

Pod redakcją naukową
Bożeny Grochmal-Bach
i Anny Knobloch-Gali

Kryzysy

rozwojowe wieku
dziecięco-młodzieżowego
a możliwości
społecznego
wsparcia



KRYZYSY ROZWOJOWE
WIEKU DZIECIĘCO-MŁODZIEŻOWEGO
A MOŻLIWOŚCI SPOŁECZNEGO WSPARCIA

INSTYTUT PSYCHOLOGII STOSOWANEJ
UNIwersYTET JAGIELLOŃSKI

KRYZYSY ROZWOJOWE WIEKU
DZIECIĘCO-MŁODZIEŻOWEGO
A MOŻLIWOŚCI
SPOŁECZNEGO WSPARCIA

Pod redakcją naukową

Bożeny Grochmal-Bach
i Anny Knobloch-Gali



Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2005

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005

Recenzent:
prof. dr hab. Roman Ossowski

Redakcja wydawnicza:
Beata Bednarz

Projekt okładki:
Ewa Tatiana Beniak

Adiustacja:
Małgorzata Miller

Publikacja sfinansowana ze środków
Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej
oraz Instytutu Psychologii Stosowanej
Uniwersytetu Jagiellońskiego

ISBN 83-7308-376-6

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2005

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Część I – Niektóre źródła kryzysów rozwoju wieku dziecięcego	
Halina Romanowska-Łakomy	
<i>O genezie kryzysów młodego człowieka. Dlaczego nie pozwalamy osobie niepełnoletniej być człowiekiem</i>	
<i>On Genesis of a Young Person's Personal Crisis</i>	15
Alicja Adamiec-Zgraja	
<i>Zmiany w rozumieniu i pełnieniu ról rodzicielskich jako zagrożenie dla rozwoju dzieci i młodzieży</i>	
<i>Changes in Understanding and Duty for Parental Roles as Threat for Development of Children and Young People</i>	31
Maria Kliš	
<i>Dokuczanie rówieśnikom jako forma przemocy demonstrowanej przez uczniów szkolnych</i>	
<i>Bullying Among Schoolchildren as a Form of Violence Manifested by Pupils</i>	47
Przemysław Piotrowski	
<i>Kryzys okresu dorastania. Sposoby radzenia sobie przez młodzież z poczuciem alienacji</i>	
<i>Crisis of Adolescence. Coping with the Sense of Alienation</i>	59
Bożena Banasiak, Olga Papis, Katarzyna Jarosik, Jerzy Stańczyk	
<i>Sytuacje kryzysowe u dzieci i młodzieży z czynnościowymi zaburzeniami układu krążenia</i>	
<i>The Crisis Situations in Children and Adolescents with Functional Circulatory System Disturbances</i>	69
Danuta Wolska, Andrzej Wolski	
<i>Zachowania problemowe występujące u dzieci z autyzmem i dodatkową niepełnosprawnością intelektualną – próby radzenia sobie z nimi</i>	
<i>Problematic Behaviours Occurring to Children with Autism and Additional Intellectual Handicapion – Attempts to Cope with Them</i>	81

Część II – Przeżywanie sytuacji kryzysowych w wieku
dziecięco-młodzieżowym i wsparcie społeczne

Bożena Grochmal-Bach

Nooterapia w wychowaniu młodzieży a sytuacje kryzysowe

Noothrapy in the Education of Youth and Crisis Situations 105

Bernadetta Izydorczyk, Justyna Trepka-Starosta

Źródła i manifestacje kryzysu w okresie adolescencji.

Możliwości psychologicznych oddziaływań

na przykładzie młodzieżowych grup terapeutycznych

Motifs and Manifestations Observed During Adolescent

Period Crisis Possibilities of Psychological Intervention Based

on Adolescent Therapeutic Groups Examples 127

Małgorzata Michel

*Młodzieżowa Grupa Profilaktyczna jako próba tworzenia alternatywnych
działań młodzieży zagrożonej patologią*

Youth Peer Group as a Test of Creating

Different Activities against Pathology 147

Bogusława Bober-Płonka

Neuropsychologiczna pomoc młodym osobom

po urazach czaszkowo-mózgowych

Neuropsychological Assistance to Young People Suffering

from Craniocerebral Injuries 165

Marzena Samardakiewicz

Informowanie dzieci o rozpoznaniu

choroby nowotworowej jako element leczenia

Giving Information About Cancer Diagnoses

to Children as a Part of the Treatment 179

Adela Kożyczkowska

Model działania opiekuńczo-interwencyjnego

w opiece paliatywnej nad dzieckiem śmiertelnie chorym.

Perspektywa pedagogiczna

The Model of Caring-intervention Working in Palliative Care

of the Terminal Child. Pedagogical Prospekt 193

WSTĘP

Transformacja końca XX i początku XXI wieku w Polsce zasługuje na szczególną uwagę w aspekcie radzenia sobie młodzieży z problemami adolescencyjnymi. Strategie i formy przystosowania do sytuacji życiowych mogą być różnie rozumiane: albo prowadzą w sposób konstruktywny do dalszego rozwoju zdrowia, albo doprowadzają do dezadaptacji i zaburzeń socjalizacji. Dalszy rozwój osobowości będzie zależeć od rozwiązywania kryzysów (również rozwojowych) oraz od alternatywnych zachowań młodzieży.

W rozważaniach na temat przeżywania kryzysów przez dzieci i młodzież niepełnosprawną musimy być ostrożni w używaniu terminu „kryzys” z uwagi na szczególną interferencję tego określenia. Psychologia rozwoju operuje tym pojęciem dla zaznaczenia sytuacji, w której następują gwałtowne, strukturalne zmiany biologiczne i psychologiczne. Zmiany te wiążą się z okresową dezintegracją jednostki, ale prowadzą do uzyskania wyższego stopnia dojrzałości. Nieco inną konotację ma termin „kryzys” – jako sytuacja krańcowo trudna lub problem, który w ocenie subiektywnej jest niemożliwy do rozwiązania dostępnymi sposobami. Konieczne jest w tym wypadku dokonanie radykalnych zmian w zakresie stosowanych strategii albo w hierarchii wartości. Niepełnosprawność lub poważna choroba utrudniająca normalne funkcjonowanie może mieć dla człowieka znamiona sytuacji kryzysowej, gdyż wymusza dokonanie znaczących zmian w stylu życia.

Kryzysy rozwojowe u dzieci i młodzieży mogą wystąpić w toku naturalnego procesu przemian rozwojowych. Okres przejścia od stadium dziecka do stadium młodzieży to czas, w którym następuje decydująca zmiana tożsamości, czyli okres adolescencji wiąże się z niebezpieczeństwem kryzysów. W tym okresie czynnikami determinującymi wystąpienie kryzysu mogą być problemy dotyczące indywidualnego sensu życia, zagrożenia istotnych potrzeb i wartości oraz dezorganizacja funkcjonowania społecznego u każdego młodego człowieka.

Jak pisze Kubacka-Jasiecka (1997, s. 26): „Kryzysy w ujęciu rozwojowym nie oznaczają katastrofy, ale stanowią punkt zwrotny, przełom [...]. Pozytywne rozwiązanie kryzysu następuje wówczas, gdy sprzeczności zostaną pokonane”^{*}.

Sytuacją wyjątkowo skomplikowaną jest okres adolescencji. Podejmując nowe role społeczne, musimy się liczyć z poczuciem zagrożenia i niewydolności bądź utraty celu i sensu istnienia. W rozmowach pojawia się wątek osobisty dotyczący szansy realizacji siebie w samodzielnym życiu, we własnej rodzinie i w wymarzonej karierze.

Rzeczywiście człowiek nie przebiega w sposób jednostajny. Charakterystyczne dla tego procesu jest naprzemienne występowanie okresów względnej stabilizacji i gwałtownych przemian strukturalnych, zwanych kryzysami rozwojowymi. Mają one charakter konstruktywny i prowadzą jednostkę do uzyskania wyższego stopnia dojrzałości. Okres kryzysowy może być przeżywany subiektywnie jako trudny, może też sprzyjać pojawianiu się różnorodnych zaburzeń; nie jest to jednak nieunikniona konsekwencja rozwojowych przekształceń. Badania wykazują, że rozmaite okoliczności mogą sprzyjać redukcji bądź zaostrzeniu niekorzystnych symptomów towarzyszących samemu rozwojowi. Pracując z dziećmi i młodzieżą w wieku uznanym za przełomowy, niejednokrotnie zadajemy sobie pytanie o to, czy obserwowane symptomy zaburzeń różnego rodzaju są typowe dla danego okresu, czy też przyczyn należy szukać gdzie indziej.

Sytuacje kryzysowe są przede wszystkim rozumiane jako nierozwiązywalne dla osoby wyzwania, którym nie może ona podołać znanymi sobie sposobami. Podjęcie tej próby wymaga przekroczenia dotychczasowych możliwości bądź kompetencji jednostki. Przeżywanie kryzysu wiąże się z utratą ważnych dla jednostki wartości. Niepełnosprawność lub schorzenie, stwarzające człowiekowi rozmaite ograniczenia w jego życiowej aktywności, nie muszą prowadzić do kryzysu. W zależności od rodzaju, stopnia oraz okresu powstania niepełnosprawności lub schorzenia reakcja człowieka na ten stan bywa różna. Istotnym momentem jest uświadomienie sobie własnej odmien-

^{*} D. Kubacka-Jasiecka (1997), *Z psychologii kryzysu* [w:] D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch (red.), *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, Kraków, ALL.

ności przez osobę dotkniętą chorobą lub inwalidztwem. Rozpoczyna on złożony proces adaptacyjny zmierzający do akceptacji niepełnosprawności. Konstatacja, że nie ma powrotu do sytuacji poprzedniej, jest traumatyczna, ale jest koniecznym warunkiem do dokonania przewartościowań i zmiany stylu życia.

W przypadku niepełnosprawności wrodzonej lub nabytej we wczesnym okresie dziecięcym proces akceptacji własnego inwalidztwa ma szczególną dramaturgię. W początkowym okresie rozwoju dziecko jest uzależnione od rodzaju informacji zwrotnych uzyskiwanych od najbliższego otoczenia. Jest to podstawa kształtowania obrazu własnego ciała i własnych możliwości. Niepełnosprawność u dziecka jest bardzo trudnym wyzwaniem dla otoczenia, zwłaszcza dla rodziców. Od tego, jak oni uporają się z akceptacją inwalidztwa dziecka w dużej mierze będzie zależało, czy przygotują je do pokonywania trudności życiowych, czy też narażą na przeżywanie stresów związanych z nieadekwatnym obrazem własnej osoby, nieodpowiednią oceną własnych możliwości, niestosownym doborem celów życiowych itp.

Przedstawiając Czytelnikowi pierwszą część książki, dotyczącej źródeł i rodzajów kryzysów, należy zwrócić uwagę na pełnienie ról rodzicielskich, które stanowią zagrożenie dla rozwoju dzieci i młodzieży (A. Adamiec-Zgraja – *Zmiany w rozumieniu i pełnieniu ról rodzicielskich jako zagrożenie dla rozwoju dzieci i młodzieży*) i poczucie alienacji młodzieży w okresie dorastania (P. Piotrowski – *Kryzys okresu dorastania. Sposoby radzenia sobie przez młodzież z poczuciem alienacji*). Formą dezadaptacji będzie tu dokuczanie rówieśnikom jako forma przemocy występująca wśród uczniów szkolnych (M. Kliś – *Dokuczanie rówieśnikom jako forma przemocy demonstrowanej przez uczniów szkolnych*). Natomiast ostatni artykuł (B. Banasiak i inni – *Sytuacje kryzysowe u dzieci i młodzieży z czynnościowymi zaburzeniami układu krążenia*) ukazuje zaburzenia układu krążenia i odżywiania, które komplikują rozwój dziecka poprzez wydarzenia kryzysowe, jakimi są szeroko rozumiane choroby somatyczne.

Udzielenie pomocy psychologicznej i społecznego wsparcia dzieciom i młodzieży w sytuacjach kryzysowych, wiążących się z występowaniem ciężkiej choroby somatycznej, jest konieczne, dlatego też autorzy pierwszej części skupiają się między innymi na zagadnieniu terapii, oddziaływań wychowawczych, a także rehabilitacji i odpowiedniego wsparcia dla chorych.

Gdy mamy okazję obserwować młodych ludzi poddawanych ciągłej rehabilitacji, możemy dostrzec istotne zmiany w ich psychice. Często w sposób gwałtowny zmienia się ich stosunek do terapii: może to być zwrot polegający na porzuceniu albo intensyfikacji podejmowanych ćwiczeń. Dziś większe znaczenie ma motywacja własna, niż – jak to było dotychczas – podporządkowanie się głównie wymaganiom rodziców. Dużym problemem jest branie przez młodych ludzi odpowiedzialności za efekty terapii. Łatwo w tym okresie wywołać poczucie winy za brak oczekiwanych rezultatów, co może sprzyjać poważnemu kryzysowi psychicznemu.

Czarny scenariusz zakładający efekty kryzysowe nie jest jednak nieunikniony. Zdarza się bowiem, że osoba niepełnosprawna lepiej i dojrzalej znosi ów – jak wydawałoby się – nieuchronny kryzys adolescencyjny. Jeżeli utrudnienia spowodowane niepełnosprawnością są traktowane jako skomplikowana sytuacja zadaniowa, to nie muszą one posiadać znamion kryzysu. Akceptacja niepełnosprawności polega między innymi na tym, że osoba przyjmuje wyzwanie związane ze swoją sytuacją i nie uważa jej za niemożliwą do zniesienia bądź rozwiązania. Istotne jest zastosowanie innej optyki patrzenia na siebie i własne ograniczenia. Punktem centralnym nie musi być bowiem niepełnosprawność i choroba, lecz poszukiwanie możliwości realizacji ważnych celów życiowych pomimo/lub niezależnie od relatywnych braków i niedoskonałości.

Konieczna jest pomoc (przy właściwym wychowaniu) nie tylko rodziców dziecka, ale i psychologów, pedagogów, terapeutów itp., która będzie obejmować zarówno całość zachowań danej jednostki, jak i rozumienie tożsamości dziecka i jego hierarchii wartości.

Myślenie „według wartości” i „według korzyści” w przypadku młodego człowieka ściśle związane z myśleniem egocentrycznym prowadzi do destrukcji, pozbawienia kontaktu uczuciowego, depresji i zachowań dezadaptacyjnych.

Efektem pozytywnego wpływu wychowawczego będzie przekazanie jednostkom orientacji społecznej. W szczególności oddziaływanie psychologiczne pomocne w zakresie umiejętności rozwiązywania problemów oraz radzenia sobie ze stresem polega na zniwelowaniu różnych form alienacji, zwalczaniu u młodzieży zachowań patologicznych, a także na wspieraniu twórczego rozwoju tożsamości i osiągania dojrzałej osobowości.

Psycholog bądź terapeuta, przyjmując ogólne założenia o wartości i godności każdego człowieka i mając za zadanie współudział w diagnozie i terapii pacjentów, powinien się zapoznać z problemami psychologicznymi, pozapsychologicznymi i ponadpsychologicznymi. Opierając się na trzech płaszczyznach rozwoju (fizycznej, psychicznej i duchowej), w sytuacjach kryzysowych mamy do czynienia z osobami „zdrowymi” i jednostkami „chorymi” (somatycznie i psychicznie). Istotne jest, aby pomagać im w odkrywaniu w sobie i podtrzymaniu własnej wartości, poznawaniu samego siebie i źródeł zaistniałych trudności.

Zamieszczone w tomie opracowania nie mają jednolitego charakteru pod względem rodzaju artykułów, począwszy od prac systematycznie omawiających poszczególne zagadnienia, poprzez opracowania autorskie, do artykułów polemicznych reprezentujących odmienne poglądy autora od powszechnie głoszonych.

Bożena Grochmal-Bach
Anna Knobloch-Gala

Część I

NIEKTÓRE ŹRÓDŁA KRYZYSÓW
ROZWOJU WIEKU DZIECIĘCEGO

Halina Romanowska-Łakomy

Zakład Antropologii Filozoficznej i Aksjologii
Instytut Filozofii,
Pracownia Podstaw Rozwoju Osobowego,
Zakład Psychologii,
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn

O GENEZIE KRYZYSÓW MŁODEGO CZŁOWIEKA. DLACZEGO NIE POZWALAMY OSOBIE NIEPEŁNOLETNIEJ BYĆ CZŁOWIEKIEM

ON GENESIS OF A YOUNG PERSON'S PERSONAL CRISIS

*Jeżeli dane ci jest obserwować młodych ludzi, którym
pozwolono myśleć, masz wrażenie, że jesteś świadkiem cudu.*

Edward de Bono

Abstrakt

W artykule zostaje postawione pytanie: dlaczego nie pozwalamy osobie niepełnoletniej stawać się prawdziwym Człowiekiem? Tekst polemizuje z tą jakością życia, jaką dorośli oferują dzieciom. Dziecko, którego umysł uczy się funkcjonowania w sposób interesowny, ztraca to, co otrzymuje w darze od losu – twórczą naturę umysłu zdolną do doceniania wartości wyższych. Myślenie dziecka kształtuje się zgodnie ze wzorcem: myślenie według korzyści zamiast myślenia według wartości.

Antidotum na tę destrukcję myślenia jest mądrość wskazująca wartości uniwersalne. Dziecko, które dopiero wybiera się w dojrzałe życie, rzadko jest prowadzone w stronę owych wartości. Nie jest ono świadome tego, że posiada w swoim umyśle bogactwo nieodkrytych możliwości. Ani wychowanie świeckie, ani religijne, mimo niesionego wsparcia, nie są w stanie sięgnąć do jego wewnętrznej kopalni, tylko ono samo.

Praca z umysłem dziecka jest kluczem do przestrojenia jego świadomości w kierunku zmniejszania w nim nadmiernego reagowania i przeceniania zewnętrznego świata bodźców, a zwiększania wrażliwości na sygnały płynące z własnego wnętrza. W umyśle dziecka rozwiną się wówczas pozytywne skłonności i czyste intencje.

Abstract

The question is being posed why children and young people are not allowed to evolve into true people. The article questions the quality of existence we offer to our children. A child whose mind is trained to function on the mercenary level can only recognize self-interest. Her purity and selfless nature capable of understanding sacred values are lost. Under such circumstances her biological survival may turn out to be easier than the survival of her true humanity. Thinking according to values has transformed into self-interest driven thinking. The prevention of this kind of destructive thinking is rooted in wisdom of universal and sacred values. A child on her way to mature life is in need of support and trust that adults do not provide. Lack of such trust towards the world of a child can be a source of destructive her behavior. These factors are interconnected. Anyone entering a new century should break the chain of desacralized way of thinking and functioning, and a child is not ready for this task. She is unaware of the richness and depth of her capabilities with their pure and sacred dimension. Neither religious nor lay upbringing reach those depths. Working with a child's mind becomes a key to turning her consciousness away from overreacting to the outside world of stimuli and heightening its sensitivity towards signals coming from within. Positive tendencies of the mind are being developed that way.

Czym jest Człowieczeństwo?

Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie: jakie jest pierwotne źródło kryzysów psychicznych młodego pokolenia? Przedstawiony przeze mnie obraz podstawowych przyczyn kryzysów może się wydawać przygnębiający. Sądzę jednak, że pokazanie prawdy o klimacie, w którym rodzą się owe kryzysy, jest jedyną drogą do wyjścia z impasu, w jakim znalazł się dziś młody człowiek.

To, co stanowi najwyższą jakość w istocie ludzkiej, tj. szlachetność, uczciwość i mądrość¹, określam tu stroną „człowieczą”. Zakładam, że brak warunków do realizacji tej strony wywołuje i pogłębia kryzysy dzieci i młodzieży, ale jej rozwijanie może być podstawą do wyjścia z kryzysów.

¹ Mądrość nie jest tu utożsamiana z inteligencją.

Każdy człowiek posiada w sobie elementy „ludzkie” i elementy „człowiecze”. Elementy „ludzkie” podlegają przemianom ewolucyjnym o charakterze biologicznym, psychicznym i społecznym, elementy „człowiecze” – przemianom skokowym, nieprzewidywalnym i radykalnym.

Rozwój ewolucyjny postępuje w sposób linearny, jest przewidywalny i systematyczny. Przebiega pod wpływem czynników zewnętrznych (wychowania, oddziaływań kulturowych, społecznych, osobowych itp.) oraz pod wpływem powszechnie uznanego modelu osobowości. Rozwój skokowy jest twórczy (lateralny), sięga bowiem głębokich pokładów osobowych i ucieleśnia duchowe warstwy. Na tym poziomie osoba na ogół potrafi sama rozwiązywać swoje konflikty i kryzysy.

„Ludzkie” elementy człowieka nakazują mu postępowanie podporządkowane wychowaniu, moralności i etyce społecznej. Natomiast elementy „człowiecze”, do których dojrzeźwa się samemu, określają go pod kątem najwyższych i ponadczasowych (absolutnych) wartości.

„Ludzka” strona człowieka jest uwarunkowana doznaniem zmysłowymi, cielesnymi, materialnymi, doznaniem popędowymi, a więc głównie tym, co pozwala żyć przyjemnie i bezpiecznie. Dzięki niej sięgamy po jakości, które poszerzają stan naszego „posiadania”. Rozwija ona tzw. małe człowieczeństwo, zawsze czymś uwarunkowane i tworzące poziom materialny, psychiczny i społeczny życia. Jest to ta strona, która realizuje zdeterminowany i relatywny wymiar „ludzkiej” egzystencji. Stanowi ona podłoże empiryczne człowieka.

Strona „człowiecza” z kolei realizuje wielkie człowieczeństwo. Podnosi osobę jako przedstawiciela gatunku do najwyższej rangi. Dzięki niej tworzy się wymiar egzystencji, w której ujawnia się nadrzędność wartości ponadczasowych. Tworzy ona podłoże doświadczeń duchowych człowieka.

Człowiek mało interesuje się swoją „człowieczą” stroną. Oddaje się raczej temu, co urzeczywistnia jego małe człowieczeństwo, gdyż docenia wyłącznie to, co przynosi korzyści pragmatyczne. Realizuje zatem „ludzki” model istnienia, wiodący do stabilizacji materialnej oraz społecznej. Odnalezienie pozycji i możliwości osiągnięcia sukcesu i pieniędzy staje się podstawą tego modelu i treścią życia, jaką proponuje się dziś młodzieży.

Przekazujemy dzieciom wzorzec człowieka zdeterminowanego materialnością oraz ilością, a nie jakością, przekreślając zarazem wzorzec człowieka

zdolnego do duchowego przeżywania świata. Przetrwanie człowieka jako „ludzkiej” istoty biologicznej może się okazać łatwiejsze, niż jego przetrwanie jako „człowieczej” istoty duchowej.

Myślenie według korzyści

Jeśli skoncentrujemy się na modelu myślenia współczesnej jednostki, to bez trudu zauważymy, że jej myślenie posiada bardziej „ludzki” niż „człowieczy” wymiar, wyraża bowiem „małe człowieczeństwo”. Jest to myślenie interesowne², które niestety występuje również u dzieci, a nawet u osób duchownych. Umysł dziecka opanowuje interesowna świadomość, a przytłumiony zostaje potencjał świadomości bezinteresownej (por. Romanowska-Łakomy, 2001), czyli skierowanej na wartości.

Współczesne myślenie – nawet wtedy, gdy znajduje się na wysokim poziomie intelektualnym – porusza się po orbicie kalkulacji i obliczeń. Już dziecko uczy od początku życia myślenia zmierzającego w stronę korzyści, a jego umysł przyjmuje stronnictwo, subiektywny punkt widzenia, odległy od refleksji. Brak refleksji jest cechą naszych czasów (Gleick, 2003).

Wszyscy uprawiamy rodzaj myślenia stale obliczonego na to, co się opłaca, a co nie opłaca. Jeśli nawet umysł poznaje zjawiska obiektywne, to subiektywizuje je, postrzegając z pozycji strat i zysków. Proces myślowy jest redukowany do myślenia konkretnego, które cechuje świat małych (Zazzo, 1978, s. 156).

W zasadzie odrzuciliśmy myślenie „według wartości” (Tischner, 1982), a praca naszego umysłu przestała się liczyć z zasadami wyższej etyki. Rozwinął się bowiem rodzaj myślenia pozaetycznego, a punktem wyjścia każdego procesu rozumowania stało się nasze egoistyczne „ja”, które spostrzega rzeczywistość w sposób „ksobny”. Rzadko staramy się być sprawiedliwi w tym procesie.

W myśleniu współczesnej jednostki zaczął się liczyć tylko własny punkt odniesienia i widzenia, zmierzający do materialnie uchwytanych celów. Sta-

² Ten typ myślenia zaliczam do myślenia wykazującego animalcentryczny sposób funkcjonowania.

liśmy się nadmiernie konkretni, nadmiernie realni i niecierpliwi w oczekiwaniu na efekty działań. Tego samego uczymy nasze dzieci. Nie zauważamy innych punktów widzenia i perspektyw, zwłaszcza gdy godzą w nasze interesy. Jeśli nawet inne opcje myślowe są nam bliskie, to bronimy tej opcji, która nie zaburza naszego poczucia bezpieczeństwa i przyjemności.

Nie jesteśmy zdolni do dystansowania własnego punktu widzenia oraz nie jesteśmy w stanie przyjąć uniwersalnej perspektywy. Z tego powodu w naszym myśleniu zawiera się nierzadko nienawiść i agresja.

Utrwalana jest niebezpieczna forma myślenia przyjmująca za punkt wyjścia wydarzenia związane z własną osobą. Młody człowiek traci rozeznanie perspektywy wydarzeń oraz etycznej perspektywy. Wszystko, o czym myśli, dotyczy jego samego i ze względu na niego przebiega cały proces myślowy.

Kształtuje się myśl ego, której epicentrum jest „ja” i która powstaje ze względu na osobę. Rozwija się nawyk egocentrycznego myślenia, gdyż rozum³ służy partykularnym celom. Brak refleksyjności sprawia, że rozum jest podporządkowany sile popędów (Dąbrowski, 1979, 1982), a w procesie myślowym pojawia się złość i agresja. Rozwijamy myślenie mało obiektywne i odległe od prawdy.

Uczymy dzieci myślenia zredukowanego, jednokierunkowego, urzeczowionego, czyli pasywnego i konsumpcyjnego, w którym nie ma prawdziwej mądrości ani spontaniczności. Przeważa w nim wąski racjonalizm i prywatna, które nie dopuszczają do głosu twórczych potencjałów umysłu.

Umysł współczesnego dziecka oddala się od intuicji i rozumu wyższego, stając się umysłem na miarę cyberczłowieka z gier komputerowych. Nie poszedł ani w stronę rzetelnie intelektualnych dociekań, zmierzających do prawdy, ani w stronę inteligencji uczuciowej, a już na pewno nie skierował się w stronę prawdy, ponieważ takiej prawdy dzisiejszy człowiek nie potrzebuje. Wybiera prawdę relatywną, gdyż nie wyobraża sobie innej prawdy. Jego racjonalizm jest zimny, wyrachowany, stronniczy i w zasadzie tępy – pozbawiony inteligencji duchowej.

Dziecko uczy się zatem odkrywania półprawd, a nie poszukiwania pełnej prawdy. Nie uczuciowe, nie intelektualne i nie przeżyciowe komponenty

³ W artykule tym pojęcia umysłu i rozumu są tożsame, choć ich znaczenie w innych opracowaniach autorki jest różne.

dominują w myśleniu, lecz te, które prowadzą myśli w stronę walki o siebie. Został całkowicie wyeliminowany etyczny element, gdyż człowiek przestał brać pod uwagę wartości wyższe jako wyznaczniki myślenia i działania, a zadecydowała o tym jego relatywistyczna i materialistyczna postawa.

Dziecko jest uczone tego, że w procesach myślowych nowoczesnej jednostki nie powinno się zawierać wartościowanie, a już zupełnie niewłaściwe i szalone byłoby kierowanie się w myśleniu uczuciami, które – niestety – utożsamia się z subiektywną emocjonalnością, a nie z poziomem etycznym.

Nie uczymy naszych dzieci refleksyjności i rozmachu myślowego, nie rozwijamy w nich umiejętności dystansowania, a także transcendowania schematów myślowych. Uczymy natomiast sterowania własnym procesem myślowym, w celu zaspokajania subiektywnych oczekiwań.

Młode pokolenie otrzymuje przekaz racjonalno-pragmatycznego sposobu myślenia, gdzie nie ma miejsca na refleksję, a już na pewno nie na kontemplację, będącą formą głębokiej refleksji. Myślenie spadło do rangi myślenia „małego”, które zaś w wymiarze ludzkim staje się nieuczciwą grą umysłu. Człowiek bowiem oszukuje nawet siebie, udając przed sobą, że rzetelnie zastanawia się i docieka prawdy, tymczasem w każdym momencie swego myślenia konkretyzuje produkt procesu myślowego pod kątem korzyści dla siebie.

Wąski pragmatyczny racjonalizm współczesnego człowieka spowodował, że nawet dziecko straciło wspaniałe twórcze właściwości ludzkiego umysłu, jakimi są spontaniczność i prawość myślenia. Możliwość ludzkiego myślenia według wartości stała się anachronizmem, gdyż przekształciła się w biegun przeciwny, jakim jest myślenie według zysków i korzyści.

Rewizja „jakości” życia

Rewizja jakości życia może być podstawą w rozwoju dziecka i jego kryzysach. To, co oferujemy dzieciom i wnukom jako treść życia, wymaga całkowitej przemiany przede wszystkim ze względu na konieczność uaktywnienia u nich „człowieczego” wymiaru. Jakość życia, jaką wybieramy, jest o tyle wątpliwa, że nie jest w stanie zapewnić poczucia bezpieczeństwa ani