzieci oraz warunki w jakich żyją, a i typ zaburzeń bywa bardzo zróżnicowany. Niepewnością obarczone jest zwłaszcza diagnozowanie dzieci w wieku między 2 a 6 rokiem życia ze względu na szybkie zmiany rozwojowe, jakie wówczas zachodzą. Trudność diagnozowania wynika też z braku jednego obiektywnego testu na ADHD oraz małego, często ograniczonego tylko do rodziny obszaru obserwacji. Popularny niegdyś pogląd, iż 50% dzieci dotkniętych ADHD z tego stanu „wyrasta”, świadczy jedynie o niedoskonalości diagnozy, bo jest ono prawie zawsze chroniczne. W sytuacjach braku pewności autorzy stosują formułę: „obserwacja dziecka w kierunku rozwoju ryzyka ADHD”.

Jako podstawę wyodrębnienia dzieci, które należy objąć programem interwencyjnym, autorzy wykorzystali znaną także w Polsce klasyfikację Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-IV-TR. Obejmuje ona 9 objawów wskazujących na zaburzenie koncentracji i 9 związanych z nadruchliwością i nadmierną impulsywnością. ADHD można podejrzewać, gdy dziecko często: nie jest w stanie skupić uwagi na szczegółach; wykonać następujących po sobie instrukcji i kończyć zadań; ma trudności ze zorganizowaniem sobie zadań i innych czynności; unika zadań wymagających dłuższego wysiłku umysłowego; gubi rzeczy potrzebne do wykonania zadań; zapomina o codziennych czynnościach; wydaje się, że nie słyszy, co się do niego mówi; łatwo rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców; ma trudności z koncentracją uwagi na zadaniach lub zabawach; ma nerwowe ruchy rąk lub stóp albo wchodzi się na krzesła; wstaje z miejsca w czasie lekcji lub innych zajęć; biega w sytuacjach, gdy jest to nieaprobowane; nie potrafi spokojnie się bawić; biega jak nakręcone; jest gadatliwie; wrywa się z odpowiedzią przed zakończeniem

pytania; ma trudności z czekaniem na swoją kolej; przerywa lub przeszkadza innym, np. wtrąca się do rozmowy. Wystąpienie ADHD można podejrzewać, jeśli: część tych objawów spowoduje przed ukończeniem przez dziecko 7 roku życia upośledzenie funkcjonowania społecznego, przedszkolnego, rodzinnego i obserwuje się je przynajmniej w dwu środowiskach (np. w domu i przedszkolu lub w szkole); istnieje wyraźny kliniczny dowód tego upośledzenia; występujących objawów nie da się wyjaśnić obecnością innych zaburzeń emocjonalnych lub behawioralnych, takich np. jakie wywołuje depresja, autyzm, lękliwość, schizofrenia. W przypadku, gdy upośledzenie funkcjonowania w wyróżnionych obszarach nie występuje, diagnozowanie ADHD jest bezzasadne.

Do ujawniających się we wczesnym wieku problemów związanych z ADHD należą zwłaszcza: zachowania agresywne i buntownicze; trudności w kontaktach i relacjach z rówieśnikami; brak umiejętności związanych z gotowością do funkcjonowania w przedszkolu i podjęcia nauki w szkole; wysoka liczba przypadkowych obrażeń fizycznych. Z tych powodów dzieci często niechętnie widziane bywają w żłobkach, przedszkolach, nawet w szkole. Doświadczają też wielu niepowodzeń na poszczególnych etapach edukacji oraz w dorosłym życiu. Ilustrując te ustalenia opisem indywidualnych przypadków, autorzy dowodzą, że im wcześniej sytuacja tych dzieci zostanie prawidłowo zdiagnozowana i im bardziej konsekwentnie poddane zostaną zabiegom interwencyjnym, tym szansa ograniczenia negatywnych skutków ADHD jest większa. Opartą na tych ustaleniach ocenę diagnostyczną autorzy uznali za istotny składnik procesu wyboru, projektowania i ewaluacji interwencji.

Realizację omawianego w książce projektu Early Intervention for ADHD poprzedziły badania pilotażowe, którymi objęto 57 dzieci w wieku 3 i 4 lat, z rozpoznanymi przez specjalistów cechami ADHD. Przeprowadzono następnie na dużej próbie badania przesiewowe, mające na celu wykluczenie przypadków, w których niepokojące zachowania dzieci wynikają z innych przyczyn niż ADHD. Do uczestnictwa w programie wczesnej interwencji zakwalifikowano 137 dzieci. Zostały one poddane wielokierunkowej diagnozie, którą przeprowadzono wykorzystując: standaryzowane skale diagnostyczne, ustrukturalizowane wywiady, bezpośrednią obserwację zachowania, testy zaburzeń uwagi i im-

pulsywności – nadmiernej ruchliwości, a także skale służące do oceny możliwych upośledzeń w zakresie funkcjonowania szkolnego i społecznego. Informacje pozyskiwano głównie od rodziców, nauczycieli i opiekunów dzieci. Pozwoliło to wyodrębnić grupę dzieci kwalifikujących się do interwencji wieloskładnikowej od grupy poddawanych interwencji rodzicielskiej.

Zgromadzone dane posłużyły do zaprojektowania i ewaluacji interwencji. Autorzy zastosowali trójpoziomowe, wielośrodowiskowe podejście do wczesnej interwencji, wykorzystując modele stosowane w edukacji specjalnej i psychologii szkolnej. W książce przedstawili historię oraz założenia wybranego modelu, a także opisali jego dostosowanie do środowisk: domowego, żłobkowego i szkolnego. Zgodnie z tym modelem działanie rozpoczyna się od pierwszego poziomu – interwencji uniwersalnej, obejmującej dużą liczbę dzieci w danej populacji. Te, które na nią nie zareagowały, poddawane są interwencji drugiego stopnia. Poziom trzeci zastrzeżony jest dla niewielkiego odsetka dzieci, o najbardziej zaburzonym zachowaniu, wobec których uprzednie działania okazały się nieskuteczne.

Autorzy podają przykłady dzieci, które nie wymagały objęcia pełnym programem interwencji, bo dzięki zastosowanym strategiom i ścisłej współpracy z rodzicami wcześniej osiągnęły wystarczającą poprawę funkcjonowania. Inne przez dłuższy czas były poddawane intensywnej terapii we wszystkich środowiskach swego życia. Poziom i siłę oddziaływań określano indywidualnie dla każdego dziecka na podstawie jego reakcji na poszczególnych poziomach interwencji. Interwencja uniwersalna okazała się skuteczna wobec 40% dzieci objętych omawianym działaniem, do jego trzeciego etapu zakwalifikowano 20% uczestników programu. Głównymi składnikami interwencji na poszczególnych poziomach i we wszystkich środowiskach były: modyfikacja otoczenia, w tym edukowanie i wspomaganie rodziców i opiekunów, wyposażenie dziecka w alternatywne do posiadanych umiejętności oraz identyfikacja sposobów reagowania na zachowania problemowe tak, aby ich nie wzmacniać. Jako priorytetowe traktowano zachowania szkodliwe dla zdrowia dziecka i innych, a w dalszej kolejności zachowania, które przeszkadzają w rozwoju lub mogą stać się destrukcyjne, a następnie zachowania odbiegające od norm wiekowych.

Ponieważ dzieci z ADHD znacznie częściej niż przeciętnie narażone są na obrażenia i problemy zdrowotne, takie zwłaszcza jak złamania kości i urazy głowy oraz przypadkowe zatrucia, w programie przewidziano strategię profilaktyczną, skoncentrowaną głównie na odpowiedniej edukacji ich rodziców i opiekunów.

Odwołując się do literatury, autorzy poruszyli także problem farmakologicznego leczenia osób z ADHD – stosowania różnych preparatów, w tym stymulujących układ nerwowy. Do takiego sposobu postępowania odnoszą się z pewną rezerwą, nie wykluczając wprowadzenia ich użyteczności w szczególnie uciążliwych przypadkach, ale sygnalizując możliwość występowania szkodliwych skutków ubocznych, takich m.in. jak znaczący spadek tempa przyrostu wagi i wzrostu. Uważają, że w przypadku małych dzieci nie może to być nigdy metoda interwencji pierwszego wyboru, a wdrażana jako pomocnicza jedynie wtedy, gdy całkowicie nieskuteczne są interwencje psychospołeczne. Takie stanowisko można, moim zdaniem, uznać za krytyczne zdystansowanie się wobec rozpowszechnionego w Stanach Zjednoczonych faszzerowania dzieci środkami farmakologicznymi.

Autorzy są przekonani, że istnieją już możliwości wczesnego wykrywania i rzetelnej oceny objawów ADHD. Za skuteczny i ekonomiczny uważają też prezentowany wielopozomowy model wsparcia dzieci dotkniętych tym zaburzeniem. Mają jednocześnie świadomość, że „interwencja w ADHD nadal jest w stanie początkowym. Choć prowadzi się coraz więcej badań naukowych, wiele jeszcze musimy się dowiedzieć”. Wyrażają nadzieję, że „dzieci z ADHD i ich rodziny ogromnie skorzystają na coraz skuteczniejszych i efektywniejszych interwencjach, które będą powstawać w miarę przekładania aktualnych badań na praktykę”.

J.R.

**Ross W. Greene, TRUDNE EMOCJE U DZIECI, Warszawa 2014, Edgard/Samo Sedno, ss. 216.**

Jest to książka bardzo w Ameryce popularna. I nie tylko w Ameryce, bo została przetłumaczona na wiele języków. Na okładce znajduje się wzmianka, że z zawartych w niej porad skorzystało pół miliona rodziców. Nie wiadomo, w jaki sposób zostało to policzone (wedle nakładu i sprzedaży tej książki?), ale zakładam,

że ta imponująca liczba może być prawdziwa. Ani na okładce, ani w książce nie ma natomiast informacji w ilu przypadkach rady dr Rossa W. Greena okazały się skuteczne. Gdyby też w pół miliona przypadków – byłyby to sukces na miarę pedagogicznego Nobla.

Ross W. Green ma ogromną wiedzę psychologiczną. Jest adiunktem na Wydziale Psychologii Virginia Tech, przez 20 lat był profesorem Wydziału Psychiatrii na renomowanej Harvard Medical School. Odybwa wiele spotkań, wygłasza mnóstwo prelekcji, doradza osobiście i przez internet. To powinno świadczyć o jego wiarygodności i skłaniać do poważnego traktowania jego rozważań i jego porad. Ja – jako czytelniczka – powiedziałabym jednak, że książka jest jak najbardziej przeczytania warta, zawarte w niej myśli, sugestie, a także propozycje i scenariusze rozwiązań domowych konfliktów i postępowania z krnąbrnym dzieckiem jak najbardziej godne przemyśleń, ale – koniecznie własnych. Nie bezkrytycznych. I samodzielnej nad tą książką refleksji. A na pewno nietraktowania poglądów i rad autora jako „objawionych”, „cudownych”, sprawdzających się w każdej sytuacji i przypadku. Choćby dlatego, że w pedagogice i psychologii nic takiego nie istnieje. Jacek Nawrot, autor rewelacyjnej książki o wychowaniu *Cztery wymiary Homolteusza*, napisał już na wstępie: jeśli uważasz, że kiedy powiedziało się A, trzeba powiedzieć B: jeśli twierdzisz, że każda matka najlepiej rozumie własne dziecko albo wyznajesz podobne, głęboko zakorzenione w naszej mentalności schematy, zamknij tę książkę i weź się za inną.

Ta zasada powinna obowiązywać także przy lekturze *Trudnych emocji u dzieci*. Powinni ją poznać ci rodzice i wychowawcy czy nauczyciele, którzy potrafią zaciekawić się czyimiś poglądami, ale wybrać z nich to i tylko to, co w ich konkretnym przypadku wydaje się pożyteczne i wartościowe. Warte zastosowania „na domowy użytek”. I „na domowym gruncie”. Nie jakimś tam, abstrakcyjnym, ale ich własnym.

Bo po pierwsze i może najważniejsze – jest to książka napisana w Stanach Zjednoczonych, opisująca tamtejsze stosunki rodzinne, tamtejszych rodziców, tamtejsze dzieci. Tamtejsze metody wychowawcze. Tamtejsze cele wychowania. Tamtejsze wzorce człowieka. Czasem zupełnie, a czasem tylko trochę odmienne od naszych. To dwa zupełnie inne światy i dwie

zupełnie inne kultury. Także wychowawcze. Wprawdzie w ostatnich dziesiętkach lat zbliżające się do siebie, ale wciąż jeszcze i wielu aspektach odmienne.

Po drugie – w pedagogice i w psychologii są tylko indywidualne przypadki. I nigdy takie same. Nawet wtedy, gdy mamy do czynienia z bliźniętami jednojajowymi, nie daje się zastosować tych samych metod wychowawczych i osiągnąć dzięki nim takich samych skutków. Psychologia i pedagogika wymagają bardzo szczególnego talentu i umiejętności polegających na niepowielaniu schematów. Na innym podejściu do każdego dziecka. Bo każde dziecko jest jedynym takim „egzemplarzem” na świecie. Nigdy przed nim nie było choćby podobnej kombinacji genów i wpływów środowiskowych i nigdy już nie będzie.

Tyle ostrzeżeń. Chyba potrzebnych, bo książka jest napisana tak ciekawie i tak sugestywnie, że łatwo ulec złudzeniu, że oto autor znalazł panaceum na nasze rodzicielskie kłopoty. Że jeśli zastosuje się strategię A, B czy jeszcze inną, proponowaną w książce dr Rossa W. Greena, nasze trudne dziecko stanie się łagodne i posłuszne jak baranek, a w domu zapanuje tak upragniona harmonia i sielanka.

Książka traktuje o dzieciach z „trudnymi emocjami”. Mówiąc po prostu – buntowniczych, agresywnych, nieposłusznych, krnąbrnych, skorych do zwady, a także wymuszania swoich potrzeb czy kaprysów siłą – na rodzeństwie, rodzicach, rówieśnikach, także na nauczycielach. Jednym słowem takich, z którymi rodzice nie dają sobie rady. Przez które czują się – cytując autora – „sfrustrowani, zagubieni, źli, zgorzkniali, winni, przytłoczeni, wykończeni, przestraszeni i bezradni”.

W tym przypadku trzeba jednak rozróżnić (czego autor książki nie czyni) powody takich niemożliwych do opanowania złych zachowań. Mogą być one rezultatem wcześniejszych błędów wychowawczych, jak to się popularnie powiada: „rozpuszczania dzieci”. W wyniku albo nadmiernej, a głupiej miłości, albo stosowania się do odwołanych wprawdzie, ale wciąż pokutujących metod Benjamina Spocka, który nawoływał do pozwalania dziecku, aby rozwijało się spontanicznie, bez narzucanych mu jakichkolwiek ograniczeń, stosowania zakazów, nakazów, a już na pewno – kar. Z takich dzieci wyrastają właśnie te, o których traktuje książka Greena. Uważających się za pępek świata i pew-

nych swojej bezkarności. Czyli wyuczonych egoistów i tyranów.

Ale są przecież i inne dzieci, u których nadmierna agresja słowna czy fizyczna jest wynikiem mikro lub całkiem poważnych defektów osobowościowych. Bardzo często mówi się o wrodzonej bądź nabytej niepełnosprawności fizycznej, a bardzo rzadko o wrodzonej czy nabytej niepełnosprawności emocjonalnej i społecznej. Choć skutki tej ostatniej mogą być jeszcze poważniejsze i jeszcze groźniejsze.

W latach pięćdziesiątych w Polsce uosobieniem takiej właśnie psychopatii czy socjopatii był młodziutki chłopak o nazwisku Kot. Zamordował on – bez powodu, dlatego, że lubił mordować – kilka czy kilkanaście osób. Nie dlatego, że pochodził z patologicznej rodziny, nie dlatego, że czuł się sfrustrowany lub czegoś mu w życiu nie dostawało. Po prostu był psychopata. Ale psychopata przez wiele lat nierozpoznanym. Teraz mamy innego chłopaka, ucieleśnienie zła, który z najzimniejszą krwią zamordował rodziców. Tylko dlatego, że nie spodobał się jego dziewczynie. To też był porządny dom, rodzice byli porządnymi ludźmi, a chłopaka nikt nigdy o psychopatię nie podejrzewał. W takich – a również w o wiele mniej drastycznych i skrajnych przypadkach – porady dr Greena nie zdadzą się na nic.

A co proponuje autor recenzowanej książki?

Proponuje – słusznie – dochodzenia przyczynowych „trudnych emocji”, których opisywane dzieci nieustannie nie tylko doświadczają, ale które wyładowują na swoim otoczeniu – demolując to, co jest w ich zasięgu, odmawiając wykonania poleceń, dokuczając najbliższym i obcym ludziom i robiąc zawsze i każdemu na złość. Czasem nawet i samemu sobie. Te dzieci potrafią się samookałeczać (na przykład wybijając szyby w mieszkaniu, drzwiach czy samochodzie), biją rodzeństwo, nianie, a także rodziców i dziadków, nie wykonują poleceń nauczycieli, są wobec nich agresywne i arogancie, dokuczają zwierzętom. Jednym słowem są destrukcyjne. Często w najwyższym stopniu.

Jakie to mogą być przyczyny? Autor proponuje dociekać tych powodów poprzez rozsądną, spokojną rozmowę. Problem jednak w tym, że większość tych dzieci albo nie chce, albo nie potrafi rozsądnie i spokojnie rozmawiać. Owszem, te prezentowane w książce są modelowe i udaje się w końcu dociec, że np. nie pozwalają rodzeństwu na dotykanie ich zabawek, bo być

może one same zechcą się (kiedyś) nimi bawić. Albo nie chcą chodzić do nowej szkoły, bo wolą starą (przed zmianą nie wołały i zostały z niej relegowane). Albo biją rodziców (często dotkliwie i brutalnie), bo im się w czymś sprzeciwili (zabrali telefon, wyłączyli komputer), albo „się czepiają”. Autor przytacza przykład rozmowy z nastolatkiem, którego matka była przez niego często bita i to w taki sposób, że ze względu na ślady razów nie mogła pokazywać się na ulicy. Zastanowiło mnie, że w przypadku uderzenia dziecka przez rodziców (nawet skarcenia go kłapsem) pozbawia się ich w USA prawa opieki lub wtrąca do więzienia. Natomiast rodzice bici przez dzieci nie są w żaden sposób chronieni. Psychoterapeuta, próbując zrozumieć swego pacjenta i powody jego „trudnych emocji”, poleca pobitej matce, aby zachowywała się spokojnie (nie płakała), bo płaczem rozdrażnia swego syna. Nie ma słowa o tym, że rodzice też mają prawo do emocji. I w ogóle jakieś prawa.

Jestem przeświadczona, że w niektórych przypadkach (mowa o dzieciach źle wychowanych, „rozpuszczonych”) wiele rad i strategii proponowanych przez dr Greena jest lub może być przydatnych. Ale jeśli chodzi o małych psychopatów, to są one całkowicie bezużyteczne. A raczej nieskuteczne. Jest takie zdanie w książce o „trudnych emocjach”, w którym autor zwraca uwagę, że te emocje często ujawniają się już w okresie niemowlęcym. Wspomina o pielęgniarkach na oddziałach położniczych, dla których ich podopieczni są źródłem niestannych kłopotów. Są to noworodki krzyczące i złościące się bez uchwytneho powodu i – w swój bardzo niedojrzały jeszcze sposób – ale jednak agresywne. Być może jest to pierwszy sygnał, że coś w systemie nerwowym tych dzieci zostało uszkodzone. Lub istnieje jakiś błąd genetyczny powodujący ich „trudne emocje”.

W skrajnych przypadkach dr Green proponuje stosowanie środków farmakologicznych (np. prozaku). Ale jednocześnie przyznaje, że nie przynoszą one wiele pożytku. Jeden z jego młodocianych pacjentów wyznaje, że przyjmuje 78 (sic!) pigułek dziennie i ma tego dość.

Podsumowując – to bardzo ciekawa książka i czyta się ją jak powieść sensacyjną. Dla rodziców i nauczycieli umęczonych i udrczonych dziećmi z „trudnymi emocjami” może być iskierką nadziei na zmianę ich okropnego losu. I oby była.

**Karolina Sobczyńska**

**Paul Ekman, DLACZEGO DZIECI KŁAMIA, Warszawa 2014, PWN, ss. 240.**

Zanim przeczytałam książkę, zastanowiłam się: dlaczego dzieci kłamią? I ułożyłam własną listę potencjalnych przyczyn. Z moich doświadczeń wynika, że dzieci kłamią: ze strachu przed (nawet zasłużoną) karą, z chęci uzyskania (nawet niezasłużonej) nagrody, dla zaimponowania innym, z chęci przypodobania się innym, z dobytej uznania (miłości), dla zwrócenia na siebie uwagi, podniesienia swojej społecznej pozycji, ze złej oceny sytuacji, z fantazji, z pragnienia przemienienia złej rzeczywistości w wymyśloną nierzeczywistość.

Skonfrontowałam te swoje bardzo zwyczajne i codzienne obserwacje z opracowaniem światowej sławy eksperta w dziedzinie wykrywania kłamstwa, wyróżnionego za swoje badania nagrodą Research Scientist Award przyznaną przez National Institute of Mental Health. Paul Ekman od razu i uctywie przyznaje, że napisał tę książkę, ponieważ został okłamywany przez własnego, trzynastoletniego syna. „Było to szokujące zarówno dla Ekmana-ojca, jak i dla Ekmana-naukowca”. Po tym doświadczeniu zrodził się pomysł napisania książki. Ale tym razem – do spółki. Z żoną i ... synem-kłamczuchem. Syn Paula Ekmana, Tom, jest nawet autorem jednego z rozdziałów książki.

Zacznijmy od formy graficznej. Bardzo trafna i bardzo interesująca. Zachęca do lektury. A ta lektura jest niezmiernie interesująca. Nie tylko dla pedagogów, psychologów czy innych specjalistów. Może ją przeczytać ze zrozumieniem każdy. Jest niemal ideałem lektury popularnonaukowej. Żadnego mądrzenia się, wykazywania własnej erudycji, popisywania się znajomością specjalistycznego słownictwa. Paul Ekman prowadzi w tej książce rozmowę. On jako ojciec, zatroskany, ale i ciekawy dlaczego dzieci kłamią, próbuje to wyjaśniać innym rodzicom, zatroskanym z tego samego powodu. I też próbującymi dociec, dlaczego ich dziecko skłamało lub notorycznie kłamię.

Kiedy przeczytałam tę książkę, odczułam satysfakcję, że wszystkie wymienione przeze mnie powody dziecięcych kłamstw są w niej wymienione. Najciekawsze było jednak rozwinięcie przez autora tych zwyczajnych i banalnych spostrzeżeń. I próba ich wyjaśnienia. „Badałem i analizowałem kłamstwa między lekarzem a pa-

centem, mężem a żoną, starającym się o pracę a pracodawcą, przestępcą a policjantem, sędzią a świadkiem, szpiegiem a kontrwywiadem, politykiem a wyborcą, ale dopiero niedawno zająłem się kłamstwem między rodzicem a dzieckiem”.

Zajmując się tym problemem, autor docieka: czy istnieje różnica między ukrywaniem prawdy a kłamstwem? I dochodzi do wniosku, że ukrywanie prawdy jest wprawdzie formą kłamstwa, ale przyznaje jednocześnie, że dla dzieci nie jest to wcale jednoznacznie i tożsame. I że jego syn (i współautor książki) po przedyskutowaniu problemu zgodził się z ojcem, że dziecko powinno informować rodziców o rozmaitych zdarzeniach, ale niepoinformowanie ich nie jest jednak tym samym, co okłamanie.

A czy istnieją nieszkodliwe bądź uprawnione kłamstwa? *Biblia* w tym przypadku jest bezwzględna. Także – dekalog. Ale jak jest w życiu? „W badaniu przeprowadzonym wśród studentów odkryto, że uważają oni za dopuszczalne kłamstwa chroniące innych przed krzywdą, wstydem czy zażenowaniem, a także kłamstwa osłaniające czyjąś prywatność przed niechcianą ingerencją”. Rodzice (nauczyciele) często sami uczą tego rodzaju oszukiwania. Co zrozumiałe. Dziecko nie powinno przecież przytakiwać obcej osobie, która pyta, czy jest (będzie) samo w domu. Kiedy będzie samo, jak długo będzie samo. A co z takim kłamstwem: córka mówi matce, że źle się czuje i chce położyć do łóżka, choć tak naprawdę ma zamiar wykonać dla mamy urodzinową laurkę? Jest dopuszczalne? A może nawet akceptowalne? Większość dzieci uważa, że tak. A większość rodziców zgadza się z dziećmi w tej kwestii.

Szczególnym rodzajem kłamstwa jest ściąganie. Ta sprawa wygląda jednak inaczej w szkołach amerykańskich i w szkołach polskich, choć obecnie zmienia się nastawienie polskich uczniów do procederu, który jeszcze kilkanaście lat temu uchodził za rzecz normalną i powszechną. A na pewno nie był klasyfikowany przez dzieci jako kłamstwo czy oszustwo. „Niektóre dzieci sądzą, że samo ściąganie nie jest kłamstwem, ale kłamstwem jest zaprzeczanie, że się ścięgało”. Paul Ekman przyznaje, że bardzo trudno jest wyjaśnić dzieciom, że między jednym i drugim oszustwem tak naprawdę nie ma moralnej różnicy.

Bardzo interesujący jest rozdział „Czy twoje dziecko jest skarżypytą”? No bo z jednej strony powiedzenie prawdy jest jak najbardziej chwa-

lebne, z drugiej skarżenie chwalebne na pewno nie jest. Jaka więc alternatywa? Rodzice (nauczyciele) nakłaniają do mówienia prawdy, ale zarazem karzą za skarżenie. A w każdym razie na pewno nie nagradzają skarżenia i nie pochwalają donosicielstwa. Co więc ma robić dziecko? Aby zachować cnotę prawdomówności, ale zarazem uniknąć epitetu i etykiety skarżypyty?

Dzieci, zwłaszcza starsze, mają na ten temat wyrobioną opinię: „kabel” to świnia. Zwłaszcza wtedy, kiedy donosi na przyjaciela lub kolegę, który mu zaufał. Koniec kropka. Rodzice mogą mieć i miewają inne zdanie. Uważają, że w sytuacji zagrożenia czyjegoś dobra (np. brania narkotyków) dziecko powinno poinformować dorosłych, że jego kolega (koleżanka) uległ(a) lub może ulec uzależnieniu. Ale w takim drastycznym przypadku zgody między dziećmi i rodzicami nie ma.

A jak jest z nieodpowiadaniem na pytania? W amerykańskim sądzie można powołać się na słynną 5 poprawkę i nie jest się z tego powodu szykanowanym. A jak – pyta Ekman – „z sądem rodzinnym”? Czy dziecko, przepytywane przez rodziców w sprawie, w której jest oskarżonym, ma prawo do „rodzinnej 5 poprawki”? Czy też nie ma, a więc jest traktowane inaczej i surowiej niż dorosły stojący przez sądem? W tym przypadku niektórzy rodzice zgadzają się z dziećmi, że o pewne sprawy nie należy pytać, jeśli nie chce się być okłamanym. Na przykład o to, czy córka rozpoczęła współzycie seksualne. Jeśli na takie pytanie dziewczynka nie odpowie, nie skłamię. Ona po prostu będzie chroniła swoją prywatność. A jeśli odpowie, postawi rodziców w trudnej sytuacji. Ich reprimendy i zakazy nie wiele przecież dadzą. Są więc momenty, kiedy dla obu stron wygodniej jest przyjąć strusią politykę i schować głowę w piasek.

Autor *Dlaczego dzieci kłamią* sporządza własną listę powodów dziecięcych kłamstw. Dzieci kłamią, ponieważ:

- chcą uniknąć kary,
- uzyskać coś, czego bez kłamstwa uzyskać nie mogą,
- chcą uchronić przyjaciół przed kłopotami,
- chcą zdobyć podziw lub zainteresowanie innych,
- chcą uniknąć niezręcznej sytuacji,
- boją się zawstydzenia,
- chronią sferę swej prywatności,
- pragną zademonstrować własną siłę lub władzę.

Ta lista pokrywa się – oczywiście mniej więcej – z wykazem przyczyn, jaki konstruuja rodzice. Ale Ekman stara się dociec, dlaczego u niektórych dzieci wykształca się większa skłonność do kłamstwa. Dlaczego niektóre dzieci stają się notorycznymi kłamczuchami. Mijają się z prawdą częściej, niż można by to wyjaśnić wyżej wymienionymi okolicznościami i powodami. Zastanawia się, w jakim wieku i jakie kłamstwa wydają się dominujące. „Pytanie, które pojawiło się w mojej głowie – pisze Ekman – (...) brzmiało: czy dzieci, które kłamały, różniły się od uczciwych? Odpowiedź (...) brzmiała: i tak, i nie. Kłamcy mieli więcej trudności (...) w relacjach rodzinnych, środowisku i pod względem osobistych charakterystyk”. Jeśli zaś chodzi o owe „osobiste charakterystyki”, to autor zastanawia się nad korelacją między ilorazem inteligencji a skłonnością do oszukiwania. I dochodzi do wniosku: „Nie powinniśmy traktować inteligencji jako czynnika ochronnego czy strażnika prawdomówności. Jeśli twoje dziecko jest ponadprzeciętnie inteligentne, to nie ma gwarancji, że nie będzie oszukiwać czy kłamać. Inteligentne dziecko może być lepszym kłamcą i uniknąć zdemaskowania (...) nie jest wcale tak, że mądre dzieci rozumieją, że kłamstwo i oszukiwanie są złe. One po prostu nie kłamią i nie oszukują wtedy, kiedy sądzą, że zostaną przyłapane i/lub kiedy są w stanie odnieść sukces bez uciekania się do takich sztuczek”.

Paul Ekman zastanawia się też nad ważnym problemem: czy nieprzystosowanie dziecka prowadzi (skłania je) do kłamania, czy też kłamstwa prowadzą do nieprzystosowania? Nie udziela jednoznacznej odpowiedzi. Przyznaje jedynie, że „częste kłamanie jest niepokojącym znakiem. Ale nie jedynym. Mogą pojawić się jeszcze inne oznaki nieprzystosowania”, aby móc stwierdzić, że kłamstwo jest jedną z nich.

Współautorka książki, żona Paula Ekmana, podjęła się (na prośbę męża) napisania dwóch rozdziałów książki. Jako prawnik zajmujący się problematyką rodzinną Mary Ann Ekman szczegółowo analizuje najpierw własną sytuację rodzinną, która – jak sądzi – mogła być przyczyną kłamstwa jej syna. Przytacza rozmaite teorie na temat metod wychowawczych, które – zdaniem badaczy – mogą być powodem kłamstw dziecięcych. Lub im zapobiegać. Najciekawsze są jej rozważania na temat sytuacji dziecka rozwodzących się, a potem rozwiedzionych rodziców. Którzy swoim postępowaniem niejako pro-

wokują dzieci do oszukiwania. A także – sami oszukują dzieci, kłamiąc na temat własnych zachowań i zachowań współmałżonka. Mary Ann Ekman rozważa też problem kłamstw dzieci występujących w sądzie w charakterze oskarżonych lub świadków.

Na „skrzydełku” książki Ekmanów znajduje się jej credo i zarazem podsumowanie: „Kłamstwo utwierdza dziecko w jego prawie. Prawie do stawiania przed nami wyzwań. Prawie do prywatności. Prawie do decydowania o czym nam powie, a o czym nie (...). Bardzo często zrozumienie ułatwi ci (...) wyeliminowanie jego motywacji do okłamywania cię. Czasami wystarczy przyjęcie do wiadomości, że dziecko coś przeszkrobało. Spróbuj wtedy spojrzeć na świat oczami dziecka (...). Przypomnij sobie, jak to było kiedy miałeś/miałaś tyle samo lat. Nie oznacza to, że trzeba rezygnować z własnych zasad i standardów, ale zakłada rozumienie zamiast karania wszelkich przewinień”.

Nie musimy się zgadzać w pełni z autorem książki. Jest ona wyrazem bardzo liberalnych – jeśli chodzi o wychowanie – poglądów autora. Jego rady nie są dogmatami i nie muszą się sprawdzać w każdym konkretnym przypadku. Ale jest to na pewno książka ciekawa i inspirująca do własnych przemyśleń na temat: dlaczego moje dziecko kłamie?

**Jolanta Makowska**

**Roswitha Riebisch, Hubert Luszczynski, DIAGNOZA TYPÓW UCZNIÓW, Sopot 2014, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ss. 153.**

**K**siążka jest przekładem z języka niemieckiego, a jej autorami są pedagogzy z wieloletnim i wielorakim doświadczeniem. Celem, który przyświecał jej napisaniu, było „poszukiwanie drogi do lepszej szkoły”.

Przedmiotem refleksji Roswithy Riebisch i Huberta Luszczynskiego są typy uczniów. Autorzy poszukują odpowiedzi na pytania dotyczące możliwości ich rozpoznania, sposobów pracy z różnymi typami uczniów oraz osiągania przez nich jak najlepszych wyników. Ich zdaniem odpowiedzi na te pytania stworzą realne przesłanki do efektywnego planowania i realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podkreślają indywidualne podejście do każdego wychowanka, uwzględnianie jego możliwości i ograniczeń. Wskazują na znaczenie poznania

zachowań uczniów oraz nauczycieli. W kontekście skutecznej komunikacji międzyludzkiej podnoszą kwestię różnic indywidualnych. Duże znaczenia ma – ich zdaniem – wypracowanie przez nauczyciela własnego stylu postępowania w pracy z uczniem. Podniesiona jest również kwestia zgodności zasad wychowania stosowanych przez zespoły nauczycieli. Jest to szczególnie ważne, biorąc pod uwagę odmienne cechy ich osobowości oraz – co się z tym wiąże – różne style pracy wychowawczej i dydaktycznej. Autorzy odnoszą się do takich słów kluczowych jak: poczucie własnej wartości, bezpieczeństwo, radość, przyjemność, nieprzewidywalność, chaos, kontrola. Omawiają zatem warunki, jakie musi spełniać edukacja szkolna, aby uczniowie osiągnęli sukcesy.

Książka składa się z dziewięciu rozdziałów. Pierwszy jest wprowadzeniem do tematu. Drugi, zatytułowany „Typologia uczniów”, zawiera omówienie czterech podstawowych typów uczniów, analizę ich mocnych oraz słabych stron, a także krótki opis związków między typem a temperamentem. W rozdziale „Przykładowy opis i analiza przypadku dziecka” autorzy ukazują praktyczne wykorzystanie metody indywidualnych przypadków. Czytelnik znajdzie w nim opracowane i wykorzystane przez autorów arkusze diagnostyczne. W rozdziale czwartym pt. „Cztery podstawowe typy uczniów i adekwatne do nich zachowania nauczycieli” autorzy koncentrują się na kompetencjach kluczowych, sposobach wspierania mocnych stron i przezwycięzania trudności edukacyjnych oraz wskazówkach metodycznych dostosowanych do typu ucznia. Rozdział pt. „Moja postawa jako nauczyciela i jej oddziaływanie na cztery podstawowe typy uczniów” w całości poświęcony jest na-

uczycielowi. Opisano w nim m.in. charakterystyczne cechy czterech typów nauczycieli: intelektualnego, współpracującego, działającego i emocjonalnego. W kolejnym rozdziale – „Heterogeniczność osobowości uczniów i nauczycieli a codzienność szkolna” autorzy odnoszą swoje refleksje nie do jednostkowego przypadku, lecz grupy uczniów, jaką jest klasa szkolna. Opisują działania, które mogą być pomocne przy sporządzaniu całościowego profilu klasy. W rozdziale siódmym wskazano na zasadność ewaluacji oraz zaproponowano terminy jej przeprowadzania. Autorzy podkreślają, że „Bez względu na to, czy chodzi o uczniów szkół ogólnokształcących, zawodowych czy specjalnych, można na podstawie diagnozy typów sporządzić dla każdego podopiecznego solidne indywidualne plany wsparcia” (s. 107). Rozdział ósmy zwiera „Najważniejsze wskazówki”, a dziewiąty nosi nazwę „Perspektywa”. W pierwszym z nich zawarto autorską rycinę, która przedstawia plan wspierania ucznia. Drugi natomiast zawiera uwagi końcowe, w których autorzy dzielą się swoimi przemyśleniami na temat możliwości wykorzystania zawartych w książce propozycji przez osoby zaangażowane w proces edukacji dzieci i młodzieży.

Na końcu książki umieszczono siedem załączników w postaci formularzy i kwestionariuszy, którymi mogą się posłużyć jej czytelnicy, chcący podjąć trud realizacji zaprezentowanych przez autorów działań. Książka adresowana jest do zespołów wychowawczych, dyrektorów szkół i nauczycieli. Mogą z niej również skorzystać wykładowcy szkół wyższych, pracownicy placówek doskonalenia zawodowego oraz studenci kierunków i specjalności nauczycielskich, a także rodzice.

**Krzysztof Kraszewski**

## **Przypominamy**

**o odnowieniu prenumeraty czasopisma na rok 2015.**

Szczegółowe informacje na s. III okładki  
i na stronie internetowej:  
[irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze](http://irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze)

# świat młodzieżowych fascynacji

## „POETKA MORDERCZYNI”, czyli o tym, jak popkultura może inspirować do zbrodni

**D**om spłynął we krwi. Czegoś takiego nie widziałem, odkąd pracuję, prawie 30 lat. Sceneria gorsza niż w horrorach – tak doświadczony policjant śledczy opisał to, co zobaczył, dla portalu Gazeta.pl. 18-letnia Zuzanna wraz ze swoim chłopakiem Kamilem, równolatkiem, zamordowała jego rodziców. Tragedią żyła cała Polska, ale nie wróżę temu „serialowi” powodzenia na miarę sprawy nazwanej przez media „mamą Madzi”. Myślę, że publiczność tego spektaklu czuje, że zostały przekroczone wszelkie normy etyczne i media nie zrobią z dziewczyny bohaterki zbiorowej wyobraźni. Obym miał rację. Problem z dziewczyną jest taki, że po popełnionej zbrodni żałowała jedynie, że „nie miała na sobie innego płaszcza” oraz była zupełnie pozbawiona skrupułów. Taka postawa działa na wyobraźnię.

Zdecydowałem podjąć się ten temat z kilku powodów. Nie podoba mi się promocja „poetki z Podlasia” w duchu romantycznym, w którym określenie „poeta” nabiera dużej rangi, bo „poecie wolno więcej”. I dlatego postanowiłem przyjrzeć się mechanizmowi, w jaki sposób media podsycają ten temat, aby się temu „podsyceniu” przeciwstawić. Obawiam się, że kreacja medialna „poetyki z Podlasia” może stanowić wzór dla młodych ludzi, nadpobudliwych, z psychopatyczną skazą, pozornie odczuwających świat „głębiej”, uważających się za nieszczęśliwych, albo wyobrażających sobie, że są lepsi od reszty ludzi. Po drugie – zastanawia mnie rola popkultury młodzieżowej i lansowanych przez nią wzorów. Psychopaci zaistnieli w masowej wyobraźni, choćby jako pożądana bohaterowie filmów i seriali oglądanych przez młodzież. To z kolei może przekładać się na przyzwolenie społeczne. Po trzecie, lansuje się psychopatów – tych prawdziwych, a nawet kręci o nich filmy. „Poetka z Podlasia” jest w pewien sposób samograjem, tema-

tem bardzo filmowym i sądzę, że już niektórzy scenarzyści zacierają ręce.

Zacznijmy od medialnych doniesień. Morderczynie mieszkała w bloku z matką. Zaliła się, że matka zna kilka języków obcych, ale żadnego, w którym mogłaby się porozumieć z córką. Psychiatrzy orzekli, że w domu brakuje wzorca męskości jako ojca i partnera matki oraz że córka ma problem z akceptacją mężczyzn. Już wcześniej postawiono jej zarzuty w sprawie uwiedzenia piętnastoletniej dziewczyny. Była to dość misternie zaplanowana relacja, może niekoniecznie lesbijska, ale z silnym wpływem uczuciowym i erotycznym starszej dziewczyny na młodszą. Dziennikarze dotarli do nauczycieli gimnazjum, w którym uczyli się młodzi mordercy. Oboje mieli średnie ocen powyżej 5 oraz dobrą opinię. Dopiero liceum okazało się, że dziewczyna sprawia trudności wychowawcze. Zjrzyjmy do jednego z tabloidów, który serwuje czytelnikom literaturę, a nie dziennikarstwo: *Okiełznana żądzą krwi poetka, w przeprowadzonym z nią nigdy wywiadzie, wyznała, że jej wiersze są odpowiedzią na piekło, które przeszła w życiu* ([www.se.pl](http://www.se.pl)). Następnie możemy przeczytać przykładowe nagłówki cytowanego portalu: „MORDERSTWO pod Białą Podlaską. Kamil N. i jego dziewczyna zaplanowali MORDERSTWO! Kupili lateksowe rękawiczki i trzy noże jak w sensacyjnym filmie!”, „RZEŻ w Rakowiskach. Zuzanna M. była zafascynowana ŚMIERCIA?! >>W pokoju obok leżą rzeczy zmarłej, a ja ocieram żywą kroplę potu<<”, „KRAWAWA MASAKRA: 18-letni Kamil N., który POSIEKAŁ rodziców, zamiast pisać maturę pójdzie siedzieć” (pisownia oryginalna). Epatowanie sensacyjnym tonem jest ewidentne, dochodzi do tego egzaltacja: *rzeż, krwawa masakra, posiekał* – te wyrazy zostały zapisane wielkimi literami. Jest makabrycznie, mrocznie, jak z horroru.

Początkowo widać wyraźnie, że próbowano na główną postać zbrodni wykreować chłopaka. Dopiero potem okazało się, że bardziej atrakcyjna medialnie jest dziewczyna; ma ciekawszą biografię i jest bardziej okrutna i bezwzględna. Zwłaszcza powielane w artykułach określenie: „mroczna” silnie działa na wyobraźnię. Coś jak *casus* Lady Makbet i Balladyny. Tabloidy spekulowały także, że inspiracją do zbrodni była książka Barbary Seidler pt. *Mrok*, w której autorka opisuje zbrodnię dokonaną przez córkę na matce w 1980 r. Dziewczyna odcięła matce głowę, a jej ciało poćwiartowała. Po dokonaniu morderstwa nie czuła wyrzutów sumienia. Ciało matki traktowała jako „rzecz”.

Niestety, stało się także to, o czym pisałem we wstępie. Fanpejdż mordercy na Facebooku odnotował zwiększoną liczbę lajków, co oznacza, że po dokonanej zbrodni dziewczyna zaczęła być popularna w mediach społecznościowych, a także jest ilustracją faktu, że niektórzy młodzi ludzie nie odróżniają fikcji od rzeczywistości. Makabryczna zbrodnia nie przemawia do nich, skoro epatują tym jako kolejnym artefaktem popkulturowym. Była moda na wampirów, czego emblematem jest saga *Zmierzch* i jeden z najbardziej popularnych seriali młodzieżowych „Pamiętniki wampirów”, którego aktorzy stali się ikonami młodych ludzi. Do popkultury wróć za chwilę.

Tomasz Stawiszyński w artykule *Psychopaci są wśród nas* ([www.krytykapolityczna.pl](http://www.krytykapolityczna.pl)) przywołuje słowa znanego psychiatry, który stwierdza, że psychopatia jest charakterystyczna dla naszych czasów. I nie musi objawiać się przez mordowanie ludzi dla własnej satysfakcji. Mechanizmy te funkcjonują również w przestrzeni przemocy symbolicznej. Osobowości psychopatycznej doszukują się także badacze z rozmaitych dziedzin. Najczęściej traktowane jest to jako dysocjalne zaburzenie osobowości, co potwierdza obowiązująca klasyfikacja chorób i zaburzeń psychicznych (DSM-IV-TR). Podstawowym kryterium jest „antyspołeczność”. Badacze w osobowości psychopatycznej dostrzegają następujące składowe: brak empatii, brak wyrzutów sumienia, zawyżona samoocena, impulsywność, brak odpowiedzialności, łańtwość wypowiedzi i powierzchowny „urok” (Łukasz Barwiński, *Psychopatia*, [\[chiatria.mp.pl\]\(http://chiatria.mp.pl\)\). Te cechy są charakterystyczne do bohaterów popkultury, z którymi młodzież ma od niemal początku swego życia.](http://www.psy-</a></p></div><div data-bbox=)

Chciałbym zacząć ten wątek od filmu „Spring Breakers”, w którym grają idole nastolatek James Franco, Selena Gomez, Vanessa Hudgens. Dwie ostatnie gwiazdy inspirowały dzieciaki na całym świecie, grając w tak kultowych filmach jak „High School Musical”, „Czarodziej z Waverly Place”. W filmach tych młode, ale już pełnoletnie aktorki postanowiły zerwać z wizerunkiem słodkich nastolatek. Odgrywają rolę uczennic, które pod wpływem rozmaitych okoliczności mordują z zimną krwią i dla pieniędzy. Symptomatyczna jest scena, w której jeden z najbardziej *cool* aktorów świata James Franco (m.in. przez to, że mówi do młodzieży ich językiem na portalach społecznościowych, wrzuca swoje *selfies*) śpiewa piosenkę ikony muzyki pop Britney Spears, a wspomniane bohaterki tańczą wokół fortepianu z karabinami, odziane w różowe kominarki. Film jest pastiszem gatunku, co nie zmienia faktu, że sceny okrutnej przemocy zostały w nim pokazane bardzo wprost, a poziom metafory nie musi być zrozumiały dla przeciętnego nastolatka. Raczej pokazuje, że zabijanie ludzi jest może nie tyle fajne, co pozostaje bez negatywnych konsekwencji. A nawet przeciwnie – daje możliwość szybkiego wzbogacenia się.

Takiej gloryfikacji przemocy w popkulturowych zjawiskach jest bardzo dużo. Weźmy pierwszy lepszy film sensacyjny emitowany na dowolnym kanale telewizyjnym. Zabijanie i przemoc są obecne cały czas, nie stanowią źródła refleksji, obrazy ukazują wprawdzie fikcyjną rzeczywistość, ale jakże pożądaną przez widza. Widzą to także małe dzieci, jeśli mają dostęp do telewizora.

Najpopularniejszy serial świata i – jak oceniają krytycy – najlepszy w historii telewizji, czyli „Gra o tron”, zawiera w sobie ogromny ładunek przemocy i bestialstwa. Zabija się tam, wprawdzie najczęściej w obronie własnej, ale czasem tylko dla kaprysu czy przyjemności. Serial nie jest przeznaczony dla widzów niepełnoletnich, ale nie znaczy to, że nie jest przez nich oglądany. Wiadomo, zakazany owoc smakuje najlepiej i premierowe odcinki ogląda się (nie do końca legalnie) na komputerze, a potem komentuje na por-

talach społecznościowych. W produkcji tej pojawiają się postacie nastolatków. Jest więc psychopatyczny, nastoletni król Joffrey, sadysta, owoc kazirodczego związku. Z kolei młodziutka Arya, córka zabitego namiestnika króla, musi uciekać z dworu i szukać schronienia, ale po drodze zmienia się, gdyż musi zabijać, aby przetrwać, przed snem recytuje listę osób, które chce zamordować.

Skoro jesteśmy przy młodzieżowej popkulturze, nie sposób nie przywołać Lady Gagi, która w swoich teledyskach i występach epatuje krwią. W jednym z wideo zatytułowanym „Paparazzi” truje swojego partnera, w ramach zemsty, ale także po to, by zdobyć jeszcze większą sławę. Wnętrza pomieszczeń, stroje – to wszystko u Lady Gagi jest utrzymane w estetyce *glamour*. Estetyzowanie przemocy jest także jedną z cech naszych czasów. Kampanie modowe również epatują zadawaniem bólu, symulowaniem zbiorowych gwałtów – tak obecnie promuje się bardzo drogie ubrania. Przez skandal, owszem, ale również przez kreowanie nowego poczucia estetyki. Jest to bardzo niebezpieczny trend.

Gdy mowa o psychopatach, wymienia się Hannibala Lectera z oscarowego filmu „Milczenie owiec”. Pokazuje się go jako człowieka wykształconego, erudyte, zręcznego manipulatora z manierami artystokraty. Jest ikoną popkultury, choć niekoniecznie młodzieżowej. Inny słynny przykład to Jocker z serii filmów o Batmanie, unieśmiertelniony w kreacjach Jacka Nicholsona. Jego twarz zniekształcona zostaje przykryta charakterystyczną klauna. Jeszcze mroczniejszą kreacją Jockera była kultowa rola zmarłego przed kilku laty młodego aktora Heatha Ledgera. Piszę „kultowa”, gdyż była to ostatnia rola tragicznie zmarłego aktora, obecnie kreowanego na legendę Hollywoodu, ale uznana za wybitną kreację.

Jednak największe kontrowersje wzbudził amerykański serial „Dexter”. Tytułowy bohater pracuje w policji jako specjalista od odtwierzania zbrodni. Wykorzystuje swój status do szukania seryjnych morderców, których następnie morduje w psychopatyczny sposób (poddaje torturom i zabija). Postać ta to znak naszych czasów, gdyż z jednej strony widzi kibicuje policjantowi, śledzi jego życie rodzinne, z drugiej strony wie, że nie powinien z nim – jako mordercą – sympatyzować. Dochodzi do tego, że trzyma się kciuki za Dextera, aby udało mu się zabić ofiarę i aby nikt go nie nakrył podczas mordowania. Serial trzyma w napięciu, a widz zostaje z poczuciem sympatii wobec postaci, ale wie równocześnie, że coś nie jest w porządku.

Nie chciałbym, aby przykład „poetki morderczyni” z Podlasia generował tego typu emocje. Zbrodnię należy jednoznacznie potępić, winnych ukarać. Nie można pisać o tym w stylu Trumana Capote, czyli reportaży literackich. Ważne, aby młodzi zabójcy nie stali się ikonami, ich fanpejdże czy ślady aktywności powinny być usuwane z internetu, a każdy lajkujący napiętnowany w gronie rówieśniczym. Widok pewnej siebie morderczyni – a takimi obrazami operowały tabloidy oraz portale – sprawia, że może stać się ona interesująca nie tylko dla mediów. Zwłaszcza że była ona przekonana o słuszności swoich czynów.

Jak widać na tych kilku zaprezentowanych przykładach, przemoc i sprawy przemocy mają się świetnie w kulturze masowej. Co więcej, nie pokazuje ich jako wyłącznie złych. I to jest niebezpieczny trend, na który uczulam. Przede wszystkim obowiązuje stara zasada: wszelkie treści powinny być dostosowane do wieku odbiorcy.

**Marcin Teodorczyk**