

Zagrożenia rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży w okresie współczesnych przemian społeczno-kulturowych

*Byłoby błędem sądzić,
że rozumieć znaczy unikać trudności*
Janusz Korczak

Niniejsze rozważania dotyczą zagrożeń rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży w okresie współczesnych przemian społeczno-kulturowych. Pozornie może się wydawać, że powyższe zagadnienie nie wiąże się w sposób bezpośredni z tematem konferencji odbywającej się pod hasłem „Język zwierciadłem kultury”. Tak jednak nie jest, gdyż jednym z ważnych elementów rozwoju psychicznego człowieka jest rozwój mowy, którego przebieg jest uwarunkowany właściwościami, charakterem i wartościami charakterystycznymi dla kultury, w jakiej jednostka wzrasta oraz warunkami i zasadami procesu rozwojowego ukierunkowanego m. in. na przyswojenie kultury wypracowanej przez społeczeństwo w toku jego dziejów (Tyszkowa 1996a: 105).

Samo pojęcie rozwoju jest pojęciem bardzo ogólnym i złożonym. Najczęściej utożsamia się je ze zmianą, która nie musi mieć wyłącznie charakteru progresywnego, wartościowanego pozytywnie. Właściwość ta dotyczy także pojęcia rozwoju psychicznego, które „odnosi się do zmian specyficznego układu, jakim jest psychika i zachowanie się człowieka” (Tyszkowa 1996: 47). We współczesnej psychologii psychika jest nie traktowana jako jednolita funkcja organizmu, ale jako system elementów powiązanych ze sobą różnymi relacjami, który

charakteryzuje się tym, że o właściwościach owych elementów decydują cechy całości, a nie odwrotnie. Gdy więc mówimy o rozwoju psychicznym, mamy na

myśli zmiany i przekształcenia tego układu, jaki stanowi psychika człowieka wraz z kontrolowanym przez nią zachowaniem (tamże: 47).

Takie zmiany zachodzą po wczesnego dzieciństwa pod wpływem dojrzenia, które jest realizacją wrodzonego planu genetycznego polegającego na „ujawnianiu i aktualizowaniu się w odpowiednim czasie wrodzonych zadatków i dyspozycji” oraz pod wpływem uczenia się, zwłaszcza społecznego (Przetacznik-Gierowska 1996: 64). Jak słusznie zauważa Elżbieta Sujak (1992: 12), wystarczy kilka miesięcy lub tygodni, aby różnicował się kształt ludzkiego organizmu; przyrost „najpierw dotyczy wagi, wzrostu, potem zakresu ruchów, sprawności, wreszcie mowy”. Ale to trwa najwyżej do wieku młodzieńczego, czego odzwierciedleniem są świadectwa szkolne, egzaminy, dyplomy. Gdy kończy się równoległość procesów rozwoju biologicznego i psychicznego człowieka – rozwój – który nie jest już „regułą życia, a jedynie możliwością” – przebiegać będzie inaczej niż w dzieciństwie i w okresie młodzieńczym (tamże: 12). W stwierdzeniu,

że rozwój jest realizacją możliwości [...], chodzi tu o możliwości zarówno wrodzone, jak uzdolnienia, a także te, które przynosi ze sobą życie – bądź jako propozycje i szanse, bądź jako zadanie do rozwiązania czy też jako mniej lub bardziej kategoryczne wezwanie lub konieczność – we wszystkich „wymiarach” tego życia: biologicznym, psychicznym, społecznym i kulturowym (tamże: 13).

Tym, co sprzyja realizacji potencjalnych możliwości, są optymalne warunki życia. Niestety, nietrudno dostrzec, że ich posiadanie nie jest powszechne. Gdyby nawet udało się je stworzyć, „potrzebny jest jeszcze jeden, od pewnego momentu życia absolutnie niezbędny” czynnik, jakim jest „osobiste i świadome zaangażowanie człowieka we własny rozwój” (tamże: 13). Z pewnością nie polega ono na samorealizacji, „wypowiedzeniu siebie” czy „ucieleśnieniu marzenia” o idealnym „ja”, raczej na przewartościowaniu, zmianie punktu widzenia, często również na akceptacji czegoś dotychczas niezaakceptowanego w sobie, zmianie kierunku dążenia czy rezygnacji z obranej drogi (tamże: 14–15).

Uwzględnienie powyższych kryteriów wchodzących także w skład definicji rozwoju osobowego pozwala zrozumieć, dlaczego

rozwój poszczególnego człowieka zawsze pozostaje pewną niewiadomą, można powiedzieć nawet: tajemnicą. Ponieważ wszystko w życiu może być szansą rozwoju, nawet takie przeżycia, które również zagrażają załamaniu się linii rozwoju człowieka – ogromnie trudne okazuje się pytanie: czy istnieją jakieś określone zasady rozwoju? (tamże: 22).

Znalezienie odpowiedzi na to pytanie wymaga podjęcia próby odczytania właśnie szans i zagrożeń rozwoju „w konkretnej sytuacji czy w konkretnym ludzkim losie” (tamże: 22). Nie bez znaczenia jest również przebieg tego rozwoju, który pozwala zaklasyfikować go do określonego rodzaju. Zdaniem Sujak najczęściej mamy do czynienia z trzema rodzajami rozwoju, przeplatającymi się w życiu każdego człowieka, a mianowicie z rozwojem:

- ciągłym – będącym efektem treningu, powtarzania, stałego wysiłku przyswajania sobie wiedzy i umiejętności; taki rozwój z czasem przechodzi w rutynę, to znaczy w częściowe zautomatyzowanie zachowań i czynności, które nie wymagają już stałego napięcia uwagi (tamże: 24);
- skokowym – jego przykładem jest zrozumienie czegoś dotąd niepojętego, wewnętrzne odkrycie czegoś, uchwycenie praw rządzących jakimś zjawiskiem przyrody, ale także współżycie z ludźmi (tamże: 24);
- kryzysowym – gdy po analizie podejmuje się decyzję dotyczącą własnej drogi życiowej lub będącą punktem wyjścia do zmiany postępowania (tamże: 25).

Według Małgorzaty Kościelskiej (2000: 635) każdy z wymienionych rodzajów rozwoju może być ukierunkowany na:

- przyrost wiedzy i umiejętności;
- wykształcenie się osobowego Ja z jego atrybutami: samoświadomością, poczuciem tożsamości, podmiotowości, zdolnością do kontroli własnego zachowania i możliwością dokonywania wyborów;
- rozszerzenie płaszczyzny kontaktów społecznych i form działania;
- wytworzenie adekwatnych ustosunkowań do rzeczywistości, z przewagą pozytywnych;
- budowanie społecznych więzi i kierowanie się w relacjach z ludźmi uczuciami wyższymi;
- doskonalenie zdolności utrzymywania psychicznej integracji i równowagi z otoczeniem w warunkach komplikowania się i bogacenia wewnętrznej struktury osoby i jej stosunków ze światem.

Jedną z ważniejszych sfer rozwojowych jest sfera rozwoju społecznego. Jak twierdzi Sujak (1992: 29–30), kierunek rozwoju w tym zakresie wyznacza przejście

od działania odruchowego czy wywołanego niekontrolowanym impulsem emocjonalnym do działania planowego, kontrolowanego na każdym etapie, skierowanego do wyznaczonego uprzednio celu. [...] W zdolności wartościowania rozwój startować będzie ze skrajnie subiektywnego „czy mi się podoba?“, „czy mnie interesuje?“, „czy może mi się przydać?“ do obiektywnej, wszechstronnej oceny rzeczy i zjawisk „jakimi są“. Punkt odniesienia ulega przesunięciu, a raczej odsunięciu od pierwotnie centralnego punktu „ja“ we wszystkich odmianach. Rozwojowi podlegają

różne kryteria wartościowania, od najprymitywniejszego w skali: przykry – przyjemny, poprzez wartościowanie estetyczne, uczuciowe, aż do podejmowania oceny ze względu na walory moralne, wartości kulturowe i duchowe.

Aby ocenić przebieg rozwoju danego człowieka, trzeba dysponować pojęciem normy. Jest to termin wieloznaczny, który odnosi się do stanów rzeczy, które istnieją (lub istniały), oraz takich, które nie posiadały swej realizacji, a jedynie zostały wyrażone w zdaniach języka. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z normami przedmiotowymi, czyli opisowymi i wyjaśniającymi, zaś w drugim – z normami powinnościowymi, do których zaliczamy normy etyczne i prawne.

Psychologia odwołuje się przede wszystkim do norm przedmiotowych, które można sprowadzić do trzech podstawowych kategorii: normy statystycznej, społeczno-klinicznej i teoretycznej. Takich norm dostarcza psychologia rozwoju, która w wyniku długoletnich badań wypracowała charakterystyki prawidłowego rozwoju osób w poszczególnych okresach rozwojowych, oraz psychologia kliniczna zajmująca się „opisem i wyjaśnianiem zdrowych oraz zaburzonych form zachowania, przeżywania i funkcjonowania somatycznego” (Czabała, Sęk 2000: 557).

W praktycznych zastosowaniach tej ostatniej specjalności norma – identyfikowana ze standardem, wzorcem, modelem – jest faktycznym organizatorem działalności psychologa, bez której, jak to określił Włodzisław Sanocki (1978), jego postępowanie byłoby chaotycznym błędzeniem w labiryncie ludzkich spraw, a nie świadomym dążeniem do celu. Na terenie psychologii klinicznej i nauk pokrewnych najczęściej ujmuje się normę jako równoważną z pojęciem zdrowia psychicznego, jako odpowiednik stanu optymalnego, lub jako niekończący się proces samorealizacji.

Zdaniem Czesława Czabały i Heleny Sęk (tamże: 561) z metodologicznego punktu widzenia normalność może być rozumiana jako:

- powszechność, masowość, częstość występowania w danej populacji,
- zgodność z oczekiwaniami, konwencją, wzorami zachowań właściwymi dla danej populacji,
- zgodność z normami obowiązującymi w danej populacji.

Według wymienionych autorów (tamże: 561)

większość zaburzeń psychicznych, zaburzeń funkcji psychicznych czy zaburzeń zachowania jest opisywana i definiowana przez opisy społecznych zachowań jednostki. Stąd są one najczęściej odnoszone do „norm społecznych” we wszystkich

trzech, opisanych wcześniej znaczeniach. Odstępstwo od normy w postaci częstotliwości występowania jakiejś cechy czy zachowania niezgodnego z oczekiwaniami większości albo z aktualnie obowiązującymi normami może zostać nazwana patologią, chociaż w innych społecznościach albo warunkach kulturowych takie cechy czy zachowania mogłyby zostać uznane za „normalne”.

Przykładem, jak trudno jest ustalić, czy mamy do czynienia z normą, czy patologią, jest ocena zachowania określanego jako niszczenie zabawek przez dzieci. Zdaniem Kościelskiej (tamże: 634) może być ono wyrazem niespecyficznego traktowania przedmiotów jako obiektów manipulacji (normalne u małych, nieprawidłowe u starszych dzieci), nieumiejętności bawienia się zabawkami (charakterystycznej dla dzieci izolowanych lub wychowywanych w źle prowadzonych zakładach), ciekawości poznawczej i aktywności twórczej (właściwej dla dzieci o normalnym i ponadprzeciętnym rozwoju intelektualnym), trudności kontroli impulsów i ekspresji niepokoju (dopuszczalne u małych dzieci, natomiast u starszych sygnalizujące problemy), agresji nieukierunkowanej lub celowej (sygnalizującej problemy interpersonalne), autoagresji (świadczącej o poważnych problemach z obszaru „Ja”), słuchania poleceń zewnętrznych jako objawu uzależnienia od innych osób lub grup społecznych (poza fazą przejściową w okresach identyfikacji z osobami znaczącymi mogącego świadczyć o słabości ego i zapowiadać problemy w funkcjonowaniu społecznym), słuchania irracjonalnych poleceń wewnętrznych (stanowiącego objaw psychotyczny) oraz racjonalnej działalności skierowanej na usuwanie niepotrzebnych przedmiotów.

Trudność zdefiniowania patologii czy normy nie oznacza, że wymienione kategorie nie istnieją i nie można ich rozpoznać. W literaturze przedmiotu wymienia się rozmaite kryteria pomagające odróżnić normę od patologii. Np. Neale, Davison i Haag (1996 za: Czabała, Sęk 2000: 561) proponują, aby przy ocenie stanu psychicznego zwrócić uwagę na wskaźniki statystyczne, zachowania odmienne od typowych reakcji na daną sytuację, naruszenie norm społecznych, poczucie subiektywnego dyskomfortu, niepełną sprawność np. w postaci niezdolności do wykonywania obowiązków czy kierowania swoimi uczuciami. Jednak przyjęte kryteria nie przesadzają o wnioskowaniu, ponieważ są zbyt ogólne. Dlatego bardziej przydatne są dokładniejsze narzędzia, do których zalicza się *Międzynarodową klasyfikację chorób i problemów zdrowotnych* (ICD-11) opracowaną przez Światową Organizację Zdrowia oraz *Podręcznik diagnostyczny i statystyczny zaburzeń psychicznych* (DSM-V) wydany przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. Obie klasyfikacje opracowane i wielokrotnie przeformułowane przez wielkie zespoły ekspertów z całego świata, obok zaburzeń występujących u człowieka dorosłego omawiają również specyfikę psychopatologii rozwoju dzieci i młodzieży.

Jak podaje Kościelska (2000: 633), w tej dziedzinie

mamy do czynienia z różnymi poziomami organizacji funkcjonowania dziecka. W związku z tym pojęcie zaburzeń może odnosić się do zachowania (np. nadaktywność), do funkcji psychicznych (np. nietrwałość uwagi) albo do osobowości (np. zatarcie granicy Ja), a także do relacji osoby z otoczeniem (np. zaburzenie więzi).

Uwzględniając ten fakt, należy pamiętać również o tym, że różne formy zachowań mają różne znaczenie w zależności od fazy rozwoju dziecka, że wraz z jego wiekiem zmieniają się formy patologii, możliwości adaptacyjne, rodzaje czynników ryzyka i sposoby radzenia z trudnościami (tamże: 633).

Zmienia się także podejście do istoty patologii, której współcześnie nie postrzega się, tak jak dawniej, wyłącznie w kategoriach cierpienia, nieszczęścia i zagrożenia społecznego, ale znacznie szerzej:

- jako inność, i to inność atrakcyjną społecznie (taka zmiana wartościowania dotyczy np. leworęczności, homoseksualizmu czy psychozy);
- jako sposób przystosowania się do nieprawidłowych warunków życia, jako reakcję na działanie czynników zagrażających lub zakłócających funkcjonowanie, lub jako próbę dawania sobie z nimi rady;
- jako społecznie adresowany sygnał trudności w zaspokojeniu potrzeb, wołanie o pomoc, komunikat o przeciążeniu lub o złym stanie psychicznym;
- jako zadanie lub sytuację trudną, wymagającą uruchomienia nowych strategii adaptacyjnych prowadzących do osiągnięcia wyższego poziomu rozwoju osobowego (tamże: 635).

Te ogólne refleksje na temat normy, patologii oraz społecznych znaczeń nadawanych zachowaniom stanowią dobre tło do przyjrzenia się zaburzeniom najczęściej występującym u dzieci i młodzieży. Najogólniej można podzielić je na zaburzenia rozwojowe, emocjonalne, odżywiania i nawyków oraz zachowania. Bardziej szczegółowe klasyfikacje dotyczą problemów specyficznych dla poszczególnych okresów rozwojowych.

Według Ireny Obuchowskiej (2005: 35) w okresie wczesnego dzieciństwa największy niepokój wywołują problemy związane z deprivacją matczyną, zerwaniem więzi pomiędzy matką a dzieckiem, oraz z zaburzeniami rozwoju. Nałożenie się tych zjawisk w okresie wczesnego dzieciństwa może być niezwykle destrukcyjne. Deprivacja matczyna rozumiana jako pozbawienie dziecka możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych, z reguły prowadzi do zaburzeń jego rozwoju psychicznego i fizycznego, natomiast zakłócenie lub zerwanie więzi z matką wywołuje różnorodne zaburzenia, wśród których

dominują reakcje lękowe o różnym obrazie oraz z różnymi mechanizmami psychologicznymi u ich podstaw. Reakcje płaczu, smutku, zaburzenia snu oraz łaknienia i wydalania, a także zastępcze zachowania przystosowawcze (np. lepkość emocjonalna) są typowe dla dzieci młodszych. Natomiast u starszych dzieci reakcją na oddzielenie od matki są często tzw. trudne zachowania, jak upór, wybuchy złości i agresji (tamże: 35–36).

Osobny problem stanowią wczesne objawy zaburzonego rozwoju uwarunkowane czynnikami biologicznymi działającymi w okresie życia prenatalnego, podczas porodu lub po porodzie dziecka, których przykładem jest niepełnosprawność intelektualna lub autyzm wczesnodziecięcy.

W okresie średniego dzieciństwa, oprócz trwania wcześniej ujawnionych zaburzeń rozwoju oraz kontynuacji niektórych nieprawidłowych reakcji dziecka, pojawiają się nowe problemy, wśród których najczęściej trudności sprawiają zaburzenia odżywiania, moczenie nocne, zaburzenia snu, zaburzenia komunikowania się, reakcje lękowe oraz wczesnodziecięca masturbacja (tamże: 37).

Zaburzenia występujące w okresie późnego dzieciństwa

charakteryzuje większa różnorodność zarówno uwarunkowań, jak i form występowania. Przypadające na ten wiek zadania rozwojowe, w tym rozwój nowej tożsamości, ustalenie relacji z rówieśnikami oraz określenie swoich umiejętności i nabywanie nowych – pociągają za sobą występowanie wielu sytuacji trudnych, wśród których szczególnie negatywną rolę odgrywają sytuacje doznawania niepowodzenia,

które obniżając poczucie własnej wartości, wzmagają u dziecka podatność na zranienia psychiczne (tamże: 38). Jak wskazują dane statystyczne, do największych problemów klinicznych u dzieci w tym okresie należy nadpobudliwość psychoruchowa, specyficzne trudności w uczeniu się, fobie szkolne, tiki oraz destrukcyjne zachowania (tamże: 38–39).

Okres adolescencji, od dawna niesłusznie obdarzony „etykietą czasu nasilonej patologii psychicznej”, jest z jednej strony okresem niosącym liczne zagrożenia, z drugiej zaś jest okresem „niezwykłego wzrostu sił witalnych, intensywnego rozwoju czynności umysłowych, poszerzenia oraz pogłębienia więzi emocjonalnych”, umożliwiających wielu dorastającym przejście „przez adolescencję bez kryzysów i zaburzeń, jakkolwiek nie bez trudności, z którymi sobie jednak radzi” (tamże, s. 40). Jeśli jest inaczej, mogą wystąpić bardzo złożone i wzajemnie powiązane zaburzenia, takie jak lęki (np. dotyczące osiągnięć szkolnych, pozycji wśród rówieśników, relacji seksualnych), zaburzenia odżywiania (typu anoreksja i bulimia), uzależnienia (od substancji psychoaktywnych, alkoholu, nikotyny),

zachowania destrukcyjne i autodestrukcyjne (agresywne, przestępcze, samobójcze) oraz depresja (por. tamże: 40–41).

Większość nieprawidłowości występujących w omawianych okresach może zapoczątkować proces deformacji osobowości, co wymaga pomocy psychologicznej udzielanej osobom narażonym na takie ryzyko. Pomoc ta obejmuje szeroki zakres oddziaływań psychologicznych ukierunkowanych na wspieranie rozwoju dziecka, na rozwój cech i właściwości środowiska sprzyjających kształtowaniu i zachowaniu zdrowia, na zapobieganie patologii, na rozwiązywaniu kryzysów rozwojowych i sytuacji traumatycznych oraz na zmniejszenie lub usunięcie zaburzeń za pośrednictwem psychoterapii, rehabilitacji czy resocjalizacji (por. Czabała, Sęk 2000a: 605). Każda z powyższych form pomocy wymaga przeprowadzenia wszechstronnej diagnozy na temat objawów zaburzeń, ich uwarunkowań, mechanizmów i skutków oraz psychologicznych czynników pomocnych w terapii.

Jeśli chodzi o przyczyny zaburzeń, to w psychopatologii i psychiatrii tradycyjnie dzieli się je na czynniki:

- psychogenne – związane z zaburzeniem procesów regulacji, rozwoju struktur osobowości, rozwoju więzi, warunków socjalizacyjnych; związane z działaniem trudnych, stresowych sytuacji powodujących urazy itp.;
- somatogenne – związane z chorobami somatycznymi i ich korelatami wywołującymi zaburzenia funkcji układu nerwowego;
- endogenne – związane z predyspozycją genetyczną i właściwościami konstytucjonalnymi człowieka (np. cechami temperamentu i niektórymi właściwościami układów fizjologicznych, w tym układu nerwowego (tamże: 40).

Natomiast w pracach psychologicznych przyczyn zaburzeń szuka się wśród czynników:

- biologicznych – genetycznych, konstytucjonalnych i somatycznych,
- psychologicznych – sytuacyjnych i osobowościowych,
- społeczno-kulturowych.

Zdaniem Sęka (2005: 40) „działanie jednego czynnika patogenicznego jako wyłącznej przyczyny zaburzeń czy choroby należy uznać za model uproszczony, który w rzeczywistości nie występuje”, gdyż etiologia większości zaburzeń psychicznych jest wielowymiarowa i dynamiczna.

Tak przynajmniej wynika z popularnego w psychologii modelu zwanego modelem podatność – stres, który zakłada, iż podatność na zaburzenia określana jest przez predyspozycje danej osoby uwarunkowane czynnikami biologicznymi, psychologicznymi i społecznymi. Są one ważne, ale bezpośrednio nie generują zaburzeń, podobnie jak nie powodują ich czynniki stresujące. Dopiero interak-

cja tych czynników powoduje zaburzenia (tamże: 42–42). Powyższy pogląd uzasadnia również inny model współcześnie wykorzystywany w etiopatologii, tzw. model czynników ryzyka, wskazujący, iż do zaburzeń

dochodzi się na skutek „nakładania się” biologicznych, osobowościowych (Wzór Zachowania A), temperamentalnych, a zwłaszcza behawioralnych czynników ryzyka i stresu życiowego. Im więcej tych czynników stwierdzamy w życiu konkretnej osoby, tym większe prawdopodobieństwo wystąpienia choroby (tamże, s. 43).

Wiele czynników ryzyka zaburzeń związanych jest z patologią systemu, w jakim wzrasta i funkcjonuje dziecko. Wśród rodzajów takiej patologii wymienia się:

- patologię rodziny, w której zaburzona jest struktura, relacje emocjonalne lub komunikacja;
- patologię środowiska rówieśniczego, które dostarcza wzorów sprzyjających kształtowaniu się zachowań zagrażających zdrowiu psychicznemu;
- brak oparcia społecznego – np. samotność, niezaradność życiowa, odrzucenie przez otoczenie (Czabała 2000: 572)

We współczesnej psychologii rozwoju szczególnie mocno akcentuje się pogląd, iż rodzina stanowi prymarny kontekst rozwoju indywidualnego człowieka nie tylko w dzieciństwie, ale i w późniejszych okresach rozwojowych. W rodzinie dziecko, dzięki obcowaniu z bliskimi uczuciowo osobami,

przyswaja sobie wzorce interpretowania i symbolizacji doświadczenia, a także wzory uczuciowych ustosunkowań i ocen wartości, odgrywające rolę standardów w procesie wartościowania ich treści, okoliczności i charakteru doświadczenia indywidualnego. Uczy się także sposobu pełnienia ról społecznych oraz opanowuje – obok sposobów działania – społeczne i moralne zasady postępowania, internalizując je stopniowo (Tyszkowa 1996b: 127).

Przez lata przyzwyczailiśmy się obciążać rodzinę odpowiedzialnością za wszelkie problemy z dziećmi, zapominając że funkcjonuje ono w szerszym społecznym środowisku, w jakim wchodzi w bezpośrednie interakcje (w rodzinie, w szkole, w pracy, w czasie wolnym od zajęć itp.) oraz podlega, podobnie jak jego rodzice, oddziaływaniu tzw. makrośrodowiska obejmującego konkretne fizyczne oraz społeczne i ekonomiczne warunki życia (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska 1996: 89).

Zrozumienie tego faktu jest szczególnie ważne w obecnych czasach, w których zachodzą głębokie zmiany społeczne, widoczne we wszystkich obszarach

życia, w nauce, w procesach społecznych, ekonomicznych i politycznych. Ich tłem jest globalizacja, otwarcie granic, zmiana wzorców kultury masowej, różne zderzenia kulturowe obniżające poziom życia duchowego człowieka oraz radykalna negacja wielu wartości istotnych dla tradycyjnej kultury, czego przykładem jest m.in. globalna rewolucja seksualna i narastanie agresji, świadczące o utracie instynktu samozachowawczego przez społeczeństwo¹.

Na temat znaczenia tych zmian dla współczesnego człowieka oraz dla procesu wychowania, szczególnie młodych ludzi wypowiada się wielu wybitnych specjalistów z zakresu różnych dyscyplin naukowych. Jednym z nich jest ks. prof. Roman Kuligowski kierujący Katedrą Teologii Moralnej i Duchowości w UKSW, według którego obecna kultura, nazywana za JP II „cywilizacją śmierci”,

pozbawiła nas poczucia harmonii. Zakwestionowano dawne kanony zachowań i myślenia. Znajdujemy się w jakim miejscu, z którego, zdaje się, nie ma powrotu do dawności. Wielu z nas czuje się niezbyt dobrze wobec wyzwań, przed jakimi stawia nas kultura współczesna. Człowiek czuje się dzisiaj zagubiony i niepewny, doświadcza kryzysu, i to w stopniu nieznanym w przeszłości. [...]. Wielu z nas nie akceptuje swego czasu i swego miejsca. Świadczy to o narastającym poczuciu lęku. [...]. U człowieka, który niepewnie przeżywa teraźniejszość, łatwo pojawia się zapotrzebowanie na katastrofizm; z jednej strony przyjmuje on zabarwienie religijnej apokalipsy, lub, z drugiej – na terrorizm i agresję. Człowiek, który się boi, może stać się niebezpieczny, agresywny, trudno wtedy przewidzieć jego reakcję (Kuligowski 2009: 61).

Taka sytuacja dotyczy znacznej części mieszkańców Europy. Próbę diagnozy identyfikacji kulturowej Europy i Europejczyków podejmuje jeden z najwybitniejszych współczesnych myślicieli europejskich, francuski pisarz, filozof i orientalista – Remigiusz Brague (2012), który mówi o konieczności wyróżnienia dwóch ujęć Europy: kulturowego i geograficznego. Pierwsze ujęcie „określa pewien zbiór faktów ekonomicznych i politycznych”, zaś drugie „oznacza miejsce na kuli ziemskiej, które można wskazać palcem na mapie”; zakres obu tych pojęć nie jest jednak oczywisty, gdyż „nawet dla geografów nazwa «Europa» oznaczała w historii różne rzeczy” (tamże: 10). Równie niejednoznaczne są kryteria identyfikacji kulturowej z nią.

¹ Por. doniesienia prasowe z ostatniego okresu dotyczące aktów przemocy, np. dn. 4 sierpnia 2019 r. świat obiegła informacja o kolejnej strzelaninie w USA (w miejscowości Dayton w stanie Ohio), w której przed barem zginęło 9 osób, a kilkanaście zostało rannych; kilka godzin wcześniej w El Paso w Teksasie napastnik otworzył ogień do klientów i pracowników supermarketu (pl/fakty/news-kolejna-strzelanina-w-usa-wiele-ofiar-w-dayton,nId,3130869).

Zdaniem Brauge tym, co wyznacza granice Europy, z pewnością nie jest geografia, ale wyłącznie kultura (tamże: 14), której najważniejszą cechą ma być chrześcijaństwo, zwłaszcza w jego katolickim, czyli rzymsko-łacińskim, wymiarze (tamże: 17).

Do rzymskości przyznawało się Bizancjum, jako kontynuacja wschodniego cesarstwa rzymskiego i „drugi Rzym”, potem Moskwa pretendująca do tytułu „Trzeciego Rzymu”, ale łańciskości nikt poza Europą nie chciał (tamże: 32).

Uzupełniając tę wypowiedź, Artur Rodziewicz² (2014: 256) podkreśla, iż

w owej łańciskości, która jest wyłączną własnością Europy, z kolei obecne są dwa elementy swoiste, tj. element judeochrześcijański, pochodzący z terenów Bliskiego Wschodu, oraz pogański, grecki, czy, mówiąc inaczej, przy odwołaniu do rozróżnienia sformułowanego przez św. Pawła, powtórzonego przez Tertuliana, a współcześnie akceptowanego przez Straussa i Szestowa³ – Jerozolima i Ateny.

Odrzucenie całej tej spuścizny wypracowanej przez stulecia przez chrześcijaństwo, przy jednoczesnym, niespotykanym w innych kulturach oderwaniu się od własnych źródeł, otwarciu na obce dla Europejczyków tradycje oraz utrwalaniu zachowanych w kulturze europejskiej elementów pogańskich (por. Brauge: 44; 109; 202), czyni z Europejczyka człowieka zagubionego, który „nie widzi, skąd przybywa” (tamże: 44). Posługując się metaforą skrzyżowanych dróg można za Rodziewiczem nazwać go prowincjuszem. Chociaż Brauge sam nie używa tego określenia, raczej mówi o spóźnionych przybyszach, którzy „muszą się wspierać do źródła” (tamże: 148), w pewnym sensie bycie Europejczykiem oznacza dla niego

tyle co bycie prowincjuszem [...], co więcej – prowincjuszem ze wszystkimi kompleksami prowincjusza, który ma niskie pochodzenie, lecz wysokie aspiracje, który mieszka z dala od stolicy (z dala od Bizancjum i Jerozolimy) i jej oferty kulturowej, co sprawia, że stara się wciąż sam siebie ukulturalniać, poszukiwać zacnych przodków, jeździć na stypendia do ważnych ośrodków kultury, i co chyba najważniejsze – nie poprzestaje na uznaniu osiągniętego stanu za zadowalający (Rodziewicz 2014: 259).

² A. Rodziewicz – absolwent WFiS oraz Etnologii i Antropologii Kulturowej na UW, realizujący w Instytucie Orientalistyki UJ grant badawczy na temat jezydzkiej kosmogonii.

³ L. Strauss (1899–1973) – niemiecko-amerykański myśliciel polityczny pochodzenia żydowskiego; L. Isaakowicz Szestow (1866–1938) – rosyjski filozof egzystencjalista i irracjonalista.

Taka postawa dawniej dawała Europie impuls do działania, do rozwoju, czasem również, jak pokazała historia, była przyczyną stagnacji.

Niestety, współcześnie, jak twierdzi Rodziewicz (tamże: 263), Europa przypomina

przybyłego z prowincji klienta supermarketu zachwycającego się oferowanymi mu nowościami, który w żadnym wypadku nie powinien przejawiać dumy ze swojej tożsamości ani tym bardziej bronić określonej wizji kultury (poza kulturą rozumianą jako otwartość na inne kultury),

bo jak twierdzi Brague (tamże: 157)

nie jest zdrowe rozpamiętywanie własnej chwalebnej przeszłości, przypomnianie chwalebnej przeszłości, która jest własna. Takie przeżuwanie nie może nie zrodzić urazów, które będą skierowane to przeciw nam samym, to przeciw innym, i będą miały skutki paraliżujące. Bo jeśli to, co było wielkie, już było mną, będę musiał zapytać, z jakiego powodu w porównaniu z ową wielkością upadłem. By uniknąć takiego smutnego zagłębiania się w siebie, będziemy skłonni szukać przyczyn na zewnątrz, we wrogości jakichś „innych”. Oskarżanie świata zewnętrznego pozwala odwrócić się od przyczyn wewnętrznych, jedynych przecież, z jakimi możemy się uporać. Oszczędzamy sobie w ten sposób żmudnego wysiłku, którego wymagałaby taka walka.

Podobne stanowisko w ocenie obecnej rzeczywistości zajmuje również prof. Tadeusz Gadacz – filozof i religioznawca, według którego

kiedy rozum instrumentalny zaczyna dominować nad rozumem metafizycznym, nadchodzą marne czasy. Sądzę, że w takich czasach żyjemy. Czasy marne nie rodzą już wielkiej literatury, sztuki, filozofii – są czasami obumierania humanistyki (2008: 89).

Kontynuując powyższą myśl inny filozof – ks. dr Sylwester Warzyński (2014: 155–156) stwierdza, że dziś

Pani Filozofia nie przychodzi do Boecjusza⁴, człowieka gruntownie wykształconego, przez kilkanaście lat studiującego w najlepszych szkołach, doskonale znają-

⁴ Wawrzyński nawiązuje do dzieła Boecjusza *O pocieszeniu, jakie daje filozofia*. Anicius Manlius Torquatus Severinus Boethius (480–525) – był ostatnim filozofem rzymskim, a zarazem pierwszym filozofem nowego germańsko-łacińskiego świata, któremu umożliwił nawiązanie do

cego Platona, Arystotelesa, lecz do czlowieka zmakdonaldyzowanego. Czlowieka, który wedle zasady „duzo, szybko i tanio” bardziej konsumuje swiat, niz go kontempluje. Czlowieka, który bez wiekszych problemow wypelnia szkolne testy i jednocześnie zupełnie nie rozumie problematyki, której one dotyczą. Czlowieka, który nie pyta „po co?”, „dlaczego?”, „jak?”, bo w ogóle nie pyta. Pani Filozofia ma więc duzo trudniejsze zadanie. Czy takiego czlowieka jest jeszcze w stanie pocieszyć?

Pytanie to zmusza do refleksji nad swoim powołaniem, o którym współczesny czlowiek często zapomina, bo jak twierdzi Warzyński (tamże: 161)

Boecjuszowe „zaćmienie oparami ziemskich spraw” nabrało dość powszechnego charakteru. Platonskie „zagony prawdy” zdają się nie interesować już współczesnych. Mądrość, prawda, dobro, piękno zniknęły ze słownika czlowieka, który zapatrzony w to, co użyteczne, doraźne, efektywne, właściwie żadnych słowników już nie potrzebuje. Nawet te prywatne, skonstruowane na jego osobistą miarę, stały się zbyteczne. Dzisiejszy czlowiek nie potrzebuje bowiem swiata rozumieć (zresztą, zgodnie z wszechobecnym postmodernistycznym zwątpieniem, nie jest to w ogóle możliwe), nawet nie musi rozumieć samego siebie. Nie musi żyć dobrze, szlachetnie, zgodnie z własną naturą. Wystarczy, że będzie żył. Zastępuje więc wrodzone pragnienie poznania, wrodzonym – rzekomo – pragnieniem konsumowania. Obecną w świecie tajemnicę, całkowicie przewidywalnymi procedurami. Pragnienie prawdy, pragnieniem świętego spokoju. A najmniejszy choćby wysiłek, stara się zniwelować coraz większą sprawnością i efektywnością. Można zapytać, co jest powodem takiego stanu rzeczy? Co takiego się stało albo wciąż dzieje, że czlowiekowi tak trudno odnajdywać jego prawdziwą „ojczyznę”, że wybiera los „nieszczęśliwego wygnańca”? Na to pytanie nie ma jednej oczywistej odpowiedzi.

Mimo że powyższe rozważania nie wyczerpują w pełni zasygnalizowanej w tytule problematyki, przedstawiam je w nadziei, że pobudzą do refleksji nad wpływem obecnego stylu wychowania i nauczania na kształtowanie tożsamości kulturowej dzieci i mlodziezy. Jak twierdził Brague (2000: 161)

słowo „kultura”, zgodne ze swym pierwotnym znaczeniem, wiąże się z osobistym dążeniem do uszlachetnienia ducha poprzez wzniesienie się do pewnego klasycznego wzorca, oznacza wzbogacenie tego, kto decyduje się taki wysiłek podjąć.

źródeł przemijającej i zanikającej wówczas kultury antycznej, kładąc fundamenty pod nowy średniowieczny styl myślenia i interpretacji otaczającego swiata.

Nie może więc być dziedziczona, przeciwnie każdy musi zdobyć ją sam poprzez pracę nad sobą, opartą na mocnych i zdrowych fundamentach stworzonych przez mądrych rodziców i wychowawców. A takich fundamentów dostarcza filozofia i teologia, z którymi, według oceny niemieckiego etyka, pedagoga oraz twórcy filozofii wychowania – Fryderyka Wilhelma Foerstera (1909: 7), w ścisłym związku pozostaje „wszelka głębsza pedagogika”. W mniejszym zakresie dostarcza ich także sama pedagogika, mówiąca o godności, prawach i potrzebach dziecka, których przykładem są przemyślenia zawarte w *Prośbie dziecka* inspirowanej tekstami Janusza Korczaka⁵:

1. Nie psuj mnie. Dobrze wiem, że nie powinienem mieć tego wszystkiego, czego się domagam. To tylko próba sił z mojej strony.
2. Nie bój się stanowczości. Właśnie tego potrzebuję – poczucia bezpieczeństwa.
3. Nie bagatelizuj moich złych nawyków. Tylko ty możesz pomóc mi zwalczyć zło, póki jest to jeszcze w ogóle możliwe.
4. Nie rób ze mnie większego dziecka, niż jestem. To sprawia, że przyjmuje postawę głupio dorosłą.
5. Nie zwracaj mi uwagi przy innych ludziach, jeśli nie jest to absolutnie konieczne. O wiele bardziej przejmuję się tym, co mówisz, jeśli rozmawiamy w cztery oczy.
6. Nie chroń mnie przed konsekwencjami. Czasami dobrze jest nauczyć się rzeczy bolesnych i nieprzyjemnych.
7. Nie wmawiaj mi, że błędy, które popełniam, są grzechem. To zagraża mojemu poczuciu wartości.
8. Nie przejmuj się za bardzo, gdy mówię, że cię nienawidzę. To nie ty jesteś moim wrogiem, lecz twoja miazdząca przewaga!
9. Nie zwracaj zbyt wiele uwagi na moje drobne dolegliwości. Czasami wykorzystuję je, by przyciągnąć twoją uwagę.
10. Nie zrządz. W przeciwnym razie muszę się przed tobą bronić i robię się głuchy.
11. Nie dawaj mi obietnic bez pokrycia. Czuję się przeraźliwie tłamszony, kiedy nic z tego wszystkiego nie wychodzi.
12. Nie zapominaj, że jeszcze trudno mi jest precyzyjnie wyrazić myśli. To dlatego nie zawsze się rozumiemy.
13. Nie sprawdzaj z uporem maniaka mojej uczciwości. Zbyt łatwo strach zmusza mnie do kłamstwa.

⁵ Tekst ten został opublikowany w Polsce przez Katedrę Psychologii Rozwojowej KUL i był tłumaczeniem anonimowej broszury przywiezionej ze Stanów Zjednoczonych w latach 80. XX w. przez prof. Czesława Walesę. W latach 90. Fundacja Dzieci Niczyje opublikowała własną wersję tłumaczenia ulotki (<https://dziecisawazne.pl/apel-twojego-dziecka-janusz-korczak/>).

14. Nie bądź niekonsekwentny. To mnie ogłupia i wtedy tracę całą moją wiarę w ciebie.
15. Nie odrzucaj mnie, gdy dręcę cię pytaniami. Może się wkrótce okazać, że zamiast prosić cię o wyjaśnienia, poszukam ich gdzie indziej.
16. Nie wmawiaj mi, że moje lęki są głupie. One po prostu są.
17. Nie rób z siebie nieskazitelnego ideału. Prawda na twój temat byłaby w przyszłości nie do zniesienia. Nie wyobrażaj sobie, iż przepraszając mnie, stracisz autorytet. Za uczciwą grę umiem podziękować miłością, o jakiej nawet ci się nie śniło.
18. Nie zapominaj, że uwielbiam wszelkiego rodzaju eksperymenty. To po prostu mój sposób na życie, więc przymknij na to oczy.
19. Nie bądź ślepy i przyznaj, że ja też rosę. Wiem, jak trudno dotrzymać mi kroku w tym galopie, ale zrób, co możesz, żeby nam się to udało.
20. Nie bój się miłości. Nigdy.

Bibliografia

- Brague R., 2012, *Europa, droga rzymska*, Warszawa.
- Czabała C., 2000, *Psychologiczna diagnoza zaburzeń psychicznych* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, Gdańsk.
- Czabała C., Sęk H., 2000, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, Gdańsk.
- Czabała C., Sęk H., 2000a, *Pomoc psychologiczna* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, Gdańsk.
- Foerster F.W., 1909, *Szkoła i charakter*, Warszawa–Lublin–Łódź–Kraków.
- Gadacz T., 2008, *O ulotności życia*, Warszawa.
- Korczak J., 1918, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa–Kraków.
- Kościelska M., 2000, *Psychologia kliniczna dziecka* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, Gdańsk.
- Kuligowski R., 2009, *Współczesny człowiek – między cywilizacją życia a cywilizacją śmierci* [w:] A. Massalski, K. Wiatr (red.), *Zagrożenia wychowawcze XXI wieku*, Warszawa.
- Obuchowska I., 2005, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia* [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 2, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., 1996, *Zasady i prawidłowości rozwoju psychicznego człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa.
- Rodziewicz A., 2014, *Prowincjusz na skrzyżowaniu. W drodze ku platońskiej idei Europy*, „Kronos” nr 4, s. 253–276.
- Sanocki W., 1978, *Koncepcja normy w psychologii klinicznej. Studium metodologiczne*, Gdańsk.

- Sęk H., 2005, *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej* [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, t. 1, Warszawa.
- Sujak E., 1992, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków.
- Tyszkowa M., 1996, *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa.
- Tyszkowa M., 1996a, *Rola kultury w rozwoju psychicznym człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa.
- Tyszkowa M., 1996b, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M., 1996, *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa: PWN.
- Warzyński S., 2014, *O potrzebie filozoficznej refleksji w czasach marnych*, „Filo-Sofija”, nr 26 (3), s. 155–173.

Źródła internetowe

- pl/fakty/news-kolejna-strzelanina-w-usa-wiele-ofiar-w-dayton,nId,3130869
<https://dziecisawazne.pl/apel-twojego-dziecka-janusz-korczak/>
<https://www.babyboom.pl/uczen/wychowanie/prosba-dziecka-janusz-korczak>

Threats to mental development of children and youth in the period of contemporary socio-cultural changes

Summary

This article addresses an extremely important problem regarding the threats to the mental development of children and young people in the period of contemporary socio-cultural changes. Its purpose is to popularize knowledge about the causes and effects of abnormal mental development of children and adolescents with particular emphasis on their social conditions and to stimulate people working with adolescents to reflect on the role of society, mainly parents and educators in the prevention and therapy of disorders.

Keywords: definition, types and directions of development, psychological development, the concept of pathology and norms, classification, etiology and risk factors of disorders, cultural identification

Słowa kluczowe: definicja, rodzaje i kierunki rozwoju, rozwój psychiczny, pojęcie patologii i normy, klasyfikacja, etiologia i czynniki ryzyka zaburzeń, identyfikacja kulturowa