

Strefa Zrozumienia w Warszawie

kontakt@strefa-zrozumienia.pl

Marek Pietrachowicz

Utrata kompetencji w wyniku uzależnienia od przyjemności
– o konflikcie na osi przyjemność-gratyfikacja w procesie rozwojowym
Propozycja nowego modelu teoretycznego

Warszawa, styczeń 2019 (z późniejszymi poprawkami)

Abstract. The present work introduces a new model, aimed at description and graphical display of motivation-emotive processes which regulate one's behaviour. It concentrates on the ulterior processes which take place between the two observables: adversity (situation, opportunity) and the outgoing consequence (behavioural and/or emotive response). The author hopes that it may prove beneficial to counseling and psychotherapy clients. Apart from its compact and educational form, or its qualitative dimension, it also has a quantitative dimension, which encompasses a simple operation allowing for calculation and prediction of one's behaviour and thus helping in an assessment of a given response when decision-making is considered.

Author's intention was to develop a proper tool to describe and research the reality of mutually exclusive processes of pursuing physiological pleasure and cognitive satisfaction (gratification) with regard to the cognitive development of schoolchildren. It also explores the danger of behavioural addiction, as a result of immersing oneself in addictive activities of autoerotism and entertainment. It is crucial not only for the well-being of an individual, but also has a wider, social scope.

At school children are presented with yet another hazard to their cognitive development: the progressive sex-ed groups of leftist provenience, representing the principles of humanist Neomarxism. They endeavour to establish in their students a firm habit of reaching for physiological pleasure which becomes a counter-productive way of solving one's problems (coping directed at emotions). Moreover, they proceed in violation of parental rights and of the established cultural code of restrictive morality – necessary for developing one's life competences. The current model strives to allow an insight into dynamics of this process and its effect on kids and adolescents.

Keywords: *Behavioural addiction – sexual education – cognitive development – hierarchy of needs*

Streszczenie. W pracy prezentowany jest nowy model, mający za zadanie opisać współoddziaływanie na siebie elementów wertykalnej struktury hierarchii potrzeb, prowadzące do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów. W szczególności, zastosowany jest on do zagadnienia rozwoju kompetencji dzieci szkolnych i koncentruje się na słabo dotychczas opisanym od strony teoretycznej konflikcie dążenia do przyjemności fizjologicznej (w warstwie popędów) i dążenia do osiągnięcia gratyfikacji, to jest satysfakcji intelektualnej. Ta ostatnia jest głównym motorem wszelkiej samodzielności w procesie zdobywania wiedzy, umiejętności życiowych i etosu pracy u ucznia. Tymczasem łatwość, intensywność i częstość dostępu do przyjemności na poziomie somatycznym (autoerotyzm, prosta rozrywka) stanowi czynnik uzależniający młodą osobę behawioralnie od rozwiązań, nakierowanych na emocje i na unikanie wysiłku i odpowiedzialności. Niestety, pod auspicjami szkół oraz poparci autorytetem instytucji europejskich, do szkół wchodzi lewicowi edukatorzy seksualni, realizujący ideę dekonstrukcji krytycznej w celu sformatowania młodego pokolenia na biernych odbiorców przyjemności, zgodnie z założeniami komunizmu marksistowskiego (prekariat, niezdolny do wydajnej pracy pożytecznej, a zatem zdany na rozdawnictwo władzy – nie organizujący się pod wpływem kultury, a skupiony wyłącznie na zaspokajaniu swych bazowych potrzeb, na czele z seksualną). Niniejszy model stawia sobie za cel udostępnienie narzędzia do nie podejmowanych jak dotąd badań nad wpływem progresywnej edukacji seksualnej na dzieci i młodzież szkolną.

Słowa kluczowe

Uzależnienie behawioralne – edukacja seksualna – rozwój poznawczy – hierarchia potrzeb

I. Wprowadzenie

I.1. Potrzeba matką wynalazków

Światem nauki, badającej potrzeby człowieka oraz wynikające z nich wytwory świata materialnego, wstrząsnęły dokonane w 1994 roku, archeologiczne odkrycia profesora Klausa Schmidta w Göbekli Tepe w pd-wsch. Turcji (Curry, 2008; Karoń, 2018). Oto, przed 11 tysiącami lat, kiedy ludzkość nie znała jeszcze technologii szycia ubrań, produkcji metalowych narzędzi ani nawet uprawy roli, kilkuset ludzi podjęło wspólny, zgodny wysiłek, który zaowocował powstaniem monumentalnej świątyni – budzącego zdumienie uczonych swym rozmachem i estetyką sanktuarium, które następnie stało się celem pielgrzymek ludności z obszaru o promieniu 150 kilometrów. Podjęty wysiłek, zarówno pod względem pracy w prymitywnych warunkach, jak i logistyki, gdyż do sanktuarium transportowane były i ustawiane tam monolityczne głazy o ogromnych rozmiarach, jest całkowicie bezsensowny i marnotrawczy z punktu widzenia zaspokajania potrzeb

podstawowych, które wydawałyby się być najbardziej dojmującymi i pilnymi dla kultury nomadycznych zbieraczy. Co więcej, znacznie późniejsze ślady, świadczące o dokonaniu odkrycia uprawy roli, zlokalizowane są właśnie wokół terenu świątyni, podobnie jak i powstające osiedla zabudowań. To właśnie sanktuarium było centralną przyczyną poszukiwania przez ludzi sposobu na zorganizowanie osiadłego życia i stałą uprawę żywności. Jak ujął to profesor Schmidt, „Wpierw była świątynia, a potem miasto”. Była to aluzja do upadającej właśnie teorii marksistowskiego archeologa australijskiego, Childe'a (1936), który upatrywał zaspokajanie prymitywnych potrzeb jako główny motor postępu, odbywającego się na sposób licznych „rewolucji”, bez udziału potrzeb niematerialnych. Utrzymywał on, a za nim cały świat nauki, że „najpierw była uprawa, potem miasto”.

Tymczasem okazuje się, że to potrzeba transcendencji – ta, która znajduje się na szczycie hierarchii ludzkich potrzeb wg A. Masłowa (1971) oraz będąca cnotą kardynalną u Petersona i Seligmana (2004) – skłoniła ludzi do podjęcia pierwszego, niewyobrażalnego wysiłku, a w konsekwencji, do skupienia swego życia wokół sanktuarium i tym samym, dokonania zmian w sposobie i trybie życia. To potrzeby duchowe i niematerialne, a nie bazowe popędy, są wiodącą siłą, która ukształtowała cywilizację! Nie mieli racji ani Marks (1848), ani skądinąd Freud (1929), twierdzący, że wyłącznie cielesne pożądanie i jego sublimacje są siłą twórczą i napędową człowieka, zaś społeczeństwo doskonałe i pierwotne, to takie, które pozbawione jest zahamowań i ograniczeń kultury, frustrującej indywidualne spełnienie. Owszem, to właśnie transcendencja i wynikająca z niej moralność restrykcyjna, zabezpieczają prawa człowieka do własności prywatnej, do minimum socjalnego, do pracy, poszanowania słabszych i wolności osobistej (Leon XIII, 1891).

I.2. Modułowe systemy poznawcze. Wiedza społeczna

Za K. Stemplewską-Żakowicz i in. (2009), zwrócimy pobieżnie uwagę na przykłady współcześnie obowiązujących modeli funkcjonowania ludzkiego umysłu. Ich charakterystyczną cechą jest obecność wyodrębnionych modułów, to jest charakterystycznych i do pewnego stopnia autonomicznych elementów umysłu, spełniających odmienne funkcje i współoddziałujących na siebie nawzajem w procesie myślenia. Owo nieliniowe przetwarzanie docierającego do jednostki bodźca (wyzwania, stresora, sytuacji) doprowadza do uzgodnienia wspólnej i pojedynczej odpowiedzi jednostki w postaci reakcji emocjonalnej oraz zachowania. Zachowany jest zatem ogólny schemat, wyrażony słynnym meta-wzorem A. Ellisa (1956), $A \times B = C$, gdzie A stanowi wyzwanie (Adversity), C jest reakcją (Consequence). Zaś cały skomplikowany, a przebiegający w różnych skalach czasowych proces pośredniczący, od milisekund (reakcje niejawnego umysłu; Greenwald, Farnham 2000), poprzez skalę sekund (procesy uwagowe i inteligentne; Nęcka, 2000) aż po skalę dni (implementacja decyzji wg Kuhla (Strelau, 2004); transakcja stresowa (Lazrus,

Folkman, 1984)) – obejmowany pojęciem *percepcji* sytuacji przez jednostkę, zamyka się w haśle jej wierzeń fundamentalnych, czyli przekonań podstawowych, B (Beliefs).

Przykładem takiego systemu poznawczego jest zaproponowany przez Mischela i Schodę (1995, 2008) poznawczo-afektywny model CAPS (Cognitive-Affective Processing System), którego cechą jest zróżnicowana budowa. Moduły mają różną naturę i pełnią w umyśle rolę, a ich sieć połączeń jest charakterystyczna dla danej osoby i może być utożsamiona z jej unikalnym stylem radzenia sobie, a także z konfiguracją jej cech osobowości. Na wyjściu CAPS następuje albo pobudzenie do działania, albo wygaszenie (zahamowanie) takiego pobudzenia.

Podobnie modułową budową charakteryzuje się model KAPA (Knowledge-and-Appraisal Personality Architecture) D. Cervone'a (2004), który, za Lazarusem, podkreśla w nim dwutorowość procesowania bodźców. Na jednym poziomie procedowana jest wiedza społeczna (ang. social cognition), to jest ogół heurystyk, przekonań i ocen, jaki towarzyszy nam przy analizie zjawisk społecznych. Na innym poziomie zachodzi ocena indywidualna, to jest dwustopniowa (pierwotna i wtórna), dynamiczna ocena sytuacji i własnych zasobów do odpowiedzi na nią.

Prezentowany w niniejszej pracy model SUPER-Z (Schemat Ukrytych Przekonań, Emotywny i Regulacyjno-Zachowaniowy), powstał na bazie doświadczeń autora, podsumowujących jego trzyletnią praktykę w poradni psychologicznej, a odnosi się głównie do zagadnienia współdziałania na siebie struktur odpowiedzialnych za motywację, zgodnie z ich wertykalną hierarchią, pochodzącą z kanonicznego modelu Masłowa (1971), co gwarantuje jego kompletność, a zarazem ścisłą porównywalność modułów i ich natury między sobą.

Nadzwyczaj ważne w opisie konfliktu na osi wysiłek – zniechęcenie, to jest między gratyfikacją i aspiracją, a konkurencyjną wobec nich przyjemnością i chęcią uchylenia się od wysiłku, jest uwzględnienie wiedzy społecznej jednostki, a szczególnie jej relacji do autorytetów. Chodzi tu o styl współpracy z autorytetem (nauczyciela, wychowawcy, rodzica), otwartość i skłonność (nawyk) do współdziałania z nim. Przeciwnie, napotykamy nawyk do ignorowania autorytetu i skupienia na własnym, zarozumiałym osądzie oraz na egoistycznych poszukiwaniach przyjemności i ulgi. Badania nad pozytywnym wpływem autorytetu na rozwój mają podstawy w teoriach takich uczonych, jak Bandura (1999), czy Kofta i Doliński (2000), w których autorzy podkreślają społeczno-poznawczy aspekt osobowości oraz procesu uczenia się.

W świecie nauki psychologii (od Freuda po Rogersa) pokutuje bardzo silny i odtwarzający się pogląd – mający współcześnie źródło w teorii krytycznej (Horkheimer, 1967), kwestionującej rolę rodziny, struktury społecznej i autorytetu, a który należałoby za filozofem Janem M. Bocheńskim

(2008) nazwać utartym i uporczywym „zabobonem” – głoszący, iż człowiek od dziecka jest już w pełni ukształtowanym, choć potencjalnym, uśpionym niejako, dorosłym, który jedynie czeka na okazję, aby zaistnieć i stopniowo uruchomić swoje dorosłe mechanizmy funkcjonowania. Cały rozwój miałby być już w nim niejako zakodowany i uważa się, że nie potrzebuje on zewnętrznego „nadania go” jednostce przez innych, to jest sformatowania umysłu oraz formacji. W konsekwencji, wystarczy, jeśli szkoła *hoduje* uczniów, zamiast *formować* ich. Psychologiczna definicja cyklu rozwojowego człowieka chciałaby widzieć rozwój, jako zachodzący autonomicznie i automatycznie, jako coś nieuchronnego i samowładnego (np. Erikson, 1997).

Błąd ten wynika z faktu, iż polem badań uczonych psychologii humanistycznej i pozytywnej, takich jak Maslow, były jednostki wybitne, które przejawiały już w pełni rozwinięte cechy, interesujące uczonych (trudno badać coś, co się jeszcze nie wytworzyło). A następnie dociekano, jakie optymalne warunki sprawiły ich zaistnienie. W badaniach testowych, już to kwestionariuszowych, biorą udział dorośli, którzy są w pełni uformowani, a zatem rys owej formacji wydaje się czymś oczywistym i wrodzonym (a nie nabytym), właściwym każdej badanej osobie, a więc i niezwykłość jego fenomenu bardzo łatwo umyka uwadze badaczy.

Tymczasem (Karoń, 2018), na przykładzie obszaru umiejętności mowy, przesądzających dowodów w tej kwestii dostarczają badania „dzikich dzieci”, patologicznie odciętych od dostępu do cywilizacji i społeczności – szczególnie 13-letniej Genie z Kalifornii (PBS, 1997) oraz „bliźniaków Koluchowej” z Czech (British Medical Journal, 1976). Językoznawca Eric Lenneberg w książce „Biologiczne podstawy języka” (1967) stawia popularną hipotezę „wieku krytycznego”, w myśl której po przekroczeniu pewnego wieku wytworzenie zdolności mowy w pierwszym języku jest już niemożliwe. Bez względu na rozwój poznawczy i biologiczny osoby, na jej bystrość, chęć i zdolności, nawet otoczona nauczycielami i okazjami do podchwycenia i trenowania mowy (tak jak nieszczęsna Genie), nie zdoła ona wytworzyć zdolności do porozumiewania się w danym języku, ani w ogóle w żadnym.

Psychoterapeutom znane są doskonale przykłady dzieci zaniedbanych z rodzin alkoholików i/lub przemocowych, które zaczynają mówić bardzo późno i już jako dorośli, skarżą się na deficyty w biegłości mowy, w słownictwie i umiejętności wyrażania emocji w mowie (Hegedus i in., 1984).

Tak więc, z dużą dozą pewności można zasugerować stwierdzenie, że rozwinięcie daru mowy zależy *wyłącznie* od obecności osób, którzy już nią władają, i to w takim wieku dziecka, w którym nie posiada ono jeszcze zdolności do piagetowskich operacji mentalnych (Piaget, 1966a,b), a zatem do uchwycenia podstawowych koncepcji (gramatycznych, semantycznych i kulturowych) złożoności języka. Mowa może zostać przekazana, nadana, nigdy zaś opanowana samowładnie lub samodzielnie podchwyciona ze słuchu. Jest to tzw. „paradoks ewolucyjny” (Karoń, 2018), bowiem pociąga to za sobą nieuchronnie stwierdzenie, że na pewnym wczesnym etapie ludzkości mowa

musiała zostać nam... nadana. Paradoks ów staje się jeszcze bardziej dojmujący, jeśli uświadomimy sobie fakt, że warunkiem koniecznym do władania mową jest posiadanie gotowych do podjęcia tej roli, w pełni ukształtowanych i wyspecjalizowanych obszarów w mózgu, szczególnie pól Broca i Wernickego. Tak czy owak, władanie mową zależy od treningu pod kierownictwem kompetentnych nauczycieli, którzy sami opanowali tę sztukę na poziomie wysokim, a pierwszymi z nich, z jakimi spotyka się dziecko, są naturalnie rodzice.

Jeśli wraz z nadejściem zniechęcenia (de-motywacji) ćwiczenie zostanie przerwane przedwcześnie, wysiłek zostanie zaprzepaszczony i nie przyniesie rezultatów (zapominanie; Ebbinghaus, 1885). Nęcka (2002) podkreśla kapitalną rolę wytrwałości w procesach twórczych. W okresie inkubacji pomysłu, który niczym nie różni się z pozoru od poniesionej porażki, to właśnie podejmowanie kolejnych prób zmierzenia się z problemem i ładowanie podświadomego umysłu doświadczeniem jest niezbędne do osiągnięcia iluminacji, czyli zaskakującego przełomu.

Zanim dziecko szkolne pozna już smak gratyfikacji związanej z opanowaniem pewnych umiejętności i możliwością „puszczenia ich w obrót” dla osiągania efektów i uznania (motywacja wewnętrzna), ktoś musi podtrzymywać wytrwałość dziecka, aby nie poddało się zniechęceniu i nie porzuciło zajęcia. Ta rola – stosowanie zachęt i *przymusu*, który bynajmniej nie jest tożsamy z przemocą, ale który z natury rzeczy jest nieprzyjemny i zakłada zdobycie zaufania i autorytetu przez dorosłego – przypada nauczycielom (kompetencje intelektualne) i trenerom (kompetencje proceduralne). Podbudowują oni i odwołują się do energetyczno-czasowych aspektów temperamentu: Wytrzymałości oraz, zamiennie, Perseweratywności ucznia (Strelau, 1969). Uczenie się zachodzi w dwóch głównych wiązках umiejętności, mocno skorelowanych wewnątrz wiązki: sprawczości (agency), czyli samowystarczalności i skuteczności oraz wspólnotowości (communion), czyli umiejętności społecznych i podejmowania odpowiedzialności za siebie i otoczenie (Wojciszke, 2010). Nb. sędziowie kompetentni znacznie wyżej oceniają zdolności wspólnotowe od sprawczych – i to nie zdolności innych wobec mnie jako ich beneficjenta, ale moich własnych do służby innym.

Nauczyciel z „nadzorcy” staje się „promotorem” dopiero wówczas, gdy uczeń osiągnął dostatecznie wysoki potencjał swej wewnętrznej motywacji intelektualnej, a zatem gdy lenistwo, zniechęcenie lub powodowanie się traumami (Eldredge, 2010) i nieadaptacyjnymi wierzeniami (Ellis, 1956) z wczesnego dzieciństwa nie są czynnikami decydującymi, przesądzającymi o jego naturalnym wyborze uchylenia się od wysiłku. Następuje to z uwagi na dwa procesy: pierwszym jest nabranie nawyku i mechaniki uczenia się, drugim zaś świadomość opłacalności nauki (choćby nawet w wymiarze „świętego spokoju”, komfortu w perspektywie egzaminów). Motywacja własna jest

uznawana za silny moderator postępów w nauce (Zimmerman i in., 1992; Sansone, Harackiewicz, 2000).

I.3. Rola emocji w procesie motywacyjnym

Emocje spełniają szeroką gamę ról w funkcjonowaniu człowieka, zajmują one centralne miejsce w jaźni i są nam nieodzowne (Oatley, Jenkins, 2003). W naszym codziennym doświadczeniu, zdajemy sobie doskonale sprawę, że życie bez emocji – przeżyć, uczuć – byłoby pozbawione polotu, barwy i dynamiki. Seligman (2005) sugeruje wyobrażać sobie pozytywne przeżycia jako żagiel łodzi, który napędza i popycha nas naprzód w życiu, podczas gdy te negatywne spełniają rolę kila i steru, które przywracają nas do pionu, ukierunkowują i nadają stabilności.

Począwszy od swej pierwotnej, dziedziczonej po zwierzętach roli, jaką jest dążenie-unikanie wg teorii Kurta Lewina (Elliot, Covington, 2001), emocje towarzyszą rozwojowi człowieka na wszystkich piętrach procesów umysłowych i warunkują (Smith, Lazarus, 1990):

- Zapamiętywanie i odpamiętywanie treści;
- Uczenie się – utrwalanie treści z pamięci roboczej w pamięci długoterminowej;
- Kojarzenie faktów i wspomnień;
- Informowanie innych i zwrotnie, samego siebie, o przeżywanej sytuacji;
- Regulację zachowań;
- Motywację i planowanie.

Emocje proste kojarzone są z bazowymi instynktami, zaspokajaniem podstawowych potrzeb organizmu i jako takie są one bardzo silne i pierwotne. Pojawiają się nagle, narastają i równie szybko znikają – wraz z nietrwałym skutkiem, którego osiągnięciu towarzyszą. Wiążą się one bowiem z osiągnięciem doraźnego, krótkoterminowego efektu (przyjemność fizjologiczna, w tym również uniknięcie doznania bólu).

Przyjemność taka obejmuje:

- Zaspokojenie głodu, uśmierzenie strachu, radość z eliminacji zagrożenia lub rywala;
- Spełnienie pożądania, rozładowanie napięcia erotycznego;
- Uspokojenie somatyczne (układ parasympatyczny), rozluźnienie i zadowolenie, związane z dostarczeniem sobie rozrywki (ściślej: z wykonaniem czynności, będącej rozrywką).

Przeciwnie, długoterminowe efekty i radzenie sobie instrumentalne, to jest ukierunkowane na problem (choć nie wykluczające posiłkowania się emocjami; Gruszczyńska, 2007), są z natury rzeczy skojarzone z występowaniem emocji złożonych, czyli społecznych (wstyd, wina, rozczarowanie, zawiść, duma, podziw, poczucie mocy, powołanie, poczucie misji, wielkoduszność,

współczucie, itp.). To emocje złożone, a dokładniej ten ich wachlarz, który możemy ująć pod zbiorczą nazwą satysfakcji intelektualnej, czyli gratyfikacji, zachęcają nas do strategicznego planowania i do podjęcia wysiłku, cierpliwości, pozwalają cieszyć się nadzieją i spodziewać się efektów odroczonych. Satysfakcja, o jakiej tu mówimy, odczuwana może być w wyniku:

- Transgresji – pokonania i przekraczania samego siebie (Kozielecki, 1987), mocno skojarzonej z rogersowską samoaktualizacją; jest też typowa dla religijnej percepcji życia (de Mello, 2009);
- Właściwej gratyfikacji – spełnienia czynności nie bezpośrednio praktycznej, ale zgodnej z tożsamością osoby, która ją umacnia, potwierdza i rozwija (Seligman, 2005);
- Motywacji hubrystycznej – osiągnięcia czegoś samodzielnie pracą, sięgnięcia po laur tam, gdzie inni zawiedli, okazanie się lepszym (Strzałecki, 2001);
- Uzyskania uznania, szacunku, pochwały autorytetu – rodzica, nauczyciela, wychowawcy, mistrza; inicjacji i nadania męskości – przez starszego mężczyznę (Eldredge, 2010);
- Zdobywania podziwu i szacunku społeczności, pozycji społecznej (np. wśród rówieśników);
- Zdobywania nowej wiedzy lub strategii radzenia sobie; pozytywnego przewartościowania.

Niniejsze opracowanie poświęcone jest zasadniczej różnicy, jaką przejawiają: warunkująca klasycznie i bliska fizjologii przyjemność oraz społecznie wyćwiczona, poznawcza satysfakcja (gratyfikacja). Krytycznie ważne jest uświadomienie sobie faktu, że – jakkolwiek pożądania w zdrowych granicach – przyjemność sama w sobie nie poszerza wachlarza zdolności człowieka, nie czyni go lepszym, i będzie ona przeżywana zawsze w podobny sposób i co najwyżej na tym samym poziomie (Sitkowska, 2000). Owszem, będzie stopniowo ulegać habituacji i błędąć.

Odwrotnie ma się rzecz z gratyfikacją poznawczą; osiągnąwszy już pewien poziom i zdobywszy satysfakcję z tym związaną, ażeby ponownie móc jej doświadczyć, trzeba aspirować wyżej i osiągnąć (jeszcze) więcej, wzrastać i dokonać postępu. Pochwała nauczyciela lub nowa wiedza nie przychodzi wraz z powtórzeniem tej samej literalnie czynności. Medal olimpijski za osiągnięcie danego czasu lub pułapu może zostać przechwycony przez współzawodników i aby otrzymać go ponownie, trzeba pobić kolejny rekord, a przynajmniej dorównać pozostałym. Dane rozwiązanie techniczne i patentowe trzeba wciąż udoskonalać i unowocześniać, a koszty produkcji obniżać, aby pozostać liderem.

Mówimy tu o doskonale znanej z psychologii emocji i motywacji różnicy pomiędzy zadowoleniem, które motywuje jedynie do przedłużania i podtrzymywania swego stanu, a gniewem lub twórczym niepokojem i niezgodą na stan obecny, które warunkują zmiany (Sitkowska, 2000). Ukierunkowanie na zmiany spada wraz z rosnącym zadowoleniem z sytuacji i z wynikającym zeń rozluźnieniem oraz poszerzeniem pola uwagi (utrata koncentracji). W ujęciu teorii kontroli

działania J. Kuhla (Strelau, 2004), ta zasadnicza różnica określana jest mianem zorientowania na stan i zorientowania na działanie.

I.4. Mechanizm uzależnienia psychicznego. Uzależnienie behawioralne

Pozostawiając na boku pozostałe dwie płaszczyzny uzależnienia (biologiczną i społeczną), skupimy się tu na psychicznym mechanizmie uzależnienia.

Do pionierów i klasyków naukowego podejścia do tego zagadnienia zaliczamy lekarza E.M. Jellinka, który w (1952) wydał swoją przełomową pracę pt. „Koncepcja alkoholizmu jako choroby”. Jakkolwiek koncentrował się on na leczeniu nałogu alkoholowego, to jednak Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, tworząc w 2013r. piątą edycję klasyfikacji DSM, sięgnęło po całkowicie analogiczny opis objawów dla zupełnie innej, po raz pierwszy wprowadzonej, jednostki chorobowej, jaką jest uzależnienie od (czynności) hazardu (APA, 2013), albo ściślej: zaburzenia czynności korzystania z gier hazardowych.

Z powodu braku dostatecznej liczby danych, nie zdecydowano się na wprowadzenie innych odmian uzależnienia (np. od internetu; por. Marciniak, Przybyszewska, 2017) do nowego katalogu klasyfikacji.

Teoria uzależnienia doczekała się swej kognitywnej interpretacji J. Mellibrudy (1997) i stanowi fundament terapii alkoholowej. Na płaszczyźnie poznawczej, behawioralnemu warunkowaniu towarzyszy i wyzwała go *mechanizm nałogowego regulowania emocji*. Cytując Mellibrudę (tamże):

„...Stany emocjonalne mogą budować znaczące powiązania między świadomością człowieka a realiami jego działań i zewnętrznych faktów. Tak właśnie tworzy się naturalny sposób regulacji życia emocjonalnego i postępowania jednostki, stanowiący podstawę zdrowia psychicznego.”

W sytuacji uzależnienia, osoba znajduje sposób na sztuczne (nie polegające na poprawie jakości życia) bilansowanie swoich stanów emocjonalnych tak, aby doświadczać przewagi pozytywnych stanów nad negatywnymi (tamże). Ze szkolnego punktu widzenia, negatywami są wysiłek, zniecierpliwienie, poczucie niesprawiedliwości, frustracja. Pojawia się chęć, aby usunąć te stany i to, co o nich przypomina, zaś na ich miejsce wprowadzić stany pozytywne: przyjemność i rozrywkę, poczucie mocy i spełnienia, satysfakcji. Można to uzyskać na różne sposoby, ale nade wszystko

- doprowadzając pracę do szczęśliwego i wytrwałego końca i ponosząc koszty energetyczne pracy – uszczerbek dla zasobów (Dudek i in., 2007),

albo

- zaprzestając wykonywania pracy lub kradnąc jej owoce, a zajmując się czymś przyjemnym.

Proces uzależnienia w swej istocie jest procesem konkurowania i wyłaniania się spośród wielu możliwych strategii radzenia sobie w obliczu trudności-stresora (Sikora, Greszta, 2014) tylko jednej, nieadaptacyjnej, w wyniku wzmacniania i wygaszania klasycznego. Jest to rozwiązywanie problemu nastawione na emocje, a zatem nie instrumentalne (nieskuteczne samo w sobie).

Środki uzależniające to te, które obiecują szybkie i łatwe osiągnięcie stanu odprężenia, ulgi i przyjemności, a zatem – w terminologii warunkowania klasycznego – stanowią pożądaną przez umysł nagrodę pozytywną. Warunkują nas efekty, które są bliskie czasowo bodźcowi, a zatem te niosące z sobą przyjemność, nie zaś odroczone w czasie przykre rezultaty, wskutek nie podjęcia skutecznego działania. Zwłaszcza w sytuacji, w której nie wykonanie pracy nie jest adekwatnie ukarane (ucznia należy i tak „przepuścić” do dalszej klasy, karnych prac domowych nie wolno zadawać, etc.), a sama praca jest zbyt abstrakcyjna i niezyciowa (wadliwy program nauczania).

Wyuczane jest w rezultacie zachowanie przynoszące przyjemność (dążenie), podczas gdy nie podejmowane są rozwiązania wymagające zasobów: wysiłku, cierpliwości, czasu (unikanie). To jedno zostaje wzmocnione, a pozostałe się wygaszają. Oznacza to wyłanianie się z całego wachlarza strategii radzenia sobie, tylko jednej strategii, nie łączącej się z podjęciem konkretnej pracy. Powoduje to nieelastyczność i nieadaptacyjność w obliczu wyzwań (Rowicka, 2015; Chodkiewicz, Gruszczyńska, 2018). **Zachowanie, normalne ze swej natury (a przynajmniej naturalnie występujące), staje się wykorzystywane w nieproporcjonalnie szerokim wachlarzu sytuacji (np. wtedy, gdy trzeba pracować) i ze szkodliwą częstotliwością lub intensywnością.**

Kiedy tak wyuczone zachowanie (sięgnięcie po środek, albo czynność przynoszącą przyjemność) staje się automatyczne lub natrętne, dominujące, możemy mówić o uzależnieniu. Należy przy tym jeszcze raz podkreślić, że zachowanie nie musi być patologiczne samo w sobie, aby stało się nałogowym (nie rozumieją tego edukatorzy seksualni, twierdząc, że „przecież przyjemność autoerotyczna jest naturalna i zdrowa”). Patologiczne jest jego powiązanie z nienaturalnie szeroką gamą sytuacji, utrata samodyscypliny do odmawiania go sobie, a także jego rosnące natężenie. *Mechanizm iluzji i zaprzeczania* (Mellibruda, 1997) każe twierdzić uzależnionemu, że nadal w pełni kontroluje czynność, a także, że okoliczności oraz granice, w których po nią sięgnął, są zupełnie naturalne. Dlatego też DSM-V (APA, 2013) mówi precyzyjnie o „zaburzeniu zachowania”, unikając słowa „uzależnienie”. I również dlatego plastyczne normy

moralne (moralność permissywna) są tak bardzo upośledzające dla osoby w wieku rozwojowym – rozmywają pojęcia dobra i zdrowia, utrudniają nabycie samodyscypliny oraz zorientowanie się, że salutogenetyczne, sprzyjające pożytkowi osoby, granice zostały przekroczone. W imię czego bowiem młoda osoba miałaby odmówić sobie samej przyjemności?

Do powyżej opisanego mechanizmu dochodzi również przyzwyczajenie, poukładanie swoich priorytetów i przekonań pod kątem przynoszącego ulgę działania – *mechanizm dezintegracji JA* (Mellibruda, 1997) – co jest psychologicznym odpowiednikiem biochemicznej habituacji i syndromu odstawiennego. Tak jak organizm przyzwyczaja się do stałej obecności środka i zaczyna go wymagać do normalnego funkcjonowania (nie uruchamiają się zwyczajne procesy chemiczne, dopóki nie nastąpi podanie katalizatora w postaci środka), tak samo procesy psychiczne człowieka przyzwyczajają się do stałej obecności tego zachowania i zaczynają go wymagać do normalnego przebiegania (nie uruchamia się zwyczajne myślenie, dopóki nie nastąpi poddanie się nałogowej czynności, zaspokojenie jej żądań). A to oznacza, że ta czynność staje centralną myślą na uwadze osoby uzależnionej, zachowanie to staje się obowiązkiem i koniecznością – kompulsją. Następuje utrata kontroli. Świat fantazji erotycznych i ludycznych rojeń i roszczeń ma się nijak do rzeczywistości – następuje to, co w uzależnieniu alkoholowym znane jest doskonale pod nazwą „rwania się filmu”: jaźń nałogowa jest oderwana od jaźni na jawie, następuje rozerwanie i nieciągłość tych dwóch światów. Są do siebie nieprzystające. Partner rzeczywisty okazuje się kimś innym (rozczarowująco innym), niż partner urojony ze świata erotycznych fantazji. Człowiek uzależniony nie chce już ani nie może żyć w pełni na jawie.

Na tym etapie czynności nałogowej, kwestia, czy zachowanie wywołuje jeszcze zamierzony skutek w postaci ulgi i czy nadal przynosi przyjemność, nie ma już najmniejszego znaczenia. Przeciwnie, nałogową czynność trzeba wciąż intensyfikować, aby przynosiła ten sam poziom przyjemności, co dawniej (Seligman, 2005). Przyjemność blednie i domaga się coraz to bardziej ryzykownych i transgresyjnych sposobów jej wywoływania (Sitkowska, 2000).

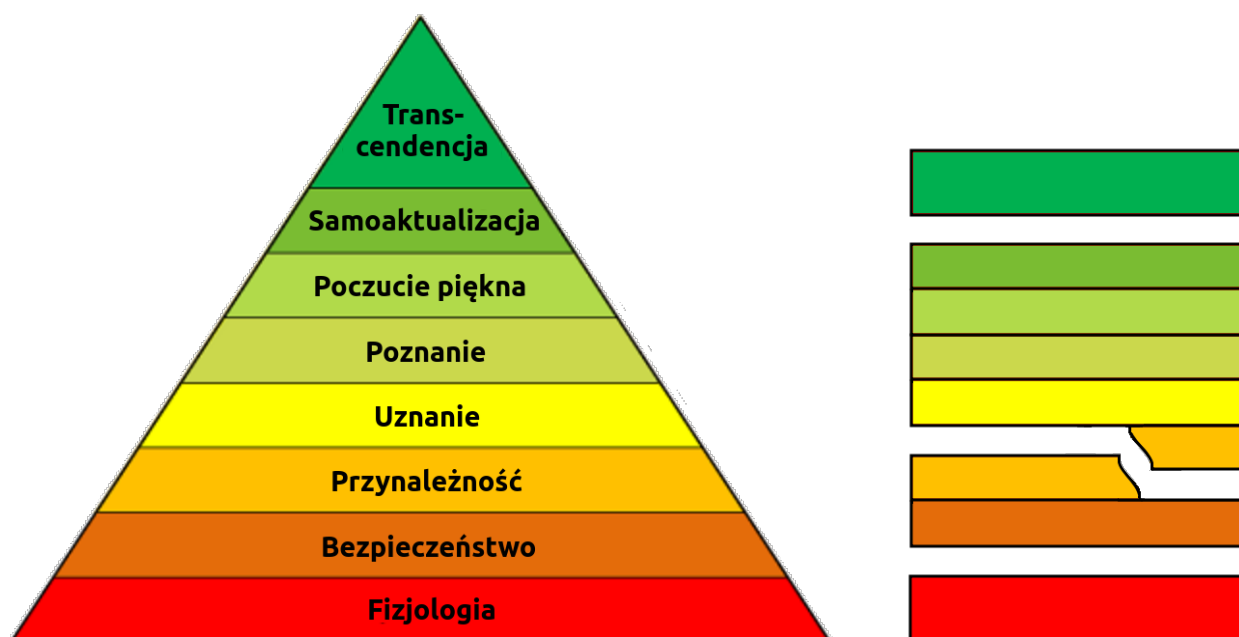
W odniesieniu do relacji intymnej oznacza to, że **na związek z drugą osobą, jednostka psychicznie uzależniona od przyjemności będzie patrzyła głównie pod kątem tego, czy nadal sprawia jej ona zmysłową satysfakcję** i czy stanowi rozrywkę (osoby poznały się podczas zabawy, w celu wspólnej przyjemności i nadal chcą, aby to samo je łączyło, pomimo ewolucji ich sytuacji życiowej, ich związku oraz ich samych). Nie będzie dbałości o to, by relacja dostarczała wartości niematerialnych i była polem do angażowania się, czy praktykowania wierności – co stanowi treść aksjomatów miłości wg Sternberga (Wojciszke, 2009); najczęściej głównym spoiwem będzie jedynie dziecko (które nb. ponosić będzie ciężar tej roli) i wspólne prawo własności mieszkania (takie są własne obserwacje autora z poradnictwa par). Tymczasem, jak zauważa

Ratzinger (2007), „miłość jest zawsze procesem oczyszczeń i wyrzeczeń, bolesnych przemian, prowadzących do dojrzałości”.

Relacja zbudowana na seksualności nie może trwać długo, gdyż zakochanie wyczerpuje się biochemicznie w skali kilku lat, natomiast seksualność spełnia rolę służebną wobec relacyjności (Bader, 2010). Właśnie na tej płaszczyźnie, czy zaspokojenie jest celem samodzielnym, zasadniczym i ostatecznym (Marks, 1848; Freud, 1929; Marcuse, 1955), czy też tylko narzędziem – owszem, najniższego piętra – dla większej konstrukcji motywacyjno-autonarracyjnej człowieka (de Loyola, 1526; Leon XIII, 1891; Maslow, 1971; Ratzinger, 2007, str. 132 i n.), rozgrywa się konflikt dotychczasowej kultury z progresywistycznymi ruchami neomarksistowskimi (Karoń, a). Temat ten jest rozwinięty w Uzupełnieniu (sekcja V).

Uzależnienie w aspekcie psychicznym jest wzmacniane dodatkowo mechanizmami nałogu w jego aspekcie społecznym, kiedy zaburzenie zachowania cieszy się społeczną tolerancją, a nawet aprobatą lub podziwem rówieśniczym. W przypadku lewicowej edukacji seksualnej, suflującej w zasadzie nieograniczoną dostępność przyjemności fizjologicznej, mamy tutaj na myśli autorytet szkoły, w której odbywają się odnośne warsztaty, brak obostrzeń i nadzoru ze strony samorządów terytorialnych i władz państwowych, podziw dla „postępowości” i zachętę wyrażaną w mass-mediach (celebryci), prasie i na portalach lewicowych oraz autorytet samych edukatorów, jako osób dorosłych i wykształconych w technikach manipulacji i perswazji wobec dziecka szkolnego.

II. Model SUPER-Z

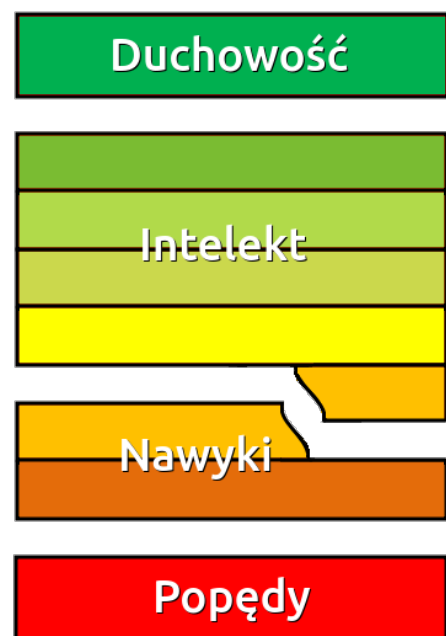


II.1. Wertykalny układ potrzeb

Współcześnie obowiązującym modelem, reprezentującym wertykalną hierarchię potrzeb i motywacji człowieka, jest ośmiopiętrowy schemat Maslowa (1971), opublikowany w rok po śmierci jego twórcy. Jego interpretatorzy stworzyli graficzną reprezentację w postaci słynnej piramidy potrzeb.

Należy zauważyć, że korzystanie z wcześniejszej pięciostopniowej wersji, uznanej przez Maslowa za fałszywą i odrzuconej, jest błędem; podobnie jak zastępując obowiązujące w jego modelu pojęcia oksymoronami w postaci „samo-transcendencji”, mającymi zatrzeć ślad jakiegokolwiek rzeczywistości przekraczającej człowieka i mającej na niego wpływ z zewnątrz, której on cokolwiek by zawdzięczał. Postulat roli zewnętrznych oddziaływań na człowieka, w przeciwieństwie do mrzonki o jego samo-doskonaleniu się i samo-rozwoju, został napomknięty już w I.2. i ma duże znaczenie dla założeń niniejszej pracy, która zakłada, że każdy zasób posiadany przez człowieka, zawdzięcza on wcześniejszemu wpływowi z zewnątrz lub z takowym koresponduje. Zarówno nasza dziecięca ciekawość, która prowadzi do samodzielnej eksploracji świata, jak i późniejsze style przystosowania społecznego, zostają w nas uformowane i umożliwione przez rodziców i opiekunów (por. Wysocka, Ostafińska-Molik, 2015). Ta nauka społeczna obejmuje także zdolność do późniejszego przyjmowania odpowiedzialności za siebie i własne decyzje.

Piętra systemu SUPER-Z powstają poprzez agregację poziomów hierarchii potrzeb Maslowa i obejmują: Popędy, Nawyki, Intelpekt i Duchowość. Nazwy pięter zostały dobrane tak, aby odpowiadać ich aktywnemu, czynnościowemu charakterowi: stąd Transcendencja przyjmuje nazwę Duchowości, bowiem duchowość – np. ignacjańska – jest sformalizowanym zbiorem czynności umysłowych i fizycznych, uprawianych w ramach i w celu doświadczania transcendencji. Również Intelpekt jest pojęciem dynamicznym; przejawia się bowiem w czynnościach kognitywnych i ich sprawności, przepustowości, a nie jako statyczna cecha (Nęcka, 2000).



Piętro Przynależności zostało rozdzielone pomiędzy dwa piętra SUPER-Z, ponieważ u ludzi występują formy przynależności, które są specyficznie intelektualne i wyobrażeniowe, w sensie strukturalizacji społecznej (jesteśmy np. wyborcami danej partii, absolwentami danej uczelni, fanami danej drużyny lub celebryty). W ten sposób, w dolnym piętrze Nawyków, pozostają te wszystkie zachowania, które są również dostrzegane w świecie zwierzęcym i które po nim

dziedziczymy (w specyficznej dla nas złożoności), zaś do górnego piętra Intelaktu awansowały te formy przywiązania, które mają czysto ludzki, kognitywny charakter.

Piętra te nie powstają i nie rozwijają się jednocześnie. Rodzimy się, wyposażeni w gamę Popędów oraz kilka instynktownych Nawyków (oddychanie, ssanie, etc.). Regulują je emocje proste, które składają się na przyjemność (dążenie) i nieprzyjemność (unikanie), a dają o sobie znać już w stadium sensomotorycznym wg J. Piageta (1966a,b). Tak więc towarzyszą nam od wczesnego niemowlęstwa i jako osoby w wieku rozwojowym jesteśmy już z nimi doskonale obeznani (czy też, ściślej, poddani nim i wyposażeni w utarte schematy zachowań). Potrzeby, a dalej sprawności intelektualne oraz duchowe mogą wytworzyć się dopiero wtedy, gdy opanowane zostanie myślenie symboliczne (stadium operacji symbolicznych; tamże), a na płaszczyźnie rozwoju moralnego – moralność post-konwencjonalna (Kohlberg, 1981). Musimy je zdobywać kosztem zasobów energetycznych, a więc wysiłkiem woli, któremu towarzyszy instynktowna nieprzyjemność (dążenie do konserwacji zasobów) i jako takie, nigdy nie są u dziecka na tyle spontaniczne, by były samoczynne. Wymagają one od nas dokonywania i ponoszenia kosztu wyborów (Pervin, 2015).

Niechęć do wysiłku i podejmowania czynności niekorzystnych energetycznie jest stałą właściwością na wszystkich etapach życia człowieka. Przeciwstawiamy się jej poprzez rozwój planowania (świadomości konsekwencji długoterminowych) oraz wdrożony nawyk i etos pracy.

- Z niechęcią mamy do czynienia w dzieciństwie, pod postacią bądź to lenistwa i skupienia na zabawie, bądź unikaniowego, lękowego stylu wychowania (Wysocka, Ostafińska-Molik, 2015).
- Daje o sobie znać jako egoizm i pogoń za rozrywką bądź używkami w dorosłości, zwłaszcza przy zewnętrznej atrybucji porażek (obserwacji wyzysku i niesprawiedliwości społecznej, obrastania życia społecznego przez grupy interesu; Sumliński, Budzyński, 2018). Zniechęcenie także dominuje w przypadku nie przepracowanych nieadaptacyjnych przekonań (Ellis, 1956), skutkujących brakiem wiary w siebie i nadziei podstawowej – triada depresyjna Becka (Grzesiuk, 2016).
- Ujawnia się, jako pochodna spadku mobilności i poziomu energii, rezygnacją z wysiłku intelektualnego i kontaktów społecznych w wieku podeszłym (Bishop, 2000) – rezygnacją z podtrzymywania kompetencji. Stąd kapitalne znaczenie wnuków i rodziny.

Kwestia nabywania i utrwalania kompetencji, a także przeciwdziałającej im niechęci, leży u podstaw proponowanego w ramach niniejszej pracy modelu. Został on zaprojektowany tak, aby – oprócz korzyści graficzno-demonstracyjnych, o których mowa w sekcji II.6. – mógł okazać się

wygodnym narzędziem do opisu i badań ilościowych nad zagadnieniami potrzeb i motywacji. Zwrócono uwagę i zaakcentowano w jego budowie trzy fundamentalne fakty, a mianowicie:

(1) O piętrowej, hierarchicznej naturze ludzkiego systemu motywacyjnego. Przyjemność nie jest sama w sobie dostateczną przesłanką do podejmowania działań, podobnie, jak nieprzyjemność nie jest wystarczającym powodem do zaprzestania wysiłku. System ten działa prawidłowo wyłącznie jako całość, w pełni wykształcona i rozwinięta, gdy piętra w drożny sposób komunikują się ze sobą i współdziałają, a żadne z nich nie zostaje odsunięte czy zignorowane.

Usprawnianiu komunikacji między piętrami systemu motywacji i poddawanie ich świadomej introspekcji, bez odrzucania i wypierania któregośkolwiek z nich, poświęcone są najnowsze techniki psychoterapii i uważności (Mindfulness; por. Williams, Penman, 2014).

(2) O nieuchronnym i nierozwiązywalnym konflikcie pomiędzy koncentracją na przyjemności fizjologicznej i dążeniem do rozwoju kompetencji na skutek powiązanej z nią gratyfikacji.

Pomiędzy tymi dwoma procesami, w związku z opisaną już zasadniczą różnicą w ich naturze i dynamice, i co pozostaje do dowiedzenia w wyniku badań ilościowych (zob. sekcja VI), zachodzi wzajemne wykluczanie się, którego skrajną egzemplifikację (biegun) możemy obserwować w postaci uzależnienia behawioralnego. Wówczas, mamy do czynienia z niepowstrzymanym dążeniem do zaspokajania pożądania, przy jednoczesnym zupełnym zaniku elementarnych kompetencji życiowych.

Znany jest fakt, leżący u podstaw terapii uzależnień, że w ramach takiej terapii trzeba (między innymi) wdrażyć na nowo pacjentów do planowania sobie dnia oraz powrotu do systematyczności w czynnościach samoobsługowych (Grela-Parandyk, 2015).

(3) O krytycznym wpływie rodziców, wychowawców i nauczycieli na kształtujący się intelekt.

Proszę por. dyskusję w sekcji I.2. Człowiek nie jest w stanie samodzielnie rozwinąć się poznawczo; jego piagetowski rozwój mentalny (Piaget, 1966a,b) – autonomiczny, lecz stymulowany z zewnątrz – jest li tylko wyposażeniem dziecka w narzędzia („potencje”; Karoń, 2018) do zdobywania wiedzy i kompetencji, a nie samą wiedzą i kompetencją. One przychodzą wraz ze żmudnym procesem nauki, dokonywanym wyłącznie przy udziale osób już dojrzałych i kompetentnych. Wedle klasycznej definicji, szkoły to

„instytucje socjalizujące, wyposażające uczniów w wartości i umiejętności potrzebne im do produktywnego funkcjonowania w społeczeństwie” (Parsons, 1959).

Łączą się z tym pojęcia autorytatywności (nie mylić z autorytaryzmem) oraz przymusu – haseł znienawidzonych przez ideologów marksistowskich, mających współcześnie decydujący wpływ (Kruszelnicki, 2016) na układ i treść materiału szkolnego – nauka musi być zabawą, wiedza zaś podawana fragmentarycznie i bez całościowego sensu, podręczniki mają przypominać kolorowe pisma lub komiksy, a uczeń sam sobie być panem i wybierać zajęcia na podstawie lubienia i nielubienia.

Pewne narzędzia i wiedza – np. umiejętność mowy – mogą zostać wyłącznie przekazane, nadane, a nigdy nie wyrobione samotnie i samodzielnie. O inicjacji w świat dojrzałości i dorosłych kompetencji, a także o zaniku autorytarnej relacji mistrz-uczeń, pisze w cyklu swych książek psychoterapeuta i pastor, J. Eldredge (2010).

II.2. Zasada odpowiedniości (korespondencji)

Fundamentalnym kryterium oceny, czy nowa teoria jest wewnętrznie spójna i została prawidłowo zorganizowana, jest jej fasadowa zgodność (nierozbieżność struktury i wniosków) z powszechnie przyjmowanymi teoriami, w ich wspólnym obszarze zastosowania. Wertykalny model SUPER-Z spełnia ten wymóg, co najmniej na poziomie organizacji, dla szeregu teorii, co zostanie omówione poniżej. Podobieństwa te stanowią nie tylko weryfikację jego poprawności, zaś analogie nie są jedynie natury kosmetycznej, ale generują także wnioski o nietrywialnym charakterze poznawczym, w zastosowaniu do rozumienia systemu motywacji człowieka; tym bardziej warto je krótko prześledzić.

Jeśli chodzi o ilościową korespondencję schematu SUPER-Z z innymi modelami oraz możliwość jego przeliczania i cechowania w języku innych, obowiązujących w psychologii skal pomiarowych, używanych w badaniach lub diagnozie, to na tym etapie nie dysponujemy jeszcze dostatecznie obfitymi danymi, ani możliwościami laboratoryjnymi, aby zaproponować taką standaryzację. W ogólności, większość swych właściwości model dziedziczy po schemacie Masłowa (1971), stanowiąc jego wariant i metodę praktycznego zastosowania.

(1) Związek z teorią hierarchii potrzeb Masłowa (tamże) jest trywialny.

(2) Obserwujemy zgodność stopni schematu z sekwencją etapów rozwoju moralnego w ujęciu L. Kohlberga (1981):

- „Chcę” – moralność przedkonwencjonalna – powodowanie się zachciankami i awersjami, typowe dla niedojrzałego dziecka, koresponduje z piętnem Popędów;
- „Muszę” – moralność konwencjonalna – jako zestaw wyuczonych reakcji nie rozumianych osobiście, ale przejętych od osób znaczących, koresponduje z piętnem Nawyków;

- „Wybieram” – moralność postkonwencjonalna – zaznaczająca początek własnego, szczerze zrozumianego i przyjętego kodeksu moralnego, koresponduje z piętnym Intelaktu oraz elementami piętra Duchowości.

(3) Wstępujący charakter pięter SUPER-Z okazuje zgodność z historycznym rozwojem i postęпами psychologii:

- Popędy (i nic ponadto) są opisywane przez psychodynamikę freudowską, w której źródłem wszystkiego jest popęd, reszta jest tylko jego sublimacją i frustracją. Brak w nim konstrukcji kognitywnego „ja”, nie ma wyższych wartości, ani ideałów.
- Nawyki (i nic powyżej) są domeną behawioryzmu, który zakłada niemożność dociekania natury intrapsychicznych procesów i każe skupiać się na obserwabach: bodźcach i reakcjach organizmu, wedle zasad psychologii eksperymentalnej Wundta.
- Rodząca się w ramach niezgody na dehumanizujący i redukcyjny charakter obu powyższych nurtów „trzecia droga”, to jest psychologia postaci, porusza naturę spostrzegania człowieka z jego polem uwagi, świadomości i fenomenologicznym (Smolec, Kincel). Stąd odnosi się bezpośrednio do wszystkich pięter, z głównym naciskiem na Intelakt. Tak samo psychologia poznawcza i behawioralno-poznawcza, która wyrosła z przeświadczenia o braku oferty pozytywnego rozwoju dla klientów psychoterapii psychodynamicznej (por. wstęp do: Ellis, McLaren, 2011) i bazuje na pojęciu percepcji oraz świata idei i przekonań, leżących u podstaw projektu ludzkiego „ja”.
- Szczyt piętra Intelaktu (samo-aktualizacja) i fragmenty piętra Duchowości są eksplorowane przez psychologię pozytywną i humanistyczną filozofię Carla Rogersa.
- Duchowość (w ujęciu Transcendencji) jest bezpośrednio niedostępna naukom przyrodniczym, ich warsztat instrumentów poznawczych nie obejmuje jej (Kuczyński, 2018). Możliwy jednak jest opis, jaki bezpośredni wpływ duchowość wywiera na życie psychiczne człowieka (Heszen-Niejodek, Gruszczyńska, 2004). Bocheński (2008) uważa, że całe życie psychiczne człowieka zawiera się w jego życiu duchowym, zaś psychika jest niczym innym, jak punktem kontaktu i dostępu do świata materialnego dla duszy – która żyje własnym, niezależnym od ciała życiem.

(4) Wertykalny model SUPER-Z przejawia zgodność ze skalą czasową skutków zachowania:

- Najniżej, plasują się skutki natychmiastowe i doraźne, efemeryczne. Koresponduje to z cykliczną odtwarzalnością się potrzeb podstawowych oraz z warunkującym (wprowadzającym nawyk) charakterem doświadczanej przyjemności oraz zniechęcenia, poprzez bliskość czasowo-przestrzenną bodźców i skutków.
- Powyżej, znajdujemy się w domenie skutków odroczonej, długoterminowych. Wysiłek intelektualny trzeba zaplanować, w treningu umiejętności należy wytrwać i powtarzać

ćwiczenia systematycznie, zanim pojawią się widoczne rezultaty. W przypadku Duchowości (Transcendencji), można powiedzieć o skutkach w skali eschatologicznej, trwalszych od długości życia jednostki i wyrażających się jednością i harmonią z całym światem.

(5) Występuje korespondencja dolnych pięt SUPER-Z ze zorientowaniem na stan (w niniejszej pracy: stan samozadowolenia), zaś górnych pięt ze zorientowaniem na działanie (tu: wysiłek intelektualny i trening), zgodnie z teorią kontroli działania J. Kuhla (Strelau, 2004).

(6) Zgodnie z prawidłowością, naszkicowaną w sekcji II.1., na kolejnych piętach SUPER-Z można śledzić zdobycze narzędziowe („potencje”), które stają się dostępne wraz z rozwojem reprezentacji mentalnych wg teorii J. Piageta (1966a,b):

- Człowiek przychodzi na świat, naturalnie wyposażony w instynkty i elementarne schematy zachowań (oddychanie, ssanie, wydalanie, etc.).
- Wraz z wejściem w stadium operacji konkretnych, następuje otwarcie piętra Intelaktu z jego reprezentacjami prawdziwych przedmiotów (wyobraźnia, fantazja, wyobrażenia przedmiotów i relacji pomiędzy nimi, takich jak ich liczba).
- Osiągnięcie stadium operacji formalnych daje potencjalny dostęp do pojęć abstrakcyjnych, ideałów i planowania strategicznego (górze piętra Intelaktu oraz Duchowość).

II.3. Pierwotne źródła potencjału pięt

Siłę rozbudzenia, naładowania treściami i uporządkowania danego piętra będziemy nazywać jego potencjałem. Będzie on decydował o sile reakcji tego piętra na jakiegokolwiek oddziaływanie z zewnątrz oraz innych pięt.

Poza większością piętra Popędów i częścią wrodzonych Nawyków, źródłem i przyczyną pojawienia się potencjału jest oddziaływanie zewnętrzne na system, zgodne z zasadą II.1.(3). Początkowo, jest to wpływ dziedziczności, ciekawości niemowlęcej połączonej ze zorganizowaniem dziecka stymulującego otoczenia i okazywaniem mu uwagi, następnie wychowanie przez rodziców i nauka wczesnoszkolna.

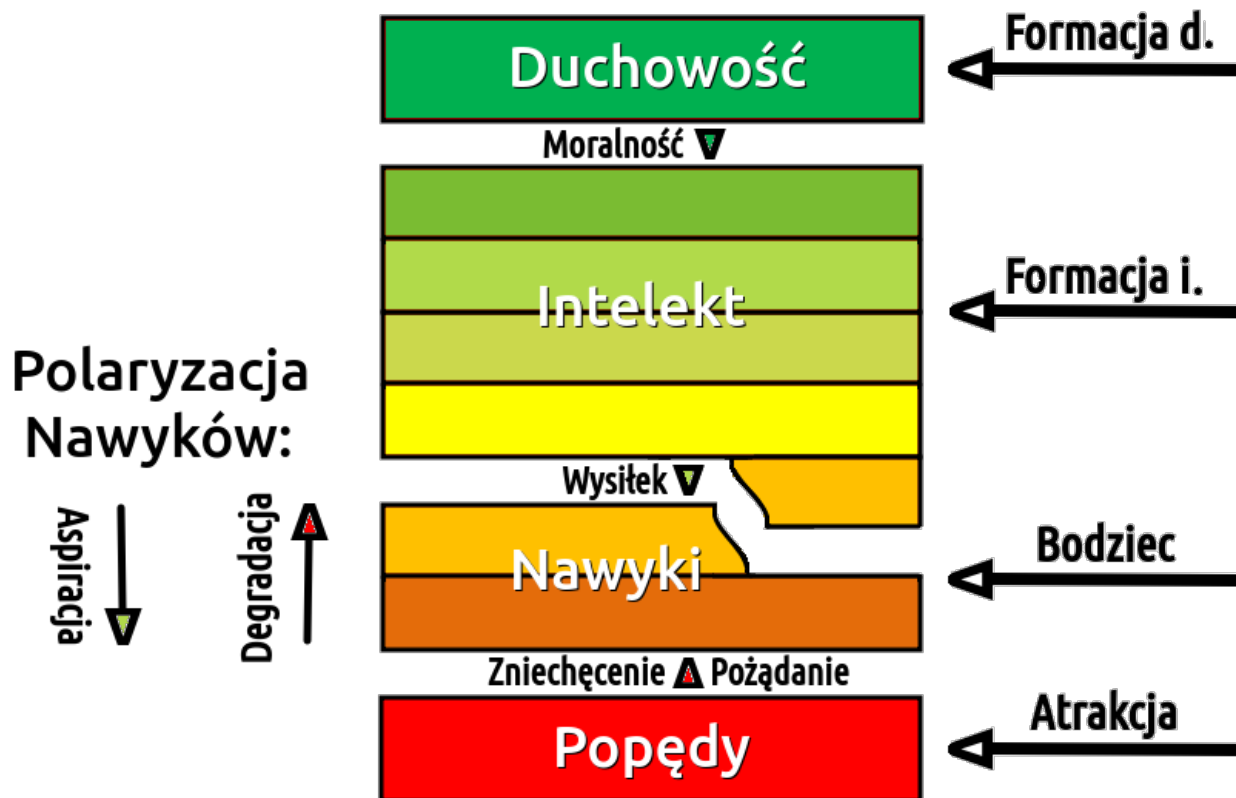
II.4. Współoddziaływanie pięt

Idąc dalej elektrostatyczną intuicją hasła „potencjał”, potencjały pięt nie oddziałują na siebie bezpośrednio, kontaktowo – nie zlewają się z sobą i neutralizują wzajemnie. Przez analogię z rdzeniem i okładkami kondensatora, oddziałują na siebie przez indukcję, nie tracąc własnego potencjału w wyniku interakcji.

Wpływ Duchowości na Intelakt zidentyfikujemy jako moralność (lub etos pracy). Nakreśla ona plan i sens życia jednostki, stając się kluczową siłą strukturyzującą wertykalny system, i wprowadzając

logikę celowości i użyteczności jego instrumentów (de Loyola, 1526; Heszen-Niejodek, Gruszczyńska, 2004).

- Moralność ograniczająca jest jedyną, która jest zdolna do spowodowania wytrwałej postawy Intelaktu w obliczu niekorzystnej energetycznie i długotrwałej czynności, nie przynoszącej doraźnych skutków poza zmęczeniem, czyli niechęcią. Zachowania są w tym przypadku podporządkowane moralności, etosowi.
- Moralność permissywna prowadzi do kompromisów i uplastycznienia postawy, przez co osoba traci zdolność do wytrwałości i sprawiedliwości (jej ocena moralna zależy od



okoliczności i bieżących potrzeb). Moralność będzie wówczas dostosowywana do dokonywanych działań (np. kradzieży; Sumliński, Budzyński, 2018), a nie na odwrót. Pozorny konflikt (nieprzyjemność) zostanie zniesiony, wraz z brakiem wysiłku i wyrzutów sumienia, ale Intelakt przestanie spełniać swoją rolę: nie będzie łądował się treścią i zarządzał motywacjami, tylko stanie się podwykonawcą Nawyków.

Tak więc, jedyną moralnością, która spełnia swoją definicyjną rolę, jest moralność restrykcyjna (można powiedzieć, że moralność permissywna w ogóle nie spełnia warunków, definiujących moralność, a więc jest fałszywym hasłem dialektyki). Zastosowana do piętra Intelaktu, pociąga za sobą zdolność do podjęcia określonego wysiłku, który oddziałuje na piętro Nawyków. Taki indukcyjny wpływ Intelaktu na Nawyki nazwiemy jego polaryzacją w kierunku Aspiracji (por. grafika).

Z przeciwnego kierunku, od strony bazowych Popędów, działających w oparciu o zasadę przyjemności, indukowany jest na Nawyki wpływ, który można zidentyfikować jako pożądanie (np. nawyki o charakterze autoerotycznym) albo zniechęcenie (konkurencyjne dla wysiłku, dążące do jego przerwania i skupienia na uldze i rekreacji). Jeśli wpływ Popędów na Nawyki jest trwały, nazwiemy go spolaryzowaniem ich w kierunku Degradacji.

Aspiracja i Degradacja współistnieją ze sobą w piętrze Nawyków i współwystępują w procesie motywacyjnym. Te dwa potencjały należy uwzględniać jednocześnie i łącznie. Ich wpływy wzajemnie się znoszą, a wypadkowa polaryzacja piętra Nawyków jest różnicą tych dwóch.

II.4.1. Aspiracja i Degradacja

Celem i sensem procesu nauczania, jest wytworzenie w młodej osobie techniki oraz nawyku uczenia się. Nie polega on na automatycznym odtwarzaniu treści, ale na nawyku do „ruszania głową”, do podejmowania trudu poznawczego samodzielnie, bez dalszego przymusu z zewnątrz (który jest niezbędny w początkowym etapie) i zachęt natychmiastowych, doraźnych. Jest to możliwe właśnie z uwagi na wyrobienie w uczniu zwyczaju i nawyku pracy, w połączeniu z doświadczeniem przezeń celowości zdobywanej wiedzy, a to oznacza gratyfikację (system sprawiedliwych ocen, grantów, pochwał i dobrych świadectw; kółek zainteresowania i wycieczek edukacyjnych). Niestety, należy zauważyć, że system edukacji szkolnej oraz modele wychowania w rodzinie często sprowadzają się do bezmyślnego warunkowania (do tresury), bowiem ich celem nadrzędnym jest posłuszeństwo dziecka i realizacja programu, a zatem „święty spokój” wychowawców i odrobienie przez nich obowiązku. Nauczyciele często nie zdają sobie nawet sprawy, jak dużą swobodę w doborze treści i środków posiadają, i że nie są skazani na kopiowanie obcych wzorców i stereotypów, ze szkodą dla dumy narodowej i znajomości wkładu Polski we współtworzenie kultury Europy (Brambor, 2004).

Aspiracja oznacza więc samodyscyplinę, ambicję i szersze horyzonty, świadomość perspektywicznego osiągnięcia celów. Przy całkowitej hipotetycznej nieobecności zniechęcenia (Degradacji), taka polaryzacja piętra Nawyków stanowiłaby „behawioralne perpetuum mobile”, sprzężenie zwrotne dodatnie o charakterze „spirali zysków”. To jednak przypadek nierzeczywisty, bowiem nieuchronna jest dostępność przyjemności, odwracającej uwagę od nauki, zniechęcenie wynikające z zużycia zasobów (szczególnie u ucznia niewdrożonego jeszcze w regularność pracy) oraz akcydentalne lub systemowe przejawy niesprawiedliwości, redukujące przeżywanie gratyfikacji i nadziei na rezultaty.

Nawyki mogą zostać spolaryzowane w kierunku Degradacji tak dalece, że niewiele jest takich zewnętrznych lub wewnętrznych stymulacji, które będą w stanie skierować zachowanie na tory

wysiłku. Mamy wówczas do czynienia z uzależnieniem; czynność, przynosząca przyjemność, staje się główną lub jedyną czynnością, na której skupia się system motywacyjny jednostki.

Przeciwna sytuacja, to jest uzależnienie od Aspiracji, czy też wysiłku, jest nierealne, z powodów wcześniej wymienionych, a które powodują, że Popędy zawsze są obecne i generują silne emocje podstawowe. Pracoholizm może być jedną z form negatywnego – zanedbującego własne potrzeby psychiczne – skoncentrowania na pracy, ale nie wynika ono z pozytywnych przesłanek i Aspiracji, tylko gwałtownej potrzeby wyparcia i unikania; występuje obiektywny brak potrzeby takiej ilości pracy i rosnąca świadomość ponoszonych strat psychicznych i relacyjnych (Lipka, 2013; rozdział 4). Bliższe już tej stałej tendencji do ponoszenia wysiłku w imię wyższych wartości i walki ze zniechęceniem, jest teologiczne i, mniej ściśle psychologiczne, pojęcie cnoty (ang. virtue; Peterson, Seligman, 2004).

Schemat SUPER-Z – zastosowany do procesu uczenia się – nie musi być opisywany z perspektywy szkolnej, gdzie wpływ nauczyciela jest z założenia pozytywny, zaś wpływ instynktów jest negatywny (de-motywuujący). Jest to tylko konwencja i jedna z możliwych sytuacji. W opisie patologii (środowisko przestępcze, rodzina przemocowa, ekstremistyczna religia trybalistyczna), można przyjąć odwrotne nazewnictwo, gdzie Aspiracja (kierunek ku satysfakcji poznawczej, wynikającej ze spełnienia oczekiwań, z poczucia przewagi, władzy i przemocy, pogarda dla obcych) i Degradacja (kierunek ku przyjemności fizjologicznej, wynikającej ze spokoju sumienia, dystansu do spraw, empatii i współczucia) zamieniają się miejscami.

Rozróżnienia pomiędzy takim systemem, a zdrowym, dokonuje właśnie przyjęty paradygmat Duchowości (de Mello, 2015), a zwłaszcza zasięg stosowania moralności i jej bezstronność („Miłujcie waszych nieprzyjaciół”). Widzimy zatem ogromną wartość moralności wymagającej i potrzebę troski o jej rozwój.

II.5. Konwencja strzałkowa

Prezentowana konwencja, dotycząca graficznego sposobu zapisu współoddziaływań pięter, jest opatrzona przykładami w sekcjach III i IV.

Oddziaływania pomiędzy piętrami w grafie SUPER-Z uwidaczniamy za pomocą strzałek, ciągniętych pomiędzy nimi. Strzałki opatrzone są komentarzem, jakiego zjawiska bądź mechanizmu dotyczą; mogą też zawierać opis sytuacji, w jakiej zadziałał dany bodziec zewnętrzny. Strzałki, tam, gdzie dotyczy, opatrzymy symbolami plus lub minus, dla oznaczenia, odpowiednio, wpływu motywującego i demotywuującego dla danego zachowania (nie zaś oceny moralnej).

Bieg strzałek i ich topologia odzwierciedlają przebieg procesu myślenia i podejmowania decyzji. Terapeutyczna intuicja autora sugeruje wykorzystywanie grafu i nadawanie strzałkom kształtu i kierunku, wynikającego z samoopisu klienta podczas jego rozmowy z psychoterapeutą podczas sesji, dla celów wizualizacji oraz prognostyki.

Uzupełnianie grafu rozpoczynamy od zaznaczenia strzałek wchodzących z zewnątrz do systemu i celujących w adekwatne piętra. Oznaczają one okoliczność – wyzwalacz danego zachowania, sytuację, wyzwanie, albo wpływ innych osób na osobę badaną.

Ilekróć strzałka, lub strzałki, wchodzi do danego piętra, tylekróć musi im towarzyszyć strzałka wychodząca:

- celująca w inne piętro (może być więcej, niż jedna, ale celujące w różne piętra) – oddziaływanie przenosi się dalej,

lub

- wychodząca na zewnątrz, czyli opisująca reakcję całego systemu (zawsze pojedyncza), co kończy graf.

W ten sposób uzupełniamy graf o strzałki dochodzące do grafu z zewnątrz oraz te pomiędzy jednym piętrzem a drugim. Są one identyfikowane w procesie rozmowy terapeuty z klientem, lub ogólniej, psychologa z osobą badaną.

II.5.1. Uwagi co do zakresu stosowalności grafu strzałkowego

Potencjały pięter i polaryzację nawyków należy rozumieć podobnie, jak cechy w teoriach osobowości: mówią nam one o ogólnej tendencji, o statystycznie powtarzalnym stylu zachowania osoby, a nie o jednostkowym, każdorazowym jej zachowaniu. Nie determinują, że jednostka zawsze zachowa się w ten sam sposób, tylko informują o kosztach energetycznych, jakie poniesie jednostka przy zachowaniu takim czy innym. Określają preferencję, do jakich zachowań jednostka będzie odczuwała łatwość, a do jakich nie, a zatem, ku jakim będzie się skłaniać, a od jakich będzie stronić.

Nikt nie jest „skazany” na zachowanie zgodne z modelem (cecha osobowości nie wyrokuje o zachowaniu jednostki). Przeciwnie, model stwarza możliwość zaprojektowania i przećwiczenia sobie zachowania i zważenia zysków i strat, zanim takowe nastąpią, i stosownej korekty planów. Owszem, ludzie nierzadko podejmują działania wbrew swoim naturalnym cechom, właśnie dla pokonania siebie i doświadczenia transgresji; widząc jakiś ubytek i niedomiar, próbują go zrekompensować tym usilniejszym treningiem w danej dziedzinie.

O determinacji i nieuchronności rezultatów możemy mówić dopiero na poziomie patologii, to jest uzależnienia behawioralnego. Wówczas, polaryzacja Nawyków osiąga taki stopień, przy którym żaden wewnętrzny wysiłek jednostki nie może jej zrównoważyć (pokonać bariery potencjału Degradacji). Każda okazja – nawet wyjątkowo nieatrakcyjna – do zaspokojenia Popędu staje się automatycznie wyzwalaczem patologicznego zachowania (czy też raczej: zachowania o patologicznej częstotliwości, intensywności i rozpiętości wachlarza sytuacji, które je wyzwalają).

II.6. Nowe narzędzie psychoterapii poznawczo-behawioralnej?

Za pomocą schematu SUPER-Z staramy się prześledzić z pomocą grafu kompletną drogę od okoliczności, wyzwania (zewnętrzne strzałki wchodzące do systemu), aż do decyzji, odpowiedzi (zewnętrzna strzałka wychodząca z systemu). W ten sposób, zgodnie z nadzieją autora, można wykorzystywać graf SUPER-Z w charakterze protokołu (tabeli) do wypełniania przez klienta pod nadzorem psychoterapeuty.

Schemat stanowi pogłębienie i uszczegółowienie wiedzy, zdobywanej przez klienta np. z użyciem tabeli Zapisu Myśli (nr 6.1.) bardzo popularnego podręcznika „Umysł Ponad Nastrojem” (Padesky, Greenberger, 2018), a także Opisu Sytuacji (2.1., tamże) oraz Eksperymentu Behawioralnego (11.2., tamże). Dodatkowy pożytek stanowi wymóg konwencji grafu, aby wpływającym strzałkom zawsze odpowiadały wypływające. Wymusza to bowiem na kliencie pewne ustrukturyzowanie jego wypowiedzi oraz śledzenie i dociekanie przyczynowości skutków (atrybucje) oraz konsekwencji jego przekonań.

Nawet pozostając na dotychczasowym etapie, model SUPER-Z mógłby okazać się wygodnym narzędziem wizualizacji oraz introspekcji. Jednak, jego użyteczność wybiega znacznie dalej. Swoisty rachunek motywacji, opisany poniżej (II.7.), może pomóc terapeutce i jego klientowi oszacować siłę pewnych efektów w obszarze decyzyjności i zachowania klienta na przyjętej arbitralnie skali 0-3, rozumianej jako: efekt bardzo słaby/zaniedbywalny oraz słaby, średni i silny.

Trzy przedziały niezerowej siły efektu korespondują ze zwyczajową liczbą trzech przedziałów ufności testów psychologicznych. Przyszłe badania pozwolą na standaryzację i wyskalowanie modelu w sposób ścisły. Obecnie, w ten szacunkowy i graficzny sposób, można zatem śledzić, jak poszczególne elementy ludzkiego systemu motywacyjno-emotywne po kolei wpływają na proces podejmowania decyzji (czy też na siłę reakcji), a nawet oszacowywać, jak silną będzie owa reakcja.

Model jest uproszczony, bowiem jego podstawowym wymogiem jest łatwość użycia i szybkość uzyskiwanych oszacowań, które nie mają wprawdzie wartości diagnostycznej, ale plastycznie pokazują mechanizmy kognitywne i schematy zachowań oraz poszerzają wgląd w proces. A przy tym, do posługiwania się modelem nie jest potrzebna żadna zgoła wiedza psychologiczna, ani biegłość arytmetyczna.

II.7. Rachunek motywacji

Jest to rozwinięcie schematu SUPER-Z, które ma na celu oszacowanie siły motywacji oraz lokalizację tych elementów, które wywierają decydujący wpływ na przebieg i wynik procesu wyboru.

Aby wprowadzić do grafu rachunek motywacji, należy wpierw oszacować potencjał poszczególnych pięter, biorących udział w danym procesie. Używając języka teorii temperamentu, jest to siła Reaktywności danego piętra na oddziaływanie. Podobnie przypisuje się arbitralnie siłę zewnętrznym bodźcom, oznaczonym za pomocą strzałek wchodzących z zewnątrz do systemu. W modelu SUPER-Z przyjęto skalę od 0 do 3, gdzie zero oznacza brak lub zaniedbywalną siłę/potencjał, a liczby od 1 do 3 odpowiadają poziomom: niskiemu, średniemu i wysokiemu danego potencjału lub siły.

Konwencja zapisu potencjałów w polach, reprezentujących graficznie piętra, jest następująca (por. z przykładami w III i IV):

- W przypadku pozytywnych (motywujących do danego działania) treści i nawyków, przyjmujemy arbitralnie prawy ukośnik slash: /, //, ///.
- W przypadku negatywnych (de-motywujących) treści i nawyków, przyjmujemy lewy ukośnik backslash: \, \\\, \\\.
- Tam, gdzie nie jest dokonany podział na dwie powyższe kategorie, stosujemy neutralne kreski pionowe pipe: |, ||, |||.

Zgodnie z opisem w II.4., w piętrze Nawyków możemy umieścić informację zarówno o pozytywnych, jak i negatywnych nawykach. Ogólna polaryzacja tego piętra to średnia, czyli różnica pomiędzy tymi dwoma. Korzystać będziemy z wartości ogólnej, albo z tej spośród składowych, która odpowiada charakterowi bodźca (tej, która z nich opisuje uwarunkowanie na ten bodziec i jego wyzwalacz).

Mając oszacowaną siłę naniesioną na graf strzałki zewnętrznej, wchodzącej do systemu, wyznaczamy średnią z jej siły i z potencjału piętra, do którego wpada. Siła wynikowego

oddziaływania – wychodzącego z tego piętra – jest równa tej średniej. Tak postępujemy dalej, w przypadku większej liczby strzałek, dochodzących do danego piętra, należy dodać do siebie siły motywujące, odjąć od nich sumę sił de-motywujących, i obciąć do przedziału 0-3. Znak (plus/minus) strzałki wychodzącej odpowiada znakowi tej różnicy (plus, jeśli przeważały średnie pozytywne, minus, jeśli przeważały średnie negatywne).

Procedura kończy się wraz z osiągnięciem strzałki wychodzącej z systemu na zewnątrz. Jej siła jest zarazem oszacowaniem prawdopodobieństwa, że dana czynność zostanie podjęta, albo dynamiczności i zdecydowania w danym zachowaniu.

Podczas tej operacji należy pamiętać o kolejności obliczania średnich zgodnej z tokiem procesu, wskazywanym przez strzałki. Uproszczone obliczanie średniej, takie jak opisane powyżej, nie jest bowiem działaniem łącznym (gubi się informacja o liczbie składników dotychczas uśrednionych, a zatem o wadze każdego składnika średniej).

III. Przykłady grafów i objaśnienia

Poniżej podane są przykłady zastosowania modelu SUPER-Z do opisu prawdziwych przypadków. Pewne dane zostały zmienione dla potrzeb anonimowości i uzyskania zgody na publikację, lecz zachowany został mechanizm i logika zjawisk, opisane następnie językiem grafu.

Kolor **granatowy** oznacza początkowe wartości potencjałów i sił strzałek wchodzących, arbitralnie przyznane na podstawie wywiadu z klientem; podobnie z samoopisu klienta pod kierunkiem terapeuty wynika topologia strzałek. Kolor **szary**, którym oznaczona jest m.in. siła strzałki wychodzącej z systemu, oznacza wielkości wyliczone za pomocą kolejnych średnich i są one już jednoznaczną konsekwencją wielkości zaznaczonych kolorem granatowym oraz układu strzałek.

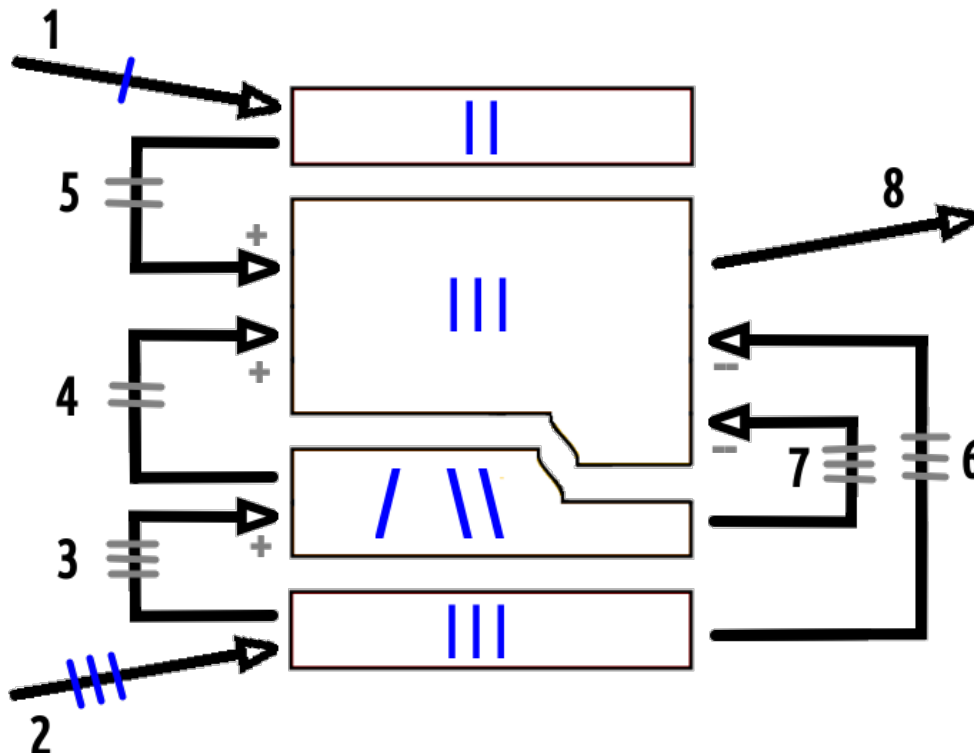
III.1. Przykład pierwszy: twórcza osoba z porażkami na rynku pracy planuje otwarcie fundacji

Opis strzałek:

- 1) Osoba natrafia na poruszający materiał dotyczący potrzebujących systemowego wsparcia.
- 2) Sytuacja braku zatrudnienia.
- 3) Lęk przed brakiem perspektyw finansowych, uderzający w potrzebę bezpieczeństwa. Jest to przykład na pozytywny wpływ na motywację negatywnych emocji.
- 4) Potrzeba działania, wykonywania pracy oraz bycia skutecznym.
- 5) Poczucie misji, potrzeba udzielania pomocy.
- 6) „To się nie uda”, irracjonalne przeświadczenie, będące pochodną podstawowego lęku.
- 7) Świadomość poprzednich porażek na rynku pracy, przyzwyczajenie do bezrobocia.

8) Wynikowa decyzja o założeniu fundacji pomocowej.

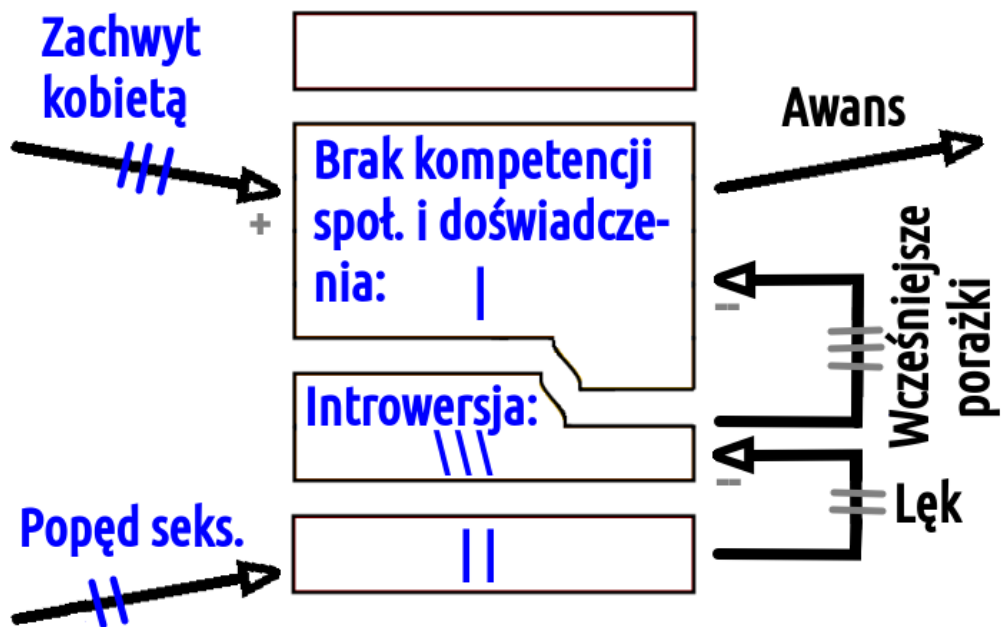
Siła strzałki wynikowej jest wypadkową czterech oddziaływań na poziomie Intelaktu: 4, 5, 6, 7. Po stronie motywującej mamy 4 i 5, oba, po uśrednieniu z wysokim potencjałem Intelaktu, kontrybuują /// (w sumie 6 /). Po stronie de-motywuującej mamy 6 i 7, także po uśrednieniu dające siłę \\\ (razem: 6 \). Po odjęciu od siebie, otrzymujemy siłę zero, która została zaznaczona na strzałce wychodzącej brakiem kresek. Oznacza ona brak zapału w tworzeniu nowego projektu i brak większych nadziei osoby badanej na jego pozytywny odbiór i utrzymanie się na rynku.



Prześledzenie grafu pozwoliło ocenić siłę reakcji na sytuację (słomiany zapał) i pomaga zidentyfikować, które czynniki były decydujące o takim rezultacie; jakie są siły (Intelakt), a jakie słabości klienta (brak nawyku do pracy – słaby potencjał pozytywny piętra Nawyków; niewielkie przekonanie o chęci podjęcia akurat takiego działania – niska siła strzałki 1; oraz wysoki poziom zniechęcenia i zorientowanie na stan bezrobocia – o czym świadczy siła strzałek 6 i 7). Na tej podstawie terapeuta może zaprojektować wskazania dla klienta i ćwiczenia domowe dla niego.

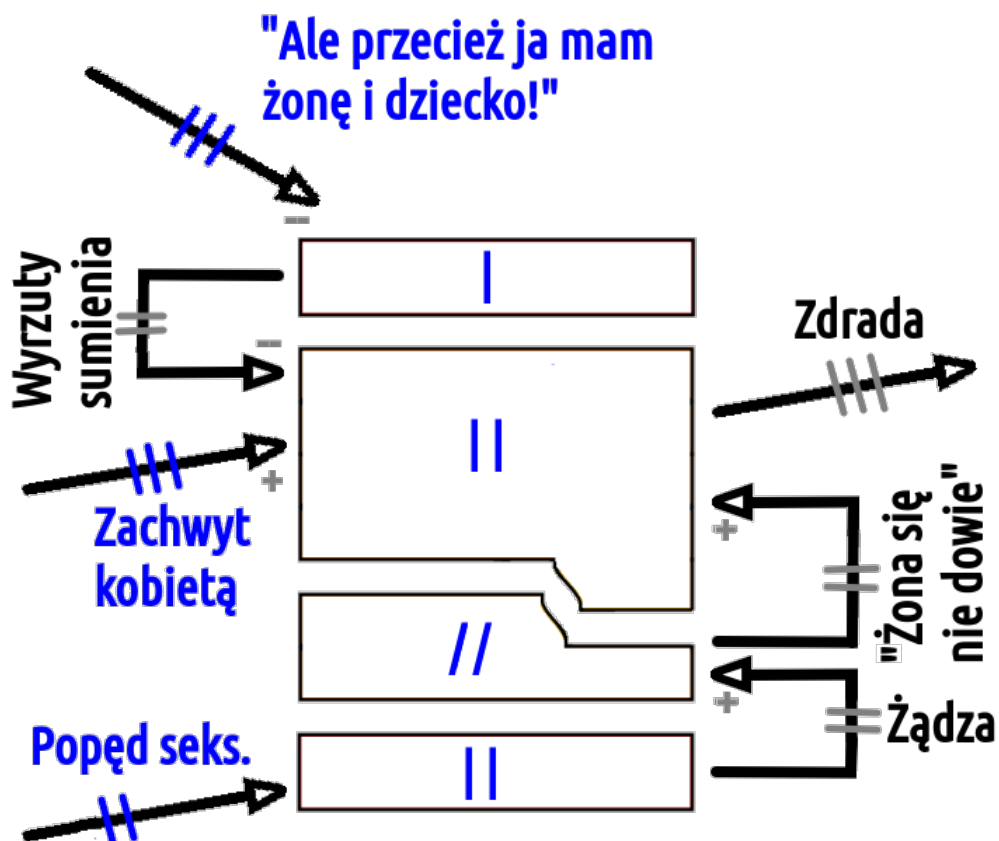
III.2. Przykład drugi: nieśmiały młody mężczyzna chce nawiązać romantyczną znajomość

Rezultatem jest nieśmiały i prawdopodobnie zwieńczony niepowodzeniem awans do dziewczyny. Niski poziom kompetencji na piętrze Intelaktu powoduje osłabienie obu wchodzących wpływów – to jest, raczej zaniechanie wszelkiego działania, niż jego podjęcie – czy to w dobrej, czy w złej intencji, zgodne lub niezgodne z celem. Gdyby młodzieniec dysponował pasją (poezja, astronomia,



spacery), w której znalazłby oddźwięk zachwyty dziewczyną, wpadający do piętra Intelaktu poprzez Poczucie Piękna, i chłopiec podszedł do zagadnienia pod tym kątem, z fantazją (inne potencjały do wyrobienia na piętrach Nawyków i Intelaktu), wówczas ostateczny rezultat byłby znaczeni bardziej korzystny (obietujący).

III.3. Przykład trzeci: okazja do zdrady małżeńskiej ze współpracownicą

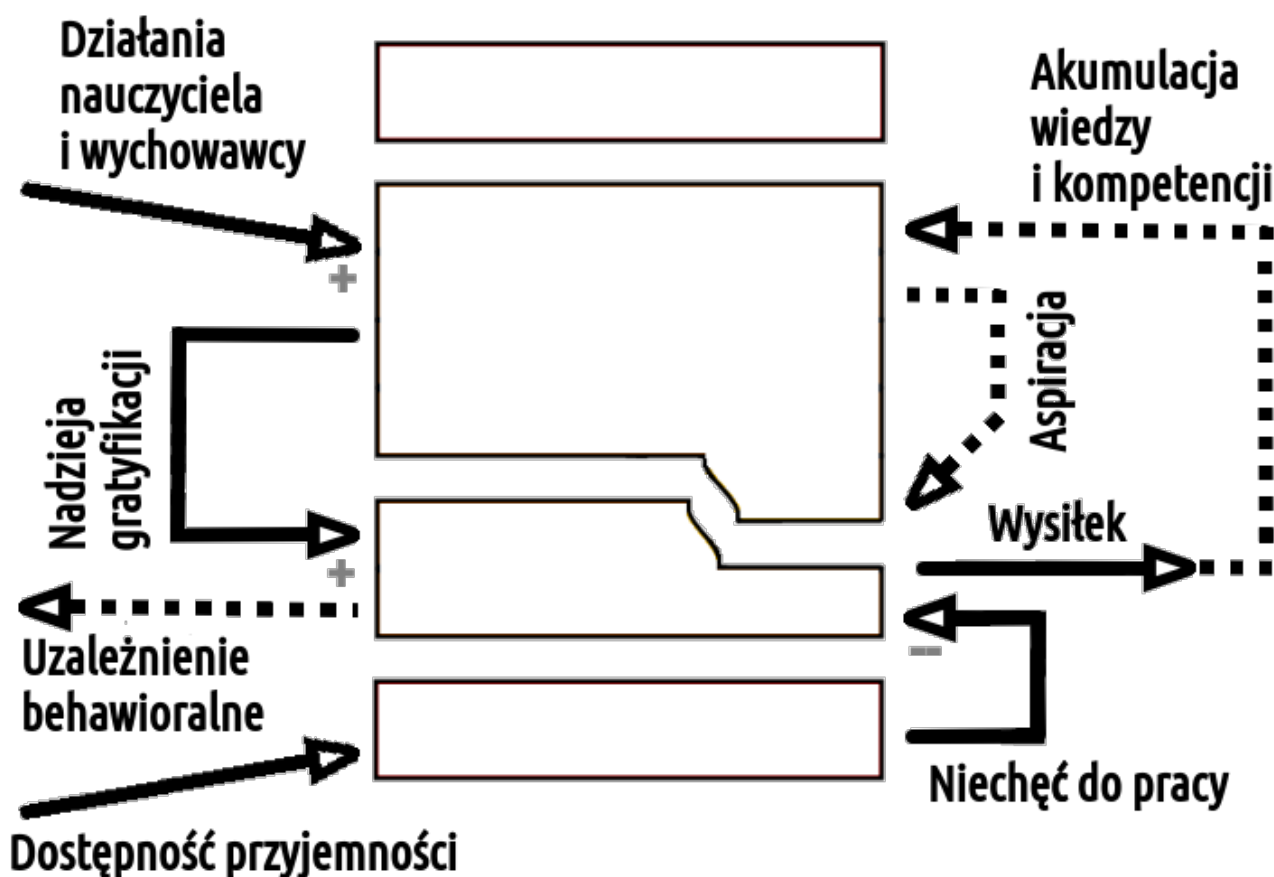


Rezultatem jest silna motywacja do dokonania zdrady ($5 / - 2 \setminus = 3 /$). Brak formacji na piętrze Duchowości (moralności ograniczającej) oraz już posiadane doświadczenie na piętrze Nawyków w kwestii ukrywania swych poczynań przed małżonką doprowadzą prawdopodobnie do nieszczęścia. Proszę zwrócić uwagę, że – z punktu widzenia czynności zdrady – pozytywny (tj. motywujący) charakter Nawyków nie ma nic wspólnego z moralną oceną tego uczynku, ani tym bardziej z pozytywnym kierunkiem mechanizmu Aspiracji szkolnej (II.4. oraz IV.1.).

IV. Proces nauki szkolnej

IV.1. Przykład czwarty: ogólny schemat edukacji szkolnej

Opisywany w części teoretycznej proces nauczania ma na celu wzmocnienie Intelaktu: wiedzy i kompetencji, poprzez wyrobienie Nawyku samodzielnego myślenia i podejmowania wyzwań, mierzenia się z problemami naukowymi. Przeciwstawia się temu naturalny popęd do konserwacji energii i zajęcia się zamiast pracy sobą i przyjemnością. Do konfliktu pomiędzy nimi dochodzi na poziomie przyzwyczajzeń, czyli na piętrze Nawyków.



W zależności od tego, jakiego rodzaju Nawyki są przeważające, a zatem od tego, jaka jest wypadkowa polaryzacja piętra Nawyków, możliwa jest jedna z dwóch odpowiedzi systemu na bodźce zewnętrzne:

- W sytuacji, gdy negatywne Nawyki (symbolizowane przez lewy ukośnik „\”) przeważają nad pozytywnymi (symbol: prawy ukośnik „/”), dochodzi do odpowiedzi zaznaczonej przerywaną strzałką po lewej stronie – następuje akumulacja uzależnienia behawioralnego, czyli wzmacnianie szkodliwych nawyków (stopniowo powiększa się potencjał „\” piętra Nawyków). Oznacza to sytuację, w której uczeń nie podjął (nie był zmuszony podjąć) wysiłku do pracy i w rezultacie skupił się całkowicie na samozadowoleniu i rozrywce, opuszczając zajęcia, nie uważając na lekcjach i wykonując zadane prace byle jak lub odpisując je od kolegi.
- W sytuacji, gdy pozytywne Nawyki przeważają lub choć równoważą negatywne, z systemu wychodzi strzałka zaznaczona po prawej stronie, oznaczająca „Wysiłek”. Towarzyszy jej dalszy ciąg przerywany, bowiem w domyśle, wysiłek jest skierowany z powrotem do systemu, podwyższając potencjał Intelaktu, a także zwrotnie, Nawyków w kierunku Aspiracji. Znamionuje to sytuację, w której uczeń został albo skutecznie zmotywowany/przymuszony do podjęcia pracy, albo posiada już własne doświadczenie gratyfikacji i chce jej doświadczyć ponownie, dlatego podejmuje Wysiłek.

Oczywiście, opisane współoddziaływanie pięter jest procesem długotrwałym i długoterminowym, zachodzącym zgodnie z dynamiką krzywej uczenia się (Ebbinghaus, 1885; Wright, 1936) lub krzywej uzależnienia (Jellinek, 1952).

Zaobserwujemy, że zgodnie z teorią grafu SUPER-Z, zaszło oddziaływanie przez indukcję piętra Nawyków przez Popędy (Uzależnienie behawioralne), lub Intelaktu przez Nawyki (Wysiłek), w skali proporcjonalnej do wypadkowej polaryzacji piętra Nawyków (na wymiarze Degradacja-Aspiracja).

IV.1.1. Analiza grafu

Analiza grafu SUPER-Z, dotyczącego procesu edukacji szkolnej, pozostawia nas z następującym wnioskiem:

Siła motywacji wyjściowej – do zdobywania kompetencji poznawczych i proceduralnych, czyli akumulacji wiedzy i kompetencji – jest funkcją następujących czterech czynników niezależnych:

- Umiejętności, sprawiedliwości oceniania i taktyki przyjętej przez nauczyciela – funkcja rosnąca (górną strzałką zewnętrzną);

- Zdobytych już wcześniej przez ucznia zasobów na piętrze Intelaktu: moralności, sprawności naukowych, poczucia piękna i logiki świata oraz perspektywy odroczonej, długoterminowej gratyfikacji – funkcja rosnąca (potencjał piętra Intelaktu);
- Dostępności przyjemności fizjologicznej i okazji do jej doświadczenia w zamian nauki – funkcja malejąca (dolna strzałka zewnętrzna);
- Siły już nabytych przez ucznia Nawyków do leniuchowania i zabawiania się – stopnia uzależnienia behawioralnego – funkcja malejąca (polaryzacja piętra Nawyków w kierunku Degradacji) lub, przeciwnie, zapалу ucznia do osiągania gratyfikacji i zdobywania nowego poziomu kompetencji – funkcja rosnąca (polaryzacja piętra Nawyków w kierunku Aspiracji).

Jak widać, nauczyciel ma dwie możliwości oddziaływania i dobrze, jeśli korzysta z nich łącznie. Dobry nauczyciel nie tylko stara się zaciekawić, przedstawić piękno i symetrię przyrody oraz za pomocą sprawiedliwych ocen roztoczyć przed uczniem wizję opłacalności zainwestowanego wysiłku (piętro Intelaktu). On również odsuwa i osłabia dostępność przyjemności (piętro Popędów), czyli, mówiąc wprost, **stosuje przymus nauki i sprawiedliwie egzekwuje rezultaty**. Można sobie łatwo wyobrazić połączenie obu podejść, metodą „bawiąc-uczy”, czyli zaprzęgając zabawę do służby nauce, ale nie dla samej zabawy. Celem nadrzędnym jest rozwój poznawczy.

Nasza kultura językowa została tak głęboko i na poziomie niejawnym sformatowana przez dialektykę marksistowską oraz „moralność wyzwalającą” Marcuse (Karoń, b), że słowo „przymus” ma dla nas automatycznie pejoratywną konotację i kojarzy się z przemocą. W tej zafałszowanej przestrzeni znaczeń, hasła: „przymus” i „prawa ucznia” to jakby dwa przeciwstawne bieguny, i skłaniamy się, naturalnie, ku temu drugiemu. Nie ma to tymczasem większego związku z rzeczywistością.

V. **Progresywna edukacja seksualna**

V.1. Źródła i cele neomarksizmu frankfurckiego

Neomarksizm pojawił się w powojennej Europie wraz z upadkiem nadziei komunistów marksistowskich na wprowadzenie masowej, krwawej rewolucji w szeregu państw, na wzór Związku Radzieckiego (tam rewolucja bolszewicka dała im naturalne pole do działania, przestrzeń i odbiór dla ich ideologii i włożyła im władzę w dłonie, w Europie musieli zdobyć władzę od zera, i to przeciwko głęboko ukształtowanej tradycji). Społeczeństwa Europy były zbyt umocowane w tradycji chrześcijańskiego etosu pracy i zamiast obalać dotychczasowy świat, zabrały się do jego odbudowy (Karoń, 2018). Rychło okazało się, że obstrukcja, strajki i krwawe zamachy nie interesują szerszej populacji dźwigającej się ekonomicznie (w sytuacji wzrastającego dobrobytu

trudno wmówić ludziom, że mają się buntować zbrojnie). Grupy zwalczających się wzajemnie komunistów różnej proweniencji nie zdobyły zaufania i uznania wśród „reakcyjnego” społeczeństwa.

Neomarksyści zaczęli więc opracowywać program wprowadzenia komunizmu bez rozlewu krwi i fizycznej rewolucji w wyniku walki klas, a zatem zdobycie władzy metodami walki parlamentarnej. Trzeba było znaleźć nowy proletariatus i nową krzywdę, z której ludzie będą przez neomarksystów ratowani, zaś ich przeciwnicy wbijani w poczucie winy, że wspierają ową krzywdę. Koncepcje te snuli w swym macierzystym ośrodku – Instytucie Badań Społecznych Uniwersytetu Goethego we Frankfurcie, czyli tzw. Szkole Frankfurckiej. Jej czołowymi przedstawicielami są: psycholog psychodynamiczny Erich Fromm, rewolucjonista Theodore Adorno oraz myśliciel i eseista Herbert Marcuse.

Jakiej więc Europy i świata Zachodu chcieli komuniści (neo)marksystowscy? To znaczy, w jaki sposób zamierzali zdobyć niczym nie ograniczoną władzę nad potulnym motłochem? Jakie społeczeństwo było i pozostaje ich celem? Bezsilne i bezradne, zdane na ich elity i na współdziałanie w systemie kradzieży, bo samodzielnie niezdolne do wytworzenia potrzebnych im do życia dóbr. Odwołamy się do Manifestu Partii Komunistycznej (Marks, 1848), a zatem do „Komunistycznego Wyznania Wiary” (jak brzmiała pierwotna nazwa tego dokumentu). Oto wyjątki w wyborze autora:

- „W tym sensie komuniści mogą zawrzeć swą teorię w jednym zwrocie: zniesienie własności prywatnej.”
- „Podstawowym warunkiem istnienia i panowania klasy burżuazji jest nagromadzenie bogactwa w rękach osób prywatnych, tworzenie i pomnażanie kapitału; warunkiem istnienia kapitału jest praca najemna. Praca najemna opiera się wyłącznie na konkurencji między robotnikami.”
- „Zniesienie rodziny (...) zastępując wychowanie domowe społecznym.”
- „Małżeństwo burżuazyjne jest w rzeczywistości wspólnością żon. Komunistom można by zarzucić co najwyżej, że na miejsce obłudnie zamaskowanej wspólności żon chcieliby wprowadzić oficjalną, otwartą.”
- „Zarzucono jeszcze komunistom, jakoby chcieli znieść ojczyznę, narodowość. Robotnicy nie mają ojczyzny. (...) Panowanie proletariatus jeszcze bardziej spotęguje ich zanikanie.”
- „Czyż trzeba głębokiej wnikliwości, by zrozumieć, że wraz z warunkami życia ludzi, ich stosunkami społecznymi, bytem społecznym zmieniają się także ich wyobrażenia, poglądy i pojęcia – słowem, także ich świadomość?”

Neomarksizm chce zlikwidować konkurencyjność pomiędzy robotnikami, odbierając im własność prywatną oraz zdolność do nabywania kompetencji, w celu konkurencyjności na rynku pracy (Karoń, 2018). W tym celu należy obalić tradycyjny system społeczny, oparty na państwach narodowych (Spinelli, 1941), na kulturze, małżeństwie i rodzinie (Reich, 1932), na tradycyjnych podziałach ról i płci (Butler, 1990). Tylko wówczas, nie mogąc samemu wytworzyć i zachować dóbr, niezbędnych do życia na wysokim poziomie, szeroka masa ludzi stanie się *prekariatem* i skupi się na zaspokajaniu swych podstawowych potrzeb, zależąc od instytucji socjalistycznego rozdawnictwa i będąc bezwolną masą, posłuszną Komisariatowi Ludowemu. **Należy więc ludzi za wszelką cenę odciągnąć od samodzielnej pracy i zdobywania kompetencji.**

Bezpośredni wyraz tej wizji daje Marcuse w „Erosie i Cywilizacji” (1955) oraz w „Człowieku Jednowymiarowym” (1964), które stanowią rozwinięcie ideologii Lafargue'a z „Prawa do Lenistwa” (praca jako nieszczęście i najgorsze upokorzenie człowieka). Marcuse otwarcie wzywa w nich młodzież do buntu wobec dotychczasowych norm społecznych i do nie podejmowania edukacji, a namawia do tworzenia i życia w komunach wolnej miłości, gdzie panować by miał brak podziałów, struktur społecznych oraz nieskrępowana seksualność. Wtórzy mu Reich (1936) w swojej pracy o znamiennej nazwie: „Seksualność w walce kultur; o socjalistyczne przekształcenie człowieka”. Podczas rewolty kontrkulturowej 1968, postulaty Marcuse znalazły bezpośredni wyraz w tworzeniu się komun hipisowskich.

Można wyróżnić trzy podstawowe fundamenty programu neomarksistowskiego:

(1) Teoria Krytyczna. Opracowana przez współzałożyciela i dyrektora Szkoły Frankfurckiej, Maxa Horkheimera, a ogłoszona w dziele „Dialektyka Oświecenia” z roku 1942 we współautorstwie z Adorno, uznaje ewolucyjny postęp i rewizję, poprawienie cywilizacji, która wydała nazizm, za niemożliwy. Horkheimer twierdził, że nie da się oddzielić obserwatora oraz obserwowanego przedmiotu, a zatem – próbując zmieniać zasady społeczne, nadal tkwimy w ich mentalności i ograniczeniach. Celem wszelkich przemian po II Wojnie Światowej może być tylko i wyłącznie to, żeby nie było możliwe powtórzenie się holocaustu Żydów, bowiem historia i religia utraciły po nim wszelki sens (przemówienie Adorno w roku 1950). Nb., tak! Utraciły w całości! Cała dotychczasowa kultura jest odpowiedzialna za nazizm. Każda nowa jakość, którą zbuduje się na dotychczasowych fundamentach kulturowych, będzie skażona już w powiciu i doprowadzi do odrodzenia się autorytaryzmu, faszystów i przemocy w kolejnej, wynaturzonej formie (Nb. w ogólności, wiara w ewolucyjny charakter przemian społecznych, pozostających pod kontrolą społeczeństwa, jest cechą definiującą *prawicę*). Zatem dotychczasowy porządek należy wyburzyć, zdemontować w całości – a więc metodą rewolucji – i zbudować ludziom ich moralność i etos od

początku. Ludzie w tym modelu pozostają odbiorcami przemian, a nie ich pomysłodawcami – myślą wszak w starym, skażonym paradygmacie, a więc zmiany należy wykonać za nich, a nawet wbrew nim, stawiając ich wobec faktów dokonanych (na marginesie: traktowanie żywego ludzkiego organizmu społecznego jako tworzywo i postulowanie głębokich, całościowych zmian o charakterze rewolucyjnym jest cechą, definiującą *lewicę*). Należy dokonać likwidacji tych wartości i idei, które są najbardziej nośne kulturowo i na których opiera się dotychczasowe myślenie ludzi (religia, sztuka, rodzina).

Proces i metodologię demontażu wartości i reguł w myśl Teorii Krytycznej nazywamy **dekonstrukcją krytyczną** (Karoń, a). Dotyka ona kulturotwórczych obszarów (religii, sztuki, rodziny). Dekonstrukcję klasycznych prawideł estetyki i sztuki możemy obserwować na przykładach letteryzmu, dadaizmu, sytuacjonizmu, który pozostaje do dziś u sedna i w głównym nurcie antykultury (Karoń, 2017). Cechą charakterystyczną nowych prądów w sztuce współczesnej jest fakt, że do jej uprawiania nie jest potrzebne zgoła żadne wykształcenie i zaawansowany warsztat. Artysta odrzuca reguły, a skupia się na ekspresji przeżyć – emocji podstawowych, pozbawionych treści i formy. Widać to również na licznych demonstracjach i happeningach grup feministycznych (emisja krzyku, wściekłości, ekspresja destrukcji, zaspokajanie potrzeb fizjologicznych w miejscu publicznym). Znamienny jest przykład niemieckiego neomarksistowskiego wykładowcy rzeźby monumentalnej, Josepha Beuysa (Niziołek, 2015) – jako swych studentów przyjmował (i to wbrew władzom uczelni) wyłącznie osoby, które przepadły na egzaminie wstępnym i wykazały pełen brak zdolności twórczych oraz elementarnej wiedzy o sztuce. Zamiast zajmować się ich edukacją, Beuys prowadził z nimi dyskusje filozoficzne oraz organizował polityczne demonstracje. Według jego koncepcji Plastyki Społecznej (Karoń, 2017), artysta bynajmniej nie jest powołany do tworzenia dzieł sztuki. Jest on ideologiem, który rzeźbi w żywym tworzywie organizmu społecznego. Artysta kształtuje społeczeństwo, które jest jego dziełem sztuki, a „każdy człowiek jest artystą” (kult niekompetencji). Można zatem za Karoniem (2018) powiedzieć, że celem neomarksizmu jest antykultura, czyli wycofanie się w kierunku natury (dolne piętra schematu motywacji) z dotychczasowej kultury (wyższe piętra). Zaś kultura jest niczym innym, jak uporządkowanym rosnąco zbiorem instrumentów wysiłku i owoców tego wysiłku. Kultura podtrzymuje zdolność do wykonywania pracy i daje wizję efektów tej pracy, a neomarksizm, w ślad za marksizmem, postuluje pozbawienie ludzi tej zdolności i wizji.

Narzędziem dekonstrukcji krytycznej jest zmiana znaczeń pojęć, a zatem **marksistowska dialektyka**, w myśl której, znaczenie idei można wypaczać w zależności od potrzeb, podstawiając pod nią nową treść, a pozostawiając niezmienną formę i konotację. W przypadku antykultury, mamy obecnie do czynienia z postępującą próbą zmieniania zakresu oraz dialektycznego utożsamiania z sobą takich pojęć (Białas-Zielińska i in., 2010), jak:

- płeć (przez gender, feminizm) (cf. Butler, 1990),
- tolerancja (jako akceptacja i podporządkowanie się lewicowej mniejszości, czyli zapewnianie przywilejów mniejszościom, co stanowi zaprzeczenie demokracji);
- rodzina (przez promocję homoseksualizmu oraz urzędy, odbierające dzieci rodzicom),
- zdrowie [reprodukcyjne] (jako eugenikę, prawo do pozbycia się jednostek chorych; por. Ryś, 2014),
- równość (jako nierówność traktowania – Tolerancja Represywna, patrz poniżej);
- małżeństwo (poprzez związki partnerskie i nieformalne oraz poliamoryczne, a także upraszczanie kwestii rozwodu),
- religia (przez okultyzm i neopoganizm oraz bezprzykładne pierwszeństwo, nadawane islamowi – por. wypowiedź Anny Pamuły, dziennikarki GW, na antenie TVN24 (maj 2017): „Nawet, jeśli przy okazji zginie w zamachu dziesięciu Polaków, to i tak warto sprowadzić do Polski 7 tysięcy muzułmanów”),
- patriotyzm (przez utożsamianie z faszyzmem) oraz państwo narodowe (na rzecz trockistowskiego superpaństwa wg koncepcji A. Spinelli'ego (1941) – por. z wypowiedzią z listopada 2018 kanclerz Merkel na forum międzynarodowym o konieczności wyzbycia się przez państwa ich suwerenności na rzecz UE, nawet wbrew ich mieszkańcom (sic!), jeśli będzie trzeba).

Formą dekonstrukcji krytycznej jest **progresywizm**, czyli ruch uznający postęp (zamianę dotychczasowych zwyczajów i wartości na nowe) za cel sam w sobie i konieczność ludzkości. W progresywizmie, jakaś idea lub zachowanie nabiera wartości dlatego, że jest postępową, a nie dlatego, że przynosi dobro lub mierzalną korzyść. Wystarczy, żeby wyzwalała z „okowów” dotychczasowego świata wartości i zasad, wówczas z definicji jest pożądana i otoczana powszechnym podziwem. Freudomarksizm chce wyzwalać dzieci od wychowania autorytarnego i skłonności do akceptacji faszyzmu poprzez uwolnienie w nich seksualności. Tak, w dzieciach. Na bazie progresywizmu funkcjonują grupy neomarksistowskich edukatorów seksualnych, którzy suflują nową, to jest postępową, moralność i seksualność. Por. także punkt (3).

Należy zwrócić uwagę, że w rzeczywistości „postęp” artykułowany przez neomarksistów jest regresem cywilizacyjnym, bowiem postulowany jest powrót do takich rozwiązań, które ludzkość porzuciła jako nieskuteczne i szkodliwe społecznie już stulecia temu (Ziemkiewicz, 2019).

(2) Tolerancja Represywna. Pojęcie, pojawiające się w eseju Marcuse pod tym samym tytułem, pierwotnie oznaczające ucisk, jaki tradycyjna moralność zakłada na społeczeństwo. Według Marcuse, potrzeba jest nowej moralności wolnościowej, w obrębie której będzie panował pełen

pluralizm postaw i poglądów oraz brak obiektywnych (jednoznacznych i niezmiennych) prawd i wartości. Jednak co zrobić, jeśli w ramach tej nowej wolności odtworzy się poprzedni sposób rozumowania i ktoś dobrowolnie go będzie przejawiał? Wówczas, parafrazując cytata z Marcuse, należy i trzeba wykluczyć z dyskusji głosy prawicowe, dając swobodę wypowiedzi tylko ruchom lewicowym, którym przysługuje wolność opinii i postępowania (Karoń, b).

Innymi słowy, nowa Tolerancja jest pełną nietolerancją wobec idei prawicowych, zaś pełną swobodą i pluralizmem opinii cieszyć się mają głosy lewicowe. Tolerancja Represywna zakłada niesprawiedliwe traktowanie i likwidację z przestrzeni publicznej opinii o charakterze tradycyjnym, konserwatywnym, katolickim, narodowym, itd. Większość udziału w dyskusji i zasięgu oddziaływania ma osiągać lewicowa mniejszość (dialektyczne pojęcie „równości”). Jest to idea, w oczywisty sposób godząca w fundamentalne dla psychiki ludzkiej poczucie sprawiedliwości (Zaborowski, 1986).

W jaki jednak sposób odbierać większości ludzi ich prawo do głosu, nie mogąc zastosować fizycznej przemocy i nie uprawiając terroru (co sprowadza nas z powrotem do pierwszej powojennej porażki marksizmu)? Otóż, należy przeciwnika zaszantażować emocjonalnie, zawstydzić i poddać publicznemu oskarżeniu o rzeczy nie dające się usprawiedliwić (np. nazizm albo antysemityzm). Należy dokonać tego w taki sposób, ażeby nikt z szerokiej rzeszy ludzi nie chciał przyjąć na siebie takiego piętna, a więc nie będzie wychodził przed szereg i nie będzie wdawał się w spór z lewicą. Wystarczy zmonopolizować i nagłośnić hasła postępu i tolerancji, podmieniając przy tym dialektycznie ich znaczenie, wówczas ludzie będą sami się pilnować, aby nie okazać się mniej postępowymi i tolerancyjnymi od innych (Pietrachowicz, 2019).

Podstawową atrapą uczciwej i równej dyskusji w świecie Tolerancji Represywnej jest **dyskurs habermasowski**. W swojej „Teorii Prawdy Uzgodnionej”, filozof J. Habermas (1973) postuluje, że dyskusję oraz logiczny dialog w jego klasycznym, sokratejskim i platońskim znaczeniu, należy zastąpić dyskursem. Dyskurs stanowi forum dla każdego, na którym może on swobodnie wyrazić siebie, wyzewewnętrznić swoje emocje, bez doznawania wstydu wobec swej ignorancji (por. każda dyskusja w mediach społecznościowych). Dochodzenie do porozumienia w ramach dyskursu polega na „ścieraniu się z sobą opinii” (tamże), czyli, w praktyce, na walce na emocje i szantażu emocjonalnym, po który tak chętnie sięgają lewicowi „obrońcy mniejszości”. Najbardziej znamiennej cechą dyskursu habermasowskiego jest fakt uzgadniania ze sobą opinii, a nie weryfikacji ich zgodności ze stanem rzeczywistym. Lewicowy dyskurs odrzuca wymagania od argumentów ich prawdziwości. I dlatego tak chętnie sięga się po kłamstwo w lewicowych mediach. Liczą się bowiem argumenty jedynie słuszne, poruszające, skutecznie zamykające usta opozycji.

A zatem to emocjonalność – wyrzucanie z siebie emocji oraz osiągnięcie emocji (satisfakcji, triumfu, poczucia ważności, czucia się postępowym) staje się w dyskursie celem samym w sobie. I w ten sam sposób uprawiana jest również wiedza społeczna (np. wydziały gender na uniwersytetach: nie chodzi w nich o badania podstawowe, albo o dochodzenie faktycznej prawdy metodami logiki i statystyki, ale o przedstawienie swej wizji ideologicznej, atrakcyjnej dla zwolenników, a wywołującej poczucie wstydu i winy w oponentach).

(3) Freudowski marksizm, freudyzm. Od swego zarania, dehumanizująca człowieka (por. wstęp do: Ellis, McLaren, 2011) i redukcjonistyczna psychodynamika Freuda doskonale wpasowuje się w propagandę komunistyczną, pomimo iż sam Freud odżegnywał się od polityki i nie postulował obalania kultury, która krępuje libido. Jej koncepcje przyniósł (nie osobiście, lecz poprzez Fromma) do Szkoły Frankfurckiej W. Reich, wydany przez Freuda z jego towarzystwa za używanie jego teorii do uzasadnienia rewolucji antykulturowej. Odwrócono koncepcje docelowo erotyczne Reicha, nadając im wymiar społeczny (u Reicha kultura i społeczeństwo blokują seksualność, tworząc jednostkę autorytarną; frankfurczycy zauważyli, że wobec tego nasilenie seksualizacji może, a nawet musi, osłabić kulturę i społeczeństwo, co było ich celem nadrzędnym).

Według pryncypiów psychodynamiki, główną i zasadniczą aspiracją człowieka jest osiągnięcie przyjemności (rozkoszy erotycznej), zaś podstawowym przeciwnikiem, a raczej limitem, który uniemożliwia pełną ekspresję seksualności i frustruje jej potrzeby, jest system społeczny, czyli superego – „kultura jako źródło niewygód” (Freud, 1929). Omijanie i dostosowanie do zakazów superego dokonuje się na drodze mechanizmu sublimacji i innych. Dwa bazowe pragnienia id, to jest rozkosz oraz zniszczenie (eros i tanatos), jeśli przypisze się im prawo do obalenia kultury (superego) w celu pełnej ekspresji, doskonale współbrzmia z koncepcją Marksa (1848) na temat rewolucyjnego i krwawego obalania dotychczasowego porządku, w celu udostępnienia proletariatu nieskrępowanego zaspokajania przez nich swych potrzeb pierwotnych (Reich, 1929). Zachwyt Marksa nad doskonałością pozbawionych (rzekomo) struktury i moralności pierwotnych wspólnot plemiennych (wedle utopijnej wizji Rousseau „szlachetnego dzikusa”), Marksa zaczerpniętych z fałszowanymi wynikami antropologicznych badań Margaret Mead dotyczących wspólnot pierwotnych, odnajdujemy w jego Manuskryptach Paryskich, napisanych dwie dekady przed Manifestem.

Postulaty Reicha głosiły, że tylko seksualizacja dzieci uwolni je przed faszyzującym i przemocowym wpływem rodzin i społeczeństwa. Idee te zostały zaadaptowane przez Fromma i grupa frankfurcka uznała, że poszukiwanym przez nich narzędziem demoralizacji (pozbawiania obecnej moralności) społeczeństwa i bezkrwawej rewolucji antykulturowej, jest seksualność. To ona jest na tyle naturalnym, a więc silnym i niezbywalnym, popędem w psychice człowieka, że w

imię jej zaspokajania i wyzwolenia spod okowów zasad ograniczających ją, jest on zdolny zerwać z praktykowaniem cnót i etosem pracy oraz ładem społecznym i rodzinnym. Swoje przesłanie frankfurczycy odnosił do młodzieży – nowego proletariatu, który trzeba było wyzwolić – czyli osób w wieku szczególnie rozbudzonego popędu erotycznego oraz skłonności do nieposłuszeństwa wobec norm społecznych, a zatem wtedy, kiedy rozciągnięcie nad nimi parasola wychowawczej i kulturotwórczej kontroli napotyka na największy opór materii – por. „Seksualna walka młodzieży” (1932). Jest to skądinąd dzieło, od którego rozpoczęło się współczesne naruszanie pojęcia płci i promocja homoseksualizmu.

Szkoła Frankfurcka, dokonawszy tłumaczenia fiksacji erotycznej Reicha na program (anty)społeczny, położyła więc podwaliny ideologiczne pod rewolucję seksualną na Zachodzie oraz wszelkie grupy neomarksistowskie seks-edukatorów, które wyłoniły się na jej falach. Natomiast logistyczną i finansową podstawę powstających nowych ruchów feministycznych, LGBT, progresywistycznej seksualizacji i innych, zapewniają prywatni finansiści oraz instytucje międzynarodowe, przejęte w ramach **marszu przez instytucje**.

Geneza tego ostatniego zjawiska odwołuje się do pierwotnego zagadnienia, jakie stanęło przed neomarksizmem, czyli jak wprowadzić światopoglądowe i systemowe przemiany, nie mogąc skorzystać z rozwścieczonej masy robiących rewolucję proletariuszy. Znana była już myśl komunisty Gramsciego, iż kultury nie da się po prostu usunąć (zdekonstruować krytycznie) z człowieka, ale zawsze zostaje ona zastąpiona przez inną kulturę, bo człowiek jest istotą kulturową. Dlatego trzeba stworzyć antykulturę, która nie jest prostym brakiem kultury, lecz jej dialektyczną antytezą. Należy zdobyć struktury oraz stworzyć estetykę nowego porządku świata. Artystów należy zastąpić agitatorami ideologicznymi (por. Beuys). Uznano, że instytucji światowych, europejskich ani się nie da, ani nie trzeba niszczyć i znosić, zablokować lub sparaliżować, jak uznawali to za konieczne bolszewicy i Marks (1848) w ramach krwawego przewrotu klasowego. Wbrew zwolennikom Kominternu sterowanego z Moskwy, zachodni marksiści (z wygnania w USA, krainy tchnącej wolnością i postępem) chcieli zachować własną kontrolę i władzę. Serwowali atrakcyjną rewolucję seksualną, nowe postępowe dzieła (anty)sztuki oraz wzbudzali masowe poczucie winy i wstydu wobec rzekomo prześladowanych, kolejnych proletariatów (I rzut – robotnicy, II – młodzież, III – homoseksualiści, IV – przyroda/planeta). Zawsze jedynie po to, aby nie odrodził się nazizm (nigdy nie nazywany narodowym socjalizmem), przeciwnicy neomarksistów (prawica, rodziny, religia) wspierają nazizm i spowodują jego nieuchronne odrodzenie i światową apokalipsę (por. Greta Thunberg w końcu roku 2019). A zatem, instytucje można wspólnym i obliczonym na lata wysiłkiem przejąć, wspierając cierpliwie i solidarnie swoich towarzyszy w zdobywaniu posiadłości w ich strukturach, a następnie pokierować nimi

do realizacji strategicznych celów neomarksizmu, do promocji i finansowania antykultury – nie przymierzając, tak, jak bakterie atakują komórki organizmu, zmuszając je do reprodukcji samych siebie w miejsce normalnych białek, niszcząc przy tym organizm nosiciela. Przeraża i szokuje fakt, jak skutecznie i podstępnie (niezauważalnie) wchłaniany przez społeczeństwa Zachodu był ów neomarksistowski „postęp”, aż okazał się ideologią całkowicie dominującą. Sukces nowego marksizmu opierał się na badaniach psychologa-marksisty Serge Moscovici (lata 1970.) na temat sposobów dominacji aktywnej mniejszości nad silniejszą od niej, lecz zdeorganizowaną i nieświadomą większością.

W ten sposób, nastąpiło nasycenie neomarksistowskimi komunistami partii politycznych oraz instytucji europejskich (Białas-Zielińska, 2010), a także mediów, sztuki i pop-kultury (Karoń, 2017). Paradygmat myślenia neomarksistowskiego opanował w znaczącym stopniu rodziny, szkoły i urzędy. Jakkolwiek forma obrony przed tą ideologią, próba przywrócenia normalności, napotyka na kompleksowy opór instytucji państwowych i finansowego zaplecza zagranicznego, organizacji samorządowych (zob. przykłady w sekcji V.2.1.) oraz celebrytów i opiniotwórczych mediów, a nawet zindoktrynowanej części społeczeństwa, która boi się stygmatyzacji.

Marksistowska walka klas jest pojęciem obszernym, pod który współczesne ruchy postawiają nowe i specyficzne treści. W przypadku feminizmu, propagowana jest teoria walki płci. Rolę uciskanego proletariatu przejmują kobiety, zaś burżuazji – hipotetyczny „patriarchat”. Reakcją stanowią „seksiści”. Według feministek, dialog i demokratyczne metody są nie do zastosowania, emancypację można osiągnąć wyłącznie drogą krzyku, szantażu i rewolucji (na wzór rewolucji proletariatu u Marksa). Por. stronę feministyczną (Wordpress, 2010) o klasycznym dla marksizmu tytule: „Własność prywatna to kradzież” (Property is Theft). Podobnie jak w przypadku rewolucji proletariatu, do wyzwolenia kobiet należy doprowadzić wbrew ich własnej woli, ponieważ są one oczadzone patriarchalną ideologią i niezdolne do samodzielnego buntu – do wyrzekania się własności prywatnej oraz kompetencji profesjonalnych i życia rodzinnego, roli żony i matki, zaś nieograniczonego żadnym tabu zaspokajania swoich „ambicji” natury seksualnej. Czy kiedykolwiek organizacja feministyczna ufundowała grant dla młodych kobiet na rozwój ich kompetencji zawodowych, na wsparcie dla młodych matek, albo na leczenie niepłodności u dziewcząt dotkniętych tą przypadłością, które chcą mieć dziecko? Feministki postrzegają wszystkie osoby przez pryzmat ich płci/seksualności, ponieważ u podłoża neomarksizmu leżą freudowskie popędy i ich sublimacja. Neomarksizm nie chce organizacji życia człowieka powyżej jego popędów. Jest to II proletariat (młode pokolenie i ich wyzwolana seksualność).

Analogicznie jest w przypadku promotorów homoseksualizmu i LGBT (osoby homoseksualne, bez ich wiedzy i zgody, neomarksizm wytypował na III proletariat); tym razem

uciskane są mniejszości seksualne oraz etniczne (żerując na słusznej emocji współczucia do tych ostatnich). Wobec wysycenia się i domknięcia rewolucji seksualnej, trzeba znaleźć kolejne uciskane „masy”, w „obronie” których można będzie dalej dekonstruować krytycznie kulturę (Karoń, a). Może to być równie dobrze klimat lub zwierzęta (założenia transhumanizmu i ekologizmu) – w przypadku tzw. „ekologów”, którym wcale nie chodzi o przyrodę, tylko o wyłonienie IV proletariatu, jakkolwiek chętnie posługują się oburzeniem manipulowanych emocjonalnie jej miłośników. Tę listę można ciągnąć w nieskończoność, wystarczy zidentyfikować (lub wymyślić) jakąś uciskaną grupę i zaproponować jej rewolucyjne wyzwolenie od posługującego się prawicowymi wartościami burżua (zawsze tego samego!), w celu dominacji nad nim i narzuceniu mu woli na zasadach bezkompromisowej Tolerancji Represywnej.

V.2. Wytyczne edukacji seksualnej WHO. Lewicowa edukacja seksualna

Progresywna seks-edukacja opiera się na programowych założeniach opracowanych przez WHO (Biuro Regionalne WHO dla Europy i BzgA), a kolportowanych w Polsce przez instytucje niemieckie, w dokumencie pod tytułem „**Standardy edukacji seksualnej w Europie**”. Dokument ów zawiera m.in. tzw. macierz rozwoju seksualnego dziecka, to jest spis zagadnień, które w danym przedziale wiekowym należy wg WHO wpoić uczniom (por. WHO).

Na zamieszczonym poniżej, przykładowym skanie (podkreślenia autora), widzimy **zachętę skierowaną do dzieci 4-6-letnich do masturbowania się i czerpania z tego przyjemności**. Ten

4-6	Informacje (wiedza) Przeznacz informacje na temat	Umiejętności Naucz dziecko	Postawy Pomóż dziecku rozwijać
Ciało człowieka i jego rozwój	<ul style="list-style-type: none"> Wszystkie części ciała i ich funkcje Różne ciała i różne płcie Higiena osobista <p>• Różnice dotyczące ciała i rozwoju związane z płcią</p>	<ul style="list-style-type: none"> Nazywanie części ciała Utrzymywanie higieny (mycie każdej części ciała) Rozpoznawanie różnic dotyczących płci Wyrażanie potrzeb i życzeń <p>• Uznawanie własnej i cudzej potrzeby prywatności</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pozytywne podejście do własnej tożsamości płciowej Pozytywny obraz swojego ciała i siebie; poczucie własnej wartości Respektowanie różnic Respektowanie równości płci
Płodność i prokreacja	<ul style="list-style-type: none"> Mity związane z prokreacją (na przykład w niektórych krajach dzieciom mówi się, że nowe dziecko zostało „przyniesione przez bociana”) Cykl życia: ciąża, narodziny dzieci; koniec życia Podstawy dotyczące prokreacji 	<ul style="list-style-type: none"> Rozmowa dotycząca kwestii prokreacji z wykorzystaniem odpowiedniego poprawnego słownictwa 	<ul style="list-style-type: none"> Respektowanie różnic: niektóre osoby mają dzieci, inne nie
Seksualność	<ul style="list-style-type: none"> Radość i przyjemność z dotykania własnego ciała, masturbacja we wczesnym dzieciństwie Odkrywanie własnego ciała i własnych narządów płciowych <p>• Znaczenie i wyrażanie seksualności (np. wyrażanie uczucia miłości)</p> <p>• Stosowny język seksualny</p> <p>• Uczucia seksualne (bliskość, przyjemność, podniecenie) jako</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rozmowa dotycząca zagadnień związanych z seksualnością (umiejętność komunikowania się) Umacnianie własnej tożsamości płciowej <p>• Stosowanie języka dotyczącego seksualności w sposób nieobraźliwy</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pozytywny obraz swojego ciała Szacunek dla innych

sam element macierzy pojawia się w każdej kategorii wiekowej, od 0-4, aż po 15+, przez całe 15 lat edukacji początkowej. Twórcy macierzy chcieli mieć pewność, że ten nawyk stanie się drugą naturą dziecka i że będzie szeroko i powszechnie uprawiany.

Nie jest to bynajmniej materiał akademicki, teoretyczny. Znajduje się on m.in. w bazie danych seksuologii w Repozytorium UJ, a także na jego podstawie opracowywane są szkolenia dla pracowników społecznych, przykładowo (Pikulska, 2015), gdzie czytamy o korzyściach zdrowotnych masturbacji w okresie przedszkolnym i szkolnym.

Tymczasem, dziecko nie posiada napięcia seksualnego na podobieństwo osoby dorosłej, które musi rozładowywać; zamiast tego, łączy seksualność z fizjologiczną przyjemnością (Gworys, Rut). Zaś poddanie dziecka ekspozycji na osiągnięcie przyjemności fizjologicznej w wieku rozwojowym, jest w stanie błyskawicznie od niej uzależnić (mechanizm nałogowej regulacji emocji, Mellibruda, 1997), wedle reguł uzależnienia psychicznego (por. I.4.). W czasie gwałtownego rozwoju szlaków skojarzeniowych, mielinizowania się płatów przedczołowych i wykształcania kolców dendrytycznych, wszelkie rozwiązania przynoszące szybką i silną przyjemność zapadają w schematy zachowań wyjątkowo głęboko i skutecznie (Grela-Parandyk, 2015). Stąd bierze swe źródło surowy zakaz podawania dzieciom szkolnym alkoholu, tytoniu czy narkotyków pod jakąkolwiek postacią i w jakimkolwiek stężeniu. Jesteśmy nieugięci w tej materii, ale pozwalamy na całkowicie analogiczny mechanizm, dotyczący autoerotyzmu.

Okres latencji (od 6 lat do okresu dojrzewania) ma służyć poszerzaniu bazy poznawczej i moralnej dziecka (Piskorz, 2016), jest on zarezerwowany na zdobywanie kompetencji społecznych (szkolnych i rówieśniczych). Nauczenie dziecka schematów zachowań, opartych na egocentrycznych doświadczeniach i dostarczaniu sobie przyjemności erotycznej stoi zatem w opozycji do zmian rozwojowych i jest przeciwnie skuteczne, ma charakter utrudniający.

Dziecko, obcując z niestosownymi do jego wieku co do intensywności i częstości treściami erotycznymi, doznaje silnej traumatyzacji, która się internalizuje (Liśkiewicz). Nawet pojedynczy, niestosowny obraz może prześladować jego wyobraźnię latami, budząc traumy, a co dopiero, jeśli programowo przyuczy się niedojrzałą jeszcze osobę do ich poszukiwania i akceptowania?

Nb. przekroczenie granicy tabu i moralnej bariery wobec erotyzacji dzieci, a zatem irracjonalne uznanie tej ostatniej za zdrową i pożądaną, usuwa główny powód, dla którego chronimy je przed pedofilią (uznanie faktu o jej skutkach, w postaci dezintegracji struktury przekonań fundamentalnych dziecka (Eldredge, 2010), traumatyzacji jego psychiki (Liśkiewicz) oraz uzależnienia od przyjemności w myśl I.4.). W optyce neomarksistowskiego progresywizmu,

dorośli stają się równie „dobrym” (a nawet lepszym) dostawcą doświadczeń seksualnych dziecku, co drugie dziecko. Pedofil, na przykład kazirodca w rodzinie, staje się „seks-instruktorem”, a więc postacią ze wszech miar pozytywną (sic!). Wystarczy tylko dobrowolna zgoda dziecka (które, zarówno psychicznie jak i prawnie, nie jest zdolne do podjęcia odpowiedzialności za taką zgodę).

Przełamanie bariery moralności ograniczającej w dziedzinie seksualizacji dzieci, prowadzi jak widzimy do załamania struktury społecznej, naruszenia podstaw wiedzy psychologicznej i budowy kodeksu karnego. Raz naruszoną granicę można dowolnie przesuwając dalej (moralność permissywna jest w praktyce brakiem moralności – por. II.4.). Dlatego właśnie progresywiści seksualna edukacja jest w istocie narzędziem cywilizacyjnej dekonstrukcji krytycznej w myśl postulatów Horkheimera.

Bardzo często, działania i inicjatywy dotyczące sfery emocjonalności i seksualności, okazują się być nakierowane nie tyle na dobro i pożytek dziecka, ale **na satysfakcję i komfort osoby dorosłej, która ich dokonuje** (Gworys, Rut). To samo tyczy się obnażania się z treściami seksualnymi w toku lewicowej edukacji seksualnej.

Jak wynika z przeprowadzonych przez autora anonimowych rozmów z kandydatami na edukatorów, a także z publicznego wywiadu na żywo dla francuskiej telewizji opiekuna przedszkolnego i słynnego lewicowego polityka, D. Cohn-Bendita (wPolityce, 2013), nieraz zdarza się, że edukatorzy doznają swoistej przyjemności z demoralizacji i seksualizacji dzieci – doprowadzania ich do swego własnego, zabarwionego silnie erotyką, postrzegania rzeczywistości i upowszechniania go (dzięki czemu staje się on normą, a oni przestają się czuć napiętnowani). Jest to rodzaj sublimacji. Autor niniejszego opracowania, opierając się na swym doświadczeniu klinicyisty, sugeruje, że czynią to, delegując na bezbronne dzieci swoje własne poczucie winy i wstydu (por. Liśkiewicz). Zabijając je w dzieciach, symbolicznie tłumią je i wypierają w sobie samych.

Seks-edukatorzy powinni przechodzić rygorystyczne testy, a już z pewnością działać pod superwizją osób nie wywodzących się z ich własnego środowiska (ale np. z Kuratorium Oświaty). Omawianie podstaw prawnych, na jakich odbywa się to w Polsce, a na jakich winna się odbywać działalność tych grup, przekracza jednak ramy i temat niniejszego opracowania.

W dyskusji tej sekcji całkowicie pominęliśmy zaprzeczanie przez edukatorów seksualnych regułom moralności pochodzącej od religii katolickiej, rozpowszechnionej i bazowej dla społeczeństwa polskiego. Nauczają oni swobody i braku skrupułów co do zachowań, określanych przez tę moralność jako nieetyczne i jako grzech. A zatem edukatorzy seksualni ustawiają dzieci na linii konfliktu pomiędzy jednymi dorosłymi (reprezentującymi moralność permissywną) a drugimi

(reprezentującymi moralność restrykcyjną), niejako w charakterze zakładników. Konflikt pomiędzy swoimi ideologiami rozstrzygają za pomocą dzieci – i jak dowiemy się z dalszej podsekcji (V.2.1.), nierzadko wbrew prawu, metodą faktów dokonanych, a więc z dokonaniem przemocy psychicznej na dzieciach.

Dziecko, otrzymując sprzeczne sygnały z dwóch kierunków – jednocześnie uczone szanować i ignorować moralność, cnoty niewinności i wstrzemięźliwości – jest poddane wyraźnej niejednoznaczności i nieuchronnemu dysonansowi poznawczemu. Musi samo wybierać, komu ma ufać (co ustawia szkołę-system i rodzinę-tradycję po dwóch stronach konfliktu), a nie powinno być do tego zmuszane. Pamiętajmy, że na tym etapie rozwoju moralnego (stadium przedkonwencjonalne i konwencjonalne; Kohlberg, 1981) dziecko nie ma za zadanie wytwarzać własnego zestawu wierzeń i nabierać plastyczności, ale wręcz przeciwnie – potrzebuje zestawu gotowego i okrzepłego, za którym mogłoby podążać i modelować zachowania opiekunów, a któremu to zestawowi mogłoby potem już samodzielnie rzucać wyzwanie (Korczak, 1996).

Edukatorzy seksualni działają tak, jakby religia i oparty na niej zachodnioeuropejski kodeks moralny nie istniały – lub powinny przestać istnieć. Rozdział państwa od Kościoła miałby według neomarksistów oznaczać, że poza kościołem, dziecko można formatować wbrew naukom, które otrzymuje w rodzinie i kościele, co jest kardynalnym błędem z punktu widzenia psychologii – człowiek jest bowiem całością współodczuwającą (Smolec, Kincel), a jaźń wymaga narracji spójnej i niepodzielnej (Jeziński, 2010). Rozbieżności powodują cierpienie w postaci dysonansu poznawczego i ponoszenia kosztów wyboru, a także traumatyzują na przyszłość. Edukatorzy mają na to odpowiedź: rozmyć religię i jej etos (por. przykłady z macierzy WHO poniżej).

Seks-edukatorzy działają zatem w sposób nie dostosowany do wieku dziecka – i nie mamy tu na myśli rozpiski kolumn czy wierszy „macierzy” – ale to, że na każdej płaszczyźnie traktują oni dziecko jak dorosłego,

- dokonując ekspozycji na niestosowne dla jego wieku, a wręcz traumatyzujące, treści i sugestywne obrazy; przykłady w podsekcji poniżej,

a także

- zrzucając na jego młode barki kłopotliwe i nieuchronne wybory moralne, adekwatne dopiero dla wieku dojrzewania, tj. minimum 13+, a najczęściej znacznie później (w stadium operacji symbolicznych oraz moralności post-konwencjonalnej).

W rezultacie owej „edukacji”, wyprodukowany zostanie młody człowiek skoncentrowany na sobie, na auto-erotyzmie i copingu nakierowanym na emocje (egocentryzm, rozrywka, zabawa), natomiast o nie wyrobionym wachlarzu cnót i kompetencji (wstrzemięźliwości, czystości/niewinności,

skromności, wytrwałości, bezinteresowności, samodyscypliny, samozaparcia), a zatem bez strategii radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych dorosłości (Sochocka, van Laere, 2016). Prawość, pokora i duchowość, silnie skorelowane z wymienionymi, są kardynalnymi siłami charakteru w (Peterson, Seligman, 2004).

Należy bardzo mocno podkreślić, że **występuje udowodniona korelacja między seksualizacją młodzieży, a częstością myśli samobójczych** (Grzelak, 2013). Również wskazywany jest **bezpośredni związek utraty niewinności seksualnej u młodej osoby z jej podatnością na depresję oraz spadkiem samooceny** (Sikora, 2014). Zdolność do zachowania czystości i wstrzemięźliwości jest cnotą, na której buduje się pozytywną autonarrację, pozytywny samoopis oraz duchowość. Podjęcie aktywności seksualnej uniemożliwia nabycie satysfakcji na tym polu, w zamian pozostawiając jedynie ulotną przyjemność fizjologiczną i seksualne doświadczenie (por. Beaton, 2015). Lewicowi seks-edukatorzy nie uczą jednak ostrożnego ważenia zysków i strat, ponieważ w tym rachunku w ogóle nie uwzględniają wstrzemięźliwości (umiejętności odmawiania *sobie*, nie tylko innym) jako pozytywnej, budującej cnoty charakteru. Dowodem na to są hasła, wynotowane z macierzy, a przedstawione poniżej.

Można powiedzieć, że z pomocą edukatorów seksualnych cel neo-marksistowskiej antyformacji – stworzenie posłusznego i zamocowanego w przyjemności prekariatu, odciętego od pozyskiwania kompetencji życiowych przez uzależnienie od czynności autoerotycznych i erotycznych – zostaje w ten sposób osiągnięty. Tak uformowana młodzież będzie zależna od dostawców rozrywki i środków do życia (a zatem lewicowych grantów i socjalistycznej kradzieży).

Obecną sekcję zakończy lista wybranych rekomendacji (WHO), zawartych w ww. macierzy, z tą uwagą, że wszystkie bez wyjątku dotyczą seksualności, a więc nie będzie to dalej zaznaczane, oraz że wynotowane zostały pojedyncze wystąpienia danego hasła, nawet, jeśli powtarzało się ono częściej.

Wiek 0-4:

- „Naucz dziecko wyrażania swoich potrzeb i życzeń” (życzeń o naturze seksualnej),
- „Radość i przyjemność z dotykania własnego ciała, masturbacja w okresie wczesnego dzieciństwa” (uczenie o możliwości masturbacji już w niemowlęctwie),
- „Odkrywanie własnego ciała i własnych narządów płciowych”,
- „Pozytywne nastawienie w stosunku do własnej płci biologicznej **i społeczno-kulturowej**” (podkreślenie autora, nauka psychologii nie zna pojęcia płci społeczno-kulturowej, a

wyłącznie płci biologicznej i psychicznej. W zaleceniach WHO figuruje tymczasem konstrukt ideologiczny, nie naukowy),

- „Prawo do badania tożsamości płciowych”.

Wiek 4-6:

- „Pozytywne podejście do własnej tożsamości płciowej” (promocja LGBT u 4-latków),
- „Akceptacja różnorodności”,
- „Szacunek dla różnych norm związanych z seksualnością” (płynność norm),

Wiek 6-9:

- „Miłość w stosunku do osób tej samej płci”,
- „Pozytywny wpływ seksualności na zdrowie i dobre samopoczucie” (u sześciolatka).

Wiek 9-12:

- „Pierwsze doświadczenia seksualne”,
- „Przyjemność, masturbacja, orgazm”,
- „Różnice między tożsamością płciową i płcią biologiczną”,
- „Rozumienie uczuć i wartości (na przykład braku poczucia wstydu czy winy w odniesieniu do seksualnych uczuć i pragnień)” (eliminacja moralności ograniczającej jako błędnej),
- „Prawa seksualne zdefiniowane przez IPPF (International Planned Parenthood Federation – Międzynarodowa Federacja Planowanego Rodzicielstwa) i WASH (World Association for Sexual Health – Światowa Organizacja na rzecz Zdrowia Seksualnego)” (obie organizacje otwarcie wspierają feminizm oraz dowolny dostęp do aborcji – podczas gdy aborcja wprowadza bardzo poważne zespoły traumatyczne do psychiki młodej matki; Ryś, 2014),
- „Cięża (także w związkach między osobami tej samej płci)”,
- „Osobiste nastawienie dotyczące przerywania ciąży” (a zatem to osobiste przekonanie, a nie kwestia aksjologii życia ludzkiego – dyskurs habermasowski).

Wiek 12-15:

- „Umiejętność negocjowania i komunikowania się w celu uprawiania bezpiecznego i przyjemnego seksu” (przez 12-latków),
- „Osobiste poglądy dotyczące seksualności (bycie elastycznym) w zmieniającym się społeczeństwie” (progresywizm),

Wiek 15+:

- „Genetyka i jej możliwości w odniesieniu do prokreacji” (metody budzące sprzeciw ogromnej rzeszy przedstawicieli etyki, filozofii i religii na całym świecie),
- „Krytyczne podejście do norm kulturowych/religijnych w odniesieniu do ciąży, rodzicielstwa” (teoria krytyczna, dekonstrukcja krytyczna – nakierowana na duchowość i kulturę),

- „Akceptacja różnych orientacji seksualnych i tożsamości” oraz „Zmiana możliwych negatywnych odczuć wobec homoseksualizmu na akceptację” (nie: tolerancja, lecz akceptacja),
- „Przemoc seksualna; przerywanie ciąży w warunkach niebezpiecznych dla zdrowia kobiety; śmiertelność matek” (legendarny już mit feministyczny o gigantycznym podziemiu aborcyjnym w związku z przemocą seksualną i rzekomą niedostępnością aborcji; w rzeczywistości ciąża w przypadku gwałtu to jeden z najrzadziej spotykanych powodów aborcji – najczęstszym jest aborcja eugeniczna (dziecko ma wadę wrodzoną) (gazeta.pl, 2018). W Polsce w 2016r., na 1042 przypadki aborcji, tylko **jeden** dotyczył sytuacji gwałtu (tamże);
- „Umiejętność dochodzenia swoich praw seksualnych” (jakich? u kogo?).

V.2.1. Naruszanie prawa, obyczaju oraz psychiki dziecka przez seks-edukatorów

Problem lewicowej seks-edukacji nie jest sztucznym, akademickim problemem, podnoszonym przez frustratów i szowinistów. Zderzają się z nim rodziny i personel szkół, co prowadzi do poważnych napięć i konfliktów, podważając autorytet jednych, jak i drugich, oraz obnażając słabość państwa. Pokażemy to na zebranych z samego tylko roku 2018 przykładach naruszenia prawa i dobrego obyczaju przez promotorów progresywnej edukacji.

(1) W wyniku warsztatów w ramach IX Forum Edukacyjnego, prowadzonych w szkole podstawowej nr 2 w Błoniu przez seks-edukatorkę Biancę Kotoro, dzieci spotykały się z treścią, która – według ich własnej narracji, gdy zdecydowali zwierzyć się rodzicom – zaszokowała ich, i którą były zgorszone. Uczniowie próbowali odwracać wzrok od prezentowanych treści, mówili edukatorce, że „są to treści nadające się do liceum, nie dla nas” i długo zbierali siły, żeby w ogóle opowiedzieć o tym rodzicom. Dopiero wypowiedzi kilkorga z nich łącznie dały pełen obraz. Każdy terapeuta stwierdzi na bazie zawartego w programie „Warto Rozmawiać”, TVP Info, 17.12.2018 (Pospieszalski, 2018) opisu uczniów i narracji rodziców, że tak właśnie wyglądają objawy traumy, wywołanej drastycznymi scenami. Prowadzącej warsztaty zabrakło elementarnej wrażliwości na odczuwanie młodych dzieci (empatii poznawczej) i zastosowała podejście, będące przeciwieństwem nowoczesnego standardu, narzucanego przez psychologię pozytywną, a które nazywamy Porozumieniem Bez Przemocy (Rosenberg, 2009).

Rodzice, zapoznawszy się z narracją swych dzieci, stwierdzają, że była tam prezentowana ni mniej ni więcej, jak zwykła pornografia (Pospieszalski, 2018). Prowadząca używała publicznie ostrych, wulgarnych określeń do opisu narządów i czynności płciowych, co już samo w sobie jest

penalizowane przez polskie prawo. Prowadząca zachęcała dzieci do nabycia książki pt. „Wielka Księga Cipek”.

Na grafikach, znajdujących się w książce autorstwa dr Kotoro (tamże), widać m.in. dziewczynę, swoimi ustami ssącą penisa chłopcu. Podpis głosi: „Zrobić loda, czyli fellatio”. Na innej grafice widzimy chłopca, wsadzającego język w nadstawiony przez dziewczynę odbyt (podpis: „Rimming, czyli Anilingus”). Czy podręcznik do wychowania seksualnego dla uczniów szkoły podstawowej winien zawierać opis oralnych i analnych technik seksualnych?

Inni rodzice, którzy zawniczasu dowiedzieli się o warsztatach i zapoznali z ich programem, zauważyli, że nie ma on wiele wspólnego z edukacją, zaś wiele z promocją gender i LGBT (tamże). A przypomnijmy: warsztaty odbywały się nie po raz pierwszy, w tej placówce i innych w Błoniach, w szóstej i ósmej klasie szkoły podstawowej.

Po wielokrotnych protestach (Bianca Kotoro była zapraszana do szkoły pomimo skarg rodziców), oraz kilkukrotnej interwencji Błońskiego Koła Rodzin „3 Plus” u burmistrza, w Departamencie Oświaty, w dyrekcji szkoły i u pedagoga szkolnego, dyrekcja ostatecznie zarządziła, że szkoła podstawowa nr 2 nigdy więcej nie będzie gospodarzem takich warsztatów.

Proszę zauważyć, że pierwszy protest rodziców nie spotkał się z żadną reakcją władz, potrzebne były kolejne. Widać w tym odbicie komunistycznej doktryny Marksa, że to państwo, a nie rodzice, decyduje o dzieciach (por. cytaty z Manifestu Komunistycznego; Marks, 1848).

We wspomnianym programie TV wskazano także na alternatywne programy, które stosowane są z powodzeniem od szeregu lat (np. „Archipelag Skarbów”), a które nie epatują treściami podanymi w takiej formie i wulgarności. Są to programy jawne, z otwartym dostępem dla rodziców i nauczycieli. Skupiają się na wartościach, a nie na technikach w seksualności. Nie jest zatem prawdą, że warsztaty lewicowych seks-edukatorów są jedyną opcją, zaś jedyną alternatywą wobec nich jest ignorancja i trzymanie dzieci w nieświadomości.

(2) Wrocławski Teatr „Układ Formalny” wygrał konkurs na spektakl edukacyjny dla dzieci i młodzieży (tamże). Z tym spektaklem odwiedził 30 szkół na Opolszczyźnie. Jak twierdzą, „zależy im na obaleniu wielu obowiązujących mitów w dziedzinie seksualności”. Jedną z prowadzących, seks-edukatorka Żenia Aleksandrowa, zaleca na swoich vlogu i uznaje za całkiem normalne m.in. praktyki BDSM (sadyzm i masochizm, zaburzenia seksualne F65.5 ICD-10) oraz np. komplementarność kilku partnerów seksualnych jednocześnie, tak, żeby wzajemnie uzupełniali się w swojej ofercie technik i praktyk seksualnych wobec danej osoby – czyli tworzenie trójkątów i związków poliamorycznych (por. jej wywiad, opublikowany w telewizji internetowej youtube „7 metrów pod ziemią”).

Poliamoria to oczywiście, zamaskowany poetycką nazwą, synonim rozwiązłości seksualnej i braku tolerancji wobec niedostatków partnera, obnażający niezdolność do wymagania od siebie wierności i wyłączności wobec jednej osoby – co stanowi podstawę (jeden z trzech kanonicznych aksjomatów Sternberga) psychologicznie rozumianej miłości (Wojciszke, 2009). Poliamoria jest niczym innym, jak tylko zrealizowaniem antykulturowej wizji Marksa z Manifestu Komunistycznego („wspólność żon”, por. przytoczone cytaty) oraz dialektycznego zniekształcania definicji miłości.

Internetowy vlog lewicowej edukatorki jest sponsorowany przez ogólnopolską sieć seks-shopów (Pospieszalski, 2018). Sama Żenia Aleksandrowa jest poliamorystką, uczestniczy w kilkuosobowym związku erotycznym. Taka osoba wchodzi do szkół, aby tam poruszać z młodzieżą tematy jej seksualności z pozycji autorytetu.

Słowem komentarza: zauważmy, że przedmiotowe traktowanie kobiety (np. w BDSM) u takich osób publicznych, jak pani Aleksandrowa, nie razi w najmniejszym stopniu wrażliwości feministycznej. O ile bowiem feministki oburzają się na przedmiotowe traktowanie kobiet, o tyle nigdy nie oburzają się, jeśli to one same traktują je płytko i przedmiotowo. Środowisko to – co stanowi znakomity przykład Tolerancji Represywnej w praktyce – ignoruje wynaturzenia po swojej (lewej) stronie. Nic innego nie można oczekiwać po osobach, żywiących silne przekonanie, że są przedstawicielkami zdrowej i lepszej mniejszości, która ma za zadanie obalić system swoich oponentów dowolnymi metodami, nie wchodząc z nimi w żadne kompromisy (u Marksa niezbędna i nieuchronna jest krwawa, masowa rewolucja i zaprowadzenie terroru). Obecnie istniejąca moralność po prostu nie stosuje się do środowisk lewicowych – w ich przekonaniu.

(3) Katechizmowa odpowiedź dziecka, której nauczyło się od rodziców i na lekcji religii, że jego ojcem jest „Pan Bóg, Ojciec nasz najlepszy”, stało się podstawą do uznania przez sądową biegłą jego rodziców za fanatyków religijnych i wszczęcia wobec nich procedury pozbawienia władzy rodzicielskiej.

Był to dalszy ciąg sprawy, którą został ciężko doświadczony ojciec 10-letniej córki, na podstawie donosu, który okazał się w toku postępowania całkowicie bezpodstawny. Nadgorliwością w tropieniu religijności wykazała się biegła z Opiniodawczego Zespołu Sądowych Specjalistów w Kościanie, która – już po ujawnieniu, że zarzut został sfingowany – nadal drażyła i poszukiwała powodu do oskarżenia ojca (Instytut na Rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris, newsletter – raport z 7.12.2018).

Słowem komentarza: religia katolicka (bo bynajmniej nie każda) jest głównym celem ataku neomarksizmu dlatego, iż jej idiom wprowadza unikalną moralność restrykcyjną (samooznaczającą) oraz etos pracy, które są paraliżujące z punktu widzenia wdrażania idei komunistycznej (o czym przekonała się grupa marksistów zaraz po wojnie, por. opis w V.1.).

(4) Władze Gdańska (znane z publicznych lewicowych deklaracji ideologicznych, jak np. dot. sprowadzania imigrantów z Afryki), usiłowały bezprawnie odebrać rodzicom prawo do decydowania o lewicowych zajęciach pozalekcyjnych i uczynić je obowiązkowymi. Poniżej cytat z newslettera Instytutu na Rzecz Kultury Prawnej Ordo Iuris (raport z 1.12.2018):

Już przed rozpoczęciem roku szkolnego docierały do nas informacje, że w wielu szkołach nadal mogą być prowadzone lekcje permissywnej edukacji seksualnej lub zajęcia, na których są promowane obyczaje grup LGBT. Dlatego już przed rozpoczęciem roku szkolnego przygotowaliśmy „Rodzicielskie oświadczenie wychowawcze”, które pobrały tysiące osób z całej Polski.

Nie wszyscy urzędnicy chcieli respektować Oświadczenie – wiceprezydentowi Gdańska musieliśmy przesłać analizę prawną przypominającą, że warsztaty antydyskryminacyjne w szkołach nie mogą mieć charakteru obowiązkowego.

Obserw[ując] ten szturm na szkoły natychmiast rozpoczęliśmy kolejną edycję kampanii „Chrońmy Dzieci!”, oferując wsparcie rodzicom i dzieciom, których prawa są naruszane przez władze.

(5) Warsztaty antydyskryminacyjne, które odbyły się w Gimnazjum im. A. Mickiewicza w Piątkowisku koło Łodzi, zaowocowały m.in. szkolną wystawę „Bohaterowie kochankami. Czy w Polsce to możliwe?”, na której prezentowano zdjęcia całujących się mężczyzn czy kadr z filmu „Kamienie na szaniec” opatrzone hasłem „Heterycy na szaniec”.

Uczniowie dowiedzieli się również, że organizowanie wigilii klasowych czy śniadań wielkanocnych jest przejawem dyskryminacji niekatolików (raport Ordo Iuris z 11.10.2018).

Słowem komentarza: proszę zauważyć iniekcję treści o zabarwieniu homoseksualnym do idei kultu bohaterów Powstania Warszawskiego. Nie ma lepszego przykładu na wprowadzanie w życie marksistowskiej dialektyki: podmianę treści, przy zachowaniu otoczki i konotacji idei. Homoseksualizm zabarwia się pozytywnie (ewaluuje afektywnie) poprzez ekspozycję z pozytywnym prime'm bohaterów Powstania, z którym nie ma a priori zgoła nic wspólnego.

Natomiast, jeżeli dystres wywołuje w kimś upływające w swobodnej atmosferze spotkanie opłatkowe, i domaga się usunięcia go z przestrzeni publicznej, to wydaje się być w znaczącym stopniu nieprzystosowany do funkcjonowania w społeczeństwie. Zwłaszcza, jeśli we własnym środowisku urządza publiczne demonstracje i oczekuje od społeczeństwa aprobaty dla tych działań. Zamiast obyczajów kultury, wystarczy zmienić swoje nieadaptacyjne podejście. Jest to kolejny przykład Tolerancji Represywnej, stosującej z definicji podwójne, niesprawiedliwe standardy (ikonografia chrześcijańska ma być zakazana w szkole, ikonografia gejowska ma być eksponowana w szkole. Obecność pierwszej „obraża wrażliwość” mniejszości, i jednakowo „obraża” brak akceptacji wobec tej drugiej).

Dalszy cytat (tamże):

W 2017 r. Instytut Ordo Iuris przeprowadził wielką kampanię „Chrońmy Dzieci!”, która skierowana była do rodziców pragnących dowiedzieć się, jakie organizacje zewnętrzne działają na terenie szkoły, do której chodzą ich dzieci. Zbadaliśmy ponad 600 placówek w całej Polsce. W wielu sprawach uzyskanie pełnej informacji o aktywności edukatorów seksualnych w szkolne wymagało wszczęcia postępowania sądowego.

Przeprowadzona akcja potwierdziła nasze obawy. W wielu szkołach bez skrupowania poddawano dzieci wulgarnej edukacji seksualnej bez wiedzy i zgody ich rodziców. W raporcie końcowym wykazaliśmy, że takie działania naruszają przepisy Prawa oświatowego oraz łamią konstytucyjne prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem.

(...) Roczna kampania Ordo Iuris przyczyniła się też do usunięcia ze szkół obowiązku prowadzenia tzw. działań antydyskryminacyjnych, które bardzo często wykorzystywano do promocji homoseksualizmu.

Słowem komentarza: Proszę zaobserwować, że uzyskanie informacji nt. działalności grup edukacyjnych wymagało od zawodowych prawników wszczęcia postępowania sądowego. To oznacza, że na poziomie zwykłego rodzica, wiedza o jego dziecku i prawdziwej treści nauczania, które tam otrzymuje, jest zwyczajnie ukrywana przed nim (sic) i nie jest on w stanie dowiedzieć się prawdy.

(6) Naczelny Sąd Administracyjny wydał pierwszą w Polsce zgodę na wpisanie kobiety jako „ojca” dziecka do jego dokumentów. Ślub jednopłciowy, jakiego dwie kobiety dokonały za granicą, stał się dla NSA podstawą do wpisania tej nieprawdziwej treści do dokumentacji dziecka.

W ten sposób nie tylko nastąpiło rozmycie pojęcia płci oraz ojca i matki, ale zostało też odebrane dziecku prawo do wiedzy o jego prawdziwym, biologicznym ojcu i możliwość jego odnalezienia i dowiedzenia się o nim (Ordo Iuris, raport z 9.11.2018).

(7) Cytat za kolejnym newsletterem (raport Ordo Iuris z 7.12.2018):

W ostatnich dniach czerwca Rada Miasta Gdańska przyjęła uchwałę, która pod przykrywką troski o osoby niepełnosprawne i starsze wprowadza do szkół permissywną edukację seksualną oraz przywileje dla subkultur LGBT.

„Model na rzecz Równego Traktowania”, bo o nim mowa, wprowadza w życie postulaty Europejskiej Karty Równości Kobiet i Mężczyzn w Życiu Lokalnym. Wykorzystując szczytne hasła walki z dyskryminacją i wyrównania szans, propaguje ona ideologię gender oraz podstępnie demoralizuje dzieci. Gdańsk jest już kolejnym polskim miastem, które zamierza realizować ten niebezpieczny projekt. Wcześniej rekomendacje Karty Równości przyjęły już rady miejskie w Nysie, Aleksandrowie Kujawskim oraz Słupsku.

Wdrożenie modelu oznacza bardzo konkretne działania. Jedną z wytycznych jest wprowadzenie zajęć na temat „orientacji seksualnej i tożsamości płciowej” na wszystkich poziomach edukacji, także w przedszkolach, która obejmować ma tematy dotyczące homoseksualizmu, transseksualizmu, homofobii, biseksualizmu, itd.

Jest szczególnie rażące, że sytuacja osób niepełnosprawnych i starszych została wykorzystana jako pretekst oraz swoisty kamuflaż.

V.3. Konsekwencje i wnioski z Przykładu czwartego (IV.1.1.)

Podsumowując przykłady oraz dyskusję z poprzedniej sekcji, progresywna edukacja seksualna stawia sobie za cel:

- Odebrać rodzicom i nauczycielom swobodę interpretacji kulturowej oraz klauzulę sumienia – lewicowe aksjomaty mają być uznawane bezdyskusyjnie i traktowane priorytetowo w procesie edukacji;
- Wskazać dzieciom i młodzieży dostępność i łatwość, naturalność osiągnięcia przyjemności;
- Wyrobić zwyczaj (nawyk) zainteresowania erotyką i eksperymentowania z płciowością na równi z normalnymi dla wieku aktywnościami;

- Zindywidualizować jednostkę, skłonić do samo-określania się i uniezależnić od wpływów autorytatywnych (np. poczucia winy i wstydu, wynikających z uwarunkowań kulturowych oraz kodeksu moralnego religii, poprzez prezentację alternatywnych podejść) – metody autorytatywne (oparte na autorytecie) celowo mylone są przez marksistów z autorytarnymi (opartymi na przemocy).

Tym samym łatwo zauważyć, na mocy schematu IV.1., że **we wszystkich czterech parametrach zmiennych niezależnych, progresywna edukacja seksualna ma wpływ obniżający motywację ucznia do akumulacji wiedzy i kompetencji, a prowadzi do zwiększenia ryzyka uzależnienia behawioralnego – czynnikiem uzależniającym jest doświadczanie przyjemności fizjologicznej.**

Zgodnie z regułami marksistowskiej dialektyki, ta ewidentna krzywdą dziecka nazywana jest dobrem ucznia, zaś hamowanie jego rozwoju intelektualnego – troską o jego prawidłowy rozwój.

VI. Próba opisu ilościowego

VI.1. Opis zagadnienia

Zasadniczym problemem, naszkicowanym w punkcie II.1.(2), jest kwestia ilościowego zbadania konfliktowej natury dwóch, opisanych w pracy procesów – dążenia do przyjemności fizjologicznej (autoerotyzm, rozrywka, używki), a dążenia do satysfakcji intelektualnej, czyli gratyfikacji związanej z podjęciem wysiłku.

Biorąc pod uwagę definicję kultury, która jest niczym innym jak zbiorem owoców ludzkiego wysiłku oraz instrumentów, podtrzymujących jego podejmowanie (etos pracy i moralność ograniczająca – Karoń, 2018), można równoważnie przedstawić ten konflikt jako rozdźwięk pomiędzy przewodnią rolą, nadawaną w swoim systemie motywacji naturze, dziedzicznej po zwierzętach (Popędy), a nadrzędną rolą, nadawaną kulturze (Duchowość, Intelpekt). Konflikt rozgrywa się na piętrze Nawyków, to jest na osi Aspiracja – Degradacja (por. sekcja II.4.1 oraz poprzedzającą ją grafikę).

Z takim ujęciem problemu w pełni zgodni są twórcy freudyzmu (por. Freud, 1929) i antykulturowi ideolodzy neomarksizmu (Marks, 1848; Reich, 1936; Marcuse, 1964), których filozofię wyłożono w sekcji V. Oni również postrzegają i opisują ten konflikt, jakkolwiek z pozycji przeciwnych (sprzyjających zwierzęcej naturze, postulując dekonstrukcję kultury). Praktyczną aplikację tego stylu myślenia dostrzegamy na wymienionych przykładach, wynotowanych z macierzy wychowania seksualnego (WHO) – rozbudzenie seksualności u dzieci i promocja ich

eksperymentów homoseksualnych i genderowych, przy jednoczesnym skonfliktowaniu ich z tradycyjną moralnością i strukturą rodziny oraz rolą autorytetu.

Tak więc, podstawowym problemem, jaki stoi przed badaczem tematu, jest operacjonalizacja pojęć Aspiracji i Degradacji, względnie zachowań nakierowujących na kulturę i na zmysłową naturę, i sprawdzenie ich postulowanej odmienności na reprezentatywnej próbie rzeczywistych osób.

VI.2. Skale pomiarowe

Istniejące w obiegu skale pomiarowe nie udzielają satysfakcjonujących odpowiedzi na tak postawione zagadnienie. W dziedzinie kompetencji zawodowych (Jurek, 2012), do wymienianych modeli cech kompetencyjnych należy tzw. Wielka Ósemka (Bartram, 2005), model Architekt Kariery firmy Lominger, Pakiet Kompetencyjny firmy ProFirma i podobne.

W trakcie analizy występujących w nich definicji, czytelnik dochodzi do jednoznacznego wniosku, że ww. modele nie opisują poszukiwanego przez nas dążenia do kompetencji. Zbudowane są one z punktu widzenia potrzeb danej firmy i na osobę badaną patrzą z perspektywy jej dopasowania do struktury i organizacji pracy, panującej w korporacji i typowego dlań podejścia do „zarządzania zasobami ludzkimi”. Między innymi:

- Nie umożliwiają one oceny etosu i polityki firmy wobec klienta, firmy wobec swego pracownika, ani nawet pracownika wobec siebie samego. W szczególności, proponowane skale pozytywnie oceniają ambicję „spełniania się zawodowego” i „realizowania się w pracy” przez pracownika, co może równie dobrze znamionować pracoholizm (Lipka, 2013), lub pociągać za sobą koszty czasowe i psychiczne, obniżające jakość życia społecznego, rodzinnego i wewnętrznego (Dudek i in., 2007). Proszę także skojarzyć z postulatem feministycznym, ażeby kobiety nie zajmowały się rodzeniem i wychowywaniem dzieci, tylko mogły realizować swoje kariery i indywidualistyczne ambicje – w połączeniu z jawną niechęcią wobec programów społecznych, wspierających macierzyństwo i prywatną opiekę nad dziećmi.
- Nie zawierają osądu, czy efekty pracy w danej firmie (np. instrumenty finansowe banku) są pożyteczne (jej produkty i usługi służą społeczeństwu i jego dobrobytowi), czy też są one bezużyteczne lub szkodliwe (Karoń, 2018); np. generują wirtualne pieniądze, albo zysk za pomocą spekulacji, co powoduje, że pracownik staje się dobrowolnym lub nieświadomym uczestnikiem systemu kradzieży, albo też specjalizuje się w umiejętnościach bezużytecznych dla niego samego i dla społeczeństwa.

Również system ocen stosowany w pedagogice jest zawodny. System taki skupia się na specyfice szkolnej, to jest stanowi metody pomiaru stopnia realizacji programu szkolnego, a nie oceny zdolności do późniejszego dorosłego i samodzielnego życia jednostki – por. np. przegląd norm oceniania w pracy (Łukasz-Paluch).

Określa zatem stopień konformizmu wobec programu nauczania, bez względu na to, czy jest on prawidłowo zbudowany, a także przejawia tendencję do jednakowo negatywnego oceniania uczniów zarówno mało zdolnych jak i bardzo zdolnych, którzy nie zajmują środka rozkładu zdolności. Autorowi znany jest z pierwszej ręki przypadek otrzymania przez studenta ostrej reprimendy za... zbyt prawidłowe metodologicznie rozwiązanie zadanego problemu, a tym samym wykazanie błędu innych uczestników zajęć, wnioskujących intuicyjnie i zgodnie z intencją prowadzącego, lecz zawodnie (a w rezultacie błędnie). Doniesienia o podobnych zarzutach, dotyczących niepożądanego przez nauczycieli kreatywności uczniów (choć mieszczącej się w ramach wykonywanego zadania), pojawiały się niejednokrotnie w relacjach rodziców dzieci szkolnych, indagowanych przez autora.

Celem obecnego systemu edukacji jest realizacja programu, to jest wyhodowanie rzeszy nie sprawiających kłopotów absolwentów – a nie kształtowanie ambicji i twórczości, wyłapywanie i premiowanie młodych talentów, a tym mniej ich wychowywanie do dojrzałości psychicznej i moralnej. Przeciwnie, powszechna jest tendencja do zrównywania poziomu w dół, aby „nikt nie czuł się gorszy” (lewicowa ochrona niezdolnych i leniwych jednostek przed słusznym poczuciem wstydu i winy), zaś system mógł odnotowywać sukcesy na skalę statystyczną.

Postulat zakazu oceniania prac domowych, ponieważ uczniowie wykonywali je w swoim czasie wolnym, a zatem nie wtedy, kiedy urzędowo „odsiadywali swoje” w szkole, jest wyrazistym przykładem nieadekwatności systemu ocen w kontekście nabierania samodzielnych kompetencji i wytwarzania ciekawości poznawczej, wykraczającej poza mury szkoły. To kolejny przykład sytuacji, w której system szkolny chroni uczniów przed nauką (sic).

Z drugiej zaś strony, śledzenie ocen poszczególnych uczniów w zależności od ich upodobań rodziłoby znaczne problemy logistyczne (ankieterzy, przetwarzanie danych), a także te dotyczące anonimowości, prywatności i ochrony danych osobowych ucznia. Tymczasem zaś uogólnione, średnie oceny podawane do wiadomości publicznej (np. maturalne w danej szkole lub procent zdanych matur) są na tyle zgrubne, iż tracą niezbędną w badaniach statystycznych cechę, jaką jest kanon jedynej różnicy (por. Wieczorkowska, Wierziński, 2011).

Możliwą do przedyskutowania opcją, ale nierealistyczną technicznie przy braku wsparcia ośrodków ministerialnych i samorządowych, pozostaje kwestia przeprowadzenia w szkołach masowego badania kwestionariuszowego na interesujący nas temat, albo anonimowej ankiety internetowej,

skierowanej do uczniów lub ich rodziców – ze wszelkimi charakterystycznymi dla tego typu badań zastrzeżeniami co do jej trafności i rzetelności oraz symulacji i dysymulacji osób badanych.

Tak czy owak, występuje konieczność stworzenia własnych narzędzi (skal) pomiarowych dla procesów Aspiracji i Degradacji.

VI.3. Definicje i źródło danych

Dlatego też, podejmując próbę opisu ilościowego konfliktu pomiędzy przyjemnością fizjologiczną a satysfakcją intelektualną, autor postanowił odwołać się do istniejącej bazy danych dotyczącej postaw ludzkich, powstałej w wyniku obserwacji systematycznych, czyli zastosować metodę badania danych archiwalnych w odniesieniu do postrzegania społecznego tych dwóch zjawisk.

Taka baza danych została udostępniona w książce „Sprawczość i Wspólnotowość” (Wojciszke, 2010) i odnosi się do jednego z badań w pracy (Abele, Wojciszke, 2007). Występujące tam w postaci epitetów określenia osób zostały ocenione przez wielu sędziów kompetentnych, uzyskując tym samym wartości numeryczne na wielu wymiarach (np. Indywidualizmu lub Moralności). Następnie dokonano szeregu analiz, włącznie z analizą hierarchiczną oraz korelacyjnymi pomiędzy wymiarami (rozdział 1.4, tamże). Analiza hierarchiczna wykazała, że wszystkie cechy skupiają się w dwóch pierwszorzędowych czynnikach (od których bierze tytuł książka), a wymiary wyższego rzędu układają się bardzo blisko siebie w ramach wiązek; występują też między nimi silne dodatnie korelacje liniowe. Natomiast słaba lub ujemna korelacja występuje pomiędzy cechami z wymiarów dwóch różnych wiązek. Oznacza to, że w ocenie sędziów kompetentnych, osoby o cechach z jednej wiązki najczęściej przejawiają inne cechy z tej samej wiązki i o tym samym znaku (ocena pozytywna, ocena negatywna), a rzadko kiedy – cechy z drugiej wiązki jednocześnie lub przeciwne co do znaków.

Położenie cechy na każdym z wymiarów w pracy (Abele, Wojciszke, 2007) opisywane jest średnią oceną grupy sędziów kompetentnych. Zawiera się ona w przedziale od -5 do 5. Jeśli dana cecha nie miała żadnej wartości w danym wymiarze lub była z nim sprzeczna, otrzymywała, odpowiednio, wyniki bliskie zera (do około jedności) lub poniżej zera. Cechy wybitnie typowe dla danego wymiaru osiągały średnie wyniki powyżej 4 punktów, ale rzadko kiedy więcej niż 4.5.

Tak więc, dla potrzeb naszego zagadnienia, należy sprawdzić, jakie średnie wartości na adekwatnych wymiarach przyjmują Aspiracja i Degradacja, rozumiane jako wachlarz trafnie (fasadowo i teoretycznie) dobranych cech, które je opisują. A w rezultacie – czy różnią się one znacząco od siebie na wymiarach zdefiniowanych przez Abele i Wojciszke (tamże), wpadając do przeciwstawnych sobie wymiarów lub przynajmniej istotnie różniąc się od siebie na danym

wymiarze. To znacząco uprawdopodobniałoby tezę II.1.(2) o wzajemnym wykluczaniu się procesów Aspiracji i Degradacji, bowiem oznaczałoby, że z reguły nie współwystępują one ze sobą – osoba biorąca udział w jednym z procesów, nie bierze jednoczesnego udziału w drugim, i vice versa.

VI.4. Hipotezy badawcze

Postawiono osiem analogicznych hipotez badawczych, po jednej dotyczącej każdego osobnego wymiaru postrzegania społecznego (wymienionych w sekcji VI.5. poniżej), w następującym brzmieniu:

H₁: W danym wymiarze, średnia ocen dla cech, stanowiących wzorzec Aspiracji, jest istotnie różna od średniej ocen dla cech, stanowiących wzorzec Degradacji.

*Równoważnie, oznacza to, iż znajdują się one w rozłącznych, nie występujących jednocześnie wiązках cech lub na ich przeciwnych biegunach, a więc realnie **nie występują jednocześnie jako zachowania.***

Alternatywnie, hipoteza zerowa przyjmuje postać:

H₀: W danym wymiarze, średnia ocen dla cech Aspiracji jest równa średniej dla cech Degradacji (nie różnią się one między sobą pod kątem danego wymiaru; nie można ich odróżnić od siebie).

VI.5. Metoda

Pomimo, iż przegląd jest bardzo rozległy – podano aż 300 rozmaitych cech, pozytywnych i negatywnych, i skrupulatnie opisany w każdym rozpatrywanym wymiarze – to niestety zupełnie pominięto w nim cechy stosujące się do osoby kierującej się popędami, skupionej na przyjemności i erotyce. Brakuje na przykład cech: *Imprezowy, Zblazowany, Dogadzający sobie, Niemoralny, Zmysłowy, Pożądliwy, Eksperymentujący z seksualnością, Unikający zobowiązań, Rozpustny, Rozwiązły.*

Z tego powodu, trudno było podać jednoznaczny i precyzyjny wzorzec czy też „standard” Degradacji, choć nie było najmniejszego problemu z wyszukaniem cech charakterystycznych dla Aspiracji. Aby zapewnić większą spójność, z początkowej puli cech autor usunął iteracyjnie te cechy, których odległości oceny od średniej w każdym z wymiarów dla danego zestawu, przekracza dwa odchylenia standardowe w tym zestawie. Jest to zwyczajowo stosowana procedura, aby zwiększyć rzetelność (skupienie) zestawu.

Nie był wcale brany pod uwagę wymiar ocen ogólnych (jak dobrze lub źle postrzegane są dane cechy), ponieważ nie interesuje on nas w tym badaniu, a jedynie zasadnicza różnica lub jej brak pomiędzy Aspiracją a Degradacją. Podobnie, porzucono oceny, na ile sędziom kompetentnym dana cecha kojarzyła się z kobiecością lub męskością, gdyż kwestia płci aktora nie dotyczy naszego zagadnienia. Wymiary, które nas interesują, to:

Wspólnotowość, Sprawczość, Moralność, Kompetencja, Kolektywizm, Indywidualizm, Interes cudzy, Interes własny.

Silnie korelują ze sobą: Sprawczość, Indywidualizm, Kompetencja i Interes własny, oraz, oddzielnie: Wspólnotowość, Kolektywizm, Moralność i Interes cudzy.

Wobec powyższych ustaleń, dla Aspiracji, rozumianej zgodnie z definicją w II.4. i II.4.1., jako pochodną Moralności (etos pracy) i gratyfikacji intelektualnej z (nadziei) osiągnięć, wytypowano początkowo następujące cechy:

Aktywny, Ambitny, Bystry, Cierpliwy, Dojrzały, Dokładny, Kompetentny, Logiczny, Moralny, Myślący, Obowiązkowy, O szerokiej wiedzy, Pracowity, Praktyczny, Rozsądny, Samodzielny, Samowystarczalny, Skuteczny, Solidny, Spostrzegawczy, Sumienny, Twórczy, Wykształcony, Wytrwały, Z wyobraźnią, Z zasadami, Zaradny, Zdyscyplinowany, Zorganizowany.

W wyniku procedury, odrzucono w kolejnych iteracjach 10 cech i do ostatecznego „wzorca” Aspiracji (to jest, jej operacjonalizacji w języku cech z książki Wojciszke, 2010) zaliczyły się:

Dojrzały, Dokładny, Kompetentny, Logiczny, Myślący, Obowiązkowy, O szerokiej wiedzy, Praktyczny, Rozsądny, Skuteczny, Solidny, Spostrzegawczy, Twórczy, Wykształcony, Wytrwały, Z wyobraźnią, Zaradny, Zdyscyplinowany, Zorganizowany.

Już w pierwszej iteracji opuściły zestaw cechy: *Moralny* oraz *Z zasadami*. Nie jest to zaskoczeniem. Do formalnego obrazu zdobywania kompetencji moralność (etos pracy) nie wchodzi bezpośrednio; jej wpływ na proces uczenia się jest uprzedzający – umiejscowiony jeszcze w rodzinie, w dzieciństwie ucznia. Koreponduje to z prawdą, iż w szkole jest już zbyt późno na wychowywanie dziecka, jeśli to wychowanie nie zostało zapoczątkowane w domu i nie jest wspierane przez aktywny udział rodziców w życiu szkolnym dziecka. To właśnie dlatego piętro Duchowości

formalnie nie wchodzi do topologii strzałek grafu IV.1., lecz jego wpływ, poprzez moralność (etos pracy), znajduje odzwierciedlenie w potencjale piętra Intelaktu na początku procesu nauki. To do niego odwołuje się autorytet nauczyciela (górną strzałką zewnętrzną na grafie).

Zestaw cech opuściły też: *Samodzielny* i *Samowystarczalny*. Zapewne, cenne jako ostateczne produkty edukacji, cechy owe nie sprzyjają samemu jej procesowi. To znów podkreśla wagę autorytatywnej relacji nauczyciel-uczeń oraz karności tego ostatniego.

Dalej, opisano w języku cech (Wojciszke, 2010) Degradację, rozumianą jako skoncentrowanie na fizjologicznej przyjemności, szczególnie natury (auto)erotycznej – w myśl definicji z sekcji II.4. i II.4.1, a explicité wyartykułowane w macierzy WHO (V.2.; WHO) i ukazane na konkretnych przykładach z zajęć seks-edukacji (V.2.1.). Taki proces poszukiwania podniet i otwartości na zmysłową przyjemność, z braku trafniejszych epitetów, bo jak już wspomniano, nie występują one na liście 300 cech, został początkowo opisany za pomocą zestawu:

Bez ambicji, Bez zasad, Beztroski, Buntowniczy, Egoistyczny, Impulsywny, Indywidualista, Jednostronny, Leniwy, Nieodpowiedzialny, Otwarty, Pewny siebie, Poddający się emocjom, Popędliwy, Próżny, Przebojowy, Rozluźniony, Ryzykant, Śmiały, Tolerancyjny, Towarzyski, Uczuciowy, Z fantazją, Zadowolony, Zmienny, Znudzony.

Spośród nich, do ostatecznego „wzorca” Degradacji, po odrzuceniu w toku procedury i kolejnych iteracji 9 cech, przeszły:

Beztroski, Buntowniczy, Impulsywny, Jednostronny, Leniwy, Pewny siebie, Poddający się emocjom, Popędliwy, Przebojowy, Rozluźniony, Ryzykant, Śmiały, Uczuciowy, Z fantazją, Zadowolony, Zmienny, Znudzony.

W pierwszej iteracji usunięto m.in. cechy: *Bez ambicji, Bez zasad* oraz *Nieodpowiedzialny*. Koresponduje to z faktem, że dziecko jest niewinne demoralizacji, któremu ulega m.in. w trakcie lewicowej edukacji seksualnej – jest to wina zaniedbania (lub złej woli) ze strony samorządu, władz oświatowych, dyrektorów szkół oraz rodziców. Dziecko w dobrej wierze przejmuje nowy system zasad i wchłania to, co twierdzi dorosły autorytet w osobie edukatora; przychodzi mu to tym łatwiej, iż treść warsztatów koresponduje z naturalnymi popędami, które wyraźnie odczuwa (zamiast uczyć się nad nimi panować). Tak więc, dążenie do przyjemności fizjologicznej jest naturalne – co oczywiście nie znaczy, że nie powinno być temperowane, w myśl zasady II.1.(1).

Wrażenie to wzmacnia fakt usunięcia w kolejnych iteracjach cech *Egoistyczny* oraz *Indywidualista*. Procedura nie dotknęła jednak cechy *Buntowniczy* – w czym dostrzec można analogię kolektywnego, odgórnie sterowanego buntu w przeświadczeniu o słuszności swych żądań (tego właśnie oczekuje od edukatorów macierz WHO) oraz bazującego na poczuciu wyższości (*Pewny siebie*, ale przy usuniętym *Tolerancyjny*).

Mając już wytypowane dwa zestawy cech, świadczące o Aspiracji i Degradacji, wykonano na nich jednoczynnikową analizę wariancji (test funkcji F Fishera), aby sprawdzić hipotezy zerowe oddzielnie dla każdego wymiaru. $N_{ASP} = 19$, $N_{DEG} = 17$, $N = 19 + 17 = 36$. df_B międzygrupowe = 1, df_w wewnątrzgrupowe = 34. Przyjęto 95-procentowy przedział ufności dla średnich ($\alpha = 0.05$). Dla tych parametrów, obszar krytyczny odcina wartość rozkładu $F_\alpha = 4.13$.

Obliczenia wykonano w pakiecie statystycznym GNU PSPP dla linuksa Ubuntu.

VI.6. Wyniki

Dla wymiaru Wspólnotowości:

$M_{ASP} = 1.68 \pm 0.43$; $M_{DEG} = 0.16 \pm 1.32$. $F(1, 34) = 22.59$, $p < 0.001$.

Odrzucono hipotezę zerową. **Występuje istotna różnica pomiędzy średnimi dla Aspiracji i Degradacji w wymiarze Wspólnotowości.**

Dla wymiaru Sprawczości:

$M_{ASP} = 3.61 \pm 0.52$; $M_{DEG} = 0.64 \pm 2.41$. $F(1, 34) = 27.40$, $p < 0.001$.

Odrzucono hipotezę zerową. **Występuje istotna różnica pomiędzy średnimi dla Aspiracji i Degradacji w wymiarze Sprawczości.** Zaobserwowano istotnie wyższą średnią ocenę dla Aspiracji na rzecz Sprawczości, niż dla Degradacji (*).

Dla wymiaru Moralności:

$M_{ASP} = 1.09 \pm 0.44$; $M_{DEG} = -0.17 \pm 0.71$. $F(1, 34) = 41.07$, $p < 0.001$.

Odrzucono hipotezę zerową. **Występuje istotna różnica pomiędzy średnimi dla Aspiracji i Degradacji w wymiarze Moralności.**

Dla wymiaru Kompetencji:

$M_{ASP} = 4.04 \pm 0.35$; $M_{DEG} = 0.44 \pm 2.46$. $F(1, 34) = 39.99$, $p < 0.001$.

Odrzucono hipotezę zerową. **Występuje istotna różnica pomiędzy średnimi dla Aspiracji i Degradacji w wymiarze Kompetencji.** Zaobserwowano istotnie wyższą średnią ocenę dla Aspiracji na rzecz Kompetencji, niż dla Degradacji (**).

Dla wymiaru Kolektywizmu:

$M_{ASP} = 1.56 \pm 0.59$; $M_{DEG} = -0.11 \pm 1.23$. $F(1, 34) = 27.85$, $p < 0.001$.

Odrzucono hipotezę zerową. **Występuje istotna różnica pomiędzy średnimi dla Aspiracji i Degradacji w wymiarze Kolektywizmu.**

Dla wymiaru Indywidualizmu:

$M_{ASP} = 2.03 \pm 0.39$; $M_{DEG} = 0.88 \pm 1.27$. $F(1, 34) = 14.09$, $p = 0.001$.

Odrzucono hipotezę zerową. **Występuje istotna różnica pomiędzy średnimi dla Aspiracji i Degradacji w wymiarze Indywidualizmu.**

Dla wymiaru Interesu własnego:

$M_{ASP} = 3.28 \pm 0.38$; $M_{DEG} = 0.50 \pm 2.22$. $F(1, 34) = 29.01$, $p < 0.001$.

Odrzucono hipotezę zerową. **Występuje istotna różnica pomiędzy średnimi dla Aspiracji i Degradacji w wymiarze Interesu własnego.** Zaobserwowano istotnie wyższą średnią ocenę dla Aspiracji na rzecz Interesu własnego, niż dla Degradacji (***).

Dla wymiaru Interesu cudzego:

$M_{ASP} = 3.67 \pm 0.49$; $M_{DEG} = 1.40 \pm 2.38$. $F(1, 34) = 16.59$, $p < 0.001$.

Odrzucono hipotezę zerową. **Występuje istotna różnica pomiędzy średnimi dla Aspiracji i Degradacji w wymiarze Interesu cudzego.**

Podsumowując:

Widzimy, że w **każdym z adekwatnych wymiarów postrzegania społecznego** z pracy (Abele, Wojciszke, 2007) i książki „Sprawczość i Wspólnotowość” (Wojciszke, 2010), **średnie oceny dla Aspiracji różnią się istotnie od średnich ocen dla Degradacji**. W szczególności, w najbardziej interesujących nas obszarach Sprawczości (*) i Kompetencji (**), ale także Interesu własnego (***), Aspiracja wypada istotnie lepiej na tle Degradacji, a różnica średnich jest znaczna.

Postawa skupienia na przyjemności fizjologicznej upośledza procesy nabywania kompetencji, które są z kolei napędzane przez gratyfikację intelektualną. Postawy te wzajemnie się wykluczają.

Bibliografia

- Abele A.E., Wojciszke B. (2007). „Agency and communion from the perspective of self versus others”. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 93, No. 5, 751–763.
- APA (2013). „DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth ed.”. American Psychiatric Association.
- Bader M. (2010). „Męska Seksualność”. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Bandura A. (1999). „A social cognitive theory of personality”. [W:] L. Pervin, O. John (red.), *Handbook of personality* (s. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bartram D. (2005). „The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation”. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 90, No 6, 1185–1203.
- Beaton C. (2015). *Psychology Today*. Materiał: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-gen-y-guide/201510/why-millennials-are-failing-shack>
- Białas-Zielińska K. (2010). „Polscy przeciwnicy Karty Praw Podstawowych UE”. Wrocław.
- Bishop G.D. (2000). „Psychologia zdrowia”, rozdział 11. Wrocław: Wyd. Astrum.
- Bocheński J.I.M. (2008). „Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów”. Wyd. Antyk.
- Brambor M. (2004). „Budowanie programów nauczania: integracja języka angielskiego i kultury europejskiej”, praca dyplomowa. Studium dla nauczycieli języka angielskiego, Poznań: UAM.
- British Medical Journal (16.10.1976). „Koluchova's twins”. London.
- Butler J. (1990). „Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity”.
- Cervone D. (2004). „The architecture of personality”. *Psychological Review* 111, 183-204.
- Childe V.G. (1936). „Man Makes Himself”.

Chodkiewicz J., Gruszczyńska E. (2018). „Maladaptive Schemas Among People Addicted to Alcohol: Heterogeneity but not Specificity?”. *Alcohol and Alcoholism* 53(6).

Curry A. (2008). „Gobekli Tepe: The World’s First Temple?”. *Smithsonian Magazine*.

de Loyola I. (1526). „Ćwiczenia duchowe”. Artykuł 23 („Fundament”).

de Mello A. (wyd. 2009) „Wezwanie do miłości”. Poznań: Zysk i s-ka.

de Mello A. (2015). „Przebudzenie”. Poznań: Zysk i s-ka.

Dudek B., Koniarek J., Szymczak W. (2007). „Stres związany z pracą a teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla”. *Medycyna Pracy*, 58(4):317-325.

Ebbinghaus H. (1885). „Über das Gedchtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie”. Leipzig: Duncker & Humblot. Ed. ang.: (1913). „Memory. A Contribution to Experimental Psychology”. Teachers College, New York: Columbia University (Reprint 1999. Bristol: Thoemmes Press).

Eldredge J. (2010). „Dzikie serce. Tęsknoty męskiej duszy”. Poznań: W Drodze.

Elliot A.J., Covington M.V. (2001). „Approach and avoidance motivation”. *Educational Psychology Review* 13: 73. <https://doi.org/10.1023/A:1009009018235>

Ellis A. (1956). „Rational Psychotherapy”. Chicago: APA Press.

Ellis A., MacLaren C. (2011). „Terapia racjonalno-emotywna. Podręcznik”. Gliwice: Helion.

Erikson E.H. (1997). „Dzieciństwo i społeczeństwo”. Poznań: Rebis.

Freud S. (1929). „Kultura jako źródło cierpień”.

gazeta.pl (2018). Materiał:

<http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114883,22967897,legalnych-aborcji-w-polsce-jest-wiecej-i-to-wcale-nie-z-tego.html>

Greenwald A.G., Farnham S.D. (2000). „Using the Implicit Association Test to Measure Self-esteem and Self-concept”. *Journal of Personality and Social Psychology* 79/6, 1022-1038.

Grela-Parandyk M. (2015). *Terapeutka uzależnień, związana z Kliniką Psychiatryczną Szpitala Uniwersytetu Warszawskiego na Bródnie*. Informacja prywatna.

Gruszczyńska E. (2007). „Susan Folkman rozszerzenie klasycznego modelu stresu i radzenia sobie: o roli i znaczeniu emocji pozytywnych”. *Studia Psychologica* 7, 285-297.

Grzesiuk L., red. nauk. (2016). „Psychoterapia: podręcznik akademicki”. Warszawa: Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury, s. 248.

Habermas J. (1973). „Teoria prawdy uzgodnionej”.

Hegedus A.M., Alterman A.I., Tarter R.E. (1984). „Learning Achievement in Sons of Alcoholics”. Wiley Online Library, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1530-0277.1984.tb05522.x>

Heszen-Niejodek I., Gruszczyńska E. (2004). „Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar”. *Przegląd Psychologiczny* 47(1), 15-31.

Higgins, E.T. (1987). „Self-discrepancy: A theory relating self and affect”. *Psychological Review*, 94, 319-340.

Horkheimer M. (1967). „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: aus d. Vorträgen u. Aufzeichn. seit Kriegsendem”. Frankfurt am Main.

Jellinek E.M. (1952). „Phases of alcohol addiction”. *Quarterly Journal of Studies on Alcohol* 13(4), 673–684.

Jeziński K. (2010). „Zagadnienie tożsamości w ujęciach Dana P. McAdamsa i Erika H. Eriksona”. *Psychologia Rozwojowa* 15(4), 93-102.

Jurek P. (2012). „Standardy diagnozy i oceny (1)”. *Personel i Zarządzanie*, 2, 80–82.

Karoń K. (bez roku, a). <http://www.historiasztuki.com.pl/025-00-05-TEORIA-KRYTYCZNA.php>

Karoń K. (bez roku, b). Artykuł Muzeum Historii Antykultury:
<http://historiasztuki.com.pl/strony/020-00-01b-ANTYKULTURA-TOLERANCJA.html>

Karoń K. (2017). „Kult niekompetencji. Pojęcia podstawowe”. Program wiedzy społecznej,
youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=FfYhqL9VV1M>

Karoń K. (2018) „Historia antykultury”. Warszawa.

Kofta M., Doliński D. (2000). „Poznawcze podejście do osobowości”. [W:] J. Strelau (red.),
Psychologia. Podręcznik akademicki (t. 3, s. 561-600). Gdańsk: GWP.

Kohlberg L. (1981). „Essays on Moral Development”. T. I. „The Philosophy of Moral
Development: Moral Stages and Idea of Justice”. New York: Harper and Row.

Korczak J. (1996). „Spowiedź motyla”. W: „Sława. Opowiadania” (1898-1914), 113-181.
Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Latona”.

Kozielecki J. (1987). „Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna”. Warszawa:
PWN.

Kruszelnicki W. (2016). „Neomarksizm jako fundament radykalnej teorii edukacji”. *Terazniejszość-
Człowiek-Edukacja* 19(173), 8-30.

Kuczyński T. (2018). „Ateizm Błędem Poznawczym”. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.

Lazarus R., Folkman S. (1984). „Stress, Appraisal, and Coping”. New York: Springer.

Lenneberg, E.H. (1967). „Biological foundations of language”. New York: Wiley.

Leon XIII (1891). Encyklika papieska „Rerum Novarum”.

Lipka A. (2013). „Pracoholizm w ujęciu ekonomii behawioralnej i tradycyjnej”. *The Central
European Journal of Social Sciences and Humanities*, 148, 9-28.

Liśkiewicz M. (bez roku). „Wychowanie do życia w rodzinie. Obawy rodziców, aby uchronić swoje dzieci”. Dokument w sieci: <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/malgorzata-liskiewicz>

Łukasz-Paluch K. (bez roku). Zasób internetowy: <https://edukator.ore.edu.pl/114/>

Marciniak M., Przybyszewska D. (2017). „Gry sieciowe a rozwój kompetencji społecznych młodzieży”. Świat Małego Dziecka, Poznań: UAM.

Marcuse H. (1955). „Eros i cywilizacja”.

Marcuse H. (1964). „Człowiek jednowymiarowy”. Także: Warszawa (1991).

Marks K. (1848). „Manifest Komunistyczny”. Wykorzystano tłumaczenie: <https://www.piens.pl/wp-content/uploads/2018/04/manifest-komunistyczny.pdf>

Maslow A.H. (1971). „The Farther Reaches of Human Nature”. New York: Viking. (1973) England: Penguin Books.

Mellibruda J. (1997). „Psychologiczne koncepcje mechanizmów uzależnienia”. Materiał: <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/675-psychologiczna-koncepcja-mechanizmow-uzaleznienia.html>

Mischel W., Shoda Y. (1995). „A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure”. *Psychological Review* 102/2, 246-268.

Mischel W., Shoda Y. (2008). „Toward a unified theory of personality: Integrating dispositions and processing dynamics within the cognitive-affective processing system”. [W:] John O. P., Robins R. W., Pervin L. A. (red.), „Handbook of personality” (s. 208-241). New York: Guilford Press.

Nęcka E. (2000). „Pobudzenie intelektu. Zarys formalnej teorii inteligencji”. Kraków: Universitas.

Nęcka E. (2002). „Psychologia twórczości”. Gdańsk: GWP.

Niziołek K. (2015). „Sztuka społeczna. Koncepcje – dyskursy – praktyki”. Białystok: Pracownia Sztuki Społecznej.

Oatley K., Jenkins J. (2003). „Zrozumieć emocje”. Warszawa: PWN.

Padesky Ch.A., Greenberger D. (wyd. drugie 2018). „Umysł ponad nastrojem”. Kraków: Wyd. UJ. Również: komunikacja prywatna.

Parsons T. (1959). „The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society”. Harvard Educational Review, 29(4).

PBS.org (4.03.1997). „Secret of the Wild Child”, program telewizyjny. Transkrypcja:
<https://www.pbs.org/wgbh/nova/transcripts/2112gchild.html>

Pervin L.A. red. (2015). „Goal Concepts in Personality and Social Psychology”. London & New York: Psychology Press.

Peterson Ch., Seligman M.E.P. (2004). „Character Strengths and Virtues. A handbook and classification”, Oxford University Press.

Piaget J. (1966a). „Narodziny inteligencji dziecka”. Warszawa: PWN.

Piaget J. (1966b). „Studia z psychologii dziecka”. Warszawa: PWN.

Pietrachowicz M. (2019). „Emocjonalni terroryści”. Artykuł w miesięczniku O Czym Lekarze Ci Nie Powiedzą 3(51).

Pikulska M. (2015). „Prawidłowości i nieprawidłowości w rozwoju psychoseksualnym dzieci i młodzieży”, szkolenie. Kraków: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej.

Piskorz R. (2016). „Seksualność dziecka w okresie wczesnoszkolnym”. EETP vol.11, 1(39).

Pospieszalski J. (2018). „Warto Rozmawiać”, talk show. TVP Info. Przykładowy odnośnik do materiału: <https://www.youtube.com/watch?v=g14kthbiI5s>

- Ratzinger J. (2007). „Jezus z Nazaretu”, część I, str. 142. Kraków: Wydawnictwo „M”.
- Reich W. (1929). „Materializm dialektyczny a psychoanaliza”.
- Reich W. (1932). „Seksualna walka młodzieży”.
- Reich W. (1936). „Seksualność w walce kultur; o socjalistyczne przekształcenie człowieka”.
- Rosenberg M.B. (2009). „Porozumienie bez przemocy w mediacjach. Jak być trzecią stroną w konflikcie”. (3. wyd. 2016). Warszawa: Czarna Owca.
- Ryś M. (2014). „Psychologiczne skutki przerywania ciąży. Możliwości pomocy kobietom z zespołami postaborcyjnymi”. Fides et Ratio. Kwartalnik naukowy 4(20), 332-385. Warszawa: UKSW.
- Sansone C., Harackiewicz J.M., red. nauk. (2000). „Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance”. San Diego/London: Academic Press.
- Seligman M.E.P. (2005). „Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia”. Poznań: Media Rodzina.
- Sikora R. (2014). „Zachowania seksualne młodzieży i młodych dorosłych – przegląd badań”. Fides et Ratio. Kwartalnik naukowy 4(20), 296-307. Warszawa: UKSW.
- Sikora R., Greszta E. (2014). „Strategie radzenia sobie ze stresem a występowanie symptomów depresyjnych u młodzieży w wieku 13–16 lat”. Psychologia Rozwojowa (19).
- Sitkowska S. (2000). Psycholog i psychoterapeutka poradni „Przystań Psychologiczna”, Warszawa. Informacja prywatna.
- Smith C.A., Lazarus R.S. (1990). [W:] Pervin L.A. (red.). „Handbook of Personality: Theory and Research”, rozdział 23. New York: Guilford.
- Smolec B., Kincel A. (bez roku). „Psychologia Gestalt a psychoterapia Gestalt”. Katowice: Biblioteka Śląska. Materiał: <https://sbc.org.pl/Content/9851/smolec.pdf>

Sochocka K., van Laere K. (2016). „Jak chronić dziecko przed nałogowymi zachowaniami?”. Warszawa: Fundacja Poza Schematami.

Spinelli A. (1941). „Manifest z Ventotene”.

Stemplewska-Żakowicz K., Zalewski B., Suszek H., Fira-Krempa E., Kobylińska D. (2009). „Relacyjnie ustrukturalizowany umysł. Model teoretyczny”. *Przegląd Psychologiczny* 52/1.

Strelau J. (1969). „Temperament i typ układu nerwowego” (2. wyd. 1974). Warszawa: PWN.

Strelau J., red. nauk. (2004). „Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Psychologia ogólna”, s. 130, 586-587, 597. Gdańsk: GWP.

Strzałecki A. (2001). „Czas psychologiczny a prawdopodobieństwo subiektywne osiągnięcia celów życiowych”, *Studia Psychologica* 2, 35-49. Również: (2014). Komunikacja prywatna.

Sumliński W., Budzyński T. (2018). „Niebezpieczne związki Donalda Tuska”. Wyd. WSR (Wojciech Sumliński Reporter).

WHO (bez roku). Użyty materiał:

www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/WHO_BzGA_Standards_polnisch.pdf

Wieczorkowska G., Wierzbński J. (2011). „Statystyka. Od teorii do praktyki”, podręcznik akademicki. Warszawa: Scholar.

Williams M., Penman D. (2014). „Mindfulness. Trening uważności”. Warszawa: Wyd. Samo Sedno.

Wojciszke B. (2009). „Psychologia miłości” (nowe wyd. 2014). Gdańsk: GWP.

Wojciszke B. (2010). „Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego”. Gdańsk: GWP.

Wordpress (2010). <https://propertyistheft.wordpress.com/tag/anarcha-feminism/>

wPolityce (2013). Materiał wideo: <https://www.youtube.com/watch?v=cPYm9B707Qc>

Wright T.P. (1936). „Factors Affecting the Cost of Airplanes”, *Journal of Aeronautical Sciences*, 3(4), 122–128.

Wysocka E., Ostafińska-Molik B. (2015). „Zaburzenia przystosowania młodzieży a style wychowania w rodzinie ”. *Pedagogika Społeczna*, 4(58); 55-79.

Zaborowski Z. (1986). „Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości”. Warszawa: PWN.

Ziemkiewicz R.A. (2019). Wywiad: <https://www.youtube.com/watch?v=GkwTNXBZZCI>

Zimmerman B.J., Bandura A., Martinez-Pons M. (1992). „Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting”. *American Educational Research Journal*, materiał: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312029003663>