
Państwo i Społeczeństwo

ROK XV

2015 nr 4

EDUKACJA - WYCHOWANIE - RODZINA

POD REDAKCJĄ
MAŁGORZATY LEŚNIAK

Kraków
2015

**„Państwo i Społeczeństwo” – czasopismo Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego**

**Czasopismo punktowane w rankingu
Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Index Copernicus International**

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Rada Naukowa: *Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg*

Redaktor naczelny: *Jacek M. Majchrowski*

Redaktorzy tematyczni: *Filip Gołkowski, Małgorzata Leśniak,
Marek Lubelski, Dariusz Fatuła*

Redaktor statystyczny: *Piotr Stefanów*

Sekretarz redakcji: *Halina Baszak-Jaroń*



Adres redakcji:
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków
tel. (12) 25 24 665, 25 24 666
e-mail: wydawnictwo@kte.pl

Redakcja nie zwraca materiałów nie zamówionych. Decyzja o opublikowaniu tekstu uzależniona jest od opinii recenzentów. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów przeznaczonych do druku. Teksty powinny być przesyłane w dwóch egzemplarzach wraz z wersją elektroniczną.

**© Copyright by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
2015**

ISSN 1643-8299

Korekta: *Daria Podgórska*

Skład i łamanie: *Oleg Aleksejczuk*

Wydawca:



ul. G. Herlinga-Grudzińskiego 1, lok. C 224
30-705 Kraków, e-mail: biuro@kte.pl

Sprzedaż: *Księgarnia u Frycza*
e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Państwo i Społeczeństwo

ROK XV

2015 nr 4

Małgorzata Leśniak: Wprowadzenie	5
Teresa Olearczyk: Między kształceniem egalitarnym a elitarnym – dylematy współczesności.....	9
Rajmund Mydel: Miejsce i rola Chin w procesie globalizacji edukacji na poziomie wyższym	39
Maria Kliš: Rola empatii w życiu rodziny	53
Magdalena Grabowska: Świadomość rodzicielska matki i ojca	69
Katarzyna Białek: Rodzina pod wpływem choroby jako stresora.....	79
Andrzej Mirski: Jakość życia u kobiet i dzieci, które padły ofiarą przemocy w rodzinie.....	89
Tomasz Kowal: Problem inicjacji narkotykowej wśród młodzieży oraz profilaktyka zjawiska	111
Katarzyna Białek, Katarzyna Bolek, Robert Kowalczyk, Zbigniew Lew-Starowicz: Seksualność i jakość życia kobiet badanych do 18 miesięcy i 5 lat po zabiegu mastektomii – analiza porównawcza	121

VARIA

Wiktor Balcer: Wizerunek jako element komunikowania politycznego. Analiza przypadku Samoobrony RP.....	133
--	-----

RECENZJE

Beata Bodek-Szumiec, Joanna Aksman, Alena Doušková, Jolanta Gabzdyl i inni, <i>Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia i oceny kompetencji uczniów młodszych</i> [Oficyna Wydawnicza AFM KAAFM, Kraków 2015, 304 s.].....	145
Anna Kożuh: <i>The school of tomorrow centred on pupils</i> , ed Józef Kuźma, Jolanta Pułka [Oficyna Wydawnicza AFM KAAFM, Kraków 2015, 182 s.]	149
Andrzej Mirski: Agnieszka Kozdroń, <i>Zespół Aspergera. Zrozumieć by pomóc</i> [Difin, Warszawa 2015, 261 s.].....	155

SPRAWOZDANIA

Elżbieta Rozwadowska: „Jesteśmy tacy różni, ale możemy sobie pomóc” – terapeutyczny wymiar pracy osób pozbawionych wolności. Sprawozdanie z konferencji naukowej Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego	163
Aleksandra Bienias, Artur Dobrzański: Piknik rodzinny w Parku Jordana, czyli sposób na uczczenie „Dnia Ziemi”	167
 Noty o autorach	 171
Instrukcja przygotowania artykułów	173
Zasady recenzowania publikacji w czasopismach	175
Lista recenzentów za rok 2015	177

Małgorzata Leśniak

WPROWADZENIE

Problematyka prezentowanych w niniejszym tomie opracowań oscyluje wokół trzech wiodących kwestii: edukacji i kształcenia, problemów wychowania oraz problemów związanych z funkcjonowaniem rodziny, a podejmujący je autorzy to nie tylko uznane w swojej dziedzinie autorytety, ale także młodzi adepci takich dyscyplin naukowych jak psychologia, pedagogika oraz socjologia.

Tom otwiera artykuł Teresy Olearczyk dotyczący kształcenia egalitarnego i elitarnego. Jak autorka zauważa, podjęty przez nią problem należy do tematów „drażliwych”, a prezentowane w artykule treści mają na celu pogłębienie świadomości zmiany, jaka dokonuje się w procesie myślenia o sensie i celu edukacji elit w systemie demokratycznym; w sytuacji dokonujących się przemian globalnych, politycznych, społecznych i ekonomicznych. Autorka zastanawia się nad wzorem nauczyciela gimnazjalnego, licealnego i akademickiego w kontekście licznych zmian w edukacji, programach kształcenia i reformach kolejnych ekip rządzących, które – wbrew oczekiwaniom – nie zawsze przynoszą spodziewane efekty. Współcześnie do zawodu nauczyciela nie ma tak naprawdę żadnej selekcji, gdy tymczasem rzeczą oczywistą jest, by profesję tę wykonywali wysoko wykwalifikowani specjaliści o równie wysokich kompetencjach społecznych. Na szczególną uwagę zasługuje również to, że autorka mocno podkreśla w swoim opracowaniu rangę problematyki moralności i wartości w procesie kształcenia. Podobnym zagadnieniem poświęcony jest także artykuł Rajmunda Mydla. Autor analizuje w nim sytuację i miejsce Chin w procesie globalizacji edukacji na po-

ziomie wyższym. Zauważa, że dynamicznemu rozwojowi gospodarczemu Chin, przełomu XX/XXI wieku, towarzyszy bezprecedensowy rozwój szkolnictwa wyższego oraz uniwersyteckiej edukacji. Modernizacja struktur gospodarczych tego kraju zrodziła gwałtowny wzrost zapotrzebowania na wysoko wykwalifikowanych pracowników, w tym elit wykształconych w zagranicznych ośrodkach akademickich, legitymujących się międzynarodowym doświadczeniem. Lawinowo uruchomiły one rosnącą emigrację edukacyjną na wyższe uczelnie świata, czyniąc z Chin głównego animatora procesu globalizacji edukacji na poziomie wyższym. Znajduje to wyraz w fakcie dominacji Chińczyków wśród studentów zagranicznych na świecie oraz we wciąż rosnącej liczbie cudzoziemców studiujących w Chinach.

Kolejne artykuły zawarte w niniejszym tomie dotyczą przede wszystkim problemów związanych z funkcjonowaniem rodziny. W obliczu wciąż nasilającego się kryzysu tej instytucji, jak i instytucji małżeństwa, podejmowane są liczne badania zmierzające do ustalenia przyczyn i uwarunkowań tego stanu rzeczy i zaradzenia tej sytuacji. Maria Kliś w swoim opracowaniu poddaje dyskusji rolę empatii w funkcjonowaniu małżeństwa i rodziny; prezentuje najbardziej podstawowe cechy i funkcje empatii, jakie są analizowane w psychologii, charakteryzuje kolejne fazy rozwoju rodziny w ramach koncepcji systemowych i na tym tle omawia znaczenie wrażliwości empatycznej w zapobieganiu i rozwiązywaniu konfliktów i kryzysów pojawiających się w rodzinie. W oparciu o analizy teoretyczne i wyniki licznych badań empirycznych na ten temat autorka wykazuje, że empatia jest jednym z podstawowych czynników warunkujących tworzenie się satysfakcjonujących relacji interpersonalnych – szczególnie w małżeństwie i w rodzinie. Z kolei Magdalena Grabowska w swojej pracy analizuje problem ojcostwa i macierzyństwa w kategoriach uświadamiania sobie tych ról przez oboje małżonków, zaś autorka kolejnego opracowania – Katarzyna Białek – podejmuje zagadnienie funkcjonowania rodziny w sytuacji, gdy pojawia się u bliskich choroba działająca w charakterze stresora. Przywołuje systemowe ujęcie rodziny, w ramach którego opisuje i wyjaśnia różnorodne zdarzenia i czynniki, które mogą odgrywać rolę stresorów. Jak zauważa, choroba, zwłaszcza nagła i przewlekła, nie jest problemem wyłącznie jednostkowym, dotyczącym osoby chorej. W jej przeżywaniu rodzina uczestniczy w całości i zawsze jest wydarzeniem całego systemu rodzinnego. Co więcej może to wywołać znaczące zmiany w jej strukturze i funkcjonowaniu. Pojawiają się ograniczenia normalnej aktywności życiowej, rodzinnej czy zawodowej. Następuje konieczność podjęcia nowych działań związanych z podporządkowaniem się systemowi opieki zdrowotnej. Choroba wymusza niejako nauczenie się całkiem nowych, nieznanych dotąd czynności, zwłaszcza pielęgnacyjnych. Powoduje też rezygnację z niektórych celów życiowych lub znaczną ich modyfikację. Nie ulega wątpliwości, że wymagania adaptacyjne stawiane rodzinie w obliczu choroby są istotnym źródłem stresu, o czym winni pamiętać nie tylko psychologowie.

O tym, że przemoc wyraźnie obniża poziom jakości życia nie trzeba nikogo przekonywać; szczególnie gdy mówimy o przemocy w rodzinie. Tej właśnie problematyce poświęcona jest praca Andrzeja Mirskiego. Na szczególne podkreślenie zasługuje jego uwaga, że odpowiednia interwencja terapeutyczna połączona ze skutecznym wsparciem społecznym, a także skierowaniem interwencji w kierunku osób stosujących przemoc – daje szanse na przejście ofiarom przemocy w fazę zmagania się, w której ciągle jeszcze trwającym, choć stopniowo zmniejszającym się, objawom psychopatologicznym towarzyszy poprawa funkcjonowania, polepszające się samopoczucie, odbudowa wiary w siebie i możliwości powrotu do satysfakcjonującego życia. Autor twierdzi, że w miarę procesu terapii oraz ustępowania przemocy w rodzinie możliwe jest przywrócenie odpowiedniej jakości życia nie tylko w rodzinie, ale także w sensie bezwzględnym. Mimo że w swoim opracowaniu autor skupia się przede wszystkim na przemocy w rodzinie skierowanej wobec kobiet i dzieci, to jednak ma pełną świadomość tego, że występuje również zjawisko przemocy domowej wobec mężczyzn, jednak z różnych przyczyn, głównie kulturowych i społecznych, mężczyźni rzadziej zgłaszają swoje krzywdy. Nie oznacza to jednak, stwierdza autor, że przemoc wobec mężczyzn nie jest poważnym problemem społecznym i klinicznym.

Ostatnie dwa artykuły części głównej tomu dotyczą równie ważnych kwestii – inicjacji narkotykowej młodzieży oraz jakości życia kobiet po zabiegu mastektomii. Szczególnie ten ostatni, ze względu na poruszaną problematykę, wydaje się być i ważny, i wciąż niezmiernie aktualny.

Mamy nadzieję, że prezentowane w tomie opracowania spotkają się z życzliwym przyjęciem Czytelników zainteresowanych nie tylko problemami współczesnej rodziny, ale również kwestiami dotyczącymi edukacji oraz wykształcenia młodych pokoleń Polaków.

Teresa Olearczyk

MIĘDZY KSZTAŁCENIEM EGALITARNYM A ELITARNYM – DYLEMATY WSPÓŁCZESNOŚCI

Godność, bezpieczeństwo, szacunek wobec siebie (dla samego siebie) zależy także, a może przede wszystkim od rodzaju edukacji (wychowania), a granice kultury, w jakiej zostaliśmy wyedukowani, to granica świata, w jakim możemy funkcjonować zawodowo i moralnie.

Ernest Gellner, *Narody i nacjonalizm*

Egalitarian versus elitist education system – present day dilemmas

Education of the elite is an important social problem; elites have been a part of every society since the primitive cultures until contemporary modern democracies of the present day. Their place and functions have been changing throughout the ages. What is needed today is a new approach to the education of the elites within the democratic system in the context of global: political, social and economic changes which require new didactic and educational methods.

In the course of the recent decades education was modified thanks to the introduction of the egalitarian system which gave access to learning also to those who, for different reasons, were denied its benefits. In Poland that was also the time of the decline of the intellectual elite destroyed first by the German occupation and then by the communist regime. The changes occurring in Central and Eastern Europe as well as some of the consequences of a concurrent process of globalization brought to light a diminishing position of the intelligentsia in the social hierarchy.

The system of education is a coherent entity including an intellectual, moral and social development. In order to educate elites it is necessary to have a pioneering group of educators, lawyers, doctors, academics and cultural specialists, that is, educators in the broadest sense of the word. Elitist education means education with a view to being able to accept responsibility for oneself, for the country, for family and for the common good. What is taking shape now is the awareness of the need for a re-birth of this kind of education, because learning without morality can be dangerous. The two forms, egalitarian and elitist, are not in opposition, they merely open different perspectives for young people. The optimum system of education should indicate the direction from the egalitarian to the elitist.

Key words: egalitarian system, elitist education, elite, education of the elite

Wprowadzenie

Artykuł dotyczy ważnego, chociaż niezbyt często podejmowanego problemu, należącego do sfery tematów „drażliwych”. Ma on na celu pogłębienie świadomości zmiany, jaka dokonuje się w procesie myślenia dotyczącego edukacji elit. Chodzi o nowe rozumienie kształcenia elit w systemie demokratycznym, w sytuacji dokonujących się transformacji globalnych, politycznych, społecznych i ekonomicznych, oraz o wynikające z tego sposoby działań dydaktycznych i wychowawczych. Ze względu na rozległość i wielowątkowość tak określonej problematyki badawczej niniejszy artykuł może być traktowany jedynie jako zarys, a nie wyczerpanie tematu.

Dynamika zmian w edukacji, nowe programy i reformy, przygotowanie do zawodu nauczyciela skłaniają do refleksji nad modelem kształcenia elitarnego oraz wzoru nauczyciela gimnazjalnego, licealnego i akademickiego. Znamienną cechą prowadzonych obecnie analiz różnych zawodów jest posługiwanie się pojęciem kompetencji, które kwalifikują ludzi do wykonywania danej profesji. Tymczasem na drodze do zawodu nauczyciela nie ma żadnej selekcji, a przecież „tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach, w świetle współczesnej literatury, mogą być profesjonalistami”¹.

Termin kształcenie pojawił się już w XVIII wieku, jednak istotnego znaczenia nabrał dopiero w nauce pedagogiki kultury oraz pokrewnych kierunkach: personalizmie, humanizmie, pedagogice społecznej. *Wielka encyklopedia powszechna PWN*, wydana w latach 1962–1970, nie zamieściła tego hasła w miejscu przypadającym mu wedle alfabetycznej kolejności, tzn. w tomie szóstym, lecz dopiero w suplemencie: „Kształcenie – pedag., ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom uzyskanie orientacji w otaczającej ich rzeczywistości przyrodniczej i społ., prowadzących do poznania przyrody, społeczeństwa i przyjętej w nim kultury (co pozwala na uczestnictwo w ich twórczym prze-

¹ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 22.

obrażaniu), oraz zmierzających do możliwie wszechstronnego rozwoju osobowości ludzkiej, ukształtowania określonych uzdolnień, zainteresowań i ogólnej sprawności umysłowej”².

Kształcenie ogólne obejmuje zarówno proces nauczania, uczenia się, jak i wychowania. Pojęcie kształcenia często utożsamia się z kształceniem formalnym w instytucjach systemu szkolnictwa. W szerszym rozumieniu obejmuje ono także kształcenie nieformalne – w rodzinie, wśród rówieśników, poprzez media. Podkreśla się także znaczenie szeroko rozumianego kształcenia ustawicznego (uczenia się przez całe życie).

Kształcenie elit (pojęcie to jest zróżnicowane w zależności od epoki i powstało dużo wcześniej niż „inteligencja”) ma długą tradycję, jako że elity występowały w każdym społeczeństwie, poczynając od kultur pierwotnych po dzisiejszą nowoczesną demokrację. Ich miejsce i funkcje w społeczeństwie przekształcały się na przestrzeni wieków. Szczególne zmiany zaszły wraz z nastaniem powszechnej demokracji i utworzeniem nowoczesnych społeczeństw informacyjnych. „Demokracja [...] stwarza zapotrzebowanie na ludzi biernych i bezkrytycznych, polityków i media skazuje na populizm”³.

Problematyka grupy zwanej inteligencją, jej składu, prestiżu i stosunku do innych klas, wielokrotnie była przedmiotem badań i rozważań naukowych, które miały na celu określenie jej roli w społeczeństwie. W okresie romantyzmu propagowano elitaryzm poznawczy, który polegał na krytyce racjonalizmu jako wiedzy dostępnej dla wszystkich. Zgodnie z tym poglądem, głoszonym m.in. przez Adama Mickiewicza, zdolność poznawania prawdy zależna jest od łaski i moralnej zdolności człowieka, która „nie jest dana wszystkim i nie wszyscy posiadają ją w równym stopniu”. Elitaryzm poznawczy opierał się na intuicji, czyli umiejętności „wejścia wewnątrz siebie”, zbliżenia się do środka, dzięki czemu człowiek mógł obcować z Bogiem. Mickiewicz rozróżniał prawdy egalitarne („wyrozumowane”, dostępne wszystkim) i elitarne („wycierpiane”, osiągnięte wysiłkiem ducha)⁴.

Elitaryzm można rozumieć jako pogląd społeczno-ekonomiczny uznający istnienie naturalnej nierówności obywateli, spowodowanej względami rasowymi, przynależnością klasową, stanową i inną (w efekcie następuje podział społeczeństwa na elity rządzące i masy rządzone). Jest przeciwieństwem demokracji i egalitaryzmu, występował w historii w różnych formach. Pod pojęciem elitaryzmu rozumie się też oddzielne, dystansujące się od ogółu (mas), grupy osób uprzywilejowanych (np. kluby elitarne, niedostępne dla wszystkich).

² *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN, Suplement*, t. 13, Warszawa 1962–1970, s. VII.

³ Z. Kwieciński, *Zmiany w edukacji – bilans dwóch dekad*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń 2010, s. 25.

⁴ J. Chałasiński, *Společna genealogia inteligencji polskiej*, Warszawa 1946; *idem*, *Zagadnienie historyczno-socjologicznej samowiedzy inteligencji polskiej*, „Myśl Współczesna” 1947, nr 5; *idem*, *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza [wyd. uzupełniające z posłowiem A. Kłosskowskiej, Warszawa 1997], Warszawa 1958.

Egalitaryzm (franc. *égalitaire* – dążący do równouprawnienia) to pogląd społeczno-polityczny domagający się równouprawnienia obywateli pod względem społecznym i politycznym, będący pokłosiem Rewolucji Francuskiej. Idee te odżyły wraz z rozwojem ruchu robotniczego pod koniec XIX wieku. Naczelne hasło egalitaryzmu, domagające się równych praw politycznych dla wszystkich, zostało włączone do demokratycznego modelu państwa. W doktrynie liberalnej Milтона Friedmana równość rozumiana jest jako – równość szans, a w doktrynie komunistycznej – jako równy dochód.

Metody wyróżniania elit

Elitą nazwiemy osoby zajmujące najwyższe miejsce w skali określającej poziom autorytetu lub prestiżu w społeczności, która bazuje na tradycyjnych wartościach i pielęgnuje własne zwyczaje⁵. To także grupa osób, które na podstawie społecznej akceptacji swych osiągnięć, rzeczywistych lub domniemanych kwalifikacji czy przymiotów, zajmują najwyższe pozycje w hierarchii różnych struktur istniejących w społeczeństwie.

Elita może być rozumiana także jako zespół osób zajmujących kluczowe pozycje w strukturze władzy; obejmuje ludzi pełniących znaczące funkcje w ramach organów państwowych. Oprócz elit rządzących można wyróżnić elity intelektualne czy gospodarcze, w skład których wchodzi biznesmeni, reprezentanci wpływowych firm czy różnego rodzaju menedżerowie.

Twórca teorii krążenia elit, Vilfredo Pareto (1848–1923) uważał, że elita składa się z ludzi, którzy w danej dziedzinie osiągają najwyższe wskaźniki i odszedł tym samym zarówno od tradycyjnego rozumienia elity – jako arystokracji, jak i od utożsamiania elit wyłącznie z elitami rządzącymi⁶. Podkreślał, że społeczeństwo jest z jednej strony heterogeniczne, a z drugiej dynamiczne. Ludzie różnią się pod względem fizycznym, moralnym, intelektualnym oraz psychicznym (heterogeniczność społeczeństwa). Każdy człowiek ma swoje talenty, zdolności i umiejętności, które to cechy u poszczególnych jednostek zyskują różne natężenie. Dynamizm społeczeństwa zakłada natomiast jego ruch, przesuwanie się jednostek zarówno w poziomie, jak i w pionie, co ma związek także z edukacją, a ściślej z jakością edukacji. Starą elitę polityczną Pareto określał mianem arystokracji, czyli najwyższej warstwy społeczeństwa. Na płaszczyźnie politycznej odróżniał rządzących i rządzonych, niezależnie od tego, czy należący do elity rządzącej współtworzyli inne elity. Jednocześnie wskazywał, że heterogeniczność społeczeństwa prowadzi nie tylko do wyłonienia z niego elit, ale także do hierarchizacji w ramach każdej z nich, co jest szczególnie widoczne w elicie rzą-

⁵ J. Sztumski, *Elity. Ich miejsce i rola w społeczeństwie*, Katowice 2007, s. 47.

⁶ V. Pareto, *Umysł a społeczeństwo*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, wybór i red. W. Derczyński i in., Warszawa 1975.

dzącej. Kiedyś przynależność do elity wynikała z dziedziczenia tytułów i funkcji, a zmiany wewnątrz elit zachodziły powoli, przeważnie zgodnie z przyjętymi zasadami, głównie wspomnianej dziedziczności połączonej z kompetencją. Jeśli nawet wśród członków elity znalazł się ktoś niepowołany, to albo proces naturalnej selekcji wykluczał tę osobę, albo nabierała ona cech charakterystycznych dla owej elity.

Próbę uporządkowania metod wyróżniania elit można znaleźć w pracy polskiego filozofa i socjologa Czesława Znamierowskiego (1888–1967). Wskazuje on, że sposoby te są niejednorodne i historycznie zmienne. Jako jedną z głównych cech elit podaje ekskluzywizm, czyli skłonność do odgraniczania się od społeczeństwa i ograniczania dostępu do elity. Osoby należące do tej grupy starają się też podkreślić swoją wyższość i odrębność przez propagowaną ideologię i styl życia. Elity, które zinstytucjonalizowały swą odrębną pozycję wobec reszty społeczeństwa, Znamierowski nazywa kastowymi. Wyróżnia także elity pasożytnicze – zabiegające jedynie o własne dobro i pozycję, oraz rycerskie – dbające o dobro reszty społeczeństwa. Zwykle elementy, pasożytniczy i rycerski, są przemieszane. Elita kastowa i pasożytnicza jest obca społeczeństwu i podatna na degenerację⁷.

Podstawą wyróżniania elit mogą być zarówno kryteria obiektywne (np. pozycja w strukturze społecznej), jak i subiektywne (opinie różnych grup społecznych). Rodzaje elit:

- elita walorów (fizycznych, intelektualnych) – taką elitą jest merytokracja⁸;
- elita posiadania – wyznaczana przez wielkość i rodzaj majątku posiadanego przez jednostki;
- elita pochodzenia – rodowa; do której przynależność zależy od „dobrego urodzenia”, czyli bycia potomkiem członków elity;
- elita ustosunkowanych – czyli osób pozostających w dobrych stosunkach z osobami wybitnymi;
- elita umysłowa – inteligencja;
- elita funkcji – decydują o niej role pełnione przez daną jednostkę: politycy, urzędnicy, lekarze, prawnicy, naukowcy, wojskowi;
- elita zasług – wyznaczana przez wybitne zasługi wobec społeczności.

Tworzenie się elit jest zjawiskiem powszechnym i obserwowalnym we wszystkich zbiorowościach społecznych. Przedmiotem sporu pozostaje, czy w społeczeństwach istnieje jedna ogólna elita, czy też mamy do czynienia z mozaiką różnych hierarchii, niedających się w prosty sposób uporządkować (osoba należąca do jednego rodzaju elity niekoniecznie musiałaby być wyróżniona na

⁷ Cz. Znamierowski, *Elita i demokracja*, [w:] *Elita, ustrój, demokracja. Pisma wybrane*, Warszawa 2001.

⁸ Merytokracja – wieloznaczne pojęcie określające najczęściej system, w którym pozycje uzależnione są od kompetencji definiowanych jako połączenie inteligencji i edukacji, weryfikowanych za pomocą obiektywnych systemów oceny (np. certyfikatów). Merytokracja stanowi przeciwieństwo nepotyzmu, oligarchii czy nacjonalizmu (zob. M. Young, *The Rise of the Meritocracy*, New Brunswick 1994).

innym gruncie społecznym). Znamierowski wskazuje, że obok wielu elit, których działanie ogranicza się do wybranego obszaru, istnieje również elita godności, czyli zbiorowość ludzi wyróżnionych przez ogół społeczeństwa.

Przemiany historyczne i zmiana pozycji elit w społeczeństwach

Jednym z czynników decydujących o zmianach w wychowaniu są przemiany w sferze aksjologicznej, a więc w obrębie poglądów społecznych typowych dla określonego czasu i kręgu kulturowego. Poczynając od starożytności, w kulturze europejskiej zawsze obecna była świadomość potrzeby kształcenia elit. W poniższym przeglądzie historycznym odwołuję się do znanych tradycji systemów edukacji i konkretnych szkół, uwzględniając szerzej tradycję polską.

W czasach starożytnych kształtowano umysł na podstawie systemu nauczania opartego na *trivium* (gramatyka, dialektyka i retoryka). Najpierw uczeń poznawał tajniki gramatyki: analizował składnię i fleksję, czytał głośno, zwracając uwagę na prawidłową wymowę. Nauczyciel wyjaśniał znaczenie nieznanych i rzadkich słów, a także wprowadzał elementy analizy krytycznej danego utworu⁹. Uwagę przykładano nie tyle do treści tekstu, ile do jego formy, stąd tak ważne były kwestie wymowy. Po nauczaniu gramatyki przyszedł czas na dialektykę (*diálektos* – mowa, dyskusja), czyli naukę logicznego rozumowania. Gramatyka dawała podstawę do właściwego, formalnego konstruowania zdań, zaś dialektyka wprowadzała elementy logicznej argumentacji. Kolejnym etapem była nauka retoryki, ale nauczanie tego przedmiotu rozpoczynało się już wcześniej¹⁰. Większość ówczesnych elit była uczona według tej triady, otrzymując solidne wykształcenie oparte na precyzyjnym, logicznym myśleniu oraz umiejętnym prowadzeniu dyskusji¹¹.

Grecy postrzegali kulturę jako najwyższą wartość i najważniejszy cel. Werner Jaeger twierdzi, że istotą nowego spojrzenia Greków na świat ludzki było *humanitas*, czyli ukształtowanie charakteru, rozwinięcie społeczeństwa¹². Uważa on, że grecki ideał człowieczeństwa był traktowany jako niezwykle istotny, powstawał w kręgu jednej warstwy społecznej, by z czasem nabrać znaczenia uniwersalnego. Elity były potrzebne, bo miały kształcić masy. Ideał ten pozostał jednak postulatem.

Paideia (*educatio, humanitas, cultura*) oznaczała formowanie człowieka od najmłodszych lat. Słowo *paideia* znaczyło wychowywanie i kształcenie dzieci

⁹ P. Jaroszyński, Cz. Jaroszyński, *Podstawy retoryki klasycznej*, Warszawa 2002, s. 15.

¹⁰ A. Danysz, *Teoria pedagogiczna Kwintyliana*, Lwów 1899, s. 13; M. Brożek, *Wstęp*, [w:] Kwintylian, *Kształcenie mówcy*, tłum. i oprac. M. Brożek, Wrocław 1951.

¹¹ H.-I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, tłum. S. Łoś, Warszawa 1969.

¹² W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, tłum. M. Plezia, H. Bednarek, Warszawa 2001, s. 38.

(*paides*), a także skutki tych czynności¹³; miało też znaczenie oboczne: uprawa. Kształcenie daje człowiekowi ogładę, z naturalnego dzikusa czyni istotę cywilizowaną. Istota cywilizowana, inaczej niż dzikus, kształtuje swoje zachowania społeczne, a nadto ma potrzebę tworzenia najróżniejszych artefaktów i z reguły zdolna jest to czynić. Grecka *paideia* to – jako skutek ogłady i uprawy – kultura zarówno osobista i społeczna twórców owych artefaktów, jak też same artefakty.

Ideał ten, wypracowany przez starożytnych Greków, uznany został za ogólnoludzki. A termin ten jest jednym z najważniejszych pojęć greckiej kultury, oznaczające całościowe kształtowanie człowieka zgodnie z ideałem wypracowanym w kręgach greckiej arystokracji epoki archaicznej. Celem tego procesu było osiągnięcie wszechstronnej „doskonałości” (*areté*), harmonijnie łączącej przyrody ciała i ducha człowieka (*kalokagatia*), wyróżniającej go wśród równych mu arystokratów. Grecka *paideia* pojawia się w kontekście sukcesywnego odkrywania prymatu człowieka wobec społeczeństwa, jednak nie ze względu na indywidualizm (subiektywne „ja”) lub postawę aspołeczną, lecz ze względu na obecne w każdej jednostce człowieczeństwo, posiadające obiektywne oparcie w naturze.

Werner Jaeger¹⁴ twierdził, że choć procesy wychowawcze są obecne w każdej kulturze, to jednak tylko w kulturze greckiej wychowanie było świadomie ukierunkowane na określony wiecznotrwały i uniwersalny ideał człowieka, a nie jedynie na przygotowanie do zawodu czy formowanie warstwy społecznej w obrębie jednego narodu. Podkreślał on wagę kultury duchowej, jako spójnej całości ideałów wychowywania i kształcenia oraz bardzo szerokiego spektrum ich skutków. Głównym motywem tej kultury było doskonalenie człowieka. Kluczową rolę w rozwoju *paidei* Jaeger przypisał sofistom, ponieważ ich podejście do wychowania i edukacji przełamało ostatecznie bariery uwarunkowań opartych na pokrewieństwie, przynależności do wąskiej grupy społecznej czy narodowości, które to kategorie zastąpione zostały zasadą wspólnoty kultury, czyli właśnie *paidei*.

Doskonalenie człowieka opisane przez Homera, którego Platon uznał za „wychowawcę całej Grecji”, dokonuje się w kręgu kultury królewskiej i szlacheckiej; wówczas krystalizuje się kategoria cnoty, obejmująca męstwo i roztropność oraz ambicję bycia lepszym, ale w szlachetnej rywalizacji (*primus inter pares*). Tego brak w wychowaniu masowym.

Pierwszą instytucjonalną szkołę filozoficzną stworzył Pitagoras, a jego poglądy stanowiły część filozofii człowieka. Heraklit wskazywał na rozum, jako zasadę rzeczywistości; nad arystokrację krwi przedkładał arystokrację ducha. Sokrates moralność osadzał w wiedzy, a jej brak uważał za przyczynę zła w ludzkim

¹³ W tytule Ksenofontowego pisma *Wychowanie Cyrusa* – *Kyrou paideia*, w spolszczonej formie grecko-lacińskiej: *Cyropedia*.

¹⁴ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka...*, op. cit.

postępowaniu¹⁵. Platon zaprojektował pierwszy europejski system pedagogiczny, harmonijnie łączący wszechstronne oddziaływanie wychowawcze na człowieka ze wskazaniem środków jego realizacji¹⁶. System wychowania opracowany przez Arystotelesa to podstawy teorii nauczania dydaktyki i utrwalenie greckiej koncepcji kształcenia. Dzieła naukowe i filozoficzne Arystotelesa dominowały w nauce i filozofii europejskiej, a jego autorytet sprawił, że nazywano go „nauczycielem ludzkości”¹⁷.

W starożytnym Rzymie kształcono zamożnych obywateli¹⁸, a szkoły były instytucjami szanowanymi i uznanymi. Kalendarz religijny wyznaczał rytm szkolny (wakacje, ferie itp.) Nauka była koedukacyjna i trwała do dwunastego roku życia. Później edukację kontynuowali tylko chłopcy z zamożnych rodzin. Studiowali pod okiem „gramatyka” lub profesora literatury głównie autorów klasycznych i mitologię (jej znajomość świadczyła o wykształceniu). Młodzi chłopcy uczęszczali do szkoły, aby poznać literaturę i wzbogacić się umysłowo. W szkołach rzymskich nie uczono jednak przedmiotów użytecznych i praktycznych, wykładano natomiast przedmioty prestiżowe, przede wszystkim pracując nad elokwencją.

Szkoła rzymska uczyła „kultury”, tzn. za jej pośrednictwem przyswajano sobie kanon klasycznej literatury, studiowano retorykę. Elokwencja na trybunie czy w sądzie była pożądana i ważna, dodawała splendoru, mogła być źródłem zaszczytów (Cyceron). Krasomówstwo zostało sprowadzone do gotowych wzorów. Wszyscy chłopcy uczyli się więc na pamięć wzorcowych mów sądowych lub politycznych, ich rozwinięcia albo przemodelowania. Chłopcy nie doskonalili sztuki wymowy, prawdziwej retoryki, a jedynie krasomówstwo. A przecież między jednym a drugim jest przepaść. Edukacja w starożytnym Rzymie niewiele miała wspólnego z naszym dzisiejszym jej wyobrażeniem. Starożytne nauczanie szybko przybrało formę ćwiczeń z krasomówstwa, będąc celem samym w sobie¹⁹.

W XVII wieku myśl pedagogiczna Johna Locke’a (1632–1704) zmierzała w kierunku kształcenia elitarnego, wychowania gentlemanów, przyszłych członków elity rządzącej. Locke był zwolennikiem teorii *tabula rasa* – czystego umysłu ludzkiego, który w procesie edukacji wypełniany jest przez doświadczenia zewnętrzne i wewnętrzne. Uważał, że celem kształcenia powinno być nie samo

¹⁵ A. Krokiewicz, *Sokrates*, Warszawa 1958; S. Wołoszyn, *Filozofia Sokratesa i jej rola w dziejach wychowania*, [w:] *Problemy kultury i wychowania. Zbiór studiów*, red. E. Frydman, I. Kaltenberg, Warszawa 1963.

¹⁶ J. Kurtis, *Poglądy pedagogiczne Platona w „Państwie” i „Prawach”*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 4; W. Witwicki, *Platon jako pedagog*, Warszawa 1947.

¹⁷ K. Grzybowski, *Wstęp*, [w:] Arystoteles, *Polityka z dodaniem Pseudo-Arystotelesowej Ekonomiki*, tłum. i przypisy L. Piotrowicz, wstęp K. Grzybowski, Warszawa 1964; K. Leśniak, *Arystoteles*, Warszawa 1965.

¹⁸ Informują o tym podręczniki do historii wychowania: S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1–2, Warszawa 1996; *Historia wychowania*, red. Ł. Kurdybacha, t. 1–2, Warszawa 1965–1967; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.

¹⁹ *Historia życia prywatnego. Od Cesarstwa Rzymskiego do roku tysięcznego*, red. P. Veyne, oprac. P. Brown i in., tłum. K. Arustowicz, M. Rostworowska, red. nauk. przekładu A. Łoś, Wrocław 2005.

opanowanie przez młodego człowieka całości wiedzy, ale pobudzanie i rozwijanie umysłu, wzmacnianie takich zdolności i dyspozycji jak: pamięć, zdolność, rozumowanie, krytycyzm. Obok kształcenia intelektualnego wskazywał także na doniosłość wychowania fizycznego opartego na zasadzie kształtowania ciała oraz wychowania moralnego opartego na zasadzie honoru i kształcenia charakteru. Locke twierdził, że od najwcześniejszych lat należy wyrabiać karność i grzeczność, ale był przeciwny karom cielesnym, które poniżają dziecko i zamykają je w sobie. Według niego do nauki należało zachęcać poprzez rozwijanie zainteresowań. W swoim programie Locke przewidywał najpierw naukę pisania i czytania w języku ojczystym, następnie obcym (łacina), naukę rysunku, zalecał też naukę grafiki, arytmetyki, astrologii, historii, prawa i dobrych obyczajów (osobne miejsce w procesie kształcenia zajmowały: taniec, szermierka, jazda konna i muzyka). Stojąc na stanowisku wychowania stanowego, dla dzieci chłopów i robotników proponował szkoły elementarne bez nauki czytania i pisania – miały one przygotowywać do pracy manufakturowej. Wychowaniem wszechstronnym natomiast chciał objąć klasę rządzącą, gdyż musiała ona skutecznie trzymać w posłuszeństwie warstwę niższe i kierować nimi.

Poglądy pedagogiczne Locke’a sprowadzają się do dwóch wielkich problemów. Pierwszy to określenie roli wychowania w rozwoju człowieka, drugi to określenie modelu gentlemana – przedstawiciela arystokratycznej, burżuazyjnej warstwy rządzącej. Istotą poglądów pedagogicznych Locke’a było twierdzenie, że wychowanie tworzy ludzi. Środowisko wychowawcze jednostki w znacznej mierze wpływa na jej system wartości, formuje cechy jej charakteru, sposób zachowania, a także fakt czy człowiek jest dobry czy zły.

Powrót do klasycznego nauczania, w formie stosowanej w starożytności, nie jest dziś możliwy z różnych powodów. Wydaje się, że największym utrudnieniem jest brak jego mentalnej akceptacji wśród sporej grupy młodzieży i ich rodziców. Niemniej warto rozważyć stworzenie szkół opartych na *trivium*, które kształciłyby wybrane grupy młodzieży (współczesne elity).

Kształcenie elit w Polsce – rys historyczny

Polska ma bogate tradycje związane z kształceniem elit. Z różnych względów przez wiele lat edukacja w dzisiejszym rozumieniu nie była powszechna. W średniowieczu elity duchowieństwa kształcono m.in. w szkołach katedralnych i na uniwersytetach. Jednak rozwijające się zjednoczone państwo Jagiellonów (XV–XVI w.) potrzebowało więcej ludzi wykształconych. Powstanie Akademii Krakowskiej²⁰ w 1364 roku podyktowane było potrzebą chwili. Akt fundacji Akademii Krakowskiej, zredagowany przez kanclerza Janusza Suchywilka, arcybiskupa Jarosława Bogorię i Floriana Mokrskiego, brzmiał: „Niechże więc

²⁰ Obecnie Uniwersytet Jagielloński (historyczne nazwy: Akademia Krakowska, Szkoła Główna Koronna, Szkoła Główna Krakowska, Uniwersytet Krakowski; łac. *Universitas Jagellonica Cracoviensis*).

tam będzie nauk przemożnych perła, aby wydawała męże dojrzałością rady znakomite, ozdobą cnót świetne i w równych umiejętnościach biegle... Niechże do tego miasta Krakowa zjeżdżają się swobodnie i bezpiecznie wszyscy mieszkańcy królestwa naszego i krajów przyległych, ale i inni ze wszystkich stron świata”.

Akademia Krakowska opierała się na wzorach najstarszej szkoły wyższej w zachodnim świecie – Uniwersytetu Bolońskiego. Nad egzaminami i nadawaniem stopni naukowych czuwał kanclerz królewski (podobnie jak w modelu paryskim), on też pilnował wypełniania w sądach praktyk przez studentów. Akademia kształciła elity, bazując na relacji mistrz–uczeń. Scholarzy wybierali rektora, któremu przyrzekali posłuszeństwo i poddaństwo wobec jego jurysdykcji. Studenci mogli dobierać sobie także mistrzów, u których pobierali naukę. Zarówno rektor, jak i profesorowie byli opłacani ze skarbu państwa przez urzędników króla, a źródłem tego dochodu były żupy solne w Wieliczce i Bochni. Król Kazimierz Wielki wyznaczył jednego żyda w Krakowie, który mógł udzielać pożyczek studentom i profesorom.

W Akademii Krakowskiej funkcjonowały trzy wydziały: prawa (pięć katedr prawa rzymskiego i trzy kanonicznego), medycyny (dwie katedry), sztuk wyzwolonych (jedna katedra). Wobec braku czwartego fakultetu uczelnia uzyskała status akademii (uczelni państwowej), a nie uniwersytetu. Dopiero fundacja królowej Jadwigi pozwoliła na powstanie czwartego wydziału – teologii. Akademia uzyskała wówczas prawa uniwersytetu.

Rajcy i ławnicy krakowscy zapewniali studentom pełne bezpieczeństwo podczas przebywania w mieście i wyjazdu do domów, gwarantowali też bezpłatne przewożenie żywności i dobytku. Studenci, jak zostało wspomniane, podlegali jurysdykcji rektora, z wyjątkiem ciężkich przestępstw: morderstw, gwałtów, cudzołóstwa – wówczas scholarzy świeccy podlegali sądownictwu króla, natomiast klerycy sądownictwu biskupa. W 1401 roku w zreformowanej uczelni podjęło naukę 203 studentów.

Król Władysław Jagiełło zaprowadził całkowicie nowe zasady życia i funkcjonowania żaków oraz profesorów uczelni. Budynek kolegium uniwersyteckiego, jako siedziba studium i jednocześnie dom mieszkalny dla profesorów, został obdarzony immunitetem i prawem azylu. Generalnym strażnikiem Akademii został biskup krakowski. Akademia odwdzięczyła się królowi Władysławowi i królowej Jadwidze, podkreślając to kilka wieków później w nazwie – Uniwersytet Jagielloński.

W XV-wiecznym Krakowie istniały już instytucje życia umysłowego, istniała płaszczyzna wymiany myśli, a wykonywanie pracy umysłowej coraz częściej łączyło się z posiadaniem odpowiednich dyplomów.

Nie mógł być profesorem, kto przedtem nie ukończył studiów, nie mógł być notariuszem, kto nie miał papieskiego lub cesarskiego pozwolenia, a choć kancelaria nie wymagała jeszcze formalnie uniwersyteckiego wykształcenia, to chętnie zatrudniała absolwentów²¹.

²¹ M. Janowski, *Narodziny inteligencji 1750–1831*, Warszawa 2008, s. 28.

W jednym ze swych traktatów Bartłomiej z Jasła wspomina o grupie ludzi określanej jako „litterati et intelligentes”²².

Edukacja elit praktykowana była także w działalności szkół luterzańskich w Elblągu i w Gdańsku (Gdańskie Gimnazjum Akademickie – wykształcenie medyczne, urzędnicze, prawnicze), szkół kalwińskich (Gimnazjum w Pińczowie – wykształcenie humanistyczne) oraz w szkołach ariańskich (Gimnazjum w Rakowie). W drugiej połowie XVI wieku zakon jezuitów zaczął zakładać szkoły średnie i kolegia, organizowane głównie dla dzieci i młodzieży z bogatych rodzin szlacheckich. Na wiele lat jezuici stali się niemal wyłącznymi nauczycielami i wychowawcami polskiej młodzieży magnackiej i szlacheckiej²³. W XVI i XVII wieku prowadzili w Polsce większość szkół średnich, mieli też dwie akademie: Akademię Wileńską (pierwsza szkoła wyższa w Wielkim Księstwie Litewskim) i Akademię Lwowską²⁴. Jezuici stworzyli w Polsce wzorzec kształcenia elit, a pojawienie się kolegiów jezuickich było przełomem w dziedzinie edukacji. Uważane za najlepsze pośród innych placówek oświatowych, kolegia te rozwijały się najszybciej, mimo że przygotowanie nauczycieli kolegiów jezuickich trwało aż 18 lat.

W XVI-wiecznej szkole nauczanie opierało się na gruntownym poznaniu łaciny i greki oraz teorii poezji i wymowy. Do nauki gramatyki łacińskiej używano, opracowanego przez Emmanuela Alvareza, podręcznika, który w owym czasie stanowił wielkie osiągnięcie dydaktyczne²⁵. Dużą wagę przywiązywano do umiejętności praktycznych. Jezuici byli praktykami pedagogiki. Nadprogramowo uczono hebrajskiego, niemieckiego i ruskiego oraz wykładano dialektykę, fizykę i matematykę. Studiowano również geografę, historię i filozofię. Wysoki poziom nauczania, staranne wychowanie i stosowane metody dydaktyczne, a także bezpłatny charakter studiów przyciągały do szkół jezuickich także młodzież protestancką, co zaskakująco często kończyło się ich przejściem na katolicyzm.

W 1579 roku król Stefan Batory nadał kolegium jezuickiemu w Wilnie statut uniwersytecki. Nowa szkoła, pod nazwą Akademii Wileńskiej, była pierwszą szkołą wyższą w Wielkim Księstwie Litewskim. W 1599 roku ukazał się zbiór przepisów *Ratio atque institutio studiorum SJ*, dotyczący organizacji, treści i metod dydaktyczno-wychowawczych szkół jezuickich. Do końca XVI wieku na ziemiach Rzeczypospolitej powstało 12 prowadzonych przez nich kolegiów²⁶.

²² Fragment traktatu Bartłomieja z Jasła *O gestykulacji celebransa*, cytowany przez Jerzego Drewnowskiego w książce *Uczony w świadomości polskiego środowiska naukowego pierwszej połowy XV wieku*, Wrocław 1987, s. 97. Drewnowski tłumaczy cytowaną frazę jako: „ludzie wykształceni i posiadający wiedzę”. Za: M. Janowski, *Narodziny inteligencji 1750–1831...*, op. cit.

²³ *Ratio atque institutio studiorum SJ* czyli *Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego (1599)*, wstęp i oprac. K. Bartnicka, T. Bieńkowski, Warszawa 2000.

²⁴ K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Gdańsk 2007.

²⁵ S. Grzybowski, *Dzieje Polski i Litwy (1506–1648)*, Kraków–Warszawa 2001, s. 516.

²⁶ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1–2, Warszawa 1996, s. 262.

Pod koniec XVIII wieku jezuici prowadzili 700 szkół średnich i wyższych na pięciu kontynentach oraz kształcili około 20% Europejczyków odbierających klasyczną edukację. W momencie kasaty zakonu, w 1773 roku, w Polsce przebywało 2362 zakonników w czterech prowincjach, mających pod swoją opieką 137 placówek dydaktycznych, które przejęła Komisja Edukacji Narodowej.

Troska o kształcenie elit ujawniała się także w innych działaniach podejmowanych w XVI wieku. Biskup poznański, Jan Lubrański, założył Akademię Lubrańskiego (*Collegium Lubranscianum*), która posiadała dwa wydziały: teologiczny i humanistyczny, nie miała jednak prawa nadawania tytułów naukowych. Aby je uzyskać, studenci udawali się do Akademii Krakowskiej lub na któryś z uniwersytetów europejskich²⁷.

W 1594 roku kanclerz Jan Zamoyski założył Akademię w Zamościu – pierwszą prywatną uczelnię wyższą w Rzeczypospolitej. Była to czwarta akademia na ziemiach polskich, po Krakowskiej (1364), Lubrańskiego w Poznaniu (1519) i Wileńskiej (1579). Uczelnie w Krakowie i Wilnie zostały ufundowane ze skarbca królewskiego, a Akademia Lubrańskiego ze środków biskupstwa poznańskiego. Akademia Zamojska była zaś w całości opłacana przez wielkiego kanclerza, stając się symbolem potęgi i ogromnych ambicji fundatora. W akcie fundacyjnym uczelni z 1600 roku zawarte zostały słowa: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”²⁸.

W latach 1733–1735 toczyła się w Europie wojna o sukcesję polską między dwiema koalicjami: Francji, Hiszpanii i Bawarii oraz Austrii, Rosji, Prus i Danii. Przyczyną wojny była rywalizacja o koronę polską Stanisława Leszczyńskiego z Augustem III Sasem, a także dążenie Francji do zdobycia nowych terytoriów w Rzeszy (Lotaryngia) oraz we Włoszech. W efekcie król Polski, Stanisław Leszczyński, zmuszony do abdykacji, wyjechał do Francji, gdzie w roku 1737 założył w Lunéville Szkołę Kadetów (*L'École des Cadets*) dla młodzieży szlacheckiej (polskiej i francuskiej). Szkoła miała przygotowywać młodzież do służby cywilnej i wojskowej. Kandydaci musieli mieć ukończone 15 lat, ale nie więcej niż 20. Kształcono w niej 48 elewów – po połowie z Polski i z Francji. Nauka trwała trzy lata, podczas których uczniowie nosili kadeckie uniformy, a w szkole panowały porządek i karność²⁹.

Program nauki był obszerny i wszechstronny. Obok języka łacińskiego uczniowie poznawali kulturę współczesną, język niemiecki i francuski oraz czytali dzieła nowożytnych filozofów (Bacona, Kartezjusza). Ponadto poznawali historię powszechną, dyskutowali nad różnorodnymi kwestiami społecznymi, gospodarczymi i kulturalnymi, zarówno Francji, jak i Polski. Uczniowie otrzy-

²⁷ M. Hlowiecki, *Dzieje nauki polskiej*, Warszawa 1981, s. 38.

²⁸ Autorem tych słów jest kanclerz Jan Saryusz Zamoyski, założyciel Zamościa, wielki hetman koronny Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Zapisał je w akcie fundacyjnym Akademii Zamojskiej. Mimo upływu ponad 400 lat ta znakomita sentencja nie straciła nic na swej aktualności.

²⁹ E. Cieślak, *Stanisław Leszczyński*, Wrocław 1994.

mywali tzw. wyrobienie towarzyskie, ogładę, umiejętność zachowania się na dworze i w salonie. Prowadzono bowiem naukę tańca, gier towarzyskich i ruchowych. Po ukończeniu nauki ubożsi elewowie otrzymywali tzw. „odprawę”, tj. odpowiedni ekwipunek oficerski i pewną kwotę „na pierwsze wydatki”.

Szkoła kadetów w Lunéville działała aż do śmierci Stanisława Leszczyńskiego, tj. do 1766 roku. W ciągu 40 lat wychowała 564 absolwentów, w tym 167 Polaków. Dała krajowi zastęp postępowych działaczy politycznych i znakomitych żołnierzy – jednym z nich był Feliks Oraczewski, późniejszy inicjator utworzenia Komisji Edukacji Narodowej. Siedmiu absolwentów uzyskało stopnie generałów, a 12 objęło urzędy wojewodów.

W XVIII wieku Rzeczpospolita przeżywała poważny kryzys, nie tylko polityczny. W Polsce rządili królowie z saskiej dynastii Wettynów: August II i August III, a hasło „Polska nierządem stoi” dobrze oddaje sytuację, w jakiej znalazł się kraj. Poziom życia umysłowego i kulturalnego w epoce saskiej był zatrważająco niski, a tak zwana „złota wolność” i brak elit doprowadziły do rozbiorów.

Jednak nawet w tych najtrudniejszych czasach dla historii Polski nie zaprzestano kształcenia elitarnego młodzieży. Książę August Kazimierz Sułkowski w 1774 roku otworzył dla synów ubogiej szlachty szkołę w Rydzynie. W tekście ordynacji z 1775 roku czytamy: „fundusze Ordynacji Sułkowskich mają być obracane zawsze niepodzielnie i zawsze niezmiennie na wychowanie narodowej szlacheckiej młodzieży świeckiego stanu, tak aby to wychowanie przysparzało Ojczyźnie pożytecznych i zdatnych obywateli”³⁰. Rząd pruski zamknął szkołę w 1820 roku.

Jedną z najciekawszych instytucji kształcących elity było Collegium Nobilium – szkoła wyższa przeznaczona dla dzieci magnatów i bogatej szlachty, założona w Warszawie w 1740 roku przez pijara Stanisława Konarskiego³¹. Nadrzędnym celem nauczania i wychowania w tej placówce było wdrożenie młodzieży do samodzielnego myślenia, wpojenie uczniom wzorców etycznych i obyczajowych, zaszczerpienie wychowankom cnót obywatelskich i patriotycznych, a tym samym przygotowanie ich do aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym i społecznym. Starannie dobierano kadrę profesorską, czyli osoby, które edukowały i formowały charaktery studentów. Collegium wykształciło sporą grupę mężów stanu oddanych sprawie reformy Rzeczypospolitej. Wpływowym osobom, związanym z Collegium Nobilium, przypisuje się m.in. plany reformy państwa polskiego, które znalazły swój wyraz w pracach Sejmu Wielkiego i Konstytucji 3 maja.

W 1765 roku, z inicjatywy króla Stanisława Augusta Poniatowskiego i księcia Adama Kazimierza Czartoryskiego, została utworzona Szkoła Rycerska³². Jej zadaniem było przygotowanie oficerów armii i młodzieży szlacheckiej

³⁰ L. Preibisz, *Zamek i Klucz Rydzynski*, Rydzyna 1938, s. 60, 109, 115, 131.

³¹ S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006, s. 403–404.

³² *Ibidem*.

do służby publicznej. Program obejmował cztery lata kształcenia ogólnego wraz z nauką języków obcych i dwa lata nauczania zawodowego (służba i inżynieria wojskowa, służba cywilna), uzupełniane nauką jazdy konnej, szermierki itp. Idea przyświecająca jej powstaniu to „edukacja społeczeństwa poprzez edukację jednostki”, co miało się odbywać w procesie wychowywania młodzieży i wpajania jej szerokiej wiedzy ogólnej. Szkoła ta była w pewnej mierze odpowiednikiem pruskich szkół rycerskich, zakładanych przez Fryderyka II, i współczesnych szkół administracyjnych (np. francuskiej *École nationale d'administration*).

Misję kształcenia uczniów (kadetów) Szkoły przedstawił jej pierwszy komendant, książę Czartoryski, formując cele wychowawcze:

Wy tę w najopłakńszym stanie zostającą Ojczyznę waszą powinniście zaludniać obywatelami gorliwymi o jej sławę, o uwiększenie jej mocy wewnętrznej i poważania postronnego, o poprawę rządów w gatunku swym najgorszych. Niech was prowadzi ta zacna ambicja, żebyście odmienili starą postać Kraju³³.

Szefem korpusu Szkoły Rycerskiej był król, komendantem – książę Czartoryski, a wyszkolenie wojskowe koordynował Józef Wodziński. Początkowo większość nauczycieli stanowili Francuzi i Niemcy, później również Polacy – często absolwenci Szkoły Rycerskiej. Do wychowanków Szkoły należeli m.in.: Tadeusz Kościuszko, Stanisław Fiszer, Jakub Jasiński oraz Józef Sowiński. Po wybuchu powstania w 1794 roku w oddziałach Tadeusza Kościuszki walczyło 34 kadetów. Szkoła Rycerska w ciągu 30 lat swej działalności wychowała ok. 650 kadetów oraz ok. 300 eksternów. Została zamknięta 30 listopada 1794 roku decyzją władz rozbiorowych, po upadku insurekcji kościuszkowskiej.

Ze względu na istotną rolę, jaką odegrała dla pedagogiki i konsekwencji kształcenia elit, należy wspomnieć o Komisji Edukacji Narodowej, powołanej przez Sejm w 1773 roku. Była to pierwsza w Europie władza oświatowa o charakterze odrębnego ministerstwa, która realizowała nowoczesne programy, wprowadziła metodykę i organizację nauczania, a co najważniejsze zreformowała szkolnictwo średnie i wyższe. Do najważniejszych jej zasług w zakresie oświaty należą: wprowadzenie jednolitego systemu szkolnego, stworzenie samorządu szkolnictwa, reformy szkół średnich i wyższych, podniesienie wagi społecznej nauczyciela oraz wprowadzenie racjonalnych metod dydaktyczno-wychowawczych. Pojawiły się aspekty kształcenia egalitarnego, troska o zapewnienie możliwości kształcenia ludu i edukacji dziewcząt.

W XIX wieku, w zaborze rosyjskim, powstało Liceum Krzemienieckie (Liceum Wołyńskie) – polska szkoła w Krzemieńcu na Wołyniu, istniejąca w latach 1805–1831, a reaktywowana w latach 1922–1939³⁴. Szkołę założył Tadeusz Czacki, ówczesny wizytator placówek oświatowych guberni wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej, przy udziale Hugona Kołłątaja. Mieściła się ona w sie-

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, s. 17–18.

dzibie dawnego kolegium jezuickiego, w zespole architektonicznym pałacu Wiśniowieckich, który po kasacie zakonu przejęła Komisja Edukacji Narodowej. Szkoła miała pełnić funkcję ośrodka edukacyjnego i kulturalnego dla południowo-wschodnich Kresów byłej Rzeczypospolitej, oferując wykształcenie od elementarnego, poprzez średnie, zawodowe, aż do półwyższego. Jej otwarcie nastąpiło 7 października 1805 roku, a pierwszym dyrektorem placówki (do początku grudnia 1810 roku) został Józef Czech³⁵. Pierwotna nazwa szkoły, Gimnazjum Wołyńskie, obowiązywała do roku 1819, potem ranga placówki wzrosła, a jej nazwę zmieniono na Liceum Krzemienieckie. Już jako liceum szkoła mogła nadawać niższe tytuły naukowe.

Jak widać, pomimo trudnej sytuacji, także w okresie zaborów starano się kształcić elity. Jadwiga Sikorska w 1874 roku uzyskała zezwolenie carskiego kuratora na założenie prywatnej szkoły żeńskiej w Warszawie, przy ul. Marszałkowskiej. Stancja Jadwigi Sikorskiej od razu zyskała renomę i elitarny charakter. Bardzo dbano w niej o wychowanie uczennic przebywających w internacie, dziewczęta otrzymywały też odpowiednie do swego wyznania wychowanie religijne. Wykształcenie zdobyła tu m.in. dwukrotna noblistka Maria Skłodowska-Curie. Pensja Jadwigi Sikorskiej stała się załącznikiem X Liceum Ogólnokształcącego im. Królowej Jadwigi, tzw. „Królówki” – najstarszej szkoły średniej w Warszawie.

Na bazie prywatnej pensji dla dziewcząt Izabeli Smolikowskiej – powstało w 1919 roku Państwowe Gimnazjum Żeńskie im. Klementyny z Tańskich Hoffmanowej. Do jego wychowanek należały m.in. pisarka – Maria Dąbrowska, znana komita skrzypaczka – Eugenia Umińska, wybitne aktorki: Barbara Drapińska, Irena Kwiatkowska i inne. Szkoła nie przerwała działalności nawet w okresie okupacji hitlerowskiej.

Reformy edukacji w XX wieku

Na przełomie XIX i XX wieku w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych rozwinął się reformatorski ruch pedagogiczny dostrzegający indywidualność dziecka, stawiający na maksymalny rozwój jego aktywności, zakładający poszanowanie jego natury, a zwłaszcza wpływ, odmiennego niż herbartowski³⁶, nowatorskiego spojrzenia na relację pomiędzy uczniem a szkołą, na poszczególne

³⁵ *Oświecenie. Hasła ogólne, rzeczowe i osobowe A–H*, oprac. E. Aleksandrowska, Warszawa 1966, s. 366.

³⁶ Johann Friedrich Herbart stworzył bardzo sformalizowany model lekcji, która niezależnie od treści merytorycznych składała się ze ściśle określonych elementów, tzw. stopni formalnych. Głównym celem lekcji było zapamiętanie przez ucznia podanych mu informacji oraz pamięciowe opanowanie gotowych wyobrażeń, zasad, reguł i pojęć. Dydaktyka herbartowska koncentrowała się przede wszystkim na czynnościach nauczyciela, który miał przekazywać uczniom bogatą w szczegóły i usystematyzowaną wiedzę, a następnie egzekwować jej opanowanie. Nie dostrzegano indywidualności każdego dziecka, lekceważono jego potrzeby, zainteresowania i możliwości.

rozwiązania wdrażane w trakcie reform. Nurt ten oparty był na pedagogice naturalistycznej, która w początkach XX wieku przyjęła nazwę progresywizmu, zwany Nowym Wychowaniem. A tworzyli go tacy pedagodzy, jak: Ovide Decroly, John Dewey, Celestyn Freinet, Ellen Key, Georg Kerschensteiner, William Heard Kilpatrick czy Maria Montessori. W Polsce pionierem Nowego Wychowania byli: Henryk Rowid, współtwórca polskiej wersji Szkoły Pracy, zwanej Szkołą Twórczą, oraz Janusz Korczak.

Nowe Wychowanie zakładało, że rolą szkoły i nauczyciela jest tworzenie warunków i sytuacji sprzyjających nauce poprzez spontaniczną aktywność ucznia, dostosowanie stawianych zadań do jego indywidualności, życiowych potrzeb i naturalnych zainteresowań, indywidualizacja tempa i metod pracy. Szkoła miała kłaść nacisk na pracę zespołową, polegać na wewnętrznej motywacji ucznia, a nie na systemie kar i nagród, oraz odejść od sformalizowanego systemu klasowo-lekcyjnego, sztywnych planów nauczania, podręcznika, jako głównego źródła wiedzy, a także od werbalizmu, encyklopedyzmu i biernego przyswajania podawanej wiedzy.

W okresie popularności Nowego Wychowania, w Stanach Zjednoczonych i Europie, polska edukacja przeżyła cztery istotne reformy – tworzenie podstaw systemu oświatowego w latach 1918–1922, jędrzejewiczowską z 1932 roku, wprowadzenie jedenastoletniej powszechnej szkoły średniej w 1948 roku, a także wdrażanie ośmioletniej szkoły podstawowej i czteroletniej szkoły średniej ogólnokształcącej od roku 1962/1963.

Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku Polska przejęła systemy oświatowe dawnych państw zaborczych. W wielu miejscach, zwłaszcza w Galicji i Królestwie Polskim, występował duży analfabetyzm, brakowało szkół i nauczycieli. Podstawą szkolnictwa średniego ogólnokształcącego pozostawały trzyletnie gimnazja niższe i pięcioletnie gimnazja wyższe. Szkoły te, zarówno publiczne, jak i prywatne, były profilowane – matematyczno-przyrodnicze, humanistyczne i klasyczne (z łaciną i greką). Ich celem nie było przygotowanie do studiów wyższych, lecz zapewnienie uczniom rozwoju fizycznego, intelektualnego i moralnego. Nauka w gimnazjum była stosunkowo droga, z tej racji stały się one szkołami elitarnymi, niedostępnymi dla wszystkich. Dla większości młodzieży przeznaczone były różnorodne szkoły zawodowe, najczęściej trzy-, czteroletnie, prowadzone przez osoby prywatne, cechy rzemieślnicze i organizacje społeczne.

W 1928 roku Tadeusz Łopuszański³⁷ założył w Rydzynie Gimnazjum im. Sułkowskich, w którym kształciła się młodzież z różnych warstw społecznych. Miało ono być kontynuacją szkoły ustanowionej przez fundację Augusta księcia Sułkowskiego, przeznaczonej dla młodzieży niezamożnej, lecz zdolnej, oraz

³⁷ Tadeusz Łopuszański (1874–1955), wybitny polski pedagog, dyrektor kilku szkół, inspektor szkolny w Galicji (przed I wojną światową i w jej trakcie). W okresie dwudziestolecia międzywojennego pełnił liczne funkcje kierownicze w Ministerstwie Oświecenia Publicznego, w 1919 roku został ministrem, a następnie sześć lat był wiceministrem oświaty. Mówiono o nim „minister, który odważył się być mądrym”. Konsekwentnie przeprowadzał integrację rozbitego przez zabory szkolnictwa polskiego oraz reformę oświaty.

dla sierot po osobach zasłużonych dla państwa. Uczniowie (chłopcy) pochodzili z różnych warstw społecznych, ale szkołę ukończyły również trzy uczennice. Gimnazjum to czerpało wzory z Collegium Nobilium i Szkoły Rycerskiej – jego nadrzędnym celem było kształcenie mądrych obywateli.

Gimnazjum Łopuszańskiego różniło się od zwyczajnych szkół zarówno w zakresie zadań wychowawczych, jak i kształceniowych. Ograniczono liczbę godzin i przedmiotów obowiązkowych, zyskując czas na przedmioty do wyboru. Szkoła miała przygotować młodzież do podjęcia przebudowy rzeczywistości społecznej i gospodarczej. Fundamentem wychowania stała się walka z kłamstwem i lenistwem. Uczniowie wykonywali prace ręczne, jak: introligatorstwo, obróbka drewna, blachy, drutu, a z czasem – wyrób sprzętu sportowego, mebli, pomocy naukowych (nawet silników) przy użyciu skomplikowanych technologii. W Rydzynie bardzo ceniono także wychowanie fizyczne. Każdy dzień rozpoczynał się dziesięciominutową gimnastyką poranną, a dłuższe lekcje gimnastyki odbywały się dwa razy w tygodniu. Codziennie po południu obowiązkowy był udział w najróżniejszych grach sportowych (siatkówka, piłka ręczna, tenis, koszykówka, zimą hokej czy łyżwy). W czasie wakacji organizowano obozy w Puszczy Augustowskiej, gdzie pływano i uprawiano sporty wodne. Starsi uczniowie uczestniczyli w obozach w Tatrach czy Karpatach.

W zakresie kształcenia kładziono nacisk na poznanie i zrozumienie dziejów kraju, tragicznych losów, charakteru i wad narodowych Polaków. Nauka historii była ściśle związana z wychowaniem. Obowiązkowo wprowadzono język niemiecki, a dodatkowo uczniowie mogli wybierać języki angielski, francuski i łacinę. Dyskutowano o rzeczywistości społecznej, gospodarczej i politycznej. W klasie maturalnej każdy przeznaczał codziennie dwie godziny na zgłębienie wybranego przez siebie tematu na podstawie pozaszkolnej literatury (często obcojęzycznej), eksperymentów i badań. Na lekcjach matematyki, chemii, fizyki i biologii kładziono nacisk na prace indywidualne, ponadprogramowe. Uczniowie zainteresowani wybranymi zagadnieniami mogli pod kierunkiem nauczycieli pracować dodatkowo, a wyniki takich prac przedstawiano na zebraniach kół naukowych. Obowiązywała zasada stuprocentowości, tzn. każdy uczeń powinien codziennie, rzetelnie przyswoić wiedzę ze wszystkich przedmiotów, opanować w pełni materiał, aby od tego momentu móc z niego śmiało korzystać.

Szkoła „doświadczalna” w Rydzynie działała tylko 11 lat, do wybuchu II wojny światowej. Uczniowie Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich byli autorami ponad 50 prac naukowych z różnych dziedzin uznanych na świecie. Po wojnie gimnazjum nie zostało reaktywowane, a jego twórca, Tadeusz Łopuszański, zmarł w zapomnieniu w 1955 roku, zostawiając po sobie uporządkowane materiały oraz opis działalności swojej szkoły.

Do II wojny światowej na ziemiach polskich funkcjonowały szkoły ewangelickie: warszawskie gimnazjum męskie im. Mikołaja Reja i gimnazjum żeńskie im. Anny Wazówny, utrzymywane przez poszczególne parafie ewangelickie przy

wsparciu finansowym państwa. Po 1945 roku państwo objęło pieczę nad oświatą, a prowadzenie tego typu szkół stało się niemożliwe.

Zasadność kształcenia elitarnego w dobie współczesnych przemian

W czasach Platona, a nawet później, w czasach Jeffersona było jeszcze możliwe pogodzenie demokracji z istnieniem elit moralnych i intelektualnych, natomiast obecnie demokracja opiera się na odmiennym założeniu – że nikt nie jest lepszy ode mnie [...] Pogląd taki nie sprzyja naśladowaniu lepszych wzorców.

Alfred Einstein

Dzieje wychowania elit to historia wpływu starszego pokolenia na młodsze, która obejmuje historię kultury intelektualnej i moralnej różnych epok. Kształcenie elitarne oznacza wychowanie w poczuciu odpowiedzialności za siebie, za kraj, rodzinę oraz za dobro publiczne.

W XVII wieku Anglia była krajem słabym, bez silnych, nowoczesnych liderów. W takim otoczeniu pojawił się *tutoring*, czyli system polegający na wykorzystaniu potencjału intelektualnego tkwiącego w człowieku. Pierwszymi tutorami byli absolwenci uniwersytetów, wynajęci przez szlacheckie rodziny w celu kształcenia młodzieży. Ze względu na świetne rezultaty nauczania, *tutoring* został wprowadzony jako powszechna metoda kształcenia około 1870 roku i do dziś stanowi podstawową formę kształcenia na uniwersytetach w Oksfordzie i Cambridge.

Rozwój człowieka jest procesem skomplikowanym i długotrwałym, pełnym trudnych decyzji i wyborów dotyczących kierowania własnym życiem. Kształcenie oznacza uwewnętrzniony proces myślenia. Kontakt z elitami w procesie edukacji to nabywanie tożsamości, ciągły proces tworzenia siebie. Kształcenie elitarne nie stoi w sprzeczności z egalitarnym, które może stanowić dla niego punkt wyjścia. Powinnością każdej szkoły i systemu edukacyjnego jest rozwijanie swoich uczniów. Zakładając istnienie różnorodnych talentów, potencjału i chęci, należy wziąć pod uwagę również fakt, że nie wszyscy mogą w tym samym czasie osiągnąć ten sam poziom intelektualny. Jednak elitarność jest możliwa na każdym etapie kształcenia, dzięki określonym cechom charakteru, zachowaniu, nawykowi, a także wiedzy zawodowej.

Młody człowiek potrzebuje wzorów do naśladowania, jasno określonych zasad i wymagań, czytelnej płaszczyzny relacji pomiędzy wolnością a dyscypliną. Każdy sukces zawodowy czy sportowy wymaga dyscypliny, określonej postawy, działań. Liberalizacja zachowań i społeczne przyzwolenie przyczyniły się nie tylko do niewłaściwych zachowań w przestrzeni publicznej, ale także mniejszej rzetelności i odpowiedzialności za podejmowane działania zawodowe i naukowe. Nastąpiła degradacja szkół publicznych, a rodzice coraz częściej po-

szukują bezpiecznej placówki oświatowej dla dziecka, w której będzie się ono uczyć i wychowywać.

Kształcenie elitarne, intelektualne, winno iść w parze z moralnym, gdyż wiedza bez moralności staje się niebezpieczna. Współczesny człowiek, niepewny co do obowiązujących zasad, poszukuje nowej „moralności”. Nikną kryteria kulturowe, fundamenty i tradycja kultury europejskiej. Niegdyś honor dziedziczyło się wraz ze szlacheństwem, przyzwoitość była spoiwem mieszczaństwa – dziś honor zostaje na sztandarach. Jürgen Habermas opisuje ten proces, jako rozpad tradycyjnych wspólnot religijno-kulturowych. Przemiany dokonały się także w obrębie grup społecznych. Zanika warstwa mieszczaństwa (są mieszkańcy miast) z całą jej obyczajowością i zasadami. Zanika też warstwa chłopska (są jedynie mieszkańcy wsi), a warstwę inteligencji reprezentują ludzie posiadający wykształcenie potwierdzone dyplomami. Potrzebne jest więc kształcenie elit w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. To praca od podstaw, długodystansowa, nie tylko z młodzieżą, ale także w procesie kształcenia nauczycieli.

Deklasacja elit

Dawne elity tworzyli ludzie ideowi, potomkowie rycerstwa, stanowiący wzór dla całej reszty społeczeństwa. Wychowanie dzieci i młodzieży było surowe, uczono dyscypliny pracy, odpowiedzialności za dziedzictwo. Dużą rolę odgrywała rodzina przestrzegająca rygorów wychowania. To w domu rodzinnym wszczepiano podstawowe zasady, ukazywano zasługi przodków, przyswajano dobro i przekazywano je następnym pokoleniom. Ponadto, żeby wykształcić elity, trzeba dysponować czołówką nauczycieli, dydaktyków, prawników, lekarzy, pracowników nauki, kultury, czyli wychowawców w najszerszym znaczeniu tego słowa. System edukacyjny jest pewną całością, obejmuje wychowanie intelektualne, moralne i kształcenie społeczne.

Zarówno w polskiej szkole, jak i myśli pedagogicznej od ponad dwustu lat dominuje idea egalitaryzmu. Masowość kształcenia po II wojnie światowej, a później w okresie transformacji wynikała z potrzeby chwili. Równe szanse kształcenia umożliwiono wszystkim, niezależnie od płci, pochodzenia czy miejsca zamieszkania. Młodzież ze wsi w okresie PRL-u otrzymywała wręcz punkty preferencyjne przy egzaminach na uczelnie. Obecnie masowość kształcenia na poziomie podstawowym i średnim wydaje się oczywistością, co więcej – wykształcenie na poziomie wyższym powoli staje się normą wśród młodzieży. Świadczy to o wzrastającej świadomości młodych ludzi, że bez ciągłego, ustawicznego kształcenia nie da się osiągnąć życiowych celów. Jednak sposób kształcenia na poziomie ponadmaturalnym, po ostatnich reformach edukacji (taśmowy system kształcenia w edukacji), wygenerował szereg problemów związanych z częstymi zmianami i obniżeniem poziomu nauczania.

Badania nad elitarnością w edukacji prowadzi od niedawna Daria Hejwosz³⁸, z kolei Agnieszka Gromkowska-Melosik³⁹ zajmuje się problemem elitarnych szkół średnich w Europie. W literaturze pedagogicznej i socjologicznej znacznie częściej podejmowano jednak problematykę egalitaryzmu, równości szans, demokratyzowania procesu edukacji, przeciwdziałania wykluczeniu, marginalizacji. Nowożytny system nauczania, zamiast formować i rozwijać człowieka, na różne sposoby uczy go „praktyczności”, w efekcie uczniowie, a także studenci, nie umieją samodzielnie wyrażać myśli. Dydaktyka odrzucająca pierwszeństwo w kształceniu podstawowych sprawności umysłu (solidna, merytoryczna wiedza z danej dziedziny, umiejętność logicznego myślenia, pamięć) na rzecz mgliście pojętego praktycyzmu czy technizacji daje efekty w postaci wypuszczania ze szkół ludzi w gruncie rzeczy niewykształconych.

Reformy edukacyjne ostatnich kilkunastu lat opierały się na błędnym założeniu, że należy obniżać poziom edukacji (dla uzyskania matury wystarczy 30% wiedzy), dążyć do maksymalnego zwiększenia liczby absolwentów, a nie jakości edukacji. Jednak mądre społeczeństwo zyskuje się dzięki mądrym szkołom. Twórcze, analityczne myślenie wymaga długoletnich ćwiczeń. W szkołach II Rzeczypospolitej uczono filozofii, greki i łaciny. Przekładało się to na jakość myślenia elit, jakość stanowionego prawa i standardy argumentowania. Wychodzono ze słusznego założenia, że najpierw należy ogólnie ukształtować człowieka, a dopiero później uczyć rzeczy praktycznych.

Badacz starożytnej edukacji, Henri-Irénée Marrou, pisze: „myśl antyczna świadomie nie chciała wstąpić na drogę, na której z takim zaślepieniem ugrzęzła cywilizacja nowożytna”. I dalej: „W łonie każdej techniki drzemie straszliwy imperializm. Każda technika podlega sobie tylko właściwej logice; ta rozwija się sama przez się, po sobie tylko właściwej linii, staje się celem sama w sobie i w końcu obezwładnia człowieka, który się nią posługuje”⁴⁰. Większość dawnych elit była kształcona według podstawowej triady (gramatyka, dialektyka, retoryka) i otrzymywała solidne wykształcenie oparte na precyzyjnym, logicznym myśleniu oraz umiejętnym prowadzeniu dyskusji. Również dawny świat polityki obejmował wyłącznie środowisko elit. Z czasem nastąpiła wśród nich jednak wewnętrzna stagnacja, polegająca na utracie energii niezbędnej do rządzenia, a także wyobcowanie ze społeczeństwa.

³⁸ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.

³⁹ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.

⁴⁰ H.-I. Marrou, *Historia wychowania...*, op. cit., s. 316, 320.

Koncepcja antyelit Vilfreda Pareto

Według Vilfreda Pareto⁴¹ (1975) wprowadzenie w polityce sztucznych zasad selekcji spowodowało, że masowo zaczęto nadawać etykiety elity osobom rządzącym. Wnosiły one do tej grupy różne skłonności, uczucia, postawy, nabyte wcześniej w swoich środowiskach, i zaczęły obniżać poziom samych elit poprzez nieodpowiednie słownictwo, zachowanie, niedostatki wiedzy, kultury, podstawowej kindersztuby⁴². Po wprowadzeniu zasad demokratycznego wyłaniania elit rządzących – świat polityki powiększył się, grupy władzy stały się liczniejsze i powszechniejsze. Demokracja dopuszcza do władzy powszechność, a w takim wypadku przeciętność staje się obowiązującym standardem. Coraz mniej ludzi posiada cechy właściwe elitom władzy. Elitaryzm wielu ludziom wydaje się niepotrzebny, co prowadzi do konsekwencji nie tylko w postaci braku wzorców do naśladowania. Zniszczenie podstawowych zasad niesie ze sobą katastrofę, zarówno w technice, przyrodzie, jak i w człowieku.

Funkcjonowanie społeczeństwa zależy w dużej mierze od dwóch czynników: demografii i zamożności. Nikt nie ma wątpliwości co do tego, że człowiek jest najcenniejszym kapitałem, a środowisko, wychowanie, edukacja i kultura mają wpływ na jego wartość. Elity posiadały dawniej liczne potomstwo, które, jako dobrze wychowane i wykształcone, przysparzało ojczyźnie światłych i mądrych obywateli. Na jedną z przyczyn kurczenia się elit wskazuje demografia. „Jeśli w klasach bogatych rodzi się mniej dzieci niż w klasach biednych i jeżeli spadek śmiertelności w klasach bogatych nie kompensuje spadku narodzin, to ruch ludności przyniesie tym klasom niedobór, który musi być uzupełniony ruchem bogactwa. Powstają w tych klasach puste miejsca, które zajmować będą osoby wywodzące się z klas biednych”⁴³, a więc niewykształconych (co powoduje degenerację władzy).

System edukacyjny jest pewną całością, obejmującą zarówno wychowanie intelektualne, moralne i społeczne. Istnieje przekonanie, że podniesienie poziomu wykształcenia populacji przyczynia się do wzrostu gospodarczego i społecznego dobrobytu. Mówiąc o rotacji elit gospodarczych, Pareto wskazuje, że tylko pozornie ich zasady pokrywają się z zasadami krążenia elit politycznych – dziś, gdy dziedziczenie władzy niemal przestało występować, wciąż pozostaje dziedziczenie majątku. Daje się zaobserwować pewną prawidłowość: gdy demokracja preferuje miernoty, wolny rynek wynosi do elit najlepszych. Zjawisko globalnej i intensywniej rotacji, któremu podlegają elity, powoduje degenerację władzy,

⁴¹ V. Pareto, *Umysł a społeczeństwo...*, op. cit.

⁴² Z. Bauman Zygmunt, *Socjologia Pareto*, [w:] *Szkola frankfurcka*, tłum. J. Łoziński i in., t. 2, cz. 2, Warszawa 1987.

⁴³ V. Pareto, *Uczucia i działania. Fragmenty socjologiczne*, tłum. M. Dobrowolska, M. Rozpędowska, A. Zinserling, wybór, wstęp i red. nauk. A. Kojder, Warszawa 1994, s. 11.

obniżając jakość rządów, ale jest korzystne dla gospodarki, przyczyniając się do wzrostu liczby osób bogatych.

Elitaryzm czy egalitaryzm?

Nauka powinna być prowadzona w szkołach w taki sposób, żeby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek.

Alfred Einstein

Dziś nie trzeba już przekonywać o potrzebie kształcenia powszechnego. Masowość edukacji jest koniecznością i faktem nie tylko w Polsce. Kształcenie egalitarne jest niezbędne na poziomie podstawowym, ale jego masowość nie musi stać w sprzeczności ze studiami elitarnymi. Jednak to nie warunki materialne, ale możliwości intelektualne, zdolności i chęci ucznia powinny być tutaj czynnikiem selektywnym.

W opinii wielu rodziców najważniejszym etapem edukacji jest szkoła podstawowa. W przedszkolu dziecko uczy się głównie przez zabawę, zaś w szkole nieodpowiedni nauczyciel czy rówieśnicy bardzo szybko mogą je na zawsze zniechęcić do pewnych przedmiotów czy nauki w ogóle. Dlatego wybór placówki edukacyjnej często spędza rodzicom sen z powiek. Zdecydować się na elitarnie otoczenie czy jednak postawić na kolegów z różnych środowisk? Dodatkowe zajęcia, języki, sport czy więcej wolnego czasu i bez trosk dzieciństwa? Wysokie opłaty czy nauka za darmo? Wybór między publiczną i prywatną edukacją jest bardziej skomplikowany, niż nam się wydaje – oba typy placówek mają plusy i minusy.

Ważną, by nie powiedzieć wiodącą rolę w kształceniu elit mają nauczyciele – kadra profesorska. W szkołach kształcących dawne elity kadra zawsze była na najwyższym poziomie intelektualnym i moralnym. Te dwa czynniki są ze sobą nierozzerwalnie związane, jeżeli chodzi o formowanie elit. Bylejakość i liberalizm nie przynoszą dobrych efektów, podobnie jak wychowanie bezstresowe.

To nieprawda, że najlepszą kadrę zapewnia prywatna placówka. W szkołach publicznych też pracują dobrzy pedagodzy, którzy potrafią odkryć talent dziecka. Szkoły prywatne stwarzają z kolei lepsze warunki do nauki, na przykład mniej liczne klasy. Trzeba jednak pamiętać, że choć mniejsza grupa oznacza większy komfort pracy dla nauczyciela, to dla dziecka niesie też pewne minusy – mniejszy krąg znajomych, inną atmosferę klasy. Z kolei szkoły publiczne oferują dziecku nie zawsze łatwo przyswajalną dawkę „prawdziwego życia” w postaci kolegów z różnych rodzin, nierzadko patologicznych.

W kwestii bezpieczeństwa i kultury osobistej szkoły prywatne są zwykle znacznie lepiej zorganizowane od państwowych (mają znacznie więcej pieniędzy, zależy im, aby w ich placówce było czysto i bezpiecznie). Przeciwnicy pry-

watnych placówek uważają jednak, że w szkołach niepublicznych, z założenia bardziej elitarnych, można spotkać się z bardziej wyrafinowanymi formami przemocy. Nierzadko dzieci przechwalają się, w jakich egzotycznych miejscach spędziły wakacje, jakiej marki ubrania dostają i jakie modne gadżety mają w domu. Może to prowadzić do niezdrowej rywalizacji i marginalizowania mniej zamożnych członków grupy.

Wśród specjalistów i samych rodziców przeważa zdanie, że jeśli dziecko jest ambitne, to w szkole państwowej również zdobędzie odpowiednią wiedzę i wykształcenie. Jeśli w okresie przedszkolnym w dziecku zostanie rozbudzony odpowiedni poziom ambicji, a rodzice i wychowawcy przekażą mu podstawowe zasady kultury osobistej, to poradzi sobie w każdej szkole. Gdyby jednak rodzice mieli zamiar zafundować dziecku dodatkowe zajęcia z języków, basen, lekcje tańca czy plastyki, to ze względów praktycznych lepszym wyborem będzie szkoła prywatna. Wszystkie te aktywności będą zapewnione w jednym miejscu, a rodzice nie będą musieli dowozić dziecka na wieczorne kursy w różnych częściach miasta. Ponadto w prywatnej placówce zazwyczaj godziny rozwijania dodatkowych umiejętności i talentów wliczone są w czesne.

Dwa kierunki w edukacji

Dziś uczeń, rozpoczynający naukę w polskiej szkole, posiada znacznie rozleglejszą wiedzę niż jego rówieśnik sprzed trzech dekad, ale maturzysta ma mniejszy zasób wiedzy i umiejętności operowania nią niż jego odpowiednik przed 30 laty. Student, kończący naukę, otrzymuje dyplom, który nie zawsze potwierdza jakość zdobytej wiedzy. Stwierdzenie tego niepokojącego zjawiska skłania do głębokiej refleksji.

Jest rzeczą oczywistą, że ludzie różnią się zdolnościami, możliwościami, pilnością itd., co znajduje odzwierciedlenie w rzeczywistości. Jaka zatem powinna być edukacja: egalitarna (masowa, równa) czy elitarna? Żadnego kraju nie stać na masowe kształcenie kadr na najwyższym poziomie, żaden kraj nie ma też takich potrzeb. W znakomitej większości niezbędni są ludzie tylko (i aż) przyzwoicie wykształceni, dobrze wychowani. Jednak na elitę, czyli grupę stanowiącą 10% ogółu społeczeństwa, należy także zwrócić baczną uwagę.

Stany Zjednoczone wypracowały sobie dobrze zróżnicowany system kształcenia akademickiego. W Niemczech do roku 2006 wybrano kilka uczelni, które postanowiły kształcić elity. Finlandia zaplanowała, że do 2012 roku będzie miała najlepiej wykształcone społeczeństwo europejskie. I wygląda na to, że jej się to udaje, biorąc pod uwagę, że zajmuje od wielu lat czołowe miejsce w rankingach PISA sprawdzających umiejętności czytania, matematyczne i przyrodnicze. Ponadto różnica między wynikami uczniów najlepszych i najgorszych jest niewielka, co by znaczyło, że wszystkie szkoły fińskie są jednakowo dobre

i równie skutecznie kształcą swoich uczniów. Z kolei francuskie elitarne uczelnie (*grandes écoles*) kształcą specjalistów w wielu dziedzinach, przede wszystkim menedżerów, handlowców, inżynierów, ale także przyszłych naukowców i polityków, jak słynna kuźnia politycznych elit ENA (*École nationale d'administration*). Szkoły te mają specyficzny charakter, trudne egzaminy wstępne, a ponadto część z nich ustaliła wysokie czesne, sięgające kilkudziesięciu tysięcy euro rocznie. Przy czym rezerwują one 30% miejsc przyjęć na studia dla najzdolniejszych mających trudną sytuację materialną.

Trzeba mieć nadzieję, że także w Polsce nauką na przyzwoitym poziomie zajmą się konkretne uczelnie. „Jeśli uniwersytet będzie przeciętny, to i całe społeczeństwo takie będzie” – stwierdza Daria Hejwosz⁴⁴ z Uniwersytetu Adama Mickiewicza. Często słyszy się opinie, że szeroki dostęp do studiów wyklucza ich wysoki poziom i dobre przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy. Dominują tezy, że lepiej kształcić na studiach jedynie elity, bowiem dopiero wówczas zamkniemy drogę do bylejakości. Prawdą jest, że kształcenie akademickie ma ogromne znaczenie w procesie wyłaniania elit. W Polsce największym prestiżem cieszy się Krajowa Szkoła Administracji Publicznej (KSAP), podlegająca prezesowi Rady Ministrów, która kształci przyszłą elitę urzędniczą. Działa także Międzynarodowe Centrum *Elitarnego Kształcenia* Jednostek Mundurowych i Cywilnych „Gryf”.

Każda uczelnia powinna wiedzieć, jaką rolę chce pełnić w swoim regionie, w kraju, a także na arenie międzynarodowej – czy chce konkurować z najlepszymi ośrodkami na świecie i przyciągać, na swój sztandarowy kierunek, najlepszych kandydatów z całego kraju, czy też kształcić na potrzeby lokalnego rynku pracy i ściśle współpracować z pracodawcami. Ta różnorodność szkół godzi postulaty egalitaryzmu i elitaryzmu kształcenia. Elitarna nauka będzie bowiem mogła być uprawiana na uczelniach badawczych, gdzie wysoki poziom kształcenia winien być odzwierciedleniem prowadzonych zaawansowanych badań. W ten sposób nie zaprzeczamy stwierdzeniu, że dogłębne naukowe poznanie pozostaje elitarnym przywilejem najbardziej utalentowanych, kreatywnych i dociekliwych osób, które mogą podążać za wybitnymi naukowcami–mistrzami. Powszechne kształcenie może pozostać na uczelniach zawodowych, gdzie bylejakość dotychczasowego teoretycznego nauczania zostanie zastąpiona fachową i rzetelną pracą nad kompetencjami i umiejętnościami praktycznymi.

Taki podział uczelni umożliwia, znowelizowane w 2011 roku, prawo o szkolnictwie wyższym. Uczelnie mogą kształcić w obrębie dwóch profili – ogólnoakademickiego albo zawodowego. Ten model szkolnictwa wyższego nie wyklucza sytuacji, kiedy również uczelnie badawcze chciałyby część studentów kształcić na profilach praktycznych, edukując specjalistów, którzy znajdą zatrudnienie w szkole lub w banku.

⁴⁴ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka...*, *op. cit.*

Skuteczność wychowawcza współczesnej szkoły

Zakładając, że szkoła na poziomie podstawowym i średnim stała się masowa, egalitarna, a specjalizacja wiedzy przekazywanej coraz większej liczbie uczniów powoduje trudności w nawiązywaniu tradycyjnych form i stosunków wychowawczych, trzeba postawić sobie pytanie: jaka jest skuteczność wychowawcza współczesnej szkoły? Współczesna edukacja nie wymaga od uczniów myślenia (egzaminy oparte na testach nie ułatwiają tego procesu), a jedynie coraz więcej liczenia, kalkulacji. Podkreśla się to, co pragmatyczne, a marginalizuje się literaturę, historię, filozofię i logikę. Więcej w edukacji techniki i ekonomii, za to mniej etyki, człowieczeństwa.

Edukacja egalitarna spowodowała, że wszystkie szkoły dają równe szanse życiowe swoim wychowankom, stwarzając im jednakowe warunki. Tymczasem w zależności od uzdolnień każdy uczeń może wymagać różnego stopnia kształcenia oraz uwzględnienia indywidualnego tempa dojrzewania do studiów. Pogłębiające się od kilku lat zjawisko obniżania jakości nauczania skutkuje tym, że współczesny człowiek „zaopatrzony” w dyplomy i certyfikaty coraz częściej przypomina puszkę – ładnie pomalowaną, z ciekawym napisem, tyle że pustą w środku.

Mass media, kształtując system wartości, przyczyniły się do przesunięcia w kierunku kultury popularnej, która nie sprzyja stawianiu sobie wymagań. Masy nie zdołają wykształcić elit. Ojciec Józef Bocheński zauważył, że: „Większość ludzi nie rządzi sobą, jest pędzona przez innych. To duchowe niewolnictwo jest wspierane przez środki masowego przekazu, które dbają o to, aby każdy wiedział, co powinien myśleć i czuć”⁴⁵. W tłumie, który nie ma „duszy”, jednostka traci osobowość. Jednak w tym tłumie tkwią indywidualności, które warto wyłonić i umożliwić im szczególne warunki rozwoju elitarnego.

W ostatnim dwudziestoleciu, w efekcie kolejnych reform edukacji, zaniżano wymagania w polskiej szkole. Ocena niedostateczna (dwójka) stała się notą pozytywną (dopuszczającą). Uczeń może być promowany do następnej klasy nawet z oceną najniższą, ma także możliwość poprawiania wyników i „zaliczenia” przedmiotu na koniec roku w ciągu trzech dni, po uprzednim odwołaniu się od decyzji. Rezygnuje się z indywidualności i oryginalności myślenia, wymagając odpowiedzi według ustalonego „klucza”. Podważa się wiarygodność i uczciwość nauczycieli. Prace maturalne ocenia się poza daną szkołą, co równocześnie świadczy o braku zaufania wobec pedagogów. Sam nauczyciel coraz mniej identyfikuje się z uczniem i zawodem, który wykonuje, a bardziej z wynagrodzeniem. Praca pedagogów utraciła swoją misyjność.

Tymczasem trzeba pamiętać, że w zawodzie nauczycielskim ważne jest przygotowanie, predyspozycje, talent, pracowitość i kreatywność. Jakość edukacji zależy co prawda od wielu czynników, ale wśród nich szczególną rolę od-

⁴⁵ J. Bocheński, *Wspomnienia*, Kraków 1994, s. 66.

grywają osobowość i pasja nauczycieli oraz stosowane przez nich metody pracy. Jeśli pozbawimy zawód nauczyciela należnego mu prestiżu i szacunku, nie przywrócimy odpowiedniego poziomu kształcenia w naszych szkołach.

Polskie szkoły XXI wieku

Współcześnie w Polsce istnieją już elitarne szkoły na miarę Sidwell Friends School w Waszyngtonie czy nowojorskiej Spence School, do których dzieci zapisuje się wkrótce po urodzeniu. Placówki, które uchodzą za elitarne, stawiają określone wymagania, którym nie każdy może sprostać. Elegancki mundurek, doskonałe maniery, biegłość w językach obcych i obycie w świecie – tak kojarzymy uczniów elitarnych szkół, do których trudno się dostać. Przyjrzyjmy się kilku z nich.

Szkoły anglojęzyczne

Dużym prestiżem cieszą się szkoły, w których językiem wykładowym jest język obcy. W Warszawie można znaleźć zagraniczne szkoły francuskie, ale największe „wzięcie” mają placówki anglojęzyczne, do których chodzą zazwyczaj dzieci dyplomatów, cudzoziemców pracujących na kontraktach w Polsce, gwiazd telewizji i zamożnych biznesmenów. Czesne w szkołach tego typu (np. American School czy British School) szokują przeciętnych zjadaczy chleba. W tej ostatniej, poza obowiązkowym wysokim wpisowym, opłaty rosną stopniowo w zależności od wieku dziecka. Im starszy uczeń, tym wyższe koszty edukacji muszą ponieść rodzice.

Szkoły Przymierza Rodzin

Szkoły Przymierza Rodzin również cieszą się opinią szkół elitarnych. Dzieci zapisuje się tu do pierwszej klasy zaraz po urodzeniu, jednak o przyjęciu kandydatów nie decyduje termin zgłoszenia. W pierwszej kolejności przyjmowane są dzieci, których rodzeństwo już uczęszcza do którejś ze szkół Przymierza Rodzin. W czasie rekrutacji pozostałych kandydatów przeprowadza się rozmowy z rodzicami. Wypełniają oni ankietę, w której piszą o swoich oczekiwaniach wobec szkoły i o tym, jak sami mogliby uczestniczyć w jej życiu. Szkoły te (podstawówka, gimnazjum i liceum) z założenia mają charakter kameralny i katolicki. Zdaniem ich założycieli pozwala to na integrację uczniów, indywidualną współpracę nauczyciela z dzieckiem i odpowiednie kształtowanie charakteru. Dlatego placówki te nie są dostępne dla wszystkich chętnych – mają specjalny program wychowawczy oraz podkreślają zaangażowanie rodziców w sprawy szkoły. W podstawówce, poza tradycyjnymi metodami nauczania, stosuje się elementy pedagogiki Montessori. Szkoła organizuje też rozmaite wydarzenia integrujące, na przykład przygotowywany przez rodziców Piknik Jesienny. Popularną wio-

senną imprezą Przymierza Rodzin jest rodzinny bieg na orientację, odbywający się w podwarszawskich lasach. Biorą w nim udział całe rodziny, a po zakończeniu zawodów tradycyjnie odbywa się majówka z grillem i innymi atrakcjami. Szkoła chce stworzyć atmosferę „ewangelicznego ducha miłości i wolności”, co oznacza uczestniczenie we mszy świętej, przyjmowanie sakramentów i wspólną codzienną modlitwę. Z kolei chesne w Przymierzu Rodzin wynosi ok. 1000 zł.

Stowarzyszenie Wspierania Edukacji i Rodziny „Sternik”

Tworzy je grupa rodziców, którzy poszukiwali dla swoich dzieci modelu edukacyjnego łączącego naukę z wychowaniem. Ideą stowarzyszenia jest wspieranie rodziców, jako pierwszoplanowych wychowawców w intelektualnym, społecznym, duchowym i fizycznym kształceniu swoich dzieci. Do szkół „Sternika” (np. „Żagle” czy „Strumienie”) przyjmuje się dzieci pochodzące wyłącznie z rodzin pełnych i wielodzietnych. Są to szkoły elitarne, dla osób wymagających, selektywnie dobierające młodzież. Placówki te obejmują szkoły podstawowe, gimnazja i licea, uczą nie tylko dzieci i młodzież, ale też uzupełniają wiedzę rodziców.

„Żagle” to niepubliczne szkoły dla chłopców prowadzone i założone przez rodziców. Oferują edukację spersonalizowaną, całościową i spójną, opartą na poszanowaniu wolności i odpowiedzialności osobistej oraz na chrześcijańskiej wizji osoby ludzkiej. Z kolei „Strumienie” stawiają na pracę zespołową na wszystkich etapach edukacyjnych. To szkoły dla dziewcząt, które chcą się uczyć i pracować nad swoim charakterem. Nauczyciele pracują razem w zakresie wychowywania (wychowawcy, opiekunowie) i dydaktyki (nauczyciele poszczególnych przedmiotów), korzystają z założeń klasycznej antropologii, pomagają uczniom kształcić intelekt oraz wolę poprzez nabywanie dobrych nawyków. Program szkolny obejmuje kształcenie osoby w jej wymiarze: intelektualnym, fizycznym, emocjonalnym, społecznym i duchowym. Tutor rodzinny (opiekun) wspólnie z rodzicami ustala osobisty plan edukacyjny i pomaga w koordynacji pracy z uczniem wszystkich nauczycieli i specjalistów.

Celem wychowania w szkołach tego typu jest pomoc w rozwinięciu człowieczeństwa w możliwie najpełniejszy sposób, z poszanowaniem wolności i we współpracy z rodzicami. Wychowywanie to uczenie myślenia, decydowania i działania według dobrze ukształtowanego sumienia, przy wykorzystaniu otrzymanych od Boga talentów. Aby to było możliwe, ważna jest pomoc w nabywaniu i ćwiczeniu cnót ludzkich. Nauczanie metodą projektu jest alternatywą dla systemu nauczania klasowo-lekcyjnego.

Gimnazjum i Liceum Akademickie działające przy Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu

W szkole tej kształci się i wychowuje uzdolnioną młodzież z całej Polski. Placówka ściśle współpracuje z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu. Uczniowie mieszkający poza Toruniem otrzymują bezpłatne zakwaterowanie

w internacie. Dzieci uzdolnione uzyskują wsparcie, np. w postaci wczesnego rozpoznania zainteresowań, specjalnych zajęć z psychologiem i pedagogiem, indywidualnego nauczania. Ponadto mogą uczestniczyć w licznych projektach badawczych pod opieką nauczycieli akademickich. Placówka diagnozuje uczniów zdolnych, kieruje ich rozwojem, motywuje do systematycznej i satysfakcjonującej pracy, traktując ich jako indywidualności, oraz upowszechnia wiedzę na temat pracy z uczniem zdolnym⁴⁶.

Liceum Ogólnokształcące Uniwersyteckie przy Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie

W roku szkolnym 2012/2013 utworzono Liceum Ogólnokształcące Uniwersyteckie przy Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. To szkoła społeczna, działająca na podstawie decyzji prezydenta miasta Krakowa. Szkoła uzyskała też pozytywną opinię małopolskiego kuratora oświaty. Licealistów uczą pracownicy Uniwersytetu Pedagogicznego, część zajęć odbywa się w pomieszczeniach uczelni. Uczniowie mają możliwość udziału w seminariach, wykładach i konferencjach prowadzonych przez Uniwersytet. Ćwiczenia w laboratoriach i lekcje języków obcych są prowadzone w niewielkich grupach.

Kształcenie elitarne za granicą

O wszechstronny rozwój uczniów zdolnych troszczą się także inne kraje Europy. W słowackiej Bratysławie zainicjowano projekt „Aprogen”, którego autorką jest założycielka i dyrektorka szkoły Jolanta Laznibatová. Celem projektu, finansowanego przez Ministerstwo Edukacji, jest wyszukiwanie i dbanie o rozwój uczniów zdolnych, objętych działaniem wspierającym od przedszkola aż do matury. W projekcie uczestniczy 28 szkół, w których prowadzone jest kształcenie uczniów o ponadprzeciętnych umiejętnościach.

W czeskiej Pradze utworzono tzw. Centrum do spraw Zdolności, a w Saksonii powstało w 2008 roku Centrum Doradcze zajmujące się konsultowaniem spraw związanych z rozwojem szkół kształcących uczniów zdolnych, zarządzaniem sieciami, wspomaganiem szkoleń oraz pomocą w nowym modelu pracy z uczniami zdolnymi i ich rodzinami. Wspomaganie talentów ma stać się częścią działania całej szkoły.

W Niemczech Kurt Heller opracował autorski model zdolności, zakładający, że każdy uczeń przejawia jakieś wybitne zdolności, które przy odpowiedniej stymulacji mogą przerodzić się w talent. Na tej podstawie stworzono projekt, odpowiednie narzędzia diagnostyczne oraz specjalne programy edukacyjne dla szkół, które mają pomóc uczniom odkrywać i rozwijać swoje umiejętności.

⁴⁶ A. Stańczyk, *Osiągnięcia szkolne i naukowe uczniów Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu*, [w:] *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, red. W. Limont, J. Cieśliskowska, J. Dreszer, t. 2, Toruń 2010, s. 141–145.

W Austrii prowadzone są liczne projekty mające na celu wsparcie uczniów zdolnych. Austriackie Centrum Wspierania Uzdolnionych i Badań nad Uzdolnieniami to instytucja patronująca tym działaniom. Organizacja ta finansowana jest przez państwo. Centrum wspiera projekty, które mają na celu m.in. wspieranie uczniów zdolnych w szkole i podczas lekcji, kreatywność w pracy z takimi uczniami, zróżnicowane i ukierunkowane wsparcie dla nich oraz doskonalenie nauczycieli pod kątem pracy z uczniem zdolnym.

Szerzej warto przyjrzeć się ciekawemu projektowi amerykańskiego Johns Hopkins University pod nazwą Center for Talented Youth (Centrum dla Utalentowanej Młodzieży, CTY). W ramach tego programu organizowane są trzytygodniowe wakacyjne kursy edukacyjne dla uczniów o ponadprzeciętnych zdolnościach. Każdy uczestnik wybiera przedmiot, który go interesuje i w czasie trwania kursu zgłębia jego tajniki. Co ważne, uczniowie pracują indywidualnie, we własnym tempie. Nauczyciel nie prowadzi wykładu, a jedynie krąży po klasie i odpowiada na ewentualne pytania. Nie ma tu ocen – młodzieży wystarcza informacja, czy dostatecznie dobrze opanowała daną partię materiału, co weryfikuje test przygotowany przez nauczyciela. W ten sposób zdolni uczniowie są w stanie opanować materiał edukacyjny w o wiele szybszym tempie niż w szkole. Ponadto przyznają, że bardzo odpowiada im atmosfera na tego typu kursach, gdzie ich ponadprzeciętność nie jest wyśmiewana (nikt nie nazywa ich „kujonami”), ale doceniana przez innych. Do najbardziej znanych absolwentów CTY należą m.in. Sergey Brin, współzałożyciel firmy Google, Mark Zuckerberg, założyciel Facebooka czy... Lady Gaga.

Polscy rodzice, przekonani o wyższości kształcenia elitarnego za granicą, posiadający znaczne środki finansowe, wysyłają swoje dzieci do szkół na Zachodzie. Około tysiąca polskich gimnazjalistów i licealistów pobiera naukę w elitarnych placówkach oświatowych Wielkiej Brytanii, USA i Szwajcarii. Najczęściej są to dzieci prawników, lekarzy czy menedżerów, które chcą kontynuować naukę w tych krajach. W USA szkolnictwo, w tym wyższe, traktuje się jako przemysł edukacyjny, a studiowanie kilkuset tysięcy obcokrajowców figuruje w statystykach jako możliwości eksportowe o najwyższym poziomie rentowności (eksportuje się czystą wiedzę, bez zużywania surowców czy zanieczyszczania środowiska w czasie produkcji). Dwadzieścia najlepszych amerykańskich uniwersytetów (w tym także najlepszych na świecie) to uczelnie prywatne.

Polscy uczniowie za granicą najczęściej wybierają szkoły przygotowujące do brytyjskiej matury, dającej uprawnienia do studiów na uczelniach całego świata. Nauka trwa rok lub dwa lata, a uzyskany dyplom upoważnia do studiów na uczelniach w Wielkiej Brytanii, Kanadzie czy USA. Elitarna szkoła średnia w Wielkiej Brytanii pobiera za rok nauki opłaty w wysokości od 100 tysięcy złotych wzwyż. W najbardziej prestiżowych szkołach szwajcarskich trzeba zapłacić nawet 60 tysięcy franków rocznie (około 240 tysięcy złotych).

Podsumowanie

Przemiany dokonujące się w Europie Środkowo-Wschodniej w zakresie systemu politycznego oraz niektóre konsekwencje postępującej globalizacji ujawniły wzrost nierówności między ludźmi, przesunięcie warstw inteligenckich na dalszą pozycję w hierarchii społecznej oraz ekspansję środowisk biznesu i polityki. Nowe mass media, środki komunikowania, powszechny dostęp do innego odczytywania świata oraz wartości w nim obowiązujących doprowadziły do przejścia w kierunku kultury popularnej, masowej. Reformy edukacyjne ostatnich lat, choćby zaprowadzająca tzw. nową maturę, doprowadziły do rażącego obniżenia poziomu wiedzy. Tymczasem rozkład zdolności i talentów w społeczeństwie pozostaje zróżnicowany, dlatego też każdy człowiek powinien mieć prawo do indywidualnej ścieżki rozwoju. Oba kierunki wychowania: egalitarny i elitarny, winny znaleźć swoje miejsce we współczesnym systemie edukacji. Nie wchodzi one ze sobą w konflikt, a jedynie otwierają możliwości dla różnych zdolności i chęci młodych ludzi.

Sposób kształcenia elit wydaje się łatwy do określenia, może jednak napotykać trudności w realizacji. Optymizmem napawa fakt, że wiele uczelni podejmuje już takie działania i coraz więcej młodzieży chętnie na nie odpowiada. Bez względu jednak na podejmowane rozwiązania organizacyjne studia elitarne muszą rządzić się innymi zasadami niż tradycyjne studia organizowane w ramach poszczególnych kierunków. Tylko wtedy możemy mieć nadzieję, że statystyczne 10% społeczeństwa odbierze wykształcenie odpowiednie do elitarnych funkcji i zadań, jakie zostaną przed nimi postawione.

Rajmund Mydel

MIEJSCE I ROLA CHIN W PROCESIE GLOBALIZACJI EDUKACJI NA POZIOMIE WYŻSZYM

Position and Importance of China in the Globalisation Process of Higher Education

China's dynamic economic growth at the turn of twenty/twenty-first century is accompanied by an unprecedented development of higher education and university education. Development of economic structures of the country gave birth to a sharp increase in demand for highly qualified personnel with broad international experience. That triggered a rapidly growing process of "student emigration" to foreign universities, making China the main animator of the process of globalization of higher education. In 2007 Chinese students represented 15,1% of all international students in the world higher education system. They became largest foreign minority at the universities in the USA (16.6% of total number of foreign students), UK (14.1%), and in the case of Japan they accounted for the record 63.7% (2007).

At the same time number of foreigners studying in China is dynamically growing (with 39 000 in 1970 to 195 000 in 2007). It is expected that due to the expansion of the Chinese economy and the increasing interest in the culture and art by 2020 more than half million of foreign students will undertake their education in China.

Key words: foreign students, global education market

Wprowadzenie

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech współczesnego obrazu społeczno-ekonomicznego świata jest proces globalizacji. Rozwijany jest on zasadniczo w wymiarze gospodarczym, zaznaczając coraz silniej swą obecność w sferze politycznej i społeczno-kulturowej. W tym ostatnim przypadku koniec XX i pierwsza dekada XXI wieku, naznaczona jest intensywnym rozwojem procesu globalizacji w zakresie szeroko rozumianej edukacji, w tym przede wszystkim na poziomie wyższym (ang. *tertiary education*). Generalnie proces globalizacji edukacji rozumiany jest jako międzynarodowy przepływ osób, celem podjęcia nauki-studiów w zagranicznych placówkach szkolnictwa wyższego. Jego bezpośrednim przejawem jest, notowany od ostatniej dekady XX wieku, bardzo silny wzrost młodzieży kształcącej się poza granicami kraju. Po okresie względnej stagnacji, w latach 1980–85, liczby studentów zagranicznych na świecie na poziomie 1,1 mln, w okresie 1990–2000 populacja ich wzrosła odpowiednio z 1,3 mln do 1,9 mln (o 46,2%), by już w 2007 roku przekroczyć wielkość 3,0 mln (wzrost w latach 2000–2007 aż o 58,9%).

Proces niezwykle dynamicznego wzrostu liczby zagranicznych studentów określany jest coraz częściej terminem globalizacji szkolnictwa wyższego¹. Obejmuje on także realizację partnerskich programów edukacyjnych pomiędzy zagranicznymi uczelniami (Program Partnership), uruchamianie zagranicznych oddziałów-wydziałów w partnerskich ośrodkach akademickich różnych krajów (*Branch or Offshore Campuses*) oraz upowszechnianie zasady kształcenia na odległość (*Distance Learning*). Integralnym elementem procesu globalizacji edukacji na poziomie wyższym jest także uruchamianie programów studiów zagranicznych (trwających od kilku miesięcy do jednego roku), których uczestnikami jest młodzież akademicka z różnych państw świata. Klasycznym przykładem realizacji powyższej formuły jest europejski program Erasmus, uruchomiony w 1987 roku, którego uczestnikami w okresie 1987–2007 było około 1,7 mln studentów z 31 państw Europy.

Proces globalizacji edukacji rozważany jest najczęściej w aspekcie liczby, studiującej poza granicami, młodzieży z uwzględnieniem kraju pochodzenia studentów oraz państw, które są miejscem edukacji akademickiej cudzoziemców (tzw. kraje goszczące studentów zagranicznych). Podkreślany jest przy tym w sposób szczególny fakt, że rozwój procesu globalizacji edukacji determinowany jest zasadniczo rozwojem społeczno-ekonomicznym państw, w tym rozwijających się krajów świata, który rodzi gwałtowny wzrost zapotrzebowania na pracowników o wysokich kwalifikacjach zawodowych.

¹ M.M. Kritz, *Globalisation and Internationalization of Tertiary Education, Final Report Submitted to the United Nations Population Division*, New York 2006; J. Knight, *Internationalization of Higher Education, Quality and Internationalization in Higher Education*, Paris 1999, s. 13–18; *Higher Education to 2030*, Vol. 2: *Globalisation*, Paris 2010.

Począwszy od przełomu XX/XXI wieku jednym z najważniejszych uczestników procesu globalizacji edukacji na poziomie wyższym stały się Chiny. Przebudowa i modernizacja struktur gospodarczych tego kraju, znacząca bezprecedensowym tempem wzrostu ekonomicznego w skali świata, zrodziła gwałtowny wzrost zapotrzebowania na wysoko kwalifikowanych pracowników, w tym elit wykształconych poza granicami kraju, legitymujących się międzynarodowym doświadczeniem.

Kraj ten, po zakończeniu tzw. Rewolucji Kulturalnej (1966–1976), która przyniosła m.in. zniszczenie systemu edukacyjnego państwa, podjął ogromny wysiłek na rzecz odbudowy i rozwoju edukacji na poziomie wyższym. Od końca lat 70. XX wieku edukacja na poziomie wyższym zostaje uznana, obok modernizacji i rozwoju gospodarczego kraju, priorytetowym celem chińskiego rządu. Władze polityczne Chin wyznaczają odąd szkolnictwu wyższemu i szeroko rozumianej nauce, rolę jednego z fundamentalnych filarów rozwoju gospodarczego kraju, którego celem jest zbudowanie nowoczesnego, globalnego mocarstwa ekonomicznego świata. Przemiany chińskiego systemu edukacji, w tym głównie na poziomie wyższym, traktowane są także jako jeden z podstawowych elementów integracji tego kraju z gospodarką światową. Rangę powyższego problemu jednoznacznie potwierdza także fakt, że rozwój szkolnictwa wyższego i nauki, stanowi jedno z głównych założeń rządowych 5-letnich Planów Rozwoju Gospodarczego i Społecznego Chin. W ich ramach nastąpiło otwarcie uniwersytetów oraz wprowadzenie egzaminów wstępnych na uczelnie wyższe (od 1977 roku). Ponadto rozpoczęto reformę szkolnictwa, która przyniosła m.in. odpłatność za nauczanie na poziomie wyższym oraz opracowano i uruchomiono dwa rządowe, strategiczne projekty, zapisane pod hasłami „Project 211” oraz „Project 985”.

Wprowadzony w życie, od 1995 roku, „Project 211” zakłada konsolidację wyższych uczelni, celem zmniejszenia ich liczby oraz podniesienia jakości kształcenia. W jego ramach zaplanowano organizację 100 instytucji szkolnictwa wyższego (uczelni oraz placówek i laboratoriów naukowo-badawczych), których programy edukacyjne i badawcze ukierunkowane są na wsparcie procesu modernizacji chińskiej gospodarki. Z kolei „Project 985”, którego symboliczny zapis jest pochodną daty ogłoszenia przez rząd chiński (maj 1998 roku, w ramach tzw. Education Action Plan toward the 21st Century), zakłada organizację na bazie istniejących uczelni od dziesięciu do dwunastu światowej klasy uniwersytetów oraz placówek badawczych. Objęte specjalnymi dotacjami rządowymi, rozwijające szeroką współpracę dydaktyczną i naukowo-badawczą z renomowanymi zagranicznymi szkołami wyższymi, przyszłe elitarne uczelnie wyższe Chin reprezentowane są aktualnie przez: Tsinghua University, Peking University, University of Science and Technology of China, Nanjing University, Fudan University, Shanghai Jiaotong University, Xi'an University, Zhejiang University, Nankai University oraz Harbin Institute of Technology². Mają one być miejscem

² E. Brandenburg, Z. Jiani, *Higher Education in China in the Light of Massification and Demographic Change*, „Gutersloh, Arbeitspapier” 2007, nr 97, www.che.de.

kształcenia najzdolniejszej młodzieży chińskiej oraz większości zagranicznych studentów.

Integralnym elementem nowej polityki edukacyjnej współczesnych Chin jest rozpoczęcie, z początkiem XXI wieku, procesu prywatyzacji szkolnictwa, w tym szkolnictwa wyższego. Wynikało ono zasadniczo z pilnej potrzeby poszerzenia rynku edukacyjnego, związanego z lawinowo rosnącą falą młodzieży pragnącej podjąć naukę w placówkach typu college oraz na poziomie uniwersyteckim. Pierwsza ustawa rządowa tego typu, pod nazwą „Law on Promotion of Private Education”, weszła w życie 1 września 2003 roku. Już na przełomie 2004/2005 roku za jej sprawą działało w Chinach 70 tysięcy prywatnych szkół wszystkich typów, do których uczęszczało 14,2 mln dzieci i młodzieży. W liczbie tej znajdowało się około 1300 prywatnych instytucji kształcących na poziomie wyższym z liczbą 1,9 mln studentów.

Reforma szkolnictwa, której towarzyszyło zwiększenie ilości placówek kształcących na poziomie wyższym (za sprawą prywatnych uczelni), przyniosła zasadniczy wzrost liczby słuchaczy studiów magisterskich z 0,3 mln w 1977 i 1,3 mln w 1997 roku do ponad 5,0 mln w 2007 roku. Łącznie ze słuchaczami placówek typu college, liczba studentów w Chinach przekroczyła w 2007 roku wielkość 20,5 mln, reprezentując 13,5% tej kategorii kształcącej się młodzieży na świecie (*China Staistical Yearbook 2007*).

Przełom XX/XXI wieku to także początek internacjonalizacji chińskiego szkolnictwa wyższego. Wyraża się on silnym rozwojem współpracy w zakresie edukacji oraz prac naukowo-badawczych z zagranicznymi uniwersytetami oraz podpisaniem porozumień z innymi krajami, dotyczącymi wzajemnego uznawania stopni akademickich. W tym ostatnim przypadku odpowiednie porozumienia zawarto dotąd z 21 państwami, w tym z Niemcami (w 2002 roku) oraz Wielką Brytanią, Francją, Australią i Nową Zelandią (wszystkie w 2003 roku).

Znamiennym dla współczesnego rozwoju chińskiego szkolnictwa, jest niezwykle dynamiczny wzrost jego udziału w procesie globalizacji edukacji na poziomie wyższym. Spektakularnym przejawem powyższego procesu jest bezwzględna dominacja na zagranicznych uczelniach świata studentów chińskich. W liczbie 457,4 tys. (2007 rok), reprezentują 15,1% ogółu studentów kształcących się na zagranicznych uczelniach wyższych³. Zajmując pierwsze miejsce, wyprzedzają oni zdecydowanie w tym względzie kolejno studentów z Indii (162,2 tys. – 5,4% ogółu) oraz Korei Południowej (107,1 tys. – 3,5%) i Niemiec (86,0 tys. – 2,8% ogółu zagranicznych studentów). Innym przejawem rosnącej roli Chin w procesie globalizacji edukacji na poziomie wyższym jest fakt, że na uczelniach tego kraju kształciło się w 2007 roku 195,5 tys. zagranicznych studentów. Stanowili oni 6,5% populacji kształcącej się młodzieży na zagranicznych uczelniach, plasując ten kraj na 6 miejscu w świecie. Bezprecedensowy w skali współcze-

³ G. Maslen, *China: Chinese students to dominate world market*, „University World News”, November 4, 2007, www.universityworldnews.com.

snego świata zakres rozwoju szkolnictwa wyższego Chin, rosnąca fala emigracji edukacyjnej chińskiej młodzieży na uczelnie zagraniczne, jak też napływ cudzoziemskich studentów na uczelnie tego kraju, będzie miał coraz silniejszy wpływ na globalny rynek edukacyjny. Powyższy kierunek zmian potwierdzają prognozy Ministerstwa Szkolnictwa Chin, zgodnie z którymi, w perspektywie 2020 roku, liczba Chińczyków studiujących na zagranicznych uczelniach osiągnie wielkość 650 tys. osób. Równocześnie zakłada się, że ponad 500 tys. cudzoziemskich studentów kształcić będzie się w tym roku na chińskich wyższych uczelniach⁴.

Chińscy studenci za granicą oraz ich miejsce na światowym rynku szkolnictwa wyższego

Najważniejszym wskaźnikiem procesu globalizacji oraz umiędzynarodowienia procesu globalizacji edukacji na poziomie wyższym, jest liczba młodzieży studiującej w zagranicznych ośrodkach akademickich. Interpretowany jest on w aspekcie ogólnej liczby studentów kształcących się za granicą według narodowości oraz krajów goszczących zagranicznych studentów.

Bezpośrednim wyrazem rozwijanego procesu globalizacji szkolnictwa wyższego jest dynamiczny wzrost studiującej za granicą młodzieży z 1,1 mln w 1980 r. i 1,3 mln w 1990 roku do 1,9 mln w 2000 i ponad 3,0 mln osób w 2007 roku. Oznacza to, że w dekadzie 1980–1990 wskaźnik wzrostu zagranicznych studentów wyniósł 18,2%, w latach 1990–2000 był rzędu 46,2%, natomiast w w okresie 2000–2007 osiągnął wartość aż 58,9%. Właśnie pod koniec lat 70. XX wieku w nurcie tego procesu znalazły się Chiny, za sprawą reformy szkolnictwa, która stworzyła m.in. możliwość podejmowania studiów za granicą. Pierwotnie ograniczona była ona do niewielkiej, wyselekcjonowanej przez władze, grupy osób (np. w 1978 roku było to zaledwie 3,4 tys. osób). Począwszy od końca 1986 roku pozwalała ona podejmować studia za granicą wszystkim tym, którzy byli w stanie ponieść koszty kształcenia. Wraz z powyższą decyzją został uruchomiony i silnie rozwijany w kolejnych latach proces wielkoskalowej emigracji edukacyjnej Chińczyków. Wpłynął on zasadniczo na wzrost globalnej liczby zagranicznych studentów na świecie sprawiając, że Chiny stały się współcześnie głównym animatorem oraz uczestnikiem procesu globalizacji edukacji na poziomie wyższym. Powyższa opinia znajduje wyraz we wzroście liczby studentów chińskich kształcących się poza granicami kraju z około 40 tys. w 1985 roku, poprzez 60 tys. w 1990 i 115 tys. w 2000 roku, aż do 457,4 tys w 2007 roku. Jednoznacznie rosnącą, a z czasem wiodącą, pozycję Chin na globalnym rynku szkolnictwa wyższego, potwierdzają wskaźniki udziału studiujących za granicą Chińczyków w ogólnej liczbie zagranicznych studentów na świecie. Wzrosły one

⁴ L. Yao, J. Walley, Z. Shunming, Z. Xiliang, *China's higher education transformation and its global implications*, 2008, www.voxeu.org.

z 3,6% w 1985 roku poprzez 4,6% w 1990 i 6,0% w 2000 roku, aż do 15,1% w 2007 roku.

W świetle przytoczonych faktów, Chiny współcześnie jawią się liderem zarówno w zakresie liczby, jak też skali i tempa wzrostu kształcących się i podejmujących naukę za granicą studentów. Dodatkowym świadectwem wiodącej pozycji Chin w tym względzie niech będzie fakt, że w latach 2002–2007 liczba studiujących poza krajem obywateli Chin wzrosła o 151,7% (z 181,7 tys. do 457,4 tys., czyli o 275,7 tys. osób, które stanowiły aż 36,6% globalnego przyrostu liczby studentów zagranicznych na świecie). Bezwzględny prymat Chin w światowym rankingu liczby zagranicznych studentów podkreśla także okoliczność, że znajdujące się na drugim miejscu tej listy Indie, z liczbą 162,2 tys. osób, reprezentują jedynie 5,2% globalnej liczby tej kategorii studentów (2007). Zdecydowanie ustępują Chinom kolejne na liście rankingowej kraje, takie jak Korea Południowa (107,1 tys. – 3,5% ogółu), Niemcy (86,0 tys. – 2,8%), Francja (63,0 tys. – 2,1%), Turcja (59,2 tys. – 2,0%), Japonia (56,1 tys. – 1,9%) czy USA (52,1 tys. – 1,1% ogółu studiującej poza granicami młodzieży na świecie – tabela 1).

Tabela 1. Liczba studentów zagranicznych na świecie według najważniejszych państw ich pochodzenia (2007)

Kraj pochodzenia studentów	Liczba studentów kształcących się za granicą	% ogółu zagranicznych studentów na świecie
Chiny	457 366	15,1
Indie	162 221	5,4
Korea Południowa	107 141	3,5
Niemcy	85 963	2,8
Francja	63 025	2,1
Turcja	59 150	2,0
Japonia	56 060	1,9
USA	52 085	1,7
Maroko	50 917	1,7
Rosja	50 724	1,7
Malezja	48 841	1,6
Włochy	41 394	1,3
Kazachstan	40 504	1,3
Uzbekistan	39 974	1,3
Polska	38 199	1,3
Pozostałe kraje	1 667 542	55,3
Razem świat	3 021 106	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Education at a Glance 2009*, OECD Indicators.

Zgodnie z rządowymi założeniami rozwoju i modernizacji gospodarki Chin, których integralną częścią jest rozwój edukacji na poziomie wyższym

(w tym studiów w zagranicznych ośrodkach akademickich), liczba młodzieży, podejmującej co roku studia za granicą, ma wzrosnąć z obecnego poziomu 170 tys. (2007) do ponad 200 tys. w 2010 oraz 300 tys. w 2020 roku. Spowoduje to dalszy wzrost liczby chińskich studentów na globalnym rynku szkolnictwa wyższego, tym bardziej, że towarzyszyć ma temu procesowi wzrost liczby osób, których kształcenie będzie finansowane przez państwo. Z całą ostrością należy w tym miejscu podkreślić fakt, że aktualnie ponad 90,0% Chińczyków, podejmujących studia zagraniczne, czyni to na własny koszt (głównie koszt rodziców). Taki sam odsetek, spośród aktualnie studiujących poza granicami osób, pokrywa koszty czesnego oraz utrzymania z własnych środków. W zależności od kraju i kierunku studiów roczne wydatki chińskiego studenta, obejmujące czesne oraz koszty utrzymania, wahają się w przedziale od 10,0–11,0 tys. USD (w Korei Południowej) do 22,0–37,0 tys. USD (w USA). Ważnym – znaczącym składnikiem powyższych kosztów są wydatki na utrzymanie, sięgające w skrajnych przypadkach ponad 50,0% ogólnej ich rocznej sumy (tabela 2).

Tabela 2. Przeciętne roczne wydatki chińskich studentów na czesne oraz utrzymanie w wybranych krajach (2009/2010)

Kraj studiów	Średnie roczne wydatki (w tys. USD)		
	Czesne	Utrzymanie	Razem (max.)
USA	22,0 – 36,6		36,6
Japonia	8,8 – 11,7	7,3	19,0
Australia	14,7– 22,0	10,5	32,5
Wielka Brytania	11,1 – 19,0	10,3	29,3
Kanada	10,3 – 11,7	9,5	21,2
Korea Południowa	4,4 – 5,9	5,2	11,1
Nowa Zelandia	8,8 – 11,7	5,1	16,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie Wang Chao, *Foreign tuition fee, living cost on the rise in 2010*, „China Daily”, March 26, 2010, www.chinadaily.com.cn.

Głównym rynkiem emigracji edukacyjnej Chińczyków, w zakresie szkolnictwa wyższego, są Stany Zjednoczone Ameryki. W 2007 roku na wyższych uczelniach tego kraju studiowało 99,0 tys. obywateli kontynentalnych Chin. Stanowili oni dokładnie 21,6% ogólnej liczby chińskich studentów zagranicznych oraz 16,6% ogółu cudzoziemców studiujących w tym kraju. Relatywnie bardzo wysoka pozycja przypadła w tym względzie Japonii, gdzie Chińscy studenci w liczbie 80,2 tys. (17,5% Chińczyków studiujących poza krajem) reprezentowali aż 63,7% ogółu cudzoziemskich studentów. Kolejne, względnie wysokie i niemal równorzędne miejsca przypadły w udziale uczelniom australijskim oraz brytyjskim. Studiowało na nich odpowiednio 50,4 tys. oraz 49,6 tys. Chińczyków (średnio po 11,0% ogólnej liczby chińskich zagranicznych studentów). Godnym podkreślenia jest przy tym, między innymi, fakt, że studenci Chińscy reprezen-

tują najliczniejszą zbiorowość wśród wszystkich cudzoziemskich studentów w tych krajach, które stanowią ścisłą czołówkę państw goszczących zagranicznych studentów (w USA, Wielkiej Brytanii oraz w Niemczech). Dominująca pozycja studentów chińskich wśród zbiorowości zagranicznych studentów innych państw świata widoczna jest także w przypadku Japonii, Australii, Kanady, Korei Południowej, Nowej Zelandii czy nawet Finlandii. Przewodząc pod względem ilości cudzoziemskich studentów na wyższych uczelniach tych krajów, reprezentują od kilku do kilkudziesięciu procent ogólnej liczby studiujących obcokrajowców. Skrajnie wysokimi udziałami Chińscy studenci legitymują się w Korei Południowej oraz w Japonii, stanowiąc odpowiednio 72,3% oraz 63,7% ogólnej liczby cudzoziemskich studentów (tabela 3).

Tabela 3. Chińczycy studiujący na zagranicznych wyższych uczelniach według najważniejszych krajów (2007)

Kraj goszczący studentów	Liczba studentów	% ogółu chińskich studentów zagranicznych	% udziału w ogólnej liczbie zagranicznych studentów kraju	Miejsce wśród cudzoziemskich studentów
USA	98 958	21,6	16,6	1
Japonia	80 231	17,5	63,7	1
Australia	50 418	11,0	23,8	1
Wielka Brytania	49 594	10,8	14,1	1
Kanada	28 635	6,3	21,7	1
Niemcy	27 117	5,9	10,5	1
Korea Południowa	23 097	5,1	72,3	1
Francja	18 836	4,1	7,6	3
Nowa Zelandia	13 535	3,0	20,8	1
Holandia	3584	0,8	9,5	2
Dania	2037	0,4	9,8	2
Szwecja	1755	0,4	4,1	3
Włochy	1678	0,4	2,9	5
Finlandia	1677	0,4	16,7	1
Austria	1391	0,3	3,2	6
Irlandia	1290	0,3	7,7	3
Belgia	1149	0,2	2,8	9
Inne kraje	52 384	11,5	-	-
Razem	457 366	100,0	15,1	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Education at a Glance 2009*, OECD Indicators.

Powyższe fakty stanowią kolejny dowód wiodącej pozycji Chin w zakresie globalizacji edukacji na poziomie wyższym, w kategoriach liczby studiującej młodzieży na zagranicznych uczelniach wyższych świata. W tym miejscu należy

także zwrócić uwagę na okoliczność, że zajmując pierwsze miejsce, niejednokrotnie Chińscy studenci przewyższają nawet kilkakrotnie, pod względem liczby, kolejnych na liście rówieśników z innych krajów. Skrajnym przykładem tego typu relacji jest Japonia oraz Nowa Zelandia. W przypadku Japonii, gdzie jak już wcześniej wspomniano, aż 63,7% ogółu cudzoziemskich studentów stanowili Chińczycy, drugie miejsce zajmowali studenci z Korei Południowej. W liczbie 22,1 tys., a więc czterokrotnie mniej w porównaniu z Chińczykami, reprezentowali 17,6% wszystkich zagranicznych studentów w tym kraju. Z kolei w Nowej Zelandii w warunkach strukturalnego udziału rzędu 20,8%, Chińscy studenci, w liczbie 13 535 osób, przewyższali niemal sześciokrotnie drugich na liście studentów z Indii (2 452 osoby – 3,8% ogółu cudzoziemskich studentów – tabela 4).

Tabela 4. Liczba i udział chińskich studentów na zagranicznych uczelniach wybranych państw świata, na tle głównych grup narodowościowych cudzoziemskich studentów (2007)

Studenci zagraniczni w USA		
Kraj pochodzenia	Liczba	% ogółu
Chiny	98 958	16,6
Indie	85 687	14,4
Korea Południowa	63 772	10,7
Japonia	36 062	6,1
Kanada	28 905	4,9
Studenci zagraniczni w JAPONII		
Chiny	80 231	63,7
Korea Południowa	22 109	17,6
Wietnam	2087	1,7
Malezja	2052	1,6
USA	1888	1,5
Studenci zagraniczni w WIELKIEJ BRYTANII		
Chiny	49 594	14,1
Indie	23 833	6,8
Irlandia	16 245	4,6
Grecja	16 051	4,6
Niemcy	14 011	4,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Education at a Glance 2009*, OECD Indicators.

Podkreślana wielokrotnie rosnąca rola i wpływ Chin na rozwój procesu globalizacji edukacji na poziomie wyższym, znajduje także potwierdzenie w najnowszych badaniach ankietowych przeprowadzonych wśród młodzieży akademickiej tego kraju. Przeprowadzone pod koniec 2009 roku na próbie około 2,5 tys. studentów rodzimych uczelni, dowiodły, że ponad 80,0% studentów szkół wyższych deklarowała chęć podjęcia studiów za granicą („China News”,

7.03.2010), Jako główny powód takiej decyzji deklarowano fakt, że ukończenie zagranicznej uczelni pozwoli zdobyć wiedzę, która uczyni ich bardziej konkurencyjnymi na rynku pracy w porównaniu z absolwentami krajowych uczelni wyższych. Lektura literatury przedmiotu wskazuje poza tym, że w grupie głównych motywów podjęcia studiów zagranicznych przez Chińczyków wymienia się na pierwszym miejscu możliwość rozwoju intelektualnego w warunkach zdobywania najbardziej aktualnej-najnowszej wiedzy. Będzie ona przepustką do podjęcia ciekawej, dobrze płatnej pracy zarówno na rynku modernizujących się Chin, jak też na świecie. Ta ostatnia okoliczność wydaje się być najistotniejsza w kwestii podjęcia decyzji o emigracji edukacyjnej oraz ponoszenia, względnie bardzo wysokich, kosztów kształcenia za granicą. Potwierdza ją raport Chińskiej Akademii Nauk Społecznych z 2006 roku na temat chińskich studentów za granicą. Wynika z jego treści między innymi to, że 70,0–75,0% chińskich studentów z grupy tych, którzy studiowali za granicą w latach 1978–2006, nie powróciło do kraju. Większość z nich otrzymała możliwość zatrudnienia oraz stałego zamieszkania za granicą, bądź też pozwolenie na długookresowe zatrudnienie. Aby ograniczyć skalę tej szczególnej formy „drenażu mózgów”, chiński rząd przygotowuje plany szerszego wsparcia finansowego studiów zagranicznych w ramach rządowych stypendiów, które mają sprzyjać powrotom do kraju. Jest to niezwykle ważny problem w kontekście szeroko rozumianej modernizacji Chin, w tym planów kreowania nowej elity społeczeństwa z międzynarodowym wykształceniem, doświadczeniem oraz znajomością języków obcych.

Cudzoziemcy na chińskim rynku edukacyjnym

Problem globalizacji, a w jego ramach umiędzynarodowienia rynku edukacyjnego świata, rozważany jest także w kategoriach państw przyjmujących i kształcących zagranicznych studentów. Z tego punktu widzenia główna rola od lat w udziale przypada USA. Przełom XX/XXI wieku przyniósł jednak w tym względzie silny wzrost znaczenia szkolnictwa wyższego państw Europy Zachodniej (głównie Wielkiej Brytanii) oraz Australii i Chin na rynku globalnym. Towarzyszył temu procesowi przede wszystkim spadek znaczenia-strukturalnego udziału wśród państw goszczących zagranicznych studentów Stanów Zjednoczonych Ameryki (z 31,3% w 1990 do 19,7% w 2007 roku), przy utrzymaniu jeszcze pozycji światowego lidera. W grupie głównych udziałowców na globalnym rynku edukacyjnym charakterystyczny jest równocześnie wzrost pozycji Wielkiej Brytanii, zajmującej aktualnie drugie miejsce w grupie państw kształcących zagranicznych studentów, z udziałem 11,6%. Do światowej czołówki powyższego rankingu należą poza tym takie kraje jak Niemcy, Francja i Australia, których uczelnie wyższe gościły od 7,0 do 9,0% ogółu zagranicznych studentów świata (tabela 5).

W ciągu pierwszej dekady XXI w. do grona najważniejszych państw goszczących zagranicznych studentów dołączyły Chiny. W okresie 2000–2007 r. kraj ten odnotował najwyższy na świecie wskaźnik wzrostu cudzoziemskich studentów, notujący wielkość 274,5% (z 52,2 tys. do 195,5 tys. osób). W rezultacie na uczelniach wyższych tego kraju studiuje 6,5% ogólnej liczby zagranicznych studentów świata, plasując Chiny na 6 miejscu na globalnym rynku edukacyjnym (tabela 6). Czołówkę zagranicznej młodzieży akademickiej, studiującej na wyższych uczelniach Chin, reprezentowali w 2007 roku studenci z Korei Południowej (64,4 tys. – 33,0% ogółu), Japonii (18,6 tys. – 9,5%), USA (14,8 tys. – 7,6%), Wietnamu (9,7 tys. – 5,0%) oraz Tajlandii (7,3 tys. – 3,7% ogółu studiujących cudzoziemców). Z grona państw europejskich najliczniej reprezentowani byli studenci z Rosji (5,0 tys.), Francji (3,9 tys.) oraz Niemiec (3,1 tys.).

Tabela 5. Kraje kształcące największą liczbę zagranicznych studentów na poziomie wyższym (2007)

Kraje goszczące zagranicznych studentów	Liczba zagranicznych studentów	% ogółu studentów kształcących się za granicą	% udziału zagranicznych studentów w ogólnej liczbie studentów szkół wyższych danego kraju
USA	595 874	19,7	3,5
Wielka Brytania	351 470	11,6	19,5
Niemcy	258 513	8,6	11,3
Francja	246 612	8,2	11,3
Australia	211 526	7,0	22,5
Chiny	195 503	6,5	0,9
Kanada	132 246	4,4	14,8
Japonia	125 877	4,2	3,1
Nowa Zelandia	64 951	2,1	26,8
Rosja	60 288	2,0	0,6
Hiszpania	59 814	2,0	3,4
Włochy	57 271	1,9	2,8
Austria	43 572	1,4	16,7
Szwecja	42 769	1,4	10,3
Belgia	41 351	1,4	12,2
Szwajcaria	41 058	1,3	19,3
Inne kraje	492 614	1,3	-
Razem świat	3 021 106	100,0	16,3

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Education at a Glance 2009*, OECD Indicators.

Zdecydowana większość zagranicznych studentów w Chinach kształciła się na kierunkach humanistycznych (w tym lingwistycznych) oraz artystycznych (70,8% ogółu). Względnie dużą popularnością cieszyła się medycyna (12,8%

ogółu zagranicznych studentów), ze szczególnym ukierunkowaniem na tradycyjną medycynę chińską. Kolejne miejsca na liście najbardziej atrakcyjnych kierunków studiów zajmowały, w 2007 roku, ekonomia (4,7%), studia inżynieryjno-techniczne (3,2%), zarządzanie (2,5%), ekologia i ochrona środowiska (2,3%) oraz prawo (2,0% ogółu studentów).

Tabela 6. Liczba zagranicznych studentów wyższych uczelni w Chinach na tle głównych państw goszczących cudzoziemskich studentów w 1990, 2000 i 2007 roku

Kraje goszczące zagranicznych studentów	1990		2000		2007		% zmian 2000–2007
	Liczba (tys.)	% ogółu	Liczba (tys.)	% ogółu	Liczba (tys.)	% ogółu	
CHINY	34,0	2,6	52,2	2,7	195,5	6,5	274,5
USA	407,5	31,3	547,9	28,8	595,9	19,7	8,8
Wielka Brytania	80,0	6,2	222,9	11,7	351,5	11,6	57,7
Niemcy	107,0	8,2	187,0	9,8	258,5	8,6	38,2
Francja	136,0	10,5	137,1	7,2	246,6	8,2	79,9
Australia	14,0	1,1	105,8	5,6	211,5	7,0	99,9
Kanada	35,0	2,7	40,0	2,1	132,2	4,4	230,5
Japonia	41,3	3,2	64,0	3,4	125,9	4,2	96,7
Świat	1 300,0	100,0	1 901,0	100,0	3 021,1	100,0	58,9

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Education at a Glance*, Rocznik 2002 i 2009.

W grupie ponad 100 wyższych uczelni chińskich realizujących programy dydaktyczne dla cudzoziemców, największa zbiorowość zagranicznych studentów kształciła się na Beijing Language and Culture University (11 608 osób). Kolejne miejsce na tej liście zajmował Peking University (6653 studentów), Fudan University (6023) oraz Shanghai Jiaotong University (5568 studentów). Stosownym będzie tu wspomnieć, że na liście 10 najatrakcyjniejszych wyższych uczelni dla zagranicznych studentów, znalazło się 5 uczelni elitarnych, wyróżnionych przez rząd w założeniach „Project 985” (tabela 7).

Podobnie jak w przypadku studiującej za granicą młodzieży chińskiej, ponad 90,0% studentów cudzoziemskich w Chinach, kształci się na własny koszt. Podkreślić jednak należy fakt, że koszty czesnego oraz utrzymania w tym kraju są wielokrotnie niższe w porównaniu z uczelniami Zachodnimi. Tak na przykład wysokość czesnego na studiach inżynieryjno-technicznych kształtuje się na poziomie 2,4–4,7 tys. USD rocznie, podczas gdy na medycznych oraz artystycznych oscyluje w przedziale 3,2–7,2 tys. USD. Wręcz symboliczne są tu koszty utrzymania, nie przekraczające średnio 750 USD rocznie (studenci zagraniczni zobowiązani są do zamieszkania w domach akademickich).

Tabela 7. Wyższe uczelnie Chin kształcące największą liczbę zagranicznych studentów (2007)

Nazwa wyższej uczelni	Liczba zagranicznych studentów
Beijing Language & Culture University	11 608
Peking University *	6653
Fudan University *	6025
Shanghai Jiaotong University *	5568
Beijing Normal University	4834
Tsinghua University *	4693
University of International Business & Economics	3609
East China Normal University	3183
Zhejiang University *	3008
Shanghai International Studies University	2786

*elitarne uczelnie z listy „Project 985”

Źródło: opracowanie własne na podstawie Jianmin Li, *Internationalization of Chinese Higher Education*, Beijing 2008.

Mając na uwadze realizację planu rozwoju szkolnictwa wyższego, w tym podniesienie poziomu kształcenia i umiędzynarodowienia rodzimego rynku edukacyjnego na poziomie wyższym, władze Chin otwarte są na coraz szerszą współpracę z zagranicznymi ośrodkami akademickimi. Znajduje to między innymi wyraz w przygotowywaniu wspólnych projektów badawczych i programów dydaktycznych, zatrudnianiu cudzoziemskich naukowców na rodzimych uczelniach, wymiany naukowej i grup młodzieży akademickiej oraz we wzroście liczby rządowych stypendiów dla zagranicznych studentów.

Podsumowanie

Dynamicznemu rozwojowi gospodarczemu Chin na przełomie XX/XXI w., który czyni z tego kraju jedną z czołowych potęg ekonomicznych świata, towarzyszy bezprecedensowy rozwój szkolnictwa wyższego. Za sprawą lawinowo rosnącej emigracji edukacyjnej do najważniejszych ośrodków akademickich świata, Chiny stają się głównym animatorem procesu globalizacji edukacji na poziomie wyższym. Znajduje to wyraz w dominującej pozycji i stale rosnącym udziale chińskich studentów w światowej zbiorowości młodzieży kształcącej się poza krajem (z 3,6% w 1985 do 15,1% w 2007 roku) oraz w dynamicznym wzroście liczby cudzoziemskich studentów na chińskich uczelniach (z 39,0 tys. w 1997 do 195,5 tys. w 2007 roku – przyrost o 401,3%). Proces ten przybiera na skali i dynamice za sprawą wsparcia przez rząd rosnącej fali indywidualnej emigracji edukacyjnej za granicą, która w perspektywie 2020 roku osiągnąć ma

wielkość 300 tys. osób rocznie. Zakłada się równocześnie, że wraz z rosnącym zainteresowaniem świata wyjątkowym wzrostem gospodarczym Chin oraz jego kulturą i sztuką, w tym roku na chińskich uczelniach kształcić się będzie ponad 500 tys. cudzoziemskich studentów. W większości podejmą oni studia w kilkunastu elitarnych szkołach wyższych, które w opinii Richarda Levina, prezydenta Yale University, stanowić będą bardzo silną konkurencję dla tak renomowanych uczelni świata, jak m.in. Oxford czy Cambridge. Wskazuje to jednoznacznie na dalszy, nieunikniony wzrost znaczenia Chin na globalnym rynku szkolnictwa wyższego. Będzie on pochodną nie tylko wielokierunkowych działań strony chińskiej. Rzeczywistość dowodzi, że współpraca z Chinami w zakresie edukacji na poziomie wyższym stanowi jeden z wiodących celów licznych, renomowanych uczelni na świecie.

Maria Kliś

ROLA EMPATII W ŻYCIU RODZINY

The role of empathy in family life

In the recent decades we can observe the intensification of crisis in the marriage and family. In this situation many researches are undertaken to explain the reason of such state in order to prevent it in the future.

The aim of the paper is to study the role of empathy in family life. Firstly there have been presented the most basic characteristics and functions of the empathy phenomena that have been studied in psychology. Then the paper explains successive stages of family development within the framework of systems theory and in this context the significance of empathy sensitiveness in the prevention and solving the conflicts and crises in family life have been discussed. Basing on the theoretical analyses presented in the literature and the results of empirical research it has been shown that empathy is one of the most fundamental factors determining satisfactory interpersonal relations within the family, concerning both the correct family functioning as well as overcoming the inevitable conflicts and crises that appear in family life.

Key words: family development, the role of empathy, family crisis

Wprowadzenie

Wobec obserwowanego w ostatnich dekadach w cywilizacji Zachodu nasilania się kryzysu instytucji małżeństwa i rodziny, przedstawiciele różnych dyscyplin nauki, takich jak: psychologia, socjologia, ekonomia i inne nauki społeczne, po-

szukują przyczyn i uwarunkowań tego stanu rzeczy oraz sposobów zaradzenia tej sytuacji. W przedstawionych rozważaniach zwrócono uwagę na jeden z istotnych, jak się wydaje, czynników wywierających wpływ na rozwój i funkcjonowanie rodziny, jakim są zdolności empatyczne jej członków, a w szczególności współmałżonków.

Istotne cechy i funkcje empatii

Empatia definiowana jest w psychologii w sposób szeroki i różnorodny, jednak pomimo różnic w pojmowaniu fenomenu empatii przez różnych autorów, panuje powszechne przekonanie, że jest to zjawisko ważne, kształtujące się w relacjach między ludźmi.

Pojęcie „empatii” wprowadził do psychologii Titchener w 1909 roku¹. Pojęcie to, na przestrzeni dziesięcioleci i obecnie także, podlega pewnym modyfikacjom. Początkowo w literaturze akcentowano emocjonalne aspekty empatii. Z kolei Dollard i Miller² pojmowali empatię jako naśladowanie i współodczuwanie uczuć innej osoby lub też odpowiadanie na oznaki jej emocji. Dla Rogersa³ empatia oznaczała wrażliwość na zmiany i znaczące uczucia napływające od innych osób, co prowadziło do chwilowego utożsamiania się z życiem tych osób, bez dokonywania jego oceny, a także do doznawania znaczeń, których osoby te były świadome. Tak pojmowana empatia miałaby zawierać zarówno element komunikowania doznań pochodzących ze świata przeżyć własnych, jak też współodczuwanie wewnętrznych przeżyć drugiej osoby. Empatia, zdaniem Rogersa⁴, oznacza bycie z kimś na sposób właściwy dla tej osoby, to jest, zawieszenia na czas wspólnego przebywania własnych poglądów i wartości w celu wnikięcia, bez żadnych uprzedzeń, w odmienny świat drugiej osoby.

W miarę rozwoju nurtu psychologii poznawczej zaczęto dostrzegać poznawcze aspekty fenomenu empatii, m.in. to, że empatia może przejawiać się w umiejętności trafnego przewidywania cudzych uczuć, wyobrażeń i zachowań oraz w zdolności rozumienia postaw, przekonań, preferowanych wartości, drugiego człowieka.

Obecnie rozumienie empatii rozwija się w dwóch kierunkach:

a) od pojmowania jej jako zjawiska jednowymiarowego do wieloaspektowego jej ujęcia oraz b) od traktowania empatii jako zjawiska intrapsychicznego,

¹ Titchener, *Experimental psychology of the thought processes*, New York 1909.

² J. Dollard, N.E. Miller, *Osobowość i Psychoterapia*. Warszawa 1967.

³ C. Rogers, *Empathic: an unappreciated way of being*, „The Counseling Psychologist” 1975, Vol. 2, s. 2–10.

⁴ C. Rogers, *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship, as developer in the client-centered framework*, [w:] *Psychology: a study of the science*, ed. J.S. Koch, Vol. 3: *Formulations of the person and the social context*, McGraw-Hill, New York 1959, s. 184–256.

w kierunku interpsychicznego jej rozumienia i opisywania jej w kategoriach procesów komunikacji interpersonalnej⁵.

W nowszej literaturze odnajdujemy dwa podstawowe sposoby rozumienia empatii:

- a) jako zdolności do pojmowania ról pełnionych przez inne osoby⁶, co oznacza zdolność do odtwarzania wzorów zachowania się innych ludzi⁷,
- b) jako umiejętność postrzegania sytuacji społecznej i własnego działania z perspektywy zarówno własnej, jak też innych osób oraz zdolności do równoczesnego koordynowania tych dwóch perspektyw. Uznano też, że u podstaw empatii leży umiejętność decentracji poznawczej, która rozwija się wraz z kształtowaniem się odwracalnego myślenia operacyjnego⁸.

Propagujący ideę inteligencji emocjonalnej Goleman⁹ uznał empatię za jedną z bardzo znaczących kompetencji emocjonalnych człowieka i określił ją, jako zdolność do rozumienia uczuć i potrzeb – zarówno własnych, jak też innych osób.

W polskiej literaturze, Uchnast¹⁰ zwrócił uwagę na potrzebę przezwyciężenia diltheyowskiej tradycji w rozważaniach nad empatią, w ramach której utożsamia się empatię z reaktywną wrażliwością na bodźce emocjonalne. Empatia ujmowana jest wówczas jako sposób poznawania innych osób przez ich naśladowanie, identyfikację z nimi, czy też przez bierną syntonię z ich stanem emocjonalnym. Uchnast natomiast, czerpiąc inspiracje z fenomenologicznego pojmowania empatii przez Steina¹¹ oraz z egzystencjalnego ujęcia empatii przez Binswanger¹², zaproponował rozumienie empatii, jako postawy egzystencjalnej. Skonstruował też Kwestionariusz Empatii Osobowej (KEO)¹³, będący czynnikową metodą pomiaru komponentu empatii, jako *postawy charakterologicznej*. Wskazane przez Uchnasta komponenty empatii, zdają się być zbieżne z wyodrębnionymi przez Golemana komponentami emocjonalnymi empatii. Uchnast

⁵ E. Trzebińska, *Empatia jako forma komunikacji interpersonalnej*, „Przegląd Psychologiczny” 1985, nr 2.

⁶ G.H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa 1975.

⁷ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Alert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.

⁸ T. Szmukier, *Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii*, „Przegląd Psychologiczny” 1989, nr 4, s. 861–876; J. Rembowski, *Empatia Studium psychologiczne*, Warszawa 1989.

⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997; *idem, Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999.

¹⁰ Z. Uchnast, *Empatia jako postawa egzystencjalna*, „Roczniki Filozoficzne” 1996, t. 44, nr 4, 37–52; Z. Uchast, *Prężność osobowa: Empiryczna typologia i metoda pomiaru*, „Roczniki Filozoficzne” 1997, t. 45, nr 4, s. 27–51.

¹¹ E. Stein, *O zagadnieniu uczucia*, Kraków 1988.

¹² L. Binswanger, *Insanity as life-historical phenomenon and as mental disease: The case of Ilse*, [w:] *Existence – a new dimension in psychiatry and psychology*, red. R. May, E. Angel, H. Ellenberger, New York 1958, s. 214–236.

¹³ Z. Uchnast, *Empatia osobowa: metoda pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, t. 44, nr 2, s. 189–207.

traktuje wyodrębnione przez siebie komponenty, jako szczególnie znaczące wyznaczniki empatycznego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych. Na podstawie empirycznych badań, autor uznał następujące czynniki za elementy wewnętrznie spójnej, 8-czynnikowej, struktury empatii osobowej, rozumianej jako podstawowe sposoby ekspresji empatii:

- 1) spontaniczną życzliwość,
- 2) życzliwość warunkową,
- 3) wspieranie innych,
- 4) wyczucie sytuacji,
- 5) swobodę towarzyską,
- 6) solidność,
- 7) równowagę emocjonalną,
- 8) znajomość siebie (dwu ostatnim czynnikom przypisuje się w Kwestionariuszu odwrotne wartości liczbowe).

Zdaniem autora kwestionariusza, sumę wyników, uzyskanych przez poszczególną osobę we wszystkich czynnikach opracowanego kwestionariusza (KEO), można traktować jako ogólny wskaźnik empatii tej osoby. Empatia mierzona za pomocą ogólnego wyniku uzyskanego w kwestionariuszu KEO, przejawia się głównie w spontanicznej życzliwości i w emocjonalnych kompetencjach interpersonalnych i intrapersonalnych. W związku z powyższym można ją traktować jako przejaw dojrzałości emocjonalnej i osobowościowych kompetencji rozwoju w zakresie kształtowania adekwatnych relacji interpersonalnych. Ostatecznie, Kwestionariusz Empatii Osobowej Uchnasta¹⁴ składa się z 80 stwierdzeń ujętych w 10 skal, które da się uporządkować w cztery kategorie:

- a) rodzaj orientacji ku innym,
- b) kompetencje interpersonalne,
- c) kompetencje intrapersonalne,
- d) uogólnione wskaźniki poziomu empatii.

Zdaniem Uchnasta¹⁵, empatia ujmowana jako *kompetencja osobowa*, jest czymś bardziej złożonym niż empatia, która – według założeń dilttheyowskich – przejawia się w zdolności do rozumienia stanów emocjonalnych innych osób poprzez ich naśladowanie, rezonans afektywny, czy uleganie „zaraźliwej” nastrojowości emocjonalnej. Dla empatii osobowej istotny jest wymiar, którego bieguny określono w rogeriańskich terminach bezwarunkowego i warunkowego szacunku dla drugiej osoby (ang. *positive regard*). Empatia pojmowana jest tu, jako osobowa kompetencja nie tylko w zakresie nawiązywania, ale też utrzymywania i rozwoju interpersonalnych relacji. Mamy więc do czynienia z *empatia*, jako *cechą charakteru*, która przejawia się w:

- 1) autentycznej osobowej otwartości na innych, w szacunku dla indywidualności własnej i innych osób, jak również

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

- 2) w dążeniu do uważnego docierania do doświadczeń i osobistych znaczeń doznawanych przez innych¹⁶.

Tak więc, empatyczna osobowa otwartość przejawia się w sposobie bycia, który charakteryzuje się *swobodą towarzyską, spontaniczną życzliwością, gotowością do wspierania osób będących w potrzebie i rzetelnego respektowania wymogów wzajemnego współuczestniczenia i współdziałania* (kompetencje interpersonalne). Ponadto empatyczna otwartość wyraża się w umiejętności docierania do osobistych doświadczeń innej osoby oraz ich znaczeń w kontekście właściwych jej odniesień i orientacji.

Komponenty empatii wyodrębnione w ten sposób zdają się mieć wiele wspólnego z wcześniejszymi ujęciami fenomenu empatii w terminach *emocji uczestniczących*¹⁷, czy też w terminach *wczucia się* w intersubiektywność ugruntowaną w równoczesnym „budowaniu własnego indywiduum”¹⁸, a także w terminach przedintencjonalnych sposobów *współbycia z innymi*¹⁹. Ujęcie empatii, jako kompetencji emocjonalnej pozwala na zaakcentowanie jej dynamicznych aspektów w organizowaniu i w ukierunkowywaniu ludzkich czynności. Takie ujęcie empatii umożliwia także zaakcentowanie specyficznych aspektów empatycznego, wzajemnego zrozumienia w dialogu osobowym, który²⁰ określił lapidarnie terminem: *person to person*. Rogers traktował tego rodzaju dialog, jako podstawowy warunek rozwoju ku pełnej samoaktualizacji. Zdaniem Uchnasta, zoperacjonalizowane w Kwestionariuszu Empatii Osobowej, kompetencje intrapersonalne wydają się być zbieżne ze stanowiskiem Golemana²¹, który uznał za podstawowe wyznaczniki empatii, będącej jedną z kompetencji emocjonalnej: zdolność rozumienia innych, wyczuwanie u innych możliwości ich rozwoju, nastawienie usługowe oraz wspieranie rozwoju różnorodności przeżyć i zachowań. Tak pojmowana empatia zdaje się w sposób szczególny sprzyjać efektywnemu i satysfakcjonującemu funkcjonowaniu w małżeństwie i w rodzinie.

W kontekście prezentowanych w artykule rozważań, dotyczących znaczenia empatii w życiu rodziny, należy zwrócić szczególną uwagę na teoretyczne analizy i empiryczne badania podejmowane w Polsce przez Kaźmierczak²². Autorka podkreślając, że empatia to konstrukt wielowymiarowy wskazuje na fakt, że współodczuwanie z innymi i przyjmowanie ich punktu widzenia, przekłada się na postawę otwartości, zrozumienia oraz sprzyja angażowaniu się we wza-

¹⁶ Z. Uchnast, *Empatia osobowa: metoda pomiaru...*, op. cit., s. 206.

¹⁷ H. Murray, *Explorations in personality*, New York 1938.

¹⁸ E. Stein, op. cit.

¹⁹ L. Binswanger, op. cit.

²⁰ C. Rogers, *Empathic: an unappreciated way of being...*, op. cit.

²¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce...*, op. cit.

²² M. Kaźmierczak, *Empatia jako czynnik podnoszący jakość komunikacji interpersonalnej*, [w:] *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia: zagrożenia i wyzwania*, red. M. Płopa, Elbląg 2005, s. 561–571; *idem*, *Oblicza empatii w relacjach małżeńskich. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2008; *idem*, *Percepcja relacji małżeńskich i poziom empatii partnerów a jakość życia*, [w:] *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*, red. T. Rostowska, A. Peplińska, Warszawa 2010, s. 110–124.

jemne relacje z partnerem związku małżeńskiego. Osoby empatyczne nie unikają analizy emocji czy problemów małżonka. Dzięki takiej postawie jakość relacji z partnerem podnosi się, a wszelkie obowiązki rodzinne nie wydają się być tak uciążliwe²³ (bardziej dokładna analiza cech i funkcji empatii prezentowanych w literaturze psychologicznej²⁴).

Fazy rozwoju rodziny w ujęciu koncepcji systemowej

W ujęciu psychologicznym małżeństwo stanowi jedność dwóch różnych i niepowtarzalnych osobowości, które decydują się na dalsze współzycie. Braun-Gałkowska²⁵ pisze, że małżonkowie przez wspólne działania realizują siebie, wybierając dobro drugiego, jako własne. Mąż i żona wraz z dziećmi tworzą rodzinę. Zadaniem rodziny jest tworzenie wspólnoty w taki sposób, aby każdy z jej członków mógł się prawidłowo rozwijać. Rodzina jest strukturą dynamiczną, systemem wzajemnych interakcji między jej członkami oraz między rodziną, jako całością, a środowiskiem społecznym. W ramach systemowej koncepcji rodziny²⁶, można wskazać osiem następujących po sobie faz rozwoju rodziny.

- *Faza pierwsza* – czas bez dziecka – trwa od początku małżeństwa przez okres około dwóch lat,
- *Druga faza* – z małym dzieckiem – trwa zwykle 2,5 roku,
- *Trzecia faza* – z dzieckiem w wieku przedszkolnym – obejmuje 3,5 roku,
- *Faza czwarta* – okres z dzieckiem szkolnym – trwa 7 lat,
- *Faza piąta* – z adolescentem – to okres około 7 lat,
- *Faza szósta* – dziecko opuszcza dom – trwa około 8 lat,
- *Faza siódma* – pustego gniazda – trwa zwykle 15 lat,
- *Faza ósma* – starzenia się – to okres najmniej 15 lat.

W przestrzeni wymienionych faz rozwoju i funkcjonowania rodziny pojawiają się różnorodne konflikty i kryzysy, czyli sytuacje trudne. Wymagają one refleksji nad sobą, nad zaistniałą sytuacją, nad życiem. Niekiedy, sytuacje kryzysowe wymagają podejmowania trudnych decyzji, od których zależeć może dalszy rozwój członków rodziny i całego systemu rodzinnego. Istotą konfliktu jest zderzenie się przeciwstawnych, wykluczających się nawzajem dążeń²⁷. Jeśli mamy do czynienia ze sprzecznymi tendencjami przejawianymi przez dwie

²³ M. Kaźmierczak, *Percepcja relacji...*, op. cit.

²⁴ M. Kliś, *Pojęcie empatii we wcześniejszych oraz współczesnych koncepcjach psychologicznych*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 1, s. 17–27; M. Kliś, *Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych człowieka* (artykuł przyjęty do druku w 2012 r., w: „Horyzonty Psychologii” 2011).

²⁵ M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992.

²⁶ Z. Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1994; L. Grzebiuk, *Psychoterapia*, Warszawa 1998.

²⁷ S. Chęłpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktów*, Warszawa 1999.

czy kilka osób, mówimy o *konflikcie interpersonalnym*. Jeśli człowiek ujawnia wewnętrzną walkę motywów, tendencji, czy potrzeb – mówimy o *konflikcie intrapsychnicznym*. *Konflikt intrapsychniczny* – pomimo tego, że jest wewnętrzną, psychiczną walką motywów – przejawia się wyraźnie w zachowaniu jednostki. Warto pamiętać, że zarówno konflikty wewnętrzne, jak i zewnętrzne – interpersonalne, są nieuniknioną częścią życia i rozwoju człowieka²⁸. Istotne natomiast jest to, jak są one rozwiązywane: w konstruktywny, czy też niekonstruktywny sposób.

Konflikty zewnętrzne, interpersonalne wynikają najczęściej z błędów w komunikowaniu się lub z braku, czy niedostatku komunikacji między osobami – w analizowanym przypadku, między małżonkami. Aby rozwiązać konflikt interpersonalny walka dwu stron musi przyjąć formę dojrzałej rozmowy. Werbalne wyrażanie swoich pragnień i dążeń jest najwłaściwszą formą komunikowania się, także małżonków. Głośnie wypowiedzenie przez małżonków swoich sprzecznych potrzeb, można uznać za początek rozstrzygania konfliktu. W dalszej kolejności uwagę należy przenieść na sytuację – nie dopuszczając do formowania wzajemnych ocen lecz omawiając sam problem. Konflikt zostanie rozstrzygnięty wówczas, gdy obie strony będą wewnętrznie usatysfakcjonowane. Co istotne, decyzja rozwiązująca konflikt musi być zgodna z hierarchią wartości człowieka, który podejmuje tę decyzję, bowiem konflikt nierozwiązany, czy też rozwiązany niezgodnie z systemem wartości danego człowieka, prowadzi do pogłębienia się istniejącego kryzysu²⁹. Oczywiście wydaje się to, że dobrze rozwinięte zdolności empatyczne obu stron zaangażowanych w konflikt, sprzyjają jego pozytywnemu rozwiązaniu.

Należy zdać sobie sprawę z tego, że kryzys, podobnie jak konflikt, jest sytuacją, w której dotychczasowy sposób zachowania się osoby w nim pogrążonej, staje się nieefektywny. W psychologii kryzys określany jest jako wydarzenie krytyczne, znaczące, emocjonalnie. Jest sytuacją, która może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Znaczenie kryzysu zależy także od sposobu przeżywania go oraz od sposobu nadawania mu wartości³⁰.

W życiu pojawiają się różne kryzysy. Na przykład *kryzysy rozwojowe*, które są nieodłączną częścią ludzkiego życia i dotyczą wszystkich ludzi. Wymagają one zmiany stylu zachowania i łączą się z podejmowaniem nowych ról życiowych.

Czym innym natomiast są *kryzysy sytuacyjne*, powstałe po zaistnieniu sytuacji kryzysowej. Kryzys sytuacyjny uwarunkowany jest czynnikami zewnętrznymi lub cechami osobowości przeżywających kryzys (np. podatnością na zranienia psychiczne, nadwrażliwością emocjonalną, itp.). W procesie wy-

²⁸ E. Sujak, *Kontakt psychiczny w małżeństwie i rodzinie*, Katowice 1971; *idem*, *Poradnictwo małżeńskie i rodzinne*, Katowice 1995.

²⁹ Z. Płużek, *Kryzysy psychologiczne i rodzaje kryzysów osobowościowych*, [w:] *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, red. D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch, Kraków 1997.

³⁰ A. Jacyniak, Z. Płużek, *Świat ludzkich kryzysów*, Kraków 1996; Z. Płużek, *Kryzysy...*, *op. cit.*

chodzenia z kryzysu sytuacyjnego ogromne znaczenie ma zaistnienie realnego systemu wsparcia. Istnieją też tzw. *kryzysy wyższego rzędu – egzystencjalne*. Dotyczą one utraty sensu życia, przemian systemu wartości, etyki czy zaufania do drugiego człowieka.

Rola empatii w rozwiązywaniu konfliktów i kryzysów zaistniałych w rodzinie.

We wszystkich fazach rozwoju rodziny dostrzegamy swoistą dynamikę kształtowania się konfliktów i kryzysów rodzinnych. W tym kontekście warto jest rozważyć znaczenie zdolności empatycznych w rozwiązywaniu zaistniałych konfliktów i kryzysów rodzinnych. Poniżej zaprezentowano krótką charakterystykę kolejnych faz dynamiki rozwoju rodziny i pojawiających się w ich ramach konfliktów i kryzysów³¹. Wskazano też na znaczenie empatii w rozwiązywaniu konfliktów pojawiających się w kolejnych fazach rozwoju rodziny. I tak:

Okres przedmałżeński – jest czasem wzajemnego poznawania się. Jest to okres, w którym pomiędzy poznającymi się partnerami powstaje konflikt wewnętrzny, i jest to najczęściej konflikt typu: dążenie-unikanie równocześnie. Konflikty w tym okresie rozwoju związku powodowane są przez różne przyczyny, takie jak np.: różnice w poziomie wykształcenia zainteresowanych sobą partnerów związku, zbyt młody ich wiek, odmienne systemy wartości, jakie są preferowane przez każdego z nich. Decyzję o zawarciu małżeństwa może też utrudniać kryzys zaufania do drugiego człowieka, którego źródłem może być brak poczucia własnej wartości. Człowiek o obniżonym poczuciu wartości nie podejmuje łatwo trudnych i ważnych decyzji życiowych – boi się odpowiedzialności. W takiej sytuacji, zdolności empatyczne, rozumiane, jako kompetencje osobowości, mogłyby być bardzo pomocne w prawidłowym, satysfakcjonującym obie strony, kształtowaniu się związku. Warto zatem rozważyć ewentualność poddania się profesjonalnemu treningowi zdolności empatycznych w tym okresie życia.

Okres małżeński bez dziecka. W tej fazie rozwoju rodziny małżonkowie uczą się nowych ról – męża i żony. Przechodzą z istnienia „ja–ty” do relacji „my” – tworzą wspólnotę. Kryzys w tym okresie rozwoju rodziny może wynikać zarówno z rozczarowania samym małżeństwem, jak i współpartnerem. Małżonkowie muszą w tym okresie wypracować „wspólnotę życia”. Drogą do takiej wspólnoty jest prawidłowa komunikacja między nimi, którą powinna cechować otwartość, szczerość, wzajemne odkrywanie się, wzajemna miłość, czyli komunikacja wzajemna powinna być empatyczna. A zatem, zdolność empatycznej komunikacji wzajemnej między małżonkami w tej fazie rozwoju ro-

³¹ Za: K. Bar, *Konflikty i kryzysy w małżeństwie i w rodzinie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2005, nr 1–2, r. IV, s. 61–64.

dziny, może skutecznie wspomagać kształtowanie się poprawnych relacji w ich małżeństwie.

Okres małżeński z małym dzieckiem – pojawia się wraz z przyjściem dziecka na świat. Mąż i żona wchodzi w nowe role – ojca i matki. Pojawia się kolejna ważna osoba – dziecko. Diada: mąż–żona zostaje okresowo rozluźniona na rzecz żona–matka–dziecko. Konflikty w tym okresie wynikają z konieczności godzenia wielu różnych ról, przejścia od fazy „my” do fazy „my + dziecko”, przemian w okazywaniu miłości, podziału nowych obowiązków. Mężczyźni, którym trudno jest odnaleźć się w roli ojca, czują się często odrzucani przez swe żony, które w naturalny sposób – jako matki – zacieśniają swe więzi z dziećmi. Zdolności empatyczne, szczególnie zdolność empatycznego współodczuwania i empatycznej wrażliwości na zmiany i uczucia napływające od innych (żony i dziecka), zdolność pojmowania ról pełnionych przez współmałżonka, empatyczne komunikowanie własnych odczuć i potrzeb, niewątpliwie pomagają w rozwiązywaniu tego rodzaju kryzysów.

Rodzina z dzieckiem w wieku przedszkolnym – to faza względnej stabilności rodziny. Relacje między mężem a żoną zacieśniają się, dziecko tworzy oddzielny podsystem. Kryzysy w tej fazie funkcjonowania rodziny mogą wynikać z trudności w podjęciu pracy zawodowej, z problemów finansowych rodziny, ale także w efekcie poczucia niespełnienia się w roli matki czy ojca, mogą też wynikać z rozczarowania, jakie sprawia dziecko³². Także w tej fazie rozwoju rodziny, zdolności empatyczne – pojmowane jako kompetencje osobowe – mogą być bardzo pomocne w rozwiązywaniu powstających kryzysów.

Rodzina z dzieckiem szkolnym – w tym okresie rozwoju rodziny pojawia się konieczność zaistnienia dużej plastyczności w postawach rodzicielskich. Najczęściej pojawiające się konflikty tego okresu wynikają ze sprzecznych potrzeb poszczególnych członków rodziny, złego podziału obowiązków domowych, źle realizowanych wydatków rodzinnych oraz źle zorganizowanych form spędzania wolnego czasu. Dziecko może przeżywać w tym czasie kryzys wyłącznego autorytetu rodziców. Natomiast w relacjach małżeńskich, ważną kwestią zaczyna być zdolność akceptacji zachodzących zmian fizjologicznych, dotyczących głównie wyglądu fizycznego współmałżonka. Osoby zafiksowane na młodzieńczym obrazie współmałżonka, nie akceptują tych zmian i dla rekompensaty zaczynają poszukiwać młodszych partnerów. Dlatego częsta w tym okresie życia zdrada małżeńska powoduje kryzys wewnętrznej integracji związku, a rozwód jest kryzysem zmiany w przestrzeni życiowej i dotyczy całej rodziny. Charakterologiczna empatia wg Uchnasta, pojmowana, jako osobowa kompetencja utrzymywania i rozwoju relacji interpersonalnych, może być niezwykle pomocna w wychodzeniu z kryzysów w tej fazie funkcjonowania rodziny.

Rodzina z adolescentem – uwikłana jest w problemy dorastania dziecka. Ważnym zadaniem w tym czasie staje się nawiązanie jakościowo innych, no-

³² E. Sujak, *Kontakt psychiczny...*, op. cit.

wych relacji między członkami rodziny. Rodzice powinni pozwolić młodemu człowiekowi na pewną niezależność, autonomię. Dziecko w tym okresie życia przechodzi kryzys tożsamości. Jego konflikty wewnętrzne, związane z poszukiwaniem własnych dróg życia, objawiają się na zewnątrz przechodząc w konflikty interpersonalne wewnątrz rodziny. W tym okresie życia często mają miejsce nieprawidłowe przemieszczenia w podsystemach rodziny, np. jedno z rodziców tworzy koalicję z dzieckiem przeciwko drugiemu rodzicowi. Jest to sytuacja zagrożenia dla trwałości małżeństwa i prawidłowego rozwoju dziecka. Ten okres charakteryzować może także *kryzys połowy życia* przeżywany przez rodziców i wówczas kryzys tożsamości przeżywają zarówno dziecko, jak i jego rodzice. Jest to więc czas, kiedy dobrze rozwinięte zdolności empatyczne odgrywają szczególnie ważną rolę.

Kolejna faza rozwoju rodziny to ta, kiedy *usamodzielnione dziecko opuszcza dom rodzinny*. Jest to okres ważny zarówno dla rodziców, jak i dla dziecka, okres realnego odejścia dziecka z domu. Młody człowiek przeżywa wówczas *kryzys wczesnej dorosłości*, co wiąże się z kształtowaniem nowych relacji intymnych oraz nowych relacji społecznych. Jeśli do tej pory pomiędzy małżonkami nie ukształtowała się dostatecznie silna więź emocjonalno-społeczna, to będą się oni starali zatrzymać dziecko w domu. W takiej sytuacji młody człowiek odczuwać będzie poczucie winy opuszczając rodziców. Niekiedy jest ono tak silne, że uniemożliwia mu odejście z domu. W tej fazie życia może też wystąpić *kryzys przełomu* dotyczący małżonków. Jest to więc ta faza rozwoju rodziny, w której wysoki poziom empatii odgrywa niezwykle istotną rolę w zachowaniu ciepłych relacji uczuciowych pomiędzy małżonkami, ale także w ich, odchodzącymi z domu, dzieci.

Okres pustego gniazda – ma miejsce, gdy usamodzielnione dziecko opuszcza dom rodzinny i małżonkowie pozostają sami. Mają wtedy czas na realizację własnych planów. Jest to czas względnego spokoju i szczęścia, ale pod warunkiem, że małżonkowie wcześniej umiejętnie pielęgowali wzajemne uczucia. Jeśli ich nie pielęgowali, to zdarza się, że po odejściu dzieci, mąż i żona stają się wobec siebie obcymi ludźmi – co może prowadzić do separacji i rozwodów. Przeżywane w tej fazie kryzysy wynikają z upływu czasu, wiążą się ze zmianami biologicznymi małżonków, często zaprzestaniem pracy zawodowej, z chorobą lub śmiercią rodziców męża lub żony, a także z nieumiejętnością odnalezienia się w nowej roli – babci i dziadka. Jeśli empatyczne relacje nie ukształtowały się do tej pory pomiędzy małżonkami, to zbudowanie ich w tym okresie życia może być trudne, chociaż nie jest to niemożliwe do osiągnięcia.

Okres starzenia się – to czas, w którym następują szybkie zmiany biologiczne związane ze starzeniem się organizmu. Obniża się w tym czasie wydolność psychiczna i fizyczna człowieka, a pojawiające się zmiany przejawiają się w zachowaniu. W tym okresie życia, ma miejsce weryfikacja dotychczasowego życia, dokonywany jest bilans życiowy, ocena osiągnięć całego życia. Jeżeli ta

ocena okaże się pozytywna, to pozwala na spokojne, wspólne przeżycie okresu starości, jeżeli negatywna – może się pojawić *kryzys rozpacz*. Powodem rozpacz może być też choroba lub śmierć współmałżonka, niegodzenie się ze starością i koniecznością śmierci.

Na wszystkich, opisanych powyżej, etapach życia, mogą pojawiać się też *kryzysy egzystencjalne*, związane z utratą zaufania do ludzi, utratą wiary, zagubieniem systemu wartości, itp. Pojawiają się także różne kryzysy sytuacyjne. Jednak przez wszystkie te konflikty i kryzysy można przejść o wiele łagodniej wówczas, gdy w ich rozwiązanie włączają się zdolności empatyczne, takie jak: rozumienie innych, wyczuwanie ich możliwości rozwoju, nastawienie usługowe i wspieranie różnorodności postaw oraz zachowań najbliższych nam osób. Wtedy, gdy kryzysy są przeżywane w sposób konstruktywny, stanowią kolejne kroki ku dojrzałości osobowej poszczególnych członków rodziny oraz sprzyjają rozwojowi całego systemu rodzinnego.

Empatia a subiektywne poczucie zadowolenia w małżeństwie i w rodzinie

Wydaje się, że szczęśliwe i udane małżeństwo jest jednym z najważniejszych celów życiowych, jakie stawiają sobie ludzie, a realizacja tego celu wpływa na ogólne zadowolenie z życia. Wśród wielu czynników decydujących o pomyślności w małżeństwie, najważniejsze wydają się tkwić w osobowości małżonków. Jednym z istotnych czynników osobowościowych, decydujących o udanym małżeństwie, okazuje się być empatia. Z badań Wojcieszke³³ wynika, że obecność empatii jest jednym z podstawowych warunków pojawienia się intymności w małżeństwie. Empatia stwarza warunki do pojawienia się otwartości – co procentuje większą znajomością partnera, a to z kolei, zwiększa efektywność oddziaływania empatii na poprawne kształtowanie się relacji małżeńskich i rodzinnych.. Jeśli nie ma empatii w małżeństwie, to małżonkowie mogą zacząć poszukiwać źródeł własnej identyfikacji u innych osób w rodzinie, np. u swoich rodziców, co nie sprzyja rozwojowi wysokiej jakości małżeńskiego związku, bowiem istotnym warunkiem udanego związku jest odseparowanie się małżonków od wpływów rodziny generacyjnej³⁴.

Badania Longa i Andrews³⁵ wykazały, że postrzeganie faktu przyjmowania naszej perspektywy życia przez partnera związku małżeńskiego, jest silnie powiązane z zadowoleniem z małżeństwa. Ogólny poziom empatii w małżeństwie zależy oczywiście w znacznym stopniu od ogólnego poziomu zaspokojenia

³³ B. Wojcieszke, *Psychologia miłości*, Gdańsk 1999.

³⁴ J. Rostowski, *Zarys psychologii małżeństwa*, Warszawa 1987.

³⁵ Za: M.H. Davis, *Empatia. O umiejętności współpracy*, Gdańsk 2001.

podstawowych potrzeb małżonków³⁶. Z badań Szopińskiego³⁷ wynika, że w małżeństwach o niskiej więzi emocjonalnej, partnerzy mają problemy ze współodczuwaniem, współrozumieniem i współdziałaniem. Badania tego autora wykazały, że w małżeństwie nie może zaistnieć doskonałe, wzajemne zrozumienie i jednocześnie słabe współodczuwanie i niesatysfakcjonujące współdziałanie.

Badania Braun-Galkowskiej³⁸ wykazały, że cechami współwystępującymi ze szczęściem małżeńskim są: refleksyjność, dojrzałość osobowa, krytycyzm, aktywność oraz zainteresowanie innymi, nasycone empatią. Natomiast w relacji z niepowodzeniami w małżeństwie pozostają: niedojrzałość, brak refleksji, upór, obojętność na sprawy innych, mała aktywność i niezdolność do empatii. Osoby w kontaktach społecznych nastawione tylko na siebie, bez umiejętności wczucia się w sytuację drugiego człowieka, w oczekiwaniach od małżeństwa kierujące się wyłącznie własnymi potrzebami – nie są w stanie przyjąć strategii współpracy. Ukształtowanie nastawienia wyłącznie na własną korzyść jednego z partnerów, prowadzi do niepowodzeń ich obojga.

Z doświadczeń w zakresie poradnictwa małżeńskiego³⁹ wynika, że w większości małżeństw przeżywających narastające konflikty i kryzysy, poczucie wzajemnego oddalania się lub trudności w pożyciu seksualnym, że występują zaburzenia w komunikacji interpersonalnej. Do najczęstszych przyczyn tego typu trudności należą: brak umiejętności otwartego komunikowania swoich emocji, postaw i oczekiwań oraz nieumiejętność odbierania informacji – związana z brakiem odczuwania empatii.

Podstawa empatycznego komunikowania się zdeterminowana jest biologicznie, jest automatyczną i mimowolną ekspresją stanów wewnętrznych człowieka. Ponadto jest ona pierwszą, pojawiającą się w rozwoju człowieka, formą nawiązywania kontaktu z otoczeniem społecznym. Okazuje się, że dobrze rozwinięte umiejętności przyjmowania ról społecznych, w tym ról rodzinnych, pozwalają skutecznie dopasować nasze zachowania do oczekiwań innych ludzi, co pozwala na harmonijne kształtowanie stosunków międzyludzkich. Levinger⁴⁰ wykazał, że prawidłowa komunikacja w sferze emocjonalnej prowadzi do tworzenia się poczucia wzajemnej bliskości. Empatyczna komunikacja powstaje poprzez wzajemne współodczuwanie stanów psychicznych, przez troskę, czułość, wrażliwość i zapewnia poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, poczucie swej wartości i odczuwanie wsparcia ze strony innych osób. Zdolność do empatycznego komunikowania się nadaje życiu specyficzną barwę, daje poczucie szczęścia,

³⁶ J. Rostowski, *op. cit.*

³⁷ J. Szopiński, *Więź psychiczna a zadowolenie z małżeństwa*, „Problemy Rodziny” 1981, nr 5, s. 17–21.

³⁸ M. Braun-Galkowska, *Miłość aktywna: psychiczne uwarunkowania powodzenia*, Warszawa 1985.

³⁹ L. Gapik, *Gdy stajesz się mężczyzną*, Warszawa 1980.

⁴⁰ G. Levinger, *Marital cohesiveness and dissolution: An integrative review*, „Journal of Marriage and the Family” 1965, Vol. 27, s. 19–28, za: M. Ryś, *Jakość małżeństwa a komunikowanie się małżonków i sposoby rozwiązywania wzajemnych konfliktów*, „Problemy Rodziny” 1996, nr 5, s. 5–16.

wyzwała ludzką aktywność⁴¹. Prawidłowa komunikacja buduje w małżeństwie poczucie przyjaźni, akceptację, zaufanie, większą otwartość. A postawa życzliwości przyczynia się do usuwania niechęci, rozładowywania napięć, wpływa na podejmowanie specyficznych rozmów. Należy zauważyć, że wielu autorów przywiązuje wagę do pełnego komunikowania w rodzinie zarówno pozytywnych, jaki negatywnych uczuć⁴².

Empatia – w szczególności zdolność do przyjmowania perspektywy współmałżonka i innych członków rodziny – odgrywa bardzo ważną rolę w przewidywaniu konfliktów i zwiększa możliwości ich unikania oraz sprzyja bardziej skutecznym sposobom ich rozwiązywania. Z badań Bazermana⁴³ wynika, że dyspozycja do przyjmowania cudzej perspektywy sprzyja osiąganiu korzystnego kontaktu i porozumienia.

Na podstawie wielu badań empirycznych i założeń teoretycznych widzimy, że zdolność do empatii jest jednym z podstawowych czynników warunkujących tworzenie się satysfakcjonujących związków interpersonalnych, w tym także w małżeństwie i w rodzinie⁴⁴. Empatia ułatwia trafne rozpoznanie myśli, uczuć i pragnień współmałżonka – a w efekcie lepsze poznanie jego samego. Poznawcza zdolność do przyjmowania cudzego punktu widzenia zwiększa ogólne zadowolenie ze związku, ponieważ pomaga unikać negatywnych zjawisk i procesów emocjonalno-poznawczych, takich jak: sztywność postaw, konflikt czy zazdrość lub nietolerancja⁴⁵. Współbrzmienie emocjonalne poprawia natomiast ogólną satysfakcję z pożycia, ponieważ wzmacnia powstawanie pozytywnych zjawisk i procesów, takich jak: dobre porozumiewanie się, wsparcie i wzajemna pomoc⁴⁶.

Z badań Kalliopuskiej⁴⁷ wynika, że empatia wydaje się być związana z pozytywną samooceną, tolerancją, wyrozumiałością wobec siebie i innych, optymizmem i zaufaniem oraz ze zdrowiem psychicznym. Tym samym zapobiega zachowaniom agresywnym i ułatwia rozwiązywanie konfliktów. A zatem, empatia powinna sprzyjać odczuwaniu zadowolenia z małżeństwa. Hipotezę głoszącą, że wyższy poziom empatii u współmałżonków sprzyja odczuwaniu przez nich wyższego poziomu szczęścia małżeńskiego, testowali w swoich badaniach Sitarczyk i Waniewski⁴⁸. W badaniach przeprowadzonych w grupie 30 małżeństw w różnym

⁴¹ M. Sitarczyk, A. Waniewski, *Rola empatii w małżeństwie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2002, nr 2, t. I, s. 26.

⁴² H. Sęk, *Psychologia kliniczna*, Warszawa 2005.

⁴³ Za: M.H. Davis, *op. cit.*

⁴⁴ J. Rostowski, *op. cit.*; T. Rostowska, *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*, Kraków 2008; E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Alert, *op. cit.*; M. Braun-Galkowska, *Miłość aktywna...*, *op. cit.*; D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, *op. cit.*; B. Wojcieszke, *op. cit.*

⁴⁵ Za: M. Sitarczyk, A. Waniewski, *op. cit.*

⁴⁶ B. Wojcieszke, *op. cit.*

⁴⁷ M. Kalliopuska, *Holistyczny model empatii*, „Nowiny Psychologiczne” 1994, nr 4, s. 57–62.

⁴⁸ M. Sitarczyk, A. Waniewski, *op. cit.*

wieku (od 19 do 36 lat), mieszkających w większości w dużych miastach, o stażu małżeńskim od 1–2 do 4–5 lat, w których 57% nie posiadało dzieci, a pozostałe 43% miało jedno dziecko oraz gdzie wśród badanych przeważało wykształcenie wyższe, w badaniach: Kwestionariuszem Rozumienia Empatycznego⁴⁹ oraz Kwestionariuszem Szczęścia Małżeńskiego⁵⁰, autorzy uzyskali następujące wyniki: płeć różnicuje poziom empatii – badane kobiety wykazały wyższy poziom empatii; osoby nieposiadające dzieci cechowały się istotnie wyższym poziomem empatii; średni poziom obu badanych cech (empatii i satysfakcji małżeńskiej) mieścił się w badanej grupie w obszarze wyników przeciętnych; stwierdzono też słabą, ale istotną statystycznie tendencję do zwiększonego zadowolenia z małżeństwa wraz ze wzrostem zdolności empatycznych współmałżonków. Inaczej mówiąc, osoby bardziej empatyczne okazały się bardziej szczęśliwe w małżeństwie. W sposób istotny osoby statystycznie zadowolone i niezadowolone w małżeństwie, różniły się poziomem empatii. Uzyskane wyniki badań wskazują więc na to, że im bardziej empatyczna jest osoba, tym ma większą szansę na odczuwanie satysfakcji w pożyciu małżeńskim. Zależność ta znajduje potwierdzenie w literaturze, gdzie wskazuje się, że zdolność do empatii jest jednym z podstawowych czynników warunkujących tworzenie satysfakcjonujących związków interpersonalnych, w tym związków małżeńskich. Można sądzić, że dzieje się tak z tego powodu, że zdolność do empatii jest związana z poziomem dojrzałości psychicznej jednostki. Należy jednak podkreślić, że nawet gdyby była ona dostatecznie rozwinięta w momencie zawierania małżeństwa, to jednak, powinna być nadal rozwijana, po to, aby nadążyć za różnorodnymi sytuacjami życiowymi towarzyszącymi życiu w rodzinie.

Zdolności empatyczne można doskonalić na różne sposoby. Autorzy relacjonowanych badań⁵¹ proponują, aby rozwijać je poprzez stawianie się w sytuacji drugiego człowieka i wyobrażanie sobie jego uczuć. Takie ćwiczenia mogą być dla małżonków źródłem dodatkowej radości.

Warto również zaznaczyć, że ograniczenia oddziaływania empatii są najmniejsze wówczas, gdy empatia zostaje osadzona w odpowiednich zasadach moralnych doznających ją osób⁵². Zasada działania tego mechanizmu, wg Hoffmana, jest następująca: poznawczy wymiar zasady moralnej (łącznie z jej właściwościami formalnymi, jako kategorii oraz jej znaczeniem semantycznym) pomaga nadać strukturę i stabilność afektom empatycznym, co sprawia, że stają się one mniej podatne na błędy. Tak właśnie działają nasze, ukształtowane już reprezen-

⁴⁹ A. Węgliński, *Opracowanie kwestionariusza rozumienia empatycznego innych ludzi KRE*, „Zdrowie Psychiczne” 1983, 4, s. 13–21; A. Węgliński, *Trafność Kwestionariusza rozumienia empatycznego innych ludzi (KRE)*, [w:] *Techniki Kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, red. R.L. Drwał, Lublin 1987, s. 63–79.

⁵⁰ K. Pospiszył, *Kwestionariusz Szczęścia Małżeńskiego jako metoda oceny stopnia zadowolenia z małżeństwa*, „Problemy Rodziny” 1991, nr 4, s. 7–13.

⁵¹ Np.: M. Sitarczyk, A. Waniewski, *op. cit.*

⁵² M.L. Hoffman, *Empatia a rozwój moralny*, Gdańsk 2006.

tacje poznawcze: „wychwytyją” one działanie bodźca, łącznie z uczuciami, jakie on wzbudza, nadają mu strukturę i stabilizują ludzkie reakcje na bodziec⁵³. Aby empatia mogła być zakorzeniona w przyjętej zasadzie moralnej, musi być z nią spójna, to znaczy musi kierować ludzi ku takim samym zachowaniom, co dana zasada. Hoffman opisał w jaki sposób empatia staje się zakorzeniona w zasadzie moralnej, w jaki sposób korzysta ona z tego zakorzenienia oraz jak działa na rzecz danej zasady moralnej (jako podstawa motywacji). Wskazał też na istotne znaczenie empatii w rozwiązywaniu dylematów moralnych dotyczących wielu osób wysuwających sprzeczne roszczenia oraz w sytuacji konfliktu między empatią a sprawiedliwością. Ale rozważania te wymagają oddzielnego studium.

Podsumowanie

W podsumowaniu zaprezentowanych rozważań teoretycznych oraz wyników empirycznych badań, dotyczących znaczenia wrażliwości empatycznej w funkcjonowaniu małżeństwa i rodziny, a w szczególności w rozwiązywaniu problemów i konfliktów, jakie pojawiają się w rodzinie w procesie jej rozwoju wynika, że empatia odgrywa niezwykle istotną, pozytywną rolę w kształtowaniu się poprawnych relacji interpersonalnych, także w małżeństwie i rodzinie, na wszystkich etapach ich rozwoju, zarówno w sytuacjach prawidłowego jej funkcjonowania, jak też w przezwyciężaniu nieuniknionych kryzysów i konfliktów.

⁵³ *Ibidem.*

Magdalena Grabowska

ŚWIADOMOŚĆ RODZICIELSKA MATKI I OJCA

Parental Awareness of mother and father

This article was devoted to the issues of modern family. The main goal is to show the value of what is in a person's life becomes a family. Content presented indicates that prepare for its foundation and to take the role of father and mother puts before man great demands focus on awareness of their actions. What is important in the whole process of growing up and making life decisions is that we all learn from others to others once they learned from us.

Key words: parenthood, fatherhood, motherhood

Wprowadzenie

Przychodząc na świat z biegiem upływającego czasu, dorastania i stawiania się, w pełnym tego słowa znaczeniu, człowiekiem dojrzałym, stawiamy przed sobą określone cele i zadania, które pragniemy sukcesywnie realizować. Świat, w jakim żyjemy, daje nieskończenie wiele możliwości, w których mamy okazję, a niekiedy obowiązek wynikający z naszego człowieczeństwa, realizować się w określonych rolach. Skąd jednak biorą się nasze priorytety i dążenia? W dużej mierze stanowią wynik przekazywanych z pokolenia na pokolenie wartości, tradycji, norm i obyczajów. Jednak obecnie wielu stwierdziłoby, że są one również

w dużej mierze zdeterminowane przez wymogi otaczającej rzeczywistości. Rzeczywistości, która coraz częściej kojarzy się z życiem w ciągłym biegu, pogonią za szeroko pojmowanym szczęściem. Jednak, czym ono tak naprawdę jest? Czy jest to zdrowie, rodzina a może po prostu pieniądze, prestiż, sława? W dobie dzisiejszych czasów, przemian nie tylko społeczno-gospodarczych, ale i zmieniających się wartości i postaw ludzkich, a nawet zanikających wartości i tradycji, często zadajemy właśnie to pytanie. Czym jest dla nas szczęście? Co jest dla nas najważniejsze? Gdybyśmy zadali to pytanie kilka lat wcześniej – większość z nas powiedziałaby – rodzina jest dla mnie najważniejsza. Oczywiście nie możemy jednak wnioskować, że jest ona aktualnie zepchnięta na koniec ludzkiej hierarchii wartości. Nadal stanowi wartość dla większości priorytetową. Jednakże wydaje się, że rodzina, jako najcenniejszy skarb przybiera postać, nazwijmy to, schematyczną. My nie zastanawiamy się nad istotą pojęcia rodziny, ponieważ społecznie jest rzeczą oczywistą, że to ona jest dla jednostki najważniejsza. Co więcej, w pogoni każdego dnia często nie potrafimy znaleźć chwili na rozważania dotyczące istoty rodziny, jako tej najważniejszej zarówno społecznie, jak i indywidualnie grupy. Każdy z nas dba o rodzinę, ale przede wszystkim troszczy się o zapewnienie jej optymalnych warunków o charakterze materialnym. Pomimo tego, że funkcja materialno-ekonomiczna rodziny jest ważna, czasami zbyt mocno zatracamy się w tym, co materialne i nie zauważamy tego, że tracimy to, co najcenniejsze, co łączy i spaja rodzinę, jako jedność. Przykładem tego są chociażby te oto słowa, „(...) kiedy chciałem porozmawiać dostałem komputer, gdy chciałem zwierzyć się z trudności w szkole, otrzymałem wieże. Teraz mam wszystko, a nie mam nic”¹. Tego typu słowa zastanawiają szczególnie w momencie, gdy kierowane są do nas, jako rodziców czy opiekunów osobiście. Wówczas zastanawiamy się, co było nie tak, co zrobiliśmy/zrobiłem źle, a przecież starałem się zapewnić rodzinie wszystko.

Niestety bardzo często w owym „wszystkim”, na rzecz materialnych dóbr pomija się aspekt emocjonalno-ekspresywny. Zapracowani rodzice kosztem wspólnie spędzonego czasu, starają się by ich pociechom niczego nie zabrakło – pracując na kilku etatach i spędzając w pracy wiele godzin. Oczywiście nie możemy całkowicie mieć do nich o to pretensji, bowiem takie zachowanie jest w dużej mierze zdeterminowane wymogami otaczającego świata. Nie mniej należy starać się, by pieniądze i inne dobra materialne całkowicie nie zastąpiły tego, co w rodzinie najcenniejsze – „(...) miłości ojca i matki, która znajduje swe wypełnienie w doskonałej służbie życiu”².

¹ Por. A. Szul, *Wychowanie do miłosierdzia w ujęciu Jana Pawła II*, [w:] *Pedagogia Jana Pawła II w XXI wieku. Teoria i praktyka*, red. N. Nyczkało, Stalowa Wola 2008.

² *Ibidem*, s. 323.

Rodzina jako podstawowa wartość

Ojciec Święty Jan Paweł II powiedział: „(...) Rodzino, stań się tym, czym jesteś!” Nie możemy widzieć w rodzinie zaledwie pewnej grupy społecznej opierającej się na więzach krwi, adopcji czy małżeństwa. Rodzina to nie tylko tworzące ją jednostki, które spełniają poszczególne jej funkcje i role. Musimy zdawać sobie sprawę z tego, że rodzina to tworzące ją osoby, to „bardziej niż jakakolwiek inna społeczność-środowisko, w którym człowiek może bytować dla samego siebie poprzez bezinteresowny dar samego siebie”³. Rodzina jest „wspólnotą osób, gdzie każdy z jej członków w pełni przeżywa swą wartość i godność. Komunia osób, pomiędzy, którymi ujawnia się cały zespół odniesień między osobowych takich jak: oblubieńczość, macierzyństwo i ojcostwo, synostwo i braterstwo”⁴, „jest pierwszą i podstawową szkołą uspołeczniania: w niej, jako we wspólnocie miłości uczynienie daru z siebie jest prawem, nadającym kierunek i warunkującym wzrost”⁵. Akt tworzenia rodziny jest aktem dawania jej samego siebie, jako człowieka, a nie, jako jednostki zapewniającej jej wyłącznie byt. To bezinteresowny dar i umiejętność przekazywania siebie innym, a przez to kształtowania osobowości drugiego człowieka – człowieka, któremu dało się życie.

Istotą rodziny są tworzący ją członkowie, a przede wszystkim rodzice. „Do rodziców, należy bowiem stworzyć taką atmosferę rodzinną, przepojoną miłością i szacunkiem dla Boga i ludzi, aby sprzyjała całemu osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci”⁶. To oni są odpowiedzialni za prawidłowy kierunek jej rozwoju i wzrastania w komunii międzyosobowych odniesień. Owa odpowiedzialność nie może być jednak wynikiem przymusu. Prawdziwa rodzicielska odpowiedzialność jest wynikiem bezgranicznej miłości, troski o dobro jej wszystkich członków. To właśnie, dlatego nie bez przyczyny „nie zdołano stworzyć dotąd, w całej dotychczasowej historii cywilizacji i kultury, korzystniejszych warunków do prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, niż jest to możliwe w należytocie funkcjonującej rodzinie”⁷. Istota, jaka tkwi w pojęciu rodzina jest niezwykle istotna, a świadomość jej wartości i tego, co powinno ją tworzyć sprawia, że jest ona także niepowtarzalna i święta. Dlatego ważna staje się nasza świadomość w akcie tworzenia rodziny. Ta świadomość, która rodzi się w każdym z nas i dojrzewa w toku naszego dorastania jest niczym innym jak efektem wychowania właśnie tej rodziny, w której jesteśmy. Tej rodziny, która powinna stawać się dla nas pierwowzorem do tworzenia w przyszłości naszej własnej. To ona, jako pierwsza, ukazuje nam istotę swojego tu i teraz.

³ www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/gratissimam.html [dostęp: 25.09.2014 r.].

⁴ Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, Wrocław 2000, s. 26.

⁵ www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/gratissimam.html [dostęp: 25.09.2014 r.].

⁶ M. Leszczyńska, *Pedagogiczne idee Jana Pawła II o wychowaniu młodzieży*, [w:] *Pedagogia Jana Pawła II w XXI wieku...*, op. cit., s. 248.

⁷ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków 2007, s. 179.

Okres narzeczeństwa, jako pierwsza droga ku rodzinie

Okresem, w którym młodzi ludzie już samodzielnie dojrzewają do podjęcia decyzji o założeniu rodziny i spełnianiu obowiązków wynikających z jej istoty, jest okres narzeczeństwa. Celem okresu narzeczeństwa jest przede wszystkim przygotowanie do ślubu. Zgodnie z Konferencją Episkopatu Polski – „narzeczeństwo to okres poznawania się wzajemnie, dostrzeżenia nie tylko zalet, ale i wad, kształtowania się wzajemnego szacunku i wierności, dostrzeżenia wartości rodziny i zauważenia dziedzictwa, jakie każda ze stron wnosi”⁸.

Pełne przeżycie okresu narzeczeństwa przez obojga kochających się ludzi daje podstawy do tworzenia prawidłowo funkcjonującej rodziny, przygotowuje młodych ludzi do podejmowania w przyszłości ról i wyposaża w świadomość odnoszącą się do odpowiedzialności, jaka spoczywa na małżonkach i przyszłych rodzicach w wychowaniu potomstwa i utrzymaniu rodziny. Niestety wciąż zmieniające się wartości i powstające nowe trendy powodują, że młody człowiek coraz częściej nie zdaje sobie sprawy z istoty narzeczeństwa oraz sakramentu małżeństwa. Brak dojrzałej postawy, która stanowi fundament związku małżeńskiego, to nic innego, jak brak przygotowania do pełnienia ról wynikających z założenia rodziny. Przyszli rodzice muszą wiedzieć, że to na nich, jako dawcach życia, spoczywa obowiązek zapewnienia potomstwu wszechstronnego i optymalnego rozwoju oraz chrześcijańskiego wychowania. Muszą być świadomi wzajemnie realizowanych i pełnionych przez siebie ról. Ról, które mają okazję obserwować przez całe życie spoglądając na swoich rodziców.

Rola, jaką pełni matka i ojciec są od siebie różne, jednak tak samo istotne i nierozzerwalne. Ich wzajemne przenikanie, staje się nieodzowne i niepowtarzalne. Na czym polega owa zależność i nierozzerwalność? Każde z nich, zarówno ojciec jak i matka, posiadają specyficzne dla swojej roli zadania, w których oczywiście wzajemnie się wspierają, ale nie zawsze mogą się wyręczyć. Aby dobrze to ukazać w pierwszej kolejności należy zdefiniować pojęcia ojcostwa⁹.

Ojcostwo i macierzyństwo

Ojcostwo jest terminem ściśle związanym z pojęciem relacja. Stanowi ona swoistego rodzaju kontakt zachodzący między jednostkami. Czyli w tym przypadku minimum między dwoma istotami. W związku z powyższym wzajemna relacja zachodząca między ojcem a dzieckiem będzie nosić miano ojcostwa. Nie mniej, aby owa relacja mogła rzeczywiście istnieć, mężczyzna w tym przypadku – mąż, partner, musi stać się ojcem. Dlatego też należy zwrócić uwagę na fakt, że ojcem

⁸ Zob. J. Dąbek, *Skarb narzeczeństwa do ponownego odkrycia*, [w:] *Rodzina, wartości, przemiany*, red. M. Ruszel, Stalowa Wola–Rzeszów 2010, s. 35–42.

⁹ Por. A. Szul, *Wychowanie do miłosierdzia w ujęciu Jana Pawła II...*, op. cit.

czyni mężczyzną kobieta – matka¹⁰. Jest to pierwszy dowód na nierozzerwalność i zależność ról, jaka zachodzi między rolą matki i rolą ojca. Co więcej fakt, że ojcem czyni mężczyzną kobieta, nie odnosi się jedynie do samego momentu wydania przez matkę dziecka na świat. Kobieta już od momentu poczęcia dziecka staje się matką i w okresie ciąży wypełnia swoją macierzyńską rolę. Kobieta odgórnie jest przygotowana do tego by w przyszłości wydać na świat potomstwo i jest do tego stworzona nie tylko w sensie biologicznym, ale i emocjonalnym oraz psychicznym. Jako nosicielka życia dba o nie już od samego początku, dopasowując jednocześnie swoje dotychczasowe życie do jego potrzeb. Dbłość o własne zdrowie, dobrą dietę, ruch to pierwsze zachowania zatroskanej kobiety będącej w ciąży. Stymulacja i doznania, jakie kobieta dostarcza dziecku przez częste z nim rozmowy, śpiew, słuchanie muzyki i przede wszystkim przez dostarczanie emocji, ukierunkowane są na tworzenie niepowtarzalnych więzi. Wszystko to, co robi przyszła matka, począwszy od zdrowego trybu życia, a na przygotowaniu dziecięcego pokoiku skończywszy, jest czymś naturalnym, bezwarunkowym. Czymś, czego nie da się nauczyć. Jest wynikiem samego faktu bycia (stawania się) matką. Świadomość posiadania dziecka rodzi się u kobiety od samego początku, ona wie i czuje, że ono już jest¹¹.

W przypadku mężczyzny „(...) nie ma dyspozycji do roli ojca, ona powstaje dopiero jako efekt świadomej pracy nad sobą oraz reakcji na dziecko już istniejące”¹². Mężczyzna w przeciwieństwie do kobiety nie ma możliwości odczuwania tak silnej więzi z dzieckiem, poczucia świadomości, że ono, nim przyjdzie na świat, już istnieje. Dlatego też, mimo że nie bierze bezpośredniego udziału w kształtowaniu się organizmu dziecka, to jednak „powinien czuć się obdarzony macierzyństwem kobiety, świadomie zaangażować się w oczekiwanie na narodziny i o ile to możliwe uczestniczyć w momencie jego przyjścia na świat”¹³. Na szczęście świat, w którym mężczyznę i kobietę dzieliła prawdziwa przepaść, jest już za nami. Czasy się zmieniły i zmieniło się podejście mężczyzn do kwestii rodzicielstwa. Współczesny przyszły ojciec chodzi z żoną do szkoły rodzenia, robi notatki, jedzie w nocy po kiszzone ogórki, czy lody czekoladowe. A gdy nadchodzi poród, nie tylko zawozi żonę do szpitala, ale zostaje z nią do samego końca. Pomaga przy skurczach i przecina pępowinę. Co więcej, jest to tylko początek jego wielkiej drogi ku wypełnianiu ojcostwa.

Okres po narodzinach dziecka jest momentem przede wszystkim skierowanym na intensywną pielęgnację dziecka, w której głównie uczestniczy matka.

¹⁰ Zob. K.W. Meissner osb, *Ojciec – potrzeby dziecka a wzorzec męskości*, [w:] *Oblicze ojcostwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 2001, s. 193.

¹¹ Zob. M. Grabowska, *Rola rodziny i szkoły w przeciwdziałaniu trudnościom dydaktycznym uczniów na podstawie badań przeprowadzonych w Gimnazjum nr 5 w Stalowej Woli*, Praca licencjacka, Stalowa Wola 2010, s. 11–12 (niepublikowane).

¹² W. Półtawska, *Wychowanie mężczyzny do ojcostwa w rodzinie*, [w:] *Oblicze ojcostwa...*, op. cit., s. 234.

¹³ www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/gratissimam.html [dostęp: 25.09.2014].

Ojciec musi wszystkiego nauczyć się od kobiety. Kobieta, jako żona i matka pomaga stać się małżonkowi ojcem. Stara się go wspierać w każdym momencie, w każdych czynnościach poświęcanych dziecku i sprawia, że strach, wynikający często z obawy nieumyślnego zrobienia dziecku krzywdy, szybciej znika¹⁴. Pierwsze dni ojca z dzieckiem to czas nauki, w którym intensywnie uczestniczy matka – „nauczycielka”¹⁵. Jest to kolejny dowód na nierozzerwalność w wypełnianiu rodzicielskich ról już w pierwszych dniach bycia rodzicami.

Jak wspomniano specyfika ról, wypełnianych przez rodziców, jest bardzo różna. Ujawnia się ona doskonale w toku całego procesu wychowania potomstwa – począwszy od narodzin aż po okres przedszkolny, szkolny i ich dorosłość. Na każdym z tych etapów współzależność i nierozzerwalność roli ojca i matki staje się doskonale widoczna. Pojawiają się charakterystyczne dla danej roli zachowania oraz cechy.

Specyfikę roli jaką pełni w domu kobieta – matka charakteryzuje przede wszystkim jej emocjonalność. Będąc strażniczką domowego ogniska, otacza opieką wszystkich domowników, tworzy atmosferę wsparcia, czułości i ciepła¹⁶. To ona jest tą, która ukazuje jak ważna w życiu człowieka jest emocjonalność, umiejętność okazywania uczuć, emocji czy szacunku do drugiego człowieka. Uczy delikatności. Jest tą, do której bez względu na to czy jesteśmy dorośli czy małym dzieckiem – możemy się wyplakać, przytulić. Instynkt macierzyński

(...) pozwala jej na dostrzeżenie wszystkich potrzeb dziecka na każdym etapie jego życia. Już, jako niemowlę otacza nieustanną opieką i uwagą, reaguje na każdy płacz, krzyk spowodowany potrzebami fizjologicznymi czy emocjonalnymi. Szczególnie wiek dojrzewania stanowiący dla dorastającego człowieka trudny okres wymaga od matki wzmożonej pomocy i uwagi. Zmiany fizjologiczne, wahania nastrojów, emocjonalne zburzenia, problemy w gronie rówieśniczym i w szkole stanowią jedne z wielu sytuacji, w których obecność matki, możliwość przytulenia się czy wyplakania jest bardzo ważna¹⁷.

Niepowtarzalność roli, jaką pełni, wynika z faktu, że tylko ona potrafi dostrzec to, co nie zostało głośno powiedziane. Cechą charakterystyczną kobiety – matki jest fakt, że „jest sercem wspólnoty rodzinnej, ona daje życie i pierwsza wychowuje. To ona przekazuje prawdy wiary i zasady etyczne, (...) godzi prawa poszczególnych członków z wymaganiami”¹⁸. Zwykle to matka jest tą, która przekazuje nam obyczaje, tradycje i jako patronka domowego ogniska troszczy się o przekazywanie z pokolenia na pokolenie istotnych dla rodziny wartości, kształtując naszą osobowość i postawę narodową.

¹⁴ Zob. M. Grabowska, *op. cit.*, s. 13.

¹⁵ Por. Jan Paweł II, *Odpowiedzialne rodzicielstwo. Spotkanie z uczestnikami kursu poradnictwa rodzinnego*, „L'Osservatore Romano” 1992, nr 2, s. 20–21.

¹⁶ Por. T. Kukołowicz, *Rodzina wychowuje*, Stalowa Wola 1996, s. 82.

¹⁷ Zob. M. Grabowska, *op. cit.*, s. 12.

¹⁸ S.A. Knutel, *Wychowawcza rola rodziny w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Pedagogika Jana Pawła II...*, *op. cit.*, s. 326.

Wszystko to, co charakteryzuje matkę, jej wrażliwość, czułość, opiekuńczość – to cechy, które okazuje ona w sposób bezpośredni. Emocjonalność kobiety przejawia się w tym, że nie jest ona ukrywana, lecz zawsze w pełni okazywana. W odróżnieniu od kobiety, mężczyzna – ojciec, mimo iż również posiada owe cechy, to nie okazuje ich tak otwarcie, jak to robi kobieta. Miłość ojcowska przejawia się głównie w zapewnieniu dziecku poczucia bezpieczeństwa, wsparcia w trudnych chwilach, nauczania go umiejętnego podejmowania decyzji i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Można powiedzieć, że kiedy matka kształtuje w dziecku sferę emocjonalną, ojciec zwraca się bardziej ku jego „stabilności”. Chodzi o to, że zarówno ojciec, jak i matka, wspólnie przygotowują dziecko do dorosłego życia, do spełniania pewnych norm i zasad wynikających z przynależności do danego społeczeństwa. Nie mniej każde z nich robi to inaczej. Ojciec uczy owej stanowczości w podejmowaniu decyzji, kładzie nacisk na rozsądek, odpowiedzialność i rzetelność w wykonywanych czynnościach. Uczy posłuszeństwa i szacunku zarówno do innych ludzi, jak i do siebie samego. Można potocznie powiedzieć, że w przeciwieństwie do matki, w pozytywnym znaczeniu tego słowa, jest bardziej „surowy”. Stawianie przed dzieckiem określonych zadań ma na celu ukształtowanie w nim określonej postawy. Mówiąc jednak o kształtowaniu postawy dziecka, stawianiu przed nim określonych zadań, należy zwrócić uwagę na fakt, że to, jak będzie ono wykonywało określone zadania i jak będzie do nich podchodziło, zdeterminowane jest przez kontakt, jaki posiada dziecko z ojcem. W przypadku matki więź, jaka istnieje między nią, a dzieckiem rodzi się już od momentu poczęcia i utrwalana jest przez czas, jaki matka poświęca swemu dziecku. W przypadku ojca jest podobnie, to jak bardzo dziecko będzie związane z ojcem zależy od czasu, jaki jest mu przez niego poświęcany. Dlatego bardzo ważne jest intensywne uczestniczenie ojca w macierzyństwie matki.

Czas, który ojciec spędza z dzieckiem jest momentem, w którym budowana jest między nimi więź. Jeżeli tego czasu nie będzie wiele, ta więź również nie będzie wielka. Rzeczą oczywistą jest to, że ojciec w oczach dziecka jest autorytetem. „Dziecko spontanicznie ufa ojcu, kiedy czuje się kochane, dlatego powinno być ono budowane na miłości i trosce o siebie”¹⁹. Dlatego tak ważne jest by nie stracić tego miana w oczach dziecka. Jeżeli ojciec nie posiada autorytetu „wówczas dziecko wstydzi się ojca i odruchowo gdzie indziej szuka wzorca do naśladowania”²⁰. Autorytet, jakim obdarza dziecko jest wynikiem nie tylko samego podziwu, ale przede wszystkim zaufania. Jednak by je zdobyć potrzebny jest czas.

¹⁹ J.S. Augustyn, *Wychowanie do ojcostwa*, [w:] *Oblicze ojcostwa...*, op. cit., s. 247.

²⁰ *Ibidem*, s. 248.

Współczesna rodzina

Można stwierdzić, że

(...) rodzice w wychowawczym oddziaływaniu nie tyle się wzajemnie wymieniają, ile uzupełniają. Osobowości każdego z rodziców są niczym dwie różne rzeki, które wpadają do tego samego morza celów, jakim jest kształtowanie dojrzałej osobowości dziecka. Każde z nich posiada specyficzną rolę do spełnienia i nie może być przez nikogo do końca zastąpione²¹.

Specyficzność opisanych powyżej ról, jakie pełni matka i ojciec w kształtowaniu swojego dziecka, stanowią nierozdzielalną całość tworząc między nimi niezniszczalną nić porozumienia. Indywidualności osobowe, które posiadają, wcale nie zaburzają funkcjonowania rodziny. Wręcz przeciwnie – dzięki odmienności realizowanych ról poprzez współpracę i wzajemne uzupełnianie, przyczyniają się do prawidłowego jej funkcjonowania. Ponadto, bez względu na sposób realizowania roli, podstawą jej egzystencji, zarówno w przypadku ojca, jak i matki, jest bezgraniczna miłość ukierunkowana na dobro rodzinne i przede wszystkim na wszechstronny rozwój dziecka. Ta wspomniana bezgraniczna miłość posiada ogromną moc powodującą, że zarówno matka, jak i ojciec zmieniają się. Coraz częściej współczesny ojciec zajmuje zupełnie nowe miejsce w rodzinie. Rezygnuje z kariery zawodowej, by zająć się wychowaniem dzieci, towarzyszy partnerce przy porodzie, odkrywa uroki ojcostwa. Buduje nowy wzorzec ojca w dwudziestym pierwszym wieku, dla którego wychowanie dziecka jest najważniejszym powołaniem. Pomiedzy dwiema skrajnościami – pozbawionego emocji pracoholika i poświęcającego całą swą energię dziecku ojca – stoi normalny współczesny mężczyzna. Zależy mu na zapewnieniu rodzinie dobrych warunków życiowych, pracuje na jej utrzymanie, ale też buduje relacje z dzieckiem, zajmuje się nim tak samo jak matka. Czasem ma wątpliwości, chwile zwątpienia, ale też momenty euforii – jak każdy człowiek. Słowa te stanowią opinię forumowiczów, którzy, biorąc pod uwagę intensywność zmieniającego się społeczeństwa, chcieli pokazać, że rola, jaką pełni w nim ojciec, zmierza w dobrym kierunku.

Podsumowanie

Mówi się, że kobieta i mężczyzna są jak dwie pasujące do siebie połówki i tak też być powinno. Wszystko to, co robi matka i ojciec winno opierać się na wzajemnej pomocy i wsparciu. Pomoc, której potrzebuje każda ze stron, wynika właśnie z ich indywidualności. Różnice, jakie występują w roli matki i ojca dopasowują się nawzajem, jak brakujące elementy, które wspólnie tworzą całość, jedność.

²¹ J. Homplewicz, *Pedagogika rodziny*, Rzeszów 2000, s. 76.

Dlaczego warto zwracać uwagę na istotę i nierozzerwalność roli matki i ojca? Bowiem coraz więcej ludzi musi zdać sobie sprawę z tego, czym dla dziecka jest rodzina. Dlaczego mały człowiek potrzebuje w swoim życiu zarówno matki i ojca. I przede wszystkim dlatego, by młodzi ludzie – przyszli bądź obecni rodzice – zrozumieli jak ważna w ich (wspólnym) życiu jest rola drugiego człowieka. By zrozumieli, że tak jak dziecko potrzebuje i uczy się od matki i ojca, tak oni uczą się od siebie nawzajem i wzajemnie się potrzebują.

Katarzyna Białek

RODZINA POD WPŁYWEM CHOROBY JAKO STRESORA

Family under the influence of a disease as a stressor

Illness, especially sudden and chronic, is not a problem just a sick person. Experiencing the whole family and it is always an event the entire family system. This can cause significant changes in its structure and functioning. There are restrictions normal activities, family or professional. Followed by the need to take new actions related to submission to the healthcare system. The disease requires learning new unknown function, especially nursing. It also causes the abandonment of certain goals in life, or to modify them. There is no doubt that the demands placed on the family adaptation to the disease are an important source of stress.

Key words: family in the context of illness, family system, illness, crisis

Wprowadzenie

Rodzina jest podstawową komórką społeczną. Od dawna stanowi przedmiot rozważań zarówno teoretycznych, jak i empirycznych. Już Arystoteles (IV w. p.n.e) uznawał rodzinę za podstawowe środowisko człowieka i to w niej rozpoznawał całą jego aktywność. Zasadność tej ogólnie akceptowanej tezy, ujmującej rodzinę, jako fundamentalny element społeczeństwa, opiera się na trzech założeniach: a) rodzina jest historycznie najstarszą formą życia społecznego, b) najpowszech-

niejszą grupą społeczną, której członkiem był i jest człowiek, c) stanowi podstawową mikrostrukturę¹.

Jedną z ważniejszych kwestii, do której wielu badaczy przywiązywało wagę, jest definicja rodziny. Wielorakość i rozległość odmian tej podstawowej formy życia społecznego sprzyjały definiowaniu rozmaitych jej określeń. W socjologicznych ujęciach rodziny podkreśla się głównie, że spełnia ona trzy zasadnicze dla społeczeństwa zadania, którymi są prokreacja, socjalizacja i zapewnienie przekazu kulturowego pomiędzy pokoleniami.

Spośród wielu sposobów definiowania rodziny, należy przytoczyć ujęcie Szczepańskiego ujmujące rodzinę, jako małą grupę pierwotną złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź emocjonalna. Małżeństwo i pokrewieństwo są podstawą decydującą o istnieniu rodziny. Podobnie uważa Kawula mówiąc, że rodzina to grupa społeczna, za której punkt wyjścia przyjmuje się instytucję małżeństwa i wynikający z niego stosunek pokrewieństwa lub adopcji².

Niektórzy autorzy optują, aby problematykę ujęcia i definicji rodziny traktować w oparciu o relacje pomiędzy jej członkami. Podkreślenie faktu istnienia interakcji łączących poszczególne osoby w rodzinie jest bardzo istotne, ponieważ to właśnie więzi są tak naprawdę tym, co buduje i kreuje rodzinę. Braun-Gałkowska mówi wówczas o rodzinie, jako o grupie ludzi powiązanych poczuciem wspólnoty, a co za tym idzie, relacje pomiędzy członkami rodziny oparte są na głębokich więzach emocjonalnych. I nie chodzi tu o przebywanie ze sobą czy wspólne spędzanie czasu, ale o współprzeżywanie i współodczuwanie życia we wszystkich jego aspektach. König podobnie rozumie rodzinę, jako grupę łączącą jej członków w związek intymnej relacji, współdziałania i wzajemnej pomocy, z kolei Cooley określa ją, jako grupę pierwotną ujmującą jej członków, jako tych, którzy pozostają ze sobą w częstych, bliskich, intymnych i bezpośrednich kontaktach. Powyższa definicja włącza więc do rodziny osoby nie tylko powiązane ze sobą związkiem biologicznym czy prawnym, ale i uznaje za rodzinę pary homoseksualne, ponieważ relacja ta jest oparta na intymnych stosunkach seksualnych³.

Powyższe twierdzenia pokazują, że kiedy mówimy o rodzinie nie jest łatwe i zupełnie możliwe ujęcie jej jedną i prostą definicją. Faktycznie, na podstawie literatury, wyznacznikami rodziny jest przede wszystkim związek małżeński i posiadanie dzieci, jednakże te dwa czynniki nie muszą ze sobą współwystępować.

Warto zaznaczyć również, że w rzeczywistości społecznej występuje wielorakość form życia rodzinnego. Można więc mówić o rodzinie pochodze-

¹ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010; Z. Tyszką, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003; S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2007.

² *Ibidem*.

³ M. Braun-Gałkowska, *Psychologia domowa*, Olsztyn 1990.

nia, w której jednostka rodzi się i wychowuje, o rodzinie prokreacji, nuklearnej składającej się z małżonków i dzieci, czy o rodzinie rozszerzonej, w skład której wlicza się dalszych krewnych. Można też przytaczać pojęcie rodziny pełnej, tj. takiej, w której są oboje rodzice lub niepełnej, w której tylko jeden z rodziców sprawuje opiekę nad dzieckiem i z nim mieszka. Istnieje też wariant rodziny rekonstruowanej, w której brakuje biologicznego związku pomiędzy dzieckiem a jednym z małżonków, a także rodziny adopcyjnej, gdzie nie ma biologicznego pokrewieństwa z żadnym z rodziców⁴. Powyższe przykłady nie wyczerpują oczywiście różnorodności układów rodzinnych, uwidaczniają jednak jak wiele kategorii rodzin można wyodrębnić w zależności od przyjętych kryteriów.

Rodzina w ujęciu systemowym

Istnieje wiele teorii, na podstawie których analizować można funkcjonowanie rodziny. Jedną z nich jest teoria systemowa przedstawiająca rodzinę, jako system utworzony przez jej wszystkich członków⁵. Zasadniczą jakością tego systemu zależy zarówno od stanu zdrowia poszczególnych członków, jak i od ich wzajemnych interakcji, zależności i układu podsystemów. W myśl teorii systemowej – rodzina jest systemem o określonej strukturze, złożonej z jej poszczególnych członków bezpośrednio ze sobą powiązanych.

Rodzina stanowi więc rzeczywistość relacyjną, a wszystkie jej elementy wzajemnie na siebie wpływają⁶. W konsekwencji wynikających stąd powiązań – małżeństwo i rodzina nie jest sumą poszczególnych osobowości, ale oryginalną i dynamiczną ich kompozycją, tworząc wyodrębnioną całość⁷. Dynamikę tego zbioru określają jego poszczególne stadia rozwojowe, opisywane, jako cykle życia rodzinnego. Jak każdy system – dąży on do stanu homeostazy. W życiu codziennym poszczególnych jej członków to nic innego, jak wszelkiego rodzaju zachowania podejmowane, by go utrzymać w stabilnym i nienaruszonym stanie. Każde wydarzenie, które odbiega od przyjętych w rodzinie standardów działania, wywołuje napięcie i zburzenie jej prawidłowego funkcjonowania. Zmiana u jednego z członków wywołuje zmiany w całym systemie rodzinnym, narażając go na silny stres. Za znamienne determinanty stresogenne uznać można zarówno wydarzenia wynikające z naturalnego procesu rozwojowego rodziny na jej poszczególnych etapach, np. rodzicielstwo, opuszczenie domu przez dzieci czy

⁴ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1982; K. Bożkowska, *Opieka zdrowotna nad rodziną*, Warszawa 2003.

⁵ M. Braun-Gałkowska, *op. cit.*; B. de Barbaro, *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków 1999; M. Plopa, *Psychologia rodziny*, Kraków 2005.

⁶ B. de Barbaro, *op. cit.*

⁷ M. Braun-Gałkowska, *op. cit.*

wdowieństwo, jak i wydarzenia krytyczne, nie zawsze przewidywalne, np. fakt choroby w rodzinie czy nagła hospitalizacja, których doświadcza system⁸.

Stres w systemie rodzinnym

Z literatury wynika, że istnieje wiele przyczyn, dla których to właśnie rodzina jest obszarem analiz dotyczących procesu stresowego. Według Plopy dzieje się tak dlatego, że to właśnie ona jest strefą, na której od urodzenia kształtują się różnorodne relacje społeczne i trwają przez cały przebieg życia decydując o jakości więzi społeczno-emocjonalnych jednostki⁹.

W piśmiennictwie odnaleźć można następującą propozycję stresorów w systemie rodzinnym. Za znamienne determinanty stresorodne, jako pierwsze, Tuszyńska-Bogucka podaje wydarzenia życiowe typu rozwojowego, które wynikają z przechodzenia od jednego etapu rozwojowego do drugiego i zmian w poszczególnych okresach życia wymagających adaptacji. Można tu wymienić ważne wydarzenia życiowe zmieniające jakość życia systemu, np. ciąża, rodzielstwo, opuszczenie domu przez dzieci czy wdowieństwo. Ich wpływ może być w pewnym stopniu przewidywalny, jednak dla niektórych może się wiązać z załamaniem kariery zawodowej czy linii życiowej. Drugie z kolei to wydarzenia krytyczne, nie zawsze przewidywalne, takie jak pożar domu czy nagła zmiana struktury rodziny, np. poprzez śmierć jednego z członków czy fakt choroby, jakiej doświadcza system. Wydarzenia tego typu mogą oddziaływać zarówno bezpośrednio na stan emocjonalny jednostki, jak i pośrednio pozbawiając ją ważnych dla niej relacji społecznych¹⁰.

Kolejnej, interesującej klasyfikacji w tym kierunku dokonała Maria de Barbaro, wyróżniając następujące źródła stresu doświadczanego przez rodzinę:

- rodzący napięcie związek jednego członka rodziny z siłami pochodzącymi spoza rodziny. Oznacza to, że w sytuacji kiedy jedna osoba w systemie przeżywa stres – pozostali jego członkowie muszą się w jakiś sposób do tego przystosować;
- pozarodzinne źródło stresu działające na całą rodzinę. Tego rodzaju ewentualność dotyczy sytuacji, w której cała rodzina może być obciążona. Dzieje się tak np. w wypadku utraty pracy czy emigracji i trudnego przystosowania się do kultury;
- źródło stresu związane ze zmianą etapu życia rodziny;
- napięcie skupiające się wokół problemów szczególnie trudnych, np. upośledzenie lub nagła choroba któregoś z członka rodziny¹¹.

⁸ B. de Barbaro, *op. cit.*; W. Tuszyńska-Bogucka, *Funkcjonowanie systemu rodziny z dzieckiem przewlekłe chorym dermatologicznie*, Lublin 2007.

⁹ M. Plopa, *op. cit.*

¹⁰ W. Tuszyńska-Bogucka, *op. cit.*

¹¹ B. de Barbaro, *op. cit.*

Zaproponowane powyższe schematy to oczywiście nie wszystkie możliwości interpretacyjne, zwłaszcza, że w praktyce rzadko zdarzają się ich czyste realizacje. Jeśli jednak stres któregoś członka rodziny wpływa na cały jej system, to z całą pewnością tenże system rodzinny wpłynie także na stres jednostki, jego przebieg i dynamikę.

Radzenie sobie ze stresem w systemie rodzinnym

Podstawowym zadaniem rodziny jest adaptacja i przystosowanie jej do zmieniających się, zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz systemu, okoliczności. Uwydatnienie się czynników stresowych w układzie rodzinnym może objawiać się jego dezorganizacją i dysfunkcjonalnością. Zwykle bowiem choroba pojawia się nagle i niespodziewanie, w związku z czym nie jest możliwe zastosowanie jakichkolwiek środków zaradczych¹². Każde wydarzenie, które odbiega od standardów i schematów działania, wywołuje w rodzinie napięcie i zaburzenie normalnego funkcjonowania. Może się to przejawiać zarówno poprzez zmianę, jak i intensyfikację emocji. Systemy rodzinne przejawiają wiele mechanizmów adaptacyjnych w radzeniu sobie ze stresem. Jednak, gdy jest on zbyt duży, dochodzi do ich przeciążenia¹³.

Wśród wszystkich, wyodrębnianych w piśmiennictwie, strategii kompleksowo skonkludowała je Tuszyńska-Bogucka zaznaczając przede wszystkim: zadaniową (opartą na działaniu), emocjonalną (w której dominuje koncentracja na własnych przeżyciach i ich ekspresji) oraz unikową (w której jednostka wykonuje wiele innych aktywności, aby oderwać się od swojej sytuacji)¹⁴. Równie istotną typologię podaje Plopa, eksponując kierowanie się emocjami, towarzyszącymi wydarzeniom stresowym, jako poznawcze i behawioralne strategie radzenia sobie z nimi¹⁵.

Koncepcje te zależą w głównej mierze od posiadanych przez system rodzinny zasobów i dotyczą określonych właściwości w zmaganiu się ze stresowymi sytuacjami. O ile styl behawioralnego radzenia sobie przyjmuje, jakie rodzina podejmuje działania by kierować stresem, o tyle specyficzne poznawcze zasoby radzenia sobie odnoszą się do umiejętności osób w rodzinie. Na przykład rodzina może sobie efektywniej poradzić z chorobą jednego z członków, kiedy zdobędzie wiedzę o jego chorobie i pielęgnacji specjalistycznej. Poziom edukacji jest przykładem atrybutu, który może mieć związek ze stylem radzenia sobie.

¹² J. Deręgowska, *Rodzina w zmaganiach z chorobą nowotworową dziecka. Szansa rozwoju czy ryzyko zaburzeń*, „Pielęgniarstwo Polskie” 2013, Vol. 3. No. 49.

¹³ P. Zielazny, M. Zarzeczna-Baran, A. Wojtecka, *System rodzinny a nowotwór – wybrane zagadnienia*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2013, t. 19, nr 4.

¹⁴ W. Tuszyńska-Bogucka, *op. cit.*, s. 48.

¹⁵ M. Plopa, *op. cit.*

Choroba jako czynnik zmian zachodzących w rodzinie

O zachowaniu się rodziny wobec choroby decyduje głównie jej rodzaj, nagłość wystąpienia, czas trwania oraz rokowanie, na które składa się stopień zagrożenia życia i ewentualne kalectwo. Znaczenie ma także układ przedchorobowy rodziny – głębokość jej integracji i zdolność do adaptacji w trudnych sytuacjach¹⁶.

Choroba, pojawiająca się w rodzinie, zwłaszcza nagła, nie jest problemem wyłącznie jednostkowym, dotyczącym osoby chorej. W jej przeżywaniu rodzina uczestniczy w całości. Personel medyczny w pierwszej kolejności skupia się na diagnozie i metodach leczenia chorego, często pomijając system rodzinny¹⁷. A przecież wszystkie pojawiające się u pacjenta symptomy, w mniejszym lub większym stopniu, wpływają na pozostałych członków systemu rodzinnego, niejednokrotnie powodując dezorganizację codziennego i ustalonego rytmu życia. W konsekwencji obciąża wszystkie osoby nowymi zadaniami. Niektóre z nich wynikają z przejścia obowiązków, wypełnianych dotychczas przez osobę chorą, inne – to zupełnie nowe generowane przez chorobę. Może to zatem oznaczać znaczące zmiany w jej strukturze i funkcjonowaniu, a przede wszystkim konieczność dostosowania się do zdeorganizowanego dnia czy choćby opanowanie trudności związanych z emocjami. Wywołany stres zaburza więc równowagę funkcjonowania rodziny i może doprowadzić do pojawienia się kryzysu¹⁸.

W piśmiennictwie są opinie, że działania rodziny, niezależnie od jej rodzaju, można podzielić na trzy kategorie: rozwój i zróżnicowanie, przejściowe załamanie i odzyskanie równowagi oraz bezwład i dezintegracja¹⁹. Można jednak dyskutować z powszechnością tych zjawisk.

Siła stresora, jakim jest wystąpienie choroby, zależy bowiem od wielu okoliczności, takich jak wcześniejszy kontakt rodziny z chorobą, wiedza na jej temat, sposób przekazania wiadomości o chorobie przez personel medyczny i okoliczności towarzyszące tej informacji, a także ogólne zdrowie rodziny w chwili poznania diagnozy, z uwzględnieniem nie tylko stanu fizycznego jej członków, ale też szerszego kontekstu czynników wpływających na funkcjonowanie systemu rodzinnego jako całości. Mimo że diagnoza jest stresorem dla systemu rodzinnego, nie zawsze może być stresorem traumatycznym. Jednak, gdy chory trafi na oddział w stanie śpiączki, będąc na granicy zagrożenia życia, jest takim zarówno dla samego pacjenta, jak i dla całej jego rodziny²⁰.

¹⁶ J. Deręgowska, *op. cit.*; K. Rutkowski, A. Turkot, A. Kurek-Rusin, *Reakcja przewlekłą psychozą na uraz psychiczny doznawany w dzieciństwie – opis przypadku*, „Psychoterapia” 2007, nr 1 (140).

¹⁷ P. Zielazny, M. Zarzeczna-Baran, A. Wojtecka, *op. cit.*

¹⁸ L. Gapik, *Choroba i lęk. Zależności psychosomatyczne*, „Przegląd Terapeutyczny” 2013, nr 9–10; F.L. Buczyński, *Rodzina z dzieckiem chorym na białaczkę*, Lublin 1999.

¹⁹ K. Rutkowski, A. Turkot, A. Kurek-Rusin, *op. cit.*

²⁰ K. Cyranka, *Psychologiczne aspekty funkcjonowania rodziny dziecka chorego na cukrzycę typu 1*, „Psychoterapia” 2012, nr 1 (160).

Pomimo silnego stresu członkowie rodziny często akceptują zaistniałą sytuację i pojawienie się choroby, w konsekwencji podejmując działania konstruktywne. Nie oznacza to jednak braku problemów, załamania emocjonalnych czy podejmowania wcześniej niewłaściwych działań obronnych. Każda rodzina ma swój własny sposób radzenia sobie z silnym stresem w trakcie choroby jednego z jej członków. Czasem na początku wydaje się być odporna, a załamuje się dopiero po powrocie rekonwalescenta ze szpitala. W badaniach uwidacznia się często związek pomiędzy opieką nad chorym dzieckiem a nasileniem stresu u rodziców. Im opieka bardziej intensywna, tym większe nasilenie emocji i poczucie nieszczęścia²¹. Rodzice wymieniają też znacznie więcej problemów niż rodzice grupy kontrolnej, w których nie ma choroby dziecka. Istotnym problemem jest również poczucie bezradności i zagubienia rodziców dziecka w szpitalu. Wiąże się to nie tylko ze stanem zagrożenia zdrowia i życia dziecka, ale także uniemożliwia rozwój prawidłowej więzi emocjonalnej między nimi a dzieckiem. Dodatkowo badania Pukas i współautorów wykazały, że podczas hospitalizacji dziecka – co czwarty ojciec lub matka podczas leczenia nie otrzymali właściwej informacji. Ich zdaniem personel medyczny posługuje się fachową i niezrozumiałą terminologią medyczną. Pozwala to stwierdzić, że stres wynikający z choroby jest główną przyczyną nasilenia problemów rodzinnych²².

Co za tym idzie, następstwa choroby somatycznej czy nagłej hospitalizacji członka rodziny, znacznie zmieniają dotychczasowy tryb życia. Przede wszystkim ograniczają możliwości normalnej aktywności życiowej, rodzinnej czy zawodowej. Pojawia się przy tym konieczność podjęcia nowych działań związanych z podporządkowaniem się systemowi opieki zdrowotnej. Choroba wymusza niejako nauczenie się całkiem nowych, nieznanych dotąd czynności, zwłaszcza pielęgnacyjnych. Powoduje też rezygnację z niektórych celów życiowych lub znacznej ich modyfikacji²³. Nie ulega wątpliwości, że wymagania adaptacyjne, stawiane człowiekowi w obliczu choroby, są istotnym źródłem stresu²⁴. Objawy i leczenie osoby bliskiej często zakłócają lub nawet uniemożliwiają zaspokojenie ważnych potrzeb, oprócz fizjologicznych, głównie potrzebę bezpieczeństwa, osiągnięć, znaczenia i autonomii. Hospitalizacja jednego z domowników wiąże się też z deprivacją kontaktów interpersonalnych, utratą indywidualności i konieczności podporządkowania się regulaminowi znacznie różniącemu się od tego z dnia codziennego²⁵. Pod znakiem zapytania stawiane są też takie wartości jak

²¹ F.L. Buczyński, *op. cit.*

²² A. Pukas, W. Suda, M. Kwiatkowska-Gruca, J. Behrendt, U. Godula-Stuglik, *Poziom lęku u rodziców noworodków leczonych w oddziale intensywnej terapii a wsparcie ze strony rodziny i personelu medycznego*, „Pediatria Polska”, lipiec-sierpień 2010, t. 85, nr 4.

²³ M. Kowalczyk, *Miłość i gniew. Koszty emocjonalne rodzin w kontekście opieki nad bliskim chorym*, „Medycyna Paliatywna w Praktyce” 2012, t. 6, nr 4.

²⁴ I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007.

²⁵ A. Leksowska, I. Jaworska, P. Gorczyca, *Choroba somatyczna jako wyzwanie adaptacyjne człowieka*, „Folia Cardiologica Eksperta” 2011, t. 6, nr 4.

miłość, uznanie i prestiż. Napięcie i stres są tym mocniejsze, im bardziej zagrożone są nadrzędne wartości²⁶.

Prezentowane dotychczas badania wykazały, że wywołane chorobą zmiany w systemie rodzinnym, to przede wszystkim znaczne ograniczenie funkcjonalności rodziny w aspekcie materialnym i jakości relacji pomiędzy poszczególnymi jej członkami.

Analiza Kawczyńskiej-Butrym pokazuje, że zmiany na tle finansowym rodziny mogą być spowodowane ograniczeniem aktywności produkcyjno-zarobkowej osoby chorej i pojawieniem się nowego rodzaju wydatków, w związku z koniecznością dodatkowych świadczeń na jej rzecz przez osoby zdrowe. Jeżeli sytuacja finansowa rodziny jest wystarczająco dobra, a dostęp do leczenia specjalistycznego nie jest utrudniony, uciążliwości wynikające z choroby są nieco mniejsze i sprowadzają się głównie do dobrej organizacji, podziału obowiązków i rozsądnej dystrybucji środków finansowych. Znacznie trudniej bywa ona jednak w rodzinach niepełnych, o niskim statusie materialnym lub w takich, w których chorują także inni członkowie lub sam chory obciążony jest dodatkową chorobą czy niepełnosprawnością²⁷.

Jeśli zaś chodzi o zmiany, zachodzące w relacjach pomiędzy członkami systemu, to zestawienie danych, według Kawczyńskiej-Butrym, dotyczących werbalnego komunikowania się pokazuje występowanie dwóch strategii zachowania. Jedna polega na tym, że rozmawia się więcej, a wynika to z inicjatywy osoby chorej, która chce rozmawiać o chorobie (21%), albo też rozmowy wzrastają ale z pominięciem osoby chorej – obejmując tylko zdrowych członków rodziny (11%). Druga strategia polega na ograniczeniu rozmów całkowicie lub na unikaniu rozmów na temat choroby (37%). Komunikacja ulega spłyceciu, a członkowie rodziny unikają bezpośrednich konfrontacji. Ponadto rodzice nie wiedzą jak rozmawiać z dziećmi na temat śmierci i umierania. Dzieci natomiast w obawie, że rodzic może umrzeć – boją się zapytać o cokolwiek. Powstaje więc błędne koło braku komunikacji w rodzinie. Zmiany te łączą się też z pogorszeniem ogólnej atmosfery. Pojawia się drażliwość i zdenerwowanie (25%), popłakiwanie i konfliktowość (7%), a także brak sił i takie przeżywanie choroby, które ogranicza szczególną troskliwość wobec osoby chorej²⁸.

Choroba w rodzinie powoduje również reorganizację wypoczynku, zaburzenia snu czy odżywiania zdrowych członków. Ograniczenie wypoczynku członków osoby chorej jest stwierdzone u 63% osób. Zmiany w odżywianiu polegają na jego pogorszeniu. Odżywianie staje się nieregularne i często przeniesione na zewnątrz rodzinnego domu. Pojawia się też brak apetytu, jako nerwicowa reakcja na chorobę i niemal całkowite zaprzestanie jedzenia. Występują także antyzdrowotne tendencje. O 23% wzrosła liczba palących papierosy,

²⁶ B. Pilecka, *Kryzys psychologiczny. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2004.

²⁷ Z. Kawczyńska-Butrym, *Rodziny kontekst zdrowia i choroby*, Warszawa 1995; K. Cyranka, *op. cit.*

²⁸ Z. Kawczyńska-Butrym, *op. cit.*

w pojedynczych przypadkach wymienia się też zwiększenie częstotliwości picia kawy i alkoholu²⁹.

Jak wskazuje literatura zmianom jakościowym podlega także funkcja prokreacyjna i seksualna. Następuje również zaburzenie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami chorego dziecka lub małżonkami, z których jedno jest chore. Niejednokrotnie pojawia się także zamiana w funkcji socjalizacyjno-wychowawczej i ograniczenie funkcji rekreacyjno-towarzyskiej.

Osobne badania pokazały także sposób przeżywania choroby dziecka przez matki i ojców, z których wynika, że reakcje ojców różnią się od reakcji matek. Ojcowie są powściągliwi w ekspresji stresu, ponieważ ich rola, według wywiadu, ma się sprowadzać do wspierania żon. Kontakt ojca z dzieckiem jest też mniej opiekuńczy. Rzadziej mają też styczność ze służbą zdrowia, niechętnie uczestniczą w zabiegach medycznych, pomimo ciekawości ich wyniku, i często mają negatywną wizję rodzicielstwa. Co więcej pojawia się u nich regresja, zaprzeczenie, a nie zacieśnienie więzi emocjonalnych z chorym dzieckiem. Ojcowie często też unikają pomocy, niezbyt chcą rozmawiać o swoich trudnościach, męczą ich konieczność łączenia pracy zawodowej z ciągłymi wizytami w szpitalu³⁰.

Dodatkowo, Lansky i współautorzy wykazali, że konsekwencją faktu choroby dziecka u matek jest decyzja o rezygnacji z pracy lub bezterminowym urlopie, ograniczeniu kontaktów towarzyskich do minimum lub całkowite ich zerwanie. Ta postawa depresyjna ma też negatywny wpływ na relacje z dzieckiem, gdyż stają się nadmiernie karzące. Stres matek zwiększa też ryzyko zburzenia stabilności rodziny, które i tak wystąpiło już w związku z chorobą. Retrospektywne badania, przeprowadzone przez Petermanna i Bode, pokazują również, że stopień informowania pozostałych krewnych o chorobie zależy od matek, bo to one kierują ilością informacji, które pojawiają i wędrują wewnątrz rodziny³¹.

Prezentowane badania wykazały, że choroba występująca u jednego członka rodziny to sprawa nie tylko tej jednostki, lecz obejmuje także pozostałe osoby i stanowi duży stres. Problem ten rozciąga się na wszystkich jej członków i sprawa, zgodnie ze stwierdzeniem Kawczyńskiej-Butrym, że cała rodzina jest „uwięklna w chorobę”, co powoduje określone konsekwencje dla jej funkcjonowania³². Wywołane chorobą zmiany, to przede wszystkim ograniczenie jej codziennego rytmu życia, aż do niemal całkowitego zaniechania niektórych czynności. Głównym przedmiotem zainteresowania jest chory i to na nim jest skoncentrowana cała rodzina. Z faktu tego wynika skłonność pozostałych członków do zaniedbywania samych siebie: swoich potrzeb i zdrowia³³. Adekwatna więc sytuacja to taka,

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ F.L. Buczyński, *op. cit.*

³¹ *Ibidem*.

³² Z. Kawczyńska-Butrym, *op. cit.*

³³ K. Walden-Gałuszko, *U kresu. Opieka psychopaliatywna, czyli jak pomóc choremu, rodzinie i personelowi medycznemu środkami psychologicznymi*, Gdańsk 2000.

w której chory włączony jest w codzienny rytm życia rodziny i traktowany jak normalny jej członek, który tylko potrzebuje więcej opieki i troski.

Dyskusja

To, w jaki sposób członkowie rodzin radzą sobie z akceptacją choroby w rodzinie zależy od wielu czynników. Można tu wymienić m.in.: cechy osobowości, strategię radzenia sobie w obliczu sytuacji trudnych czy podatność na stres. Pojawiają się obawy o przyszłość i lęk związany z separacją, progresją choroby czy śmiercią. Życie rodziny zmienia się diametralnie. Wpływ ten różni się jednak w poszczególnych jej fazach cyklu i zależy od etapów rozwojowych. W przypadku małżeństw z krótkim stażem choroba może wywołać intensywny kryzys. Partnerzy nie są do końca odseparowani od rodziców, sytuacja ta wzbudza depresję i lęk. W rodzinach z małym dzieckiem, kryzys związany z chorobą bliskiego, może być przyczyną utraty zdolności do podjęcia roli rodzica, z kolei z nastolatkiem – wywoływać utrudnienia w jego rozwoju psychospołecznym. Z jednej strony adolescent może zrezygnować ze swoich dążeń na rzecz rodziny i pielęgnacji osoby chorej, a z drugiej – buntować przeciwko zastanej krzywdzie i niesprawiedliwości, odrzucając nawet chorego. Z kolei w rodzinach ustabilizowanych pojawia się lęk przed samotnością i separacją po śmierci chorego³⁴.

Podsumowanie

Emocje, o zmieniającej się intensywności i treści, towarzyszą członkom rodziny przez cały czas trwania choroby. Piśmiennictwo podaje nawet reakcje na granicy zaburzeń emocjonalnych w momencie, gdy pacjent i jego krewni dowiadują się o rozpoznaniu³⁵. Kolejne okoliczności wywołujące silne reakcje to nagłe pogorszenie się stanu zdrowia, konieczność zastosowania drastycznych metod leczenia czy informacje o trwałych następstwach choroby dla zdrowia i trybu życia. Zauważono też pewną fazowość w przeżywaniu emocjonalnym przez członków rodziny pacjenta: od stanu dezorientacji, szoku i zaprzeczania, po lęk z gniewem, pojawieniu się depresji, i wreszcie – co nie występuje zawsze – akceptacji³⁶.

Jak wykazano, hospitalizacja i opieka nad chorym członkiem rodziny jest niezwykle trudnym doświadczeniem. Dlatego choroba w rodzinie, zwłaszcza ta nagła lub nieuleczalna, dotyczy nie tylko osoby chorującej, ale w różnorodny sposób obejmuje pozostałych jej członków i sprawia, że muszą nauczyć się oni nowego sposobu funkcjonowania.

³⁴ F.L. Buczyński, *op. cit.*

³⁵ M. Motyka, M. Załuski, *Choroba jako kryzys a zmiany rozwojowe podczas choroby*, „Pielęgniarstwo XXI wieku” 2010, nr 3–4, s. 32–33.

³⁶ A. Leksowska, I. Jaworska, P. Gorczyca, *op. cit.*

Andrzej Mirski

JAKOŚĆ ŻYCIA U KOBIET I DZIECI, KTÓRE PADŁY OFIARĄ PRZEMOCY W RODZINIE

Quality of life in women and children who are victims of domestic violence

The purpose of this article is to tackle the problem of quality of life in people who have been victims of domestic violence, especially women and children, because the study focus on these groups. Of course, there is also domestic violence against men, which is equally dangerous. In the article domestic violence has been defined from a scientific point of view and discussed both the effects of domestic violence and mental health problems resulting from violence (especially PTSD, anxiety, and depressive disorders). The article discusses the quality of life in people who have suffered domestic violence and how to improve it. Finally, a schedule of corrective – educational program for perpetrators of violence was presented and its assessment and survey on the attitudes of participants finalized the program, the usefulness of acquired knowledge and its impact on behavior. The article shows that appropriate therapeutic intervention, combined with effective social support, as well as directing interventions in relation to people using violence is the chance to help victims of violence by improving their quality of life.

Key words: Violence in the family, quality of life, PTSD, anxiety and depressive disorders, corrective – educational program for perpetrators of violence

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest odniesienie się do problemu jakości życia u osób, które padły ofiarą przemocy w rodzinie. Problematyka ta ma dużą wagę społeczną. Zjawisko przemocy w rodzinie jest powszechne, dlatego ten rodzaj przemocy należy uznać za częstszy niż zostanie ofiarą innego rodzaju przestępstw. Według Amnesty International, przemoc domowa wobec kobiet to najczęściej zgłaszane przestępstwo¹. Konstatację budzi fakt, że więcej kobiet w wieku od 15 do 44 lat umiera na skutek przemocy niż na raka, malarię czy w wypadkach drogowych, a w ciągu swego życia co trzecia kobieta zostaje pobita, zmuszona do uprawiania seksu lub pada ofiarą innych naruszeń praw człowieka. W Polsce przemoc domowa jest zjawiskiem powszechnym i dotyczy wszystkich warstw społeczeństwa, a nie tylko środowisk patologicznych. Według badań CBOS z 2002 roku – co ósma Polka przyznała, że co najmniej raz została uderzona przez partnera podczas małżeńskiej awantury². W Niemczech 36,6% kobiet przynajmniej raz doświadczyło przemocy domowej po 16. roku życia, 4,6% w ostatnim roku, a 1,5% zgłosiło się do ambulatorium z tego powodu. W grupie japońskich kobiet, w przeprowadzanym przez pielęgniarki wywiadzie dotyczącym przemocy domowej, aż 67% potwierdziło obecność przemocy fizycznej, psychicznej lub wykorzystywania seksualnego w ich życiu³. W badaniach 48 populacji na świecie 10–69% kobiet przyznawało, że było ofiarami przemocy ze strony męża czy partnera⁴. Najprawdopodobniej przemoc wobec kobiet w rodzinach pozostaje w dalszym ciągu najbardziej powszechną formą przemocy. Niewiele lepiej jest jeżeli chodzi o przemoc wobec dzieci w rodzinach. Blisko dwie piąte (37%) społeczeństwa deklaruje, że w dzieciństwie stosowano wobec nich przemoc przynajmniej raz, natomiast do bycia ofiarą przemocy częściej niż raz przyznało się 29% Polaków.

Niepokojące jest to, że wciąż wiele osób, bo aż 24% polskiego społeczeństwa, uważa stosowanie przemocy wobec dzieci za rzecz naturalną, a nawet za środek wychowawczy⁵. Przemoc w polskiej rodzinie jest wciąż częsta i niestety, nierzadko jeszcze jest ona aprobowana.

¹ Amnesty International Polska: *Stop przemocy wobec kobiet*.

² *Konflikt i przemoc w rodzinie – opinie Polaków i Węgrów*, Komunikat z badań CBOS, 2003, <http://www.cbos.pl/PL/home/home.php>.

³ M. Dąbkowska, *Wybrane aspekty lęku u ofiar przemocy domowej*, „Psychiatria” 2008, t. 5, nr 3, s. 91–98.

⁴ S. Kluczyńska, *Przemoc w rodzinie – charakterystyka zjawiska*, [w:] *Przemoc w rodzinie wobec dziecka. Procedury interwencyjne w szkole*, red. J. Zmarzlik, Warszawa 2011.

⁵ Badanie dotyczące zjawiska przemocy w rodzinie wobec dzieci. Raport z badania TNS OBOP dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa, lipiec 2008.

Przemoc w rodzinie z naukowego punktu widzenia

Zespół ekspertów Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego opracował definicję, która określa przemoc w rodzinie, jako wszelkie zachowania polegające na złym traktowaniu o charakterze fizycznym, emocjonalnym lub seksualnym osób spokrewnionych. Obejmują one: stosowanie siły fizycznej lub presji psychicznej, nadużywanie władzy rodzicielskiej, naruszanie równości praw małżonków, próby podtrzymywania autorytetu siłą, zaniedbania lub błędy w opiece nad osobami jej wymagającymi⁶. Zgodnie z zapisami ustawy z dnia 29 lipca 2005 roku o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (z późniejszymi zmianami):

przemoc domowa to jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste członków rodziny, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą⁷.

Przemoc domową cechuje nierównorzędnosc stosunku społecznego, relacja dominacji podporządkowania, w której zachodzi nadużycie władzy, autorytetu, zależności lub siły fizycznej bądź psychicznej albo zadanie cierpienia⁸. Irena Pospiszyl przemocą nazywa „wszystkie nieprzypadkowe akty naruszające osobistą wolność jednostki, które przyczyniają się do fizycznej albo psychicznej szkody drugiego człowieka, i które wykraczają poza społeczne normy wzajemnych kontaktów międzyludzkich”⁹. Akt przemocy wywiera jednak nie tylko negatywny wpływ na daną osobę w momencie jego dokonania, ale często wywiera bardzo niekorzystne, odległe skutki istotnie zaburzając rozwój jednostki.

Podsumowując, można powiedzieć, że przemoc domowa spełnia następujące cechy definicyjne: jest intencjonalna (nieprzypadkowa, zamierzona), cechuje ją nierównorzędnosc (a więc jedna ze stron ma przewagę nad drugą), narusza prawa i dobra osobiste danej osoby (jak prawo do nietykalności fizycznej, godności, szacunku), powoduje cierpienie, stanowi zagrożenie dalszego normalnego rozwoju (a przez to ryzyko dalszych cierpień), stosuje się do osób z kręgu rodziny, którym należy się opieka, jest więc zdradą i sprzeniewierzeniem się roli rodzinnej i opiekuńczej.

⁶ S. Kluczyńska, *Przemoc w rodzinie...*, op. cit.

⁷ Ustawa z dnia 20 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. z 2005 r. Nr 180, poz. 1493, z późn. zm.).

⁸ *Ibidem*.

⁹ I. Pospiszyl, *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999, s. 16.

Rodzaje przemocy domowej

Ze względu na rodzaj ofiary wyróżniamy przemoc:

- 1) wobec współmałżonka (lub konkubenta). Przemoc tę można podzielić na przemoc wobec kobiet i przemoc wobec mężczyzn, przy czym ta pierwsza jest częstsza;
- 2) wobec dzieci;
- 3) wobec osób starszych (rodziców, dziadków, rzadziej innych starszych krewnych);
- 4) wobec rodzeństwa.

Ze względu na charakter przemocy najczęściej wymienia się przemoc fizyczną, przemoc psychiczną, przemoc seksualną oraz przemoc przez zaniebdywanie.

Przemoc fizyczną stanowi każde nieprzypadkowe użycie siły fizycznej, które wywołuje u ofiary ból cielesny bez względu na to, czy pozostają ślady na jej ciele czy nie. Mogą to być zatem takie zachowania jak popychanie, policzkowanie, uderzanie pięścią lub przedmiotami, kopanie, duszenie, ciągnięcie za włosy, drapanie, plucie, wykręcanie rąk, używanie niebezpiecznych narzędzi, krępowanie, uwięzienie, itp.

Przemoc psychiczna to wszelkie zachowania (bądź powstrzymywanie się od zachowań, których powinni dostarczać członkowie rodziny), które prowadzą do zniszczenia u ofiary pozytywnego i konstruktywnego obrazu własnej osoby. Należą tutaj różne formy werbalnej agresji, jak obrażanie, wyzywanie, poniżanie, wyśmiewanie, lżenie, a także straszenie, szantażowanie, terroryzowanie, upokarzanie, wzbudzanie poczucia winy, wymuszanie lojalności, oskarżanie, ciągle krytykowanie, ignorowanie, narzucanie własnych sądów, nadmierne wymagania, nieposzanowanie prywatności, itp.

Przemoc seksualna polega na wymuszeniu, pod presją fizyczną lub psychiczną, aktów seksualnych wbrew woli partnera (za przemoc seksualną uważa się kontakty seksualne z osobą nieletnią, nawet jeżeli się na nią zgadzała). Zachowania w obrębie nadużyć seksualnych obejmują formy z kontaktem fizycznym oraz formy bez kontaktu fizycznego – obsceniczne rozmowy, ekshibicjonizm, oglądactwo, ekspozycja pornografii, jak też seksualny wyzysk dzieci (dziecięca pornografia, prostytucja).

Zaniebdywanie – pomijanie, niezaspokajanie podstawowych potrzeb egzystencjalnych ofiary, która nie jest w stanie sama o siebie zadbać oraz świadome nieudzielanie pomocy w sytuacjach trudnych, w potrzebie. Co więcej, przejawia się ono w niedostarczaniu odpowiedniej ilości pożywienia, braku dbałości o higienę, o zdrowie, niezapewnieniu odpowiedniego ubioru, itp.

Skutki przemocy w rodzinie

Przemoc w rodzinie wywołuje skutki fizyczne, społeczne i psychiczne. Skutki fizyczne występują zwykle natychmiast po akcie przemocy, choć nie zawsze są łatwe do zauważenia. Często są manifestowane poprzez sińce, obrzęki i otarcia naskórka na różnych częściach ciała; krwawe pręgi i regularne przebarwienia skóry, krwawe plamy na bieliźnie; nietypowe oparzenia; rany cięte i klute, blizny na ciele; widoczna trudność w chodzeniu lub siadaniu, zwieńczenia lub złamania kości¹⁰. Z kolei do objawów społecznych należą: nieufność wobec innych; nieumiejętność nawiązywania kontaktu, podtrzymania więzi, pozyskania przyjaciół; wrogość; wzrost irytacji w przypadku różnych trudności, niekontrolowane wybuchy złości; wyuczona bezradność, nieumiejętność radzenia sobie z codziennymi zadaniami; spadek poczucia kompetencji. W przypadku dzieci objawami takimi są m.in.: „bójki z innymi dziećmi, zobojętnienie na karę, brak dystansu wobec dorosłych, uzależnienie od agresora, ucieczki z domu, bezinteresowne niszczenie przedmiotów, itp.”¹¹

Do objawów emocjonalnych zaliczane są:

wzrost napięcia emocjonalnego; wzmożona czujność, niezdolność do rozluźnienia; wzrost lęku, niepokoju; brak żywej reakcji w sytuacjach emotogennych (skaleczenie, bolesny zabieg medyczny); niska samoocena; poczucie odrzucenia; wycofanie, skłonność do izolacji; chroniczny smutek, depresja; wzrost natręctw, tików, przyruchów, itp.; zmienność nastroju; problemy w rozwoju poczucia własnej tożsamości¹².

Do emocjonalnych skutków przemocy seksualnej Zbigniew Lew-Starowicz zaliczył także

zaburzenia snu, koszmary i lęki nocne; niezrozumiałe pojawianie się dolegliwości somatycznych; lęki, strach, fobie; izolowanie się dziecka; zachowania regresywne; problemy z nauką; konflikty w szkole; depresja, przygnębienie, smutek; nieoczekiwane, nagłe zainteresowanie się seksem¹³.

Wśród skutków przemocy Irena Pospiszyl wymienia także skutki długotrwałe, które są o wiele trudniejsze do zaleczenia, często pozostające na bardzo długo w psychice ofiary. Należą do nich: mechanizm błędnego koła, uraz psychiczny, psychologiczna reakcja na uraz, stres pourazowy, bezradność wyuczona, efekt „psychologicznej pułapki” i tzw. „syndrom sztokholmski”¹⁴.

¹⁰ *Ibidem*, s. 40.

¹¹ *Ibidem*, s. 43.

¹² *Ibidem*, s. 42.

¹³ Z. Lew-Starowicz, *Przemoc seksualna*, Warszawa 1992, s. 49.

¹⁴ I. Pospiszyl, *Razem przeciw...*, *op. cit.*

Zaburzenia psychiczne będące skutkiem przemocy

Do najważniejszych zaburzeń psychicznych, będących skutkiem przemocy w rodzinie, należy zaliczyć: ostrą reakcję na stres, zespół stresu pourazowego, zaburzenia lękowe, dystymię, depresję, zaburzenia somatyczne, zaburzenia dysocjacyjne, zaburzenia osobowości oraz uzależnienia. Rodzaj zaburzeń psychicznych, jakie ujawniają się w wyniku przemocy w rodzinie, uzależniony jest od indywidualnych cech ofiary (wieku, płci, pozycji w rodzinie, predyspozycji genetycznych), od siły i częstotliwości traumatycznych zdarzeń oraz od odległości czasowej od aktów przemocy. Zasadniczym czynnikiem, wyzwalającym proces psychopatologiczny u ofiary przemocy, jest silny stres. Dlatego też zwykle pierwszym zaburzeniem, które pojawia się w tej sytuacji, jest ostra reakcja na stres. Może się ona przejawiać w różny sposób, słabszy lub silniejszy, czasem jej manifestacje w ogóle pozostają niezauważone. Po pewnym czasie rozwija się zespół stresu pourazowego, zwłaszcza jeżeli albo pojedynczy akt przemocy był bardzo dramatyczny, albo jeżeli akty przemocy powtarzały się przez dłuższy okres czasu. Zespół stresu pourazowego może ujawniać się nawet wiele lat po doświadczeniu przemocy, na przykład u dorosłych, którzy doznawali przemocy domowej w dzieciństwie. Takie wspomniane zaburzenia, jak fobia społeczna, dystymia, depresja, zaburzenia somatyczne, zaburzenia dysocjacyjne, zaburzenia osobowości oraz uzależnienia, ujawniają się zwykle po pewnym, czasem nawet dosyć odległym czasie od zadziałania przemocy domowej. Mogą być one powikłaniem stanów ostrej reakcji stresowej, PTSD, innego zaburzenia lub wystąpić niezależnie. Zaburzenia osobowości najczęściej będą skutkiem przemocy wobec dzieci lub młodzieży, gdyż zwykle pojawiają się w okresie adolescencji, jednakże także u osób dorosłych mogą występować po wyjątkowo traumatycznych aktach przemocy. Skłonność do uzależnień może być z kolei następstwem wszystkich wymienionych zaburzeń.



Ryc. 1. Możliwe konsekwencje przemocy domowej

Źródło: opracowanie własne.

PTSD jako szczególnie częste zaburzenia będące skutkiem przemocy domowej

Według systemu diagnostycznego DSMIV PTSD rozpoznać można kiedy dana osoba przeżyła traumatyczne zdarzenie, a reakcja obejmowała silny strach, bezradność lub przerażenie (u dzieci mogące objawiać się przez dezorganizację zachowań lub pobudzenie). Naruszenie nietykalności fizycznej własnej lub bliskiej osoby spełnia kryteria traumy, a więc jak najbardziej może ona dotyczyć przemocy domowej. Traumatyczne zdarzenie jest ciągle doświadczane na nowo, jako nawracające i natrętne wspomnienia urazu, powracające koszmary senne o przeżytych zdarzeniach, zachowania jakby uraz się powtarzał; niepokój i inne reakcje fizjologiczne w styczności z wskazówkami symbolizującymi lub przypominającymi jakiś aspekt traumy. Występuje jednocześnie trwale unikanie bodźców związanych z urazem oraz trwale objawy nadpobudliwości (niewystępujące przed urazem), wyrażające się w co najmniej dwóch formach:

- 1) trudności w zasypianiu lub przesypianie;
- 2) rozdrażnienie lub wybuchy gniewu;
- 3) trudności z koncentracją;
- 4) nadmierna czujność;
- 5) wyolbrzymione reakcje lękowe.

Zaburzenia te utrzymują się co najmniej miesiąc i powodują klinicznie, znaczące pogorszenie samopoczucia lub upośledzenie społecznych, zawodowych bądź innych ważnych obszarów funkcjonowania¹⁵.

Z badań przeprowadzonych przez Małgorzatę Dąbkowską¹⁶ na grupie kobiet, które padły ofiarą przemocy domowej ze strony partnerów – umiarkowane lub głębsze nasilenie objawów PTSD miało 76,5% badanej grupy (z tego u 11,8% stwierdzono bardzo ciężkie nasilenie). Jeżeli u pozostałych 23,5% badanych występują objawy stresu pourazowego o łagodnym nasileniu, to wynika z tych badań, że PTSD (w postaci lżejszej, umiarkowanej lub cięższej) jest niemalże nieuchronnym efektem przemocy domowej. Ciekawym wynikiem, w przedstawionym badaniu, jest duży odsetek osób (47%), u których pojawił się zespół PTSD z odroczonym początkiem, czyli dopiero po pewnym czasie od zadziałania traumy. U znakomitej większości badanych kobiet nastąpiło istotne pogorszenie w zakresie funkcjonowania, przy czym nie miało znaczenia tutaj czy PTSD wystąpiło w formie natychmiastowej (ostrej) czy w formie opóźnionej. Na częste występowanie zespołu PTSD (nierzadko w połączeniu z depresją), jako skutku przemocy domowej, wskazują też inne badania¹⁷.

¹⁵ D.L. Rosenhan, M.E.P. Seligman, *Psychopatologia*, Poznań 2003.

¹⁶ M. Dąbkowska, *Zaburzenie stresowe pourazowe u kobiet jako wynik przemocy ze strony partnera*, „Alkoholizm i Narkomania” 2009, t. 22, nr 1.

¹⁷ M. Astin, K. Lawrence, D. Foy, *Posttraumatic stress disorder among battered women: risk and resiliency factors*, „Violence and Victims” 1993, Vol. 8, s. 17–28; A. Kemp, E. Rawlings, B. Gree, *Posttraumatic stress disorder in battered women*, „Journal of Traumatic Stress” 1991, Vol. 4, s. 137–148.

Zaburzenia lękowe będące skutkiem przemocy domowej

Najważniejsze zaburzenia lękowe, które są skutkiem bycia ofiarą przemocy domowej, to fobia społeczna, zaburzenia lęku panicznego oraz zaburzenia lękowe uogólnione. Fobia społeczna jest zaburzeniem lękowym, w którym dana osoba odczuwa lęk wobec wszystkich lub niektórych sytuacji społecznych, co powoduje znaczne ograniczenia życiowe u osób z tym zaburzeniem¹⁸. Uogólniona fobia społeczna dotyczy kontaktów społecznych każdego typu, natomiast fobia społeczna izolowana odnosi się do jednej lub kilku wybranych sytuacji społecznych, np.: występu publicznego, egzaminu czy randki¹⁹.

Małgorzata Dąbkowska²⁰ na podstawie przeprowadzonych badań, zaznacza, że u ponad połowy (58,3%) kobiet, które doświadczały przemocy domowej, stwierdzono fobię społeczną. U 35,4% zanotowano podtyp izolowanej fobii społecznej ograniczonej do niektórych sytuacji społecznych, a u 22,9% — uogólniony podtyp, w którym strach i unikanie dotyczą zdecydowanej większości sytuacji społecznych. Na podstawie innych z kolei badań, autorka twierdzi, że ponad połowa kobiet (57,1%), które w przeszłości doświadczały przemocy domowej miała lęk społeczny w 38% typu izolowanego, a w 19% typu uogólnionego. W tych samych badaniach okazało się, że przynajmniej łagodne nasilenie lęku, zgodnie z oceną w skali HAS, miało aż 45,8% ofiar przemocy domowej, umiarkowane — 28,8%, a ciężkie — 8,4%.

Safren i współautorzy zbadali częstość lęku panicznego, fobii społecznej lub uogólnionych zaburzeń lękowych u dorosłych pacjentów. W wyniku przeprowadzonych analiz zauważono, że u osób z zaburzeniami lęku panicznego występowanie w dzieciństwie przemocy fizycznej lub seksualnej było wyraźnie wyższe, niż u pacjentów z fobią społeczną. Ponadto pacjenci z zaburzeniami lękowymi, którzy w przeszłości padli ofiarą przemocy, byli także bardziej skłonni do powikłań w kierunku depresji, niż pacjenci lękowi bez takich doświadczeń²¹.

Zaburzenia depresyjne jako skutek bycia ofiarą przemocy domowej

Liczne badania wskazują na to, że dzieci, które ulegały przemocy domowej ze strony swoich rodziców, są bardziej narażone na pojawienie się zaburzeń depre-

¹⁸ American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Washington 1994, s. 116.

¹⁹ M.B. Stein, L.J. Torgrud., J.R. Walker, *Social phobia symptoms, subtypes, and severity: findings from a community survey*, „Arch. Gen. Psychiatry” 2000, Vol. 57, s. 1046–1052.

²⁰ M. Dąbkowska, *Zaburzenie stresowe pourazowe u kobiet...*, op. cit.

²¹ S.A. Safren, B.S. Gershuny, P. Marzol, M.W. Otto, M.H. Pollack, *History of childhood abuse in panic disorder, social phobia, and generalized anxiety disorder*, „The Journal of Nervous and Mental Disease” 2002, Vol. 190, No. 7, s. 453–456.

syjnych²². Raport Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) z 2013 roku wskazuje, że kobiety, które padły ofiarą przemocy domowej, są dwukrotnie bardziej narażone na depresję niż kobiety bez tego rodzaju doświadczeń²³. Według Susanne Babbel depresja jest najczęstszym skutkiem przemocy domowej, a także jest chronicznym dalszym skutkiem PTSD wywołanego przemocą domową. Autorka zwraca także uwagę na to, że u ofiar przemocy domowej bardzo często powstaje uczucie beznadziejności i bezsilności, co w istotny sposób obniża ich jakość życia i często wiedzie też do powstania symptomów klinicznej depresji²⁴. Według Joanny Krzyżanowskiej-Zbuckiej u osób, które wychowały się w przemocowej rodzinie generacyjnej, nawet błaha życiowa przeszkoda może uruchomić proces dekompensacyjny, prowadzący ostatecznie do depresji. U wielu takich ofiar dekompensacja ta następuje dosyć późno, bowiem przystosowały się one do najgorszych warunków, stałego poczucia krzywdy, złości, wstydu i winy. W pewnym jednak momencie dochodzi do wyczerpania zasobów siły psychicznej i dochodzi do załamania. Często na początku terapii osoby te w ogóle nie zgłaszają problemu bycia maltretowanym w dzieciństwie, a nawet nie widzą związku depresji ze swoją przeszłością. Osoby takie dość często nie potrafią, z racji wyniesionych z domu obciążeń, nawiązać w dorosłości innego związku niż przemocowy i ponownie wchodzi w rolę ofiary. Autorka zauważa, że kobiety, które doświadczyły przemocy w dzieciństwie, są bardziej narażone na to, aby jeszcze raz paść jej ofiarą w dorosłym życiu, tym razem w rodzinie reprodukcyjnej.

Autorka zauważa ponadto, iż często poważnym stresorem są nie tylko same akty przemocy, ale także nie zawsze właściwie prowadzone działanie pomocowe, jak sprawy sądowe, kontakty ze służbami, pobyty w domach dla ofiar przemocy²⁵.

Ogólne ujęcie zagadnia jakości życia

W badaniach medycznych pacjentów, zwłaszcza z różnorodnymi uszkodzeniami mózgu, najczęściej stosuje się definicję „jakości życia związanej ze stanem zdrowia” (z ang. *Health-Related Quality of Life*)²⁶. Istotą jakości życia, związa-

²² K.J. Sternberg, M.E. Lamb, C. Greenbaum, D. Cicchetti, S. Dawud, R.M. Cortes, O. Krispin, F. Lorey, *Effect of Domestic Violence on Children's Behavior Problems and Depression*, „Developmental Psychology” 1993, Vol. 29, No. 1, s. 44–52; D.M. Allen, K.J. Tarnowski, *Depressive characteristics of physically abused children*, „Journal of Abnormal Child Psychology” 1989, Vol. 17, s. 1–11.

²³ *Global and regional estimates of violence against woman. Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*, WHO 2013.

²⁴ S. Babbel, *Domestic Violence: A Power Struggle With Lasting Consequences*, „Somatic Psychology”, May 2011.

²⁵ J. Krzyżanowska-Zbucka, *Zaburzenia nastroju u ofiar przemocy*, „Niebieska Linia” 2007, nr 4.

²⁶ H. Sintonen, M. Pekurinen, *A fifteen dimensional measure of health-related quality of life(15D) and its applications*, [w:] *Quality of life assessment. Key issues in the 1990s*, eds. S.R. Walker, R.M. Rosser, Dordrecht 1993, s. 185–195, 467–470; H.A. Snowdy Jr., P.H. Snowdy, *Stabilization procedures in the patients with acute spinal cord injury*, „Critical Care Clinic” 1992, Vol. 3, No. 3, s. 449–462; M. Taylor-Sarno, *Quality of life in the first post-stroke year*, „Aphasiology” 1997, Vol. 11, s. 665–679.

ną ze stanem zdrowia, utożsamia się często ze stopniem odczuwanego dobrego samopoczucia, brakiem objawów chorobowych oraz stanem psychologicznym i zdolnością podejmowania różnorodnych aktywności²⁷. Termin ten używa się w co najmniej trzech odmiennych znaczeniach. I tak, jakość życia rozumiana jest, jako:

- *miara ujemnego wpływu na zdrowie psychiczne pacjenta, niektórych przewlekłych i/lub wtórnych objawów choroby czy urazu nie stanowiących bezpośredniego zagrożenia dla jego życia*²⁸;
- *miara skuteczności leczenia*, tj. końcowego efektu leczenia (ang. *outcome*), który jest oceniany na skali „jakości życia” pacjenta po ukończeniu określonego programu leczenia np. rehabilitacji²⁹;
- *punkt odniesienia w podejmowaniu trudnych decyzji życiowych w stanach ciężkich i nieuleczalnych*, np. decyzja o zaniechaniu zabiegów reanimacyjnych, kiedy poważne uszkodzenie organizmu wydaje się nieodwracalne³⁰.

Pachalska i MacQueen³¹ uznali, jako istotne dla określenia jakości życia, odczuwaną przez pacjenta różnicę pomiędzy:

- 1) *potrzebami* (na poziomie fizjologicznym),
- 2) *pragnieniami* (na poziomie emocjonalnym),
- 3) *marzeniami* (na poziomie umysłowym i duchowym),

a ich aktualną realizacją oraz realnymi (lub dostrzeganymi) możliwościami ich realizacji w przyszłości. Tak rozumiana istota jakości życia okazuje się bardzo przydatna w klinice uszkodzeń układu nerwowego, szczególnie u tych chorych, którzy doznali urazu mózgu i pnia mózgu³². Warunkuje ją bowiem różnica po-

²⁷ C.J. Bulpitt, *Quality of life as an outcome measure*, „Postgraduate Medical Journal” 1997, Vol. 73, s. 613–616.

²⁸ F.K. Judd, G.D. Burrows, *Liaison psychiatry in a spinal injuries unit*, „Paraplegia” 1986, Vol. 24, s. 6–19; A. Craig, K. Hancock, H. Dickson, *Improving the long-term adjustment of spinal cord injured persons*, „Spinal Cord” 1999, Vol. 37, s. 345–350; M.L. Curcoll, *Psychological approach to the rehabilitation of the spinal cord injured: the contribution of relaxation techniques*, „Paraplegia” 1992, Vol. 30, s. 425–427.

²⁹ R.E. Dennis, W. Williams, M.F. Giangreco, C.J. Cloninger, *Quality of life as a context for planning and evaluation of services for people with disabilities*, „Exceptional Children” 1993, Vol. 59, s. 499–512; K. Clayton, R. Chubob, *Factors associated with the quality of life of long-term spinal cord injured persons*, „Archives of Physical Medicine and Rehabilitation” 1994, Vol. 75, s. 633–638.

³⁰ B.D. MacQueen, J. Talar, R. Ossowski, *Dylematy etyczno-moralne w terapii pacjentów z zespołem pourazowego uszkodzenia pnia mózgu*, [w:] *Urazy pnia mózgu. Kompleksowa diagnostyka i terapia*, red. J. Talar, Bydgoszcz 2002, s. 328–360; B.D. MacQueen, M. Pachalska, *Zaburzenia porozumiewania się u chorych po urazach czaszkowo-mózgowych*, [w:] *Neuropsychologiczne konsekwencje urazów głowy. Jakość życia pacjentów*, red. A. Herzyk, B. Daniluk, M. Pachalska, B.D. MacQueen, Lublin 2003, s. 99–118; M. Pachalska, P. Baranowski, B.D. MacQueen, H. Knapik, *Ocena rehabilitacji neuropsychologicznej chorych z wysokimi urazami rdzenia oraz uszkodzeniem mózgu*, „Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja” 2000, No. 2, s. 44–49.

³¹ M. Pachalska, B.D. MacQueen, *How to measure HR-QOL*, Teledysk przedstawiony w czasie obrad XXVIII Zjazdu Międzynarodowego Towarzystwa Medycznego Paraplegii IMSOP, Innsbruck, 7–9.05.1997; M. Pachalska, P. Baranowski, B. Frańczuk, B.D. MacQueen, A. Pachalski, *Zaburzenia funkcji poznawczych i emocjonalnych u chorych po urazach typu „whiplash”*, „Ortopedia Traumatologia Rehabilitacja” 2000, No. 3, s. 34–38.

³² M. Pachalska, *Neuropsychologia kliniczna: urazy mózgu*, Warszawa 2007.

między stanem obecnym, a stanem celowym pacjenta w świetle ograniczonych chorobą możliwości redukowania tej różnicy do poziomu akceptowalnego³³. Dzięki kompleksowemu podejściu do funkcjonowania człowieka we wszystkich jego wymiarach (fizjologicznym, emocjonalnym, umysłowym i duchowym), które w rzeczywistości, jak zauważa Grochmal-Bach³⁴ trudno jest od siebie oddzielić – stwarza się również możliwość oceny efektów rehabilitacji. Zainspirowany, tak znakomitym ujęciem jakości życia przez wybitnych neuropsychologów, autor niniejszego artykułu proponuje rozpatrywać w dwóch najważniejszych aspektach.

Jakość życia ujęta bezwzględnie (dobrostan bezwzględny). Tak rozumianą jakość życia traktować można po prostu jako dobrostan, czyli dobre funkcjonowanie fizyczne, psychiczne i społeczne.

Jakość życia, ujęta relatywnie (dobrostan relatywny). Jest to dobrostan osoby, która doznała istotnej fizycznej, psychicznej lub społecznej szkody. W wyniku tejże szkody (na przykład poważnej choroby) jej dobrostan, w porównaniu do innych osób, uległ pogorszeniu. Niemniej ważnym zadaniem lekarzy, psychologów, opieki społecznej, a także rodziny, bliskich czy innych osób oraz instytucji dostarczających odpowiedniego wsparcia, a także samej tej osoby – jest dążenie do poprawienia ogólnego dobrostanu, tak, jak tylko to jest możliwe.

Jakość życia u osób, które doznały przemocy domowej i możliwości jej poprawienia

Bezwzględną jakość życia u znacznej większości osób, które uległy przemocy w rodzinie należy ocenić (przez rozpoczęciem procesu terapeutycznego), jako znacznie osłabioną. Spośród negatywnych, fizycznych, społecznych oraz przede wszystkim psychicznych skutków doznanej przemocy, nadzwyczaj często w konsekwencji rozwijają się u nich zaburzenia psychiczne. Zaburzenia te, a zwłaszcza PTSD, zaburzenia lękowe i zaburzenia depresyjne wiążą się ze stanami intensywnego psychicznego, a nierzadko także wtórnie fizycznego cierpienia, głębokiego przygnębienia, poczucia bezsensu życia, dominującego i obezwładniającego lęku. Niezwykle istotna jest, nie tylko dla psychologów praktyków i pracowników opieki społecznej, ale także dla szerszej opinii publicznej świadomość, jaki ogrom cierpień i jak poważne skutki dramatycznego obniżenia, bezwzględnie rozumianej jakości życia, niesie za sobą przemoc domowa dla jej ofiar. Pamiętać także należy o tym, że dotkliwe cierpienia psychiczne i znacznie obniżona jakość życia mogą objawiać się jeszcze długo po doznanej przemocy domowej, na przykład u osób dorosłych maltretowanych w dzieciństwie przez ich opiekunów.

³³ M. Pąchalska, *Rehabilitacja neuropsychologiczna*, Lublin 2008.

³⁴ B. Grochmal-Bach, *Somatoterapia – a wartości etyczne związane z cierpieniem*, „Sztuka Leczenia” 1996, No. 2, s. 95–100.

Świadomość tego jest szczególnie ważna w naszym społeczeństwie, w którym nadal zbyt dużo osób uważa fizyczne karanie dzieci za skuteczny środek wychowawczy.

Jednocześnie ważne jest zrozumienie tego, że wszystkie opisane zaburzenia psychiczne, które mogą być skutkiem przemocy domowej, są w świetle współczesnej psychiatrii i psychologii w bardzo dużym stopniu wyleczalne. Nawet tak ciężkie zaburzenia, jak depresja w znacznie większym stopniu podlega skutecznej terapii, jeżeli jej przyczyny są egzogenne (jak uleganie przemocy) niż endogenne. Zaburzenia lękowe i PTSD, w przypadku właściwie realizowanego procesu terapeutycznego, są skutecznie leczone. Dlatego w szerszej perspektywie czasowej możliwe jest przywrócenie odpowiedniej jakości życia. Często takie w pełni wyleczone osoby będą jednocześnie bardziej wrażliwe, empatyczne oraz bardziej odporne psychicznie. Proces terapii jest jednak konieczny, bez niego odzyskanie wysokiej jakości życia u osób, które doznały znacznych uszczerbków emocjonalnych w wyniku przemocy domowej, jest prawie niemożliwe.

Ważna jest także świadomość, zarówno dla terapeutów jak i pacjentów, że proces zdrowienia jest długi i niełatwy. Dlatego nierealistyczne jest oczekiwanie, iż bezwzględna jakość życia poprawi się szybko. Zresztą nie zależy ona wyłącznie od samej terapii, ale także od różnych okoliczności życia, które dla ofiar przemocy domowej są nielekkie.

Dlatego od samego początku terapii czy wsparcia społecznego dla ofiar przemocy domowej ważne jest dążenie do maksymalnego poprawienia relatywnej jakości życia, to znaczy znaczącego polepszenia funkcjonowania, a także ogólnego samopoczucia, mimo ciągle jeszcze trwających objawów zaburzeń. Na to, że jest to w pełni możliwe wskazuje model Keyesa i Lopeza, którzy opisali cztery, jakościowo odmienne, formy zdrowia psychicznego, wyznaczone przez wymiary psychopatologii i dobrostanu:

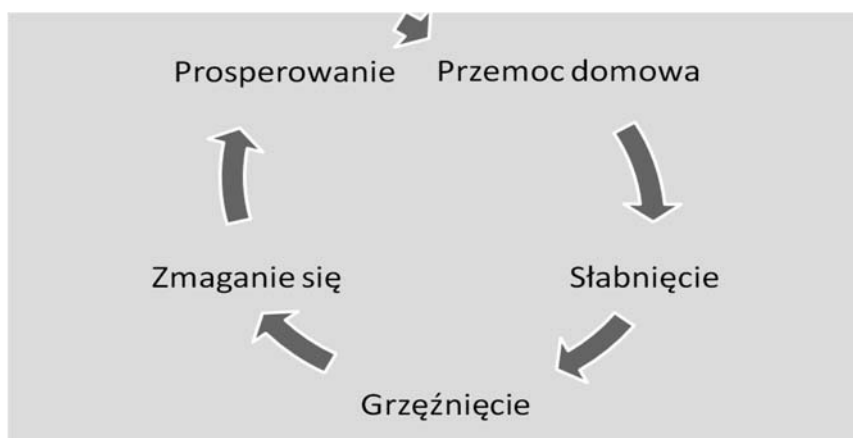
- wysoki poziom dobrostanu i niski poziom psychopatologii oznacza kompletne zdrowie psychiczne (prosperowanie),
- niski poziom dobrostanu i niski poziom psychopatologii oznacza niekompletne zdrowie psychiczne (słabnięcie),
- wysoki poziom dobrostanu i wysoki poziom psychopatologii oznacza niekompletne zaburzenie psychiczne (zmaganie się),
- niski poziom dobrostanu i wysoki poziom psychopatologii oznacza kompletne zaburzenie psychiczne (grzęźnięcie)³⁵.

Okres terapii i wychodzenia z zaburzeń, będących skutkiem przemocy domowej, można zatem określić jako okres zmagania się. W tym czasie nadal mogą dokuczać jeszcze pewne objawy nie w pełni wyleczonego PTSD czy fobii społecznej, ale dana osoba zaczyna powoli wierzyć w siebie, w możliwość

³⁵ C.L.M. Keyes, S.J. Lopez, *Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions*, [w:] *Handbook of positive psychology*, eds. C.R. Snyder & S.J. Lopez, New York 2002, s. 45–59.

swego wyleczenia, jej psychiczne rany powoli zaczynają się zasklepiać, a poziom dobrostanu się podnosi.

Na zakończenie chciałem przedstawić model procesu, dotyczący osoby, która w pewnym momencie swojego życia doświadczyła przemocy. Zwykle w jej wyniku następuje gwałtowne pogorszenia samopoczucia psychicznego, natomiast zaburzenie psychiczne rozwija się nieco wolniej – wtenczas można powiedzieć, że dana osoba jest w stadium słabnięcia. Po pewnym czasie mamy już w pełni rozwinięte zaburzenie (jak PTSD, zaburzenie lękowe, zaburzenie depresyjne) i odpowiednio do tego również znacznie obniżone samopoczucie psychiczne. Można powiedzieć, że w tym czasie poziom jakości życia jest bardzo obniżony, w istocie osiąga swoje minimum. Jeżeli w okresie tym rozpocznie się odpowiednia interwencja terapeutyczna, połączona ze skutecznym wsparciem społecznym, dana osoba może przejść w fazę zmagania się, w której ciągle jeszcze trwającym, choć stopniowo zmniejszającym się objawom psychopatologicznym towarzyszy poprawa funkcjonowania, polepszające się samopoczucie, wzrost wiary w siebie i możliwości powrotu do udanego życia. To leży właśnie w istocie relatywnej jakości życia, czy, ujmując to inaczej, jakości życia związanej z istniejącym faktycznie stanem zdrowia. W miarę jak zaburzenie będzie ustępować i w końcu ulegnie wyleczeniu jednostka może wrócić na ścieżkę prosperowania, to znaczy zarówno dobrego samopoczucia, jak i dobrego stanu zdrowia. Wtedy można będzie powiedzieć o przywróceniu odpowiedniej jakości życia także w sensie bezwzględnym. Opisany przeze mnie model obrazuje rysunek poniżej:



Ryc. 2. Model kryzysu i zdrowienia

Źródło: opracowanie własne.

Żeby nieco osłabić zarzut, jakoby przedstawiony schemat był zanadto optymistyczny, autor od razu zastrzega, że proces ten wcale nie jest łatwy. Przeciwnie, przepełniony jest ogromnymi trudnościami oraz ciężką walką o poprawę

swojego losu i uzdrowienie silnie zranionej psychiki. Stąd zresztą nazwa „zmaganie” się dla tej najtrudniejszej fazy leczenia i powrotu do normalnego życia w społeczeństwie. Stan jaki nazywamy prosperowaniem, czy dobrą jakością życia – nie oznacza bynajmniej jakiejś wyidealizowanej sielanki, bo dla żadnego przedstawiciela gatunku *homo sapiens* życie sielanką nie jest. Chodzi po prostu o dostatecznie dobre i godne życie, do którego każdy człowiek ma prawo.

Za pomocą odpowiedniej terapii i odpowiedniego społecznego wsparcia ofiara przemocy domowej może takie dostatecznie dobre i godne życie odzyskać.

Program korekcyjno-edukacyjny dla sprawców przemocy i jego ocena. Badania

Jednym z najważniejszych sposobów poprawy jakości życia osób doznających przemocy domowej jest wpłynięcie na zachowanie i jego korekta u osób, które przemoc wobec nich stosują. Zbyt często koncentruje się uwagę tylko na terapii ofiar przemocy (która, oczywiście często jest konieczna). Jednakże rezultaty takiej terapii zostaną zmarnowane, jeżeli przemoc nadal będzie miała miejsce. Nie zawsze jest możliwe i pożądane całkowite zerwanie i izolacja w stosunku do osób, które stosowały przemoc. Czasem bardzo ważne jest właśnie uratowanie rodziny, danie jej szansy na naprawę i polepszenie funkcjonowania. Dlatego bardzo wysoko należy ocenić inicjatywy skierowane na zmianę zachowań sprawców przemocy lub osób skłonnych do jej stosowania.

Przykładem takiej inicjatywy jest program korekcyjno-edukacyjny dla sprawców przemocy, realizowany przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Krakowie, adresowany dla mieszkańców powiatu krakowskiego. Program ten adresowany jest do wszystkich, którzy, w stosunku do osób najbliższych, wspólnie zamieszkujących lub gospodarujących, stosują jednorazowe lub powtarzające się działania lub zaniechania, narażające je na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne. W okresie objętym badaniem uczestnikami programu byli mężczyźni z tego powiatu. Najlicniejszą grupę badanych stanowiły osoby w przedziale wiekowym 46–55 lat, 30,0% badanych to osoby w wieku 36–45 lat, a najmniej liczną grupą byli mężczyźni w wieku 19–25 lat, stanowiący jedynie 3,3% badanych.

W celu określenia i weryfikacji zmian zachowania oraz sposobu myślenia sprawców określony został stosunek badanych do ukończonego programu, przydatności uzyskanej wiedzy oraz jej wpływu na zachowanie.

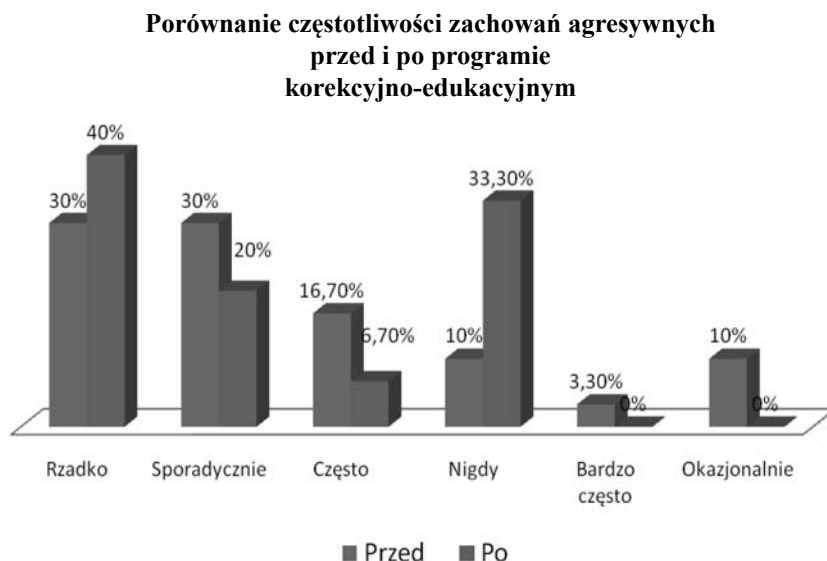
Wykres 1. obrazuje deklaracje respondentów, w sprawie rozwiązywania konfliktów przy pomocy przemocy. Odrzucenie rozwiązań siłowych do rozwiązywania sporów deklarowało 26,7% pytanych, zaś zdecydowana większość (66,7%) oświadczyła, że zdarza się to „czasami”. Przy rozwiązywaniach siłowych

pozostało 6,7% sprawców. Opierając się na powyższych wynikach można stwierdzić, że wzrósł poziom bezpieczeństwa oraz jakości życia osób doświadczających przemocy.



Wykres 1. Sposoby rozwiązywania konfliktów po zastosowaniu programu korekcyjno-edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Krakowie.



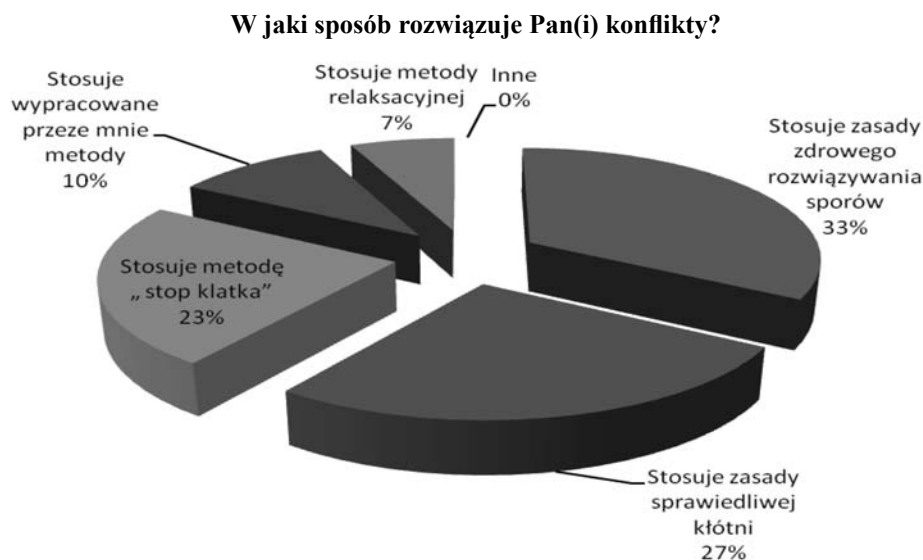
Wykres 2. Częstotliwość występowania zachowań agresywnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Krakowie.

Oczywiście, bardzo istotne jest porównanie skłonności do stosowania przemocy wobec osób bliskich, w stosunku do działań przemocowych podejmowanych przed uczestnictwem w zajęciach programu korekcyjno-edukacyjnego.

Wyniki analizy porównawczej zachowań agresywnych przed oraz po ukończeniu programu napawają optymizmem, gdyż z deklaracji samych sprawców wynika, że nastąpił znaczny spadek zachowań agresywnych. Obrazuje to wykres nr 2.

Uczestnicy deklarowali, że nigdy, po ukończeniu programu, nie stosowali zachowań agresywnych (wzrost odpowiedzi pozytywnych o 23,3%), zmniejszyła się ilość sporadycznych aktów agresji (z 30 na 20%) oraz częstych zachowań agresywnych o 10%. Z kolei 40% sprawców rzadko było agresywnych, w stosunku do deklarowanej wcześniej 30% napastliwości. Można wnioskować, że działania, podejmowane w ramach prowadzonych oddziaływań korekcyjno-edukacyjnych, przyczyniają się do zmiany oraz utrwalania prawidłowego zachowania. Prowadzone badania wskazują na wzrost świadomości swoich czynów przez osoby stosujące przemoc, rozwoju umiejętności samokontroli oraz rozwiązywania wszelkich trudności życia codziennego bez użycia przemocy.

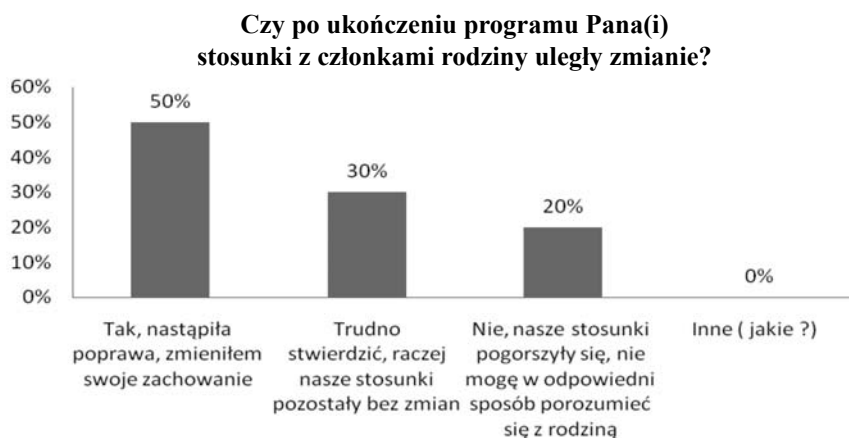


Wykres 3. Sposoby rozwiązywania konfliktów

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Krakowie.

Badania wskazują, że 1/3 uczestników programu stosuje zasadę bezpiecznego rozwiązywania problemów, 27% badanych zadeklarowało stosowanie reguł sprawiedliwej kłótni. Szczególną uwagę należy zwrócić na fakt, iż niewielka

grupa badanych (10%) stosuje swoje własne metody, wypracowane na podstawie uczestnictwa w programie. Beneficjenci, poprzez nabycie odpowiednich umiejętności służących rozwiązywaniu wszelkich nieporozumień i konfliktów w rodzinie, są w stanie funkcjonować w środowisku rodzinnym, minimalizując akty agresji albo nie używając ich w ogóle. Poniższy wykres ilustruje, że połowa respondentów zaobserwowała poprawę stosunków rodzinnych, po udziale w programie korekcyjno-edukacyjnym. Grupa 30% oświadczyła, że stosunki z bliskimi pozostały bez raczej zmian, z kolei 1/5 sprawców zaobserwowała pogorszenie kontaktów z rodziną.



Wykres 4. Ocena relacji z członkami rodziny

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Krakowie.

Tabela 1 prezentuje deklaracje badanych w sprawie rzeczywistych relacji sprawy z otoczeniem po ukończeniu programu korekcyjno-edukacyjnego.

Pozytywnym sygnałem, przedstawionym w deklaracji zawartej w tabeli powyżej, jest fakt, że 60% uczestników deklaruje poprawę stosunków z otoczeniem, która wynika ze zmiany zachowania sprawcy i zwiększenia umiejętności asertywnych. Tylko 30% osób nie zauważyło znaczącej poprawy, z kolei 10% z nich zaobserwowało wręcz pogorszenie relacji w swoim środowisku. Jak wynika z danych, zawartych na wykresie, spora liczba badanych, bo stanowiąca 40% jest zadowolona, a nawet dumna ze swego zachowania po ukończeniu programu. Ponadto 36,7% stara się wcielać w życie zdobytą wiedzę, a 13,3% widzi potrzebę wprowadzenia dodatkowych zagadnień. Tylko trzech ankietowanych stwierdziło, że pomimo wiedzy i umiejętności, pozyskanej podczas zajęć, nadal nie potrafi panować nad swoimi emocjami.

Obok danych dotyczących całokształtu programu równie istotne są opinie o jego poszczególnych elementach.

Tabela 1. Ocena stosunków z otoczeniem badanego

Czy po ukończeniu programu Pana(i) stosunki z otoczeniem uległy zmianie?	Liczba wskazań	
	Dane w liczbach bezwzględnych	Dane w procentach [%]
Tak, nastąpiła poprawa, zmieniłem swoje zachowanie, jestem teraz bardziej asertywny (posiadam umiejętność i wyrażanie własnego zdania oraz swych emocji i postaw w granicach nienaruszających praw innej osoby)	18	60,0
Trudno stwierdzić, raczej nasze stosunki pozostały bez zmian	9	30,0
Nie, nasze stosunki pogorszyły się, nie potrafię otworzyć się na ludzi i otoczenie, wszystko mnie denerwuje	3	10,0
Inne	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Krakowie.

Tabela 2. Przydatne wskazówki

Jakie elementy programu oraz wskazówki są dla Pana(i) najbardziej przydatne?	Liczba wskazań	
	Dane w liczbach bezwzględnych	Dane w procentach [%]
Uświadomienie sobie mojego zachowania, uzyskanie świadomości własnych zachowań	21	70,0
Nabycie nowych umiejętności służących rozwiązywaniu konfliktów, sporów w rodzinie bez użycia agresji	16	53,3
Nauka umiejętności partnerskiego układania stosunków w rodzinie	15	50,0
Informacje dotyczące zjawiska przemocy	10	33,3
Nauka umiejętności konstruktywnego wyrażania przeze mnie uczuć w stosunku do innych	10	33,3
Opracowanie „planu bezpieczeństwa” zapobiegającemu użyciu siły i przemocy	8	26,6
Rozpoznawanie sygnałów ostrzegawczych zapowiadających zachowanie przemocowe	7	23,3
Uczenie się korzystania z pomocy innych	3	10,0
Inne	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Krakowie.

Aż 70% uczestników programu za najcenniejszą pozyskaną umiejętność uznała samoświadomość własnego zachowania, ponad połowa badanych ceni nabycie nowych umiejętności, służących rozwiązywaniu konfliktów w sposób kontrolowany, połowa pytanym skorzysta z nauki umiejętności partnerskich.

Sprawcą przemocy trudno jest przyznać się do zachowań, w związku z którymi trafili do programu korekcyjno-edukacyjnego. Przyczyny udziału w programie są różne, albo poprzez skierowanie otrzymane z jednostek pomocowych albo w wyniku podjętej z własnej woli decyzji o przystąpieniu do programu.

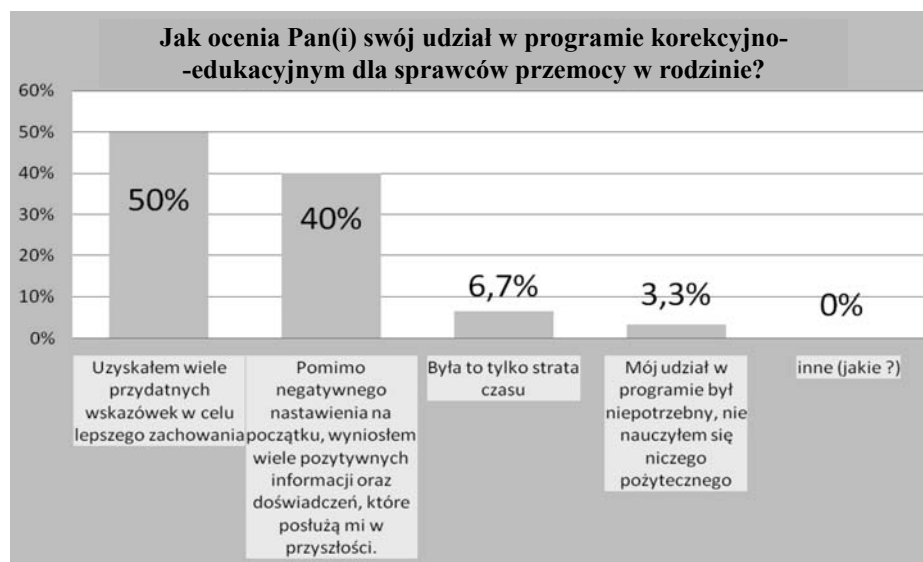
Bardzo często w trakcie programu występuje moment przełomowy, wywołujący refleksję sprawcy przemocy nad swoim zachowaniem.

Tabela 3. Najważniejsze osiągnięcia podczas programu terapeutyczno-edukacyjnego

Które z działań prowadzonych podczas programu korekcyjno-edukacyjnego było dla Pana najbardziej interesujące (działanie oraz czynności, które sprawiły, że zaczął Pan zastanawiać się nad swym zachowaniem)?	Liczba wskazań	
	Dane w liczbach bezwzględnych	Dane w procentach [%]
Uzyskanie przez sprawcę świadomości i zrozumienie własnych zachowań wobec członków rodziny	25	83,3
Edukacja w zakresie wykształcenia umiejętności służących rozwiązywaniu konfliktów bez użycia agresji, zdobycia określonych umiejętności radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami, nauka konstruktywnego wyrażania uczuć	20	66,6
Pozyskanie informacji dotyczących własnej osoby (określenie osobistych potrzeb, własnej sieci wsparcia, sfery duchowej oraz sprecyzowanie celów życiowych związanych z własną hierarchią wartości) i zwiększenie poczucia kontroli nad własnym życiem	18	60,0
Promowanie zdrowego stylu życia, trzeźwości i abstynencji w rodzinie i lokalnym środowisku	10	33,3
Diagnoza zachowań sprawcy przemocy (zasobów) oraz deficytów mających stanowić element dalszej pracy korekcyjnej ze sprawcą	8	26,6
Edukacja na temat zagrożeń wynikających z używania środków psychoaktywnych	6	20,0
Uświadomienie uczestnikom odpowiednich postaw rodzicielskich oraz nabycie umiejętności utrzymania dyscypliny bez przemocy, jako alternatywy dla agresywnego karania	3	10,0
Inne	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Krakowie.

Uzyskane dane obrazują, że najtrudniej sprawcy zrozumieć siebie samego i ten moment uzyskania samoświadomości, był kluczowy dla większości tj. 83,3% badanych. Wysokie uznanie znalazły także działania edukacyjne uczące rozwiązywania konfliktów bez użycia agresji oraz panowania nad stresem (66,6%). Nauka i doskonalenie umiejętności kontroli nad własnym życiem były pożyteczne dla 60% grupy. Zdecydowana większość uczestników szkolenia (90%), zapytana o swój udział w programie korekcyjno-edukacyjnym, wypowiada się pozytywnie o programie i wyniosła z niego wiele pozytywnych informacji oraz doświadczeń, co przedstawia wykres nr 5. Pozostali respondenci uznali, że udział w programie był tylko stratą czasu (6,7%), bądź niepotrzebnym kursem (3,3%).



Wykres 5. Ocena udziału w programie korekcyjno-edukacyjnym (dane w %)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Krakowie.

Po przeprowadzeniu analizy wyników badań można stwierdzić, że program korekcyjno-edukacyjny – dla sprawców przemocy w rodzinie, jest odpowiedzią społeczeństwa na zapotrzebowanie w zakresie walki z przemocą w rodzinie i jej skutkami.

Podsumowanie

Jak pokazano w niniejszym artykule, podleganie przemocy wyraźnie obniża poziom jakości życia. W większości wypadków konieczne jest zatem podjęcie działań interwencyjnych. Powinny one być zarówno zastosowane dla ofiar przemocy (programy terapeutyczne), jak również do ich sprawców (programy korek-

cyjno-edukacyjne, czasem również rozszerzone o terapię). Odpowiednia interwencja terapeutyczna, połączona ze skutecznym wsparciem społecznym, a także skierowaniem interwencji w stosunku do osób stosujących przemoc (jak opisany powyżej program korekcyjno-edukacyjny) daje szanse na przejście ofiarom przemocy w fazę zmagania się, w której ciągle jeszcze trwającym, choć stopniowo zmniejszającym się objawom psychopatologicznym, towarzyszy poprawa funkcjonowania, polepszające się samopoczucie, wzrost wiary w siebie i możliwości powrotu do udanego życia. To pozwala znacznie polepszyć „relatywną jakość życia”. W miarę procesu terapii oraz ustępowania przemocy w rodzinie stan zdrowia powinien ulegać dalszej poprawie aby możliwe było przywrócenie odpowiedniej jakości życia także w sensie bezwzględnym.

Na zakończenie autor chciałby jeszcze wyraźnie zaznaczyć, że skupił się głównie na zjawisku przemocy wobec kobiet i dzieci (miał bowiem dostęp do tej grupy osób), natomiast ma pełną świadomość tego, że występuje również groźne zjawisko przemocy domowej wobec mężczyzn. W wyniku tejszy przemocy mężczyźni doznają znacznych cierpień, a jakość ich życia również ulega sukcesywnemu pogorszeniu. Z różnych przyczyn (kulturowych, społecznych) mężczyźni ci rzadziej, jak dotąd, zgłaszają swoje krzywdy, niemniej jest to poważny problem społeczny i kliniczny.

Tomasz Kowal

PROBLEM INICJACJI NARKOTYKOWEJ WŚRÓD MŁODZIEŻY ORAZ PROFILAKTYKA ZJAWISKA

The problem of initiation of drug use among young people and the prevention of the phenomenon

Steadily increasing access to psychoactive drugs and often fascinated positive image of drugs, artificially created by the media and various subcultures requires drastic increase in prevention activities. The first contact with drugs usually falls on puberty and experiment with new experiences psychophysical. Often young people during this period seek to identify and accept their own „self” in society. Unfortunately, this creates a high risk of addiction to psychoactive substances.

The publication trying to bring any circumstances and causes of first contact with the drug, the risks it may bring in the future and preventive measures to be taken to avoid or significantly reduce the phenomenon. The rest of the article is devoted to the treatment of addiction and prophylactic methods to prevent and largely can help to reduce the incidence of drug abuse.

Key words: psychoactive drugs, prevention, initiation of drug use

Wprowadzenie

Stale rosnący dostęp do środków psychoaktywnych oraz fascynacja, często pozytywnym, wizerunkiem narkotyków, sztucznie wykreowanym przez media oraz poszczególne subkultury, wymaga drastycznego zwiększenia działań profilak-

tycznych. Pierwszy kontakt z narkotykami przypada najczęściej na okres dojrzewania i eksperymentowania z nowymi przeżyciami psychofizycznymi. Młodzi ludzie w tym okresie często dążą do identyfikacji oraz akceptacji własnego „ja” w społeczeństwie. Niestety rodzi to duże ryzyko uzależnienia od substancji psychoaktywnych.

W okresie adolescencji kształtują się u człowieka cechy psychiczne, odpowiadające za wkraczanie w świat ludzi dorosłych. Przemiany te towarzyszą procesowi dojrzewania organizmu i są stymulowane zarówno własną aktywnością, jak i wpływem środowiska. Niestety często bywa tak tak, że przemiany fizyczne dokonują się szybciej niż pełna dojrzałość psychiczna oraz społeczna jednostki.

Rozwój młodego człowieka w tym czasie charakteryzuje duża dynamika zmian osobowościowych, takich jak zmiany dotychczasowych postaw bądź zainteresowań. Zmienia się świadomość siebie i zainteresowanie otaczającą rzeczywistością, następuje wyraźne zróżnicowanie i wzbogacenie stanów uczuciowych, a także socjalizacja jednostki oraz dojrzała samoocena. Ma to niewątpliwy wpływ na bycie bardziej krytycznym w stosunku do własnej osoby.

Zmianie ulegają również kontakty interpersonalne. Stopniowemu rozluźnieniu ulegają kontakty dziecka z rodzicami, a coraz ważniejsze stają się relacje w grupie rówieśniczej. Młody człowiek dąży do autonomii i „pozornej” wolności. Rodzi się potrzeba przynależności do pewnej grupy społecznej, często danej subkultury. Wynika to z powstałej potrzeby psychicznej poczucia przynależności oraz bezpieczeństwa.

Zaspokojenie wyżej wymienionych potrzeb ma bardzo duże znaczenie w procesie kształtowania się własnej tożsamości, wartości, a także skuteczności. Te trzy elementy wchodzi w skład własnego „ja” oraz wyrażają podstawowe przekonania dotyczące każdego człowieka, mianowicie: „kim jestem”, „ile jestem wart” oraz „co sam potrafię”¹.

Inicjacja narkotykowa

Grupa rówieśnicza często ułatwia identyfikację, zaspokaja potrzebę bezpieczeństwa oraz przynależności. Pozwala sprawdzić się w nowej roli i ma wpływ na nowe formy zachowania.

Bardzo często dana subkultura promuje środki psychoaktywne i wpływa na poszczególnych członków w sposób skłaniający do inicjacji narkotykowej. Wejście w środowisko narkomanów zaspokaja potrzebę kontaktów i emocjonalnego wsparcia, którego niejednokrotnie brakowało jednostce w innych grupach koleżeńskich. Akceptacja członków skłania osobę do otworzenia się i pokazania swej prawdziwej osobowości, gdyż nie ma już potrzeby ukrywania swoich

¹ Zob. Z. Jureczyński, *Narkomania, podręcznik dla nauczycieli, wychowawców i rodziców*, Warszawa 2002–2003, s. 37–39.

pragnień lub swojego prawdziwego oblicza. Wynika to z faktu, że środowisko narkomanów charakteryzują się tolerancją i akceptacją jednostki, taką, jaka jest w rzeczywistości. Następuje identyfikacja osoby z grupą oraz przyswojenie obowiązujących zasad, norm i zwyczajów, czego rezultatem jest potwierdzenie własnej tożsamości.

Często zdarza się, że rodzice są przekonani o tym, iż grupa wywiera presję na ich dziecku i nakłania je do pewnych zachowań dewiacyjnych. W istocie rzeczy powszechnie zdarza się, że to dziecko chce naśladować członków grupy w zamian za gratyfikację swojej postawy przez owe środowisko. Znaczenie gratyfikacji jest bardzo duże dla jednostki i wspiera jej dalsze zaangażowanie w przyjmowaniu określonych wzorców postaw, bądź przekonań, które reprezentuje dana subkultura lub grupa rówieśnicza. Przez eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi członek potwierdza przynależność do grupy.

Reasumując, grupa może mieć pozytywny wpływ na jednostkę i kierować ją we właściwym kierunku samorozwoju lub też negatywny i przyczyniać się do zachowań dewiacyjnych bądź autodestrukcyjnych osoby.

Główną przyczyną pierwszego kontaktu ze środkiem psychoaktywnym może być niska samoocena, brak satysfakcji z dotychczasowych osiągnięć oraz utrata kontroli nad tym, co się dzieje w życiu osoby. Źródło problemów często stanowi duża rozbieżność między „ja rzeczywistym” a pożądanym i często nieadekwatnym do własnych możliwości „ja idealnym”. Prowadzi to do frustracji, lęku, napięcia oraz niezrównoważenia emocjonalnego. Cechy te sprzyjają powstaniu uzależnienia psychicznego, gdyż główną przyczyną sięgnięcia po dany środek jest chęć pocucia komfortu psychicznego w postaci zmniejszenia napięć, lęku i poprawienie nastroju. Narkotyki pozwalają uciec od codziennych problemów i rzeczywistości, która często przytłacza jednostkę. Oczywiście nie rozwiązują one problemów, ale sprawiają, że stają się one odległe i mało ważne.

Innym czynnikiem, warunkującym inicjację narkotykową, jest chęć wzmożonej wydolności psychofizycznej, mobilizacji oraz dużej aktywności, które to niejednokrotnie wynikają z presji społecznej na jednostkę. Co więcej, może też wynikać z chęci przeżycia czegoś nowego, mianowicie odmiennego stanu świadomości. Sięganie po środki psychoaktywne to sposób osiągnięcia celu po linii najmniejszego oporu. Narkotyki stanowią ucieczkę do iluzorycznego świata, z dala od rzeczywistości, z którą dana osoba sobie nie radzi, bądź nie odnajduje się w niej.

Psychologiczne źródła sięgania po narkotyk nie ograniczają się wyłącznie do ciekawości, uroku zakazanego owocu, buntu wobec rzeczywistości, bądź mody czy obyczaju. Niejednokrotnie korzyści, płynące z odurzania się, zaspokajają szereg istotnych potrzeb jednostki, takich jak np. potrzeba autonomii i własnej tożsamości. Przyjęcie środka psychoaktywnego umożliwia redukcję negatywnych przeżyć i emocji wynikających z niskiej samooceny i budowę nowej, lepszej wizji – zarówno samego siebie, jak i otaczającego świata.

Wyjątek może przerodzić się w regułę i w momencie, kiedy osoba doświadcza kryzysu na gruncie psychicznym, zwiększa się prawdopodobieństwo sięgnięcia po narkotyki – jest to prosta droga do uzależnienia i zniewolenia przez środki psychoaktywne.

Gdy w szkole dana osoba zostaje zidentyfikowana, jako biorąca narkotyki często zdarza się, że nauczyciele nie wiedzą jak taki problem rozwiązać. Do tychczas osoba była usuwana ze szkoły. Jest to zasadniczy błąd, gdyż powinno się utrzymać jednostkę w systemie nauczania. Stanowi to bardzo ważny aspekt pozwalający uniknąć sytuacji, w której młody człowiek czuje się odrzucony i nieakceptowany przez środowisko pedagogiczne. Jednocześnie osoba musi wiedzieć, że wśród nauczycieli nie ma zgody i przyzwolenia na kontakt ze środkami psychoaktywnymi. Należy podjąć odpowiednie działania, na gruncie psychologicznym oraz toksykologicznym, tak, aby uwolnić jednostkę od środków psychoaktywnych. Ważne jest odpowiednie dotarcie do świadomości ucznia, aby zrozumiał jak wielkie zagrożenie stanowią narkotyki dla jego życia i prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Podsumowując nie należy takiego ucznia odrzucać, lecz okazać mu wsparcie i zrozumienie, ale jednocześnie wyraźnie zaznaczyć swoją dezaprobatę dla tego typu postępowania w przyszłości.

W momencie, kiedy zachowanie ucznia w krótkim okresie czasu diametralnie się zmienia, mianowicie wychowanek staje się nadmiernie pobudzony, agresywny lub wyjątkowo energiczny, lub gdy zaczyna zamykać się w sobie, zachowywać się nienaturalnie, unika kontaktu wzrokowego lub jest wyjątkowo nieśmiały, a wcześniej takie sytuacje nie miały miejsca – należy wziąć pod uwagę problem narkotykowy u takiej jednostki. Oczywiście przyczyny mogą być inne, ale warto zwrócić uwagę na sytuację również z tej perspektywy. Do zachowań takich mogą zaliczać się również regularne wagary, wzmożone stany emocjonalne lub skrajne zachowania, czyli np. nadmierna euforia lub agresja, bądź przeplatanie się tych dwóch stanów w bardzo krótkim odstępie czasu.

Profilaktyka

Warto zauważyć, że zjawisko przychodzenia na lekcje pod wpływem narkotyków staje się coraz bardziej powszechne, wręcz nagminne, tak więc nauczyciele muszą być przygotowani na podjęcie odpowiednich kroków i działań w tego typu sytuacji. Ignorowanie problemu nie jest żadnym rozwiązaniem, wręcz przeciwnie – tylko go nasila. Dawanie cichego przyzwolenia uczniowi, bądź brak wiary w fakt, że miał on odwagę przyjść w tym stanie na lekcje, jest zasadniczym błędem, który prowadzi do nasilenia się problemowego zjawiska².

² Zob. M. Malewska, *Narkotyki w szkole i w domu, zagrożenie*, Warszawa 2004, s. 21–24.

Ważnym aspektem, w przypadku zdiagnozowania u ucznia problemu z narkotykami, jest zapewnienie mu profesjonalnej pomocy terapeutycznej w celu ustalenia, czy uczeń ma poważny problem narkotykowy, tzn. jest uzależniony od danego środka, czy może jest w fazie eksperymentowania z daną substancją. Jeśli osoba zostanie zdiagnozowana jako uzależniona fizycznie – niezbędna jest detoksykacja, po czym zwykle zachęca się osobę do podjęcia terapii w ośrodku odwykowym.

Wizyta w poradni, to bardzo ważny moment mogący skłonić ucznia do podjęcia terapii. W Polsce działa wiele tego typu placówek i dostęp do nich nie powinien stwarzać problemu. Należy podkreślić, że osoba uzależniona musi mieć wsparcie kogoś zdrowego, kto motywuje ją do systematycznych wizyt w poradni. Może to być pedagog, bądź rodzice wychowanka. Dlatego bardzo ważna jest współpraca nauczycieli z rodzicami podopiecznego i odpowiedni dialog między nimi w celu podjęcia wspólnego działania tak, aby skutecznie pomóc uzależnionemu. Moralizowanie, doraźne wsparcie finansowe, użalanie się nad narkomanem lub brak zaufania do specjalistów z poradni – tylko utrudniają leczenie. Jak wyżej wspomniałem pierwszym krokiem do podjęcia prawidłowej terapii jest przejście detoksykacji.

Detoksykacja polega na odtruciu organizmu i usunięciu fizjologicznej potrzeby sięgania po narkotyk, który został wprowadzony w metabolizm chorego. Proces odrucia trwa najczęściej kilkanaście dni i towarzyszy mu szereg przykrych doznań somatycznych wywołanych tak zwanym *zespołem abstynencyjnym*. Aby złagodzić objawy głodu, po odstawieniu danego środka psychoaktywnego, podaje się często odpowiednie środki farmakologiczne. Oczywiście cały proces musi przebiegać pod nadzorem lekarza. Jest to jedynie pierwszy etap walki z uzależnieniem fizycznym i jeśli osoba nie podejmie terapii jest prawie pewne, że nie poradzi sobie z uzależnieniem psychicznym, które często bywa bardzo głębokie i trudne do przezwyciężenia. Skutkiem tego typu błędu w leczeniu będzie powrót do zażywania narkotyków³.

Aby nie dopuścić do tego rodzaju sytuacji ważne są działania profilaktyczne oraz ich wielowymiarowe zastosowanie na każdym poziomie szkolnictwa – począwszy od szkół podstawowych, aż do uczelni wyższych. Profilaktyka, ogólnie rzecz biorąc, „polega na działaniach zabezpieczających przed szkodami, a także na likwidacji przyczyn powstawania niekorzystnych zjawisk”⁴. Bardzo często podjęcie profilaktyki wiąże się z podjęciem działań resocjalizacyjnych. Resocjalizacja oznacza pracę specjalistów (socjologów, pedagogów oraz psychologów) z ludźmi niedostosowanymi społecznie, w celu ponownego włączenia ich do życia w społeczeństwie⁵. W działaniach profilaktycznych resocjalizację

³ Zob. I. Niewiadomska, *Narkotyki*, Lublin 2004, s. 203–205.

⁴ *Ibidem*, s. 194.

⁵ Zob. Z. Włodarski, A. Hankala, *Psychologia uczenia się: praca zbiorowa 2*, Warszawa 1998, s. 730–731.

wprowadza się, gdy sama profilaktyka zapobiegawcza nie odnosi oczekiwanego rezultatu⁶.

W zależności od stopnia zagrożenia uzależnieniem – działania profilaktyczne prowadzone są na danych poziomach:

- profilaktyka pierwszorzędowa,
- profilaktyka drugorzędowa,
- profilaktyka trzeciorzędowa.

Zadaniem profilaktyki pierwszorzędowej jest propagowanie zdrowego stylu życia, oraz zmniejszenie ilości zachowań ryzykowanych poprzez opóźnienie wieku inicjacji. Odnosi się to do grup stosunkowo mało zagrożonych uzależnieniem. Osoby zajmujące się zakresem działań profilaktycznych w tym modelu, to zwykle wolontariusze oraz uczniowie. Odwracalność dysfunkcji społecznych u osób objętych tym programem jest wysoka, bowiem wynosi 100–50%.

Jeszcze do niedawna profilaktyka pierwszorzędowa polegała na szerzeniu fachowej wiedzy na temat narkotyków oraz skutków ich zażywania. Działanie to podejmowały najczęściej osoby, które zwalczyły nałóg, prelegenci oraz specjaliści. Okazało się jednak, że działania te są mało skuteczne. Zamiast ograniczać sięganie młodzieży po narkotyki, powodowały ciekawość, a co z tym idzie eksperymentowanie młodzieży ze środkami psychoaktywnymi. W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że najskuteczniejszy efekt dają działania mające na celu likwidowanie błędnych przekonań normatywnych oraz budowanie pozytywnych postaw, norm, przekonań i oczekiwań. Aktualnie działania te mają na celu przede wszystkim nauczenie młodzieży mówić „nie” narkotekom, a także angażować się w pozytywne aspekty działalności życia społecznego. Pokazują one kierunek działań oraz kształtują normy moralne, a także system wartości w życiu nastolatków. Mimo to programy profilaktyczne muszą być stale badane pod względem efektywności, co umożliwi ich stały rozwój oraz korektę⁷.

Profilaktyka drugorzędowa kierowana jest do grupy podwyższonego ryzyka, a do jej zadań należy redukcja przeżywanych problemów oraz czasu trwania dysfunkcji, a także wycofanie się z zachowań prowadzących do nałogu. Program pomaga w redukcji stresu, a rodzaj działań jest dostosowany do występujących problemów (zajęcia są prowadzone w formie warsztatów rozwijających dane umiejętności). Grupa docelowa ma charakter przedkliniczny. Ryzyko uzależnienia jest różne, a odwracalność dysfunkcji wynosi od 50 do 25%, czyli kształtuje się na poziomie średnim. Zajęcia prowadzą profesjonalści, których zadaniem jest zredukowanie stresu oraz wykształcenie u pacjentów nowych form zachowań.

Profilaktyka trzeciorzędowa z kolei odpowiada za ustanie procesu chorobowego i powrót jednostki do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie.

⁶ Zob. A. Stankowski, *Narkomania – narkotyki – narkomani: wybrane zagadnienia (skrypt dla studentów kierunków pedagogicznych)*, Katowice 1988, s. 97–98.

⁷ Zob. G. Świątkiewicz, *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Warszawa 2002, s. 15–24.

Leczenie może być indywidualne oraz grupowe. Grupa docelowa, objęta profilaktyką, ma charakter kliniczny i jest dokładnie zdiagnozowana. Zdolność kształtowania u pacjentów nowych zachowań jest niska. Warto podkreślić, że uczestnictwo w tym programie profilaktycznym jest obowiązkowe. Odwracalność objawów kształtuje się na poziomie od 25 do 0%, a więc jest niska. Natomiast koszty tej terapii są bardzo wysokie, a zajęcia prowadzone są przez najlepszych specjalistów w dziedzinie leczenia uzależnień.

Wniosek, który nasuwa się po przeanalizowaniu poszczególnych form profilaktycznych, jest oczywisty: wraz ze wzrostem nakładów finansowych oraz poziomowi profilaktycznego zmniejsza się jego skuteczność. Tak więc najważniejsza jest promocja zdrowia oraz wyeliminowanie czynników prowadzących do uzależnienia.

Wraz ze wzrostem liczby osób uzależnionych rozwinęły się formy leczenia oraz rehabilitacji. W drugiej połowie lat siedemdziesiątych polscy psycholodzy zaczęli podróżować do Stanów Zjednoczonych oraz Europy Zachodniej w celu odwiedzenia tamtejszych placówek leczenia osób uzależnionych od narkotyków. Proces rehabilitacyjny w tamtejszych ośrodkach opierał się na zasadach wspólnoty terapeutycznej. Byli wśród nich Kazimierz Janowski, Marek Kotański oraz Czesław Cekiera. Kontakty z zagranicznymi placówkami zaowocowały stworzeniem nowego modelu leczenia narkomanów.

Na przestrzeni parudziesięciu lat ukształtowało się kilka podstawowych modeli walki z narkomanią, związanych między sobą nawzajem:

- model wspólnotowo-resocjalizacyjny,
- model medyczny,
- model duchowy,
- model integralny.

Każdy z nich określał problem narkomanii z trochę innej perspektywy, a jego działanie skupiało się na innym aspekcie sprawy, lecz w gruncie rzeczy były one ze sobą ściśle powiązane.

Model wspólnotowo-resocjalizacyjny cechował się między innymi: charakterystycznym przywództwem, dużym naciskiem na dyscyplinę oraz porządek, wspólną pracą, stopniowym wchodzeniem w obowiązki, wspólną „spowiedzią”, stosowaniem kar za złamanie norm grupy oraz zaangażowaniem wewnętrznym w życie społeczności. Nurt ten w naszym kraju rozwinął wyżej wspomniany Marek Kotański w placówkach MONARU.

Model medyczny nawiązuje do tradycyjnego podejścia psychiatrycznego i pod tym kątem prowadzi walkę z uzależnieniem, które traktowane jest, jako choroba psychosomatyczna. Innym rodzajem medycznej terapii jest kuracja metadonowa w przypadku narkomanów uzależnionych od heroiny.

Model duchowy traktuje narkomanię, jako chorobę duszy, którą cechuje rozpad systemu wartości oraz zerwanie kontaktu z Bogiem i pod tym kątem jest ona leczona. W Polsce nurt ten został rozwinięty w placówkach katolickich na te-

renie całego kraju. W każdym z tych ośrodków kultywuje się wartości duchowe, chrześcijańskie oraz istnieje program etyczno-moralny.

Model integralny polega z kolei na wielowymiarowym spojrzeniu na problem narkomani – jest on oparty na doświadczeniu oraz praktyce wyżej wymienionych tradycji. Nurt ten w naszym kraju dynamicznie rozwinął się w latach 90. i do dziś stanowi fundament walki z narkomanią.

Warto podkreślić, że wszystkie te modele powstawały w tym samym okresie czasu przenikając się nawzajem oraz wzajemnie wzbogacając.

Do placówek użytecznych w profilaktyce narkomanii oraz form pomocy dla uzależnionych zaliczamy:

1. Placówki pierwszego kontaktu – do modelowych form pomocy oferowanych przez te placówki zaliczamy:
 - a) konsultacje, poradnictwo i krótkotrwałe interwencje;
 - b) podjęcie kontaktu osobistego;
 - c) grupy wsparcia oraz grupy terapeutyczne;

2. Placówki stacjonarne – kieruje się tam ludzi w zaawansowanym stadium uzależniania, wtedy, gdy narkoman jest w ciągu zażywania narkotyków i towarzyszy temu uzależnienie fizyczne. Czynnikiem decydującym o skierowaniu do ośrodka stacjonarnego może być również demoralizacja pacjenta, zaburzenie społeczne, bądź też problemy w środowisku rodzinnym. Często terapię w tych placówkach musi poprzedzić detoksykacja.

W zależności od nasilenia problemu oraz sytuacji pacjenta zostaje on skierowany do ośrodka o programie krótkoterminowym (od 3 do 6 miesięcy), bądź długoterminowym (od 12 do 18 miesięcy, a w niektórych placówkach nawet do 24 miesięcy).

3. Oddziały dzienne – zajęcia terapeutyczne w oddziale dziennym trwają od 8 do 15. W tym czasie można skorzystać z pomocy specjalistów, uczestnicząc w prowadzonych przez nich zajęciach. Następnie pacjenci wracają do domów, gdzie mają obowiązek przestrzegać ustalonych reguł programu terapeutycznego oraz wykonywania określonych zadań. Jest to nowa metoda w leczeniu uzależnienia, powstała na przykładzie leczenia uzależnienia alkoholowego.

4. Opieka środowiskowa oraz socjoterapia – łączy ona ze sobą działania prewencyjne (zapobiegawcze) z działaniami terapeutycznymi (osoby na granicy ryzyka uzależnieniem). Odbywa się w świetlicach oraz klubach socjoterapeutycznych, gdzie przychodzą dzieci zagrożone ryzykiem uzależnienia od środków psychoaktywnych.

Inny rodzaj działań profilaktyczno-leczniczych stanowią szkolne placówki socjoterapii. Ich zadaniem jest opieka i kształcenie młodzieży eksperymentującej ze środkami odurzającymi. Są to ośrodki oświatowe, przy których często występują tak zwane hostie, czyli miejsca, gdzie młodzież może mieszkać. Założycielem, a zarazem pionierem takiego ośrodka w naszym kraju, był Jacek Jakub-

bowski, który założył go w Warszawie w 1982 roku, a obecnie pieczę nad nim przejęła Teresa Gnoińska.

5. Programy postrehabilitacyjne – zadaniem tych programów jest pomoc w adaptacji do normalnego życia pacjentów, którzy przebyli program leczenia w ośrodkach stacjonarnych lub ewentualnie w świetlicach socjoterapeutycznych i chcą ponownie ułożyć sobie życie rodzinne oraz społeczne. Do programów tych potrzebne są:

- system hoteli,
- system placówek postrehabilitacyjnych,
- grupy dla absolwentów ośrodków⁸.

Podsumowanie

Pamiętajmy, że uzależnienie wymaga specjalistycznego leczenia – nie na własną rękę, ani według własnych koncepcji. Leczenie jest rozciągnięte w czasie i wymaga przede wszystkim zaangażowania oraz poświęcenia ze strony pacjenta. Nikt nie jest w stanie pomóc osobie uzależnionej, jeśli ona sama, przy pomocy specjalistów, nie będzie chciała odmienić swojego życia.

Każde oderwanie człowieka od narkotyku wiązać się musi z jego świadomą zmianą stylu całego życia, a także olbrzymiej determinacji i konsekwencji w działaniu, ze świadomością owych zmian w swojej psychice i funkcjonowaniu. „Żaden lek, żadna izolacja „tu i teraz” nie dają gwarancji trzeźwości na przyszłość”⁹.

Należy zwrócić uwagę, że w Polsce w dalszym ciągu profilaktyka jest wciąż słabo rozwinięta. Dotychczasowa praktyka poradniano-kliniczna wskazuje, że leczenie ambulatoryjne i w poradniach, w przypadku nałogowych narkomanów, jest mało skuteczne. Brak jest w dalszym ciągu profilaktycznych programów wychowawczych dla rodziców, dzieci i młodzieży, które obejmowałyby wszelkie rodzaje uzależnień i miały charakter ogólnopolski¹⁰. Bardzo ważne jest szerzenie rzetelnej wiedzy o narkotykach i zagrożeniach, jakie ze sobą niosą wśród młodzieży, ich rodziców, a także pedagogów.

⁸ Zob. *Ibidem*, s. 21–24.

⁹ Zob. E. Korpetta, *Narkotyki w Polsce, Mity i Rzeczywistość*, Warszawa 2000, s. 55.

¹⁰ Zob. C. Cekiera, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*, Lublin 1992, s. 44.

Katarzyna Białek, Katarzyna Bolek, Robert Kowalczyk,
Zbigniew Lew-Starowicz

**SEKSUALNOŚĆ I JAKOŚĆ ŻYCIA KOBIET BADANYCH
DO 18 MIESIĘCY I 5 LAT PO ZABIEGU MASTEKTOMII
- ANALIZA PORÓWNAWCZA**

The sexuality and the quality of life of women examined to 18 months and 5 years after the surgery on the mastectomy – comparative analysis

Aim. The aim of the study was to analyze the impact of the disease (breast cancer) and treatment on sexuality patients after mastectomy as part of the project „Sexuality women after mastectomy,” N N404 165640.

Materials and methods. Examined were 120 women, firstly 18 months and then again 5 years after radical mastectomy. To investigate their sexual satisfaction and quality of life, self-prepared surveys and standardized questionnaires such as HADS, SQoL-F, QLQ-BR23 and QLQ-C30 were used.

Results. On the basis of these studies it has been shown that breast cancer affects the sexuality and the quality of life of women both 18 months and five years after radical mastectomy. The sexuality of women 18 months after the surgery has been defined as less severe than that in the case of women five years after the surgery. Both groups of women agreed that the most important aspect to them is the emotional contact. A similar level of perceived anxiety and depression have been found among the respondents.

Keys words: the breast cancer, the sexuality, the quality of life, mastectomy

Wprowadzenie

Rak piersi jest najczęściej występującym nowotworem złośliwym u kobiet w Polsce¹. W ciągu ostatnich kilku lat zachorowalność na niego wzrosła o prawie 4–5% i jest porównywalna z danymi w innych krajach Europy i świata². Pomimo stale prowadzonych akcji, mających na celu pogłębienie wiedzy na temat profilaktyki i wczesnej diagnozy raka piersi, co roku notuje się jednak ponad 10 tys. nowych zachorowań. Co więcej, prognoza na lata 2010–2025 wskazuje wzrostową tendencję zachorowalności we wszystkich grupach wiekowych, zwłaszcza w grupie kobiet po 50. roku życia³.

Rozpoznanie choroby nowotworowej kwalifikuje się w sposób oczywisty do podjęcia natychmiastowego leczenia. Podjęcie konkretnych decyzji, dotyczących wyboru terapii, odnosi się do kilku czynników, które mogą mieć zasadniczy wpływ na przebieg oraz efekty procesu terapeutycznego⁴. Leczenie odbywa się etapowo. Pierwszym z nich jest diagnoza, w dalszej kolejności, o ile to możliwe, chirurgiczne usunięcie guza. Prawie każda chora na nowotwór piersi jest także poddawana systemowemu leczeniu uzupełniającemu – chemioterapii i hormonoterapii⁵. Istotne jest, aby połączyć skuteczny sposób terapii z możliwie najmniejszym uszczerbkiem zdrowia fizycznego i psychicznego pacjentki. Jest to jednak trudne zadanie i wymaga dużego zaangażowania zarówno lekarza, jak i chorej.

Metody leczenia raka piersi oraz jego następstwa mogą stanowić przyczynę obniżenia jakości życia, o której decydują czynniki somatyczne, psychiczne i społeczne⁶. Sam fakt wykrycia choroby nowotworowej piersi, a w konsekwencji niejednokrotnie późniejsza radykalna mastektomia, jest przyczyną ogromnego stresu⁷. Piersi w opinii społecznej są atrybutem kobiecości i macierzyństwa. Ich odjęcie wywołuje u kobiet uczucie wstydu nie tylko przed partnerem, ale także rodziną i środowiskiem. Kobiety czują się niepełnowartościowe (*half woman complex* – „kompleks połowy kobiety”) i defektywne⁸. Naruszona zostaje inte-

¹ M. Krzakowski, *Zalecenia postępowania diagnostyczno-terapeutycznego w nowotworach złośliwych u dorosłych*, Novartis Oncology 2004.

² K. Adachi, T. Ueno, T. Fujioka, Y. Fujitomi, H. Ueo, *Psychosocial factors affecting the therapeutic decision-making and postoperative mood states in Japanese breast cancer patients who underwent various types of surgery: body image and sexuality*, „Jap. J. Clin. Oncol.” 2007, Vol. 37, No. 6, s. 412–418.

³ J. Didkowska, U. Wojciechowska, W. Zatoński, *Prognozy zachorowalności na nowotwory złośliwe w Polsce do 2025 roku*, Warszawa 2009, s. 45.

⁴ A.H. Clayton, *Outcomes in breast cancer: disease and treatment effects on mood and sexual*, „Prim. Psychiatrii” 2006, Vol. 49, No. 17, s. 5093–5109.

⁵ J. Meder, *Aktualne zasady postępowania diagnostyczno-terapeutycznego w onkologii*, Warszawa 2011.

⁶ A. Chwałczyńska i wsp., *Jakość życia kobiet po mastektomii*, „Wiadomości Lekarskie” 2004, t. 57, s. 201–205.

⁷ W. Okła, S. Steuden, P. Puzon, *Ocena jakości własnego życia u kobiet po mastektomii*, [w:] *Jakość życia w chorobie*, red. S. Steuden, W. Okła, Lublin 2006, s. 33–47.

⁸ J. Tomalska, A. Trytko, D. Ogarek, J. Schmidt, M. Bibro, M. Łączek-Wójtowicz, K. Wódka, *Ocena jakości życia kobiet po chirurgicznym leczeniu raka piersi zrzeszonych w klubach amazońek*, „Prace Oryginalne” 2012, nr 4 (41).

gralność fizyczna i psychiczna organizmu. Obniża się poczucie własnej wartości i atrakcyjności. Kobieta obawia się odrzucenia z powodu zmiany wyglądu. Wzrasta wrażliwość na krytykę społeczeństwa, co w konsekwencji wywołuje samotność i poczucie alienacji⁹.

Co więcej, wykazano znaczne obniżenie poziomu jakości życia seksualnego u pacjentek leczonych z powodu raka piersi. Młodsze z nich, prawdopodobnie ze względu na większe zainteresowanie tą sferą, wyraźnie dostrzegają zmiany w nich zachodzące. Z kolei kobiety do 50. roku życia wykazują pojawienie się uderzeń gorąca, trudności z odbyciem stosunku seksualnego, suchość pochwy czy problemy uroginekologiczne¹⁰. Literatura przedmiotu za najczęstsze zaburzenia seksualne, występujące u kobiet po mastektomii, podaje jednak: anorgazm, dyspareunię, pochwicę oraz hypo- i hiperlibidemię¹¹.

Niewątpliwie wpływ na jakość życia seksualnego ma również wygląd piersi po leczeniu chirurgicznym. Problemy w relacjach intymnych kobiet po mastektomii wynikają przede wszystkim z przeświadczenia o utracie atrakcyjności i niemożności wzbudzania pożądania u partnera. Im bardziej rozległy zabieg, tym gorsza jego ocena. Wykazano, że kobiety z wdrożonym leczeniem oszczędzającym, lepiej akceptują swój wygląd zewnętrzny oraz wyżej oceniają zadowolenie z życia seksualnego. Z kolei pacjentki poddane mastektomii częściej zgłaszają spadek libido i niechęć do swojego ciała. Z tego względu w ostatnich latach dużą wagę przywiązywano do zabiegów rekonstrukcyjnych piersi i ich korzystnego wpływu na poprawę jakości sfery seksualnej. Odnotowano, że kobiety po rekonstrukcji mają lepsze samopoczucie i osiągają większą satysfakcję seksualną niż kobiety po radykalnej mastektomii bez rekonstrukcji¹². Podczas leczenia systemowego pacjentki narażone są także na wiele działań ubocznych. Wypadanie włosów w trakcie chemioterapii, wymioty czy biegunki to konsekwencje leczenia, które znacznie wiążą się z dyskomfortem i obniżeniem satysfakcji seksualnej¹³.

W definicji zdrowia seksualnego, wg Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), zawarte są słowa, że „zdrowie seksualne jest częścią zdrowia reprodukcyjnego” i polega m.in. na „satysfakcji seksualnej i wolności od chorób i niemości seksualnej”. Dysfunkcje seksualne u pacjentek z rozpoznaniem rakiem piersi, po radykalnym leczeniu chirurgicznym (mastektomii) są znane, ale ich znaczenie i wpływ na jakość życia seksualnego pacjentek wciąż marginalizowane. Obecnie

⁹ M. Charavel, A. Bremond, I. Courtial, *Psychosocial profile of women seeking breast reconstruction*, „Eur. J. Obstet. Gynecol. Reprod. Biol.” 1997, Vol. 74, No. 1, s. 31–35.

¹⁰ I.A. Trzebiatowska, *Depresja w chorobie nowotworowej*, „Psychoonkologia” 2002, nr 2, t. 6, s. 27–28.

¹¹ M. Adamczak, *Wybrane procesy poznawcze i emocjonalne u kobiet po mastektomii*, Poznań 1988, s. 13.

¹² A. Chwalczyńska, M. Woźniowski, K. Rożek-Mróż, I. Malicka, *Jakość życia kobiet po mastektomii*, „Wiad. Lek.” 2004, s. 212–213.

¹³ E. Mikołajewska, *Fizjoterapia po mastektomii*, Warszawa 2010, s. 45.

jednak coraz częściej zwraca się uwagę na jakość życia seksualnego. Wynika to z potrzeby wielomodalnej i holistycznej oceny stanu zdrowia. W polskich publikacjach naukowych w formie niewystarczającej występują dane na temat życia seksualnego i seksualności kobiet po mastektomii. Najczęściej publikowane analizy dotyczą poziomu ogólnej satysfakcji seksualnej. Proponowane badania pragną wypełnić tę lukę, czego efektem może być także trafniejsze dostosowanie terapii do indywidualnych potrzeb pacjentek.

Cel pracy

Celem badań było opisanie wpływu samej choroby (rak piersi), jak i leczenia, na seksualność pacjentek do 18 miesięcy i 5 lat po zabiegu mastektomii radykalnej. Analizowano również jaki jest poziom lęku i depresji, a także ogólne funkcjonowanie dotyczące m.in. takich aspektów, jak: obraz własnego ciała, satysfakcja seksualna czy perspektywa na przyszłość. Uzyskane wyniki zostały poddane analizie statystycznej w celu wyniku obrazu zależności pomiędzy istniejącą chorobą, leczeniem, a jakością życia seksualnego.

Materiał i metody

Badania zostały przeprowadzone w ramach ogólnopolskiego projektu „Seksualność kobiet po mastektomii”, kierowanego przez prof. Zbigniewa Lwa-Starowicza przy poradniach i w oddziałach onkologicznych na terenie województwa małopolskiego i śląskiego oraz Stowarzyszenia Amazonki. Kwalifikacja ankietowanych była ściśle określona i obejmowała szczególne kryteria włączenia i wyłączenia:

I. Kryteria włączenia pacjentek:

1. Pacjentki z rozpoznanym i histologicznie potwierdzonym rakiem piersi.
2. Wiek 18–65 lat.
3. Pacjentki po radykalnym leczeniu chirurgicznym – od 24 tygodni po wykonanym Zabiegu, w przypadku pacjentek niewymagających leczenia uzupełniającego, do 52 tygodni, w przypadku pacjentek po uzupełniającej chemioterapii i/lub radioterapii.
4. Zgoda na uczestnictwo w badaniu.
5. Wypełnienie kwestionariusza badawczego przez pacjenta.

II. Kryteria wyłączenia:

1. Wiek poniżej 18 lat i powyżej 65 lat.
2. Brak zgody na uczestnictwo w badaniu.
3. Rak piersi uogólniony.
4. Rak piersi miejscowo zaawansowany niepoddający się leczeniu chirurgicznemu.

III. Kryteria włączenia/wyłączenia dla partnerów/partnerek pacjentek po mastektomii.

IV. Kryteria włączenia:

1. Minimum 6 miesięcy w układzie partnerskim.
2. Określenie układu, jako trwały związek uczuciowy.

V. Kryteria wyłączenia:

1. Mniej niż 6 miesięcy w układzie partnerskim.
2. Nie określenie układu, jako trwały związek uczuciowy.

Do zbadania satysfakcji seksualnej i jakości życia kobiet po zabiegu mastektomii użyto: Kwestionariusza HADS – badającego skalę lęku i depresji, Kwestionariusza jakości życia kobiet w odniesieniu do seksu SQoL-F, Kwestionariusza do oceny jakości życia kobiet chorych na nowotwór QLQ-BR23 oraz Kwestionariusza do oceny jakości życia kobiet chorych na nowotwór QLQ-C30. Narzędzia zostały uzupełnione o pytania dotyczące statusu społeczno-ekonomicznego badanych, chorób towarzyszących, używek oraz informacji dotyczących długości i rodzaju leczenia. Analizie poddano również ogólne funkcjonowanie dotyczące m.in. takich aspektów, jak: obraz własnego ciała, satysfakcja seksualna czy perspektywa na przyszłość. Otrzymane wyniki zostały poddane analizie statystycznej za pomocą programu Statistica. Zastosowano test t dla zmiennych i przyjęto poziom istotności $p < 0,05$.

Wyniki

Grupę badawczą stanowiło 120 kobiet spełniające w/w kryteria włączenia. Wśród respondentek przeważały osoby z wykształceniem średnim ukończonym, pomaturalnym i nieukończonym wyższym (46,58% grupa badana, 50% grupa kontrolna). Wiek osób badanych mieścił się w przedziale 22–65 r.ż. ($p = 0,421$). Biorąc pod uwagę status hormonalny w momencie rozpoznania raka piersi większość respondentek wykazało okres premenopauzalny (59,26%). W obu grupach kobiet zastosowana terapia nie różniła się w kwestii leczenia chirurgicznego. U większości także włączono radioterapię i hormonoterapię uzupełniającą (80,30%). Dodatkowo, zarówno u pacjentek do 18 miesięcy po mastektomii (79,17%), jak i 5 lat po zabiegu (72,22%), zastosowano antracykliny, jako leczenie wzmacniające.

Oceniając emocje odczuwane wśród obu grup ankietowanych odnotowano, że kobiety do 18 miesięcy i 5 lat po zabiegu usunięcia piersi nie różniły się poziomem nasilenia lęku (tabela 1). W obu grupach odnotowano także wyraźne stany depresyjne (tabela 2).

Tabela 1. Stan lęku u badanych kobiet

Lęk	Grupa badana		Grupa kontrolna		P
	n	%	n	%	
Brak zaburzeń	12	16,90%	8	26,67%	p=0,451
Stan graniczny	39	54,93%	13	43,33%	
Wyraźne zaburzenia	20	28,17%	9	30,00%	

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 2. Stany depresyjne u badanych kobiet

Depresja	Grupa badana		Grupa kontrolna		P
	n	%	n	%	
Brak zaburzeń	3	4,17%	0	0,00%	p=0,284
Stan graniczny	19	26,59%	12	41,38%	
Wyraźne zaburzenia	50	69,44%	17	58,62%	

Źródło: wyniki badań własnych.

Zapytane na ile satysfakcjonujący był fizyczny kontakt z partnerem w okresie ostatnich 12 miesięcy – obie grupy badanych nie różniły się w tym aspekcie i oceniły go w 37% przypadków, jako dość przyjemny. Prawie połowa ankietowanych kobiet nie zauważyła także zmian w osiąganiu satysfakcji seksualnej partnera w kontaktach intymnych. Co więcej, 47,27% partnerów kobiet do 18 miesięcy po zabiegu mastektomii radykalnej i 50% 5 lat po zabiegu osiągają przyjemność w większości przypadków. Tylko ok. 5% zarówno w pierwszej, jak i drugiej grupie nie osiąga satysfakcji w ogóle.

W badaniu wykazano różnice w odczuwaniu subiektywnej jakości życia w zakresie funkcjonowania seksualnego i zadowolenia ze współżycia. Grupa badana miała lepszą jakość w tym zakresie niż grupa kontrolna (szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 3 i 4).

W opinii na ile satysfakcjonujący był emocjonalny (uczuciowy) kontakt z partnerem w okresie ostatnich 12 miesięcy grupy: badana i kontrolna nie różniły się satysfakcją z emocjonalnego kontaktu z partnerem. Spośród badanych 40% kobiet w obu grupach określiło poziom zadowolenia z emocjonalnego kontaktu z partnerem, jako dość satysfakcjonujący. Podobnie obie grupy na ponad 40% oceniły wzajemność uczuciową w związku. Jednocześnie, 59,32% kobiet do 18 miesięcy po mastektomii i 71,43% 5 lat po operacji nie różniły się w ocenie trwałości związku twierdząc, że „będą z partnerem zawsze razem”.

Oceniając subiektywną ocenę obrazu ciała grupy badana i kontrolna różniły się jakością życia w tym zakresie: grupa badana miała lepszą jakość życia i słabiej odczuwała skutki uboczne terapii niż grupa kontrolna (tabela 5).

Podobnie jak w przypadku odczuwanych emocji obie grupy kobiet nie różniły się jakością życia w kwestii wypadania włosów, ogólnego poziomu zmęczenia, nudności i wymiotów, bezsenności, zaparć, biegunek i utraty apetytu.

Tabela 3. Funkcjonowanie seksualne

Grupa	Funkcjonowanie seksualne					P
	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	
Grupa badana	33,8	27,74	33,33	0	100	p=0,048
Grupa kontrolna	22,02	22,25	16,67	0	83,33	

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 4. Zadowolenie ze współżycia

Grupa	Zadowolenie ze współżycia					P
	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	
Grupa badana	54,24	31,5	66,67	0	100	p=0,033
Grupa kontrolna	37,5	33,06	33,33	0	100	

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 5. Obraz ciała

Grupa	Skutki uboczne terapii					P
	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	
Grupa badana	26,26	20,61	23,81	0	85,71	p=0,042
Grupa kontrolna	35,63	20,86	33,33	4,76	100	

Źródło: Wyniki badań własnych.

Dyskusja

Jak wynika z przeprowadzonych badań rak piersi negatywnie wpływa na seksualność i jakość życia kobiet zarówno do 18 miesięcy po zabiegu mastektomii, jak i pacjentek 5 lat po zabiegu usunięcia piersi. W przypadku kontaktów seksualnych zanotowano, że obie grupy kobiet uzyskują podobny poziom satysfakcji seksualnej, a stosunki seksualne odbywane z partnerem uważają za dość przyjemne. Aczkolwiek duża część respondentek, we wcześniejszym okresie po zabiegu, nie jest do końca zadowolona z pożycia płciowego. Ma to związek ze zbyt małą ilością czasu potrzebnego do akceptacji nowej sytuacji. Towarzyszy temu strach po operacji, a to z kolei powoduje, że seksualność kobiet 18 miesięcy po zabiegu jest znacznie gorzej odczuwana niż u kobiet 5 lat po mastektomii. Ponadto słaby obraz własnej osoby idealizuje też jakość życia seksualnego przed zabiegiem, nadając mu większe znaczenie. Kobiety w krótkim czasie po operacji czują się bardziej zagubione. Nie potrafią zmierzyć się ze światem i oswoić z okaleczeniem swojego ciała. Również Karabulut i Erci zanotowali niewielkie zadowolenie z pożycia seksualnego wśród 123 kobiet po zabiegu mastektomii¹⁴.

¹⁴ N. Karabulut, B. Erci, *Sexual desire and satisfaction In: Sexual life affecting factors in breast cancer survivors after mastectomy*, „J. Psychosoc. Oncol.” 2009, Vol. 27, s. 333–343.

Jakkolwiek, obie grupy badanych kobiet zauważa, że ich partnerzy w większości kontaktów seksualnych osiągają przyjemność i satysfakcję.

Zarówno pacjentki do 18 miesięcy, jak i 5 lat po zabiegu mastektomii podejmują współżycie odnajdując bliskość i pożądanie. Przyznają jednak, że najważniejszy jest dla nich kontakt emocjonalny i więź uczuciowa z partnerem. W badaniach wykazano także, że 50% kobiet 5 lat po mastektomii uważa, że ich częstotliwość współżycia jest wystarczająca. Z kolei te 18 miesięcy po zabiegu (66,67%) stwierdziły, że ich współżycie odbywa się rzadziej niż przed wykryciem choroby. Najprawdopodobniej może to mieć związek z ich wyobrażeniem stosunków seksualnych przed operacją usunięcia piersi.

Ponadto 70% ankietowanych kobiet w 18 miesięcy po mastektomii uważa, że będzie razem z partnerem już na zawsze. A ponad 30% kobiet 5 lat po usunięciu piersi sądzi, że podłożem do wzajemnego odbudowania relacji jest zrozumienie, co zabiera choroba.

Nie wykazano natomiast różnic w aspekcie jakości życia. Obie grupy przeżywają dolegliwości fizyczne związane z chorobą, tj. biegunki, nudności, wymioty i zaparcia. Ich codzienność, inna sprzed okresu przedchorobowego, jest trudniejsza. Podobne dane otrzymały Kurowska i Spierewka¹⁵. Ich badania wykazały, że grupa kobiet po zabiegu mastektomii oceniła jakość życia na poziomie przeciętnym. Największy wpływ na przystosowanie się do choroby miał czas po zabiegu oraz akceptacja choroby. Z kolei Zegarski, Głowacka i Ostrowska zauważyli, że spośród wszystkich sfer życia pacjentek, znacznemu pogorszeniu po zabiegu mastektomii uległa sfera społeczna i fizyczna¹⁶.

Podsumowanie

Mastektomia, poza bólem fizycznym wywołuje także negatywne emocje psychologiczne. Wśród kobiet leczących się z powodu raka piersi niejednokrotnie diagnozuje się depresję, stany lękowe czy zespół stresu pourazowego. Wpływ na jakość życia seksualnego mają zarówno te zaburzenia, jak również grupa leków przeciwdepresyjnych. Ich skutki uboczne to zazwyczaj spadek libido i anorgazmia¹⁷. Kobiety, zarówno w 18 miesięcy po zabiegu, jak i te 5 lat po operacji, w podobnym stopniu odczuwają lęk i zaburzenia nastroju towarzyszące im w przeżywaniu choroby. Podobnie wykazał Hersh zauważając, że odsetek przeżywających silny stres związany z diagnozą raka sutka dotyczył 45% badanych kobiet, co znacznie utrudnia im jakość życia seksualnego¹⁸.

¹⁵ A. Chwalczyńska, M. Woźniewski, K. Rożek-Mróż, I. Malicka, *Jakość życia kobiet po mastektomii*, „Wiad. Lek.” 2004, s. 212–213.

¹⁶ W. Zegarski i wsp., *Ocena jakości życia kobiet po mastektomii na podstawie standardowych kwestionariuszy: QLQ – C30 i QLQ – BR23*, „Nowotwory. Jurnal of Oncology” 2010, No. 6, s. 532–535.

¹⁷ *Evidence based medicine, czyli praktyka medyczna oparta na wiarygodnych i aktualnych publikacjach*, Kraków 1999, s. 132.

¹⁸ S.P. Hersh, *Psychological aspects of patients with cancer*, Philadelphia–Toronto 1982, s. 55–78.

Wnioski:

1. Kobiety 18 miesięcy po zabiegu mastektomii radykalnej gorzej oceniają swoją seksualność niż kobiety 5 lat po operacji zabiegu usunięcia piersi. Związane to jest ze zbyt małą ilością czasu potrzebnym do oswojenia się z nową sytuacją i akceptacją okaleczenia.
2. Obie grupy badanych zaznacza, że ich partnerzy w większości kontaktów seksualnych osiągają przyjemność i satysfakcję.
3. Kobiety 5 lat po mastektomii uważają, że ich częstotliwość współżycia jest wystarczająca. Z kolei te 18 miesięcy po zabiegu stwierdziły, że ich współżycie odbywa się rzadziej niż przed wykryciem choroby. Najprawdopodobniej może to mieć związek z ich wyobrażeniem stosunków seksualnych przed zabiegiem mastektomii.
4. Kobiety, zarówno w 18 miesięcy po zabiegu, jak i 5 lat po operacji w podobnym stopniu odczuwają lęk i zaburzenia nastroju towarzyszące im w przeżywaniu choroby, co znacznie osłabia jakość życia.

VARIA

Wiktor Balcer

**WIZERUNEK JAKO ELEMENT
KOMUNIKOWANIA POLITYCZNEGO.
ANALIZA PRZYPADKU SAMOOBRONY RP**

Wprowadzenie

Marketing w polityce odgrywa niebagatelną rolę. Do rangi wydarzenia numer jeden urasta rozwód byłego prezydenta Francji – Nicolasa Sarkozy’ego. Gdy we Francji wybucha strajk generalny *Liberation* na okładce wielkimi literami oznajmia, że para prezydencka się rozwodzi. W opinii rządzących tą poczytną gazetą, emocje odbiorców zaangażuje rozstanie pierwszej francuskiej pary, a nie strajk. Konferencja prasowa premiera François Fillona zostaje przerwana na wszystkich kanałach informacyjnych, aby przenieść się na konferencje trenera piłkarskiej reprezentacji Francji Domenecha¹. Emocje odbiorcy znów podążają gdzie indziej, nie można pozwolić, aby widz znudził się produktem medialnym (jakkolwiek ów produkt jest pojmowany). Polityka rządzi się już innymi prawami, ale trzeba pamiętać, że początki działań marketingowych to wcale nie domena naszych czasów. Już w 1922 r. Sidney Webb zaproponował segmentację przekazu wyborczego. Pomysł ten, politycy brytyjskiej Partii Pracy, uznali za skanda-

¹ M. Karnowski, E. Mistewicz, *Anatomia władzy*, Warszawa 2010, s. 61.

liczny². Webb chciał kierować inne komunikaty do robotników, inne do rolników, a jeszcze inne do nauczycieli. Jego partyjni koledzy określali to mianem „gry na najniższych instynktach”. Dopiero dwie kolejne porażki wyborcze skłoniły ich do zmiany myślenia o idei Webba.

W 1932 roku Joseph Goebbels wraz z Adolfem Hitlerem wymyślił nowy sposób prowadzenia kampanii wyborczej³. Nazywał się on *flight-stop* i polegał na oblatywaniu Niemiec samolotem, co dawało możliwość odwiedzenia jednego dnia kilku miast, przemówieniu na kilku wiecach i uściśnięciu setek dłoni. W zmodyfikowanej formie pomysł Goebbelsa stosuje się do dziś. Za główny powód sukcesu wyborczego Donalda Tuska, w 2011 roku, uznaje się objazd kraju tzw. Tuskobusem. Taki sam manewr zastosował w pierwszej swojej kampanii prezydenckiej Aleksander Kwaśniewski. Jaki był tego skutek wszyscy wiedzą.

W 1948 roku Harry Truman przejechał USA wzdłuż i wszerz. Na 356 meetingach uściśnął około 500 000 rąk i spotkał się z ponad 15 milionami osób⁴. Cztery lata później Republikanie wynajmują agencje reklamową do prowadzenia kampanii, pojawiają się budżety na komunikację, na socjologów, sondaże, czy badania fokusowe. Rzeczywistość kampanii wyborczych raz na zawsze się zmienia. W 1952 roku generał Eisenhower zatrudnia profesjonalną agencję reklamową BDDO, aby ta przygotowała dla niego spoty reklamowe⁵. Od tego czasu filmy promujące kandydatów zmniejszyły swój czas trwania od 30 minut, do 30–60 sekund.

Wiele lat później Valéry Giscard d'Estaing wygrywa pojedynek wyborczy z Françoisem Mitterandem. Decydujące stracie w telewizji ogląda 25 mln widzów⁶ i większość podejmuje decyzję, aby nie głosować na Mitteranda. Sztab Giscarda buduje komórkę do analizowania wyników sondażowych, opisujących odbiór kandydata przez wyborców. Sztabowcy decydują się wykorzystać w prasie kolorowej wątki z życia prywatnego oraz pokazać kandydata, jako człowieka młodego i dynamicznego. Wszystko po to, aby zburzyć *image* technokraty, jaki przyległ do Giscarda. Pokazywano go zatem grającego na akordeonie, czy na plakatach wyborczych w towarzystwie córki (nie było tam hasła, tylko nazwisko). Wygląd i nazwisko okazały się ważniejsze niż hasła, idee, czy programy. Wobec tego zasadnym wydaje się pytanie, czy marketing i skupione wokół niego działania naukowe (fokusy, analizy wyników sondażowych itd.) dają gwarancję sukcesu wyborczego? Historia pokazuje, że tak wcale być nie musi.

² *Ibidem*, s. 64.

³ W. Cwalina, A. Falkowski, *Marketing polityczny. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2005, s. 251.

⁴ M. Karnowski, E. Mistewicz, *op. cit.*, s. 64.

⁵ B. Dobek-Ostrowska, *Media masowe i aktorzy polityczni w świecie studiów nad komunikowaniem politycznym*, Wrocław 2004, s. 236.

⁶ *Ibidem*, s. 66.

Działania komunikacyjne w kontekście politycznym

Rozwój mediów masowych oraz ich rosnące wpływy między innymi na kształt debaty publicznej i rozwiązania personalne, wymusiły na aktorach politycznych profesjonalizację komunikacji politycznej. Liderzy partyjni oraz kandydaci aspirujący do zdobycia bądź utrzymania władzy, czy to w regionie, partii, czy też w kraju, muszą spełniać szereg wymogów psycho-fizycznych oraz nieustannie nabywać nowych kompetencji, które pozwolą im sprawnie poruszać się po scenie medialnej i politycznej. Coraz większą rolę odgrywa kategoria widoczności medialnej⁷, czyli nieustannej obecności w mediach, co zapewnia aktorom, trwanie w świadomości odbiorców, a jednocześnie może przełożyć się na głosy wyborcze. Konieczność pojawiania się w mediach wymusza nieustanną czujność i kontrolę swoich zachowań⁸. Aktor polityczny gra językiem, którym się posługuje, komunikacją niewerbalną (ubiór, gesty, mowa ciała, proksemika, kinezytyka), czy przestrzenią, w której występuje (szereg socjotechnik wpływających na przekaz).

Ta nieustanna obecność w mediach wymusza na aktorach politycznych konkretne zachowania. Współcześnie dochodzi do tego, że legitymizacja aktorów politycznych może mieć dwa źródła⁹. Pierwsze – tradycyjne, czyli legitymizacja wyborcza, poddanie się procesowi głosowania powszechnego. Drugie to legitymizacja medialna, czyli posiadanie zalet, które sprawiają, że aktor polityczny korzystnie prezentuje się w mediach, a w szczególności w telewizji. Taki stan sprawia, że na plan pierwszy zostaje wysunięty wizerunek, jako kategoria dominująca przy legitymizacji.

Wizerunek (*image*) w potocznym rozumieniu jest utożsamiany z obrazem, a słownik języka polskiego definiuje wizerunek jako portret, podobiznę, zdjęcie, czy fotografię¹⁰. Angielskie *image*, pochodzi od łacińskiego *imago*, co oznacza obraz i wizerunek. Powszechnie przyjmuje się, że do literatury przedmiotu pojęcie to zaadoptował Walter Lippmann, który wyartykułował, połączenie prostych wyobrażeń na temat osoby z rodzącą się opinią publiczną¹¹. Samo pojęcie rodzi jednak wciąż wiele niejasności i interpretowanie go daje szerokie pole do popisu. Tworzenie pozytywnego wizerunku jest zadaniem które ma wymiar wielopłaszczyznowy. Struktura wizerunku opiera się na cechach kandydata, które są uwy-

⁷ Jako przykłady można tutaj wskazać Romana Giertycha (LPR), Andrzeja Leppera (Samoobrona), czy Jana Rokitę (dawnej PO), którzy z różnych powodów i różnych pozycji intensywnie pojawiali się w mediach, budując pożądaną przez siebie wizerunek. Jednak każdy z nich w pewnym momencie przestał cieszyć się zainteresowaniem mediów.

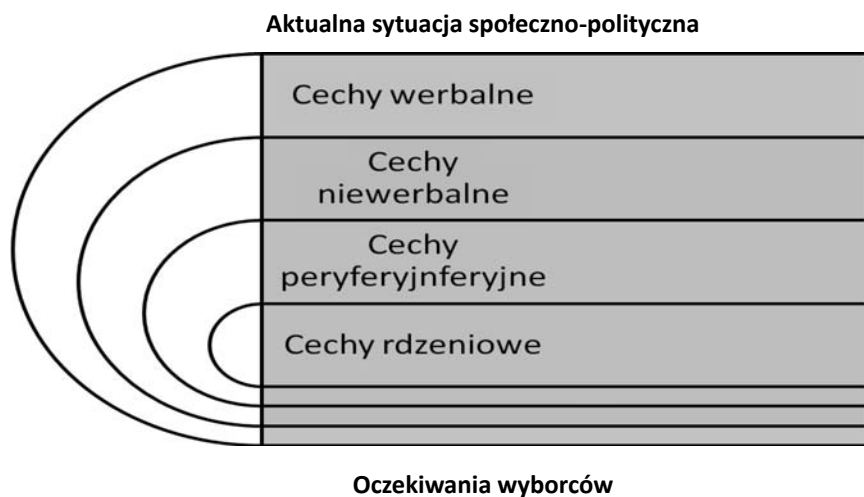
⁸ Jakie to może mieć konsekwencje przekonali się politycy, których przyłapano na picie alkoholu. Marszałka Ludwika Dorna (PiS), czy posła Janusza Wójcika (Samoobrona) kosztowało to utratę reputacji.

⁹ B. Dobek-Ostrowska, *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa 2012, s. 275.

¹⁰ *Nowy słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 2002, s. 1134.

¹¹ M. Cichosz, *Wizerunek lidera politycznego*, [w:] *Marketing polityczny w poszukiwaniu strategii wyborczego sukcesu*, red. M. Jezierski, Toruń 2004, s. 79.

puklane i konsekwentnie prezentowane. Jak piszą Wojciech Cwalina i Andrzej Falkowski, charakterystyki te mogą nawiązywać do przekonań dotyczących wymiarów natury ludzkiej, czy też być konsekwencją społecznego zapotrzebowania w określonej sytuacji¹². Określa się je mianem cech rdzeniowych. Strukturę wizerunku przedstawia poniższy rysunek.



Rysunek 1. Struktura wizerunku kandydata

Źródło: W. Cwalina, A. Falkowski, *op. cit.*, s. 214.

Cechy dominujące, rdzeniowe, są osią, wokół której umieszczone są cechy mniej istotne, ale nie godne zlekceważenia. One uzupełniają wizerunek kandydata, a czasem go „zmiękcza”. Kolejny element to zachowania niewerbalne, które muszą być opracowane w sposób spójny z cechami rdzennymi, tak aby było potwierdzeniem wybranych przymiotów. Ostatnim elementem struktury wizerunku jest komunikacja werbalna. Wszystkie te działania kreacyjne są umiejscowione w konkretnej sytuacji politycznej i społecznej, dlatego niezbędne jest zbieranie informacji zwrotnej, która wpływa na kształt kolejnych przekazów¹³. Cechy rdzeniowe mogą wpływać z komponentów wizerunkowych polityka. Z kolei Zaręba, powołując się na innych badaczy, wyodrębniła kilkanaście cech składowych wizerunku aktora politycznego¹⁴. Dużego znaczenia nabierają takie czynniki, jak: geograficzne zakorzenienie kandydata – po to by mógł utożsamiać się z wybraną grupą społeczną; odwoływanie się do wartości konkretnej grupy społecznej – obejmujące manifestowanie stylu życia, wykształcenie i zawód –

¹² W. Cwalina, A. Falkowski, *op. cit.*, s. 213.

¹³ *Ibidem*, s. 214.

¹⁴ A.M. Zaręba, *Wizerunek polityka w III RP: kreacja, instrumentarium, kompetencje komunikacyjne*, Rzeszów 2011, s. 25–30.

te elementy mają znaczenie szczególnie w wypadku wyborów prezydenckich, pochodzenie narodowe, rasa, wyznawana religia – łączy się ze stereotypowymi wyobrażeniami na temat wyznawców poszczególnych religii¹⁵, stan majątkowy kandydata – źle widziani są ci, którzy obnoszą się ze swoim bogactwem¹⁶ oraz ci którzy podkreślają swoje ubóstwo.

Nimmo i Savage skonstruowali na podstawie badań 77 cech składowych wizerunku politycznego, zawartych w czterech podstawowych wymiarach: przywódca, polityk, mówca i osoba¹⁷. Leary twierdził, że na wizerunek polityka składa się pięć cech¹⁸. Po pierwsze jest to kompetencja, czyli jedno ze źródeł władzy opartej na fachowości, rzetelności i wiedzy. Polityk musi posiadać predyspozycje intelektualne, bo te budują jego pozytywny wizerunek. Drugi czynnik to, zdaniem Leary'ego, zdolność wzbudzania sympatii. W pozytywnym wizerunku polityk musi mieć cechy, które sprawią, że będzie on najzwyczajniej lubiany. Trzeci czynnik budujący *image* to moralność. Zakłada się, że jest to punkt, w którym aktorzy polityczni powinni cechować się nieskazitelną postawą. Jak zbadał M. Leary wyborcy negatywnie odnoszą się do aktorów, którzy mają niedociągnięcia na tym polu. Czwarta cecha to siła, rozumiana jako kontrola emocji, nietracenie głowy nawet w bardzo trudnych momentach oraz trzeźwe myślenie i silna psychika.

Cichosz, odnosząc się do teorii zachowań wyborczych B.I. Newmana, opracowała wydaje się najpełniejszy zestaw komponentów wizerunkowych polityka¹⁹. Na decyzje wyborczą wpływa, jej zdaniem, pięć czynników. Pierwszy z nich to komponent emocjonalny, kształtowany przez odczucia, jakie wzbudza lider u wyborców. Emocje są kształtowane na przykład poprzez publiczne pokazywanie się polityka/kandydata z rodziną. Ma to pokazać normalną, ludzką twarz aktora, a tym samym, np. poprzez pozowanie dla mediów w towarzystwie swoich dzieci, wywołać emocje. Inny czynnik wpływający na tę sferę, to aparycja. Niebagatelną rolę odgrywają tutaj ubrania, fryzury, makijaż, wzrost, ozdoby, sylwetka, czy wzrost. Zdaniem Cichosz drugi z czynników to komponenty społeczne, które zwracają uwagę na relacje aktora politycznego z daną grupą społeczną. Akcentuje się tutaj przywiązanie do określonych zbiorowości. Trzeci czynniki zawiera odniesie do posiadanych przez polityka kompetencji. Nie bez znaczenia są tu doświadczenie, wykształcenie, znajomość języków obcych, czy przygotowanie do pełnienia określonej funkcji politycznej. Czwarty punkt to komponenty programowe. Opiera się on na programach i ideach, z którymi utożsamia

¹⁵ Przypadek Janusza Palikota, pokazuje, że w Polsce, można zbudować pozycję polityczną otwarcie odcinając się od kościoła katolickiego. Zatem krytyczne odnoszenie się do wyznawanych, przez większość, religijnych wartości nie musi oznaczać niezmywalnych rys na wizerunku.

¹⁶ Jak pokazuje przykład byłego posła Samoobrony, Piotra Misztala, obchodzenie się z majątnością, nie musi oznaczać przekreślenia szans wyborczych.

¹⁷ A.M. Zaręba, *op. cit.*, s. 28.

¹⁸ M. Leary, *Wytwarzanie wrażenia na innych*, Gdańsk 2003, s. 97.

¹⁹ A.M. Zaręba, *op. cit.*, s. 31.

się polityk, czy partia z ramienia której startuje. Jak pisze Zaręba, postawiono założenie, że elektorat nie orientuje się w zawiłościach programowych i określa program kandydata na dychotomii dobry – zły²⁰. Ostatni komponent dotyczy zjawisk epistematycznych i skupia się wokół poczucia, że kandydat zagwarantuje nową jakość w polityce, że będzie gwarantem nowego otwarcia. Ten komponent jest szczególnie istotny w warunkach kryzysu politycznego, ponieważ wzrasta wtedy w społeczeństwie przekonanie o potrzebie „nowych twarzy”. Wszystkie działania, służące budowaniu wizerunku, opierają się na marketingu politycznym i komunikowaniu marketingowym. Marketing, jako proces odnosi się do tworzenia wymiany, w której z jednej strony mamy sprzedawcę produktu, lub usługi, a z drugiej konsumenta²¹. Celem nadrzędnym działań marketingowych jest maksymalizacja satysfakcji każdej ze stron. Bruce I. Newman wskazuje na różnice pomiędzy marketingiem gospodarczym a politycznym²². Zaznacza, że w biznesie jednym z istotnych celów jest osiągnięcie sukcesu finansowego, podczas, gdy w polityce chodzi o utrwalenie demokracji. Inne różnice, na które zwraca uwagę Newman to fakt, że wybory często wygrywa się kilkuprocentową różnicą, podczas, gdy dominacja na rynku ujmowana jest w kategoriach zdecydowanej przewagi. W biznesie to badania rynkowe określają strategię działania, a w polityce wpływ na realizację strategii ma własna filozofia kandydata. Te wszystkie czynniki sprawiają, że nie sposób jest przełożyć jeden do jednego działań marketingowych z biznesu do polityki. W swojej koncepcji Newman idzie dalej i wprowadza rozróżnienie pomiędzy procesem kampanii marketingowej, a procesem kampanii politycznej²³. Kampania marketingowa jest podrzędna względem politycznej i pomaga przejść przez kolejne etapy kampanii politycznej.

Blythe za podstawowe instrumenty komunikacji marketingowej uważa reklamę, public relations, sprzedaż osobistą oraz promocje sprzedaży²⁴. W komunikacji politycznej szczególnego znaczenia nabierają te elementy, które odnoszą się do sfery politycznej, czyli public relations, marketing oraz reklama.

Egzemplifikacja na gruncie polskim – Andrzej Lepper i Samoobrona

Model M. Cichosz, przygotowany w oparciu o teorię zachowań wyborczych B.I. Newmana, jest dobrym narzędziem analizy wizerunkowej. Polska rzeczywistość polityczna po 1989 roku była poligonem doświadczalnym dla wielu działań komunikowania politycznego. Nieżyjący wicepremier z czasów rządów Prawa i Sprawiedliwości, Andrzej Lepper, jest świetnym przykładem intensywnych

²⁰ *Ibidem*.

²¹ W. Cwalina, A. Falkowski, *op. cit.*, s. 19.

²² B.I. Newman B, *The marketing of the president: Political marketing as campaign strategy*, Thousand Oaks 1994, cyt. za: W. Cwalina, A. Falkowski, *op. cit.*, s. 22.

²³ *Ibidem*, s. 36.

²⁴ J. Blythe, *Komunikacja marketingowa*, tłum. G. Górska, Warszawa 2002, s. 11.

działań marketingowych, które przy sprzyjających okolicznościach, pozwoliły wywindować polityka na wysokie urzędy państwowe, ale nie zapobiegły klęsce wizerunkowej. Lepper w życiu publicznym pojawił się w 1991 roku, kiedy postanowił przyłączyć się do protestujących rolników, którzy mieli problemy ze spłatą kredytów. Lepper założył najpierw związek rolników pod nazwą „Samoobrona”, a następnie partię pod tym samym szyldem. 10 lat później dostał się do parlamentu. Tyle, że Lepper z 1991 i Lepper z 2001 to, pod względem politycznym, dwie różne osoby. Kolejne porażki wyborcze uczą go, że musi stosować się do wskazówek swoich doradców od komunikacji (m.in. Piotra Tymochowicza). Gdy wchodził do parlamentu był już dobrze ubranym, opalonym, nienagannie uczesany politykiem, który może nie błyszczał ogładą, ale świetnie wpisywał się w rolę obrońcy uciśnionych. Mieszkańcy wsi widzieli w nim swojego człowieka, ponieważ bronił ich interesów; dla drobnych przedsiębiorców był politycznie wiarygodny, bo jak i oni miał problemy kredytowe. Swoim populistycznym programem zyskał też poparcie mieszkańców miast²⁵. Lepper pojawiał się zawsze tam, gdzie były strajki, protesty i gdzie pojawiały się media. Umiejętnie konstruował swoje wystąpienia, analizował błędy wizerunkowe i był trudny do pokonania w szermierkach słownych. Trafił również do pism kolorowych i programów rozrywkowych. Świadomie podejmowane działania marketingowe kazały mu korzystać z zainteresowania mediów i umiejętnie je podsycać. Agnieszka Kwiatek, analizując wizerunek Leppera, pisze, że w swojej strategii wizerunkowej pokazywał on dwie twarze: spokojnego męża stanu oraz rozkrzyczanego chłopskiego przywódcy. Takie zachowanie rozszerzało potencjalny elektorat, a nowy *image* był adresowany do niezdecydowanych wyborców, którzy wahali się na kogo oddać głos²⁶. Każdy element wyglądu Leppera był przemyślany. Pasiaste krawaty stały się znakiem rozpoznawczym jego partii, swoistym kluczem komunikacyjnym. Opalona skóra na twarzy miała zakryć rumieńce, gdyż przewodniczący czerwienił się w sytuacjach zdenerwowania, a te sam często prowokował, bo w debatach telewizyjnych jest to klucz do utrzymania uwagi widza. Wystylizowana fryzura miała ukrywać krągłość twarzy. Lepper pojawiał się tylko w eleganckich ciemnogrnatowych garniturach, białych lub błękitnych koszulach, czasem w okularach. Jego ubiór był elegancki i drogi. Polityk kontrolował swoją mowę ciała, znał znaczenia gestów i stosował je z rozważą. Potrafił posługiwać się technikami erystyki (nigdy nie mówił, że jest człowiekiem bogatym, lecz mającym – to technika subtelnej rozróżnienia), ale w wypowiedziach często stosował język ulicy²⁷. Uczył się sposobów przerywania swoim rozmówcom w trakcie debat, tak aby mówić jak najczęściej

²⁵ A. Kwiatek, *Analiza marketingowa wizerunku przywódcy „Samoobrony”*, [w:] *Zrozumieć politykę. Główne problemy teorii polityki i współczesnej myśli politycznej*, red. R. Backer, J. Marszałek-Kawy, J. Modrzyńska, Toruń 2008, s. 271.

²⁶ *Ibidem*, s. 275.

²⁷ *Ibidem*, s. 282.

i kierować tokiem rozmowy. Lepiej czuł się w roli ludowego trybuna niż w telewizyjnym studio, ale i tam radził sobie całkiem nieźle.

Okoliczności polityczne sprawiły, że Lepper z wiejskiego watażki, kierownika PRG stał się wicepremierem i ministrem rolnictwa. Po wyborach parlamentarnych w 2005 roku PiS podpisało z Samoobroną umowę koalicyjną, na mocy której Lepper dostał wymienione wcześniej stanowiska. Marketing polityczny, PR oraz reklama polityczna, które stosował doradca wizerunkowy Leppera, Piotr Tymochowicz, święcą triumfy. Polityk, stosując te metody, chciał iść dalej, ale zamiast piąć się w górę zaczął spadać.

Pierwszym sygnałem upadku były wybory samorządowe w 2006 roku. Samoobrona dostała zaledwie 5% głosów. Na światło dzienne zaczęły wypływać kolejne afery, w które Lepper był zamieszany. 7 grudnia 2012 roku Andrzej Lepper, komentując ujawnienie tak zwanej seks afery, mówił na konferencji prasowej o szeroko zakrojonym spisku na jego partię²⁸. Wobec zarzutów o wymuszanie czynności seksualnych w zamian za pracę w partii Lepper reagował nerwowo i nie był zdolny wybronić swojego wizerunku. Marketing polityczny, public relations, czy media relations są narzędziami, które w obliczu kryzysu nie ratowały Andrzeja Leppera i jego partii. Kolejny kryzys wizerunkowy przyniosła tak zwana afera gruntowa. Ostatecznie Lepper stracił stanowisko wicepremiera, ministra rolnictwa, po raz kolejny stanął przed sądem, a w przyspieszonych wyborach w 2007 r. Samoobrona nie przekracza progu wyborczego. Ostatecznie Lepper został oczyszczony z zarzutów w aferze gruntowej, ale razem ze Stanisławem Łyżwińskim skazany w procesie za molestowanie. Dziennikarz Marcin Kącki, w cytowanej już książce *Lepperiada*, tak opisuje ostatnie chwile Leppera:

Do Leppera trudno się dostać. Pije, zamyka się w gabinecie. Rzadko bywa w domu w Zielonowie (...). Od Piotra Tymochowicza słyszy, że jego czas w polityce chyba się kończy. 5 sierpnia Lepper wchodzi do swojego pokoju, zamyka drzwi na klucz, staje na krześle, na haku worka bokserskiego wiesza sznur wkłada głowę w pętlę. Na biurku zostawia wezwania do spłaty długów²⁹.

Wspomniany na początku rozdziału model analizy wizerunkowej zakłada pięć komponentów, z których składa się wizerunek polityka:

- 1) Emocje: Lepper swoim wyglądem starał się wzbudzać pozytywne emocje. Wizualnie odcinał się od wizerunku wiejskiego watażki i inwestował środki w swój wygląd. Nie pokazywał się publicznie z rodziną, deklarował jedynie przywiązanie do wartości rodzinnych.
- 2) Relacje społeczne: w komunikacji politycznej odwoływał się do swojego naturalnego elektoratu, czyli rolników i mieszkańców małych miejscowości. Jednocześnie retoryka jego wypowiedzi skierowana była do grup rządzących i zawierała przekaz piętnujący ich zachowania.

²⁸ M. Kącki, *Lepperiada*, Wołowiec 2013, s. 112.

²⁹ *Ibidem*, s. 177.

- 3) Kompetencje: tu uwidaczniała się luka wizerunkowa Leppera. Nie był on człowiekiem doświadczonym politycznie, ani wykształconym. Od początku emocje budziły też jego kompetencje moralne, które w finale (afery obyczajowa) doprowadziły go do politycznego upadku.
- 4) Program: Samoobrona w swoim programie akcentowała wątki antyeuropejskie, odwoływała się do resentymentów i opowiadała przeciw establishmentowi. Taki przekaz miał na celu wzbudzenie emocji w grupach społecznych poszkodowanych w wyniku transformacji ustrojowej po 1989 roku.
- 5) Nowe wartości: Lepper główną linię komunikacyjną osadził na przekazie: oni już byli. Przedstawiał siebie i swoją partię, jako organizację nie zamieszaną w układy polityczne i przez to godną zaufania. Ten zabieg był skuteczny do momentu dojścia do władzy. Później pojawił się wizerunkowy rozdźwięk pomiędzy deklaracjami a rzeczywistością. Tak zwany skok na stołki, dwie afery oraz szereg procesów sądowych sprawiły, że nowe wartości okazały się całkiem znanymi wynaturzeniami.

Media unaoczniały mechanizmy działania Samoobrony i jej lidera, a te zniechęcały wyborców do propozycji politycznych, jakie reprezentowali. Po dojściu do władzy załamała się główna linia komunikacyjna Leppera. Lider nie miał pomysłu na nowy przekaz dla odbiorców. Dotychczas budował swoją pozycję polityczną oferując nową jakość, powtarzając hasła o zgranych i skompromitowanych elitach politycznych. Gdy wreszcie sam dołączył do elity, nie potrafił znaleźć skutecznego przekazu, który pobudziłby emocje wyborców. Najważniejszym jednak faktem, który zadecydował o klęsce wyborczej w 2007 roku, była nieumiejętna komunikacja w czasie kryzysu wizerunkowego, jakim były afery z udziałem jego samego oraz innych działaczy partyjnych. Lepper i jego współpracownicy nie znaleźli nowych metod odzyskania zaufania, a te stosowane wcześniej nie wystarczyły. Okazało się, że marketing, reklama i PR to nie wszystko.

Podsumowanie

Wybory to gra zero-jedynkowa. W wyścigu o władzę zawsze będzie przegrany, a o wyniku mogą decydować niuanse. Rozwój narzędzi marketingowych, a także badań naukowych przyczynia się do podnoszenia jakości zabiegów komunikacyjnych, ale pewnym jest to, że nigdy nie zostanie opracowana marketingowa strategia sukcesu, skuteczna w każdej sytuacji. Taka strategia oznaczałaby śmierć dla demokracji.

RECENZJE

Beata Bodek-Szumiec

**JOANNA AKSMAN, ALENA DOUŠKOVÁ,
JOLANTA GABZDYL I INNI, KOMPETENCJE – KSZTAŁCENIE –
EWALUACJA. W POSZUKIWANIU INNOWACYJNEGO MODELU
KSZTAŁCENIA I OCENY KOMPETENCJI UCZNIÓW MŁODSZYCH
[OFICyna WYDAWNICZA AFM KAAFM, KRAKÓW 2015, 304 S.]**

Czym są kompetencje, jak je kształtować? Na to z pozoru łatwe, a w rzeczywistości bardzo obszerne i skomplikowane pytanie próbują odpowiedzieć autorki książki: *Kompetencje – kształcenie – ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia i oceny kompetencji uczniów młodszych*, Joanna Aksman, Alena Doušková, Jolanta Gabzdyl i inni. W sposób ciekawy i niekonwencjonalny przedstawiają szereg problemów, z którymi trzeba się zmierzyć w teraźniejszości, a których nie dostrzegają opracowania klasyków. Współczesny świat wymusza stworzenie wzoru człowieka bardzo różnego od minionych pokoleń, ideału, który będzie potrafił sprostać trudnym zadaniom i odnaleźć się w każdej sytuacji. Człowieka odpowiedzialnego, obiektywnego, mądrego i ciekawego świata. Potrafiącego właściwie wybierać z szerokiej proponowanej oferty, którą daje nam obecna rzeczywistość, nie zapominającego o uniwersalnych wartościach.

Książka składa się z dwóch części. Pierwsza to: „Wybrane aspekty kształcenia kompetencji uczniów młodszych”.

Anna Kożuh w swoim rozdziale przedstawiła znaczenie metod problemowych, jako sposobu wzbogacania kompetencji uczniów klas młodszych.

Olbrzymi wpływ na nabywanie konkretnych kompetencji przez uczniów klas młodszych szkoły podstawowej ma właściwy dobór metod kształcenia. Autorka, z uwagi na bardzo dużą gamę metod, uważa za szczególnie pożądane są metody problemowe, inaczej metody poszukujące lub aktywizujące. Nie ważne jak je nazwiemy, dzięki nim dziecko samodzielnie rozwiązuje problem, odkrywa nowe dla siebie prawdy. Staje się osobą aktywną i poszukującą. Dzięki takim metodom uczeń łatwiej zapamiętuje nowe wiadomości, które później może wykorzystać w różnych sytuacjach, niekoniecznie szkolnych. Metody aktywizujące wszechstronnie wpływają na rozwój ucznia, szczególnie w sferze intelektualnej, moralnej, społecznej i emocjonalnej. Według Anny Kożuh szczególnie ważna przy tej metodzie jest forma pracy, zwłaszcza praca w grupach. Jak wiemy uczniowie w tych zespołach pełnią różnorakie funkcje i wykonują zlecone zadania. Wiele dzieci nie ujawniłoby swojego zdania, gdyby nie praca w małych grupach. Dzięki tym metodom nauczyciel wszechstronnie poznaje swojego ucznia. Sam również się rozwija, staje się bardziej otwarty i kreatywny. Zdaje sobie sprawę, że jego lekcje są ciekawe, motywujące do działania, a czasami nawet nieprzewidywalne. Ważna jest tutaj postawa nauczyciela, jego autentyczność i otwartość.

Przy kształtowaniu kompetencji dzieci ważne jest wprowadzanie w szkole innowacji pedagogicznych. Na uwagę w publikacji zasługuje model pracy z dziećmi uzdolnionymi plastycznie: „Nauka – Sztuka – Edukacja” bardzo trafnie przedstawiony przez Joannę Aksman. Innowacyjność projektu polegała na opracowaniu diagnozy, metod, form pracy oraz opieki nad uczniem uzdolnionym plastycznie. Projekt został skierowany do nauczycieli klas I–III, studentów i wykładowców uczelni na kierunkach pedagogicznych. Dzięki niemu nauczyciele mogli spojrzeć na dzieci w klasie pod względem ich rozwoju plastycznego, estetycznego, a co za tym idzie emocjonalnego. Badacze poznali specyfikę pracy w szkołach w Słowenii, Ukrainie i na Słowacji. Mieli możliwość zapoznania się z nowymi technikami plastycznymi i dzielenia się swoimi doświadczeniami, jak również porównania sposobów kształcenia w różnych krajach. Dało to niepowtarzalną okazję do wybrania najlepszych rozwiązań, co w sposób bardzo wnikliwy, a jednocześnie czytelny, autorka przekazuje czytelnikom niniejszej publikacji.

W kolejnym rozdziale Agnieszka Misiuk przedstawiła znaczenie programu profilaktyczno-wychowawczego – „Spójrz inaczej” w procesie wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci. Celem tego programu jest kształtowanie osobowości i wspieranie rozwoju dzieci. Program opiera się na psychologii humanistycznej. Według autorki właściwe prowadzenie zajęć może powodować lepsze zrozumienie i akceptację własnych uczuć, kierowania nimi, co w konsekwencji wpływa na dobre relacje z innymi ludźmi. Program składa się z czterech bloków tematycznych. Pierwszy dotyczy „postrzegania siebie i rozumienia swoich uczuć”, drugi poświęcony jest uczestnictwu w grupie, trzeci związany jest z rozwiązywaniem problemów, natomiast ostatni czwarty skupia się wokół problematyki dbania o swoje zdrowie. Ważnym elementem programu jest osoba

prowadząca zajęcia – jej postawa, zaangażowanie, empatia, stosowane przez nią metody aktywizujące i stworzona atmosfera powodują czynniki hamujące lub wspierające proces rozwoju.

Krystyna Grzesiak, w następnym rozdziale, zwróciła szczególną uwagę na właściwe zagospodarowanie wolnego czasu młodego człowieka, co przeciwdziała wielu niepożądanym zachowaniom. Współczesne placówki wychowania pozaszkolnego przekształcają się w nowoczesne firmy świadczące usługi kulturalne. Oferują swoim odbiorcom szereg ciekawych propozycji kulturalnych. Działalność tych placówek jest oparta na dobrowolności uczestnictwa i bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczestnikiem. Według Krystyny Grzesiak nauczyciel, pracując z wychowankiem, oddziałuje na jego emocje, zdolności i zainteresowania. Dziecko we wczesnym wieku szkolnym jest pełne ekspresji, chęci poznawania świata przez muzykę, plastykę, teatr i literaturę. Dzięki placówkom pozaszkolnym mogą rozwijać swoje zainteresowania, poszerzać wiedzę i umiejętności, co w konsekwencji doprowadzi do samorealizacji. Wiele placówek kulturalnych ma swoich pracowników, którzy w ciekawy i niepowtarzalny sposób pomagają nauczycielowi w zwiedzaniu, odkrywaniu ciekawych miejsc, np. muzea, teatry, kina.

Druga część książki, to: „Uwarunkowania i właściwości wczesnoszkolnej ewaluacji uczniowskich kompetencji”.

W części tej Teresa Giza w ciekawy sposób przedstawiła wybrane problemy szkolnego oceniania dzieci w młodszym wieku szkolnym na przykładzie Bułgarii. Autorka uwzględniła ważne filary edukacji w tym kraju, sposoby oceniania wewnętrznego i zewnętrznego, diagnozowania osiągnięć uczniów, badania dojrzałości szkolnej. Współczesny nauczyciel ma możliwość zobaczenia ciekawych rozwiązań na przykładzie edukacji bułgarskiej.

Jolanta Gabzdyl w swoim artykule zajęła się celem, jako kategorią oceny rozwoju, kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym. Pytania stawiane przez Autorkę, takie jak: „jakie kompetencje powinny stanowić rezultat kształcenia wczesnoszkolnego? Co zrobić, czego nauczyć w klasach 1–3?”, stanowią punkt wyjścia do rozważań nad kompetencjami uczniów. Dają nauczycielom możliwość zastanowienia się nad tym trudnym i złożonym problemem.

Na uwagę zasługuje rozdział Urszuli Szuścik dotyczący oceniania prac plastycznych uczniów młodszych. Wiemy jak trudną rzeczą jest ocenianie, a szczególnie prac twórczych. Powszechnie wiadomo, że praca plastyczna dziecka jest obrazem jego osobowości. Informuje nas o jego rozwoju intelektualnym, społecznym, sprawnościowym, estetycznym i językowym. Ważne są tutaj odpowiednie kryteria, które pomogą nauczycielowi przy właściwej ocenie pracy dziecka. Ocena ta powinna motywować dziecko do dalszej pracy i rozwijać jego zainteresowania i zdolności. Musimy zdawać sobie sprawę, że czasami nasza niewłaściwa, subiektywna ocena może dziecko zrazić do zajęć plastycznych, twórczych. W konsekwencji obniży jego możliwości przeżywania i tworzenia.

Podsumowując, pozycję tę uważam za bardzo pomocną i na pewno wartą polecenia dla szerokiego grona pedagogów zainteresowanych poszerzaniem własnej wiedzy i czerpaniem nowych pomysłów na rozwój swojego warsztatu. Każdy nauczyciel znajdzie w niej coś ciekawego do swojej pracy. Ja ze swojej strony zachęcam autorów publikacji do przetłumaczenia rozdziałów napisanych przez ekspertów słowackich. Z pewnością byłaby to dla nas również ciekawa lektura.

Anna Kożuh

***THE SCHOOL OF TOMORROW CENTRED ON PUPILS,*
ED JÓZEF KUŹMA, JOLANTA PUŁKA
[OFICyna WYDAWNICZA AFM KAAFM, KRAKÓW 2015, 182 S.]**

Jedną z ciekawszych nowości książkowych, opublikowanych przez Oficynę Wydawniczą Andrzeja Frycza Modrzewskiego, jest anglojęzyczna monografia pod tytułem: *The school of tomorrow centred on pupils*. Jest to lektura podejmująca najnowsze trendy w edukacji, która składa się z dwunastu, silnie powiązanych z sobą, artykułów. Podejmują one problem efektywnych działań edukacyjnych modernizujących szkołę w kierunku rozpoznawania i indywidualizowania potrzeb ucznia. Te wzajemnie uzupełniające się opracowania otwiera obszernie słowo wstępne, które doskonale wprowadza w klimat lektury i prezentuje etapy rozwoju prac nad tą publikacją. Dzięki jego autorowi, prof. dr hab. Józefowi Kuźmiej, czytelnik może poznać losy tej inicjatywy oraz odbyć niezwykle spacer wzdłuż historii rozwoju myśli pedagogicznej, rozpoczynając od powstania Komisji Edukacji Narodowej w 1773 roku, a kończąc na najnowocześniejszych aspektach współczesnej szkoły, będących wyzwaniem stawianym edukacji na najbliższą przyszłość w Polsce i poza jej granicami. Autor wprowadzenia zwraca uwagę na liczne przemiany w edukacji, rozpoczynając od zmian ze szkolnictwa o charakterze elitarnym na szkołę masową. Czytelnik może też odnaleźć wzmianki o sukcesach i porażkach reform edukacyjnych, o najbardziej prawdopodobnych scenariuszach przyszłości edukacji, a także szans szkoły nowej ery i jej zagrożeń.

Monografia ukazuje dwie główne drogi w edukacji. Drogę teoretyczną – wypełniają teksty koncentrujące się na idei szkoły przyszłości oraz na procesie przygotowania nauczycieli, ich pracy w oparciu o różnorodne style kształcenia, a także znaczenia technologii informacyjnej w realizowaniu zadań nowoczesnej szkoły. W części rozpraw teoretycznych ukazane są też rozwiązania edukacyjne pochodzące z wybranych systemów edukacyjnych w Europie, między innymi z Ukrainy i Bułgarii.

Część rozpraw, nawiązujących do praktycznych problemów nowoczesnej szkoły, a także do doświadczeń opartych na badaniach prowadzonych przez autorów poszczególnych rozdziałów monografii, otwiera bardzo interesująca rozprawa dotycząca pracy pedagogicznej z uczniami utalentowanymi. W tej części monografii można odnaleźć teksty zawierające także cenne przemyślenia dotyczące kompetencji nauczycieli, edukacji międzykulturowej oraz przykłady nowatorskich rozwiązań praktycznych w systemie edukacji szwedzkiej i słoweńskiej.

Autor wprowadzenia oraz tekstu otwierającego rozprawę teoretyczne – Józef Kuźma – ciekawie prowadzi czytelnika po ścieżkach historii, teraźniejszości, sprawnie przeprowadzając go na obszar edukacji jutra. W centrum rozważań znalazły się reformy i przemiany polskiej szkoły, ich wnikliwa analiza oraz ocena, główne trendy współczesnej edukacji, a także krytyka szkoły tradycyjnej, odizolowanej od nowoczesnego życia. Wnikliwy czytelnik w tym fragmencie monografii może odnaleźć również bogatą analizę rozwoju teorii pedagogicznych oraz podjąć próbę poszukiwania możliwości tworzenia kreatywnych rozwiązań dla właściwego funkcjonowania nowoczesnej szkoły skoncentrowanej na uczniu i jego potrzebach. Autor porusza także niezwykle istotny problem właściwego przygotowania nauczycieli, umiejętnie radzących sobie z nowymi zadaniami wynikającymi z przemian cywilizacyjnych, wskazując na zbyt małą ilość praktyk w procesie kształcenia. Józef Kuźma zauważa, że współcześni uczniowie uczą się zupełnie inaczej niż poprzednie pokolenia dzięki technologii komunikacyjnej. Podkreśla, że właśnie z tego powodu współczesna szkoła powinna częściej umożliwiać uczniowi kontakt z naturą. W końcowej części tego rozdziału autor przybliży czytelnikowi pojęcie skoliologii, jako interdyscyplinarnego obszaru tworzenia teorii oraz refleksji pedagogicznych, psychologicznych, filozoficznych, socjologicznych, a także funkcjonowania i rozwoju technologii komunikacyjnej, prawa szkolnego oraz wszelkich alternatyw dla funkcjonowania szkoły otwartej na ucznia i jego potrzeby.

Wskazany przez Józefa Kuźmę problem nowego oblicza szkoły, z uwagi między innymi na nowe oblicze technologii informacyjno-komunikacyjnej, rozwija i uwypukla w swoim rozdziale Janusz Morbitzer. Autor, powołując się na światowe koncepcje i badania, wskazuje nie tylko na nowe oblicze szkoły, ale również na konieczność odmiennego przygotowania nauczycieli do funkcjonowania w nowoczesnej szkole. Janusz Morbitzer ukazuje teorie, które dowodzą zmian strukturalnych mózgu podczas kontaktu z Internetem, powodujących w konse-

kwencji odmienny sposób myślenia uczniów nowej generacji. Autor rozdziału podkreśla jednocześnie konieczność zupełnie nowego podejścia do edukacji i nowych wyzwań oraz funkcji nauczycieli w tej, totalnie zmienionej, rzeczywistości. Zaprezentowano tu wizję szkoły i jej nowe oblicze, będące kombinacją trzech elementów, na które składają się szkoła tradycyjna, sfera relacji społecznych oraz przestrzeń wirtualna. Wskazując nowe możliwości kształcenia, uwarunkowane rozwojem mediów, autor podkreśla również słabości szkoły przeceniającej rolę mediów w edukacji. Wskazuje między innymi na nieuzasadnione przekonanie uczniów, że wiedza jest zgromadzona w Internecie, na niebezpieczeństwo plagiatów oraz na bezrefleksyjne i nieodpowiedzialne korzystanie z nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Niezwykle cenną częścią rozważań Janusza Morbitzera jest podkreślenie nowej roli nauczyciela w zaistniałej rzeczywistości edukacyjnej i w obliczu nowej „architektury mózgu” młodego pokolenia. Najbardziej obszerną część opracowania, co należy szczególnie podkreślić i docenić, stanowi analiza przeprowadzonych badań światowych i powstałych poglądów na temat funkcjonowania mózgu w zderzeniu z epoką Internetu. Autor rozprawy stawia też pytanie o aksjologiczne aspekty zaistniałych zmian, o jakość edukacji w dobie funkcjonowania technologii informacyjnej, a także o nowe kierunki w funkcjonowaniu szkoły i nową kulturę kształcenia.

Kolejny tekst w monografii, należący do Krystyny Chałas, jest analizą koncepcji kultury dawania, jako profesjonalnego działania, które stanowi zasadniczy cel pracy dydaktyczno-wychowawczej. Autorka rozprawy ukazuje sztukę dawania, jako zintegrowany i istotny element profesjonalizmu nauczycielskiego. Kultura zaprezentowana w tekście w różnych wymiarach jest interpretowana przez autorkę nie tylko jako istotny element kreowania przestrzeni społecznej, ale również ważny czynnik tworzenia tożsamości ucznia. Podjęto tu także problem dylematów dotyczących przemian społecznych i ich wpływu na przemiany edukacyjne. Autorka rozdziału postawiła też pytania o przyszłość szkoły i rolę nauczyciela w nowej rzeczywistości edukacyjnej.

Kolejny aspekt działania szkoły w obliczu przemian podjęła Olena Boczarowa. Treść rozdziału stanowi obszerna rozprawa dotycząca sposobów organizowania edukacji uczniów uzdolnionych. W tej części rozważań najbardziej interesujące są spostrzeżenia autorki dotyczące tworzenia odpowiednich programów, umożliwiających najbardziej efektywny rozwój wszelkich uzdolnień uczniów. Autorka wskazuje na trzy główne drogi pracy z uczniem uzdolnionym. Jedną z nich są specjalnie utworzone szkoły specjalne, inną z kolei wydzielone zajęcia z uczniami, które obejmują różne rodzaje edukacji. Olena Boczarowa ukazuje też trzecią drogę edukacji uczniów uzdolnionych, którą stanowią zajęcia mieszane podczas pracy w tej samej klasie z rówieśnikami uczniów utalentowanych. Niezwykle cenną część artykułu stanowi analiza trzech podstawowych podejść edukacyjnych i form pracy z uczniami uzdolnionymi, do których autorka zalicza przyspieszenie, wzbogacenie oraz ocenę celów edukacyjnych,

pogłębioną o refleksję i wynikającą z niej modyfikację planowanych oraz osiągniętych celów. W artykule silnie zaakcentowano też subiektywne i obiektywne czynniki rozwoju zdolności, wśród których wymieniono poziom inteligencji, zdolności specjalne i chęć zdobywania wiedzy, a także sytuację rodzinną ucznia, połączenie teorii i praktyki oraz odpowiednio zorganizowany proces kształcenia w szkole.

Kolejny tekst w teoretycznej części monografii został przygotowany przez Teresę Gizę. Autorka wskazuje w nim na aktualne problemy i trendy bułgarskiego systemu oświaty, który został poważnie zmodyfikowany po przystąpieniu Bułgarii do Unii Europejskiej. W artykule niezwykle silnie zaakcentowano dyrektywy i zalecenia oraz prace legislacyjne, mające na celu dostosowanie systemu edukacji bułgarskiej do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa i wymagań Procesu Bolońskiego. Autorka podjęła również próbę ilościowej i jakościowej analizy przeprowadzonych reform w bułgarskim systemie edukacji, dokonując jednocześnie oceny zakresu realizacji społecznych i edukacyjnych funkcji szkoły. Wiele miejsca w tej części monografii poświęcono też wyzwaniom, priorytetom, kierunkom przeprowadzonych reform i ich efektywności oraz procesowi szkolenia nauczycieli w systemie oświaty w Bułgarii.

Kolejnym opracowaniem jest artykuł Katarzyny Morawskiej-Kalbarczyk, dotyczący samodzielnego uczenia się uczniów i operowania zdobytą w ten sposób wiedzą. Podjęto w nim próbę obszernego zaprezentowania nowego wymiaru szkoły na tle niezwykle dynamicznych przemian cywilizacyjnych, a także dostosowania szkoły do nowych warunków. Zasadniczym celem tej szkoły, na co słusznie wskazuje autorka, powinno być rozwijanie umiejętności samodzielnego uczenia się, a następnie przygotowanie ucznia do sztuki korzystania z tych informacji, umożliwiających nie tylko gromadzenie wiedzy, ale również jej przetwarzanie i samodzielne tworzenie.

Części tekstów, podejmujących praktyczny aspekt przemian edukacyjnych, inauguruje rozprawa Joanny Aksman poświęcona edukacji nauczycieli pracujących z uczniami od wczesnego dzieciństwa. Artykuł przedstawia innowacyjny model diagnozy, metod i form pracy z uczniami uzdolnionymi „Nauka – sztuka – edukacja”. Jest to bardzo obszerna analiza przebiegu realizacji projektu w wybranych krajach Europy. Dotyczy ona problemu narzędzi diagnostycznych oraz sposobów diagnozowania i metod wspierania dzieci uzdolnionych. W tekście podjęto też problem przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami uzdolnionymi od ich wczesnego dzieciństwa. Autorka niezwykle trafnie dokonała także wyboru i opisu sposobu realizacji ważniejszych koncepcji oraz problemów w świetle doświadczeń szkół na Ukrainie, Słowacji, w Polsce i w Słowenii. Bardzo cennym fragmentem tego rozdziału jest również opis tworzonych możliwości i nowatorskich rozwiązań w systemach edukacyjnych krajów partnerskich omawianego projektu oraz porównanie tych zamierzeń i sposobów ich realizacji z polskim systemem oświaty.

Kolejny artykuł w zbiorze, poświęcony kształtowaniu kompetencji nauczycielskich w procesach edukacyjnych szkolnictwa wyższego, został przygotowany przez Jolanę Pułkę, która jest jednocześnie współredaktorem monografii. Autorka tekstu dokonuje w nim bardzo obszernej analizy kształtowania kompetencji nauczyciela, powołując się na badania prowadzone w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Cennym elementem tekstu są zwłaszcza wypowiedzi respondentów, którzy nie tylko dostrzegają słabości i mankamenty we własnym przygotowaniu do pracy nauczyciela, ale też wskazują na pozytywne efekty wynikające z odbycia kształcenia w postaci udziału w studiach podyplomowych. Słuchacze tych studiów wskazują na fakt, że dzięki procesowi kształcenia podyplomowego nie tylko są w stanie sprostać wymogom i oczekiwaniom szkoły o nowym obliczu, ale również podkreślają inne walory i korzyści płynące z udziału w procesie doskonalenia. Wymieniają wśród nich przede wszystkim wiedzę na temat pozyskiwania nowych umiejętności, nowatorskie sposoby operowania zdobytą wiedzą, pogłębioną interpretację stawianych celów kształcenia, a także łatwiejszą ich analizę, realizację oraz ewaluację. Autorka zwraca również uwagę na fakt, że kompetencje nauczycielskie stanowią strukturę, która jest przedmiotem ciągłego rozwoju w zmieniających się i często niepewnych warunkach otaczającego świata.

W dalszej części opracowania znajduje się artykuł Barbary Dobrowolskiej podejmujący problem postaw nauczycielskich wobec edukacji międzykulturowej w zmieniającym się świecie. Autorka tekstu wskazując na teoretyczne podstawy poruszanego problemu, odwołuje się też do badań empirycznych. Ważnym aspektem rozważań są elementy modelu postaw wobec wielokulturowości obejmujące komponent poznawczy, behawioralny oraz emocjonalny.

Autorką kolejnego artykułu w opracowaniu jest Ewa Johnsson, która przedstawia neoliberalny kontekst edukacji w Szwecji. Dokonuje w nim analizy skutków globalizacji, która wywiera wpływ nie tylko w zakresie edukacji, ale także na inne obszary życia społecznego. Autorka poddaje interesującej analizie działania wybranej szwedzkiej jednostki naukowej, która jest przykładem szkoły wielokulturowej, radzącej sobie ze skutkami globalizacji.

Częścią monografii o szkole skoncentrowanej na uczniu jest również tekst dwojga słoweńskich autorów, poświęcony zdolnościom matematycznym. Mara Cotič i Darjo Felda dokonują w nim analizy umiejętności korzystania z matematyki we współczesnym świecie. Autorzy wiele miejsca poświęcają na przedstawienie wyników przeprowadzonego eksperymentu, dowodząc istnienia odpowiednich metod kształcenia, które pomagają rozwijać matematyczne zdolności wśród uczniów najmłodszych klas szkół podstawowych. Autorzy wskazują jednocześnie, że zdolności matematyczne są niezbędne w procesie rozwiązywania realnych problemów z szerszego obszaru niż zadania ucznia związane jedynie z sytuacją szkolną. Ukazując nowe oblicze szkoły w zmieniających się warunkach społecznych podkreślają znaczenie zdolności matematycznych ucznia i ich

silny związek z poszukiwaniem kreatywnych rozwiązań problemów w innych przedmiotach szkolnych oraz w rozległych obszarach życia społecznego. W przygotowanym, przez słoweńskich autorów, tekście wiele miejsca poświęcono również problemowi właściwej konstrukcji zadań szkolnych, które mają kluczowe znaczenie w procesie rozpoznawania zdolności matematycznych uczniów.

Opracowanie, *The school of tomorrow centred on pupils*, zamyka tekst Jolanty Pułki, wskazujący na zasadnicze cele, inspiracje i nadzieje związane ze szkołą skoncentrowaną na uczniach. Jego autorka podkreśla znaczenie nowoczesnego wymiaru edukacji oraz implikacje tej szkoły, odzwierciedlające się w nowatorskich działaniach nauczyciela i w odmiennym funkcjonowaniu szkoły. Autorka dokonuje też bardzo obszernego przeglądu najnowszej literatury opisującej taki kierunek szkoły i edukacji, który jest silnie skoncentrowany na indywidualnych możliwościach uczniów. Jolanta Pułka wyraża jednocześnie przekonanie, że poszczególne teksty, składające się na zawartość tej obszernej monografii, będą stanowić impuls do dalszego poszukiwania efektywnych metod pracy z uczniami, które zmienią oblicze szkoły i uczynią ją jeszcze bardziej skoncentrowaną na potrzebach ucznia.

Wszystkie przedstawione wyżej walory monografii pod tytułem *The school of tomorrow centred on pupils* powodują, że powinna ona zaistnieć w zbiorze lektur studentów wydziałów pedagogicznych, filozoficznych i humanistycznych. Publikacja ta stanowi cenne i niezwykle interesujące źródło przemyśleń dedykowane nie tylko kandydatom do zawodu nauczycielskiego, nie tylko studentom kierunków pedagogicznych, ale również nauczycielom akademickim kształcącym oraz doskonalącym pedagogów w uczelniach wyższych, a także w innych instytucjach nauki i kultury. Lektura ta z pewnością zainteresuje również nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, którzy mogą dowiedzieć się z niej, jak wykreować cele i kierunki swoich zamierzeń i wysiłków pedagogicznych, aby były one satysfakcjonujące nie tylko dla ucznia i jego rodziców, ale również dla samego nauczyciela.

Opracowanie to może z powodzeniem służyć wszystkim zainteresowanym wzbogaceniem swojej wiedzy o historii pedagogiki i jej silnych związkach ze współczesnością i przyszłością szkoły w Polsce i w Europie. Z uwagi na atrakcyjność treści, dotyczących zarówno części teoretycznej monografii, jak i rozdziałów znajdujących się w części praktycznej, a także z uwagi na wagę poruszanego problemu, bardzo wyraźnie rysuje się potrzeba, a nawet konieczność kontynuowania podjętych badań i rozwiązań praktycznych, a także włączenia do tych działań pedagogów i pracowników edukacji nie tylko z kraju, ale również z ośrodków za granicą. Opublikowanie opracowania w języku angielskim jest wielką szansą na stworzenie możliwości dodatkowej, znacznie szerszej prezentacji tego cennego i ambitnego dzieła, którego podjęli się redaktorzy – prof. dr hab. Józef Kuźma i dr Jolanta Pułka.

Andrzej Mirski

**AGNIESZKA KOZDROŃ, ZESPÓŁ ASPERGERA. ZROZUMIEĆ
BY POMÓC [DIFIN, WARSZAWA 2015, 261 S.]**

Recenzowana praca poświęcona jest jednemu z najbardziej niezwykłych zaburzeń, które do niedawna uchodziło za dosyć tajemnicze i słabo zbadane: zespołowi Aspergera. Jest to stosunkowo niedawno uznana jednostka nozologiczna. Wprowadziła go, w 1981 roku, Lorna Wing w oparciu o badania austriackiego psychiatry Hansa Aspergera, opublikowane w książce „Psychopatia autystyczna wczesnego dzieciństwa”. Od tamtego czasu był i wciąż jest dyskutowany status tej choroby, mianowicie, czy jest ona rodzajem autyzmu, czy też jest innym zaburzeniem. Status ten, jak słusznie podkreśla autorka, ma znaczenie przy odbiorze tej choroby. Jeżeli dziecko z chorobą Aspergera jest diagnozowane po prostu jako dziecko autystyczne, może to pociągać za sobą różne niekorzystne skutki, na przykład w dalszej karierze szkolnej. Autyzm zazwyczaj kojarzy się z poważnymi dysfunkcjami poznawczymi, a zwłaszcza językowymi, podczas gdy dzieci z chorobą Aspergera na ogół są bardzo dobrze rozwinięte intelektualnie, a ich rozwój językowy również przebiega prawidłowo. Obecnie, co szczegółowo opisuje pierwszy rozdział recenzowanej książki, zespół Aspergera uważany jest za zaburzenie pochodzące z szerokiego spektrum chorób autystycznych, które cechuje zadowalający (a często bardzo dobry) rozwój funkcji poznawczych i znacznie słabsze, niż w pozostałych rodzajach autyzmu, zaburzenia w innych dziedzinach, np. w sferze społecznej. Można powiedzieć, że zespół Aspergera

jest pewną szczególną, łagodną formą autyzmu. Nie jest jednak wykluczone, że z czasem zostanie ujęty jako zupełnie inna jednostka nozologiczna.

Recenzowana książka została napisana z bardzo silnym zaangażowaniem, z uwagi na fakt, że na zespół ten cierpi syn autorki. Zaangażowanie to jednak w niczym nie umniejszało obiektywnego spojrzenia pani Agnieszki Kozdroń – widać, że autorka jest świetnym ekspertem w omawianej tematyce, a jednocześnie zachowuje stosowny dystans. Praca ta ma jednak charakter bardziej popularno-naukowy niż *stricte* badawczy. Adresowana jest ona przede wszystkim do rodziców i nauczycieli dzieci cierpiących na zespół Aspergera, ale bardzo przydatna będzie również dla studentów psychologii oraz psychologów praktyków, pragnących poszerzyć swoją wiedzę z tej dziedziny. Szczególnie użyteczna może być ona zwłaszcza dla terapeutów.

Książka podzielona została na trzy rozdziały. Rozdział pierwszy, zatytułowany „Zespół Aspergera – opis i charakterystyka osób z tym syndromem” przedstawia ogólną charakterystykę zespołu Aspergera, jako choroby ze spektrum autyzmu, w oparciu na znakomicie znaną i opracowaną przez autorkę literaturę przedmiotu oraz doświadczenia rodzin, nauczycieli i terapeutów zmagających się z tym zaburzeniem. Autorka opisuje jak kształtowało się pojęcie zespołu Aspergera i jaki jest obecnie jego status oraz definicję, zwłaszcza w zakresie obowiązujących podręczników diagnostycznych, takich jak ICD-10 oraz DSM V. Autorka przedstawia ponadto definicje i opisy choroby Aspergera opisywane przez najważniejszych światowych ekspertów, takich jak Christopher Gillberg, Peter Szatmari (wraz ze współpracownikami) oraz Atwood, twórca tzw. australijskiego kwestionariusza dedykowanego dla zespołu Aspergera. Reasumując wiedzę z tych podstawowych źródeł, autorka ostatecznie określa zespół Aspergera, jako zaburzenie ze spektrum autyzmu, charakteryzujące się brakiem empatii, pedantyczną, powtarzającą się mową, ubogą komunikacją niewerbalną, silnym zaabsorbowaniem wybranymi tematami, niezdarną motoryką i często nieco dziwaczna posturą ciała.

Co więcej autorka pokrótce omawia możliwe czynniki etiologiczne tej choroby, zaznaczając, że nie są one do tej pory dobrze poznane. Sam uczoney, od którego pochodzi nazwa tej choroby – Hans Asperger podkreślał, że jej źródła mają przede wszystkim charakter genetyczny i do tej pory podobny pogląd prezentuje wielu specjalistów (np. Gilbert czy Kanner). Z drugiej strony w chorobie tej nie zauważa się żadnych istotnych zmian strukturalnych w mózgu, a zaznaczono bardzo istotny wpływ środowiska. Delecatto stwierdził, że głównym źródłem tej choroby są zaburzenia integracji sensorycznej, a autorka zdaje się podzielać ten punkt widzenia. Niestety, w pewnym fragmencie pracy, autorka wysuwa też podejrzenia (popularne bardziej wśród matek, niż naukowców), że źródłem choroby Aspergera, jak i innych, mogą być także szczepienia. Dowody, na to są wciąż jednak nikłe, natomiast możliwe szkody społeczne i epidemiologiczne unikania szczepień dla dzieci są bardzo poważne.

Autorka wiele miejsca poświęca na opisanie osobowości pacjentów dotkniętych zespołem Aspergera. Słusznie zauważa, że w przeciwieństwie do innych zaburzeń ze spektrum autyzmu osoby na pierwszy rzut oka nie wyróżniają się od innych. Uwagę autorki, zresztą opartą na podobnych obserwacjach Frith, że osoby cierpiące na tę chorobę są „ładne”, uważam za niezbyt fortunną, będącą przejawem nazbyt potocznego rozumowania, bowiem trudno byłoby znaleźć jakieś sensowne naukowe wyjaśnienie korelacji pomiędzy budową ciała, zwłaszcza twarzy, a występowaniem choroby Aspergera.

Na usprawiedliwienie autorki można powiedzieć, że prawdopodobnie miała ona na myśli to, że mimo częstej atrakcyjności fizycznej i nieprzeciętnej inteligencji, związki partnerskie tych osób zazwyczaj są niezbyt udane, właśnie ze względu na ich osobowość. W istocie, pisząc o osobowości, autorka ma na myśli przede wszystkim kompetencje społeczne, które w tym zespole są widocznie bardzo osłabione. Pacjenci zachowują się często zupełnie nieadekwatnie do sytuacji, w których się znajdują, ich pragmatyka społeczna jest tak niska, że bardzo łatwo zrażają do siebie innych. Właśnie dlatego, że nie robią wrażenia osób chorych, ani zaburzonych, przeciwnie – często pierwsze wrażenie jest pozytywne, ich nagłe, pozornie niewytłumaczalne gafy przypinają im łatę osób gburowatych i bardzo źle wychowanych, czego konsekwencją jest postępująca izolacja społeczna. Pacjenci też mają bardzo duże kłopoty z kontrolowaniem ekspresji uczuć, a ich reakcje emocjonalne są często zupełnie nieadekwatne, a przy tym bardzo burzliwe. Autorka przedstawiła niezwykle ciekawy opis schematu gwałtownej reakcji emocjonalnej u pacjenta z zespołem Aspergera: aura przed atakiem (zastosowane tu pojęcie aura ma jednak charakter metaforyczny – to nie to samo co aura przed atakiem epilepsji), atak właściwy, wyciszanie reakcji, wyczerpanie. Oczywiście, te nieadekwatne reakcje również nie przysparzają przyjaciół osobom z tym zespołem i nie ułatwiają im współżycia społecznego. Autorka zwraca uwagę na jeszcze jedną cechę osób z zespołem Aspergera – na niezwykle silny egocentryzm. Podkreśla także zjawisko stosunkowo słabo opisane w innych opracowaniach, że osoby dotknięte tym zespołem, choć na co dzień mają niezwykle niskie kompetencje społeczne, potrafią wykazać się wręcz makiaweliczną i bardzo skuteczną techniką stosowania manipulacji, aby osiągnąć swoje egocentryczne cele. Kolejną ważną cechą osób z zespołem Aspergera, pominiętą przy podręcznikowych definicjach i opisach, jest skłonność do przekory, czyli, mówiąc bardziej fachowym językiem, do zachowań negatywistycznych. Pacjenci ci często zachowują się dokładnie przeciwnie w stosunku od oczekiwań otoczenia i, jak twierdzi autorka, zachowanie to ma z natury impulsywny charakter. Oczywiście, w bardzo znacznym stopniu pogarsza im to jakość kontaktów społecznych. Autorka zwraca uwagę także na cechę, która przeciwnie, jest podkreślana we wszystkich opisach, czyli przysłowiowy wręcz brak empatii. W tym miejscu jednak autorka snuje bardzo dziwną refleksję, jakoby pacjenci z tym zespołem mieli jakąś zdumiewającą zdolność czytania w myślach innych ludzi. Do tego recenzent musi

odnieść się krytycznie: nie tylko, z uwagi na to, że żadne badanie psychologiczne nie potwierdza istnienia zjawiska telepatii, to już zupełnie niemożliwa byłaby ona w przypadku osób z „ZA”. To co czasem błędnie określa się, jako „czytanie w myślach” jest właśnie niczym innym jak najwyższym poziomem empatii, wczuwania się w stany poznawcze i emocjonalne innych osób, a przecież właśnie empatia u osób z zespołem Aspergera jest dramatycznie niska. W pracy autorki zdarzają się takie lapsusy, co zresztą nie zmienia faktu, iż jest to na ogół bardzo ciekawie i profesjonalnie napisana książka, choć momentami sięgająca do nieco dziwacznych spekulacji. Wreszcie autorka podkreśla częste nadzwyczajne zdolności poznawcze pacjentów z zespołem Aspergera. Z kolei odnośnie twierdzenia autorki, jakoby dwaj najwięksi geniusze w dziedzinie fizyki, Newton i Einstein, cierpieli na tę chorobę, należy odnieść się z pewną rezerwą. Co do Newtona, mamy za mało danych aby tak twierdzić, zresztą był on osobą, która w owych czasach cieszyła się ogromnym szacunkiem, autorytetem i oprócz błyskotliwej kariery naukowej, osiągnął także wielkie sukcesy jako wzorowy urzędnik korony brytyjskiej, co byłoby trudne do osiągnięcia w przypadku tej choroby. Einstein z kolei najprawdopodobniej cierpiał na dysleksję, być może na ADHD, nie ma jednak wystarczających dowodów co do zespołu Aspergera.

Kolejną, bardzo ważną cechą osób cierpiących na zespół Aspergera (a często pomijaną lub przemilczaną), jest wysoki poziom lęku i – jak podkreśla autorka – każdy pacjent wykształca indywidualny sposób na jego redukcowanie. Niestety, część z nich może być destruktywna, jak nadmierna hipochondria czy też sięganie po alkohol lub narkotyki.

Bardzo ważną i znakomicie napisaną częścią rozdziału pierwszego jest obszerny fragment poświęcony zaburzeniom integracji sensorycznej w opisywanym syndromie. Autorka, za Delecatu, wymienia trzy najważniejsze typy deficytów sensorycznych związane z chorobą Aspergera (a także z innymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu): nadwrażliwość (nadmierna ilość docierających bodźców), zbyt mała wrażliwość (niewystarczająca ilość odbieranych bodźców) oraz biały szum (zbyt dużo bodźców docierających z wewnątrz organizmu w stosunku do bodźców zewnętrznych). Autorka cytuje słuszną uwagę Delecatu, że dziecko z tym syndromem usiłuje samo dostarczyć sobie bodźców, których potrzebuje mózg.

Rozdział drugi książki, pod tytułem „Poradnik dla pedagogów”, adresowany jest przede wszystkim do nauczycieli i wychowawców w przedszkolach, którzy powinni być przygotowani na to, że w ich klasie, wcześniej czy później, znajdzie się uczeń z zespołem Aspergera. Dzieje się tak dlatego, że stale wzrasta ilość osób z tym rozpoznaniem, prawdopodobnie z uwagi na to, że proces diagnozowania przebiega obecnie sprawniej niż niegdyś, choć oczywiście bezwzględna liczba osób z tym syndromem stale narasta (być może jest to jedna z tzw. chorób cywilizacyjnych). Jednocześnie w dalszym ciągu brak jest odpowiednio wyszkolonych nauczycieli, którzy wiedzieliby jak radzić sobie

z tym zaburzeniem; mało tego – w ogóle świadomość istnienia tej choroby oraz podstawowa wiedza na jej temat są w naszym kraju wciąż bardzo niskie. Jednocześnie ustawodawstwo polskie zalicza zaburzenie Aspergera do grupy tych jednostek nozologicznych, które powinny być objęte obowiązkiem szkolnym w ramach nauczania integracyjnego (to znaczy do uczęszczania do zwykłych szkół, choć z odpowiednią, dodatkową opieką pedagogiczną, a nie do specjalnych ośrodków edukacyjnych). Zasada ta jest generalnie bardzo słuszna, ale wielu nauczycieli nie potrafi jej jeszcze sprostać.

Zaburzenie to winno być poprawnie diagnozowane już w przedszkolu, kiedy często objawia się po raz pierwszy. Brak odpowiednich działań pomocowych w tym okresie prowadzi do nasilenia się objawów chorobowych i niepowodzeń szkolnych w dalszym przebiegu edukacji. Autorka posługuje się definicją prof. Jana Konopnickiego odnośnie niepowodzenia szkolnego, jako „stanu, w którym znalazło się dziecko na skutek niespełniania wymagań szkoły”. Autorka wymienia szereg możliwych niepowodzeń szkolnych, które mogą spotkać dziecko z ZA, poczynając od zaburzeń procesu socjalizacji. Dziecko z zespołem Aspergera samo z siebie na ogół źle integruje się z grupą rówieśników – trzeba mu w tym pomóc, bezczynność lub brak interwencji ze strony pedagoga są w tym wypadku szkodliwe. Autorka podkreśla jednocześnie, że stosunek innych dzieci do uczniów z tym syndromem zależy w bardzo dużym stopniu od stosunku nauczyciela do obciążonego nim ucznia. Czynniki, które często powodują niepowodzenia szkolne już od najwcześniejszego okresu edukacji, są wysoki poziom lęku oraz zaburzenia koordynacji ruchowej. Autorka zwraca także uwagę na konieczność współpracy pedagogów z rodziną dziecka dotkniętego zespołem Aspergera. U rodziców tych dzieci brak wiedzy na temat tego zaburzenia jest jeszcze bardziej alarmujący niż u nauczycieli. Ponadto rodzice często reagują zupełnie nieprawidłowo na objawy tego zaburzenia, stosując na przykład przemoc, która znacznie pogarsza sytuację. Nadmiernie też koncentrują się oni na negatywnych aspektach choroby, nie dostrzegając mocnych stron dziecka, np. jego wybitnej inteligencji, świetnej pamięci czy unikalnych zdolności. Warto tu zwrócić uwagę, że współczesna psychoterapia, zwłaszcza pozytywna, kładzie bardzo silny akcent właśnie na dostrzeganiu pozytywnych stron i sił pacjenta, które mogą się stać odskocznią procesu zdrowienia i prawidłowego rozwoju. Autorka postuluje, aby szkoły, a zwłaszcza przedszkola, zwracały szczególną uwagę na potrzeby dzieci z zespołem Aspergera, a także zagwarantowanie im specjalnych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Trzeci rozdział książki, po tytule „Poradnik dla rodziców”, skierowany jest już bezpośrednio do matek i ojców dzieci z omawianym syndromem. Autorka w tej części niewątpliwie korzysta z własnego doświadczenia wzbogaconego wiedzą zdobytą na ten temat i w sposób umiejętny oraz przekonywujący dzieli się nią z innymi rodzicami. Zważywszy, jak często reakcją rodziców na postawioną diagnozę jest szok, gniew, rezygnacja czy depresja – autorka uważa, że

najwłaściwszą postawą, którą muszą oni wyrobić w stosunku do dziecka jest po prostu akceptacja. Natomiast dwa podstawowe działania, które powinni przedsięwziąć rodzice we współpracy z terapeutami, to z jednej strony kompensowanie deficytów, a z drugiej aktywowanie zasobów dziecka. Rodzice powinni oczywiście wykorzystywać różnego rodzaju dostępne terapie pod okiem specjalistów, ale sami też w tym terapeutycznym procesie powinni brać udział. Ich szczególna rola polega na budowaniu w dziecku poczucia własnej wartości, utrzymywaniu wobec niego komunikacji bezpośredniej, jasnej, precyzyjnej i szczerej, ustaleniu zasad elastycznych i podlegających negocjacjom oraz współtworzeniu wokół dziecka terapeutycznego środowiska, sprzyjającego rozwojowi. Rolą terapeuty jest określanie problemów dziecka, praca nad nimi w wyznaczonym czasie oraz cykliczne spotkania z rodzicami celem omawiania postępów wraz ze szkoleniem ich do wykonywania różnych prostych ćwiczeń z dzieckiem w domu.

Autorka opisuje ponadto nierzadkie sytuacje, w których ofiarą zespołu Aspergera jest nie tylko dziecko, ale też jeden z rodziców (nierzadkie dlatego, gdyż na pewno działa w tej chorobie czynny gen, wzmocniony jeszcze o zjawisko naśladownictwa). W takim wypadku terapia powinna objąć zarówno rodzica, jak i dziecko. Na marginesie recenzent chciałby dodać, że terapia rodzinna choroby Aspergera, ciągle stosunkowo rzadko stosowana w Polsce, korzystna jest nawet wtedy, gdy u rodziców nie rozpoznaje się choroby.

Podsumowując książkę Agnieszki Kozdroń, pod tytułem „Zespół Aspergera. Zrozumieć aby pomóc”, należy uznać za cenną pozycję popularno-naukową (ale nie tylko naukową – pozycja ta nie zawiera własnych badań i pisana jest językiem popularyzacyjnym), która może być szczególnie cenna dla rodziców dzieci z tym syndromem, a także dla nauczycieli. Dla praktyków w zakresie terapii zaburzenia Aspergera książka ta może być pożyteczna w sensie przypomnienia i ogólnego omówienia podstawowych zagadnień, choć z pewnością powinni oni sięgnąć także po bardziej specjalistyczną lekturę.

SPRAWOZDANIA

Elżbieta Rozwadowska

**„JESTEŚMY TACY RÓŻNI, ALE MOŻEMY SOBIE POMÓC” –
TERAPEUTYCZNY WYMIAR PRACY OSÓB POZBAWIONYCH
WOLNOŚCI. SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ
KRAKOWSKIEJ AKADEMII
IM. ANDRZEJA FRYCZA MODRZEWSKIEGO**

10 grudnia 2015 roku, na terenie Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, odbyła się konferencja naukowa *„Jesteśmy tacy różni, ale możemy sobie pomóc” – terapeutyczny wymiar pracy osób pozbawionych wolności*. Organizatorami konferencji był Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej w Krakowie, Areszt Śledczy w Krakowie-Podgórzu, przy ul. Czarneckiego 3 oraz Dom Pomocy Społecznej w Krakowie, przy ul. Łanowej 43. Konferencja współfinansowana była ze środków Urzędu Miasta Krakowa w ramach Gminnego Programu Profilaktyki i Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w roku 2015.

Punktem wyjścia w realizacji tego zadania było ponad dziesięcioletnie doświadczenie w zakresie przeciwdziałania uzależnieniom i patologiom społecznym oraz profilaktyki i terapii osób uzależnionych od alkoholu w ramach programu *„Duet” – readaptacja osób pozbawionych wolności, uzależnionych od alkoholu poprzez pracę z osobami niepełnosprawnymi*. Program ten realizują dwie placówki: Dom Pomocy Społecznej przy ul. Łanowej 43 oraz Areszt Śled-



Fotografia 1. Na pierwszym planie funkcjonariusze Służby Więziennej w trakcie obrad

Foto: Maciej Banach.



Fotografia 2. Uroczyste rozpoczęcie konferencji

Foto: Maciej Banach.

czy w Krakowie-Podgórzu. W ramach programu osoby uzależnione od alkoholu, aktualnie odbywające karę pozbawienia wolności, pracują na zasadach wolontariatu z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi z upośledzeniem umysłowym i fizycznym, wykonując, pod nadzorem personelu, wszelkie prace pielęgnacyjne, porządkowe i terapeutyczne. Do obowiązków osadzonych należy zatem pomoc w karmieniu, ubieraniu, kąpeli, zaprowadzanie do szkoły oraz pomoc w trakcie wszelkich organizowanych przez placówkę wyjść kulturalno-rekreacyjnych. Osadzeni pracują od poniedziałku do piątku przez 8 godzin dziennie. Realizowany program „Duet”, w swoich założeniach, służy przede wszystkim kształtowaniu u osób, odbywających karę pozbawienia wolności, zachowań i postaw społecznie aprobowanych.

Celem organizowanej konferencji, obok prezentacji programów realizowanych w obszarze wolontariackiej pracy osadzonych, w które zaangażowane są jednostki samorządowe i pozarządowe, było przede wszystkim pokazanie alternatywnych metod działania w zakresie zapobiegania uzależnieniom i resocjalizacji osób już uzależnionych od alkoholu, odbywających karę pozbawienia wolności, jak i interdyscyplinarna edukacja zawodowa oraz wymiana doświadczeń w obszarze pomocy, prewencji i terapii osób odbywających karę pozbawienia wolności, w tym osób uzależnionych od alkoholu. Propagowanie wieloaspektowych form oddziaływania, prewencji i terapii dla tych osób może być, zdaniem organizatorów, solidną podstawą do budowania spójnych, systemowych rozwiązań w obszarze przeciwdziałania uzależnieniom i patologiom społecznym. Między innymi z tego powodu wśród uczestników konferencji znaleźli się nie tylko funkcjonariusze służby więziennej i pracownicy socjalni, zatrudnieni w placówkach realizujących programy readaptacyjne, ale również przedstawiciele policji, służby kuratorskiej, jednostek samorządowych i organizacji pozarządowych, nie licząc przedstawicieli świata nauki i zainteresowanych omawianą problematyką studentów psychologii, pedagogiki i prawa, przede wszystkim Krakowskiej Akademii.

Prelegenci konferencji zwracali uwagę na korzyści i efektywność stosowania wolnościowych metod oddziaływania na osobę odbywającą karę pozbawienia wolności, w tym uzależnioną od alkoholu w procesie jej terapii, jako formę przeciwdziałania uzależnieniom i powrotności do przestępczości. Cennym głosem w dyskusji było pokazanie uczestnikom konferencji etycznego wymiaru pracy. Zaangażowanie osadzonych w pracę, w obszarze pomocy drugiemu człowiekowi, jest dobrym świadectwem humanistycznej sfery resocjalizacji. Przejmującym i ważnym dla nas przykładem była tutaj prezentacja działań wolontariatu hospicyjnego na terenie Gdańska, czy współpraca stowarzyszeń, organizacji pozarządowych z więziennictwem w realizacji programów pomocowych.

Organizatorzy konferencji mają nadzieję, że podjęte działanie będzie kontynuowane poprzez wieloaspektową edukację i wymianę doświadczeń wielu środowisk w zakresie resocjalizacji i readaptacji osób pozbawionych wolności.

Aleksandra Bienias, Artur Dobrzański

**PIKNIK RODZINNY W PARKU JORDANA,
CZYLI SPOSÓB NA UCZCZENIE „DNIA ZIEMI”**

Piknik rodzinny, zorganizowany w krakowskim Parku Jordana, z okazji święta ziemi odbył się w dniu 12.04.2015 r. i był szansą dla rodzin na wspólne spędzenie czasu na świeżym powietrzu. Organizatorami pikniku byli: Fundacja im. Zofii i Witolda Paryskich oraz małopolskie parki narodowe: Tatrzański, Pieniński, Gorczański, Magurski i Ojcowski we współpracy z Krakowską Akademią im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Wydziałem Leśnym Uniwersytetu Rolniczego w Krakowie. Obecne były też instytucje wspierające: Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Krakowie (współfinansujący projekt) i Wojewódzka Komenda Policji (zabezpieczająca przebieg imprezy).

Piknik z założenia łączył wypoczynek i rekreację z edukacją i wychowaniem najmłodszych. Frekwencja, zainteresowanie i zaangażowanie się rodziców oraz dzieci w rozwiązywanie zadań i quizów o małopolskich parkach narodowych było imponujące. Największą nagrodą była dobra zabawa, ale dzieci mogły otrzymać też pamiątkowy medal: Przyjaciel Parków Narodowych. Zdobycie go wymagało bezbłędного rozwiązania kilkunastu zadań o różnym stopniu trudności. Były to zadania rozbudowane, dosyć czasochłonne zmuszające do odwiedzenia wszystkich stanowisk, zebrania i wykonania wszystkich zadań i poddania odpowiedzi ocenie. Sprawdzaniem odpowiedzi zajęły się dwie uczelnie repre-

zentujące środowisko akademickie: Krakowska Akademia i Uniwersytet Rolniczy. Wydaje się, że były to dwa najbardziej oblegane namioty na pikniku.

Organizatorami, wykonawcami i reprezentantami z ramienia Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego byli: pani dr Jolanta Pułka, Koło Naukowe Pedagogów sekcja: pedagogika resocjalizacyjna, pan mgr Michał Adamowicz i pani lic. Agnieszka Młodnicka. W czasie pikniku promowany był nowoutworzony program „Przyjaciel parku narodowego”, który był współtworzony przez panią dr Jolantę Pulkę – koordynatora merytorycznego programu. Program doceniany był zarówno przez rodziców, jak i dzieci ze względu na edukacyjny i zabawowy charakter. Między dorosłymi a dziećmi miała miejsce międzypokoleniowa wymiana wiedzy na temat parków. Niejednokrotnie dzieci zaskakiwały nas swoją wiedzą, umiejętnością kojarzenia i pasją, jaką dla niektórych jest przyroda.

Nasza rola polegała głównie na dyskretnej pomocy dzieciom najmłodszym, nieśmiałym i tym, którzy jej potrzebowali. Założenie, że dzieci zdobywają wiedzę same, ale w formie zabawy, bez stresu, bez motywowania w postaci nagród rzeczowych, wymagało od nas zindywidualizowanego podejścia. Okazało się to bardzo satysfakcjonujące, ale też absorbujące. Przez sześć godzin pikniku w zasadzie nie było chwili wytchnienia dla nikogo z siedmiorga reprezentantów Koła Naukowego Pedagogów, zaangażowanych w piknik. Osobami z naszego Koła, które wzięły udział w Pikniku, były: Artur Dobrzański, Sandra Sipa, Aleksandra Śmiałek, Aleksandra Bienias, Maciej Ilnicki, Joanna Telega oraz Karolina Żoła (nieobecna na zdjęciu).

Oprócz zadań głównych dzieci mogły wybrać przygotowane przez nas dodatkowe zadania, np. wymagające współpracy kalambury przyrodnicze i zgadywanki. Dzieci mogły też oddać się twórczości plastycznej biorąc udział we wspólnym lepieniu zwierząt i roślin z plasteliny („Baw się z nami”), albo poprzez namalowanie własnego „Dnia Ziemi”. Oczywiście każda praca znalazła swoje miejsce na wystawie.

Świetnym pomysłem było włączenie dzieci w aktywność ruchową. Studentka Krakowskiej Akademii i instruktorka tańca w ramach rekreacji ruchowej – Agnieszka Młodnicka – dla wszystkich poprowadziła zajęcia z interaktywnej Zumby Kids.

W ramach tego bloku dzieci mogły również wziąć udział w zabawie: „Jojo na polanie”. W otoczeniu przyrody, na trawie i przy pięknym wiosennym słońcu, ćwiczące i tańczące całe rodziny, to był wspaniały widok.

Dla lubiących rywalizację sportową Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej przygotował biegi. W słoneczne popołudnie odbył się „Ekobiegi”, w kategorii dla przedszkolaków, dzieci ze szkół podstawowych oraz dzieci ze szkół gimnazjalnych. Po ukończonym biegu odbyło się uroczyste zakończenie „Ekobiegu”, wręczenie dyplomów i pamiątkowych medali.



Fot. 1. Od lewej studentki: Barbara Barlett, Agnieszka Młodnicka, Pan Dziekan Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych – prof. dr hab. Leszek Pawłowski oraz absolwent Krakowskiej Akademii – Patryk Zajac

Nauczyciel z Krakowskiej Akademii – Michał Adamowicz – poprowadził pokaz sztuk walki Krakowskiej Szkoły Wu Shu, w której na co dzień jest trenerem. Były to bardzo atrakcyjne zajęcia prowadzone z poczuciem humoru i na luzie.



Fot. 2. Od lewej: Sebastian, Antoni, Tomasz i trener Michał Adamowicz

Podczas Pikniku zaprezentowały się małopolskie parki narodowe.

Ojcowski Park Narodowy – jeden z najmniejszych parków narodowych w Polsce – zapraszał do wspólnego odkrywania sekretów przyrody. W programie były m.in. gry planszowe i parkowe zagadki, a także nietoperzowy konkurs.

Gorczański Park Narodowy zapraszał do wspólnej zabawy, podczas której dzieci i ich rodzice mogli poznać niektórych mieszkańców parku, np. zwierzęcia widniejącego w logo Gorczańskiego Parku Narodowego. Przedstawiciele parku odkrywali przed uczestnikami świat zapachów, dźwięków i obrazów, które wypełniają puszcę karpacką. W namiocie była m.in. okazja do rozwiązywania zgadywanek na temat rzadkich gatunków ptaków.

Babiogórski Park Narodowy, podczas półgodzinnego wejścia na scenie, zapraszał do wspólnej zabawy i poznawania Babiej Góry. W namiocie BgPN była to okazja do sprawdzenia swojej wiedzy przyrodniczej w „Kole Fortuny” i „Zwierzęcych kalamburach” oraz szansa „Pakowania plecaka”. W namiocie odbywały się ponadto zabawy z układankami „Jaki to ptak?”, „Jaki to kwiat?”, czy też „Symbol BgPN”, gry w „Roślinne domino”, „Babiogórskie memory” czy też „Skojarzenia”.

Magurski Park Narodowy zapraszał do poznania swojego parku narodowego poprzez jego osobliwości przyrodnicze i geograficzne. Realizowano gry i zabawy inspirowane magurską przyrodą z wykorzystaniem naturalnych elementów. Odbywała się również gra zręcznościowa „orlikowy twister”.

W namiocie Tatrzańskiego Parku Narodowego dzieci budowały wielką makietę parku i poznawały zasady obowiązujące w parku, poznawały organizmy, jakie w nim występują. W namiocie i wokół niego było mnóstwo plakatów i eksponatów, które można było dotknąć, obejrzyć i odkryć.

Namiot Uniwersytetu Rolniczego prezentował laboratorium geomatyki, poznawanie sówek i sóweczek – labirynty, łączenie kropek i konkurs plastyczny.

Gośćmi specjalnymi Pikniku byli pracownicy Rocky Mountain National Park USA – Ben Bobowski i Rich Fedorchak.

Dla rodzin, które odwiedziły Park Jordana, piknik był szansą na miłe i pożyteczne spędzenie czasu w niedzielne przed i popołudnie. Była to z pewnością szansa wykorzystana, o czym świadczyły uśmiechnięte twarze dzieci, dziękujący rodzice, zadowoleni pracownicy małopolskich parków narodowych, szczęśliwi pracownicy i studenci Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

NOTY O AUTORACH

Małgorzata Leśniak, dr socjologii, kierownik Zakładu Problemów Społecznych i Resocjalizacji, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Teresa Olearczyk, prof. nadzw. dr hab., doktor habilitowany nauk społecznych, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Rajmund Mydel, prof. zw. dr hab., profesor nauk o Ziemi, badacz i znawca Japonii, członek m.in. The Association of Japanese Geographers oraz European Association for Japanese Studium, profesor Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Maria Kliś, dr psychologii, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Współpracuje również z Katedrą Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Magdalena Grabowska, mgr, doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Katarzyna Bialek, mgr psychologii, absolwentka Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Andrzej Mirski, dr psychologii, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Tomasz Kowal, mgr, doktorant Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Katarzyna Bolek, mgr psychologii, absolwentka Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Robert Kowalczyk, dr nauk medycznych, psycholog, seksuolog kliniczny, biegły sądowy. Kierownik Zakładu Seksuologii Wydziału Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Zbigniew Lew-Starowicz, prof. dr hab. nauk medycznych, psychiatra i psychoterapeuta, ekspert z zakresu seksuologii, profesor Akademii Wychowania Fizycznego i Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego w Warszawie.

Elżbieta Rozwadowska, mgr psychologii, kierownik Działu Opiekuńczo-Terapeutycznego, Dom Pomocy Społecznej przy ul. Łanowej 43 w Krakowie.

Anna Kożuh, prof. nadzw. dr hab., pedagog, dydaktyk, pedeutolog i komparatystyk, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Aleksandra Bienias, studentka pedagogiki (studia uzupełniające magisterskie), Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Artur Dobrzański, student pedagogiki (studia uzupełniające magisterskie), Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Beata Bodek-Szumiec, mgr, pracownik w Szkole Podstawowej nr 50 w Krakowie i wykładowca w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Wiktor Balcer, socjolog, absolwent studiów podyplomowych z zakresu Public Relations na Uniwersytecie Jagiellońskim, doktorant w Instytucie Politologii Uniwersytetu Opolskiego.

INSTRUKCJA PRZYGOTOWANIA ARTYKUŁÓW

Krój i rozmiar pisma

Tekst artykułu powinien być złożony pismem Times New Roman o wielkości 12 punktów z interlinią 1,5. Terminy i wyrażenia obcojęzyczne oraz tytuły artykułów i książek należy pisać kursywą (*italic*). Nie należy stosować wytłuszczeń (**bold**). Nie należy stosować podkreśleń.

Ilustracje

Rysunki, wykresy i fotografie powinny być dostarczone na dyskieciech, płytach CD lub pocztą elektroniczną w formie zeskanowanej lub jako elektroniczny plik w jednym z formatów: *.bmp, *.tif, lub *.psd.

Ilustracje zaczerpnięte z innych prac i podlegające ochronie prawa autorskiego powinny być opatrzone informacją bibliograficzną w postaci odsyłacza do literatury, umieszczonego w podpisie rysunku.

Tabele

Tabele należy umieszczać możliwie blisko powołania i numerować kolejno. Tabele tworzy się, stosując polecenie: *Tabela/Wstaw tabelę*. Wskazane jest unikanie skrótów w rubrykach (kolumnach) tabel. Tekst w tabeli powinien być złożony pismem mniejszym niż podstawowy. Ewentualne objaśnienia należy umieścić w linii bezpośrednio pod tabelą, a nie w samej tabeli.

Przypisy

Przypisy należy tworzyć, stosując polecenie: *Wstaw/odwołanie/przypis dolny*. W polu, które pojawi się na dole kolumny, wpisujemy tekst przypisu (pismo wielkości 8–9 pkt.).

Przykłady:

- publikacje książkowe

S. Grodziski, *Habsburgowie*, [w:] *Dynastie Europy*, red. A. Mączak, Wrocław 1997, s. 102–136.

- artykuły w czasopismach

S. Waltoś, *Świadek koronny – o brzeża odpowiedzialności karnej*, „Państwo i Prawo” 1993, z. 2, s. 16.

W przypisach do oznaczania powtórzeń można stosować terminologię łacińską lub polską, czyli: *op. cit.*, *ibidem* (tamże), *idem* (tenże), *eadem* (taż). Bezwzględnie należy jednak zadbać o konsekwentny zapis i nie mieszać zapisu łacińskiego z polskim.

Jeśli w obrębie artykułu cytowane są dwie publikacje jednego autora, wtedy powtarza się początek tytułu i po przecinku nr strony. Przykład:

J. Balcerzan, *Sytuacja liryczna*, „Nurt” (Lublin), R. 18, 1997, nr 6, s. 13–28.

Idem, *Sytuacja liryczna...*, s. 2–3.

Bibliografia

Odwołania do literatury w tekście należy umieszczać jako nazwisko autora i datę publikacji w nawiasie np. (Brodowicz 1996) lub w przypadku wielu autorów nazwisko pierwszego i zwrot et al. pismem pochylonym (*italic*) (Nowacki *et al.* 1970). Na końcu artykułu należy wypisać wszystkie publikacje w porządku alfabetycznym w rozdziale Literatura/Bibliografia. Jeśli występuje kilka publikacji tego samego autora, pozycje w spisie literatury powinny być ułożone chronologicznie. Nie należy numerować poszczególnych pozycji bibliograficznych.

Przykłady:

Davies N., *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998.

Dynastie Europy, red. A. Mączak, Wrocław 1997.

Geremek B., *Więź i poczucie wspólnoty w średniowiecznej Europie*, [w:] *Dziesięć wieków Europy. Studia z dziejów kontynentu*, red. J. Żarnowski, Warszawa 1983.

Golka M., *Wielokulturowość w kontekście globalizacji*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, s. 14–15.

Porębski A., *Wielokulturowość Szwajcarii w procesie zmiany*, „Krakowskie Studia Międzynarodowe” 2005, nr 4 (11).

Porębski A., *Wielokulturowość Szwajcarii w procesie zmiany. Szkic analizy*, [w:] *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie*, red. K. Golemo, T. Palecny i E. Wiącek, Kraków 2006.

ZASADY RECENZOWANIA PUBLIKACJI W CZASOPISMACH¹

1. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki.
2. W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
3. Rekomendowanym rozwiązaniem jest model, w którym autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. *double-blind review proces*).
4. W innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów; za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem:
 - bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
 - relacje podległości zawodowej,
 - bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
5. Recenzja musi mieć formę pisemną i kończyć się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
6. Zasady kwalifikowania lub odrzucenia publikacji i ewentualny formularz recenzentki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej czasopisma lub w każdym numerze czasopisma.
7. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.

¹ Zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego obowiązującą od roku 2012.

LISTA RECENZENTÓW

W roku 2015 artykuły zgłaszane do „Państwa i Społeczeństwa” opiniowali pod kątem ich naukowej przydatności do rozpowszechniania:

dr hab. Leszek Brongel
dr Wojciech Czajkowski
prof. dr hab. Waldemar Hładki
prof. dr hab. Monika Jagielska
dr Dariusz Kasprzycki
prof. dr hab. Lucjan Kocik
dr hab. Sławomir Krocza
dr hab. Anna Krygowska-Wajs
prof. dr hab. Stanisław Kwiatkowski
prof. nadzw. UW dr hab. Jacek Mazurkiewicz
prof. dr hab. Zbigniew Rudnicki
dr hab. Krzysztof Rytlewski
dr hab. Wojciech Trąbka
prof. dr hab. Kazimierz Wolny-Zmorzyński

