

**PEDAGOGIKA**  
**STUDIA I ROZPRAWY**

**t. XXIX**

## **RADA NAUKOWA**

Krystyna ABLEWICZ (Uniwersytet Jagielloński)  
Edit BODONYI (Uniwersytet Kościoła Reformowanego w Budapeszcie)  
Katarzyna DORMUS (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)  
Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)  
Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Gdański)  
Wiesław JAMROŻEK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu)  
Zenon JASIŃSKI (Uniwersytet Opolski)  
Janina KAMIŃSKA (Uniwersytet Warszawski)  
Jörg-Werner LINK (Uniwersytet w Poczdamie, Niemcy)  
Hanna MARKIEWICZ (Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie)  
Sean MARTIN (John Carroll University, Ohio; USA)  
Adam MASSALSKI (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)  
Andrzej MEISSNER (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji  
w Lublinie) – przewodniczący  
Mária POTOČÁROVÁ (Uniwersytet Jana Amosa Komeńskiego w Bratysławie)  
Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI (Uniwersytet Zielonogórski)  
Elke REICHMAN (Uniwersytet w Ludwigsburgu, Niemcy)  
Kazimierz RĘDZIŃSKI (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza  
w Częstochowie)

## **LISTA RECENZENTÓW**

Eleonora SAPIA-DREWNIAK (Uniwersytet Opolski)  
Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)  
Elżbieta MAGIERA (Uniwersytet Szczeciński)  
Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Pałackiego w Ołomuńcu – Czechy)  
Tomasz OLCHANOWSKI (Uniwersytet w Białymstoku)  
Andrej RAJSKY (Uniwersytet w Trnawie – Słowacja)  
Zoja RJABOWA (Uniwersytet Zarządzania Oświatą w Kijowie)  
Monica SALASSA (Uniwersytet Roma Tre)  
Natalia SOULTANIAN (Uniwersytet Nauk Stosowanych w Heidelbergu, Niemcy)  
Kazimierz SZMYD (Uniwersytet Rzeszowski)  
Adam WINIARZ (Wsztechnica Świętokrzyska w Kielcach)  
Julia ZAJACZUK (Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie)  
Adam A. ZYCH (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu)

Nadesłane do redakcji artykuły są oceniane anonimowo przez dwóch Recenzentów

**Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy  
im. Jana Długosza w Częstochowie**

**PEDAGOGIKA  
STUDIA I ROZPRAWY**

**tom XXIX**



**Częstochowa 2020**

Redaktor naukowy  
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu  
Kazimierz RĘDZIŃSKI  
Mirosław ŁAPOT

Korekta i redakcja techniczna tekstów  
Zespół

Projekt okładki  
Janusz PACUDA

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

© Copyright by Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy  
im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2020

**ISSN 2658-1213**

Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego  
im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19  
[www.ujd.edu.pl](http://www.ujd.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ujd.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ujd.edu.pl)

## SPIS TREŚCI

### Z ZAGADNIENŃ WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA

#### UPBRINGING AND EDUCATION AFFAIRS

Ks. Janusz MARIĄŃSKI

- Indywidualizacja jako proces społeczno-kulturowy a moralność ..... 11  
Individualisation as a social-cultural process and morality (Summary) ..... 33

Mária POTOČÁROVÁ

- The importance of philosophical-anthropological knowledge in the culture and practice of verbal communication in the formation of family relationships ..... 35  
Znaczenie komunikacji werbalnej w kształtowaniu relacji w rodzinie (Tłumaczenie) ..... 46

Aleksander KWIATEK

- Humanizm społeczny Tadeusza Zielińskiego (1859–1944) ..... 57  
The social humanism by Tadeusz Zieliński (1859–1944) (Summary) ..... 78

Оксана БОДНАР

- Оцінювання комунікативної компетентності експерта у галузі освіти..... 79  
Evaluation of communicative competence of experts in the field of education (Summary) ..... 90

Ольга БІЛЯКОВСЬКА

- Сучасні підходи до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів ..... 91  
Modern approaches to quality assurance of teacher training (Summary) ..... 101

Оксана ПЛУЖНИК

- Стратегія «scaffolding» у навчанні дітей з особливими освітніми потребами ..... 103  
Strategy of «scaffolding» for teaching children with special educational needs (Summary) ..... 111

Nataliia DIACHUK

- Principles of selection of educational material for developing English listening skills of high school students ..... 113  
Zasady doboru treści kształcenia dla rozwoju umiejętności słuchania języka angielskiego wśród uczniów szkół średnich (Streszczenie) ..... 125

Olena POPOVA

- Discussion Method in developing discourse competence of students: the case of teaching Ukrainian in secondary schools ..... 127  
Metoda dyskusji w rozwijaniu kompetencji dyskursywnych wśród uczniów na lekcjach języka ukraińskiego w szkołach średnich (Streszczenie) ..... 136

Helena ORIEŠČIKOVÁ

- Music philetics and its use with students ..... 137  
Filetyka muzyczna i jej zastosowanie w pracy z uczniami (Streszczenie) ..... 145

**PEDAGOGIKA W DZIAŁANIU SPOŁECZNYM**

## PEDAGOGICS IN SOCIAL ACTIVITY

Danuta BORECKA-BIERNAT

- Strategie radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego  
– implikacje teoretyczne ..... 149
- Youth coping strategies in a social conflict situation – theoretical implications (Summary) ..... 162

Zoya RYABOVA, Mariola MIROWSKA

- Case management technology: the best practices ..... 163
- Technologia zarządzania przypadkiem: najlepsze praktyki (Streszczenie) ..... 174

Оксана КРАВЧЕНКО (Oksana KRAVCHENKO)

- Соціальна робота з жінками із сільської місцевості, які зазнали насилля:  
до питання підготовки фахівців ..... 175
- Social work with women from agricultural locations, which would brought: general principles  
and questions for professional preparation (Summary) ..... 190

Joanna SZUMIŁO

- Samotność rodzica w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością  
w dzisiejszej kulturze medialnej ..... 191
- Parent lonely in bringing a child with disability in today's media culture (Summary) ..... 205

Barbora KOVÁČOVÁ

- From research: hidden aggressive behaviours of children in pre-children age .. 207
- Ukryte zachowania agresywne dzieci w wieku przedszkolnym: raport z badań (Streszczenie) .... 217

Elżbieta KORNACKA-SKWARA

- Percepcja rodziny w rysunkach dziewcząt z rodzin z uzależnieniem  
od alkoholu ..... 219
- Family perception in drawings of teens from depending on alcohol families (Summary) ..... 230

Marzanna PIOTROWSKA

- O policyjnej profilaktyce zachowań ryzykownych w środowisku szkolnym .... 231
- About the prevention of risky behavior in the police in the school environment (Summary) ..... 247

Wojciech NAPORA

- Wybrane korelaty zadowolenia z pracy u pracowników agencji pracy  
tymczasowej. Doniesienia z badań pilotażowych ..... 249
- Selected correlates of job satisfaction of temporary work  
agency employees. Reports from pilot studies (Summary) ..... 261

**HISTORYCZNE ASPEKTY EDUKACJI – CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA**

## THE HISTORICAL ASPECTS OF EDUCATION – CONTINUE AND CHANGE

Леонід ВАХОВСЬКИЙ (Leonid VAKHOVSKYI)

- Ідея вільного виховання у вітчизняній педагогічній думці кінця XIX  
– початку XX століття ..... 265
- The idea of free education in the national pedagogical thought of the late 19th – early 20th centuries  
(Summary) ..... 276

<b>Kazimierz RĘDZIŃSKI</b>	
Działalność Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1892–1918).....	277
Activity of the Folk School Association in Lviv (1892–1918) (Summary) .....	300
<b>Алексей КАРАМАНОВ (Aleks KARAMANOV)</b>	
Музейный предмет в системе различных интерпретаций: педагогические возможности нарративов .....	301
Museum exhibit in the system of multiple interpretations: pedagogical aspects of narratives (Summary) .....	309
<b>Kamila PYTOWSKA</b>	
Ks. Michał Hieronim Juszyński (1760–1830).	
Nauczyciel przełomu XVIII i XIX w. ....	311
Priest Michał Hieronim Juszyński (1760–1830). A teacher living at the turn of the 18th and 19th centuries (Summary) .....	326
<b>Żaneta MARSZAŁEK-TRZEBIŃSKA</b>	
Aktywność organizacyjna kobiet ziemi kaliskiej w okresie międzywojennym – wybrane aspekty działalności społeczno-oświatowej .....	327
Organizational activities of women of Kalisz Region during the interwar period – selected aspects of social and educational activity (Summary) .....	344
<b>RECENZJE</b>	
<b>REVIEWS</b>	
<b>Zbigniew KWIECIŃSKI</b>	
Zofia Agnieszka Kłakówna, <i>Język polski. Wykłady z metodyki</i> [nadtytuł: <i>Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie polonisty</i> ], Impuls, Kraków 2016 .....	347





**Z ZAGADNIENÍ WYCHOWANIA  
I KSZTAŁCENIA**

---

UPBRINGING AND EDUCATION AFFAIRS



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.01>

Ks. Janusz MARIANŃSKI

<http://orcid.org/0000-0002-0620-8000>

Katolicki Uniwersytet Lubelski

e-mail: januszm@kul.lublin.pl

## Indywidualizacja jako proces społeczno- -kulturowy a moralność

**Słowa kluczowe:** indywidualizacja, moralność, permissywizm, relatywizm moralny, sekularyzacja moralności.

W ponowoczesnych społeczeństwach – podobnie jak w tyglu – mieszają się najrozmaitsze, często sprzeczne wartości, normy, wzory zachowań, zwyczaje i style, jednak ze zróżnicowaną siłą akceptacji. Brakuje jednolitego systemu wartości, który regulowałby wszystkie systemy społeczne i kulturowe (rozdrobienie i zróżnicowanie kultury symbolicznej). Socjolog niemiecki Ulrich Beck mówi o przejściu od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa ryzyka. Proces modernizacji pociąga za sobą stan przygodności i niepewności, będący rezultatem rozwoju technologicznego. Rozwój techniczno-gospodarczy zmienia w sposób zasadniczy charakter nowoczesności. W nowych warunkach człowiek uczy się, jak zapobiegać ryzyku i jak mu przeciwdziałać. Dystrybucja ryzyka nie tyle jest podporządkowana regułom uwarstwienia czy podziału klasowego, ile raczej ma charakter egalitarny, to znaczy wszyscy jesteśmy dziś zagrożeni, zagrożenie jest powszechne. Każdy człowiek jest zmuszony do podejmowania decyzji, a liczba kryteriów, którymi można kierować się przy wyborze, jest niemal nieograniczona. Istnieje znaczne ryzyko, że podejmowane decyzje nie są słuszne i nie przyniosą pożądaných rezultatów<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, tł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 66–107.

Niezależnie od tego, jak nazwiemy społeczeństwa współczesne i społeczeństwo polskie, przedrostki „post” czy „po” wskazują na to, że zmiany społeczno-kulturowe są wyraźne, a nawet radykalne, świadczą zarówno o częściowej kontynuacji, jak i o zerwaniu ciągłości (epoka zmian lub zmiana epoki). Obecna faza modernizacji, połączona z globalizacją, stwarza nową sytuację we współczesnych społeczeństwach, którą można nazwać radykalizującą się, refleksyjną, późną, alternatywną czy nową nowoczesnością lub ponowoczesnością. W nowym kształtującym się porządku społecznym ustawicznie zmienia się to, co uchodziło za trwałe, to jest przede wszystkim tradycja oraz zinstytucjonalizowane wartości i normy. Według Scotta Lasha zmiana społeczna dokonuje się w trzech etapach: od tradycji poprzez prostą nowoczesność do nowoczesności refleksyjnej, którą charakteryzuje między innymi „postępujące wyzwalanie się podmiotowości ze struktury”<sup>2</sup>. Niezależnie od tego, czy przeciwstawiamy nowoczesność i ponowoczesność, czy przyjmujemy, że ta druga jest jakąś kontynuacją pierwszej, zawsze podkreślamy daleko idące zmiany.

W społeczeństwach nowoczesnych w obszarze kultury mamy do czynienia, według Piotra Sztompki, z czterema ważnymi zjawiskami: „1) sekularyzacją, malejącą wagą magicznych i religijnych wierzeń, mitów, wartości i norm oraz ich zastępowaniem przez idee i reguły legitymizowane przez rozum i pochodzące «z tego świata», «ziemskie» czynniki, 2) centralną rolę nauki, mającą zapewnić dostęp do prawdziwej wiedzy, która z kolei może być wykorzystywana w technice i produkcji, 3) demokratyzacją edukacji, obejmującej spore segmenty populacji na coraz wyższym poziomie, 4) pojawieniem się kultury masowej z wytworami estetycznymi, literackimi, artystycznymi, które przekształcają się w powszechnie dostępne na rynku towary i odwołują się do niewyrafinowanych gustów”<sup>3</sup>.

Piotr Sztompka wymienia kilka cech charakteryzujących ponowoczesność: a) globalizacja; b) dominacja kapitału ponadnarodowego i globalnych przepływów finansowych; c) zmiana charakteru zatrudnienia od życiowej kariery do wielu zmiennych projektów; d) ideologia i praktyka konsumpcjonizmu; e) osłabienie suwerenności państw i struktur politycznych; f) masowe przemieszczanie się nowoczesnych „nomadów” poprzez migracje, turystykę, globalną kooperację zawodową; g) osłabienie jednolitych tożsamości kulturowych; h) anomia i relatywizm w dziedzinie wartości, chaos opinii i poglądów; i) obawy, narracje kryzysowe i nastroje pesymistyczne na temat przyszłości<sup>4</sup>.

Jeżeli w niniejszych rozważaniach odwołujemy się do postmodernistycznego punktu widzenia, to bynajmniej nie oznacza to akceptacji paradygmatu so-

<sup>2</sup> S. Lash, *Refleksyjność i jej sobowtóry. Struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tł. J. Konieczny. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 150–157.

<sup>3</sup> P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, tł. J. Konieczny, Kraków 2005, s. 84.

<sup>4</sup> P. Sztompka, *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*, Kraków 2020, s. 225–226.

cjologii postmodernistycznej. Często mówimy o paradygmacie modernizacji społecznej i globalizacji, które lepiej wyjaśniają podjęte niżej zagadnienia związane z zagrożeniami i nadziejami we współczesnym świecie, dotyczącymi wartości i norm moralnych. Tzw. ponowoczesność czy płynna nowoczesność, jak mówi Zygmunt Bauman, to „kompulsywna i obsesyjna, nieprzerwana, niepowstrzymana i wiecznie niedokończona modernizacja, wszechobecne i nieusuwalne, niezaspokojone pragnienie twórczej destrukcji [...], a wszystko to w imię zwiększenia efektywności i konkurencyjności”<sup>5</sup>. W artykule podejmujemy tylko zagadnienie indywidualizacji strukturalnej, która jest jednym ze skutków modernizacji społecznej. Przedstawiamy najpierw indywidualizację jako proces społeczno-kulturowy, a następnie jej wpływ na przemiany moralności w życiu ludzi współczesnych.

## Indywidualizacja jako proces społeczno-kulturowy

Indywidualizacja, czy indywidualizm, to „podkreślanie znaczenia jednostki, wolnej od narzuconych więzi grupowych i uzależnień, obdarzonej godnością i niezwykłymi prawami nie tylko jako obywatel, członek społeczeństwa, ale jako osoba ludzka, decydująca samodzielnie o kształcie swojej biografii, mająca do dyspozycji i wyboru wiele wzorów życia czy kariery, a także ponosząca wyłączną odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki”<sup>6</sup>. Stopniową indywidualizację jednostki, jej emancypację, autonomizację i odrywanie się od więzi pierwotnych, a także stopniowy zanik tradycyjnych zobowiązań jednostki, jej nawyków i oczekiwań, nazywa się niekiedy procesem modernizacji<sup>7</sup>. Świat zindywidualizowany jest do pewnego stopnia poszarpany „na kawałki”, płynny i sfragmentaryzowany.

Jednostki – w różnym stopniu – są „zmuszone” do planowania i kreowania siebie oraz do zindywidualizowanych działań. Indywidualizacja nie jest tylko uwolnieniem się od tradycyjnych relacji i więzi (indywidualizacja „od”), ale przede wszystkim wyborem spośród wielu opcji, które zostaną „poskładane” w jeden – w miarę spójny lub niespójny – konstrukt osobowy na własny niejako rachunek. Dokonywanie wyborów zgodnie z własnymi potrzebami jest traktowane jako coś naturalnego i rzeczywiste prawo jednostki. Wybory są dokonywane jednak w warunkach ryzyka, przygodności i zmienności kontekstu społeczno-kulturowego.

---

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tł. T. Kunz, Kraków 2000, s. 45; *Podstawowe pojęcia socjologii religii w eksplikacji ks. Janusza Mariańskiego*, oprac. i wyboru dokonał M. Marczewski, Lublin 2013, s. 49–62.

<sup>6</sup> P. Sztompka, *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*, Kraków 2020, s. 115.

<sup>7</sup> E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2008, s. 346.

O ile w społeczeństwie tradycyjnym wybory życiowe jednostki były społecznie i kulturowo określone, do pewnego stopnia były sprawą wspólnoty, to w społeczeństwie ponowoczesnym stają się sprawą jednostki. Więzy społeczne ulegają swoistemu „poluzowaniu”. Wybór i odpowiedzialność za życie jest sprawą poszczególnych osób, które nie tylko mają szansę wolnego wyboru, ale są na ten wybór poniekąd „skazane”. W ponowoczesnym kontekście każdy musi zdobywać swoją tożsamość, swój światopogląd, swoje wartości i normy, styl życia. Zamiast więc „stanu”, do którego przynależy się z urodzenia czy sytuacji rodzinnej, mówi się o statusie ze względu na karierę, wiedzę czy inne osiągnięcia.

Szczególnie ważne są wybory moralne, gdyż człowiek jako istota moralna musi ustawicznie dokonywać wyborów między dobrem i złem, a te wybory nie zawsze są dokonywane zgodnie z obiektywnym porządkiem moralnym (etyka). Jeżeli twierdzi się, że jednostka nadaje wartość rzeczom i stosunkom międzyludzkim, to w konsekwencji i ona decyduje o tym, co jest dobre, a co złe. Wyzwolenie się z tradycji i ustalonych wzorów zachowań, pluralizm ofert i wysokie wartościowanie indywidualnych wyborów sprawia, że tożsamość osobista i społeczna jest zawsze konstruowana i istnieje jako niedokończony projekt życiowy. Refleksyjnie działający podmiot kształtuje swoją biografię według zasady „zrób to sam”.

Jednostki poprzez swoje aktywne działania są odpowiedzialne za własny los, mogą przyczyniać się do polepszenia swojej sytuacji życiowej, ale i doznać porażki. W zmieniającym się społeczeństwie ryzyka i samorealizacji zyskują na znaczeniu relacje międzyludzkie o charakterze celowościowo-racjonalnym, nakierunkowane na „ja”, na osobiste osiągnięcia, co często prowadzi do poczucia osamotnienia, izolacji, utraty orientacji życiowej, niemal zawsze do przemiany dotychczas stabilnych środowisk społecznych. W społeczeństwach ponowoczesnych „ja” coraz bardziej przeważa nad „my”, jednostki nad społeczeństwem, co zwiększa niepewność i dezorientację nawet w zakresie fundamentalnych uczuć człowieka i życia, destabilizuje wiele więzi, zarówno rodzinnych, jak i społecznych. Indywidualizacja może przejawiać się w rozmaity sposób, np. bardziej wyrażać się w kwestiach ekonomicznych (użyteczny indywidualizm) lub mentalnych (dążenie do samorealizacji). Gdy jednak pojęcie indywidualizacji staje się coraz bardziej rozmyte, jest ono równocześnie coraz mniej przydatne w analizach empirycznych<sup>8</sup>.

W warunkach upowszechniającej się indywidualizacji wzrasta dystans do wszystkich instytucji społecznych i politycznych, także dystans wobec zinstytu-

---

<sup>8</sup> „Zmienność – cenna rzecz, o ile nie jest jej za wiele. Gdy służy wzbogaceniu nas o wiedzę o światach wokół, jest bezcenna”. W. Morawski, *A historia toczy się dalej. Fragmenty wykładów*, Warszawa 2020, s. 170.

cyjonalizowanych religii, wobec Kościołów chrześcijańskich<sup>9</sup>. To, co instytucjonalne, traci na znaczeniu w kształtowaniu osobowej identyfikacji religijnej i moralnej (erozja kościelności i moralności kościelnej). Życie moralne we współczesnym świecie coraz bardziej się indywidualizuje, co nie zawsze oznacza kryzys moralności, ale wskazuje na znaczącą zmianę.

Zwolennicy tezy indywidualizacyjnej w złagodzonej formie wskazują na nowe przejawy uspołecznienia w społeczeństwie posttradycyjnym. Akcentowanie rozwoju osobowości i autonomii oznacza, że jednostka poszukuje pewności życiowej nie w strukturach zewnętrznych, lecz w sobie samej. Proces ten nie musi prowadzić do autonomizacji społeczeństwa i upowszechniania się egoizmu czy narcyzmu, może wymuszać poszukiwanie nowych form uspołecznienia jednostek. Przeciwnicy indywidualizmu zapominają, że współcześnie ludzie coraz więcej komunikują się między sobą, tylko na inne sposoby i w innych formach niż dawniej. Poszukiwaniu sensu i kształtowaniu własnej biografii nie wystarczają kolektywnie przekazywane tożsamości, jednostka czuje się „zmuszona” we własnym zakresie konstruować sens swojej egzystencji, a także wzajemne odniesienia i powiązania z innymi ludźmi. Postawa „majsterkowicza” w odniesieniu do własnej biografii staje się normą niosącą wiele dylematów życiowych. Strukturalnie wymuszona indywidualizacja ujawnia się jako wysoce ambiwalentny fenomen.

Indywidualizacja rozumiana jako samookreślanie się nie oznacza, że jednostki całkowicie wyzwalają się ze społeczeństwa i poruszają się w przestrzeni pozaspołecznej. Wprost przeciwnie, muszą zaistnieć pewne zmiany społeczne, związane z instytucjonalną i kulturową dyferencjacją bądź pluralizacją społeczeństwa, by procesy indywidualizacyjne mogły się kształtować. Z jednej strony zakłada się wzrastający poziom życia i dobrobytu, rozbudowę państwa socjalnego, zmianę w relacjach „czas pracy – czas wolny”, zmianę na rynku pracy i związaną z tym koniunkturę gospodarczą. Z drugiej strony konieczne są przekształcenia kulturowe, wyrażające się w osłabieniu sankcji moralnych i kontroli społecznej, poszerzające normatywną wolność jednostki w realizowaniu tego, co jest społecznie możliwe. Poszerzenie tych możliwości wyboru działań daje jednostce szansę wybierania spośród wielu opcji tych, które jej odpowiadają, a więc szansę samookreślenia się w autonomii. Indywidualizacja nie musi oznaczać egoizmu czy skrajnego indywidualizmu, wskazujących na przyszły rozpad społeczeństwa (społeczeństwo „ja”), może domagać się solidarnej indywidualizacji.

Rozpad więzi społecznych w warunkach nadmiaru opcji i możliwości wyboru jest zagrożeniem dla społeczeństw współczesnych. Należy jednak zauważyć, że w miarę atomizowania się ponowoczesnych społeczeństw narasta w pewnych jego kręgach społecznych potrzeba międzyludzkiej komunikacji i soli-

---

<sup>9</sup> F.-X. Kaufmann, *Ist das Christentum in Deutschland zukunftsfähig?*, [w:] *Kirche – Idee und Wirklichkeit. Für eine Erneuerung aus dem Ursprung*, Hrsg. von R. Heinzmann, Freiburg im Breisgau 2014, s. 251–269.

darności, umocnienia sieci relacji społecznych, a także powolny protest przeciwko „rynkowym” relacjom międzyludzkim, w których nie obowiązują moralne kryteria dobra i zła, ważne zaś są tylko zyski i koszty, korzyści i straty (maksymalizacja korzyści, minimalizacja strat). Wielu ludzi poszukuje małych i przejrzystych grup społecznych oraz godnych człowieka przestrzeni społecznych. Trudno jest bowiem żyć w świecie, w którym ludzi ocenia się jedynie według przydatności w realizowaniu określonych zdań, wąskich kwalifikacji zawodowych, lub według tego, ile posiadają dóbr materialnych.

Poszukiwanie nowych doświadczeń przez jednostkowe „ja” ma znaczenie priorytetowe, a poszukująca oryginalności i niepowtarzalności jednostka jest traktowana jako probierz wszelkich ocen. W imię autonomii jednostki i dopuszczalnej heterodoksji porzuca się uznawany wspólnie porządek religijny i moralny oraz preferuje się niespójność, nieokreśloność, niekonsekwencje, selektywność itp. postawy, które stają się swoistą normą w życiu codziennym. Blisko już jest wtedy do przyjęcia zasady „wszystko jest dozwolone”, „wszystko ujdzie”, „wszystkie postawy są jednakowo dobre”. Indywidualizacja staje się nadindywidualizacją, człowiek staje się naprawdę wolny dopiero wtedy, gdy jest wyzwolony od wszelkich nakazów i zakazów (jednostce przypisuje się pełną autonomię).

Indywidualizacji sprzyjają zmiany świata społecznego w kierunku fragmentaryzacji, ułatwiającej dominację stosunków między ludźmi według kryteriów wymiany rynkowej. W warunkach indywidualistycznych wyborów upowszechnia się indywidualista jako „określony typ społeczny, który przynajmniej ma zadatki na migranta między różnymi dostępnymi światami i który świadomie, w zamierzony sposób, zbudował swoją osobowość z «materiału» zapewnianego przez wiele różnych tożsamości”<sup>10</sup>.

Spółczesne społeczeństwa gwarantują coraz więcej rzeczywistej wolności, ale wiąże się to również z niebezpieczeństwem relatywizmu wartości i norm oraz swoistą próżnią moralną. To cena, jaką płacimy za nieograniczoną i absolutną wolność jednostek i grup społecznych. W miejsce stabilnych, religijnie uwarunkowanych i społecznie zabezpieczonych wartości pojawia się przygodność i zmienność wszystkich standardów aksjologicznych („wszystko może być inaczej”; „im gorzej, tym lepiej”). Wartości i normy, także natury moralnej, są traktowane jako uwarunkowane historycznie i społecznie-kulturowo, są więc niejako ze swej istoty zmienne. Moralność staje się poznawczą i emocjonalną nieokreślonością<sup>11</sup>.

Im więcej jest równouprawnionych wartości, tym trudniej podejmować decyzje i uchronić się przed chaosem, niepewnością, wieloznacznością, brakiem ładu itp. Wolność wyboru, prawo do odmienności, autonomia jednostki ludzkiej, stanowią wiodące wartości promowane w ponowoczesnej fazie nowocze-

<sup>10</sup> P.L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, tł. J. Niżnik, Warszawa 1983, s. 260.

<sup>11</sup> Z. Bauman, *Moralność w niestabilnym świecie*, Poznań 2006, s. 24–25.



snego świata, niosące ze sobą równocześnie szanse i zagrożenia. Są to szanse zrealizowania osobistej wolności, nawet z prawem wyboru zła, ale i zagrożenia prowadzące od kryteriów moralnych do kryteriów pożytku, wygody i przyjemności („wszystko jest równie dobre”; „wszystko jest równie dozwolone”)<sup>12</sup>.

Indywidualizacja wiąże się ze społeczeństwem doznań (*Erlebnisgesellschaft*). Społeczeństwa współczesne oferują ogromną, stale rosnącą przestrzeń możliwości i podaży. Rozszerzający się rynek przeżyć i doznań zmusza człowieka do przyjmowania roli wybierającego, selekcyjnego z wielości możliwości różnych form działania<sup>13</sup>. Instytucje społeczne mają swoje uzasadnienie jedynie wtedy, gdy zaspokajają określone potrzeby jednostek. W społeczeństwie doznań nawiązuje się wiele kontaktów międzyludzkich, ale są to kontakty dość powierzchowne, promujące raczej egoizm i własne korzyści, bez przyjmowania wzajemnych obciążeń solidarności. Niedojrzały utylitarystyczny indywidualizm jest powiązany z tendencją do braku solidarności. W perspektywie etyki indywidualistycznej każdy człowiek staje wobec własnej prawdy, odmiennej od prawdy innych ludzi<sup>14</sup>.

Indywidualizm we współczesnych społeczeństwach staje się cechą wiodącą ludzi w ich świadomości i zachowaniach. Tożsamość osobowa i społeczna jest projektem refleksyjnym, za który jest odpowiedzialna jednostka. „Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy”. Przed każdym otwiera się szerokie pole opcji życiowych, edukacyjnych, zawodowych, wariantów kariery, dróg awansu, miejsca zamieszkania, form rodziny, uczestnictwa w kulturze, a także w dziedzinie moralności<sup>15</sup>. To, co dawniej było określone z góry, znajduje się dzisiaj w obszarze kompetencji i kreatywności jednostki, w granicach możliwości jej wyboru oraz swoistego prawa do subiektywności.

Indywidualizacja jest czymś więcej niż tylko wzrastającą ustawicznie niezależnością od systemów społecznych, jest także programem życia skoncentrowanego na doznaniach, przyjemnościach, zaspokajaniu potrzeb własnych, autonomii, samorealizacji, krytycyzmie wobec autorytetów, mniej zaś na zobowiązaniach, podporządkowaniu, powściągliwości, ofiarności na rzecz innych, realizacji odległych celów. W procesach indywidualizacji akcentuje się przede wszystkim znacznie osoby, pojedynczej jednostki i jej spraw, łącznie z obowiązkiem

<sup>12</sup> J. Życiński, *Zagrożenie wartości humanistycznych w nurcie współczesnych przemian kulturowych*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej” 2: 1995, s. 139–151.

<sup>13</sup> G. Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt–New York 1992, s. 55.

<sup>14</sup> K. Koch, *Zepchnięci na margines czy sól ziemi? O sytuacji wiary i Kościoła w postchrześcijańskich społecznościach Zachodu*, „Homo Dei. Przegląd Teologiczno-Duszpasterski” 68: 1998, nr 4, s. 18–19; J. Mariański, „*Fides et ratio*” a nauki społeczne, [w:] *Wiara i rozum. Refleksje nad encykliką Jana Pawła II Fides et ratio*, red. G. Witaszek, Lublin 1999, s. 77–112.

<sup>15</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tł. A. Szulżycka, Warszawa 2006, s. 105–107.

dokonywania przez nią ustawicznych wyborów we wszystkich dziedzinach życia. Na płaszczyźnie wartości proces indywidualizacji oznacza przechodzenie od wartości zobowiązujących do wartości samorozwojowych.

Pluralizacja i indywidualizacja mogą być traktowane jako „generatory” relatywizacji, pogłębiającej imkompatybilność wartości religijno-kościelnych i społecznych, ale i jako umocnienie pozycji osoby wobec społeczeństwa, pojawienie się nowych wzorów myślenia i działania, a także współżycia międzyludzkiego. Niemniej pozostaje otwarte pytanie, czy i w jakim stopniu wzmagające się procesy indywidualizacji mogą stanowić – i rzeczywiście stanowią – zagrożenie dla zwartości (kohezji) społeczeństwa oraz czy i jakie nowe formy integracji społecznej tworzą się w wysoko zindywidualizowanych społeczeństwach.

### **Strukturalna indywidualizacja a moralność**

W wyniku pogłębiania się procesów dyferencjacji społecznej, dezinstytucjonalizacji i pluralizmu społeczno-kulturowego dochodzi do wyraźnego rozszerzenia się zakresu wolności jednostki i wzrostu możliwości kształtowania własnego życia. Żadna wartość czy prawda nie może być uznana za wyłączną i społecznie zinstytucjonalizowaną. Grupy społeczne mogą formułować i upowszechniać własne wartości, które nie są ze sobą połączalne. Gloryfikuje się życie pośród niepewności i wieloznaczności. Wartości moralne są traktowane jako opinie, odczucia, preferencje. Sytuacja pluralistyczna pomnaża liczbę struktur wiarygodności, konkurujących między sobą, co prowadzi często do relatywizacji treści moralnych. W sytuacji wielości możliwości, spośród których można dokonywać wyboru, każdy wybór jest do pewnego stopnia względny i dokonywany niepewnie.

W konsekwencji narastający synkretyzm religijny, moralny i społeczny jest rzeczywiście znakiem rozpoznawczym społeczeństwa pluralistycznego. W społeczeństwie pluralistycznym o znamionach ponowoczesności życie codzienne jest postrzegane przez pryzmat alternatyw i możliwości wyboru. Stawianie ścisłych wymogów i egzekwowanie posłuszeństwa są kwestionowane. Obowiązek, ideały, wartości przekształcają się w opcje. Dokonująca się reorganizacja przestrzeni moralnej prowadzi do tego, że wartości i normy moralne tracą dawną przejrzystość oraz moc regulowania działań.

Rozchwiany system wartości, a nawet postmodernistyczna pustka aksjologiczna, stają się „normalnym” środowiskiem człowieka, w którym nikt nikomu nie może, a nawet nie powinien, narzucać kryteriów oceny. Jednostki określają we własnym zakresie doraźnie swoje powinności, a zasada dobrowolnego wyboru różnorodnych, niekiedy sprzecznych elementów (tzw. zasada majsterkowania), staje się regułą przewodnią. Nie wszyscy są jednak przygotowani do podejmowania wolnych i świadomych wyborów. W rzeczywistości wartości

i normy są u wielu słabo zinternalizowane, identyfikacje – niepełne i częściowe tożsamości osobowe – powierzchowne. Jednostki łączące w sobie wielość afiliacji, o różnej orientacji normatywnej, znajdujące się w kryzysie tożsamości, wciąż poddają rewizji własną podmiotowość. W tych warunkach „więcej autonomii” może łatwo oznaczać „więcej anomii”<sup>16</sup>.

W warunkach modernizacji społecznej nasilają się procesy strukturalnej indywidualizacji. Indywidualizacja jako proces społeczny wiąże się z uwalnianiem się jednostek z historycznie ustalonych form społecznych i tradycyjnych więzi społecznych, z utratą dawnej pewności w zakresie znajomości wzorów działania i norm postępowania oraz tworzeniem się nowych więzi społecznych. Nie oznacza ona emancypacji jednostki ze społeczeństwa, lecz proces społeczno-strukturalny i kulturowy. Nie ma już więcej jednej całości społecznej, do której jednostka przynależy całkowicie. U podstaw tych zmian leży przekonanie, że nie świat jako coś „danego” podporządkowuje sobie jednostkę, ale ludzkie „ja” jest podstawową rzeczywistością, wokół której koncentrują się wysiłki zmierzające do zaspokojenia indywidualnych potrzeb. Jest to zmiana paradygmatu: od podmiotu nastawionego na świat zewnętrzny – do świata zewnętrznego nastawionego na jednostkę<sup>17</sup>.

W warunkach postępującego rozdziału poszczególnych dziedzin i sfer działania każdy człowiek musi we własnym zakresie aktywnie kształtować swoje życie, podejmować decyzje na rynku oferowanych mu możliwości. Jednostka nie znajduje już oparcia w tradycyjnych środowiskach społecznych, które rozpadają się, ani w tradycyjnych wzorach życia, które tracą swoją ważność i obowiązywalność. Każdy niejako sam musi pisać swój „skrypt” biograficzny, kształt życia nie jest czymś narzuconym z „góry”. Normalna biografia staje się biografią z wyboru, nie tworzy się spontanicznie, lecz jest konstruowana. Jeżeli nawet jednostka nie uwalnia się od wpływu różnych instytucji, to jednak jej własne życie jest efektem zindywidualizowanych wyborów, a w przypadku niepowodzeń – własną klęską. Zyskuje ona możliwość decydowania całościowo o własnym życiu i sposobie wypełnienia go działaniem (dowartościowanie własnej samorealizacji). Dopiero bycie wspaniałym majsterkowiczem daje pełną swobodę egzystencji. Zwiększona swoboda w wyborze różnych możliwości nie wyklucza rozmaitych form manipulacji i indoktrynacji, ingerencji różnych instytucji i organizacji formalnych w życie prywatne, w każdym razie sprzyja niepewności i poczuciu zagrożenia.

Współczesne społeczeństwa, zwane niekiedy ponowoczesnymi, otwarte na przyjmowanie nowych treści i wzorów kulturowych, przede wszystkim destruk-

<sup>16</sup> J. Mariański, *Socjologia moralności*, [w:] *Etyka. Część II (Filozoficzna etyka życia spełnione-go)*, red. S. Janeczek, A. Starościc, Lublin 2016, s. 51–60.

<sup>17</sup> P. Prüfer, *Religia wspólnotowości a religijność zindywidualizowana – antagonizm czy komplementarne uzupełnienie?*, [w:] *Ład aksjonormatywny w okresie kryzysu*, red. D. Walczak-Duraj, J. Mariański, Łódź 2014, s. 117–131.

turalizują to, co jest dziedzictwem przeszłości, nie tworząc równoległe, lub z pewnym późnieniem nowych wzorów życia. Niekiedy odnosi się wrażenie, że chodzi przede wszystkim o zakwestionowanie wartości i norm usankcjonowanych tradycją, zwyczajami lub religią. Także idea „pięknego życia” głoszona przez zwolenników społeczeństwa doznań, nie jest wolna od ograniczeń i niebezpieczeństw. W społeczeństwie, w którym nic nie jest ogólnie wiążące, w którym można czynić to, co się chce, istnieje niebezpieczeństwo, że wartości i normy wypracowane z trudem w przeszłości zostaną porzucone raz na zawsze. nierozwiązany pozostaje problem budowania etyki, która zajmowałaby się zagadnieniami, jak powinniśmy żyć w społeczeństwie bez autorytetów i uniwersalnych norm<sup>18</sup>.

Według ujęć teorii indywidualizacyjnych, przynajmniej niektórych, nie ma żadnych obiektywnych kryteriów dobra i zła, każdy ma prawo postępować zgodnie z własnymi przeświadczeniami. „Nikt nie może rościć sobie pretensji do tego, że jego przekonania o naturze rzeczywistości lub o dobru moralnym są lepsze czy pewniejsze niż kogokolwiek innego. Nie istnieją też żadne kryteria weryfikacji wartości poznania albo postaw moralnych. Nie da się więc uprawomocnić ani żadnej zasady moralnej, ani żadnego sądu na temat rzeczywistości. W tej sytuacji nie pozostaje już nic innego, jak tylko uznanie prawa każdego człowieka do posiadania własnych poglądów i do postępowania według nich”<sup>19</sup>. Wartości powinnościowe o charakterze bezwzględnym nie kierują już życiem indywidualnym, a tym bardziej etosem grup społecznych i całych społeczeństw.

Przeciwnicy etyki ogólnej i obiektywnej uważają wszelkie narzucanie człowiekowi „z góry” kodeksu norm moralnych i obyczajowych za zniewolenie, a przynajmniej za niebezpieczeństwo dla wolności i podmiotowości człowieka. Moralność uwolniona od etyki ma szansę uzyskać pełną żywotność i pełnić właściwą rolę w życiu człowieka. Powszechnie akceptowane normy moralne przyswajane w procesie socjalizacji – twierdzą niektórzy postmoderniści – stoją w sprzeczności z autonomią człowieka, który posiada zdolność stanowienia (kreowania) wartości i norm moralnych w konkretnych sytuacjach<sup>20</sup>. W konsekwencji potęguje się proces wyzbywania się uniwersalnych wartości, które pasowałyby do każdego społeczeństwa. Wszelkie ideały, wartości i normy stają się kulturowo zrelatywizowane. Cechą charakterystyczną społeczeństw współczesnych jest odchodzenie od wartości absolutnych do wartości społecznie konstruowanych, historycznie zmiennych i podlegających modyfikacjom.

<sup>18</sup> E. Budzyńska, *Młodzież europejska wobec aksjonormatywnych wyborów. Perspektywa międzygeneracyjna*, [w:] *Ład aksjonormatywny w okresie kryzysu*, red. D. Walczak-Duraj, J. Mariański, Łódź 2014, s. 67–84; M. Zemło, *Między szkołą a domem. Konteksty socjalizacyjne młodzieży szkół ponadpodstawowych*, Lublin 2013, s. 253–319.

<sup>19</sup> Z. Sareło, *Postmodernizm w pigułce*, Poznań 1998, s. 10–11.

<sup>20</sup> Z. Sareło, *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, [w:] *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, s. 22–24.

Wartości moralne są przedstawiane dzisiaj jako równorzędne, nie ma już wartości najwyższych ani ogólnych standardów selekcji wartości. Wartości i normy nie mają mocy wiążącej niezależnie od sytuacji, obowiązują tylko w pewnych aspektach życia i to warunkowo. Krytycy współczesności wskazują na problemy wynikające z upadku wartości, które są o wiele poważniejsze niż kwestie ekonomiczne i demograficzne (niemalże zorganizowana niemoralność). Z powodu wielości współistniejących opinii, poglądów i przekonań coraz trudniej ludziom rozróżnić poprawnie dobro i zło. Rozmaitość sposobów życia oznacza, że ludzie postępują według rozmaitych reguł, nie ma jednego absolutnie poprawnego sposobu postępowania. Żyjemy w aksjologicznie zderegulowanym, zdestabilizowanym, sfragmentyzowanym, „wichrowatym” świecie<sup>21</sup>.

Cechą współczesnych społeczeństw jest permissywnizm i relatywizm moralny. Społeczeństwa współczesne nazywa się niekiedy „przyzwalającymi” (*permissywnymi*). Pewne typy postaw i zachowań ludzkich uważa się za moralnie obojętne, uwalnia się je od ocen moralnych („odmoralnienie”). Tendencje relatywistyczne i permissywne nasilają się w przejściu od nowoczesności do ponowoczesności. Niektórzy postmodernistyczni filozofowie i socjologowie wprost negują potrzebę wszelkich kodeksów etycznych, a nawet podkreślają szkodliwość dekretowania zasad moralnych. Wartości i normy moralne powinny być przystosowane do zmiennych warunków ekonomicznych, politycznych, demograficznych i społecznych. Moralnym rzeczywiście można być tylko wtedy – według niektórych postmodernistów – gdy rozstaniemy się ze złudą uniwersalizmu, gdy zrezygnujemy z komfortu pewności, jaką oferują nam systemy etyczne. W skrajnych ujęciach przyjmuje się, że wszystkie rodzaje moralności są równie prawdopodobne.

„Pewniki moralne, przeciwstawione niepodważalnym prawdom naukowym, wydają się dyskusyjne i kruche. Wiele osób uważa, że rozsądne jest tylko to, co można sprawdzić w sposób tak niepodważalny jak formuły matematyczne. Ale czy można szukać takiej «sprawdzalności» w sferze ludzkiej, w kwestiach moralnych dotyczących prawości życia? Fakt, że wielkie kultury – poza wieloma cechami wspólnymi – uznawały zasadniczo różne wartości, sprawia, że coraz bardziej powszechny staje się relatywizm”<sup>22</sup>.

W warunkach modernizacji społecznej jakby nieuchronnie dochodzi do destrukcji wielu wartości i norm moralnych, upowszechnia się relatywizm, a przynajmniej permissywnizm moralny. Destrukcja normatywności może przebiegać w łagodniejszej formie. Polega ona na tym, że „w niektórych dziedzinach życia brakuje powszechnie uznanych, dostatecznie ogólnych i kategoriycznych norm. Deficyt takich norm może wystąpić w stosunkach pracy, w życiu

<sup>21</sup> J. Mariański, *Wartości i decyzje moralne współczesnych Polaków*, [w:] *Człowiek i jego decyzje*, t. 1, red. K. A. Kłosiński, A. Biela, Lublin 2009, s. 347–362.

<sup>22</sup> J. Ratzinger, *Encyklika „Veritatis splendor”. Jezus nie przyszedł, aby potępić...*”, „Tygodnik Powszechny” 1993, nr 42, s. 1.

politycznym, w kręgach koleżeńskich lub w rodzinie. Jeśli nawet członkowie tych zbiorowości lub grup społecznych stosują się do jakichś reguł, są to reguły tymczasowe, prowizoryczne, obowiązujące tylko do czasu, aż sytuacja, która je wyłoniła, się zmieni”<sup>23</sup>.

Moralność staje się coraz bardziej autonomiczna. Można mówić także o swoistej dychotomii między doktryną moralną Kościoła a rzeczywistymi postawami katolików w zakresie moralności małżeńskiej i rodzinnej. W warunkach istnienia alternatywnych uniwersów symbolicznych przyjmowane są przez jednostkę uniwersum moralne jest jednym z wielu. Może ono podlegać stopniowemu rozpadowi, kształtować się jako nieuporządkowana struktura założona z wielu elementów wywodzących się z różnych źródeł, może umacniać się i zyskiwać nowe kształty kompatybilne z nowymi społeczno-kulturowymi, może wreszcie nabrać cech fundamentalizmu moralnego lub kształtować się według własnego uznania i własnej reżyserii. Nie wydaje się, że katecheza szkolna jest w stanie odwrócić tendencje permissywne i relatywistyczne w stosunku do wielu norm moralności katolickiej.

Nadmierna skłonność do permissywizmu, a w konsekwencji i relatywizmu moralnego, grozi niebezpieczeństwem przekroczenia pewnych barier, za którymi panuje zwykły pragmatyzm i chwiejność zasad moralnych („każdy ma rację ze swego punktu widzenia”), przykrawania zasad moralnych do doraźnych potrzeb. Nasilające się tendencje do równouprawnienia różnych światopoglądów i religii, rezygnacja z rozwiązań odgórnych i obligatoryjnych na rzecz rozwiązań zindywidualizowanych, autonomia jednostki i związane z nią prawo do odmienności, równouprawnienie różnych wartości, prawo do samorealizacji i samoekspresji itp., niosą ze sobą szanse i nadzieje, ale i różnorodne niebezpieczeństwa oraz zagrożenia. W warunkach polskich zakwestionowanie związków religii i moralności może przynieść wiele negatywnych konsekwencji.

W nowoczesnym społeczeństwie, z którego jest wypierane *sacrum*, wytwarzają się różne moce destrukcyjne, zacierające granicę między dobrem i złem, tym co dozwolone jest człowiekowi jako człowiekowi, i tym, co nie jest mu dozwolone. W krańcowych przypadkach oznacza to taką wolność od wartości i norm jakiegokolwiek systemu etycznego, że przestaje istnieć nawet obowiązek czynienia dobra. Tym bardziej nie odczuwa się potrzeby uzasadniania moralności przez religię. Ewaluacje są coraz częstsze bardziej w kategoriach pragmatycznych niż moralnych, a nieograniczona i zarazem ryzykowna wolność podmywa dotychczas ustalone hierarchie wartości moralnych. To, co jest możliwe, staje się dozwolone, zwłaszcza jeżeli tak czyni większość społeczeństwa. W rzeczywistości coraz rzadziej udaje się podporządkować życie codzienne

<sup>23</sup> A. Kojder, *Destrukcyjność normatywności: jej współczesne przejawy i skutki społeczne*, [w:] *Śląska Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej. Księga X Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego*, red. A. Sułek, M. S. Szczepański, Katowice 1998, s. 256.

normom moralnym i wpisać je w religijną hierarchię wartości. W społeczeństwach rzeczywistego pluralizmu wartości i norm coraz trudniej będzie Kościołom chrześcijańskim przekazywać swój system wartości moralnych.

Należy zauważyć, że we współczesnym świecie we wszystkich dziedzinach życia moralnego, także i religijnego, następuje przesunięcie od heteronomii do autonomii. Prawo do autonomii staje się współcześnie oczywistością kulturową. Instytucje społeczne i polityczne, a także prawa człowieka są adresowane nie tyle do grup czy kolektywów, ile do jednostek. W kulturze liczą się przede wszystkim jednostki, mniejszą rolę przypisuje się instytucjom. Kształtowanie własnej biografii i projektu życia staje się przede wszystkim zadaniem jednostki. Nowa indywidualizacja jest czymś więcej niż tylko odejściem od tradycji i dotychczasowych obyczajów.

Jeżeli nawet indywidualizacja oznacza przesunięcie potencjału samorealizacji w centrum życia społecznego, a tym samym „upłynnienie” struktury społecznej, to jednak nie oznacza to powstania „społeczeństwa indywidualistów”, bez więzi społecznych i normatywnych oczekiwań. Prowadzi jednak do jej znaczących przekształceń. W warunkach modernizacji społecznej dokonuje się destrukuryzacja społeczeństwa, pociągająca za sobą życiowe ambiwalencje, a także indywidualne kryzysy tożsamości. Nowy indywidualizm nie może być jednak utożsamiany z rozkładem moralnym, chociaż może nieść ze sobą niszczyielskie konsekwencje dla solidarności społecznej<sup>24</sup>.

Indywidualizm i różnorodność stylów życia nabierają we współczesnym świecie coraz to większego znaczenia. W społeczeństwach, w których każdy chce wyznawać zasadę „ja przede wszystkim”, zagrożone są wspólne wartości i normy. Kościoły nie mogą jednak kształtować swoich postaw wobec świata w opozycji do idei autonomicznej jednostki, także i w dziedzinie religijnej. Muszą wciąż poszukiwać nowych rozwiązań, nawet jeżeli oznaczałoby to odejście od starych poglądów i dotychczasowych przyzwyczajęń. Większa otwartość i refleksyjność niosą ze sobą nie tylko troski i niepokoje, ale i nowe pozytywne możliwości<sup>25</sup>.

We współczesnym świecie opcje, jakie ma do wyboru działający człowiek wobec innych ludzi, są często odnoszone do tego, co skuteczne lub nieskuteczne, korzystne lub niekorzystne, racjonalne lub irracjonalne, rzadziej do tego, co moralnie dobre lub złe, zwłaszcza w perspektywie religijnej. „Pożegnanie z uniwersalizmem” oznacza, że w ogólne orientacje moralne wpisany jest nie tyle wymiar powinności, ile raczej dowolna inicjatywa podmiotu. Jest to odchodzenie od etyki obiektywnej do subiektywnej, od etyki uniwersalnej do relatywistycznej.

<sup>24</sup> J. Mariański, *Uwarunkowania nowej ewangelizacji w demokratycznej Polsce*, [w:] *Oddanie i wytrwałość. Recepcja II polskiego synodu plenarnego*, red. W. Góralski, H. Seweryniak, Warszawa 2004, s. 107–166.

<sup>25</sup> K. Gabriel, *Religiöses Milieu*, [w:] *Handbuch Religionssoziologie*, Hrsg. von D. Pollack, V. Krech, O. Müller, M. Hero, Wiesbaden 2018, s. 611–630.

W społeczeństwie silnie naznaczonym relatywizmem, uznającym swoisty egalitaryzm systemów ideowych, zwykle kolejnym krokiem okazuje się nihilizm, zgodnie z którym dobro i zło, prawda i fałsz są tworamii mitycznymi. Jeżeli nawet w kulturze współczesnej oferuje się człowiekowi mnóstwo wartości nadających sens jego życiu („wartości w nadmiarze”), to wartości te nie układają się w wyraźną hierarchię, brakuje też jasnych kryteriów selekcji pozwalających odróżnić wartości istotne od nieistotnych. Jeżeli różnorodne wartości są przedstawiane w społeczeństwie jako równorzędne, wówczas jednostka nie ma motywacji, aby w sposób zdecydowany opowiedzieć się za którąś z nich. Moralność nabiera charakteru prowizorycznego, nieabsolutnego i niezobowiązującego<sup>26</sup>.

W sytuacji braku ważnych i zawsze obowiązujących reguł etycznych następuje swoista erozja moralności, propagowanej przez oficjalne systemy etyczne. Normy tracą moc sterowania zachowaniami ludzkimi. Chwieje się pewien obiektywny porządek moralny, w którym powinna dokonywać się samorealizacja osoby ludzkiej. Granice między dobrem i złem zacierają się, a w pewnych kręgach społecznych są rozmyte lub zniesione (dezorientacja moralna). Zmienia się także pojmowanie szczęścia, które oznacza dzisiaj kolekcjonowanie wrażeń, czasem bardzo ryzykownych. Samo ryzyko może stawać się również wartościowe<sup>27</sup>.

Dość rozpowszechnione są postawy tych, którzy uważają, że jeśli coś pomaga nam osiągnąć cel, to bez znaczenia jest to, czy jest to dobre czy złe, moralne czy niemoralne. Niektóre ze środowisk czy segmentów struktury społecznej są szczególnie nasycone tego rodzaju postawami instrumentalnymi („robię to, co chcę”). Subiektywistyczne czy indywidualistyczne nastawienia są szczególnie widoczne w dziedzinie moralności małżeńsko-rodzinnej. Zasady skuteczności i pragmatyzmu, kryteria zysku i pieniądza, niełatwo dają się pogodzić z logiką wiary, z logiką wierności Bogu i z bezinteresownym darem z siebie. Permisywizm zapoczątkowuje z reguły proces rozkładu tradycyjnej moralności. Szczególnie dotyczy to wartości i norm związanych z moralnością małżeńsko-rodzinną.

Ważne zmiany dokonują się w wartościach i zachowaniach prorodzinnych. Część badaczy koncentruje się na pozytywnych funkcjach rodziny, mówi o zmianie jej modelu i spełnianych przez nią funkcji, inni badają nieprawidłowości w jej funkcjonowaniu, wskazują na liczne przejawy dogłębnego kryzysu, czy nawet „zapaści”, na zagrożenie trwałości małżeństwa i osłabienie więzi społecznych w rodzinie. Często wskazuje się na tzw. rewolucję seksualną, przeobrażającą całe społeczeństwa, na wyraźne wyzwalanie się w sprawach małżeńsko-rodzinnych spod rygorystycznych wpływów Kościołów, na alternatywne formy życia małżeńskiego, na relatywizację kryteriów etycznych odnoszących się do zobowiązań wewnątrzrodzinnych. Wielu młodych ludzi obawia się ryzyka zobowiązania się do wierności w małżeństwie na całe życie. Niekiedy

<sup>26</sup> J. Mariański, *Moralność w kontekście społecznym*, Kraków 2014, s. 55–67.

<sup>27</sup> *Cale ciało. Rozmowa z prof. Zygmuntem Baumanem o naszej fizyczności, urodzie, modzie i przemijaniu. Rozmawiała Katarzyna Janowska*, „Polityka” 2001, nr 50, s. 46.



uznaje się, że życie i stosunki rodzinne przybierają różne formy i żadna z nich nie jest uznawana za uprzywilejowaną. Pojęcie „rodzina”, do którego odnosi się bardzo różnorodne treści i zjawiska, staje się w końcu czymś nieokreślonym i empirycznie nieprzydatnym<sup>28</sup>.

Przejawem postawy postmodernistycznej jest negacja i odrzucenie wszelkich norm o charakterze absolutnym i obiektywnym. Taką postawę można nazwać subiektywizmem moralnym. Oznacza to, że „człowiek chce być sam dla siebie normą nie tylko w sensie kierowania się własnym sumieniem, ale w sensie dobierania sobie zasad, nie w odniesieniu do obiektywnej natury ludzkiej, ale w zależności od aktualnych potrzeb”<sup>29</sup>. Dobro i zło jako obiektywne kategorie aksjologiczne nie mają sensu.

W łagodniejszej formie postawa postmodernistyczna wobec moralności pojawia się wtedy – twierdzi Zygmunt Bauman – gdy człowiek odrzuca etykę dającą pewność w wyborach moralnych. Naprawdę dany jest tylko fakt wątpienia. „Na przykład jeżeli ktoś mówi, że jest relatywistą, to stwierdza się, że jako relatywista nie ma on prawa głosić relatywizmu, albo inaczej, nie ma prawa orzekać słuszności lub prawdziwości relatywizmu, ponieważ tym samym głosiłby pewną prawdę nierelatywistyczną, a to z kolei stałoby w sprzeczności z przyjęciem przezeń tezy relatywizmu. Otóż postawa ponowoczesna jest bodaj jedyną, która ma prawo lekce sobie ważyć zarzut *infinite regress*, przyznaje, że tak naprawdę nigdy nie będziemy niczego wiedzieli do końca na pewno”<sup>30</sup>.

Równocześnie Bauman zaleca człowiekowi odpowiedzialność moralną, która „jest dziś niepodzielna tak samo, jak niepodzielne są kwestie pokoju, wolności, bezpieczeństwa i zwykłego biologicznego przetrwania gatunku ludzkiego”<sup>31</sup>. Podejmowanie odpowiedzialności za wybór przez jednostkę konstytuuje ją jako podmiot moralny. Godność ludzka oznacza dziś odpowiedzialność za wyborów. „Pierwowzorem dla wyborów moralnych są dziś nie tyle ustawodawcze i wykonawcze prerogatywy władzy, co rynkowa gra podaży i popytu, której horyzontem i punktem docelowym jest z kolei nie rutynizacja postępów, ale przeciwnie – pstra różnorodność i kalejdoskopowa zmienność pokus i pożądań. Nie brak wprawdzie w podaży samozwańczych kodeksów etycznych pretendu-

<sup>28</sup> J. Mariański, *Maturzyści puławscy w latach 1994–2016. Szkic do portretu młodych Polaków*, Warszawa 2019, s. 125–164.

<sup>29</sup> J. Majka, *Duchowość chrześcijańska wobec współczesnej rewolucji obyczajowej*, „Ateneum Kapłańskie” 1975, 85, nr 2, s. 181.

<sup>30</sup> *Postmodernizm czyli nowoczesność bez złudzeń. Z Zygmuntem Baumanem, profesorem socjologii Uniwersytetu w Leeds, o prawodawcach i tłumaczach, o etyce i moralności, o odpowiedzialności i tolerancji rozmawia Adam Chmielewski*, „Odra” 1995, 35, nr 1, s. 23; M. Sroczyńska, *Deligitimitization of religious dimension of marital and family intimacy in students' evaluation*, [w:] *Between Construction and Deconstruction of the Universes of Meaning. Research into the Religiosity of Academic Youth in the Years 1988–1998–2005–2017*, red. S.H. Zaręba, M. Zarzecki, Berlin 2020, s. 59–70.

<sup>31</sup> Z. Bauman, *Raport o kondycji moralnej świata*, „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 20, s. 4.

jących do powszechności – ale jakże inaczej jawią się one w jednostkowym widzeniu świata i jak inaczej zachowują się w «świecie przeżywanym» niż te kodeksy, o jakich filozofowie nowocześni marzyli, a które państwa nowoczesne (ze zmiennym powodzeniem i z mniejszymi jeszcze skutkami) wdrażało<sup>32</sup>.

Jeśli postmodernistyczna świadomość moralna jest obszarem ciągłego ruchu i zmiany oraz nie ma jasno określonego kierunku rozwoju, jeżeli oznacza ona likwidację instancji ustanawiającej wartości i koordynującej dążenia i aspiracje moralne ludzi („ludzie z autorytetem moralnym”), to wielu młodych i dorosłych ewoluuje już w kierunku takiej świadomości. Wartości moralne są dla nich przygodne i zmienne, tak jak i cała kondycja ludzka. Nie dostrzegają oni ani jasnych wskazówek i kryteriów tego, co jest dobre a co złe, ani nawet ich nie szukają lub tylko w ograniczonym zakresie. Ich moralność nie jest podbudowana systemem etycznym, raczej zindywidualizowana i subiektywistyczna, nastawiona na skutki i konsekwencje działań (od etyki pryncypiów do pragmatycznej etyki konsekwencji).

W tych warunkach moralność i religia stają się wzajemnie niezależne, a ich relacje są coraz bardziej zmienne i dynamiczne. Wskazania Kościoła katolickiego w pewnych środowiskach społecznych przestaną być akceptowane, mogą nawet wywołać reakcję negatywną. Zsekularyzowane społeczeństwa i zsekularyzowane jednostki nie muszą być jednak zdemoralizowane. Odchodzenie od moralności motywowanej religijnie nie musi oznaczać rozpadu moralności ludzkiej (uniwersalnej), ale może oznaczać utratę ważnego czynnika stymulującego postawy i zachowania moralne. Sekularyzacja moralności nie jest procesem deterministycznym, wykluczającym raz na zawsze rewitalizację moralności opartej na przesłankach religijnych. Nie można też wyolbrzymiać trendu sekularyzacyjnego. Religia utrzyma – choć być może w ograniczonym zakresie – swój wpływ na postawy i zachowania moralne wielu ludzi w społeczeństwie polskim. Tym bardziej ludzie nie mogliby żyć jako jednostki i jako społeczeństwo przez dłuższy czas w warunkach radykalnego relatywizmu moralnego, czy tym bardziej anarchii (anomii) moralnej. „Pewien poziom bezpieczeństwa, pewien poziom pewności, stabilności, pewien rodzaj regularności i powtarzalności jest potrzebny do tego, żeby oczekiwania się spełniały, a obietnice były dotrzymywane”<sup>33</sup>.

Według zwolenników świeckiej moralności nawet po wyeliminowaniu z moralności wszystkiego, co religijne, moralność nie zniknie, jeżeli na miejsce religii wprowadzi się jakieś racjonalne substytuty i „przetłumaczy się” religijne wartości i normy na język świeckiej moralności. Przyjmuje się możliwość uzasadnienia moralności – także w sposób ostateczny – niezależnie od tradycji religijnych. Bez religii nie grozi nam sytuacja „świata bez moralności”, co najwyżej „świata bez kościelnie ukształtowanej moralności”. Wystarczy przyjąć zasa-

<sup>32</sup> *Ponowoczesny świat i jego wyzwania. Rozmowa z profesorem Zygmuntem Baumanem*, „Res Humana” 13: 2003, nr 2, s. 30.

<sup>33</sup> *Á. Heller, Wykłady i seminaria lubelskie*, tł. J.P. Hudzik, Lublin 2006, s. 14.

dę, według której powinniśmy traktować innych tak, jak sami chcielibyśmy być traktowani. Jest mało prawdopodobne, by w przyszłych społeczeństwach dokonała się pełna autonomizacja wartości i norm moralnych oraz ich całkowita niezależność od religii (całkowita sekularyzacja moralności).

W warunkach nowoczesności i ponowoczesności zmienia się nie tylko treść wartości i norm moralnych, ale i ich uzasadnienie. Następuje sekularyzacja uzasadnień norm, czyli odchodzenie od religijnego do ich niereligijnego (autonomicznego) uzasadnienia. W społeczeństwach współczesnych wielu ludzi, także wierzących, odmawia religii, a zwłaszcza Kościołom chrześcijańskim, kompetencji w sprawach moralnych. Sakralizuje się własne „ja” jako źródło moralności. W moralności jest ważne i podstawowe, a zarazem indywidualne rozróżnienie dobra i zła („rozdzielam dobro i zło – więc jestem człowiekiem”).

Zmiany w moralności idące w określonym kierunku (permissywizm, relatywizm, laicyzm) nie są deterministyczne. „Upadek” moralny może się zatrzymać, nie jest on nieunikniony. Nawet sekularyzacja, którą niektórzy wiążą nieuchronnie z kryzysem moralnym, oznacza przede wszystkim odchodzenie od moralności chrześcijańskiej lub niektórych jej zasad. Stwarza ona jednak klimat dla rozwoju kultury permissywizmu (liberalizmu) i nieufności wobec rozwiązań promujących wartości moralne o charakterze uniwersalnym. Społeczeństwa nie dążą ze swej natury do samozagłady i samozniszczenia, wykazują większą lub mniejszą zdolność od samonaprawy. Jeżeli nie byłoby wartości, a byłyby tylko opcje i preferencje, wówczas odróżnienie prawdy od fałszu, dobra od zła, stałoby się trudne, a niekiedy wręcz niemożliwe.

Przyspieszony proces przemian wartości i norm moralnych niesie ze sobą szanse i zagrożenia. Im bardziej „otwarte” jest społeczeństwo, im więcej w nim zagwarantowanej i rzeczywistej wolności, tym więcej jest dla jednostek możliwości współkształtowania zmian w wartościach i normach. Wielki wpływ mają elity społeczeństwa, twórcy opinii publicznej, ale i zwykli ludzie zyskują szanse autonomiczno-indywidualnego kształtowania swojego projektu życia. Ważne jest wychowanie ku wartościom i normom o charakterze uniwersalnym. Nie jesteśmy tylko „ofiarami” przemian aksjonormatywnych, ale i ich twórcami.

Ważne jest także utrwalanie przekonania, że podejmowanie ważnych, nawet ostatecznie wiążących decyzji, nie skrupuje wolności i dyspozycyjności jednostki, lecz nada jej właściwy kierunek oraz umożliwi osiągnięcie czegoś wielkiego w życiu. Współczesne społeczeństwa, niezależnie od tego, czy nazwiemy je nowoczesnymi, czy ponowoczesnymi, niosą ze sobą określone szanse i niebezpieczeństwa dla wartości, zwłaszcza o charakterze uniwersalnym. Nie są one końcowym stadium historii ludzkości, ani idyllicznym rajem, ani nieuchronną apokalipsą. Między rajem a apokalipsą będą zawsze istnieć realne społeczeń-

stwa ze swoimi problemami, dylematami, konfliktami, ale i z wizją lepszej przyszłości, którą trzeba świadomie i odpowiedzialnie kształtować<sup>34</sup>.

## Uwagi końcowe

Kryzys moralny, o którym mówią socjologowie od wielu lat, oznacza w istocie zachwianie stałego porządku moralnego. Skoro nie istnieją absolutne kryteria dobra i zła, każdy może poszukiwać moralności na własną rękę, według zindywidualizowanych kryteriów i wyznaczników. W sytuacji upowszechniania się wolności pojmowanej jako absolutne prawo jednostki oraz sumienia jako instancji subiektywnej i odizolowanej od czynników zewnętrznych, taki kierunek jest możliwy. Wielu zaczyna kierować się interesem własnym, lekceważąc zasady moralne dotychczas mocno osadzone w tradycji chrześcijańskiej, lub nie odczuwają potrzeby odwoływania się do zobiektywizowanego porządku znaczeń symbolicznych i instytucji o charakterze religijnym. Jednostki we własnym zakresie konstruują swój kosmos wartości i norm moralnych, często niezależnie od religii i religijności.

Dalszy rozwój destabilizacji aksjologicznej nie jest czymś zdeterminowanym, nieodwracalnym czy „nieprzekraczalnym”. Mało prawdopodobny jest scenariusz zmian, według którego społeczeństwa w przyszłości będą wyzbywać się moralności uniwersalnych zasad w jakimś przyspieszonym tempie. Równie mało prawdopodobne jest, aby etyka laicka nabrała charakteru masowego, upowszechnia się ona jednak w pewnych kręgach społecznych. Sekularyzacja moralności dokonuje się powoli i w różnych kierunkach<sup>35</sup>.

Jest jeszcze za wcześnie, by mówić o nowych i wyrazistych, masowo ujawniających się orientacjach moralno-kulturowych, radykalnie odmiennych od orientacji wcześniejszych, orientacji charakteryzujących się indywidualistycznym rozumieniem wolności, hedonistycznym modelem życia, beztróskim stylem działania, subiektywistycznym rozumieniem wartości i norm moralnych. Pewne tendencje wśród części ludzi współczesnych są jednak już czytelne. Nie można tych przemian moralnych traktować jako zjawisk o charakterze linearnym, jako zwykłego przeobrażenia polegającego na prostym przejściu od punktu A do punktu B. Należy brać pod uwagę wielowymiarowość i zmienną dynamikę tych zjawisk. Niemniej przejście od wartości obowiązku (wartości powinnościowe) do wartości samorozwojowych w świetle wyników badań empirycznych zaznacza się już wyraźnie świadomości wielu ludzi współczesnych. Nale-

<sup>34</sup> J. Mariański, *Od wartości do opcji? Czy społeczeństwo polskie staje się bardziej liberalne?*, [w:] *Dylematy współczesnego liberalizmu*, red. P. Kryczka, R. Maciołka, Bydgoszcz 2008, s. 167–191.

<sup>35</sup> G. Pickel, *Religion und Wertorientierungen*, [w:] *Handbuch Religionssoziologie*, Hrsg. von D. Pollack, V. Krech, O. Müller, M. Hero, Wiesbaden 2018, s. 957–979.

ży mieć nadzieję, że w przyszłości socjologia dopracuje się bardziej precyzyjnych metod i technik badawczych, ujmujących płynne aspekty życia społecznego i moralnego<sup>36</sup>.

Indywidualizm etyczny oznacza w praktyce, że człowiek o tyle podlega normom moralnym oddzielającym to, co właściwe lub niewłaściwe, dobre lub złe, etyczne lub nieetyczne, o ile godzi się na to sam działający (ludzka autonomia decyzji i działań). Ewolucja w stronę etycznej samodzielności, pozostawianie osądu moralnego wyłącznie decyzjom pojedynczego człowieka, może oznaczać w przyszłości dominację etyki indywidualistycznej, etyki bez norm i zobowiązań obiektywnych. Na poziomie praktycznym człowiek o takiej postawie interesuje się przede wszystkim skutkami działań, a nie zasadami etycznymi<sup>37</sup>. „Otóż wszyscy doznajemy czasem dysonansu moralnego. Pojawia się on, kiedy czujemy, że coś wokół nas lub z naszym udziałem dzieje się wbrew regułom. Właściwie każdy ma – wrodzony lub wpojony przez wychowanie – impuls moralny i jeśli dzieje się coś «nie tak» doznaje dysonansu”<sup>38</sup>. Wydaje się, że w warunkach pogłębiającego się pluralizmu i indywidualizmu społeczno-kulturowego ludzie coraz rzadziej przeżywają dysonans moralny, mający swoje odniesienia do impulsu moralnego, czy intuicji moralnej.

Wychowanie indywidualistyczne, nazywane niekiedy wychowaniem bez stresów lub wychowaniem do „wolności”, polega w istocie w tych warunkach na rezygnacji ze stawiania wychowankom jakichkolwiek wymagań o charakterze kategorycznym („bez powinności”), opiera się na naturalnej spontaniczności, indywidualnej ekspresji, osobistej użyteczności, a nie na odpowiedzialnym człowieczeństwie. Łatwo myli się wolność z indywidualizmem etycznym, z odwoływaniem się do instynktu lub korzyści. Odrzucenie obiektywnych zobowiązań wzmaga prymat subiektywnych odczuć, zwłaszcza w warunkach, w których relatywizm moralny jest jakby przekazywany społecznie, a przekroczenie chrześcijańskich norm moralnych zinternalizowanych w dzieciństwie i wczesnej młodości nie zawsze pociąga za sobą poczucie winy u osoby łamiącej normę i oburzenie społeczne u obserwatorów zewnętrznych.

W dziedzinie wartości i norm moralnych ostatnie słowo nie należy do socjologów. Z pedagogicznego punktu widzenia możemy stawiać wielorakie, etycz-

<sup>36</sup> „W socjologii polskiej skupiliśmy się na bardzo szczegółowym opisie wydarzeń dziejących się na naszych oczach. Socjologów zajęły zmiany klasowe, społeczne, populacyjne, które w momencie przełomowym uległy przyspieszeniu. Od dawna jestem przekonany, że dla socjologii nie są ważne fakty, lecz mapa społeczna, czyli teoria. Jedynym usprawiedliwieniem dla braku tej mapy jest krótki horyzont czasowy. Kilkanaście lat to nie jest dużo” – twierdzi socjolog Piotr Sztompka. *Scena życia codziennego. Rozmowa z prof. Piotrem Sztompką, socjologiem, o nastrojach społecznych. Rozmawiała Katarzyna Janowska*, „Polityka” 2002, nr 41, s. 87.

<sup>37</sup> J. Mariański, *Socjologia i moralność. Czym jest i dokąd zmierza socjologia moralności?*, Toruń 2019, s. 311–312.

<sup>38</sup> *Sześć niezbędnych zasad. Piotr Sztompka w rozmowie z Andrzejem Brzezieckim*, „Znak” 2020, nr 2, s. 57.

nie ważne pytania. Moralność odnosimy wówczas do wartości powinnościowych. Moralna jest jakaś decyzja, jakieś działanie, jakaś instytucja czy emocje, jeżeli są one takimi, jakimi być powinny. Te wszystkie powinności wynikają ostatecznie z godności człowieka<sup>39</sup>. Wszechobecny w nowoczesnych społeczeństwach i kulturze relatywizm i permissywizm moralny, który niczego nie uznaje za ostateczne i dla którego podstawowym kryterium jest pragmatyczne „ja”, stanowi groźną przestrożę w wychowaniu do wartości uniwersalnych. Jeżeli nawet z socjologicznego punktu widzenia można twierdzić, że wartości są konstruktem społecznym, to nie jest bynajmniej czymś irracjonalnym oczekiwanie, że społeczeństwa nie będą wyprane z wartości i będą w nich zasady wymagające lojalności i poszanowania godności osoby ludzkiej.

Dotychczasowa wiedza socjologiczna ma tylko prawdopodobny charakter, a socjologia nie wypowie wszystkiego i do końca o moralnej kondycji społeczeństwa. Jej diagnozy nie powinny być jednak niedostrzegane, czy tym bardziej ignorowane. W perspektywie socjologicznej możemy opisać zjawiska i procesy moralne w społeczeństwie, wskazać na ich genezę, mechanizmy rozwojowe i konsekwencje społeczne, pokazać, jak działają wartości i normy moralne w określonym kontekście społeczno-kulturowym, ale nie potrafimy postawić ważnych z etycznego punktu widzenia pytań o jakość analizowanych zjawisk, ich sens i pożądaną kierunek przemian. Możemy jednak przyjąć, że moralność na miarę godności i wielkości człowieka to coś więcej niż zwykły produkt (konstrukt) zmiennych wartości społeczno-kulturowych. Wyznacza ją jakaś prawda moralna oparta na naturze ludzkiej, którą socjolog może określić bardziej intuicyjnie niż w precyzyjnych kategoriach teoretycznych.

## Bibliografia

- Bauman Z., *Moralność w niestabilnym świecie*, Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2006.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.
- Bauman Z., *Raport o kondycji moralnej świata*, „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 20.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, tł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Berger P.L., Luckmann Th., *Spółczesne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.
- Budzyńska E., *Młodzież europejska wobec aksjonormatywnych wyborów. Perspektywa międzygeneracyjna*, [w:] *Ład aksjonormatywny w okresie kryzysu*,

---

<sup>39</sup> J. Ratzingier, *Europa. Jej podwaliny dzisiaj i jutro*, tł. S. Czerwik, Kielce 2005, s. 28.

- red. D. Walczak-Duraj, J. Mariański. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Cale ciało. Rozmowa z prof. Zygmunt Baumanem o naszej fizyczności, urodzie, modzie i przemijaniu. Rozmawiała Katarzyna Janowska*, „Polityka” 2001, nr 50.
- Gabriel K., *Religiöses Milieu*, [w:] *Handbuch Religionssoziologie*, Hrsg. von D. Pollack, V. Krech, O. Müller, M. Hero, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2018.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Heller Á., *Wykłady i seminaria lubelskie*, tł. J.P. Hudzik, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
- Kaufmann F.-X., *Ist das Christentum in Deutschland zukunftsfähig?*, [w:] *Kirche – Idee und Wirklichkeit. Für eine Erneuerung aus dem Ursprung*, Hrsg. von R. Heinzmann, Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2014.
- Koch K., *Zepchnięci na margines czy sól ziemi? O sytuacji wiary i Kościoła w postchrześcijańskich społecznościach Zachodu*, „Homo Dei. Przegląd Teologiczno-Duszpasterski” 1998, 68, nr 4.
- Kojder A., *Destrukcyjność normatywności: jej współczesne przejawy i skutki społeczne*, [w:] *Śląsk – Polska – Europa. Zmieniające się społeczeństwo w perspektywie lokalnej i globalnej. Księga X Ogólnopolskiego Zjazdu Socjologicznego*, red. A. Sułek, M.S. Szczepański, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
- Lash S., *Refleksyjność i jej sobowtóry. Struktura, estetyka, wspólnota*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash. *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Majka J., *Duchowość chrześcijańska wobec współczesnej rewolucji obyczajowej*, „Ateneum Kapłańskie” 1975, 85, nr 2.
- Mariański J., *„Fides et ratio” a nauki społeczne*, [w:] *Wiara i rozum. Refleksje nad encykliką Jana Pawła II Fides et ratio*, red. G. Witaszek, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999.
- Mariański J., *Maturzyści puławscy w latach 1994–2016. Szkic do portretu młodych Polaków*, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2019.
- Mariański J., *Moralność w kontekście społecznym*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2014.
- Mariański J., *Od wartości do opeji? Czy społeczeństwo polskie staje się bardziej liberalne?*, [w:] *Dylematy współczesnego liberalizmu*, red. P. Kryczka, R. Maciołka, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Bydgoszcz 2008.

- Mariański J., *Socjologia i moralność. Czym jest i dokąd zmierza socjologia moralności?*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019.
- Mariański J., *Socjologia moralności*, [w:] *Etyka. Część II (Filozoficzna etyka życia spełnionego)*, red. S. Janeczek, A. Starościc, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.
- Mariański J., *Uwarunkowania nowej ewangelizacji w demokratycznej Polsce*, [w:] *Oddanie i wytrwałość. Recepcja II polskiego synodu plenarnego*, red. W. Góralski, H. Seweryniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2004.
- Mariański J., *Wartości i decyzje moralne współczesnych Polaków*, [w:] *Człowiek i jego decyzje*, t. 1, red. K. Albin Kłosiński, A. Biela, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Morawski W., *A historia toczy się dalej. Fragmenty wykładów*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2020.
- Pickel G., *Religion und Wertorientierungen*, [w:] *Handbuch Religionssoziologie*, Hrsg. von D. Pollack, V. Krech, O. Müller, M. Hero, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2018.
- Podstawowe pojęcia socjologii religii w eksplikacji ks. Janusza Mariańskiego*, oprac. i wyboru dokonał M. Marczewski, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2013.
- Ponowoczesny świat i jego wyzwania. Rozmowa z profesorem Zygmuntem Baumanem*, „Res Humana” 13: 2003, nr 2.
- Postmodernizm, czyli nowoczesność bez złudzeń. Z Zygmuntem Baumanem, profesorem socjologii Uniwersytetu w Leeds, o prawodawcach i tłumaczach, o etyce i moralności, o odpowiedzialności i tolerancji rozmawia Adam Chmielewski*, „Odra” 1995, 35, nr 1.
- Prüfer P., *Religia wspólnotowości a religijność zindywidualizowana – antagonizm czy komplementarne uzupełnienie?*, [w:] *Ład aksjonormatywny w okresie kryzysu*, red. D. Walczak-Duraj, J. Mariański, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Ratzinger J., *Encyklika „Veritatis splendor”. Jezus nie przyszedł, aby potępić...*, „Tygodnik Powszechny” 1993, nr 42.
- Ratzinger J., *Europa. Jej podwaliny dzisiaj i jutro*, tł. S. Czerwik, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2005.
- Sareło Z., *Postmodernizm w pigułce*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1998.
- Sareło Z., *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, [w:] *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 1995.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, tł. J. Konieczny, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Sztompka P., *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2020.



- Schulze G., *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Campus Verlag, Frankfurt–New York 1992.
- Sroczyńska M., *Delimitization of religious dimension of marital and family intimacy in students' evaluation.*, [w:] *Between Construction and Deconstruction of the Universes of Meaning. Research into the Religiosity of Academic Youth in the Years 1988 – 1998 – 2005 – 2017*, red. S. H. Zaręba, M. Zarzecki, P. Lang, Berlin 2020.
- Scena życia codziennego. Rozmowa z prof. Piotrem Sztompką, socjologiem, o nastrojach społecznych. Rozmawiała Katarzyna Janowska.* „Polityka” 2002, nr 41.
- Sześć niezbędnych zasad. Piotr Sztompka w rozmowie z Andrzejem Brzezieckim.* „Znak” 2020, nr 2.
- Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Zemło M., *Między szkołą a domem. Konteksty socjalizacyjne młodzieży szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.
- Życiński J., *Zagrożenie wartości humanistycznych w nurcie współczesnych przemian kulturowych*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej” 2: 1995.

## Individualisation as a social-cultural process and morality

### Summary

In this article, the issue of structural individualisation, which is one of the results of social modernisation, is adopted as the subject-matter. In the processes of individualisation, it is, first and foremost, the importance of an individual human being and matters relevant to their life, including the obligation to make constant choices in all the aspects of life, that is placed emphasis upon. In the aspect of values, the process of individualisation means transfer from values seen as responsibilities (related to duties) to values connected with self-fulfilment (self-development). The consequence of individualisation is the significant changes in the realm of morality: departing from traditional moral values and standards, permissivism and moral relativism, the destruction of normativity, and the secularisation of morality. On the other hand, it creates the opportunity to determine one's own moral choices and shape an autonomous moral personality.

**Keywords:** individualisation, morality, permissivism, moral relativism, the secularisation of morality.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.02>

Mária POTOČÁROVÁ

<https://orcid.org/0000-0002-6608-3449>

Comenius University in Bratislava, Slovakia

e-mail: maria.potocarova@uniba.sk

## **The importance of philosophical-anthropological knowledge in the culture and practice of verbal communication in the formation of family relationships**

**Keywords:** verbal communication tools, family relationships, the role of words and language in education and upbringing

### **Introduction**

This paper focuses on finding the meaning of words in upbringing. It comprehensively deals with the topic of using words and means of verbal communication with its application in various life situations. It pays specific attention to family communication in the formation of family relationships, which is important from the point of view of preparation for family life through family education.

Good words are those that can find some good in other people and their actions. Even if words offer a reprimand, good words do not offend anyone. Every word expressed without love and without respect for the person we are communicating with is bad. Bad words are usually bad because they hurt and humiliate those close to us. This can seem obvious and evident, but it is also present in a more covert manner, where the ill intent of bad words is only present in the background of attitudes and thoughts; thus, good words give hope, provide encouragement, and enable growth even during and between the pitfalls of life. The use of good or bad words is therefore an important means of upbringing and is becoming a key theoretical topic in education. Of particular importance is

the cultivation of verbal communication in preparation for family life and in the formation of family relationships. This has been highlighted in several scholarly works and in research concerning family psychology and the theory of family education<sup>1</sup>.

### **Anthropological starting points in family communication and upbringing concerning family relationships**

In every period, education has responded to the current understanding of human beings and the latest discoveries and developments of thought in society. Whenever education has not fulfilled this role, problems have always resulted. One-sidedness and ideologization (not the honourable philosophical, anthropological, and historical reflections on human beings) have caused a discontinuity in the development of pedagogical trends. The goals of upbringing can change very quickly depending on the perspective of a given period; this is a historically and culturally conditioned rule. However, the need to understand human beings, their foundations, and the meaning of their existence and the purpose incorporated in the goals of upbringing and education will remain a permanent part of pedagogy and its core theories in every era of human civilization. The essential attributes of upbringing remain the search for the truth about human beings and the meaning and essence of human existence. Pedagogy is a vital and progressive academic discipline that must respond flexibly to various paradigmatic changes and look for new pragmatic starting points in its direction<sup>2</sup>.

At many universities, current educational study programmes, be they teaching or non-teaching ones, are saturated primarily with applied subjects which guide students towards competence and the acquisition of practical skills in how to teach. The needs of this time urgently highlight the importance of comprehending pedagogy in its social and educational aspects in the prevention of various socio-pathological phenomena as well as the urgent need to work on individuals' specific development and the development of social competences and communicational skills alongside their own learning of how to find an overall balance and satisfaction in life. Towards these goals, there is a practical need to develop pedagogy as an experiential, prosocial, and ethical form of education in its broadest applicable form. These indicated trends also apply to educating

---

<sup>1</sup> R. Koteková, E. Šimová, A. Gecková, *Psychológia rodiny*, Michalovce 1998; M. Potočárová, *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*, Bratislava 2008; eadem, *Etika v rodinných vzťahoch*, Bratislava 2018.

<sup>2</sup> B. Kosová, *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*, Banská Bystrica 2013; J. Pelikán, *Výchova jako pedagogický problém*, Ostrava 1995; M. Strouhal, *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*, Praha 2013.

people about marriage and parenthood, preparing for family life, the upbringing of children, and biodromal pedagogy (i.e., pedagogy in individual life stages).

Despite the pragmatic tasks of contemporary pedagogy, and without reducing the value and need to develop applied disciplines, it should be emphasized that the philosophical and anthropological knowledge of people in a historical context and their position in contemporary society should be considered as a fundamental aspect of pedagogy and all its subdisciplines, be it the theory of education or didactics, or indeed all other applicable subdisciplines, be they large or small.

Pedagogy can be seen as a science concerning people. It deals with their formation and cultivation and guides them through various life situations to form a path of purposeful and deliberate action through its educational impact. However, the centre of pedagogical research into real life should not just be the isolated phenomenon of education itself but should rather focus on people as whole beings in an educational situation in which they are “immersed”(rooted) as really “whole”(holistically perceived) people along with all their relationships to reality that surround them. This is why the philosophical and anthropological integration of knowledge about human beings is very important even today. It points to the very essence of human beings, to the instruments of their existence and their limitations and possibilities, ties, relationship bonds, and dimensions of freedom. Without such findings, all pedagogical considerations will always lack a basis in the real world. The anthropological aspect also characterizes every family communication and influences family relationships as well as the chosen way of life of people within a family. And, of course, anthropology implants indelible features on people and on chosen educational means, the style of upbringing, and the model of typically “human”(humanistically-oriented) education.

When communicating within the family from an anthropological point of view, special attention must be paid to those bonds which have their biologically justified basis. Family relationships are found in the interconnections of anthropologically differentiated people and are modified as relationships between individuals such as man–woman, child–parents, father–son, father–daughter, mother–daughter, mother–son, sibling relationships, and so on. Each combination of these relationships and bonds is anthropologically specific, because each type of relationship is defined by what is specific, authentic, and unique alongside what can be distinguished between individuals as otherness and an unrepeatability, while also being that which complementarily integrates and connects those in mutual relationships into a mutual whole regarding their bond, attachment, and relationship. As Stanislava Kučerová aptly put it:

A human being is open to the whole. They have a sense of the whole. Only in the completeness of the whole do they find the meaning of themselves. From the perspective of the whole, they get to know themselves yet they can also define themselves as separate

from the whole. The effort to understand the whole is therefore an effort to find the truth about human beings themselves. Humans are natural beings, but that which is specifically human is above nature. It transcends nature. Because they are human and not animals, people are something more than animals<sup>3</sup>.

The family as a social institution enables people to acquire a sense of identity in an appropriate way and offers them a framework which is in accordance with the natural dignity and calling of them as individuals. Family bonds are a primary place to prepare for social forms of solidarity. As Kučerová states:

The basic bond between people, the strongest bond that most people know, is the relationship between a man and a woman. The ethical requirements of interpersonal relationships and communication, the requirements of altruism, empathy, sympathy, compassion, mutual help, and solidarity are also deeply existential<sup>4</sup>.

### **The components of verbal communication in the family: mutual giving through the knowledge of “love languages”**

Monitoring the development of problems in family relationships through research, psychological intervention, and counselling, the high number of broken relationships alarmingly indicate that the most common denominator of these difficult life situations is emotional dryness and alienation; couples have learned to live side by side without proper communication, and they have empty “emotional tanks of love” in their hearts. Everyone enters into marriage with their own personality, needs, experiences, and past. Everyone carries their own emotional baggage. People enter marriage with different expectations, approaches to solving problems, and opinions on many issues. Every healthy marriage must give these differences adequate room for expression. However, it is also important to learn that these differences should not divide partners. Success in achieving this goal depends on the way you communicate.

The well-known family therapist Gary Chapman<sup>5</sup> argues that couples whose imaginary emotional tanks are “empty” tend to argue and shut themselves off from each other. Indeed, some are even prone to verbal or physical violence when arguing. On the contrary, if the emotional tank of love is full and the emotional needs of partners or people generally in communication are primarily met, it is possible to create a friendly atmosphere in which there is a visible effort to understand and accept differences, which in turn best allows for a constructive solution to everyday problems. It should also be added that such fulfilment of the emotional needs of partners not only builds on their mutual part-

<sup>3</sup> S. Kučerová, *Člověk – Hodnoty – Výchova*, Prešov 1996, p. 28.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 186.

<sup>5</sup> G. Chapman, *Pět jazyků lásky Naučte se hovořit jazykem lásky toho druhého*, Praha 2009, p. 13.

nership but also has a much broader impact on other family relationships, such as relationships with children and parental relationships as well as other inter-generational relationships and sibling relationships. To all of this there is a close connection to the educational relationship.

In his later publications, Gary Chapman proposed a classification of “love languages”. These are the most frequently used means of communication by which each person knows in their own way how to best understand what their partner wants to say. If our strongest love language is used, through communication it can most effectively convey and fulfil the very needs of the other (communicating) party. Chapman called these the Five Love Languages. He described them in some detail and arranged them as a type of language expressed as follows:

- *words of affirmation*: this is encouragement and involves the use of words and language to appreciate the values of one’s partner;
- *quality time*: this is an expression of love by which people can empathize with the inner experiences of their partner and express their own mental closeness through concentrated attention;
- *the language of gifts*: this involves the expression of appropriately and understandably expressing love for one’s partner by small tokens of affection and little gifts that will please them personally;
- *acts of service*: this involve a language of love which is expressed when partners are given a lot of practical attention;
- *physical touch*: this is another means of very effectively expressing love in the form of physical closeness and tenderness, especially when it is a language of love that the partner understands and it is real need that they wish to have satisfied.

Some other communication issues associated with the use of words are also worth mentioning. It is important to highlight those errors in verbal communication that make words ineffective and communication unclear. Fran Ferder presented these problems in four cases of ineffective communication and use of words: vague speech, hesitant speech, double messages, and symbols without words<sup>6</sup>.

Vague speech concerns uncertainties and therefore the reason for the ineffectiveness of our words. It is speaking without getting to what one actually wants to say. The same words are used over and over again in a disjointed manner, there is repetition, jumping from topic to topic, and increasing confusion for those listening. The message is obscured, lacks any elegance, and leaves others confused. What makes people vague in speech? This usually happens because people have not explained enough to themselves what the issue is, how they feel, what they are thinking, and what they want to communicate. The consequen-

---

<sup>6</sup> F. Ferder, *Words Made Flesh. Scripture Psychology & Human Communication*, Indiana 1986, 2nd ed. 1990, pp. 134–136.

ce is that people trip over their own words; instead of making it easier for others to understand them, they make it even more difficult. This style of using words is quite annoying for others and will eventually make them prefer to avoid communication. Listening to someone who says the same thing multiple times in a row is the same as listening to someone who says nothing.

Other times people are vague because they intentionally want to deceive others. They do not want others to know the whole truth. Here they often try to manipulate life and use others for their own benefit in order to conceal their true motives and feelings. Sometimes vagueness is used to keep people apart, especially when people are afraid and unsure. After all, when people vaguely talk around a topic, they can be sure that people will not get too close to them on it. Vagueness is thus a (false) protection. It keeps people safe in their private world, where they do not have to take any real responsibility for their thoughts or feelings. However, they have only learned to speak without communicating because they feel safer in this way. It is a defence mechanism.

Sometimes, however, people, such as extroverts, are vague and unclear without realizing it. Extroverts think out loud. In order to reach their beliefs and clarify their own thoughts and feelings to themselves, they have the need to talk. And when they do this, they quite often confuse others. Of course, others are automatically convinced that these people really mean what they say and the way they say it. However, after a few sentences, it becomes clear to them that the point of their statement is different. In order to be verbally unambiguous, extroverts should simply explain to others what they are doing. If they intend to think out loud without wanting to come up with a clear final statement, it is important that they say so. Another way which extroverts could avoid confusing others, especially in more normal and public situations, could be to force themselves to think more about what they are going to say before they say it.

Another problem that hinders verbal clarity in communication is hesitant speech. This usually affects those who are timid, shy, and unassertive. For example, if someone is afraid of rejection, or if they have difficulty expressing themselves or do not know what to say, their communication is affected and will lack sufficient clarity. Watered-down words and tentative, hesitant, slow, and difficult-to-hear statements can all cause others to stop taking someone seriously. Although a person may have strong feelings and powerful thoughts on an issue, their full strength will not be noticed. If expressed weakly, otherwise intense feelings and strong thoughts leave others questioning whether the speaker really considers what they are saying to be that important. No matter how strong a thought or feeling is, if it is expressed in a monotonous fashion, it will not be received with particular emotion or enthusiasm by others.

The third problem that obscures verbal clarity is speech with a double message. This type of communication can be presented with an example from everyday life. At one meeting of town councillors, an item for discussion is whether



or not a certain club in the municipality should continue its activities. Each participant in the meeting has to express in person whether they are for or against the existence of the club. The statement of one of the participants is as follows:

I think this club is doing an amazing job. Its members have launched wonderful activities to help the needy. These are activities that hardly anyone else would start. I don't know what we would have done without them. However, there are a lot of such groups in our municipality that do basically the same thing. And I don't know if our community needs to invest so much energy in such a group of people in the club.

These thoughts were not uttered by an extrovert who was only thinking out loud. There were presented by someone who both explicitly and implicitly did not want the club to continue its activities but who did not want to express this opinion so openly. This is an example of speech that has a double message: "We can't do without having such a club, but at the same time we think we don't really need it."

Statements carrying a double meaning are very common. They are usually used when there is the perception of an internal conflict about something, or when someone thinks or feels something that in truth they refuse to admit, especially in front of others. Some sentences making up such statements usually express what people really think or what they really want, whereas others express what they think others want to hear. One good way to distinguish a real statement from a hidden one is to listen to what people say when they talk to people they feel good about. Or, for example, what is said behind closed doors after a meeting? Double messages often put people in situations where there is no solution. For example, a boss tells the members of his team that he will fully respect all their decisions, but when they take him seriously on this he starts to question each of them. A woman tells her friends that she would like to spend more time with them, but when they call her to meet up she is never available. A husband tells his wife to choose a movie which they can go to the cinema to watch, but then he gets upset when she does not choose the movie he wants. A teacher tells his students that they can play outside in the snow, but then reprimands them for getting wet. Double messages can be avoided if people are honest about what they really want, what they really need, what they are really thinking, and what they really feel. Statements with double messages almost always frustrate and confuse others, and they provoke many "unnecessary" conflicts.

The final issue in the field of verbal clarity is the use of symbols without words. Symbols are not a poor substitute for words. Rather, they indicate a deeper reality of things that words are not able to fully express. However, symbols also need words to be expressed properly, so that a connection can be made between those words and what they symbolize. On their own, symbols are not able to express what they mean to others. Words are actually used in the service of symbols.

Symbols of communication such as gifts, facial expressions, body movements, and gestures need words to make their meaning clear. For example, one can express respect for their parents by sending them a bouquet of flowers. One can let their employer know that they are angry with them by ignoring them all day. A parent can express regret to their child for having mistreated them by buying them ice cream. In all these situations and similar ones, symbols are used, be they gifts or one's simple presence, time, and body expressions. Symbols like these are a good and important form of support for communication. Nevertheless, even among people whose relationships are excellent, these symbols should never be used without explanatory words.

Parents can have joy and pleasure in the flowers they receive and the fact that their children have remembered them. It is possible that children will feel calmer if they are treated to ice cream. However, no one will know exactly what is in one's heart if they are not told verbally. Gifts, no matter how warmly they are received, will never be able to carry the depth of gratitude that only words can express. Ignoring someone and walking around them in hostile silence seldom leads to the expected effect. And hugs and tears or an offer of ice cream can never fully heal wounds or resolve pain if words are not spoken.

Words are essential: clear, honest, well-timed words which give sense to even the most precious symbols. For example: "Mum and Dad, these flowers mean that I love you much more than I can say even in the most beautiful words", "Mr Novák, I feel so angry that I am not able to talk to you," and "Ivan, I'm very sorry I yelled at you yesterday. I was angry, but I love you very much and I hope I don't upset you like that anymore." Such words bring out some of what is in the depths of people's inner self: their truth, thoughts, and feelings<sup>7</sup>.

### **Preparing for family life from the perspective of communication culture**

The family is the primary environment for communication and for a community of people. It is a social environment and a figurative "social uterus" in which a person is formed through their upbringing. In the space and atmosphere of the family, people address each other by name, they accept each other as they are, they work together in good times, and seek support from each other in bad times. Family relationships help people on their journeys towards fulfilling their own destinies and the meaning of life. In the network of communication relationships within the family, everyone is called upon to express themselves,

---

<sup>7</sup> See: M. Bubák, *Pracuj s tým, čomáš*, Nitra 2019; idem, *Eudské vzťahy a komunikácia*, Bratislava 2015; F. Ferder, op. cit., p. 181; P. Ambros, *Rodina – svetlo v temnote sveta*, Refugium, Olomouc 2015.

communicate, and open up to the company of others, which is an important social dimension of communication. However, truly authentic interpersonal communication is also that part of communication which directly affects a person's individuality as the sum of their qualities, values, beliefs, and opinions. In communication, people express respect and dignity for others by respecting them while also demanding respect in return. Proper communication should therefore address the higher qualities of people; it should address their freedom and accept it while also attributing to that freedom the obligation to take responsibility for oneself and others.

Communication is ultimately made possible by a common space which one shares with others and where words are not just a means of communication but also a kind of direct instrument in the relationship and a medium within which the relationship takes place. As a primary and privileged place of communication, the family offers the criterion and paradigm for every authentic, social, and interpersonal act of communication. This must never be reduced to a mechanical model of unilateral transmission of information; it requires all the attributes of the others' personalities to be taken into account and, as already mentioned, this higher communication should primarily address their freedom and sense of responsibility and respect. This sort of attitude allows people with whom one is communicating to remain as they really are without pretence. It is accepting others as they are. This approach first and foremost considers the good individuals. From expressions of respect and the recognition of personal freedoms, it is then a short path to gaining another attribute of a relationship bond leading to the acquisition of mutual personal trust. The presence, acquisition, and maintenance of trust is a key attribute from the pedagogical point of view for the further development of the educational formation of personality. Only after mastering this phase in the creation of relationships can the educational aspect then come into play. This formation can begin with a real educational impact. An upbringing without trust is simply not possible. Only those who are trusted and who people believe want what is best for them can effectively accompany and guide them throughout life. Without the attribute of true trust, upbringing can become either dressage (where trust and authority are forced) or permissive indifference with a misunderstood tolerance (where concessions prevail without the recognition of parental or caregiving authority and trustworthiness). This all effectively summarizes family values, which are presented in communication within the family. They are in fact axiological components of family communication. People feel and experience their specific manifestations in everyday life within family relationships as expressions of love. Sympathy, empathy, and love are not only behind the creation of interpersonal relationships; they also need to be the basis of upbringing and provide it with strength so that upbringing ultimately transforms into love. Upbringing should manifest itself as acts which are motivated by a deep feeling of love for the person who is being formed and guided.

A publication by Livio Melina states in its very title that the culture of the family is the “language of love”. Thanks to culture, people become human beings and achieve the fulfilment of their own humanity within the richness of constitutive relationships. There is no culture without language, yet there is no language without truth. Language is the bearer of truth. The culture of the family spreads where the authentic language of love is learned, inscribed in the hearts but particularly physically in the bodies of men and women. It is about achieving unity in complementarity. This truth, which is transmitted and mediated through verbal and non-verbal communication, should be explored and more importantly applied and practised in everyday personal relationships. It should be experienced in specific social relationships and spread and lived in interpersonal relationships both within the family and other institutions such as work and school. Ultimately, family culture is expressed as a language of love.

This all presents a broader and important question with a moral appeal concerning the mass media of communication: Do the means of social communication which today so strongly affect family life support such a family culture? Or do they interfere with it and disrupt it? Or, through their influence, do the media deform healthy family relationships and even break them down?<sup>8</sup>

When forming relationships, it is necessary to point out another essential aspect of successful communication: the importance of moments of silence and silence in communication. Sometimes people communicate most effectively just by being silent, perceiving things carefully, and simply listening to the speaker. In his book, Kay Pollak has presented some interesting and concise ideas about listening:

When I ask you to listen to me and you start giving me advice, you have not done what I asked.

When I ask you to listen to me and you begin to tell me why I shouldn't feel that way, you are trampling on my feelings.

When I ask you to listen to me and you feel you have to do something to solve my problems, you have failed me, strange as that may seem.

Perhaps this is why prayer works for some people; because God is mute and doesn't give advice to try to fix things immediately. He just listens and lets you work it out for yourself.

So please, just listen and just notice me.

And if you want to talk, wait a few minutes for your turn.

And I promise that I'll listen to you then<sup>9</sup>.

## References

Ambros P., *Rodina – svetlo v temnotě sveta*, Refugium, Olomouc 2015.

<sup>8</sup> L. Melina, *Kultúra rodiny a reč lásky*, Bratislava 2014, p. 9.

<sup>9</sup> K. Pollak, *Žiadne stretnutie nie je náhodné*, Bratislava 2006, p. 82.

- Bubák M., *Pracuj s tým, čo máš*, Spoločnosť Božieho Slova, Nitra 2019.
- Bubák M., *Ludské vzťahy a komunikácia*, Univerzitné pastoračné centrum, self-published, Bratislava 2015.
- Ferder F., *Words Made Flesh. Scripture Psychology & Human Communication*, Ave Maria Press, Indiana 1st ed. 1986, 2nd ed. 1990.
- Chapman G., *Pět jazyků lásky. Naučte se hovořit jazykem lásky toho druhého, Návrat*, Praha 2009.
- Kofler L., *Ako budovať pozitívne vzťahy*, Spoločnosť Božieho Slova, Nitra 2017.
- Kosová B., *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica 2013.
- Koteková R., Šimová E., Gecková A., *Psychológia rodiny*, PeGaS, Michalovce 1998.
- Kučerová S., *Člověk – Hodnoty – Výchova*, Mana Con Prešov, Prešov 1996.
- Melina L., *Kultúra rodiny a reč lásky*, Vydavateľstvo Don Bosco, Bratislava 2014.
- Napora E., *Relacje w rodzinie samotnej matki*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2019.
- Pelikán J., *Výchova jako pedagogický problem*, Amosiumservis, Ostrava 1995.
- Pollak K., *Žiadne stretnutie nie je náhodné*, Artemis, Bratislava 2006.
- Potočárová M., *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*, Univerzita Komenského, Bratislava 2008.
- Potočárová M., *Etika v rodinných vzťahoch*, Univerzita Komenského, Bratislava 2018.
- Strouhal M., *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*, Grada, Praha 2013.

### Summary

The paper deals with the tasks of verbal communication in building a solid foundation of family life. Words, positive and negative, appropriate or inappropriate, and all other words in general cultivate family culture at the level of relationships. This paper pays special attention to the formation of family relationships by communicating love. It is possible to talk about love and express it in words, or show love without using words. However, to be able to communicate effectively in the language of love, it is necessary to learn and to educate. It also means gradually acquiring knowledge: first about oneself, and then about other people, with whom we form relationships. The culture and practice of family communication is a question of self-care and accepting the gifts of interest, respect, dignity, and sacrifice for others. Despite the variety of other means and technologies of communication in the present day, words and human speech remain key tools for interpersonal communication and education for interpersonal dialogue.

---

## Od redakcji

Kierując się sugestią Recenzenta, redakcja pisma „Pedagogika. Studia i Rozprawy” podjęła decyzję o przetłumaczeniu artykułu Márii Potočárovej *The importance of philosophical – anthropological knowledge in the culture and practice of verbal communication in the formation of family relationships* na język polski z uwagi na jego przydatność naukową i dydaktyczną. Tekst przetłumaczyła i zredagowała Elżbieta Napora (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie) za zgodą Autorki.

---

Maria POTOČÁROVA

# Znaczenie komunikacji werbalnej w kształtowaniu relacji w rodzinie

## Wprowadzenie

Artykuł porusza zagadnienie znaczenia słów w wychowaniu dzieci. Omówiono w nim, w jaki sposób słowa i inne formy komunikacji werbalnej są wykorzystywane w różnych sytuacjach w życiu człowieka. Szczególną uwagę poświęcono komunikacji w rodzinie w procesie formowania się relacji rodzinnych, co jest istotne dla przygotowania dziecka do jego przyszłego życia we własnej rodzinie.

Pozytywne słowa to te, które pozwalają na znalezienie dobra w ludziach i ich działaniach. Nawet jeśli wyrażają krytykę, nie urażają drugiej osoby. Każde słowo pozbawione miłości i szacunku wobec osoby, z którą się komunikujemy, jest niepoprawne (złe). Negatywnie nacechowane komunikaty są takimi, ponieważ krzywdzą i upokarzają osoby, które są nam bliskie. Może się to wydawać oczywiste, ale negatywny język przyjmuje często nieoczywiste formy, gdzie negatywne (złe) intencje ukryte są w tle i przejawiają się w postawach i myślach danych osób. Pozytywne komunikaty budują nadzieję, zachęcają do działania i umożliwiają rozwój pomimo niefortunnnych zdarzeń i ponoszonych porażek. Język używany wobec dziecka jest więc istotną częścią wychowania, jest to również temat coraz częściej poruszany w dyskusjach na temat procesu wychowawczego. Szczególnie istotne jest kształtowanie komunikacji werbalnej

dla przygotowania dziecka do jego przyszłego życia we własnej rodzinie i dla formowania relacji rodzinnych. Zagadnienie to zostało już niejednokrotnie podkreślone w pracach naukowych oraz poruszone w badaniach nad psychologią rodziny i w teorii wychowania w rodzinie<sup>1</sup>.

## 1. Antropologiczne punkty wyjścia dla tworzenia relacji rodzinnych w komunikacji i wychowaniu w rodzinie

W każdym okresie historycznym wychowanie reaguje na współczesne zrozumienie funkcjonowania człowieka oraz aktualne odkrycia i prądy myślowe w społeczeństwie. Brak tej reakcji wywołuje problemy. Zjawiska takie jak jednostronność i ideologizacja (zamiast filozoficznych, antropologicznych i historycznych refleksji nad człowiekiem) powodują zakłócenia w rozwoju trendów pedagogicznych. Pod wpływem zmieniających się trendów cele przyświecające wychowaniu mogą również ulegać szybkim zmianom i jest to zjawisko uwarunkowane historycznie i kulturowo. Potrzeba zrozumienia człowieka, podstaw jego funkcjonowania, sensu jego istnienia oraz celów wychowania i edukacji pozostają stałymi elementami pedagogiki i jej najważniejszych teorii, w każdej epoce historycznej. Poszukiwanie prawdy o człowieku oraz znaczenia i treści ludzkiej egzystencji są wciąż kluczowymi elementami procesu wychowawczego. Pedagogika jest żywą i postępową dyscypliną akademicką, która musi w sposób elastyczny reagować na zmiany paradygmatów oraz poszukiwać nowych idei<sup>2</sup>.

Wiele uniwersytetów posiada program edukacyjny (zarówno na profilach nauczycielskich, jak i innych) przesyceny głównie przedmiotami stosowanymi, które mają na celu przekazanie studentom praktycznych umiejętności związanych z nauczaniem. Wyzwania współczesnego świata zwiększają potrzebę zrozumienia społecznych i wychowawczych aspektów pedagogiki, aby uniknąć wielu zjawisk socjopatologicznych. Kolejny problem wymagający pilnego działania to praca nad rozwojem jednostek, a w szczególności nad rozwojem ich kompetencji społecznych i umiejętności komunikacji, jednocześnie pomagając im nauczyć się znajdować równowagę i zadowolenie z życia. Te cele przyświecają potrzebie rozwijania pedagogiki jako empirycznej, prospołecznej i etycznej formy edukacji w jej możliwie najszerzej formie. Wskazane trendy odnoszą się również do wychowywania dzieci pod kątem przygotowania do małżeństwa

<sup>1</sup> R. Koteková, E. Šimová, A. Gecková, *Psychológia rodiny*, Michalovce 1998; M. Potočárová, *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*, Bratislava 2008; eadem, *Etika v rodinných vzťahoch*, Bratislava 2018.

<sup>2</sup> B. Kosová, *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*, Banská Bystrica 2013; J. Pelikán, *Výchova jako pedagogický problém*, Ostrava 1995; M. Strouhal, *Teorie výchovy. K vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*, Praha 2013

i rodzicielstwa oraz pedagogiki biodromalnej (tj. towarzyszącej człowiekowi na wszystkich etapach życia).

Współczesna pedagogika jest zwrócona w zdecydowanie pragmatycznym kierunku. Nie ulega wątpliwości, że dyscypliny stosowane mają wielką wartość i istnieje potrzeba ich dalszego rozwoju. Należy jednak podkreślić, że wiedza filozoficzna i antropologiczna, w konkretnym kontekście historycznym, oraz ich pozycja we współczesnym społeczeństwie powinny być traktowane jako podstawowa część pedagogiki i wszystkich jej dyscyplin, od teorii wychowania po dydaktykę. Pedagogikę można określić jako jedną z dziedzin nauki o człowieku. Zajmuje się ona wychowaniem i kształtowaniem postaw, prowadząc młodych ludzi przez różnorakie doświadczenia życiowe w stronę świadomego funkcjonowania i świadomego podejmowania decyzji. W centrum praktycznie zorientowanych badań pedagogicznych powinno się znaleźć nie tylko odizolowane zjawisko wychowania, ale również ludzie jako kompletne jednostki funkcjonujące w konkretnych kontekstach wychowawczych, analizowanych całościowo, z perspektywy dostrzegającej ich związki z innymi ludźmi, jak również inne aspekty rzeczywistości, w której funkcjonują. Właśnie dlatego filozoficzna i antropologiczna integracja wiedzy o funkcjonowaniu człowieka jest nadal bardzo istotna. Dotyczy ona esencji człowieczeństwa, bada narzędzia funkcjonowania człowieka, jego ograniczenia i potencjał, przywiązania, więzi oraz wymiary jego wolności. Bez badań dostrzegających te elementy ludzkiej egzystencji w rozważaniach pedagogicznych będzie zawsze brakować solidnego ukorzenienia w rzeczywistości. Aspekt antropologiczny dotyczy również komunikacji w rodzinie i wpływa na relacje pomiędzy jej członkami, jak również styl życia poszczególnych osób w rodzinie. Dodatkowo, antropologia wywiera permanentny wpływ na jednostki oraz na techniki wychowawcze stosowane w rodzinie, jak również na styl wychowania oraz humanistyczny model wychowania.

Z antropologicznego punktu widzenia, w komunikacji z rodziną powinno się zwracać szczególną uwagę na te więzi, które są uwarunkowane biologicznie. Relacje rodzinne funkcjonują jako więzi pomiędzy różniącymi się od siebie ludźmi i są modyfikowane jako relacje pomiędzy jednostkami, np. pomiędzy mężczyznami a kobietami, dziećmi i rodzicami, ojcem i synem, matką i córką, matką i synem, pomiędzy rodzeństwem, etc. Każda z tych kombinacji jest unikalna; każdy typ relacji jest definiowany przez to, co w niej wyjątkowe, autentyczne i unikalne, przez różnice i osobiste cechy partnerów, i przez to, co integruje relację i łączy osoby, które do niej należą, tworząc całość, relację jako odrębny byt. Jak ujmuje to Stanislava Kučerová:

Człowiek jest otwarty na całość. Posiadamy poczucie całości. Tylko kompletność całości pozwala nam odnaleźć samych siebie. Z perspektywy całości, człowiek poznaje samego siebie – w tym siebie jako jednostkę funkcjonującą odrębnie, poza całością. Wysiłek, który wkładamy w zrozumienie całości, jest więc poszukiwaniem prawdy o czło-



wieku. Ludzie są częścią natury, ale to, co czyni nas ludźmi, znajduje się ponad nią, przekracza ją. Człowiek nie jest bowiem zwierzęciem, ale czymś więcej<sup>3</sup>.

Rodzina jako instytucja społeczna umożliwia ludziom nabycie poczucia tożsamości we właściwy sposób i oferuje im ramy, w które może się wpasować ich wrodzona godność i ich powołanie jako jednostek. Więzy rodzinne są podstawową przestrzenią, która przygotowuje jednostki do funkcjonowania w społeczeństwie solidarnie z innymi. Jak pisze Kučerová:

podstawowa więź między ludźmi, najsilniejsza więź, jaką zna większość ludzi, to relacja między mężczyzną a kobietą. Etyczne wymogi relacji interpersonalnych, komunikacji – które wymagają altruizmu, empatii, zrozumienia, wzajemnej pomocy oraz solidarności, są również głęboko egzystencjalne<sup>4</sup>.

## 2. Komponenty komunikacji w rodzinie: wzajemne dawanie i znajomość języka miłości

Analiza rozwoju problemów w rodzinach – na podstawie badań, interwencji psychologicznych i danych pochodzących z terapii, ukazuje niepokojąco wysoką liczbę zniszczonych relacji. Najczęstszym wspólnym mianownikiem trudności w relacjach jest oschłość emocjonalna i alienacja; doświadczają tego pary, w których partnerzy funkcjonują bez właściwej komunikacji, przez co „zasoby miłości” w ich sercach są zubożone. Zawierając związek małżeński, każdy wnosi własną osobowość, potrzeby i doświadczenia. Każdy nosi również ze sobą swój emocjonalny bagaż. Partnerzy wchodzą w małżeństwo z różnymi oczekiwaniami, podejściami do rozwiązywania problemów i opiniami w różnych kwestiach. W zdrowym małżeństwie powinna się znajdować przestrzeń dla tych różnic, ważne jest też jednak, żeby nie pozwolić, aby różnice dzieliły partnerów. Osiągnięcie tego celu zależy od tego, w jaki sposób się komunikujemy. Ceniony terapeuta rodzinny Gary Chapman dowodzi, że pary, które wyczerpały swoje „zasoby miłości”, częściej się kłócą i zamykają się na siebie nawzajem, a nawet wykazują tendencję do słownej lub fizycznej przemocy. Jeśli jednak „zasoby miłości” są pełne, a potrzeby emocjonalne partnerów są spełniane dzięki komunikacji, staje się możliwe stworzenie przyjaznej atmosfery, w której partnerzy w widoczny sposób starają się zrozumieć i zaakceptować różnice między sobą, co z kolei ułatwia odnajdywanie konstruktywnych rozwiązań codziennych problemów. Należy również podkreślić, że spełnianie potrzeb emocjonalnych partnera nie tylko zależy od wzajemności w związku, ale ma też znaczny wpływ na inne relacje rodzin-

<sup>3</sup> S. Kučerová, *Člověk – Hodnoty – Výchova*, Prešov 1996, s. 28.

<sup>4</sup> Tamże, s. 186.

ne, takie jak relacje z dziećmi, rodzicami, rodzeństwem, oraz innymi osobami w rodzinie. Wszystkie te relacje mają związek z procesem wychowawczym<sup>5</sup>.

W późniejszych publikacjach Chapman przedstawił klasyfikację „języków miłości” najczęściej stosowanych stylów komunikacji pozwalających partnerom na zrozumienie, co chce im przekazać druga osoba. Osoba, która używa okazuje miłość, używając najbardziej dla siebie efektywnego stylu wyrażania się, jest w stanie skutecznie komunikować się z partnerem i spełniać jego potrzeby. Chapman nazwał te kody komunikacyjne Pięcioma Językami Miłości. Zostały one przez niego opisane i zdefiniowane jako rodzaj języka; zgodnie z zaproponowaną przez niego klasyfikacją, można je podzielić na następujące kategorie:

- *afirmacje*: oznaczają słowa zachęty i wyrażanie za pomocą słów, że docenia się partnera;
- *dobry czas*: sposób wyrażania miłości, w którym partnerzy współdczuwają z wewnętrznymi przeżyciami drugiej osoby i wyrażają bliskość przez skupienie uwagi na drugiej osobie;
- *podarunki*: wyrażanie miłości przez drobne podarunki, związane z zainteresowaniami partnera i mogące sprawić mu radość;
- *przysługi*: język miłości wyrażany przez ofiarowanie praktycznej pomocy;
- *dotyk*: wyrażanie miłości przez fizyczną bliskość i czułe gesty, szczególnie jeśli jest to język miłości, który partner rozumie najlepiej, i ważna potrzeba, która wymaga zaspokojenia.

Warto omówić także inne kwestie dotyczące komunikacji werbalnej, m.in. problemy, które czynią komunikację werbalną nieefektywną i niejasną. Fran Ferder dzieli nieefektywną komunikację za pomocą słów na cztery rodzaje: niejasną, niepewną, niejednoznaczną i symbole bez słów. W niejasnej komunikacji niepewność stanowi przyczynę nieskuteczności komunikacji. Kategoria ta odnosi się do sytuacji, w których mówiącemu nie udaje się dotrzeć do sedna tego, co chce powiedzieć. A zamiast tego, powtarza te same słowa w chaotyczny sposób i przeskakuje z tematu na temat, co wywołuje dezorientację słuchaczy. Komunikat, który mówiący chciał wyrazić, jest nieczytelny, nieelegancki i wywołuje konsternację u odbiorców. Co wywołuje ten problem? Pojawia się on zazwyczaj wtedy, gdy mówiący niedokładnie rozumie kwestię, na temat której się wypowiada i nie ma wyrobionego zdania, przez co nie jest pewien, co chce przekazać. W konsekwencji mówiący, zamiast ułatwić innym zrozumienie przekazu, czyni je jeszcze trudniejszym. Ten styl komunikacji może wywoływać irytację u słuchaczy i ostatecznie zniechęcić ich do interakcji z tą osobą. Słuchanie kogoś, kto wielokrotnie powtarza ten sam komunikat, można porównać do kogoś, kto nie mówi zupełnie nic<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> G. Chapman, *Pět jazyků lásky Naučte se hovořit jazykem lásky toho druhého*, Praha 2009, s. 13.

<sup>6</sup> F. Ferder, *Words Made Flesh. Scripture Psychology & Human Communication*, Indiana 1986, (wyd. II 1990), ss. 134–136.

Komunikacja może stać się niejasna również wtedy, gdy mówiący celowo stara się wprowadzić słuchaczy w błąd i ukryć przed nimi prawdę. Osoby takie często manipulują otoczeniem i wykorzystują innych w celu ukrycia swych prawdziwych uczuć i motywacji. Niejasna komunikacja jest czasami wykorzystywana jako narzędzie, za pomocą którego mówiący odsuwa od siebie inne osoby, szczególnie gdy odczuwa lęk i niepewność. Niejasne omawianie jakiegoś tematu jest sposobem na uniknięcie pytań o szczegóły. W ten sposób niejasna komunikacja staje się (fałszywym) mechanizmem obronnym, który pozwala mówiącemu poczuć się bezpiecznie w swoim wewnętrznym świecie, gdzie nie musi brać odpowiedzialności za własne myśli i uczucia. Osoby te korzystają z tej formy komunikacji dlatego, że czują się wówczas bezpieczniej; jest to mechanizm obronny.

Kolejną grupą osób, które czasami posługują się, nieświadomie, niejasnymi komunikatami, są osoby ekstrawertywne. Ekstrawertycy myślą na głos, aby uporządkować własne myśli i emocje, głośno wyrażają swój proces myślowy, co może wywoływać dezorientację u innych osób. Słuchacze mogą założyć, że to, co mówi ekstrawertyk, to jego faktyczne przekonania; po jakimś czasie staje się jednak jasne, że mówiący wyraża myśli w innym celu. Uniknięcie tego typu nieporozumień jest możliwe, jeśli mówiący wyjaśnia słuchaczom to, co robi i jeśli to, co mówi to tylko „głośne myślenie”, nie prowadzące do żadnej konkretnej konkluzji, pomocne dla innych będzie jeśli to zakomunikuje. Inny sposób na uniknięcie nieporozumień, szczególnie w przestrzeni publicznej, to myślenie o tym co mówiący chce powiedzieć zanim powie to na głos.

Kolejną przeszkodą w komunikacji jest niepewność lub wahanie. Problem ten dotyczy przeważnie osób nieśmiałych i nieasertywnych. Przykładowo osoba, która odczuwa lęk przed odrzuceniem, doświadcza trudności w wyrażaniu się lub nie wie co powiedzieć, może komunikować się w sposób pozbawiony klarowności. Nadmiernie złagodzone słowa i ostrożna, pełna wahania, powolna i ściszona mowa może sprawić, że inne osoby przestaną traktować mówiącego poważnie. Nawet jeśli próbuje on wyrazić jakąś zdecydowaną opinię czy intensywne emocje, może mieć trudność w skłonieniu innych, żeby zwrócili uwagę na jego wypowiedź. Wyrażane w niepewny sposób, te intensywne emocje i zdecydowane poglądy mogą wywołać w innych wątpliwości, czy mówiący rzeczywiście traktuje je poważnie. Niezależnie od tego jak silne są te przekonania, zostaną one odebrane przez innych bez entuzjazmu czy emocji, jeśli mówiący wyraża je monotonnym głosem.

Trzecią przeszkodą w komunikacji werbalnej jest niejednoznaczny sposób wyrażania się, który dobrze ilustruje poniżej opisana sytuacja. Podczas spotkania rady miasta dyskutowano o tym, czy pewien klub funkcjonujący w gminie powinien dalej prowadzić działalność. Każdy z uczestników spotkania musiał zabrać w tej sprawie głos. Poniżej znajduje się wypowiedź jednego z radnych:

myślę, że ten klub świetnie funkcjonuje. Jego członkowie prowadzą wspaniałe akcje na rzecz pomocy potrzebującym. Nikt nie robi tego, co oni. Nie wiem, co byśmy bez nich zrobili. Jest jednak w gminie wiele innych klubów, które robią właściwie to samo, więc nie jestem pewien, czy jest potrzeba, żeby nasza społeczność inwestowała w ten klub tyle energii<sup>7</sup>.

Przytoczona wypowiedź to nie „głośne myślenie”, to stanowisko kogoś, kto był zdecydowanie przeciwko dalszemu funkcjonowaniu klubu, ale nie chciał wyrażać tej opinii wprost. Jest to przykład komunikacji o podwójnym znaczeniu: „nie możemy sobie poradzić bez tego klubu, a jednocześnie go nie potrzebujemy”.

Sprzeczne komunikaty tego typu są powszechne. Pojawiają się zazwyczaj wtedy, kiedy mówiący doświadcza jakiegoś wewnętrznego konfliktu, lub nie chce przyznać – szczególnie wobec innych, że coś czuje lub myśli. Czasami sprzeczne stwierdzenia wyrażają to, co ludzie naprawdę myślą lub czego chcą; w innych przypadkach mówiący mówi innym to, co chcą usłyszeć. Dobrym sposobem na odróżnienie szczerzej wypowiedzi od wymijającego komunikatu jest słuchanie, co mówią ludzie, kiedy rozmawiają z osobami, których towarzystwo lubią lub o czym mówi się za zamkniętymi drzwiami po zakończeniu spotkania. Niejednoznaczne komunikaty często stawiają ludzi w sytuacjach bez wyjścia. Na przykład: przełożony zapewnia swoją drużynę, że uszanuje wszystkie jej decyzje, później jednak kwestionuje każdą decyzję, którą podejmują pracownicy. Kobieta mówi przyjacielom, że chciałaby spędzać z nimi więcej czasu, ale kiedy dzwonią do niej, żeby umówić się na spotkanie, zawsze jest zajęta. Mąż mówi żonie, żeby wybrała film, który obejrzą w kinie, ale złości się, kiedy ona wybiera inny film niż ten, który on chciał zobaczyć. Nauczyciel pozwala uczniom bawić się na śniegu, a potem gani ich za to, że się zamoczyli. Sprzecznych sygnałów można uniknąć jeśli ludzie szczerze wyrażają czego chcą i potrzebują, co myślą i czują. Komunikaty o podwójnym znaczeniu często wywołują u słuchaczy frustrację i wywołują nieporozumienia i zbędne konflikty.

Ostatnią przeszkodą w komunikacji werbalnej jest komunikowanie za pomocą symboli zamiast słów. Symbole nie zastępują słów. Ilustrują one raczej głębsze odcienie znaczeń, których nie da się w pełni wyrazić słowami. Korzystając z symboli, potrzebujemy jednak również słów – dzięki temu tworzy się połączenie między słowami i tym, co symbolizują. Symbole nie są w stanie samodzielnie wyrazić tego, co oznaczają; potrzebne są do tego słowa.

W komunikacji z innymi, symbolom, takim jak podarunki, wyraz twarzy, język ciała i gesty, muszą towarzyszyć słowa, żeby doprecyzować ich znaczenie. Szacunek wobec rodziców można wyrazić wysyłając im bukiet kwiatów. Zdeenerwowanie zachowaniem pracodawcy można zakomunikować przez ignorowanie go przez cały dzień. Rodzic może wyrazić żal za niesprawiedliwe potraktowanie dziecka kupując mu lody. W tych i podobnych sytuacjach wykorzysty-

<sup>7</sup> Przykład z osobistych obserwacji autorki tekstu.

wane są symboliczne gesty, takie jak: prezenty, obecność drugiej osoby, czas i język ciała. Symbole tego typu są ważnym elementem wspierającym komunikację. Jednak nawet wśród osób, które mają zdrowe i funkcjonalne relacje z innymi, symbole nie powinny być używane bez słów dopełniających ich znaczenie.

Rodzice mogą czuć radość, kiedy dostają od swych dzieci kwiaty; pamięć dziecka również może ich uszczęśliwić. Jest możliwe, że lody pomogą dziecku się uspokoić. Nikt jednak nie wie, co dokładnie czuje druga osoba, jeśli brakuje werbalnego komunikatu. Podarunki, nieważne jak ciepło przyjęte, nigdy nie wyrażają pełni wdzięczności tak jak słowa. Ignorowanie kogoś i wrocie nieodzywanie się rzadko przynosi oczekiwany przez nas skutek. Przytulenie i łyzy, czy proponowanie lodów nie uleczą ran i nie zmniejszą bólu, jeśli nie towarzyszą im słowa.

Słowa są kluczowym elementem komunikacji; dobrze dobrane, szczerze słowa we właściwym momencie nadają znaczenie symbolom. „Mamo, Tato, te kwiaty wyrażają, bardziej niż najpiękniejsze słowa, że bardzo was kocham”; „Panie Kowalski, jestem taki zły, że nie jestem w stanie z Panem rozmawiać”; „Janie, przepraszam, że wczoraj na ciebie nakrzyczałam. Byłam zła, ale bardzo cię kocham i mam nadzieję, że już nigdy nie sprawię ci przykrości”. Słowa takie jak te ukazują wewnętrzną prawdę, myśli i uczucia mówiącego<sup>8</sup>.

### 3. Przygotowanie do życia w rodzinie z perspektywy kultury komunikacji

Rodzina jest pierwotnym środowiskiem, w którym rozwija się nasza umiejętność komunikowania i życia w społeczności. Jest to metaforyczna „społeczny inkubator”, w którym jednostka dojrzewa, kształtowana przez otrzymywane wychowanie. W rodzinie ludzie mówią do siebie po imieniu, akceptują się takimi, jacy są, współpracują kiedy wszystko idzie dobrze i szukają u siebie wsparcia kiedy pojawiają się trudności. Relacje rodzinne pomagają ludziom na ich drodze do realizacji i w poszukiwaniu tego, co nadaje sens ich życiu. Wewnątrz rodzinnej sieci komunikacyjnej od każdego oczekuje się wyrażania siebie, komunikacji i otwarcia na innych, co jest istotnym społecznym wymiarem komunikacji. Autentyczność w komunikacji interpersonalnej jest jednak również tym aspektem komunikacji, który bezpośrednio wpływa na indywidualność jednostki, przez zakorzenienie w jej cechach charakteru, wyznawanych wartościach i przekonaniach. Komunikując się z innymi, ludzie wyrażają szacunek dla innych, oczekując tego samego w zamian. We właściwej komunikacji powinniśmy więc sięgać do naszych wyższych cech; powinniśmy szanować wol-

<sup>8</sup> M. Bubák, *Pracuj s tým, čomáš*, Nitra 2019; tenże, *Ludské vzťahy a komunikácia*, Bratislava 2015; F. Ferder, op. cit., s. 181.

ność innych i akceptować ją, jednocześnie rozumiejąc odpowiedzialność za siebie samych i innych.

Komunikacja jest możliwa w przestrzeni dzielonej z innymi, gdzie słowa nie są wyłącznie środkiem komunikacji ale narzędziem służącym budowaniu relacji oraz medium wewnątrz którego relacja funkcjonuje. Jako pierwotne środowisko i uprzywilejowana przestrzeń, w której się komunikujemy, rodzina oferuje kryteria i paradygmaty dla każdego autentycznego, społecznego i interpersonalnego aktu komunikacji. Nie można redukować komunikacji do mechanicznego modelu jednostronnej transmisji informacji; wymaga ona uwzględnienia wszystkich cech osobowości osób biorących w niej udział. Jak wspomniano wcześniej, ta wyższa forma komunikacji powinna łączyć się z szacunkiem dla wolności uczestników i ich poczucia odpowiedzialności i poszanowania siebie nawzajem. Taka postawa pozwala tym, z którymi się komunikujemy, na zachowanie autentyczności bez pozorów i oznacza akceptowanie innych takimi, jacy są. Takie podejście zakłada u innych dobre intencje. Wyrażanie szacunku i uznanie granic wolności drugiej osoby rozwija więź i pomaga budować wzajemne zaufanie. Z pedagogicznego punktu widzenia, obecność, budowanie i utrzymanie zaufania są kluczowymi elementami dalszego rozwoju osobowości. Faza ta jest koniecznym etapem formowania relacji z innymi, których wychowawczy aspekt może pojawić się dopiero po niej. To, w jaki sposób zaczyna się proces formowania relacji, ma głęboki wpływ na wychowanie, które bez zaufania po prostu nie jest możliwe. Wyłącznie posiadając zaufanie drugiej osoby, można wskazywać jej drogę przez życie. Bez autentycznego zaufania wychowanie zamienia się w tresurę (w której zaufanie i autorytet narzuca się przemocą) lub pobłażliwą obojętność opartą na złe pojętej tolerancji (kiedy zbyt luźne podejście wobec dziecka łączy się z brakiem dyscypliny). To wszystko podsumowuje wartości rodzinne widoczne w stylu komunikacji w danej rodzinie. Są to aksjologiczne komponenty rodzinnej komunikacji, które manifestują się w codziennym wyrażaniu miłości. Zrozumienie, empatia i miłość to nie tylko fundamenty, na których buduje się relacje z innymi; jest również ważne, żeby stały się podstawą wychowania, zapewniając solidny grunt na którym może wyrosnąć miłość. Wychowanie powinno przyjmować formę działań motywowanych miłością dla osoby, którą kształtujemy i której wskazujemy drogę przez życie.

Tytuł publikacji autorstwa Livio Meliny z 2014 r. mówi, że kultura w rodzinie to „język miłości”. Dzięki kulturze ludzie rozwijają się i osiągają pełnię człowieczeństwa w środowisku relacji, które ich kształtują. Nie ma kultury bez języka, i nie ma języka bez prawdy. Język jest posłańcem prawdy. Kultura w rodzinie jest tam, gdzie uczy się autentycznego języka miłości, wpisanego w serca – a szczególnie w ciała – mężczyzn i kobiet. Pozwala on nam na osiągnięcie jedności przez wzajemne uzupełnianie. Prawda, przekazywana i mediodwana przez komunikację werbalną i niewerbalną, powinna być eksplorowana i, co ważniejsze, praktykowana w codziennych relacjach. Powinna być doświad-

czana w relacjach społecznych, rozpowszechniana i przeżywana w relacjach interpersonalnych zarówno w rodzinie, jak i w innych instytucjach, takich jak praca czy szkoła. Kultura rodziny wyraża się ostatecznie w języku miłości.

Prowadzi to do sformułowania ogólniejszego, acz ważnego pytania o moralny aspekt korzystania z masowych mediów jako narzędzia komunikacji: czy środki komunikacji społecznej, które tak mocno wpływają na życie współczesnej rodziny, wspierają kulturę rodziny? Czy też zakłócają jej funkcjonowanie? Czy wpływ mediów może deformować zdrowe relacje rodzinne, lub nawet je rozbijać?<sup>9</sup>. Budując relacje z innymi, ważne jest to, aby zwracać uwagę na kolejny kluczowy aspekt udanej komunikacji: istotność ciszy. Zdarza się, że komunikacja w ciszy, w uważnej percepcji, i oparta na zwykłym słuchaniu jest najbardziej efektywna. W swojej książce Kay Pollak w ciekawy i zwięzły sposób przedstawia następujące idee związane z słuchaniem:

Kiedy proszę, żebyś słuchał, a ty zaczynasz dawać mi porady, to nie robisz tego, o co prosiłem.

Kiedy proszę, żebyś słuchał, a ty zaczynasz mówić mi dlaczego nie powinienem się czuć tak, jak się czuję, depczesz moje uczucia.

Kiedy proszę, żebyś słuchał, a ty myślisz, że musisz coś zrobić, żeby rozwiązać moje problemy, zawodzisz mnie, choć może trudno to zrozumieć.

Być może to dlatego niektórzy się modlą; Bóg jest niemy i nie radzi nam jak szybko rozwiązać nasze problemy. Słucha tylko i pozwala nam rozpracować je samodzielnie.

Więc proszę, tylko mnie słuchaj i dostrzeż.

I jeśli chcesz coś powiedzieć, poczekaj kilka minut na swoją kolej.

Obiecuję, że wtedy cię wysłucham<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> L. Melina, *Kultúra rodiny a reč lásky*, Bratislava 2014, s. 9.

<sup>10</sup> K. Pollak, *Žiadne stretnutie nie je náhodné*, Bratislava 2006, p. 82.

### Streszczenie

Artykuł omawia wyzwania komunikacji werbalnej w budowaniu solidnych podstaw życia rodzinnego. Słowa, pozytywne i negatywne, właściwe i nie-właściwe, tworzą kulturę rodziny i relacji pomiędzy jej członkami. Szczególną uwagę zwrócono na kształtowanie relacji rodzinnych przez komunikowanie miłości, i na to, że można mówić o miłości i „ubierać ją w słowa” lub okazywać miłość bez słów. Aby jednak umieć się skutecznie porozumiewać w języku miłości, konieczna jest nauka i odpowiednie wychowanie. Oznacza to też konieczność zdobywania wiedzy: o sobie samym jak również o osobach, z którymi wchodzimy w relację. Kulturowanie i praktyka komunikacji w rodzinie to kwestia związana z troską o samego siebie oraz akceptacją zainteresowania, szacunku i poświęcenia ze strony innych.

Pomimo wielu różnych środków i technologii komunikacyjnych we współczesnym świecie, słowa i ludzki język pozostają kluczowymi narzędziami budującymi komunikację interpersonalną między uczestnikami wychowania do interpersonalnego dialogu.

**Słowa kluczowe:** narzędzia komunikacji, środowisko rodzinne, relacje rodzinne, rola słów i języka w edukacji i wychowaniu.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.03>

Aleksander KWIATEK  
Uniwersytet Opolski  
e-mail: akwiatek@uni.opole.pl

## Humanizm społeczny Tadeusza Zielińskiego (1859–1944)

**Słowa kluczowe:** humanizm społeczny, renesans słowiański, antropocentryzm republikański, liberalizm.

Humanizm jako wyraz wywodzący się etymologicznie od *humanus*, ostateczny kształt uzyskał dopiero na gruncie języka niemieckiego (*Humanismus*). Po raz pierwszy użyty został na początku XIX w. przez T.J. Niethammera w pracy *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus unserer Zeit* (Jena 1808 r.)<sup>1</sup>. Tadeusz Sinko zwraca uwagę, iż jest to wyraz nieprzetłumaczalny. „Choćbyśmy – jak pisze – najsumienniej przestrzegali czystości językowej, nie zdołamy wielu wyrazów obcych zastąpić polskimi o tym samym znaczeniu”<sup>2</sup>. Tak się dzieje m.in. w tymże przypadku. Poza sferą leksykalną problemy z humanizmem tak naprawdę dają znać o sobie na etapie określania jego funkcji merytorycznej.

Na pytanie, czym jest humanizm?, Andrzej L. Zachariasz odpowiada, że „niewątpliwie kategorią pojęciową” ukształtowaną „w kulturze europejskiej”<sup>3</sup>. Kiedyś utożsamiany głównie z renesansem, często synonimicznie („jakby hu-

---

<sup>1</sup> *Humanismus*, [w:] *Brockhaus Enzyklopädie völlig neu bearbeitete*, Meinheim 1989, Bd. 10, s. 295; O. Wiellmann, *Humanismus*, [w:] *Lexikon der Pädagogik*, hrsg. von E.M. Roloff, Bd. 2, Freiburg im Breisgau 1913, s. 862; por. J. Woleński, *Humanizm i racjonalizm*, [w:] *Humanistyczna wizja zjednoczonej Europy, Humanist vision of European Integration*, Warszawa 1998, s. 6; A. Kwiatek, *Humanizm – przegląd stanowisk*, „Śląski Filomata” 2006, nr 2, s. 5 i n.

<sup>2</sup> T. Sinko, *Od filantropii do humanizmu i humanitaryzmu*, Warszawa 1960, s. 5.

<sup>3</sup> A. L. Zachariasz, *Czy humanizm jest antropotelizmem?*, [w:] *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, pod red. T. Szkołuta, Lublin 2003, s. 151–152.

manizm i renesans były jednym i tym samym”<sup>4</sup>, z czasem nabiera znaczenia „prądu wiecznego i wiecznie wracającego”, zakorzonego w „grecko-rzymskim antyku”, „urabiającego – jak ujął to metaforycznie Zygmunt Łempicki – mózgi i serca ludzkości”<sup>5</sup>. Warto przytoczyć w tym miejscu pogląd Jana Woleńskiego, że żadna definicja projektująca nie jest tu właściwa<sup>6</sup>.

Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że łatwiej jest mówić o kilku czy kilkunastu (a może i więcej) humanizmach, aniżeli o jednym. Taka uwaga nasuwa się w świetle dotychczasowej literatury przedmiotu, w której opisywane pojęcie ma sporo szczegółowych konotacji, tudzież ideowych zabarwień. Poza, rzecz jasna, humanizmem „renesansowym” spotykamy więc humanizm „antyczny”, „filologiczny” (obejmujący tradycję grecką i rzymską), „średniowieczny”, „religijno-teologiczny”, „nowożytny”, „oświeceniowy”, „marksistowski”, „nowoczesny” (w odniesieniu do modernizmu), „socjalistyczny”, „chrześcijański”, czy wreszcie „społeczny”<sup>7</sup>.

Mnogość humanizmów umożliwia ich typologizację według różnych kryteriów. Przyjmując za podstawę „filozoficzne podłoże”, J. Bleiberg wyodrębnia cztery typy humanizmu: epistemologiczny (sofistyczny), etyczny (sokratejski), naturalistyczny (renesansowy) i biologiczny (pragmatyczny)<sup>8</sup>. U Jacka Bartyzela np. typologizacja sprowadzona została do następujących ujęć: przedmiotowego, rodzaju antropologii, ze względu na relacje jednostki ze społeczeństwem, podmiotowego, co pozwoliło na wyodrębnienie jeszcze dodatkowych kilkunastu jego odmian<sup>9</sup>. Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar w pracy *Humanizm i edukacja humanistyczna* wyróżniają dwa nadrzędne sposoby podejścia – „dawny” i „nowy”<sup>10</sup>. Pierwszy odnosi się do tradycyjnego rozumienia humanizmu, jako „prądu umysłowego epoki odrodzenia”, sięgającego aż do antyku ze wszystkimi tego stanu rzeczy kulturowymi konsekwencjami i skutkami. Drugi sposób wiąże z całym współczesnym spektrum zachowań międzyludzkich, czy relacji człowieka ze światem zewnętrznym. Idzie więc o „humanistyczną postawę ideową”, o obronę humanistycznych wartości, o humanistyczny „światopogląd”, a nawet o „humanizację pracy”<sup>11</sup>. U B. Suchodolskiego i I. Wojnar mamy ponadto do czynienia z nader interesującą próbą ujmowania humanizmu jako zjawiska rozwijającego się na przestrzeni dziejów, z wyraźnie wyeksplikowaną jego ewolu-

<sup>4</sup> „Świat i Życie”. *Zarys encyklopedyczny wiedzy i kultury*, red. Z. Łempicki, t. II, Warszawa 1939, s. 900.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> J. Woleński, dz. cyt., s. 55.

<sup>7</sup> J. Axer, *Z tradycją antyczną w XXI wiek*, [w:] *Uniwersyteckie wykłady na koniec starego i początek nowego Tysiąclecia*, Warszawa 2004, s. 31–43.

<sup>8</sup> J. Bleiberg, *Typy humanizmu*, „Wiedza i Życie” 1938, nr 9, s. 553–561; tenże, *Humanizm jako problem kultury*, „Wiedza i Życie” 1939, nr 3, s. 157–160.

<sup>9</sup> J. Bartyzel, *Humanizm*, [http: haggard.interia, pl/humanizm](http://haggard.interia.pl/humanizm), html, s. 19 (data dostępu: 19.07.2019).

<sup>10</sup> *Humanizm i edukacja humanistyczna*, wybór tekstów: B. Suchodolski i I. Wojnar, Warszawa 1988, s. 12 i n.

<sup>11</sup> Tamże, s. 13.

cyjnością. Czerpiąc z dorobku piśmiennictwa światowego i tradycji polskich badań w tym zakresie, charakteryzujących się znaczącymi osiągnięciami naukowymi w postaci fundamentalnych prac T. Zielińskiego, T. Sinki, Ryszarda Gansińca, Gustawa Przychockiego i innych, B. Suchodolski i I. Wojnar nie tylko wystąpili z zarysem historii humanizmu, ale w ogóle podjęli się jakby waloryzacji całej dotychczasowej humanistycznej przestrzeni. Ich wizja humanizmu posiada perspektywę toczącego się procesu, ogarniającego coraz to nowe obszary humanistycznej refleksji. W perspektywie tej znakomicie mieści się twórczość T. Zielińskiego.

T. Zieliński to „jeden z największych filologów polskich, jeśli nie największy pomiędzy nimi w ogóle” (M. Plezia)<sup>12</sup>, twórca „genialny” (T. Sinko)<sup>13</sup>, porównywany z Aleksandrem Brücknerem i Joachimem Lelewelem<sup>14</sup>, nazywany często „Wilamowitsem Wschodu”<sup>15</sup>, obrońca wartości europejskich w Rosji i w świecie słowiańskim, także ich odnowiciel, animator warszawskiego środowiska filologicznego i bez wątpienia jego główny prominent, nie doczekał się jeszcze pełnej biografii, mimo wielokrotnych starań, prób i wysiłków. W II RP widziano w nim nie tylko wybitnego uczonego, co również pisarza, głosiciela idei, myśliciela, osobę wręcz zjawiskową<sup>16</sup>. „W dziwnym tym człowieku, wydającym się ucieleśnieniem helleńskiej równowagi i umiaru” było – zdaniem Witolda Klingera – „coś natchnionego, coś z nagłych olśnień proroka i jasnowidzącego”<sup>17</sup>. Jego nazwisko uchodziło „za symbol imponującej wiedzy”, „niepospolitej kultury i najsubtelniejszej wytworności humanistycznej”<sup>18</sup>. Już za życia doczekał się własnej legendy i uwiecznienia w literaturze (vide: wiersz Jarosława Iwaszkiewicza pt. *Do Tadeusza Zielińskiego* zamieszczony w „Wiadomościach Literackich”<sup>19</sup>), w sztuce, czego wyrazem popiersie dłuta Henryka Kuny – znanego warszawsko-wileńskiego artysty<sup>20</sup>, obraz pędzla Jana Styki, ekspozowany m. in. w warszawskiej „Zachęcie”, przedstawiający „uczonego-starca” w pozie człowieka zamyślonego – pochylonego nad lekturą dzieła<sup>21</sup>, czy malo-

<sup>12</sup> M. Plezia, *Z dziejów filologii klasycznej w Polsce*, Warszawa 1993, s. 168.

<sup>13</sup> H. Geremek, *Wstęp*, [w:] *Tadeusz Zieliński, Kultura i rewolucja. Publicystyka z lat 1917–1922*, przełożyła, opracowała i wstępem opatrzyła H. Geremek, Warszawa 1999, s. 6.

<sup>14</sup> T. Zieliński, *Chrześcijaństwo antyczne*, Toruń 2002, informacje biograficzne zamieszczone na odwrocie okładki dzieła.

<sup>15</sup> M. von Albrecht, *Filolog – budowniczy mostów między kulturami i narodami*, [w:] *Tadeusz Zieliński (1859–1944). W 150 rocznicę urodzin*, pod red. E. Olechowskiej, Warszawa 2011, s. 44.

<sup>16</sup> S. Lenkowski, *Przegląd twórczości naukowej prof. Tadeusza Zielińskiego*, „Wiedza i Życie” 1929, z. 3, s. 189–190.

<sup>17</sup> W. Klinger, *Tadeusz Zieliński*, „Przegląd Współczesny” 1930, nr 94, s. 172.

<sup>18</sup> G. Przychocki, *Tadeusz Zieliński*, „Rozmaitości” 3 XII 1933, nr 49, s. 1 [Dodatek do „Polski Zbrojnej”].

<sup>19</sup> J. Iwaszkiewicz, *Do Tadeusza Zielińskiego*, „Wiadomości Literackie” 5 VIII 1928, nr 32, s. 1, przedruk: „Meander” 1959, nr 8–9, s. 285–286.

<sup>20</sup> Z. Konarzewski, *Rozmowa z prof. Tadeuszem Zielińskim*, „Czas” 30 V 1937, nr 146, s. 7.

<sup>21</sup> „Kurier Warszawski” – „Niedzielnny Dodatek Ilustrowany” 17 II 1935, nr 47, s. 2.

widło Jana Rosena w katedrze ormiańskiej we Lwowie, utrwalające w postaci św. Piotra wizerunek T. Zielińskiego<sup>22</sup>.

Urodził się 14 IX 1859 r. w Skrzypczyńcach, pow. kaniowski, gubernia kijowska, w rodzinie szlacheckiej – Franciszka i Ludwika z Grudzińskich. Był postacią – jak podkreśla I. Wieniewski – „niezmiernie złożoną”<sup>23</sup>. Trudno orzec jakie czynniki wywarły największy wpływ na jego osobowość, wychowanie itp., czy fakt kresowego pochodzenia okupionego perspektywą deklasacji w wyniku zaborów i dominacji polityki nad codziennością, czy rodzinne dramaty życiowe powodowane przedwczesną utratą rodziców (w 1863 r. zmarła mu matka, a w dziesięć lat później ojciec<sup>24</sup>) i wymuszoną zamianą miejsca zamieszkania tudzież otoczenia – z dworku szlacheckiego na stołeczny Petersburg. W Petersburgu uczęszczał w latach 1869–1876 do ewangelickiego (niemieckiego) Gimnazjum św. Anny. Studia filologiczne odbył w Lipsku, Norymbardze i Wiedniu (1876–1881). W 1880 r. obrona doktoratu (Lipsk), a po habilitacji w Petersburgu (1884) związany z tamtejszym uniwersytetem przez okres bez mała czterdziestu lat, m.in. jako kierownik Katedry Języka Greckiego, dziekan Wydziału Filologiczno-Historycznego (1906–1908), prof. nadzwyczajny (1887) – zwyczajny (1890)<sup>25</sup>.

Głównie dzięki staraniom Gustawa Przychockiego, kierownika I Katedry Filologii Klasycznej Uniwersytetu Warszawskiego, marzącego o stworzeniu w stołecznym mieście uczelni europejskiego formatu<sup>26</sup>, został Zieliński jej profesorem (nominacja 22 I 1920 r.), choć w wyniku różnych perypetii, obowiązki swe mógł podjąć dopiero w kwietniu 1922 r.<sup>27</sup>. Już wówczas uchodził za wielkiego filohellena, choć paradoksalnie najwięcej sławy przyniosły mu „petersburskie” jeszcze studia nad Cyceronem ogłaszane w języku niemieckim *Cicero im Wandel der Jahrhundere* (1897, IV wyd. 1918), *Die Reden Cicero's* (1901), a zwłaszcza – *Der Constructive Rhythmus in Cicero's* (1913)<sup>28</sup>. Dość powiedzieć, iż przybyła do niepodległej Polski osoba może najbardziej utytułowana spośród rodzimych uczonych, o olbrzymim dorobku naukowym, obejmującym, wg sporządzonej na 25-lecie pracy naukowej petersburskiej bibliografii, kilkaset pozycji, drukowanych w wielu językach (np. jego eseistyczny *Świat antyczny a my*

<sup>22</sup> R. Zaborowski, *Tadeusz Zieliński (1859–1944) i Wincenty Lutosławski (1863–1954). Próba porównania biografii (w sześćdziesiątą i pięćdziesiątą rocznicę ich śmierci)*, „Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk”, t. VIII: 2007, s. 70.

<sup>23</sup> I. Wieniewski, *O Tadeuszu Zielińskim*, „Wiadomości” [Londyn] 11 I 1960, nr 2, s. 1.

<sup>24</sup> K. Gębura, *Ateńczyk w barbaricum. Rzecz o Tadeuszu Zielińskim*, „Kwarta” 2012, nr 3, s. 5–6.

<sup>25</sup> [https://wikipedia.org/wiki/Tadeusz\\_Zieliński\\_\(filolog\)](https://wikipedia.org/wiki/Tadeusz_Zieliński_(filolog)).

<sup>26</sup> *Płk. Gustaw Przychocki rektor Uniwersytetu Warszawskiego*, „Polska Zbrojna” 30 IX 1928, nr 272, s. 5; S. Pilch, *Gustaw Przychocki. W 25-lecie pracy naukowej i wychowawczej*, „Kwartalnik Klasyczny” 1934, z. 2, s. I–VIII; *Podniosła uroczystość ku czci 25-lecia pracy naukowej prof. Przychockiego*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 29 V 1934, nr 147, s. 2.

<sup>27</sup> R. Zaborowski, dz. cyt., s. 35.

<sup>28</sup> K. Czachowski, dz. cyt., s. 423.

z 1901 r. doczekał się aż 17 przekładów)<sup>29</sup>. Po wojnie większość monografii książkowych uzyskała brzmienie ojczyste<sup>30</sup> (za wyjątkiem serii „niemieckiej” o Cyceronie), znacznie powiększając katalog autorskich osiągnięć. Pod koniec życia cały dorobek miał przekroczyć magiczną granicę 800 tytułów, choć nikt dotąd tego dokładnie nie zliczył<sup>31</sup>.

Naukowo uformowany został przez niemiecką szkołę filologiczną, z jej „pedantyczną gruntownością i pewną oschłością”<sup>32</sup>. Lepsze efekty miało przywieść połączenie „niemieckiej ścisłości z francuską pomysłowością”<sup>33</sup>. Jednak dopiero zespolenie nowoczesnego warsztatu z jego niebywałą wrażliwością artystyczną i literackim talentem pozwoliło w pełni odnaleźć „prawdziwy sens filologii”<sup>34</sup>. Witold Klinger, do pewnego stopnia jego krajan, prof. uniwersytetu kijowskiego, a w II RP Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu<sup>35</sup>, dostrzegął u Zielińskiego rzadko spotykaną umiejętność „harmonijnego integrowania” hermetycznej metody z literaturą, dzięki „wyjątkowej wrażliwości estetycznej” uczonego i „poczuciu piękna”<sup>36</sup>. Ponadto miał Zieliński posiadać „ów boski dar, stanowiący tajemnicę prawdziwego geniuszu, wybitne uzdolnienie intuicyjne i jakiś instynkt cudowny” w doborze tematów badawczych, zagadnień itp.<sup>37</sup>. Z kolei w ocenie G. Przychockiego, cały jego dorobek twórczy stanowił istotne wzbogacenie „humanistyki europejskiej XIX i XX wieku”<sup>38</sup>.

Poza Gustawem Przychockim i Witoldem Klingerem, największe uznanie, gdy idzie o krąg profesjonalistów, zyskiwał Tadeusz Zieliński w oczach Tadeusza Sinki, prof. UJ, wybitnego erudyty, komparatysty, teatrologa i wymagającego krytyka. To on jako reprezentant krakowskiego środowiska filologicznego, stał się wyjątkowym promotorem warszawskiego uczonego w podwawelskim grodzie. A należąc do grona najwytrwalszych i najpoczytniejszych spośród ówczesnej profesury publicystów krakowskiego „Czasu” – pisma elitarnego i opiniotwórczego w II RP, torował wielkiemu filologowi drogę ku sławie. W esejistycznej opinii Sinki, Zieliński nie tylko zasługiwał na miano „polskiego Wilamowitza”, ale pod niektórymi względami wyraźnie go wyprzedzał. Na przykład „w książce o Cyceronie w przebiegu dziejów otwarł takie horyzonty oddziaływania antyku na cywilizację europejską, o jakich Wilamowitzowi nigdy się nie

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Książki te drukowane były w zamojskiej witrynie Z. Pomarańskiego.

<sup>31</sup> S. Lenkowski, dz. cyt., s. 189–190.

<sup>32</sup> I. Wieniewski, dz. cyt.

<sup>33</sup> R. Reicherówna, *Rozmowa z prof. Gustawem Przychockim*, „Wiadomości Literackie” 16 V 1926, nr 20, s. 1.

<sup>34</sup> I. Wieniewski, dz. cyt.

<sup>35</sup> A. Gąsiorowski, J. Topolski, *Klinger Witold*, [w:] *Wielkopolski słownik biograficzny*, Warszawa–Poznań 1981, s. 335–336.

<sup>36</sup> W. Klinger, dz. cyt., s. 171.

<sup>37</sup> Tamże, s. 172.

<sup>38</sup> G. Przychocki, dz. cyt., s. 1.

śniło”<sup>39</sup>. Chodziło tu mianowicie o rozwijane przez Zielińskiego studia nad humanizmem, a zwłaszcza po kątem jego wpływu na kulturę.

Przed Zielińskim antyk nie krył tajemnic. Był mu znany tak w ogólności, jak i w szczególności. Jako grekista rozpoczął od prac nad tragedią antyczną, przede wszystkim od studiów nad Sofoklesem, zwieńczonych po latach przekładami i komentarzami wszystkich dzieł słynnego tragika (3 tomy: 1913–1915)<sup>40</sup>. Po Sofoklesie zajął się Eurypidesem i wieloma innymi koryfeuszami hellenizmu. Zresztą od początku swych badań większą wagę przeważała do procesów kultury, niż do poszczególnych jej twórców. W takich dziełach jak: *Historia kultury antycznej* (1922–1924, 2 tomy), *Literatura starożytnej Grecji. Zarys ogólny* (I. *Epoka niepodległości*, II. *Epoka powszechna* – 1923–1931), *Z życia idei. Seria I*” (1925), interesowały go wręcz „całe grupy zjawisk kulturowych, czy literackich”<sup>41</sup>. Obejmując swymi badaniami wszystkie dziedziny życia klasycznego, nie mógł naturalnie nie dostrzec wyjątkowej roli religii, która to problematyka zaważadnęła nim bez reszty. Ta sfera dociekań zaowocowała stworzeniem wielotomowej syntezy duchowości świata starożytnego<sup>42</sup>, nadzwyczajnego osiągnięcia w skali powszechnej<sup>43</sup>. Zieliński w równym stopniu łączył umiejętność rekonstruowania nierozpoznanej jeszcze przestrzeni z reinterpretacją znanych już źródeł i różnych przekazów. Posiadał niebywały dar „filologicznej mitologizacji dziejów”, umożliwiającej odtwarzanie nieoznaczonych jeszcze kontekstów, a następnie ich ukonkretnianie w postaci narracyjnych opisów<sup>44</sup>. Tylko dzięki takim przymiotom i walorom mogło powstać tak oryginalne dzieło.

Antyk pozostawał dla Zielińskiego niewyczerpanym źródłem kulturowej, cywilizacyjnej i społecznej inspiracji. Nigdy nie stanowił dlań wyłącznie zamkniętej, zakończonej i zaprzęskiej epoki. „Prawdy, które zdobywał pracą ścisłej myśli i mrówczego nieraz badania – jak utrzymuje jego najbliższy przyjaciel prof. Stefan Srebrny – stały się równocześnie własnością jego serca, jego najgłębszą treścią uczuciową, stały się motorem jego życia i czynów”<sup>45</sup>. Przez swoje studia nad światem antycznym miał, w przekonaniu publicysty „Kuriera

<sup>39</sup> T. Sinko, *Filologia – nadobna*, „Czas” 18 XII 1925, nr 292, s. 2.

<sup>40</sup> K. Czachowski, dz. cyt., s. 423.

<sup>41</sup> G. Przychocki, *Tadeusz Zieliński*, „Rozmaitości” 3 XII 1933.

<sup>42</sup> T. Zieliński, *Religia starożytnej Grecji. Zarys ogólny* (wyd. ros. Petersburg 1917, wyd. pol. Zamość 1921); tenże, *Religia hellenizmu* (wyd. ros. Piotrograd 1922, wyd. pol. Zamość 1925); tenże, *Hellenizm a judaizm*, vol. 1–2, Warszawa 1927; tenże, *Religia Rzeczypospolitej Rzymskiej*, vol. 1–2, Warszawa 1933–1934; tenże, *Religia Cesarstwa Rzymskiego*, Toruń 1999, tenże, *Chrześcijaństwo antyczne*, Toruń 1999.

<sup>43</sup> A. Gillmeister, *The Point of View. Tadeusz Zieliński on Ancient Religions*, Akme, Studia historica, red. R. Kulesza, Warszawa 2013.

<sup>44</sup> T. Sinko, dz. cyt.

<sup>45</sup> S. Srebrny, *Tadeusz Zieliński*, „Eos” 1947, nr 2, s. 25, cyt. za: R. Zaborowski, dz. cyt., s. 48.

Warszawskiego” „poczuć się Grekiem”<sup>46</sup>. Uchodził za „pierwszego pośrednika pomiędzy wielkim duchem zamierzczej epoki a kulturą współczesności”<sup>47</sup>.

Trudnym do przecenienia pozostaje fakt, iż Zielińskiemu przyszło żyć w czasach Jacoba Burckhardta i Friedricha Nietzschego, twórców, którzy uczynili z antyku ideę żywą na miarę swojej epoki. I Burckhardt, który z antycjeno- renesansowej materii wykreował wizerunek „człowieku wszechstronnego” („homo universale”)<sup>48</sup>, i Nietzsche ze swoją dionizyjską wiarą w nieograniczone możliwości jednostki<sup>49</sup>, zdecydowanie przesunęli granice społeczno- kulturowego oddziaływania starożytnej klasycyzacji. Dzięki nim, gdy idzie o drugą połowę XIX wieku i początek nowego stulecia, odnowiony został europejski humanizm jako „prąd wieczny i wiecznie wracający”, zakorzeniony „w grecko-rzymskim antyku”, „urabiający – jak to ujął metaforycznie Zygmunt Łempicki – mózgi i serca ludzkości”<sup>50</sup>.

Fascynacje starożytnością, idące w parze z sukcesami naukowymi, łączyły się u Zielińskiego, jak podnosi J. Axer, „z poczuciem szansy na zainicjowanie- słowiańskiego odrodzenia antyku”<sup>51</sup>. W środowisku petersburskim, i nie tylko, uchodził on bowiem za zdeklarowanego okcydentalistę (zapadnika), reprezentanta znaczącego wśród inteligencji rosyjskiej kierunku i ruchu. Axer nadmienia nawet o przypisanej mu przez otoczenie „roli swoistego guru intelektualnego”, która to rola miała wytworzyć w nim przeświadczenie, „że jest powołany do współtworzenia nowej epoki nie tylko w nauce o antyku, lecz przede wszystkim we współczesnym życiu”<sup>52</sup>.

W 1899 r. występuje z ideą „słowiańskiego renesansu” sformułowaną po raz pierwszy w artykule pt. *Antycznyj mir w poezji A. N. Majkowa* („Russkij wiestnik” 1899, nr 7)<sup>53</sup>, a później wielokrotnie wzbogacaną i rozwijaną. Ukazanie się tekstu przypadło na początek rosyjskiego „Srebrnego Wieku” – epoki kulturowej charakteryzującej się silnymi tendencjami okcydentalistycznymi w sferze literatury, malarstwa, muzyki, tudzież jako przejaw walki z cywilizacyjnym i ustrojowym zapóźnieniem. Również wybór Apollona Nikołajewicza Majkowa w sensie tematycznego pretekstu, nie był przypadkowy. Zmarły dwa lata wcześniej twórca, reprezentant „szkoły naturalnej”, m.in. tłumacz utworów Heinego, Goethego, Longfellowa, Mickiewicza niejako symbolizował rosyjskie otwarcie<sup>54</sup>.

<sup>46</sup> *Znaczenie społeczne Tadeusza Zielińskiego*, „Kurier Warszawski” 16 II 1933, nr 47, s. 3–4.

<sup>47</sup> *W promieniach kultury antycznej*, „Wiadomości Literackie” 4 I 1925, nr 1, s. 3.

<sup>48</sup> J. Burckhardt, *Kultura Odrodzenia we Włoszech. Próba ujęcia*, przekład M. Kreczkowska, wstęp M. Brahmer, Warszawa 1961, s. 76.

<sup>49</sup> B. Suchodolski i I. Wojnar, *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, Warszawa 1988, s. 226.

<sup>50</sup> Z. Łempicki, *Humanizm*, [w:] „Świat i Życie”. *Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury*, t. II, Warszawa 1939, s. 900.

<sup>51</sup> J. Axer, dz. cyt., s. 17.

<sup>52</sup> Tamże, s. 18.

<sup>53</sup> Za: N. Braginska, *Słowiański renesans antyku*, „Przestrzenie Teorii” 2008, nr 9, s. 249 i n.

<sup>54</sup> *Apollon Majkow*, [w:] *Wielka Encyklopedia PWN*, Warszawa 2003.

Tezą artykułu Zielińskiego jest przekonanie o dziejowej nieuchronności „renesansu słowiańskiego”. Świat słowiański, ze względu na swą wielkość i historyczne znaczenie ma prawo do własnego „odrodzenia”, na podobieństwo włoskiego, które „narodziwszy się w umyśle Petrarcki, ogarnęło stopniowo Florencję, po niej – pozostałe Włochy, po nich całą Europę zachodnią”, by zaistnieć w kulturze jako „odrodzenie romańskie”, i drugiego „germańskiego”, choć zapoczątkowanego w XVIII-wiecznej Anglii, to jednak wydającego największe swoje owoce w Niemczech, czego wyrazem twórczość Goethego. Pisał w związku z niniejszym:

Były dwa wielkie odrodzenia. Dwa zahaczały o świat słowiański, ale żadne przezeń nie zostało stworzone. Dotychczas więc bilans kulturalny świata słowiańskiego jest bierny: czy nie wolno marzyć o tym, żeby stał się on czynnym? Ponieważ bez wątpienia Słowianie są trzecim wielkim narodem europejskim, należy oczekiwać, iż nareszcie i oni dołączą do grona światowych mocarstw, zasiawszy w swą duszę ziarno antyku, która dzięki temu zapłodni dusze innych narodów. Rzecz, oczywiście, nie w hegemonii, nawet jeśli tylko ideowej bądź kulturowej, lecz spłacie długu zaciągniętego u narodów romańskich i germańskich, zwrocie należności do wspólnego skarbcza, z dodatkiem własnych wartości powstałych w wyniku połączenia klasycznego antyku z duchem narodowym. Właściwy trop wskazują dwa wcześniejsze Odrodzenia<sup>55</sup>.

W następstwie głoszonych przez Zielińskiego poglądów powstaje Związek Trzeciego Odrodzenia, złożony początkowo z jego najbliższych seminarzystów: Michaiła i Nikołaja Bachtinów, Lwa Pumpiańskiego, wywierający pewien wpływ na życie intelektualne, nie tylko przedrewolucyjnego Petersburga<sup>56</sup>. Z badań przywoływanej już Niny Braginskiej wynika, iż formacja ta wiedzona twórczą siłą jej wybitnych animatorów i z czasem wzbogacona o nowe nazwiska, dotrwała do rewolucji. Po Październiku 1917 r. zmuszona była wyraźnie dryfować na lewo. Problemem otwartym pozostaje kwestia jak dalece jej poglądy rozminęły się z pierwotną ideą.

Zieliński często podnosił tezę, „że antyk powinien być dla nas nie normą, lecz nasieniem”. Nie „wzorem do naśladowania”, lecz „środkiem zapładniającym nasze umysły”<sup>57</sup>. Miarą wielkości epoki było, w jego przekonaniu, stworzenie „estetyki pełnej”, najbliższej człowiekowi, a przez to „jedynie poprawnej z punktu widzenia naukowego”<sup>58</sup>. Wszystkie dotychczasowe dziejowe przełomy, w rodzaju odrodzenia karolińskiego, renesansu XIV–XVI-wiecznego: „południowego” i „północnego”, neohumanizmu, będące wyrazem „tęsknoty po utraconej busoli”<sup>59</sup>, omijały, poza wyjątkami, Europę słowiańską, która czekała jeszcze w tym względzie na swoją historię. Zieliński marzył o nowym renesan-

<sup>55</sup> Cyt. za: N. Braginska, dz. cyt., s. 253.

<sup>56</sup> N. Braginska, dz. cyt., s. 249.

<sup>57</sup> T. Zieliński, *O wiecznej aktualności problemów artystycznych antyku*, „Przegląd Współczesny” 1938, nr 200, s. 28.

<sup>58</sup> Tamże.

<sup>59</sup> Tamże, s. 31.



sie europejskiego Wschodu, który skutkowałby w podobny sposób co neohumanizm niemiecki, przy zachowaniu odpowiednich proporcji. Widział się w roli, by tak rzec, drugiego Winckelmana, odnajdującego w kulturze greckiej „wzór przewyższający naturę” i rodzaj kanonu moralno-estetycznego dla całej ludzkości<sup>60</sup>. W przeciwieństwie jednak do J. Winckelmana, który w dziele *Geschichte der Kunst des Altertums* przedstawił najpełniejszą skarbnicę starożytnych wartości, z perspektywą ich uwspółcześnienia, Zieliński nie stworzył całościowego programu. Co najwyżej wyłania się on z różnych jego tekstów, inspirowanych tym samym do rekonstrukcyjnych analiz.

Bogatą listę większych i mniejszych tytułów w tym względzie otwiera niewątpliwie wspomniana już praca *Świat antyczny i my* z 1901 r., podejmująca trojaki znaczenie antyczności: filologiczne, kulturowe, edukacyjne, np. jako podstawa wychowawcza szkoły średniej<sup>61</sup>. Później pojawia się mnóstwo przeróżnych form wypowiedzi – eseje, wywiady itp., traktujących antyk w kontekście bieżących problemów europejskiej współczesności, najczęściej kryzysowej, szczególnie po rewolucji październikowej 1917 r. i zakończeniu I wojny światowej.

Wojna w rozumieniu jej skutków dała początek Europie wersalskiej – jeszcze bardziej dychotomicznej i jeszcze więcej dekadencjonalnej, totalizującej i totalitarnej, sfrustrowanej, rewizjonistycznej na tle stosunku wobec istniejącego porządku. Polityczną reakcją T. Zielińskiego na dokonujące się zmiany była jego publicystyka z lat 1917–1922, a w pierwszym rządzie ważny artykuł pt. *Nacjonalizm, internacjonalizm, supranacjonalizm* zamieszczony na łamach piotrogrodzkiego „Nowego Wieku” 7 VII 1918 r., w którym przedstawia swój krytyczny stosunek do totalitarnych doktryn<sup>62</sup>. Będąc skazanym na oddziaływanie dwóch wykluczających się ideologii: z jednej strony nacjonalizmu, uznającego interes własnego narodu za wartość najwyższą, przy jednoczesnym zanegowaniu podmiotowości innych narodów, a z drugiej – internacjonalizmu nastawionemu na redukcję wszelkich odrębności tożsamościowych<sup>63</sup>, występuje Zieliński z, wcale nie neutralną, ideą supranacjonalizmu. Supranacjonalizm to kategoria ponad wspólnotowa, by nie powiedzieć kosmopolityczna, kształtująca się na zasadzie kontinuum i przyjmowania różnych wzorców narodowych, również obcej proveniencji, lecz nie wymagająca „wyrzekania się własnej narodowości”<sup>64</sup>. Zieliński posługuje się pojęciem „supranacjonalizmu aktualnego”, traktowanego jako konstrukt teoretyczny i „supranacjonalizmu potencjalnego” w odniesieniu do możliwości integracyjno-adaptacyjnych jednostki skazanej na życie w nowym, nieznanym dla niej środowisku. Pisząc jakby o przypadku własnej osoby, narażonej na rasyfikację i skutecznie się jej przeciwstawiającej, su-

<sup>60</sup> A. Kwiatek, *Humanizm – przegląd stanowisk*, „Śląski Filomat” 2006, nr 2, s. 22.

<sup>61</sup> G. Przychocki, *Świat antyczny...*, s. 3.

<sup>62</sup> T. Zieliński, *Kultura i rewolucja. Publicystyka z lat 1917–1922*, przełożyła, opracowała i wstępem opatrzyła H. Geremek, Warszawa 1989.

<sup>63</sup> T. Zieliński, *Nacjonalizm, internacjonalizm, supranacjonalizm*, [w:] T. Zieliński, *Kultura i rewolucja...*, s. 73.

<sup>64</sup> Tamże, s. 75.

pranacjonalizm tak pojmowany „prowadzi nie do zubożenia, ale do wzbogacenia osobowości”. Kreuje wizerunek „wszechczłowieka”, jako istoty „wielkodusznej obejmującej zrozumieniem i miłością wszystkie narody”<sup>65</sup>. W konkluzji stwierdza więc, że jeśli „nacjonalizm jest stopniem przygotowawczym do supranacjonalizmu, internacjonalizm jest jego zaprzeczeniem”<sup>66</sup>.

Będąc w opozycji do wszelkich totalitaryzmów, supranacjonalizm obalał też tezę o antynarodowym charakterze humanizmu<sup>67</sup>. Jeśli już to raczej „nadnarodowym” – jak dodaje Zieliński, gdy „narodowość” z kolei miała w nim znajdować oparcie i bodziec dla umocnienia „własnej indywidualności”<sup>68</sup>. G. Przychocki np. dostrzega u Zielińskiego silny związek humanizmu z literaturą narodową, w którym nie może być mowy o wpływie „wynarodawiającym”, lecz odwrotnie umacniającym jej narodotwórczą funkcję, przez odniesienie do aksjologii klasycznej<sup>69</sup>. Wyprowadzając supranacjonalizm z antycznej *humanitas*, a także z własnych doświadczeń asymilacyjnych, niekonięcznie negatywnych, Zieliński z ufnością zapatruje się na kwestię międzynarodowej współpracy w obrębie choćby świata słowiańskiego. Perspektywa takiej współpracy, niemożliwa jeszcze w czasach dominującego panslawizmu i słabego słowianofilstwa, w obliczu różnych powojennych inicjatyw środkowoeuropejskich, podejmowanych choćby przez Tomasza G. Masaryka i Edwarda Benesa w ramach Małej Ententy, wcale nie wydawała się iluzją tylko, czy intencjonalną wizją.

W II RP należał Zieliński do orędowników idei wszechsłowiańskiej, którą propagował jako uczestnik różnych zjazdów i kongresów słowiańskich, podczas spotkań autorskich, w prasie itp.<sup>70</sup>. Chodziło mu, jak podkreślał, o ideę nowego typu, negującą dawny panslawizm i wychodzącą poza ramy przedwojennego słowianofilstwa. Świadom skali trudności i niekończących się komplikacji, powodowanych różnicą interesów poszczególnych krajów w tego rodzaju współpracy, a przede wszystkim faktem niedobrych doświadczeń z przeszłości, nie tracił w tym względzie nadziei. W przewidywaniach i kalkulacjach brał w pierwszym rzędzie pod uwagę zmiany, jakie dokonały się w Rosji po rewolucji. Upadek caratu spowodował w jego przekonaniu m. in. ten skutek, że bezpowrotnie straciła na znaczeniu koncepcja „zlewania się strumieni słowiańskich w morzu rosyjskim [...] na podstawie trzech zasad, mianowicie absolutyzmu «samodzierżawia», prawosławia i ludowości”<sup>71</sup>. Rosja miała się „przeistoczyć w beznarodową proletokrację”, który to stan ustrojowy mylnie oceniał jako fazę przejściową, z wielką niewiadomą co do przyszłości. W swych nader luźnych przewidywaniach nie wykluczał jednak rychłego powstania „nowej Rosji” jako bliżej nieokreślonego państwa, które chcąc uczestniczyć w „idei słowiańskiej”

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> Tamże, s. 77.

<sup>67</sup> T. Zieliński, *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*, Zamość 1920, s. 24.

<sup>68</sup> Tamże, s. 25.

<sup>69</sup> G. Przychocki, *Tadeusz Zieliński...*, s. 3.

<sup>70</sup> *Rozwój idei słowiańskiej*, „Kurier Warszawski” 23 VII 1923, nr 202, wyd. wieczorne, s. 2–3.

<sup>71</sup> T. Zieliński, *Idea wszechsłowiańszczyzny (I)*, „Polska Zbrojna” 10 VII 1931, nr 186, s. 3.

musiałoby przyjąć „wobec wszystkich sąsiadów postawę przyjazną”, z własnej woli<sup>72</sup>. Nie mniejszą wagę przywiązywał w tym czasie do krajów środkowoeuropejskich i Europy Południowo-Wschodniej. Stawiał na Czechów i Słowaków, na słowiańskie Bałkany, z Jugosławią na czele, Bułgarię, pokładając największą nadziei w Czechosłowacji, mimo jej tradycyjnej sympatii do Rosji i oczywistych urazów ciężących na politycznych relacjach Warszawy z Pragą<sup>73</sup>.

W wszechsłowiańskiej refleksji T. Zielińskiego nie mogło zabraknąć specjalnego miejsca dla Polski, jako „najdalej na wschód wysuniętej placówki” Zachodu<sup>74</sup>. Zaliczał ją w sposób oczywisty do rodziny krajów europejskich i Słowiańszczyzny zachodniej, która ze względu na swe właściwości, istotę i charakter „bierze udział zarówno we wschodniej jak i zachodniej kulturze”<sup>75</sup>. Pisał: „Polacy, Czesi, Chorwaci, Łużycanie – to Zachód; Serbowie, Bułgarzy, Rosjanie – to Wschód”<sup>76</sup>. Każdy naród słowiański ukształtowany w kulturze zachodniej nie może wyprzeć się więzi ze swymi wschodnimi pobratymcami, mimo istniejących różnic cywilizacyjnych, a zwłaszcza religijnych, skutkujących w przeszłości wyznaniowymi podziałami. Polsce wypełniającej przestrzeń między Wschodem i Zachodem wyznaczał więc rolę integracyjnego łącznika w dziele spajania przeciwieństw i zbliżania dwóch światów. A w konkluzji stwierdzał: „Niech więc Wschód i Zachód zleje się w nas, tworząc to, co już teraz nazywam w marzeniach «słowiańskim odrodzeniem»”<sup>77</sup>.

Słowianofilskie poglądy T. Zielińskiego nie pozostały bez komentarzy prasowych, tym bardziej, iż była to płaszczyzna żywo interesująca opinię publiczną i świat polityki. Np. do podniesionej przez niego sprawy „słowiańskiego odrodzenia” odniósł się obszernie „Dziennik Poznański”, pismo od lat pilotujące te zagadnienia. Wskazując na powiązania uczonego z warszawskim „Związkiem Słowiańskim” i tamtejszą „Biblioteką Słowiańską”, na łamach której zamieszczali swe teksty najwybitniejsi specjaliści, m. in. prof. Stanisław Szober i dr Józef Gołębek, „Dziennik” przystawał na podstawowe stanowisko T. Zielińskiego, że „cała kwestia słowiańska” wymaga nowego oświetlenia, z uwagi na zmieniającą się ciągle sytuację Rosji i nieoczekiwany w latach trzydziestych wzrost popularności tej problematyki w społeczeństwie polskim, szczególnie w jego młodym pokoleniu. Przypominano, że podczas I wojny światowej „pod płaszczykiem formuł ogólnosłowiańskich wiele zaślepionych jednostek szerzyło na naszych ziemiach” programowe rusofilstwo, że również później „w pierwszych latach odrodzonej Polski”, „frazologia słowiańska” szkodziła polskiej racji stanu i polityce zagranicznej państwa<sup>78</sup>. Współcześnie natomiast, ze względu na oko-

<sup>72</sup> Tamże.

<sup>73</sup> T. Zieliński, *Idea wszechsłowiańszczyzny* (2), „Polska Zbrojna” 11 VII 1931, nr 187, s. 3.

<sup>74</sup> T. Zieliński, *Wschód i Zachód a Polska*, „Gazeta Polska” 15 X 1933, nr 285, s. 5.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> Tamże.

<sup>77</sup> Tamże.

<sup>78</sup> K. Kordecki, *O polski program wobec zagadnień słowiańskich*, „Dziennik Poznański” 5 V 1935, nr 104, s. 1.

liczność, że „ideologia sowiecko-bolszewicka jest antytezą tradycyjnej kultury słowiańskiej, opartej o głębokie pierwiastki religijno-mistyczne”, słabnie niebezpieczeństwo rosyjskie, otwierając przed słowiańszczyzną zupełnie nowe perspektywy<sup>79</sup>

W 1930 r. zamieścił Zieliński na łamach „Wiedzy i Życia” dwuczęściowy artykuł pt. *Rozwój kultury duchowej*, w którym metodycznie, problem po problemie, odsłania rzeczywiste źródła swojej fascynacji perspektywą słowiańskiego odrodzenia<sup>80</sup>. Rozpoczyna od refleksji nad historycznymi uwarunkowaniami „nowoczesnego europeizmu” wywodzącego się z hellenizmu i celtycko-germańskiej kultury<sup>81</sup>. Pojawienie się chrześcijaństwa nazywa „pierwszym etapem humanizacji północy”, świata pierwotnie poza antycznego<sup>82</sup>. Zaznacza jednak, iż choć „chrześcijaństwo wyrosło na podłożu judaistycznym, jest mu jednak obce wewnątrznie i nie daje się z niego wydedukować”<sup>83</sup>. „Intelektualizm” południa (śródlądniomorski) w połączeniu z „siłą woli” północy i jej „ludowością” (plemiennością) stworzyły fundament dla Europy, od początku zróżnicowanej i podzielonej ze względu na język: łaciński dla Zachodu i kościoła rzymskiego oraz grecki dla Wschodu i kościoła bizantyńskiego. Zróżnicowanie językowe skutkowało nierównymi szansami korzystania ze „skarbnicy starożytności”; stąd podział na „postępowy Zachód” i spóźniony cywilizacyjnie Wschód. W tym momencie pojawia się istotna dla całości rozważań teza, że choć wyrównywanie dysproporcji zajęło całe stulecia, nadal pozostaje kwestią otwartą, jako proces *in statu nascendi*<sup>84</sup>.

W wyniku złączenia się północnej ludowości z antykiem w dziele chrystianizacji Europy<sup>85</sup>, ukazała w pełni swe możliwości „potęga indywidualności”<sup>86</sup>, pod różnymi postaciami, w formie ewoluującego antropocentryzmu, najpierw wczesnośredniowiecznego w czasach Karola Wielkiego, później w pewnym sensie także tomistycznego, a przede wszystkim renesansowego. Nowym wyznacznikiem cywilizacyjnym, jak zauważa Zieliński, miał się okazać neohumanizm, z *Faustem* Goethego jako symbolem epoki<sup>87</sup>. Goethe występuje dla Zielińskiego w podwójnej roli, jako najwybitniejszy twórca nowożytnej kultury, i jako życiowy mentor – nauczyciel, któremu osobiście wiele zawdzięcza, m.in. w egzystencjalnym procesie formułowania i umacniania własnej tożsamości,

<sup>79</sup> Tamże, s. 2.

<sup>80</sup> T. Zieliński, *Rozwój kultury duchowej*, „Wiedza i Życie” 1930, z. 4, s. 233–245; tenże, *Rozwój kultury duchowej (dokończenie)*, „Wiedza i Życie” 1930, z. 5, s. 297–308.

<sup>81</sup> T. Zieliński, *Rozwój kultury duchowej*, „Wiedza i Życie” 1930, z. 4, s. 234; por. tenże, „*Małgosia – Helena – Mater Gloriosa*”, *Wiadomości Literackie* 27 III 1932, nr 13, s. 4.

<sup>82</sup> T. Zieliński, *Rozwój kultury duchowej*, „Wiedza i Życie” 1930, z. 4, s. 243.

<sup>83</sup> Tamże, s. 240.

<sup>84</sup> Tamże, s. 244.

<sup>85</sup> T. Zieliński, *Rozwój kultury duchowej (dokończenie)*..., s. 297.

<sup>86</sup> Tamże, s. 298.

<sup>87</sup> Tamże, s. 303.

zagrożonej przez asymilację<sup>88</sup>. Z drugiej strony, inspirowanie się Faustem, który odnajdując prawdę „składa swój wieniec u stóp tronu, na którym zasiadła Mater Gloriosa”, zdecydowanie ożywia, a przede wszystkim uwspółcześnia humanizm, wzbogacając jego dotychczasowy sens kulturowy o aspekty społeczne<sup>89</sup>. Nie bez powodu nadmienia Zieliński o konkurencyjnej sile tego kierunku wobec socjalizmu i liberalizmu<sup>90</sup>.

Neohumanizm, w przeciwieństwie do francuskiego oświecenia, miał ozdrowieńczy wpływ na chrześcijaństwo, które nie ulegając ateizmowi (w przeciwieństwie do Francji), potrafiło „wyzwolić się z więzów ciasnej wyznaniowości”<sup>91</sup>. Zieliński operuje nawet formułą „chrześcijaństwa neohumanistycznego”<sup>92</sup>, przekonując do odchodzenia od religijnej ortodoksyjności, choćby w imię (lub na rzecz) kulturowego postępu. Takie podejście miało w jego przekonaniu zbliżyć do neohumanizmu romantyzm polski, czego przykładem twórczość Adama Mickiewicza, myśl Augusta Cieszkowskiego, czy w ogóle filozofia czynu itp. Pisząc o niezaprzeczalnych osiągnięciach romantyzmu polskiego w postaci choćby „odrodzenia narodowego i politycznego” w XIX w., Zieliński wyraźnie kalkuluje korzyści, jakie mogłyby na przeszłość wyniknąć dla Polski w konsekwencji dalszego upowszechniania się tego typu działań i nastawień<sup>93</sup>. Tutaj w sukurs przychodzi mu kulturoznawcza teoria Hipolita Taine’a „o wszystkich Odrodzeniach, które były i które jeszcze będą”<sup>94</sup>. Inspirując się nią oczekiwał na kolejne, tym razem słowiańskie, „to znaczy, żeby ten nowy postęp kulturalny, który przewidujemy, wynikał z organicznego i samodzielnego skojarzenia duszy słowiańskiej z wskrzeszonym dla niej i przez nią antykiem”<sup>95</sup>.

Zieliński nie działał w osamotnieniu i próżni. Był raczej wytworem społecznej kreacji i powszechnego zapotrzebowania na wybitne indywidualności. W II RP potrafiono dbać o elity, czego wyrazem była niezła kondycja szkolnictwa wyższego i znośne warunki życia ówczesnej profesury. Uniwersytet w sensie instytucjonalnym, działający na podstawie ustawy z 13 lipca 1920 r., nadającej mu szerokie uprawnienia autonomiczno-samorządowe zdecydowanie hołdował humboldtowskiemu modelowi kształcenia i wychowania. Jako taki nie stronił od polityki. Przeciwnie, obecność uczonych w polityce miała dowodzić

---

<sup>88</sup> Żyjąc w Rosji – jak wspomina – zawsze odczuwał wartość „tych czynników umysłowych”, które „odziedziczył po przodkach”, jako „członek tego, a nie innego narodu”. W rozwianiu sprzeczności tych uczuć miał przyjść mu z pomocą właśnie Goethe: „przyszedł przez to, że nie należąc sam ani do polskiej, ani do rosyjskiej narodowości, zjawiał się jako wykładnik czynnika narodowościowego, jako wysoce wartościowego w umysłowości jednostki” – T. Zieliński, *Co zawdzięczam Goethemu?*, „Ruch Literacki” 1932, s. 77.

<sup>89</sup> Tamże, s. 78.

<sup>90</sup> T. Zieliński, *Rozwój kultury duchowej...*, s. 233.

<sup>91</sup> T. Zieliński, *Rozwój kultury duchowej (dokończenie)...*, s. 305.

<sup>92</sup> Tamże.

<sup>93</sup> Tamże, s. 304.

<sup>94</sup> Tamże, s. 306.

<sup>95</sup> Tamże, s. 307.

odpowiedzialności obywatelskiej i gotowości do rozwiązań kompromisowych, nie tylko przed majem 1926 r., lecz i później. Trudno doprawdy wyobrazić sobie polskie międzywojnie bez twórczych i tonujących w gruncie rzeczy działań Władysława Grabskiego, Stanisława Wojciechowskiego, Ignacego Mościckiego, Eugeniusza Kwiatkowskiego, Kazimierza Bartla i innych, bez rozsądnej i roztropnej publicystyki całego grona uczonych. Niektóre tytuły czasopism jakby tylko dla nich były stworzone, np. krakowski „Czas”, „Kurier Warszawski”, „Wiadomości Literackie”, „Dziennik Poznański”<sup>96</sup>. Jak można sądzić około 100 profesorów, spośród 1000 przebadanych przez Dorotę Mycielską naukowych biografii, angażowało się politycznie<sup>97</sup>, a znacznie więcej kulturowo i społecznie poza murami uczelni, jak np. T. Zieliński i kilkunastu wybitnych jeszcze naukowców z samej tylko filologii klasycznej, nie wspominając o filologach nowożytnych. W sumie formował się front ludzi wybitnych, wpływowych, zaangażowanych nie tylko w obronie humanizmu, co traktujących tę ideę jako sposób i metodę obrony wartości europejskich.

W warunkach II RP obrona ta wydawała się wręcz sprawą podstawową, graniczącą z walką o byt i przetrwanie, zwłaszcza w wyniku doświadczeń wyniesionych z wojny 1920 r., która uświadomiła wszystkim skalę zagrożenia ze Wschodu. Obrona ta wywarła decydujący wpływ na kształt ówczesnego okcydentalizmu, obejmującego wiele sfer życia społecznego: od demokratyzacji na wzór zachodni, po szeroko rozumianą modernizację państwa, jego gospodarki itp. Analizując okcydentalizm od strony definicyjnej, Andrzej Wierzbicki mówi o wariantowości pojęcia. Kładąc silniejszy akcent na „pewien typ wartości zachodnich, na który składają się m.in.: styl, duch albo charakter, zwyczaje, a także instytucje charakterystyczne dla narodów Zachodu”, nadmienia również o niezbędnym nastawieniu proeuropejskim wśród społeczeństwa<sup>98</sup>. Choć „traktat wersalski – jak natomiast zauważa Jan Kieniewicz – formalnie rozszerzył Europę o nowe państwa” to jednak, „nie przyznawał im miejsca w Zachodzie”, w takiej sytuacji wiele zależało od lokalnych inicjatyw europejskich w ramach poszczególnych społeczeństw<sup>99</sup>. Powstawały w związku z niniejszym różne programy/ koncepcje okcydentalistyczne, w rodzaju choćby idei orędowników nowoczesnego humanizmu.

Wszyscy „humaniści”, od Zielińskiego począwszy, stawiali znak równości między europeizacją a edukacją. Rola uczonego w umacnianiu tej współzależ-

<sup>96</sup> A. Kwiatek, *Wokół lwowskiego wykładu profesora Kazimierza Twardowskiego z 1932 roku „O dostojności uniwersytetu”*, [w:] *Dostojny Uniwersytet?*, red. A. Śliz, M. S. Szczepański, Warszawa 2014, s. 40.

<sup>97</sup> D. Mycielska, *Postawy polityczne profesorów wyższych uczelni w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX wieku. Studia*, t. 4, pod red. R. Czepulsi-Rastenis, Warszawa 1985, s. 296–297.

<sup>98</sup> A. Wierzbicki, *Wschód – Zachód w koncepcjach dziejów Polski. Z dziejów polskiej myśli politycznej w dobie porozbiorowej*, Warszawa 1984, s. 27.

<sup>99</sup> J. Kieniewicz, *Wprowadzeni do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, Warszawa 2003, s. 284.

ności wydawała się nie do podważenia, skoro „nikt nie miał tylu zasług w zbliżaniu Europejczyków, zwłaszcza Polaków, do ich kulturalnej praojczyzny grecko-rzymskiej”<sup>100</sup>. Jako orędownik idei „renesansu słowiańskiego” należał Zieliński do zdeklarowanych obrońców gimnazjum klasycznego, tocząc zacięte polemiki z rzecznikami szkolnictwa realnego i narodowego (w rozumieniu doktrynalnym). Słynne były jego potyczki z prof. Ignacym Chrzanowskim, stojącym na gruncie szkoły narodowej, a dość sceptycznie zapatrującym się na kwestię utrzymywania klasyki w nauczaniu. Jeśli z konieczności akceptował łacinę, to zdecydowanie lekceważył grekę, uzasadniając swój punkt widzenia rzekomo nikłym jej wpływem na rozwój cywilizacji europejskiej. Zieliński z kolei stając w obronie greki wytykał adwersarzowi nadmierne ideologizowanie kwestii. Pisał: „Powiadają nam, że humanizm jest antynarodowy. To nieprawda, on jest nadnarodowy. Wszelka narodowość znajduje w nim oparcie i bodziec do uświadomienia sobie własnej indywidualności”<sup>101</sup>. Wychodząc z założenia, że „wykształcenie klasyczne nie zwraca się do elity – raczej samo stwarza elitę”, a w dodatku „najdemokratyczniejszą ze wszystkich” i „najpotrzebniejszą”, zauważał, iż odrzucenie proponowanej przez kręgi humanistyczne oferty edukacyjnej, spowoduje daleko idące szkody natury cywilizacyjnej. „Naród – jak pisał – który nie będzie posiadał takiej elity z konieczności zostanie upośledzonym w wyścigu narodów”<sup>102</sup>. Popierający go T. Sinko dodawał, że walka z łaciną przyczyni się w sposób oczywisty do obniżenia etosu europejskości w społeczeństwie. Podczas obrad zjazdu filologicznego w Warszawie w dniu 15 X 1927 r., pytał więc w swym zatroskaniu: „W czyje ślady ma wejść Polska – cywilizacji zachodniej, czy Azji i zazjatyżowanej Rosji?”<sup>103</sup>

Mimo problemów z edukacją klasyczną sytuacja łaciny wcale źle nie wyglądała. Na przełomie lat 20. i 30. dojrzewa mianowicie projekt jej umiędzynarodowienia, na wzór wcześniej składanych już pomysłów z esperantem. Projekt może mało realny, gdyż łacina ustępowała językom nowożytnym (francuskiemu, angielskiemu), i nie posiadała tej siły przebicia co one. Sam pomysł pojawił się na jednej ze „śród literackich w Wilnie 1929 r. Wystąpił z nim Ludwik Hieronim Morstin, postać wyjątkowa, dramaturg, m. in. współzałożyciel (wraz z Władysławem Kościelskim) „Museionu”<sup>104</sup>. Ideę Morstina miał podchwycić i podnieść do poziomu programu Stanisław Rostworowski, „nie filolog a nawet nie humanista”, kawalerzysta, pułkownik, a później generał brygady, m. in. szef sztabu powstańców śląskich w 1921 roku<sup>105</sup>. 13 III 1933 r. zawiązało się w War-

<sup>100</sup> I. Wieniewski, *O Tadeuszu Zielińskim...*, s. 1.

<sup>101</sup> T. Zieliński, *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*, Zamość 1920, s. 24–25; A. Kwiatek, *Środowisko filologiczne...*, s. 123.

<sup>102</sup> T. Zieliński, *Czym jest dla nas antyk?*, „Filomata” 1929, z. 1, s. 13.

<sup>103</sup> *O reformę szkolną*, „Czas” 19 XI 1927, s. 1.

<sup>104</sup> *Łacina jako język międzynarodowy*, „Dziennik Poznański” 13 XI 1929, s. 2.

<sup>105</sup> *Łacina jako język międzynarodowy*, „Kurier Warszawski” 7 I 1931 [wydanie wieczorne], s. 7; zob. także, *Czy łacina może zostać językiem międzynarodowym?* „Wiadomości Literackie” 9 III 1930, nr 10, s. 4.

szawie Towarzystwo Umieźdzynarodowienia Łaciny (*Societas linguae Latinae usui internationali adaptandae*) z Tadeuszem Zielińskim na czele<sup>106</sup>. Pisał w związku z tym faktem L.H. Morstin na łamach „Wiadomości Literackich”: „Wspaniała postać Europejczyka, którym jest w każdym calu prof. Zieliński, który zarówno sławą jak wszechstronnością myśli wyrasta ponad współczesnych, nadała tej idei rozumu i znaczenia”<sup>107</sup>. Towarzystwo zmierzało nie tylko „do uznania łaciny za język międzynarodowy”, lecz również, co z punktu widzenia niniejszego opisu wydaje się istotne, postanowiło podjąć działalność „w kierunku przywrócenia znaczenia łaciny w kulturze polskiej w związku z łacińskim charakterem tej kultury”<sup>108</sup>. Sam Zieliński w jednym z wywiadów podnosił, że „porozumienie się narodów między sobą może nastąpić tylko na podłożu wspólnej kultury”. Skoro w odniesieniu do Europy funkcję tę od zarania „spełnia kultura antyczna”, nierozsądnym byłoby nie skorzystać z języka łacińskiego jako jej atrybutu, posiadającego moc integracyjną<sup>109</sup>.

Klamrą spajającą myśl humanistyczną T. Zielińskiego są jego studia nad religiami świata antycznego, uchodzące jakby za nadrzędny cel badawczy. Nie pozostają one bez związku z ideą rozważanego tu renesansu. Z czynnika religijnego pragnie on bowiem uczynić główny motyw integracyjny dla współczesnej słowiańszczyzny, skonfliktowanej pod względem etnicznym, wyznaniowym, kulturowym, cywilizacyjnym itp. Już z chwilą ukazania się na polskim rynku wydawniczym jego *Religii starożytnej Grecji* (Kraków 1921), G. Przychocki pisał o nowatorskim ujęciu „w przeciwieństwie do wszystkich znanych dotychczas i nic nie mówiących podręczników «mitologii»”<sup>110</sup>. W pracy *Rzym i jego religie* (Zamość 1920) dostrzega tenże recenzent udaną próbę wykorzystania w analizach „wundtowskiego założenia o woli powszechnej”, dzięki któremu mógł Zieliński wystąpić z twierdzeniem, „że najdawniejsze bóstwa rzymskie były obiektywizacjami tej woli, i to nie substancjalnymi jak greckie, ale immanentnymi, aktualnymi”<sup>111</sup>. W 1925 r. ogłasza Zieliński *Religię hellenizmu*, jako t. II serii: *Religie Świata Antycznego*, w której to pracy sygnalizuje kwestię, że „religia hellenizmu była przygotowaniem chrześcijaństwa”<sup>112</sup>. Zdecydowany wzrost zainteresowań kolejnymi studiami religioznawczymi uczonego następuje z chwilą ukazania się pracy *Hellenizm a judaizm* (2 tomy, Warszawa 1927). Miały one spowodować sporo zamieszania, włącznie z wywołaniem „wrzawy”. W nich bowiem stawia Zieliński swą słynną tezę, że „nie ma ciągłości psycho-

<sup>106</sup> Czy mowa Rzymu stanie się znów językiem świata, „Polska Zbrojna” 15 III 1933, nr 74, s. 7.

<sup>107</sup> L.H. Morstin, *O łacinę jako język międzynarodowy*, „Wiadomości Literackie” 9 IV 1933, nr 16, s. 6.

<sup>108</sup> *Towarzystwo Umieźdzynarodowienia Łaciny*, „Kwartalnik Klasyczny” 1933, z. 4, s. 321.

<sup>109</sup> *Łacina językiem świata. Wywiad z prof. Tadeuszem Zielińskim*, „Gazeta Warszawska” 25 III 1933, nr 91, s. 1; zob. też: T. Zieliński, *Umieźdzynarodowienie łaciny*, „Gazeta Polska” 26 XI 1933, nr 327, s. 3.

<sup>110</sup> G. Przychocki, *Religia grecka*, „Kurier Warszawski” 1 II 1922, nr 32, s. 3.

<sup>111</sup> Tenże, *Religia rzymska*, „Kurier Warszawski” 27 II 1922, nr 58, s. 3–4.

<sup>112</sup> *Religia hellenizmu*, „Wiadomości Literackie” 14 II 1926, nr 7, s. 3.



logicznej między judaizmem a chrześcijaństwem, natomiast ciągłość ta istnieje między hellenizmem a chrystianizmem<sup>113</sup>. W odpowiedzi – jak zauważa S. Lenkowski – „uderzono w autora”, tak ze strony kręgów kościelnych „za ujęcie chrześcijaństwa w sposób niedogmatyczny”, jak również „ze strony żydowskiej za zlekceważenie etyki judaistycznej”<sup>114</sup>.

Wśród krytyków, którzy – co warto zauważyć – byli w mniejszości, duże wrażenie na czytelnikach wywierały polemiki Pawła Hulki-Laskowskiego, dla odmiany reprezentanta środowisk protestanckich. Mając na podorzędu dzieła wielkiego Adolfa Harnacka – luteranckiego historyka dogmatu, autora znanej m in. z przekładu na język polski *Istoty chrześcijaństwa* (Warszawa 1909), starał się obalić naczelną tezę Zielińskiego przez odniesienie hellenizmu do ówczesnego synkretyzmu religijnego jako zjawiska powszechnego i oczywistego. Wychodząc z takiego założenia, zarzucał Zielińskiemu interpretacyjną dowolność, stwierdzając w zakończeniu nader obszernej recenzji, że ogłoszonej pracy „należy się rzeczowa, fachowa krytyka, a nie kadzidło”<sup>115</sup>. Krytycznie potraktował pracę Zielińskiego ks. prof. Szczepan Szydelski, kierownik Katedry Teologii Fundamentalnej Wydziału Teologicznego UJK we Lwowie. W zamieszczonym na łamach „Ateneum Kapłańskie” obszernym, trzyczęściowym elaboracie wytknął autorowi *Hellenizmu...* wszystkie odstępstwa od teologicznej wykładni<sup>116</sup>. Polemikom zresztą nie było końca, i właściwie toczyły się one z przerwami aż do września 1939 r., a w pewnym sensie i dalej, przez cały niemalże PRL, gdy środowisko filologiczne nie było w stanie podjąć decyzji w sprawie ogłoszenia drukiem ostatnich dwóch tomów religii starożytności, które pozostały w rękopisie po jego śmierci<sup>117</sup>.

W istocie nie była to dla Zielińskiego sytuacja komfortowa, gdy atakowany z różnych stron, musiał odierać zarzuty. Swym adwersarzom odpowiedział zbiorczo w specjalnym referacie wygłoszonym 3 XII 1927 r. podczas zebrania Towarzystwa Historycznego w Krakowie, którego tekst został później ogłoszony w „Przeglądzie Współczesnym”. Tamże, podtrzymując w całej rozciągłości swe stanowisko, że „o ideologizacji religii helleńskiej nie może być mowy”, że taka jest wizja analizowanego przezeń procesu, zdecydowanie pozostał przy

<sup>113</sup> I. Wieniewski, *Sąd nad judaizmem*, „Wiadomości Literackie” 18 IX 1927, nr 38, s. 3; tenże, *Cios w próżnię. Jeszcze w sprawie książki „Hellenizm i judaizm”*, „Wiadomości Literackie” 16 X 1927, nr 42, s. 3.

<sup>114</sup> S. Lenkowski, *Przegląd twórczości naukowej prof. Tadeusza Zielińskiego*, „Wiedza i Życie” 1929, z. 3, s. 190.

<sup>115</sup> P. Hulka-Laskowski, *Nieprawidłowości proceduralne w sądzie nad judaizmem. Na marginesie książki prof. Tadeusza Zielińskiego*, „Wiadomości Literackie” 2 X 1927, nr 40, s. 2.

<sup>116</sup> S. Szydelski, *Religia helleńska, Stary Testament i chrześcijaństwo*, „Ateneum Kapłańskie” 1928, R. 14, t. 21, z. 1, s. 1–16; z. 2, s. 105–135; z. 3, s. 227–247.

<sup>117</sup> M. Plezia, dz. cyt., s. 181–212.

swoim<sup>118</sup>. Warto w tym miejscu przytoczyć rozstrzygającą w moim przekonaniu ocenę Andrzeja Gillmeistera, mianowicie, iż

Zieliński był przecież uczonym zbyt wielkiej klasy by tak naprawdę twierdzić, że chrześcijaństwo «genealogicznie» wywodziło się z religii starożytnej. Trzeba stanowczo podkreślić, że w zasadzie on nigdy nie sformułował tezy świadczącej o takim właśnie bezpośrednim pochodzeniu (*direct Genesis*). Pisał natomiast o pewnym fenomenie, który nazwał *praeparatio evangelica*, czyli o swoistym «przygotowaniu» lub też «utorowaniu» drogi chrześcijaństwu przez grecką religię hellenistyczną<sup>119</sup>.

Tak czy inaczej, poszerzał źródła chrystianizmu o czynnik kulturowy, nadający religii znaczącą wartość społeczną.

Chrześcijaństwo, zwłaszcza w zhellenizowanej formie, pełniło, jak można sądzić, istotną funkcję w jego humanizmie społecznym, który definiował jako kategorię antropocentryczną, o charakterystycznych dla Europy renesansowej i postrenesansowej tendencjach łączenia indywidualizmu ze wspólnotowością i dominującą w świadomości ideą dobra wspólnego. Właściwość ta miała odróżniać tak rozumiany humanizm od np. liberalizmu, wobec którego Zieliński stawiał znak zapytania, głównie ze względu na jego „amoralny” w takich okolicznościach utylitaryzm.

Będąc uczonym, a jednocześnie depozytariuszem sławy, legitymizującym się członkostwem kilkunastu akademii: m.in. brytyjskiej, paryskiej, bawarskiej, rumuńskiej, bułgarskiej, czeskiej, a także Polskiej Akademii Umiejętności (od 1907 r.), Rosyjskiej Akademii Nauk (w miejsce H. Sienkiewicz – od 1917 r.), wyróżniany doktoratami h.c. uniwersytetów w Moskwie, Atenach, Oxfordzie, Groningen i in.<sup>120</sup>, wszystkie swoje sukcesy, osiągnięcia i zgromadzone dobra intelektualne pragnął przeznaczyć na rzecz własnej tudzież międzynarodowej społeczności w imię racji wyższego rzędu. Otwartość na otoczenie, będąca przejawem wrodzonego i wyuczonego humanizmu, były miarą jego empatii i twórczego stosunku do życia. Jego idea renesansu słowiańskiego, choć mało realna w swej wykonawczej warstwie, stanowiła wyraz aspiracji i nadziei człowieka, usytuowanego między Wschodem a Zachodem, szukającego dla swoich współbraci pozytywnych rozwiązań. Wyodrębniając w swojej humanistycznej wyobraźni fundamentalne elementy wizerunku Bóstwa, takie jak „prawda, piękno, dobro”, sam uczynił z nich rodzaj życiowego przesłania dla siebie. W odczuciu A. Gillmeistera „należałoby w ogóle traktować jego postawę z perspektywy tych właśnie znaczeń”<sup>121</sup>.

<sup>118</sup> T. Zieliński, *Nauka i sentyment wobec hellenizmu i judaizmu*, „Przegląd Współczesny” 1928, nr 71, s. 353–370.

<sup>119</sup> A. Gillmeister, dz. cyt., s. 42.

<sup>120</sup> R. Zaborowski, dz. cyt., s. 36–37.

<sup>121</sup> A. Gillmeister, dz. cyt., s. 21.

## Bibliografia

- Albrecht M. von, *Filolog – budowniczy mostów między kulturami i narodami*, [w:] *Tadeusz Zieliński (1859–1944). W 150 rocznicę urodzin*, pod red. E. Olechowskiej, Warszawa 2011.
- Axer J., *Tadeusz Zieliński wśród obcych*, [w:] *Tadeusz Zieliński (1859–1944). W 150 rocznicę urodzin*, pod red. E. Olechowskiej, Warszawa 2011.
- Bartyzel J., *Humanizm*, [http: haggard, interia.pl/humanizm](http://haggard.interia.pl/humanizm), html. (data dostępu: 19.07.2019)
- Bleiberg J., *Humanizm jako problem kultury*, „Wiedza i Życie” 1939.
- Bleiberg J., *Typy humanizmu*, „Wiedza i Życie” 1938, nr 9.
- Braginska N., *Słowiański renesans antyku*, „Przestrzenie Teorii” 2008, nr 9.
- Burckhardt J., *Kultura Odrodzenia we Włoszech. Próba ujęcia*, przekład M. Kreczkowska, wstęp M. Brahmer, Warszawa 1961.
- Czachowski K., *Obraz literatury polskiej 1884-1933*, t. II: *Neoromantyzm i psychologizm*, Lwów 1934.
- Czy łacina może zostać językiem międzynarodowym?* „Wiadomości Literackie” 9 III 1930.
- Czy mowa Rzymu stanie się znów językiem świata*, „Polska Zbrojna” 15 III 1933, nr 74. G
- Gawryłow A.K., *Tadeusz Zieliński w kontekście kultury rosyjskiej*, [w:] *Tadeusz Zieliński (1859–1944). W 150 rocznicę urodzin*, pod red. E. Olechowskiej, Warszawa 2011.
- Gąsiorowski A., Topolski J., *Klinger Witold*, [w:] *Wielkopolski słownik biograficzny*, Warszawa–Poznań 1981.
- Geremek H., *Wstęp*, w: *Tadeusz Zieliński, Kultura i rewolucja. Publicystyka z lat 1917–1922*, przełożyła, opracowała i wstępem opatrzyła H. Geremek, Warszawa 1999.
- Gębura K., *Ateńczyk w barbaricum. Rzecz o Tadeuszu Zielińskim*, „Kwarta” 2012, nr 3.
- Gillmeister A., *The Point of View. Tadeusz Zieliński on Ancient Religions*, Akme, *Studia historica*, red. R. Kulesza, Warszawa 2013.
- Hulka-Laskowski P., *Nieprawidłowości proceduralne w sądzie nad judaizmem. Na marginesie książki prof. Tadeusza Zielińskiego*, „Wiadomości Literackie” 2 X 1927, nr 40.
- Humanizm i edukacja humanistyczna*. Wybór tekstów: B. Suchodolski i I. Wojnar, Warszawa 1988.
- Humanismus*, [w:] *Brockhaus Enzyklopädie völlig neu bearbeitete*, Meinheim 1989, Bd. 10.
- Iwaszkiewicz J., *Do Tadeusza Zielińskiego*, „Wiadomości Literackie” 5 VIII 1928, nr 32, s.1, przedruk: „Meander” 1959, nr 8–9.
- Kieniewicz J., *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, Warszawa 2003.
- Klinger W., *Tadeusz Zieliński*, „Przegląd Współczesny” 1930, nr 94.
- Kogo wybralibyśmy do akademii literatury polskiej? Rozstrzygnięcie czytelników*, „Wiadomości Literackich”, „Wiadomości Literackie” 13 IX 1925, nr 37.

- Kogo wybralibyśmy do akademii literatury polskiej? Rozstrzygnięcie plebiscytu czytelników „Wiadomości Literackich”*, „Wiadomości Literackie” 18 I 1931, nr 3.
- Konarzewski Z., *Rozmowa z prof. Tadeuszem Zielińskim*, „Czas” 30 V 1937, nr 146.
- Kordecki K., *O polski program wobec zagadnień słowiańskich*, „Dziennik Poznański” 5 V 1935, nr 104.
- Król M., *Historia myśli politycznej. Od Machiavellego po czasy współczesne*, Gdańsk 1998.
- Kwiatek A., *Humanizm – przegląd stanowisk*, „Śląski Filomata” 2006, nr 2.
- Kwiatek A., *Ryszard Gansiniec – krzewiciel humanizmu*, „Kwartalnik Opolski” 1997, nr 1.
- Kwiatek A., *Środowisko filologiczne wobec kształcenia humanistycznego w II Rzeczypospolitej*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny”, t. 1: *Tradycja i współczesność w myśli pedagogicznej*, pod red. U. Szuścik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Kwiatek A., *Wokół lwowskiego wykładu profesora Kazimierza Twardowskiego z 1932 roku „O dostojności uniwersytetu”*, [w:] *Dostojny Uniwersytet?*, red. A. Śliz, M. S. Szczepański, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa 2014.
- Kwiatek J., Kwiatek A., *Profesor Ryszard Gansiniec jako twórca koncepcji nowoczesnej edukacji humanistycznej*, [w:] *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – Szkoła – Nauczyciel*, pod red. K. Dormus i R. Ślęzki, seria: Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, t. I, red. A. Ruta, Kraków 2012.
- Kwiatek J., Kwiatek A., *Szykowski Marian*, [w:] *Leksykon Polaków w Republice Czeskiej i Republice Słowackiej*, t. II, red. Z. Jasiński, B. Cimała, Opole 2013.
- Lenkowski S., *Przegląd twórczości naukowej prof. Tadeusza Zielińskiego*, „Wiedza i Życie” 1929, z. 3.
- Łacina jako język międzynarodowy*, „Dziennik Poznański” 13 XI 1929.
- Łacina jako język międzynarodowy*, „Kurier Warszawski” 7 I 1931 [wydanie wieczorne].
- Łacina językiem świata. Wywiad z prof. Tadeuszem Zielińskim*, „Gazeta Warszawska” 25 III 1933, nr 91.
- Łempicki Z., *Humanizm*, w: „Świat i Życie”. *Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury*, t. II, Warszawa 1939.
- Morstin L.H., *O łacinę jako język międzynarodowy*, „Wiadomości Literackie” 9 IV 1933, nr 16.
- Mycielska D., *Postawy polityczne profesorów wyższych uczelni w dwudziestoleciu międzywojennym*, [w:] *Inteligencja polska XIX i XX wieku*. Studia, t. 4: 1985, pod red. R. Czepulis-Rastenis, PWN, Warszawa 1985.
- Nowe średniowiecze*, „Wiadomości Literackie” 28 II 1926, nr 1.
- O reformę szkolną*, „Czas” 19 XI 1927.
- Pilch S., *Gustaw Przychocki. W 25-lecie pracy naukowej i wychowawczej*, „Kwartalnik Klasyczny” 1934, z. 2.
- Plezia M., *Z dziejów filologii klasycznej w Polsce*, Warszawa 1993.
- Podniosła uroczystość ku czci 25-lecia pracy naukowej prof. Przychockiego*, „Ilustrowany Kurier Codzienny” 29 V 1934, nr 147.

- Pplk. Gustaw Przychocki rektor Uniwersytetu Warszawskiego*, „Polska Zbrojna” 30 IX 1928.
- Przychocki G., *Religia grecka*, „Kurier Warszawski” 1 II 1922, nr 32.
- Przychocki G., *Religia rzymska*, „Kurier Warszawski” 27 II 1922, nr 58.
- Przychocki G., *Tadeusz Zieliński*, „Rozmaitości” 3 XII 1933, nr 49 (Dodatek do „Polski Zbrojnej”).
- Reicherówna R., *Rozmowa z prof. Gustawem Przychockim*, „Wiadomości Literackie” 16 V 1926, nr 20.
- Religia hellenizmu*, „Wiadomości Literackie” 14 II 1926, nr 7.
- Rozwój idei słowiańskiej*, „Kurier Warszawski” 23 VII 1923, nr 202.
- Sinko T., *Filologia – nadobna*, „Czas” 18 XII 1925, nr 292.
- Srebrny S., *Tadeusz Zieliński*, „Eos” 1947, nr 2.
- Suchodolski B., Wojnar I., *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, Warszawa 1988.
- Szydelski S., *Religia helleńska, Stary Testament i chrześcijaństwo*, „Ateneum Kapłańskie” 1928, R. 14, t. 21, z. 1–3.
- Szyjkowski M., *Czy istnieje kwestia słowiańska?*, „Kurier Warszawski” 7 VIII 1931, nr 214 [wyd. wieczorne].
- „*Świat i Życie*”. *Zarys encyklopedyczny wiedzy i kultury*, pod red. Z. Łempickiego, t. II, Warszawa 1939, s. 900.
- Towarzystwo Umieędzynarodowienia Łaciny*, „Kwartalnik Klasyczny” 1933, z. 4.
- W promieniach kultury antycznej*, „Wiadomości Literackie” 4 I 1925, nr 1.
- Wiellmann O., *Humanismus*, [w:] *Lexikon der Pädagogik*, hrsg. von E. M. Roloff, Bd. 2, Freiburg im Breisgau 1913.
- Wieniewski I., *Cios w próżnię. Jeszcze w sprawie książki „Hellenizm i judaizm”*, „Wiadomości Literackie” 16 X 1927, nr 42.
- Wieniewski I., *Sąd nad judaizmem*, „Wiadomości Literackie” 18 IX 1927, nr 38.
- Wierzbicki A., *Wschód – Zachód w koncepcjach dziejów Polski. Z dziejów polskiej myśli politycznej w dobie porzobiorowej*, Warszawa 1984.
- Woleński J., *Humanizm i racjonalizm*, [w:] *Humanistyczna wizja zjednoczonej Europy*, Humanist vision of European Integration, Warszawa 1998.
- Zaborowski R., *Tadeusz Zieliński (1859–1944) i Wincenty Lutosławski (1863–1954). Próba porównania biografii (w sześćdziesiątą i pięćdziesiątą rocznicę ich śmierci)*, „Prace Komisji Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk”, t. VIII: 2007.
- Zachariasz A.L., *Czy humanizm jest antropotelizmem?*, [w:] *Humanizm. Tradycje i przyszłość*, pod red. T. Szkołuta, Lublin 2003.
- Zieliński T., *Autobiografia. Dziennik 1939–1944*, podali do druku H. Geremek i P. Mitzner, Warszawa 2005.
- Zieliński T., *Chrześcijaństwo antyczne*, Toruń 1999.
- Zieliński T., *Co zawdzięczam Goethemu?*, „Ruch Literacki” 1932.
- Zieliński T., *Czym jest dla nas antyk?*, „Filomata” 1929, z. 1.
- Zieliński T., *Hellenizm a judaizm*, vol. 1–2, Warszawa 1927.
- Zieliński T., *Idea wszechsłowiańszczyzny* (1), „Polska Zbrojna” 10 VII 1931, nr 186.

- Zieliński T., *Idea wszechsłowania* (2), „Polska Zbrojna” 11 VII 1931, nr 187.
- Zieliński T., *Kultura i rewolucja. Publicystyka z lat 1917–1922*, przełożyła, opracowała i wstępem opatrzyła Hanna Geremek, Warszawa 1989.
- Zieliński T., *Małgosia – Helena - Mater Gloriosa*, „Wiadomości Literackie” 27 III 1932, nr 13.
- Zieliński T., *Nacjonalizm, internacjonalizm, supranacjonalizm*, [w:] T. Zieliński, *Kultura i rewolucja. Publicystyka z lat 1917–1922*, przełożyła, oprac. i wstępem opatrzyła Hanna Geremek, Warszawa 1989.
- Zieliński T., *Nauka i sentyment wobec hellenizmu i judaizmu*, „Przegląd Współczesny” 1928, nr 71.
- Zieliński T., *O wiecznej aktualności problemów artystycznych antyku*, „Przegląd Współczesny” 1938, nr 200.
- Zieliński T., *Religia cesarstwa rzymskiego*, Toruń 1999.
- Zieliński T., *Religia Rzeczypospolitej Rzymskiej*, vol. 1–2, Warszawa 1933–1934.
- Zieliński T., *Religia starożytnej Grecji. Zarys ogólny* (wyd. ros. Petersburg 1917, wyd. pol. Zamość 1921).
- Zieliński T., *Rozwój kultury duchowej*, „Wiedza i Życie” 1930, z. 4.
- Zieliński T., *Rozwój kultury duchowej (dokończenie)*, „Wiedza i Życie” 1930, z. 5.
- Zieliński T., *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*, Zamość 1920.
- Zieliński T., *Umiędzynarodowienie łaciny*, „Gazeta Polska” 26 XI 1933, nr 327.
- Zieliński T., *Wschód i Zachód a Polska*, „Gazeta Polska” 15 X 1933, nr 285.
- Znaczenie społeczne Tadeusza Zielińskiego*, „Kurier Warszawski” 16 II 1933, nr 47.

## The social humanism by Tadeusz Zieliński (1859–1944)

### Summary

The aim of the article is to present the idea of social humanism by Tadeusz Zieliński, an outstanding classical philologist, thinker, creator of the phenomenon called Slavic Renaissance, being a professor at St. Petersburg University (until 1920) and Warsaw University, a doctor h. c. at many high schools in the country as well as abroad. He treated his humanism in different aspects, not just as a category strictly referring to the epoch of Renaissance, but also having alternated through history, in order to search a harmony between the one human being and the society. The proposals and projects that he declared within this context, placed him among the great defenders of the republican anthropocentrism which opposed the doctrinal liberalism.

**Keywords:** social humanism, Slavic Renaissance, republican anthropocentrism, liberalism.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.04>

Оксана БОДНАР (Oksana BODNAR)

<https://orcid.org/0000-0003-4207-0624>

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,

м. Тернопіль, Україна

e-mail: bodnarotern@ukr.net

## Оцінювання комунікативної компетентності експерта у галузі освіти

**Ключові слова:** експерт, комунікація, комунікативна компетентність експерта, оцінювання, параметрично-показникова модель оцінювання.

### Вступ

В епоху інформаційного суспільства зростає соціальний статус спілкування, адже це не тільки основний інструмент взаємодії між людьми, а й вагомий елемент культури та ефективний механізм управління соціальними системами. Комунікативна компетентність фахівця є важливими у всіх сферах життєдіяльності людини, адже мовлення є не тільки каналом передачі інформації, але й атрибутом професійної майстерності. В умовах реформування освіти все більшої ваги набуває особа експерта, спеціаліста, який за професійними якостями здатний не тільки оцінити освітню ситуацію, але й запропонувати рішення виходу з неї. На жаль, в Україні не всі експерти у галузі освіти підлягають інституційній сертифікації. Більшість осіб, які залучені експертного контролю, аналізу чи консультивання, здійснюють свою професійну експертну діяльність виключно на основі посадового статусу. Для прикладу, керівник закладу освіти очолю атестаційну комісію, яка здійснює оцінку діяльності педагогічних працівників. Працівники методичних служб залучаються до експертизи якості уроків та

методичного забезпечення. Кожен посадовець відділу освіти причетний до експертної оцінки техніки безпеки чи якості харчування тощо.

Оскільки на практиці використовуються експерти на різних рівнях управління, то актуальною є проблема підготовки та оцінювання їх компетентності. На сьогодні є достатньо багато досліджень щодо оцінювання компетентності експерта за різними критеріями. Наприклад, О.М. Касянова наголошує на таких критеріях, як: ставлення до експертизи, конформізм, аналітичність і широта мислення, конструктивність мислення, властивість колективізму, самокритичність<sup>1</sup>. Л.В. Штефан притримується думки, що експерта варто оцінювати за критеріями креативності, евристичності, наявності інтуїції, предикаторності, незалежності, всебічності, об'єктивності, самокритичності<sup>2</sup>. С.Л. Братченко, як автор гуманітарної експертизи, пропонує основні характеристики експерта об'єднати у 5 груп: особисті якості, комунікативність, компетентність, методологічна, методична грамотність, професійна підготовка, практичний досвід<sup>3</sup>. Треба підкреслити, що більшість експертологів та дослідників експертизи не виділяють комунікативну компетентність як окремий складник експертної компетентності. Тому метою нашого дослідження є обґрунтувати важливість комунікативної компетентності для експерта, продемонструвати можливість її оцінювання за допомогою параметрично-показникової моделі, тому що сьогодні відкрита освіта як підтвердження демократизації суспільного життя, вимагає прозорості і професійності експертних оцінок та ефективних рішень для реалізації освітніх реформ.

## Особа експерта з позиції теорії і практики

Ефективність будь-якої професійної діяльності безпосередньо залежить від рівня розвитку компетентності фахівців. Особливо авторитетною є організація, у якій фахівці мають статус експерта.

Поняття *експерт* є загальновідомим і на сьогодні має достатньо багато визначень. Класики експертології та довідково-енциклопедичні джерела пояснюють поняття «експерт» як спеціаліста з певної галузі, який може дати обґрунтований висновок щодо оцінки стану об'єкта та спрогнозувати подальший розвиток об'єкта у мінливих умовах. Тобто, найважливішими

<sup>1</sup> О.М. Касянова, *Експерт в освіті: основні характеристики, методи відбору та оцінювання. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* редкол.: т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін., Запоріжжя 2011, Вип. 21 (74), с. 78–86.

<sup>2</sup> Там же, с. 78–86.

<sup>3</sup> С. Братченко, *Гуманітарна експертиза навчального закладу*, „Управління освітою” 2004, № 15–16, с. 20.



характеристиками належності суб'єкта до професійної експертної діяльності є відповідна фахова освіта, знання об'єкта експертизи, досвід здійснення експертизи, а також інтуїція дослідника.

Не кожне оцінювання можна вважати експертним. Специфіка освітньої галузі доводить, що усі педагоги та керівники закладів освіти можуть бути експертами, оскільки проводять оцінювання на основі досвіду та інтуїції. Так учитель оцінює щодня учнів, використовуючи власні підходи до адаптування критеріїв оцінювання. В освіті усі керівники закладів освіти в Україні є апіорі експертами, тому що функція контрольно-оцінювальної діяльності передбачає періодичне об'єктивне оцінювання діяльності педагогів на основі відповідних критеріїв. Найбільш переважаючою характеристикою статусу експерта є довіра до його оцінок та висновків. Хоча педагоги у своїй професійній діяльності застосовують інструменти експертного оцінювання, їх статус експерта є ситуативним і немає загального визнання. Тому варто визнати, що статус експерта передусім отримують фахівці на основі навчання та сертифікації.

Оцінювання якості освітніх явищ і процесів у закладах освіти є надзвичайно трудомістким процесом. Відповідальні оцінювачі, експерти відповідають за висновки щодо рівня освітнього процесу та його результатів. На думку І. Підласого, «... значну кількість експертних знань експерт використовує автоматично, інтуїтивно, він не завжди розуміє, що ці знання є результатом тривалого і складного процесу; спеціалізовані знання можна назвати передчуттям, секретом прозріння»<sup>4</sup>.

Звернення до думок експертів продиктовано тим, що вони можуть дати «надійну і точну картину, яка не уступає достовірності масовим опитуванням»<sup>5</sup>.

Команди експертів формуються на різних рівнях управління: на державному (структурах Міністерства освіти і науки України (далі МОН) та інституціях, які є в підпорядкуванні МОН України); на регіональному рівні (управління (відділи) освіти, методичні служби) та рівні закладу освіти. На кожному рівні управління експерти мають свої повноваження та інтервал відповідальності. Для вирішення складних завдань інколи формують групу експертів з різних рівнів управління.

Очевидно, найголовнішим етапом сертифікації експертів є їх відбір за встановленими критеріями. Це важко зробити в ситуації, коли всі освітяни є більш-менш однорідною спільнотою за освітою, досвідом, знаннями. Відтак, відбираючи суб'єктів для сертифікації, початку треба знайти людей, які будуть найефективніше здійснювати експертне оцінювання, зо-

<sup>4</sup> І.П. Підласий, *Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навчальний посібник*, Київ 1998, с. 5.

<sup>5</sup> Б.З. Докторов, *Експертный опрос как метод изучения общественного мнения*, „Социологические исследования” 1985, № 4, с. 95.

крема не тільки досліджувати рівень розвитку педагогічного об'єкта, але й умітимуть транслювати аргументи власних оцінок та пропозиції іншим суб'єктам. Відтак, пропонуємо здійснювати відбір претендентів на включення в експертне оцінювання педагогічних об'єктів за рівнем розвитку комунікативної компетентності.

## Специфіка комунікативної компетентності в процесі спілкування експерта

Поняття *компетентність* є загальновідомим, оскільки у наукових та популярних джерелах є достатня кількість різних підходів до з'ясування сутності цього поняття та класифікацій.

Відповідно до закону України «Про освіту» (2017), *компетентність* – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність<sup>6</sup>.

Науковці обґрунтовують різні класифікації компетентностей. Як правило, розглядають *ключові, загальні і спеціалізовані* компетентності експерта. Комунікативну компетентність можна віднести до загальної компетентності.

Д.І. Іванов *комунікативну компетентність* (усне, письмове, крос-культурне, іншомовне спілкування) відносить до соціально-особистісної компетентності. З точки зору автора, комунікативна компетентність пов'язана безпосередньо з адміністративною компетентністю як пріоритетною професійною особливістю управлінця, адже вона пов'язана з такими характеристиками людини, як: здатність здійснювати адміністративну діяльність; моделювання прогнозованого результату; інтеграцією таких рис характеру як самостійність та здатність до співробітництва у прийнятті рішень<sup>7</sup>.

На нашу думку, *комунікативна компетентність експерта в галузі освіти* – це сформована досвідом та самоосвітою (або навчанням в певній суспільній інституції) здатність транслювати знання сутності об'єкта експертного дослідження та розуміння розвитку в усних та письмових оцінних судженнях, експертних висновках, прогнозах в коротких або розгорнутих формах викладу. Комунікативна компетентність проявляється у різних мовних формах: монологі (коли експерт озвучує свої висновки щодо оцінки об'єкта експертизи), діалозі (коли експерт аргументує і пояснює

<sup>6</sup> Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/str> (дата звернення 15.08.2018).

<sup>7</sup> Д.И. Иванов, *Экспертиза в образовании: учебное пособие*, Москва 2008, с. 110.

педагогові, наприклад, свої низькі оцінки) чи груповій дискусії під час вироблення оптимального висновку чи рішення.

Варто зазначити, що комунікативні компетентності експерта відрізняються від комунікативної компетентності учителів чи викладачів вищої школи, оскільки спілкування експерта реалізується відповідно до цілей із застосуванням наукового апарату експертного критеріального оцінювання. Усні чи письмові думки експертів повинні бути лаконічними, але обґрунтованими, а педагоги можуть висловлювання будувати довільно і для них немає стандартів у висловлюваннях. Твердження експертів у галузі освіти не можуть містити категоричних тверджень та емоційних оцінок. Якщо предмет дослідження не відповідає критеріям оцінювання, експерт шукає фактори-причини, що визначають певний стан розвитку об'єкта, але негативні оцінки реалізуються через пропозиції та прогнози.

Українські та польські вчені пишуть про важливість спілкування та розвиток комунікативних компетентності суб'єктів освітньої діяльності.

Малгожата Залевська-Буяк, посилаючись на дослідження Карли Деліес, наголошуючи на багатofункціональності спілкування, акцентує увагу на таких завданнях комунікації: опис суттєвого змісту; звернення до об'єкта; надання пояснень та тлумачень відповідно до намірів оратора; підкреслення інтерактивних відносин між суб'єктом та об'єктом комунікації; у комунікації бути вираженням власного ставлення до об'єкта комунікації<sup>8</sup>.

Р. Паржецькі вважає, що термін «компетентність» зазвичай використовується для опису певних індивідуальних навичок і здібностей людини. З точки зору автора, мовна компетенція визначає здатність застосовувати абстрактні мовні правила, тоді як компетентність спілкування визначає здатність спілкуватися за допомогою мови<sup>9</sup>.

Процес спілкування експертів базується на тих принципах, які притаманні менеджменту. Г. Осовська називає такі специфікації зв'язку у комунікації, як: координація під час прийому та передачі інформації; узгодження цінності: процесів оцінювання та розуміння; організація взаємовідносин у спілкуванні між індивідами<sup>10</sup>.

Комунікація експертів може бути активною або пасивною; розвиненою або стислою; виразною або прихованою; емоційно-художньою або строго логічною; вербальною або невербальною; прямою або віддаленою; письмовою або усною; формальною та неформальною. Вибір типу спілкування залежить від оцінки ситуації, рівня розвитку комунікативного потенціалу

<sup>8</sup> M. Zalewska-Bujak, *Interakcje komunikacyjne nauczyciel–uczeń w szkolnej przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*, pod red. K. Czerwińskiego, J. Kubiczka i B. Kutrowskiej, Toruń 2010, s. 178.

<sup>9</sup> R. Parzęcki, *Kompetencje komunikacyjne w doradztwie pedagogicznym*, „Kształcenie zawodowe: Pedagogika i Psychologia: Rocznik Polsko-Ukraiński” 2013, s. 212.

<sup>10</sup> Г.В. Осовська, *Комунікації в менеджменті*, Київ 2003, с. 51–53.

експерта; очікувань учасників експертизи; мети дослідження; а також від якості і доцільності використання інформаційних технологій. Однак неможливо стати авторитетним експертом без ефективного спілкування, без здатності встановити дружні стосунки з об'єктами та суб'єктами експертизи, без харизматичного таланту викликати довіру до себе, навіть без впевненості у голосі. Тому, на нашу думку, комунікативна компетентність є певним чином пріоритетною.

### **Функції комунікації освітнього експерта, можливі бар'єри та помилки**

Функції комунікації у кожній професії є різними у контексті сутності процедурних дій. Тому варто зрозуміти функціональну складову комунікативної компетентності експерта. В експертизі, як процедурі аналізу та оцінювання, експерт виконує різні комунікативні функції:

- передає інформацію та розпорядження керівника експертної групи;
- погоджує вибір інструментарію експертизи з керівником групи та керівником закладу освіти;
- пояснює завдання експертного оцінювання іншим експертам та педагогам, які залучені до оцінювання;
- узгоджує експертні задачі та пояснює деталі процедури експертного оцінювання;
- готує інструкції та роз'яснює їх зміст для проведення анкетування та опитування педагогів та учнів;
- неупереджено і доброзичливо ставиться до суб'єктів та учасників експертного дослідження, пояснює свої дії учасникам;
- дотримується правил етичної поведінки, узгоджує свої оцінки, зберігає, при необхідності, рівень конфіденційності інформації;
- проводить опитування суб'єктів для отримання додаткової експертної інформації;
- вносить пропозиції керівнику експертної групи щодо вдосконалення процедур та підвищення якості аналітико-експертних оцінок і висновків;
- вивчає досвід інших експертів, ділиться своїми напрацюваннями;
- відстоює свою позицію при виборі інструментарію та формуванні індивідуальних експертних оцінок і аналітичних висновків;
- працює у команді експертів, обґрунтовує можливість прийняття компромісних рішень, визнає свої успіхи та помилки.

Експерт в освіті під час комунікації стикається з різними бар'єрами, які властиві кожній людині у спілкування. Г.В. Осовська називає такі бар'єри у діловій комунікації: присутність негативних емоцій, складність спри-

йняття співрозмовника, різний рівень володіння мовою, особисті стереотипи та життєві настанови, бар'єри першого враження від людини, відсутність взаєморозуміння<sup>11</sup>.

Розглянемо сутність трьох типів бар'єрів у спілкуванні експерта.

*Мотиваційні бар'єри.* До таких бар'єрів комунікації експерта можна також віднести: відсутність досвіду спілкування у конфліктних ситуаціях, намагання не перевершувати допустимий обсяг комунікації, беручи приклад з інших експертів; страх втратити авторитет.

*Моральні бар'єри:* складність врахування гендерного аспекту (невміння відбирати різні засоби до спілкування у комунікативних парах :чоловік-чоловік, жінка-жінка, чоловік-жінка).

*Емоційні бар'єри:* психологічні стереотипи, пов'язані зі зміною настрою; відсутність емоційного інтелекту; перевага вербального спілкування; невідміння застосовувати жести та міміку.

Хоча експертам завжди, як правило, довіряють, практика експертного оцінювання в освіті показує, що в окремих випадках експерти у комунікації теж можуть припуститись окремих помилок, серед яких:

- використання шаблонних фраз, які набуті досвідом експертизи;
- невдале використання жестів, які не відповідають словесним твердженням;
- страх помилитись і акцент на нечітких розмитих оцінках, які не формують адекватного уявлення про рівень розвитку об'єкта експертизи;
- використання строго ділового стилю спілкування і формулювання складних мовленнєвих конструкцій з включенням наукової термінології;
- невідміння чітко окреслити сформулювати обсяг інформації, які потрібний і сформулювати завдання для респондента, тобто, можливі дві крайності: або експерт вимагає занадто багато інформації або навпаки використовує неповну інформацію, на підставі якої неможливо зробити обґрунтовані висновки;
- прагнення обов'язково знайти недоліки, що провокує експерта до різких негативних суджень та експресивного мовлення;
- невизнання або заперечення самооцінки об'єкта експертизи і відтак нівелювання самооцінок під час формування експертного висновку;
- прагнення використовувати традиційні фрази, думки інших експертів, щоб уникати відповідальності.

Для того щоб уникнути бар'єрів у спілкуванні та не допускати типових помилок, необхідно організовувати навчання експертів і лише після цього оцінювати їх комунікативну компетентність.

---

<sup>11</sup> Г.В. Осовська, *Комунікації в менеджменті*, Київ 2003, с. 51–53.

## Застосування моделі параметрично-показникової таблиці для оцінювання комунікативної компетентності експерта

Оцінювання компетентності експерта у галузі освіти розроблено багатьма ученими і досліджено також нами у публікаціях<sup>12</sup>.

Для з'ясування рівня розвитку комунікативної компетентності експерта застосовують різні способи: написання есе, огляд рекомендацій та характеристик, інтерв'ю, опитування, відгуки співробітників тощо. Названі методи дадуть змогу отримати якісні оцінки, які мають різні інтерпретації і є приблизними. Але, на наш погляд, найбільш об'єктивне оцінювання пов'язане лише з використанням критеріїв та кількісних оцінок. Укладання сукупності показників ми проводили під час практичного заняття на курсах підвищення кваліфікації м. Тернополі. В обговоренні вимірників взяли участь 23 директори шкіл Тернопільської області.

Спочатку було укладено список можливих показників, потім через оптимізацію було виділено найголовніші, зрештою встановлено їх вагомість методом колективного обговорення.

Комунікативну компетентність експерта пропонуємо оцінювати за такими критеріями, що відображені у параметрично-показниковій моделі у табл.1 з прикладами отримання інтегральної оцінки розвитку педагогічного об'єкта.

Перший стовпець таблиці показує вагомість (важливість) показника відносно інших у трибальній ранговій шкалі. 3 бали – найважливіший показник, 2 бали – досить потрібний, 1 бал – найменш важливий. Оскільки експерти мають різні погляди на вагомість, то середня вагомість показника може встановлюватись за модою у відповідному варіаційному ряді.

**Таблиця 1.** Параметрично-показникова модель оцінювання комунікативної компетентності експерта

Показники	Вагомість показника	Шкальна оцінка	Максимальна оцінка	Реальна оцінка	Інтегральна оцінка
1. Володіння культурою мовлення	1	4	4	4	4
2. Досвід комунікації у різних професійних сферах	1	4	4	3	3

<sup>12</sup> О. Боднар, *Проблеми відбору експертів та комплексної оцінки їх компетенцій*, „Освіта і управління”, т. 8, 2005, №1, с. 114–118; О. Боднар, *Специфіка підготовки експерт-аналітика в освіті*, „Studia Zarządzania i Finansów”. *Zarządzenie zasobami ludzkimi. Aspektu ekonomiczne i socjologiczne* (Management of Human Resources – Economic and Social Aspect) 2015, nr 8, s. 115–123; О. Боднар, В. Ратушко, *Модель експерта з оцінювання управлінської культури керівників школи*, „Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie” 2015, nr 3, s. 7–11.

Показники	Вагомість показника	Шкала оцінка	Максимально цінка	Реальна оцінка	Інтегральна оцінка
3. Здатність відстоювати свою позицію у спілкуванні.	2	4	8	4	8
4. Здатність узгоджувати власні оцінки з самооцінками об'єкта	2	4	8	4	8
5. Здатність відображати у комунікації власний інтелектуальний потенціал	3	4	12	3	9
6. Здатність налагоджувати приязні стосунки з суб'єктами та об'єктам експертизи	2	4	8	3	6
7. Уміння обґрунтовувати власні індивідуальні оцінки з необхідною деталізацією	3	4	12	3	9
8. Уміння спілкуватись у діловому та науковому стилях	2	4	8	4	8
9. Уміння описувати кількісні оцінки якісними характеристиками	2	4	8	3	6
10. Уміння використовувати невербальне спілкування для уникнення конфліктів і створення позитивного настрою в комунікації	1	4	4	3	3
11. Уміння формулювати чіткі судження і висновки	3	4	12	3	9
<b>Сума</b>	--	-	<b>88</b>	-	<b>70</b>

Джерело власне.

Наприклад: 23 респонденти поставили таку вагомість показника 10. «Уміння використовувати невербальне спілкування для уникнення конфліктів і створення позитивного настрою в комунікації».

**Таблиця 2.** Встановлення вагомості показника 10 респондентами

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1

Джерело власне.

Можна також обчислювати середнє арифметичне показника, але тоді середній показник оцінок усіх експертів буде виражений дробовим числом, що ускладнюватиме обчислення.

У другому стовпці таблиці 1 показана шкала, у межах якої буде вибиратись оцінка. Тому всі числа будуть однакові у цьому стовпці таблиці. Серед числових шкал, на нашу думку, найкращою є чотирибальна шкала, оскільки вона добре презентує чотири рівні розвитку педагогічного об'єкта: 1 – низький рівень, 2 – середній, 3 – достатній і 4 – високий.

У третьому стовпці на основі множення певної оцінки шкали на вагомість (важливість) отримуємо максимальне значення кожного показника і це дає можливість отримати максимальну комплексну оцінку. У нашому випадку максимальна оцінка становить 88.

Останні два стовпці використовує кожен експерт зокрема. У цьому стовпці подано приклад оцінювання уявного претендента на експерта. Дослідник оцінює показники, вибирає власну оцінку зі чотирибальної шкали, множить отриману числову оцінку на вагомість і отримує інтегровану оцінку показника у кожному рядку таблиці.

Підсумкове оцінювання здійснюється за певною чотирирівневою градацією. Для цього максимальну оцінку треба поділити на 4. Тоді отримаємо: 1–22 – низький рівень; 23–45 – середній; 46–68 – достатній; 69–88 – високий. Рівень встановлюється відповідно до того, у який інтервал попадає інтегральна оцінка з останнього стовпця.

Відповідно до поданого прикладу оцінювання за результатами останнього стовпця можна вважати, що претендент на експерта має сформовану комунікативну компетентність на високому рівні. Заповнювати цю таблицю можуть різні суб'єкти: співробітники, представники громадськості, незалежні експерти. Чим більше оцінок матимемо за кожним показником, тим об'єктивнішою буде загальна оцінка.

На основі цієї таблиці можна побудувати матрицю оцінок вже отриманого підсумкового оцінювання, яка стане основою для вибору експерта, що відображено у таблиці 2. Оцінки виражені в рівнях розвитку комунікативної компетентності претендентів в експерти: В – високий рівень, Д – достатній, С – середній, Н – низький.

**Таблиця 3.** Матриця оцінок комунікативної компетентності експертів

№ претендента	Оцінки			
	самооцінка	співробітників	громадських експертів	незалежних експертів
1	В	В	В	В
2	Д	С	Д	Д
3	В	Д	С	Д
4	В	В	В	В
5	Д	В	Д	В
6	Д	С	Д	Д
7	Д	В	В	В
8	С	Д	Д	С

*Джерело власне.*

Залежно від кількості необхідних претендентів, ми можемо обирати тільки тих, в кого високий рівень, або додати тих, в кого достатній рівень розвитку комунікативної компетентності.



## Висновки

Отже, експерти в галузі освіти оцінюються за різними наборами критеріїв. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що немає єдиного підходу до змісту критеріїв оцінювання експерта в освіті. Однак, небагато авторів включають у список вимог до експерта комунікативну компетентність. У поданій статті обґрунтовано необхідність оцінювати комунікативну компетентність експерта та запропоновано для цього відповідний інструмент – параметрично-показникову таблицю. Її використання допоможе уніфікувати процес оцінювання, дасть змогу експерту використовувати інструмент самооцінки, спростить умови підготовки експерта до процедури відбору, адже кожен з претендентів зможе підняти рівень показника за наявності низьких оцінок, працюючи над розвитком комунікативної компетентності.

## Література

- Боднар О., *Проблеми відбору експертів та комплексної оцінки їх компетенцій*, „Освіта і управління”, т. 8, 2005, №1.
- Боднар О., *Специфіка підготовки експерта-аналітика в освіті*, „Studia Zarządzania i Finansów”. *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Aspekty ekonomiczne i socjologiczne (Management of Human Resources – Economic and Social Aspect)*, 2015, nr 8.
- Боднар О., Ратушко В., *Модель експерта з оцінювання управлінської культури керівників школи*, „Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie” 2015, nr 3.
- Братченко С., *Гуманітарна експертиза навчального закладу*, „Управління освітою” 2004, № 15–16.
- Докторов Б.З., *Экспертный опрос как метод изучения общественного мнения*, „Социологические исследования” 1985, №4.
- Закон України Про освіту*, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru> (дата звернення 15.08.2018).
- Иванов Д. И., *Экспертиза в образовании: учебное пособие*, Москва 2008.
- Касьянова О.М., *Експерт в освіті: основні характеристики, методи відбору та оцінювання*, [в:] *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* редкол.: т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Вип. 21 (74), Запоріжжя 2011.
- Zalewska-Bujak M., *Interakcje komunikacyjne nauczyciel–uczeń w szkolnej przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*, pod red. K. Czerwińskiego, J. Kubiczka, B. Kutrowskiej, Toruń 2010.

- Підласий І.П., *Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навчальний посібник*, Київ 1998.
- Осовська Г. В., *Комунікації в менеджменті*, Київ 2003.
- Parzęcki R., *Kompetencje komunikacyjne w doradztwie pedagogicznym*, „Kształcenie zawodowe: Pedagogika i Psychologia: Rocznik Polsko-Ukraiński”, 2019.
- Підласий І.П., *Діагностика та експертиза педагогічних проектів: Навчальний посібник*, Київ 1998.
- Штефан Л.В., *Методика відбору експертів для дослідження інноваційних процесів в освіті*, [в:] *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Редкол.: т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін., Вип. 21 (74), Запоріжжя 2011.

## Evaluation of communicative competence of experts in the field of education

### Summary

The article considers the content and specificity of the communication competences of an expert in the field of education. The subjective factors influencing the development of the expert's communication skills were identified. Its communication functions in the process of expertise are described, communication barriers and typical errors in providing information to the subjects are presented. On the basis of the developed criteria, a parametric-index model of evaluating an expert's communicative competences is constructed which it is possible to carry out selection experts for research on pedagogical objects.

**Keywords:** communication, expert's communication skills, evaluation, parametric and index-based evaluation model.

## Ocena kompetencji komunikacyjnych eksperta w dziedzinie edukacji

### Streszczenie

Artykuł wyjaśnia specyfikę kompetencji komunikacyjnych eksperta w dziedzinie edukacji. Zidentyfikowano subiektywne czynniki wpływające na rozwój kompetencji komunikacyjnych eksperta. Opisano jego funkcje komunikacyjne w procesie ekspertyzy, przedstawiono bariery w komunikacji oraz typowe błędy w przekazywaniu informacji badanym. Na podstawie opracowanych kryteriów skonstruowano parametryczno-wskaźnikowy model oceny kompetencji komunikacyjnych eksperta, którym można posługiwać się przy wyborze ekspertów do badań pedagogicznych.

**Słowa kluczowe:** komunikacja, komunikacyjne zdolności eksperta, ewaluacja, parametryczny i indeksowy model oceny.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.05>

Ольга БІЛЯКОВСЬКА (Olha BILYAKOVSKA)

<https://orcid.org/0000-0003-2880-6826>

Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

e-mail: olha.bilyakovska@lnu.edu.ua

## Сучасні підходи до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів

**Ключові слова:** професійна підготовка, інноваційні підходи, майбутні вчителі, якість підготовки, професійна компетентність.

Модернізація освітньої системи в Україні вимагає оновлення діяльності закладів вищої освіти з урахуванням кращих європейських практик і забезпечення якісної професійної підготовки спеціалістів, зокрема майбутніх вчителів, які зможуть ефективно виконувати педагогічну діяльність в сучасних умовах існування нової української школи. Власне сучасні суспільні виклики та вимоги щодо суттєвого вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів як високопрофесійних фахівців, здатних до продуктивної педагогічної діяльності, зумовлюють появу нових підходів в контексті змісту підготовки, методів, технологій та форм її організації. Безумовно, що від якісно побудованого освітнього процесу в закладах вищої освіти, злагоджених механізмів управління залежить рівень професійної підготовки майбутніх учителів, їх високий професіоналізм, готовність до творчої педагогічної діяльності, розвитку, самовдосконалення, впровадження нових підходів до організації і здійснення навчального процесу в загальноосвітніх закладах. Водночас, високі вимоги щодо якості професійної підготовки майбутніх учителів, вимагають якісно нового теоретичного та методичного забезпечення студентів знаннями, уміннями не тільки з певних предметів, а й щодо нових педагогічних досягнень, освітніх та виховних технологій, сучасного змісту організації педагогічних практик.

Дослідники (В. Андрущенко, В. Бондар, Н. Бібік, О. Дубасенюк, О. Комар, В. Кремень, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.) приділяють значну увагу різним аспектам професійної підготовки майбутніх вчителів, зокрема розкривають питання щодо впровадження сучасних методів навчання та виховання, окреслюють підготовку майбутніх учителів до впровадження інноваційних педагогічних технологій, формування готовності до педагогічної діяльності та професійної компетентності. Водночас варто зауважити, що незважаючи на значну кількість досліджень, проблема підготовки майбутніх учителів залишається актуальною з огляду на поступ суспільства, процеси інтеграції, технологічний прогрес, розвиток інформаційних технологій, виникнення нових професій та зростання новітньої генерації молодих людей. Подальшого дослідження потребує проблема сучасних, інноваційних підходів до здійснення освітньої діяльності у закладах вищої освіти, готовність реагувати на виклики ринкової економіки в контексті підготовки сучасних фахівців.

Мета статті полягає у виокремленні та теоретичному обґрунтуванні сучасних підходів щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Сьогоднішній світ вирізняється швидкоплинністю, глобалізаційними, інтеграційними процесами, інтенсифікацією потоків інформації, міжнародною конкуренцією у сфері навчання, зростанням вимог до фахівців на світовому ринку праці та постійними запитами щодо перегляду стандартів та оновлення змісту їхньої підготовки у закладах освіти. Саме розуміння значення та ролі освіти, як важливого стратегічного ресурсу для розвитку країни й успішного економічного поступу на світовому ринку зумовлює процеси модернізації. В умовах суспільних та політичних змін в Україні проходять освітні реформи, які спрямовані на забезпечення її якості. погоджуємося з думкою Б. Сітарської, що однією з найбільших загроз у непростий час великих змін, які є характерними для сучасного світу – відставання людей від темпу і наслідків перемін, які ж вони самі провокують. Власне йдеться про цілком новий тип загрози, який визнається як «людська прогалина», котра виникає внаслідок значно більшого зусилля, вкладеного у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей. «Людська прогалина» – це дистанція між зростаючою складністю світу і нашою здатністю її зрозуміти, що виникає із зростання створених людьми ускладнень, які не встигають за поступом наших здібностей<sup>1</sup>.

Ера інформаційного суспільства зумовила інтенсифікацію інформаційних потоків. Сьогодні вже неможливо навчитися на все життя, адже знання невинно поновлюються й експонентно зростають. Це, безумовно, позна-

<sup>1</sup> B. Sitarska, *Teoretychni i metodolohichni zasady dydaktychnykh zavdan z pedahohiky u protsesi pidhotovky ta vdoskonalennia vchyteliv*, Kyiv 2005, s. 263.

часться на сучасному розвитку школи та, зокрема, педагогічної науки. Як слушно зазначає О. Сухомлинська, «сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України»<sup>2</sup>.

На переконання науковців, цей процес зумовлюється вузько дисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є певна фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під потоком інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах. При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий процес синтезу нових знань та технологій, що створює значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця. Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованості скоріше на реалізацію принципу універсалізації знань та вмінь, а не на їх конкретного змісту<sup>3</sup>.

Головний вектор реформ української системи освіти спрямований на забезпечення її якості. Саме незадоволеність якістю освіти, усвідомлення необхідності реформування діяльності закладів вищої освіти зумовлюють потребу в модернізації професійної підготовки майбутніх учителів.

Реформування педагогічної освіти потребує утвердження фундаментальної підготовки, гармонізації методичної, дидактичної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів на засадах аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного підходів для забезпечення їх системою знань, умінь та компетенцій до виконання педагогічної діяльності. Зокрема

<sup>2</sup> O.V. Sukhomlynska, *Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem*, Kyiv 2003, s. 3–4.

<sup>3</sup> O.A. Dubaseniuk, O.V. Vozniuk, *Kontseptualni pidkhody do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky suchasnoho pedahoha*, Zhytomyr 2011, s. 33.

забезпечення якісної освіти передбачає інноваційні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему професійної підготовки, суттєві корективи її змісту, стилю діяльності педагогічних закладів, майбутніх педагогів, тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових засадах. Особливо важливим є формування у майбутніх вчителів професійної компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі, а саме, прийняти і зрозуміти нове знання, оволодіти інноваційною ситуацією. Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизнання у якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти<sup>4</sup>.

Безумовно, що професійна підготовка майбутніх учителів потребує певних інновацій, оскільки на сучасному етапі проходять інтенсивні процеси реформування початкової та середньої ланок освіти. Як слушно зауважує В. Пономаренко, «освіта – це джерело інноваційного потенціалу нації, найважливіший елемент формування людського капіталу, це сфера діяльності, де потрібно виховувати майбутніх фахівців у дусі пріоритету інноваційного аспекту розвитку, де може здійснюватися трансформація суспільних цінностей у напрямі творчої роботи»<sup>5</sup>.

Інновації – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно інноваційного стану<sup>6</sup>. Власне дослідники галузі освіти інновації класифікують за: – об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські). Результатами педагогічних новацій є якісні зміни у навчанні та вихованні молодого покоління. Впровадження соціально-психологічних інновацій сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формуванню певного рівня культури між суб'єктами освітнього процесу. Організаційно-управлінські інновації сприяють запровадженню сучасних форм і методів управління та підготовки, сприяють подоланню стереотипів консервативного стилю керівництва, формують нові партнерські відносини між учасниками освітнього процесу;

<sup>4</sup> О.А. Dubaseniuk, Т.В. Semeniuk, О.Іє. Antonova, *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti: monohrafiia*, Zhytomyr 2003, s. 13.

<sup>5</sup> V. Ponomarenko, *Pidvyshchennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv v universyteti*, Vyshcha shkola, 2010, № 10. s. 18.

<sup>6</sup> *Entsyklopediia osvity*, (hol. red.) V. Kremen, Kyiv 2008, s. 338.

- рівнем поширення (системно-методологічні та локально-технологічні). Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються у межах загальної системи. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методичних систем на окремих об'єктах освіти;
- інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). Радикально нові ідеї – ті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформаційно-комп'ютерних технологій, програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на удосконалення змісту, форм, методів освітнього процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації – освітні й педагогічні традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища<sup>7</sup>.

Отже, можемо стверджувати, що інновації в сфері освіти – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень освітніх проблем. Враховуючи сучасні модернізаційні процеси у вищій школі, вважаємо, що нововведення у закладах вищої освіти, зокрема у процесі підготовки майбутніх вчителів, повинні проходити на всіх рівнях та охоплювати всю їх діяльність. На підставі цього нововведення умовно можна поділити на організаційні, змістові та технологічні.

Організаційні нововведення – відбуваються в організації освітнього процесу закладів вищої освіти. Зокрема для ефективного управління інноваційною педагогічною діяльністю у закладах вищої освіти необхідно розробити та впроваджувати відповідну нормативно-правову базу. Зазначимо, що відповідно до вимог закону «Про вищу освіту»<sup>8</sup> забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності й якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає здійснення відповідних процедур і заходів, а саме: визначення принципів і процедур забезпечення якості вищої освіти; здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; забезпечення підвищення кваліфікації викладачів; забезпечення наявності необхідних ресурсів для продуктивної організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; забезпечення публічності інформації щодо освітніх програм, ступенів вищої освіти та кваліфікації, а також додаткові процедури та заходи, які визнаватиме заклад вищої освіти відповідно до автономії.

Змістові нововведення – це відповідні зміни у змісті професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх вчителів (нові освітні програми; вве-

<sup>7</sup> Там само, s. 338–339.

<sup>8</sup> Закон України «Про вищу освіту» із змінами. URL: <https://zakon.help/law/1556-VII> (дата звернення: 21.05.2018).

дення нових дисциплін, сучасних курсів, інтеграція навчальних предметів; розробка методичного забезпечення тощо).

Важливого значення у модернізації змісту професійної підготовки майбутніх вчителів набуває якісна освітня програма, яка цілісно відображатиме процес формування компетентного вчителя.

Згідно нових вимог Міністерства освіти і науки України навантаження одного навчального року у закладах вищої освіти становить 60 кредитів ECTS. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра становить 240 кредитів, що відповідає 4 рокам навчання; обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня молодшого бакалавра становить 180 кредитів ECTS (3 роки навчання); обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня магістра – 90 кредитів ECTS (1,5 роки навчання); обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня магістра на базі освітнього рівня бакалавра з іншої галузі – 120 кредитів ECTS (2 роки навчання); обсяг освітньо-наукової програми для здобуття ступеня магістра – 120 кредитів ECTS (2 роки навчання), з обов'язковим включенням дослідницької (наукової) компоненти обсягом не менше 30% (36 кредитів ECTS). Кількість кредитів для навчальних дисциплін, практик, курсових робіт повинні бути не менше 3 кредитів ECTS. Кількість навчальних дисциплін впродовж навчального року не повинна перевищувати 16 (8 дисциплін на семестр)<sup>9</sup>.

Освітня програма має враховувати/включати: ресурси (викладацькі, адміністративні, інфраструктурні, інформаційні); потребу в даній програмі всіх зацікавлених сторін; характеристику програми, або кваліфікаційний профіль (мета й завдання); результати навчання в термінах загальних і специфічних компетентностей; зміст (знання, розуміння, вміння, цінності, здатності, інші особисті якості) та організацію (курси, модулі, кредити, послідовність); методи навчання, викладання і оцінювання; систему оцінювання, забезпечення та підвищення якості<sup>10</sup>.

Окрім того, структура освітньо-професійної програми підготовки майбутніх вчителів повинна містити такі складові: цикл загальної підготовки; цикл професійної підготовки; контрольні заходи та атестація здобувачів вищої освіти. Зауважимо, що нормативні дисципліни у структурі освітніх програм становлять до 75% загального обсягу кредитів, а вибірккові навчальні дисципліни – від 25% загального обсягу кредитів. Вибіркові навчальні дисципліни формуються із дисциплін самостійного вибору закладу вищої освіти та дисциплін вільного вибору студента.

<sup>9</sup> Н.М. Chernenko, *Innovatsiini pidkhody v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly*, Naukovyi ohliad, 2016, № 3 (24), s. 5.

<sup>10</sup> V.I. Luhovyi, *Yevropeiska kontseptsiia kompetentisnogo pidkhodu u vyshchii shkoli ta problemy yii realizatsii v Ukraini*, Pedagogika i psykholohiia, 2009, № 2, s. 20.



Відповідно до положень Закону «Про вищу освіту» у закладі вищої освіти розробляються освітні програми за кожною спеціальністю і на основі цього складається навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ECTS, послідовність вивчення дисциплін, форми та методи проведення навчальних занять, графік освітнього процесу, а також форми поточного та підсумкового контролю. Якісне складання навчального плану в сенсі не лише послідовності вивчення навчальних дисциплін, а й в контексті врахування правомірного відсоткового співвідношення кредитів та годин сприятиме ефективній організації процесу підготовки майбутніх учителів.

Навчальний план, що служить для конкретизації освітнього процесу, є нормативним документом закладу вищої освіти, на основі нього складаються навчальні програми, в яких відображено зміст навчальних дисциплін. Якість навчальних програм для студента має визначитися розвитком особистості, здатністю адаптації до вимог ринку праці та мобільності в усіх вимірах<sup>11</sup>.

На підставі аналізу навчальних планів і програм професійної підготовки майбутніх учителів зазначимо, що самостійна робота студентів становить не менше 50% загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Така тенденція зростання питомої ваги самостійної роботи студентів пояснюється тим, що без стійкого прагнення до вдосконалення знань у процесі самостійної підготовки майбутній учитель не зможе бути обізнаний щодо сучасних досягнень педагогічної науки та не зможе належним чином реалізувати себе у професійній діяльності<sup>12</sup>.

З огляду на це, важливим є планування, організація та розробка завдань для самостійної роботи студентів з кожної навчальної дисципліни. Власне самостійну роботу студентів варто планувати так, щоби додатково охопити важливий навчальний матеріал, а також враховувати можливість у процесі її виконання формування у майбутніх учителів педагогічних здібностей, нахилів та всебічного розвитку. Зазначимо, що ефективно організована та вміло керована викладачем самостійна робота студента впливатиме на процес формування його професійної компетентності вчителя та сприятиме якості його підготовки.

Для підвищення якості професійної підготовки в контексті самостійної роботи у закладах вищої освіти застосовують технологію з використанням модульного об'єктно-орієнтованого динамічного середовища навчання (modylar object-oriented dynamic learning enveronment), яке можна розглядати і як дидактичний засіб, і як метод навчання. Використання Moodle

<sup>11</sup> I.F. Prokopenko, *Innovatsiini tekhnolohii pidhotovky vchyteliv v umovakh yevrointehratsii, Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*, 2013, № 2, s. 84.

<sup>12</sup> H.M. Chernenko, *Innovatsiini pidkhody v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly*, Naukovyi ohliad, 2016, № 3 (24), s. 6.

у підготовці майбутніх вчителів забезпечує широкий доступ до освітніх ресурсів; завдяки використанню інтерактивних форм і методів навчання, підвищує мотивацію студентів до навчання; надає можливість самоосвіти, планування та здійснення індивідуальної освітньої траєкторії залежно від власних можливостей і потреб; підтримує активне спілкування суб'єктів освітнього процесу; забезпечує прозорість та об'єктивність процесу оцінювання результатів навчання тощо. Також, у Moodle змінюється роль викладача, він перетворюється на наставника, який забезпечує педагогічну підтримку і консультування, спрямовує студента у процесі навчання<sup>13</sup>. Окрім того, здобувати вчительську професію в університеті можна в режимі як денної форми навчання, а також заочного навчання «для тих, хто працює, що складається, головним чином, з самостійної роботи студентів, які, крім того, у визначені терміни залучені до навчання через семінари, лекції, здають іспити відповідно до вимог, які визначені у положеннях університету»<sup>14</sup>.

Технологічні нововведення відображено у впровадженні нових форм і методів навчання, підходів до оцінювання (тестування, рейтинги); використання сучасних інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Застосування інноваційних форм і методів проведення навчальних занять, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів, є важливим чинником забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів. Варто широко використовувати проблемні й інтегровані лекції на основі інформаційних технологій з метою активізації мисленнєвої діяльності студентів. Практично-семінарські заняття повинні модифікуватися у заняття дослідницького та міждисциплінарного формату, проводитися у формі диспутів, конференцій із використанням інтерактивних методів, що сприятиме формуванню критичного та творчого мислення майбутніх вчителів. Зокрема, основними формами та методами організації діяльності майбутніх учителів під час практичної підготовки можуть бути педагогічні тренінги, ділові професійно орієнтовані ігри, робота у малих групах, колективна творча робота, діалогічне спілкування, інтерактивні вправи («мозковий штурм», «коло ідей», «дебати», «прес», «ажурна пилка» та ін.). Окрім того, доцільно використовувати у підготовці майбутніх вчителів метод портфоліо, який широко застосовується у зарубіжній школі. Як зазначає В. Кучерявець, метод портфоліо у професійній підготовці вчителя «поєднує дві професійні партитури. Як засіб автентичного оціню-

<sup>13</sup> А.Н. Biletska, *Napriamy udoskonalennia pryrodnycho-naukovoї pidhotovky maibutnikh ekolohiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh*, Pedahohichni protses: teoriia i praktyka, 2014. Vyp. 2, Ch. II, s. 20.

<sup>14</sup> M. Wiśniewska, *Formy i metody nauczania w szkole wyższej*, „Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula” 2017, № 1 (51), s. 150.

вання досягнень тих, хто навчається, портфоліо виконує наступні функції: діагностичну (фіксує процес навчання за певний період); цілевизначення (допомагає виробляти вміння ставити цілі й контролювати їх досягнення); мотиваційну (заохочує до систематичної роботи); змістову (охоплює практично весь зміст виучуваного матеріалу); розвивальну (забезпечує неперервність процесу навчання і розвитку); рейтингову (демонструє рівень сформованості умінь і навичок)<sup>15</sup>.

Педагогічне портфоліо сприяє самопізнанню та самовпевненості майбутнього вчителя та дає розуміння щодо педагогічної практики, роблячи її більш прозорою та доступною. Відомо, що педагогічна діяльність у школі включає більш широкий спектр роботи, а саме: планування, оцінювання, консультування, адміністративну роботу, розробку навчальних матеріалів та підручників. Всі ці аспекти є відображеними у змісті педагогічного портфоліо<sup>16</sup>.

Таким чином, використання сучасних форм та методів навчання у процесі професійної підготовки сприятиме ефективному засвоєнню майбутніми учителями навчального матеріалу з психолого-педагогічних дисциплін; оволодінню фаховими методиками навчання; розумінню основ організації навчання та змісту освіти у загальноосвітній школі; розвитку управлінських навичок, умінь застосовувати набуті знання у професійно-педагогічній діяльності.

Окрім того, метою педагогічної освіти є формування образу й осягнення змісту професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Водночас, мета вищої педагогічної школи – професійне виховання майбутнього вчителя – багатовимірне і багатофункціональне явище, що включає духовне становлення як активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей<sup>17</sup>.

Отже, вище викладене дає підстави стверджувати, що враховуючи сучасні виклики суспільства, процеси реформування у системі вищої освіти, вимоги нової школи, постає нагальна потреба модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення її якості. Інновації повинні торкатися усіх аспектів діяльності закладів вищої освіти та системно здійснюватися на усіх рівнях. Нововведення організаційні, змістові,

<sup>15</sup> V.H. Kucheriavets, *Tekhnolohiia portfolio u protsesi profesiinoy pidhotovky maibutnoho vchytelia*, Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia, Psykoloho-pedahohichni nauky, 2012, № 2, s. 129.

<sup>16</sup> P. Seldin, *Successful Use of Teaching Portfolios*, Bolton, MA: Anker Publishing Company, 1993, p. 236.

<sup>17</sup> I.V. Hevko, *Rozrobka kontseptsii doslidzhennia formuvannia osnov profesionalizmu maibutnikh vchyteliv tekhnolohii*, „ScienceRise: Pedagogical Education” 2017, № 8 (16), s. 25.

технологічні повинні враховувати «людський вимір освітнього процесу»<sup>18</sup> та бути спрямованими на підвищення якості професійної підготовки в контексті формування компетентного вчителя з відповідним рівнем готовності до продуктивної педагогічної діяльності.

## Література

- Biletska A.H., *Napriamy udoskonalennia pryrodnycho-naukovoi pidhotovky maibutnikh ekolohiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh*, „Pedagogichnyi protses: teoriia i praktyka”, 2014, Vyp. 2, Ch. II.
- Hevko I.V., *Rozrobka kontseptsii doslidzhennia formuvannia osnov profesionalizmu maibutnikh vchyteliv tekhnolohii*, „ScienceRise: Pedagogical Education” 2017, № 8 (16).
- Dubaseniuk O.A., Vozniuk O.V., *Kontseptualni pidkhody do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky suchasnoho pedahoha*, Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011.
- Dubaseniuk O.A., Semeniuk T.V., Antonova O.Ie., *Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do pedahohichnoi diialnosti: monohrafiia*, Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU, 2003.
- Entsyklopediia osvity, (hol. red.) V. Kremen, Kyiv: Yurinkom Inter, 2008.
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» iz zminamy. URL: <https://zakon.help-law/1556-VII> (data zvernennia: 21.05.2018).
- Kondrashova L.V. *Problemy modernizatsii pedahohichnoi pidhotovky studentiv v umovakh universytetskoï osvity*, Visnyk Lvivskoho universytetu, Serii: Pedagogichna, 2009, Vyp. 25, Ch. 1.
- Kucheriavets V.H., *Tekhnolohiia portfolio u protsesi profesiinoï pidhotovky maibutnoho vchytelia*, Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia, „Psykhologo-pedahohichni nauky”, 2012, № 2.
- Luhovy V.I., *Yevropeiska kontsepsiia kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii shkoli ta problemy yii realizatsii v Ukraini*, „Pedagogika i psykholohiia”, 2009, № 2.
- Ponomarenko V., *Pidvyshchennia yakosti pidhotovky fakhivtsiv v universyteti, Vyshcha shkola*, 2010, № 10.
- Prokopenko I.F. *Innovatsiini tekhnolohii pidhotovky vchyteliv v umovakh yevrointehratsii*, „Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymi systemamy”, 2013, № 2.

---

<sup>18</sup> L.V. Kondrashova, *Problemy modernizatsii pedahohichnoi pidhotovky studentiv v umovakh universytetskoï osvity*, Visnyk Lvivskoho universytetu, Serii: Pedagogichna, 2009, Vyp. 25, s. 93.

- Sitarska B., *Teoretychni i metodolohichni zasady dydaktychnykh zavdan z pedahohiky u protsesi pidhotovky ta vdoskonalennia vchyteliv*, Kyiv: Osnova, 2005.
- Sukhomlynska O.V., *Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem*, Kyiv: APN, 2003.
- Chernenko H.M., *Innovatsiini pidkhody v profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv pochatkovoï shkoly*, Naukovyi ohliad, 2016, № 3 (24).
- Seldin P., *Successful Use of Teaching Portfolios*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, 1993.
- Wiśniewska M., *Formy i metody nauczania w szkole wyższej*, „Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula” 2017, № 1 (51).

## Modern Approaches to Quality Assurance of Teacher Training

### Summary

The article deals with the problem of modern approaches to teacher training in the context of its quality assurance. The concept of ‘innovation’ is defined and the system of classification is introduced on the grounds of the analysis of scientific and pedagogical resources. Ensuring qualitative education means innovative processes of pedagogical practice development, as well as purposeful managerial influence on the system of professional training, significant corrections of its content and way of performance of pedagogical intuitions, i.e. educational system transferring to perform on new grounds. Organizational innovations happening in the organization of the educational process of higher education institutions are analyzed alongside content innovations reflected in the content of teacher training (new educational programmes, introduction of new disciplines, modern courses, integration of subjects, development of methodologies, etc.). Technological innovations include introducing new teaching forms and methods, assessment approaches (testing, rating); use of modern information technologies in the process of teacher training. Building professional competency, individual and professional qualities, the capacity to work and live in an innovative pace is exclusively important for future teachers. Effective forms and methods of teaching future teachers are introduced.

**Keywords:** professional training, innovative approaches, teachers, professional competency.

## Współczesne podejścia do zapewniania jakości przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli

### Streszczenie

W artykule przeanalizowano współczesne podejścia do przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli w kontekście zapewniania jakości kształcenia. Na podstawie analizy źródeł pedagogicznych zdefiniowano pojęcie «innowacje» oraz przedstawiono klasyfikację innowacji. Zapewnianie jakościowego wykształcenia przewiduje innowacyjne procesy rozwoju praktyki pedagogicznej, celowy wpływ kierowniczy na system przygotowania zawodowego, znaczące

korekty jego treści, stylu działalności uczelni pedagogicznych, to znaczy przejście systemu edukacyjnego do funkcjonowania na nowych zasadach. Przeprowadzono analizę innowacji organizacyjnych, które występują w organizacji procesu edukacyjnego uczelni; innowacji treściowych, które znajdują odzwierciedlenie w treści przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli (nowoczesne programy edukacyjne; wprowadzenie nowych przedmiotów nauczania; współczesnych kursów; integracja przedmiotów nauczania; opracowanie zabezpieczenia metodycznego i in). Innowacje technologiczne polegają na wprowadzeniu nowych form i metod nauki, podejść do oceny (testy, rankingi); stosowaniu współczesnych technologii informacyjnych w procesie zawodowego przygotowania przyszłych nauczycieli. Na szczególną uwagę zasługuje kształtowanie u przyszłych nauczycieli kompetencji zawodowych, cech osobowościowych i umiejętności pracy w trybie innowacyjnym. Zaproponowano skuteczne formy i metody szkolenia przyszłych nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** przygotowanie zawodowe, podejście innowacyjne, nauczyciele, kompetencje zawodowe.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.06>

Оксана ПЛУЖНИК (Oksana PLUZHNYK)

<https://orcid.org/0000-0001-8780-8288>

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний  
університет імені Григорія Сковороди», Україна

e-mail: oks.pluzhnik1@gmail.com

## Стратегія «scaffolding» у навчанні дітей з особливими освітніми потребами

**Ключові слова:** scaffolding (скаффолдинг), зона найближчого розвитку, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами (ООП).

Запровадження інклюзивного освітнього середовища є важливим і актуальним питанням будь-якої держави, яка підтримує гуманістичні підходи у навчанні, побудовані на основі толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття та рівності можливостей. Головною метою інклюзивного навчання є створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Для забезпечення успішного навчання всіх дітей у школі необхідно передбачити гнучкість навчальних програм таким чином, щоб задовольнити потреби дітей з різними можливостями та здібностями, а діти з ООП мають ще і одержувати необхідну додаткову підтримку для освоєння цих програм. Інклюзивне освітнє середовище змінює роль педагога, який має сприймати учнів з ООП на рівні з іншими дітьми у класі, залучати їх до колективних форм навчання і групового вирішення завдань, використовувати різноманітні стратегії навчання тощо.

Однією з дієвих стратегій навчання усіх дітей, а особливо дітей з ООП, є *scaffolding*. Це поняття поширилося до нас із США не так давно – приблизно в останнє десятиліття. Деякі вітчизняні науковці зацікавилися до-

слідженням цієї освітньої стратегії, зокрема : О.В. Бавольська<sup>1</sup>, Т.М. Гейко, І.М. Каминін<sup>2</sup>, О.М. Медкова<sup>3</sup>, А. Мірошникова, К.О. Пінюгіна, Д.С. Приходько, О.А. Солнцева, Н.В. Тучина та інші. Проте аналіз наукових джерел свідчить про недостатню увагу до цієї тематики, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

### Зона найближчого розвитку

У перекладі з англ. scaffolding – риштування, будівельні ліси. Така метафора особливо вдала для освітнього процесу, оскільки підтримка (риштування), як і в будівництві, може поступово демонтуватися тоді, коли учень зможе самостійно впоратися із поставленими завданнями.

Метафора була запропонована американським психологом, педагогом Джеромом Брунером та його колегами для опису процесу навчання дитини в зоні найближчого розвитку<sup>4</sup>.

Як зауважує Джером Брунер, великий вплив на нього справили роботи Виготського Л.С. Прогресивний російський психолог Виготський виявив область, в якій учень не може діяти без допомоги дорослого. Він назвав цю область «зоною найближчого розвитку».

Зона найближчого розвитку – це рівень розвитку дитини, який розвивається в процесі її спільної діяльності з дорослим, але не проявляється в межах індивідуальної діяльності.

Цю ідею Л.С. Виготський<sup>5</sup> ілюстрував результатами експерименту, в рамках якого двом хлопцям пропонувалося виконати стандартний інтелектуальний тест для 8-річних дітей (що відповідало їх реальному віку). Після того, як кожен з них успішно впорався із завданням, їм пропонувалося за допомогою досвідченого дорослого вирішити більш складні

---

<sup>1</sup> *Формуємо інклюзивну культуру в педагогічній спільноті Миколаївської області (професійний «SKAFFOLDING»)*, Укладач: К.О. Пінюгіна, О.В. Бавольська, Т.М. Гейко та ін., Миколаїв 2019, с. 48.

<sup>2</sup> І.М. Каминін, Н.В. Тучина, *Впровадження принципів інклюзивної освіти в процес навчання англійської мови в школі*. Педагогіка здоров'я: зб. наук. пр. VI Всеукр. наук.-практ. конф., ХНПУ ім. Г.С. Сковороди За заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка, Харків 2016, с. 647–652.

<sup>3</sup> О.М. Медкова, Д.С. Приходько, *Стратегія скафолдинг та її застосування у навчанні*. Сучасний рух науки: тези доп. IX міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 2–3 грудня 2019 р., т. 2, Дніпро 2019, с. 466–468.

<sup>4</sup> І.А. Котляр, М.А. Сафронова, *Три поняття о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг*, „Культурно-историческая психология” 2011, том 7, № 2, с. 74–83.

<sup>5</sup> М.Ю. Кондратьев, С.А. Ильін, *Абетка соціального психолога-практика*, Режим доступу: [http://psychologis.com.ua/zona\\_blizhayshego\\_razvitiya.htm](http://psychologis.com.ua/zona_blizhayshego_razvitiya.htm) (Дата звернення: 10 лютого 2020 року).



завдання. На цьому етапі один з хлопців показав результат, відповідний рівню розвитку 9-річної дитини, в той час як інший – 12-річного. На думку Л.С. Виготського, це є доказом різного потенціалу до навчання у двох дітей, а виявлена таким чином «дистанція між рівнем фактичного (актуального) розвитку, що визначаються за результатами самостійного виконання завдань, і рівнем потенційного розвитку, що визначаються за результатами виконання завдань під керівництвом дорослого, і є зоною найближчого розвитку.

Грунтуючись на цій теорії Дж. Брунер сформулював свій термін – «риштування/scaffolding» у 1976 р.

Дж. Брунер, як і Л.С. Виготський, підкреслив соціальний характер навчання, посиляючись на те, що дорослі повинні допомагати учневі розвивати навички через «педагогічну підтримку».

## Скаффолдинг та диференціація

*Скаффолдинг* – процес, який дає можливість дитині з ООП вирішити проблему, виконати завдання або досягти цілей, які знаходяться за межами його індивідуальних можливостей.

Одне із головних завдань скаффолдингу – зменшити негативні емоції самосприйняття, які можуть відчувати учні, коли вони засмучені, налякані під час спроби виконання складного завдання без допомоги, вказівки вчителя чи без розуміння того, що їм потрібно виконати.

Як загальна стратегія навчання, скаффолдинг ототожнюється з *диференціацією*, яка також охоплює широку різноманітність методик викладання та адаптацій до уроків<sup>6</sup>. Як відомо, диференціація передбачає поділ та об'єднання у групи дітей для окремого навчання, враховуючи їхні індивідуальні особливості.

При диференційованому навчанні, вчителі дають деяким учням зовсім інше завдання, ніж іншим (щоб вони краще відповідали рівню чи вмінню). При скаффолдингу – всьому класу надається можливість вибирати з декількох завдань (щоб кожен учень міг вибрати те, що найбільше його цікавить), або надати класу кілька варіантів виконання відповідного завдання (наприклад, після прочитаного твору, учням пропонується написати традиційне есе, намалювати ілюстрацію, створити слайд-шоу з текстом та зображеннями).

---

<sup>6</sup> *The Glossary of Education Reform*. Website: <https://www.edglossary.org/scaffolding/> (Дата звернення: 11 лютого 2020 року).

Отже, скаффолдинг – це підтримка, побудова «риштування» для всіх дітей та поступове його прибирання для окремих учнів у разі їхньої готовності до самостійної діяльності.

Метод *скаффолдингу* поглиблює *диференціацію* навчального процесу завдяки тому, що завдання для учнів розбиваються на окремі кроки і кожний з них супроводжується певною підтримкою. Таким чином, завдання стає доступним для всіх учнів. Їм ніби пропонуються сходинки для підйому вгору, для досягнення успіху. Деякі учні можуть скористатися всіма сходинками, а інші – пропустити певні з них, якщо можуть і без них впоратися із завданням.

Ці два підходи не варто відокремлювати. Вони можуть бути поєднані між собою для кращого досягнення поставлених цілей.

### Види скаффолдингу (підтримки)

При побудові риштування (підтримки) варто вміти використовувати різні його види<sup>7</sup>:

- *Вербальна* (словесна) підтримка – пряма (заохочення) та непряма, не адресна: «Ви впораетесь», «Це не так складно, як здається».
- *Візуальна* – роздатковий матеріал, картинки, піктограми, символи тощо.
- *Фізична підтримка* – можна писати, малювати чи конструювати щось з учнем разом: «рука в руці».
- *Підказки через міміку, жести, вказівки, рухи тіла* – дитина з ООП дуже швидко «зчитує» інформацію завдяки мові тіла. Це значно полегшує роботу.
- *Моделювання* – прогнозування результату.

### Стратегії успішного скаффолдингу

Розглянемо деякі стратегії успішної побудови «риштування», які ви, можливо, ще не використовували або давно не використовували. Тому нагадаємо про те, якими корисними вони можуть бути, коли мова йде про навчання дітей з ООП<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> А. Мірошникова, *Сім прийомів, які допоможуть вчителю інклюзивного класу [Електронний ресурс]*. Режим доступу: <https://osvitoria.media/experience/sim-pryjomiv-yakidopomozhut-vchytelyu-inklyuzyvnoho-klasu/> (Дата звернення 09 лютого 2020 року).

<sup>8</sup> *Edutopia*. Website: <https://www.edutopia.org/blog/scaffolding-lessons-six-strategies-rebecca-alber> (Дата звернення: 12 лютого 2020 року); *We are teachers*. Website: <https://www.weareteachers.com/ways-to-scaffold-learning/> (Дата звернення: 11 лютого 2020 року).

*Активізуйте попередні знання.* Зв'яжіть поняття та знання, які учні вже засвоїли. Підключіть досвід, який вони отримали, наприклад, під час екскурсій чи інших проєктів. Попросіть учнів поділитися власним досвідом, переживаннями.

*Опишіть нове поняття декількома способами.* Використовуйте різні стилі пояснення, підходячи до нових понять з різних точок зору.

*Використовуйте наочність.* Покажіть відео, різнокольорові зображення або продемонструйте реальний предмет, до якого учні зможуть доторкнутися.

*Дайте учням час на розмову.* Надайте дітям достатньо часу для опрацювання нової інформації. Поділіть їх на невеликі групи – нехай вони артикулюють нові поняття своїми словами один до одного.

*Попередньо готуйтеся до вивчення нової лексики.* Іноді цю стратегію називають фронтальним словником. Попереднє вивчення лексики не означає витягнути з тексту десятків слів і змусити дітей шукати визначення та виписувати їх. Натомість ознайомте дітей із цими словами на фотографіях або в реальності. Використовуйте аналогії та метафори, запропонуйте учням створити символ чи малюнок для нового слова. Приділіть час для обговорення нових слів у малих групах та в цілому класі.

*Чітко опишіть мету навчальної діяльності, напрямки, яким повинні слідувати учні, та навчальні цілі, які вони повинні досягти.* Учитель може дати учням роздатковий матеріал з покроковими інструкціями, яких вони повинні дотримуватися. Коли учні знають для чого їм потрібно виконати завдання, що від них очікується і що конкретно оцінюватиметься, вони з більшою ймовірністю зрозуміють його значення та будуть мотивовані на досягнення навчальних цілей. Учні, які чітко розуміють поставлене завдання, рідше відчують розчарування, рідше відмовляються від виконання.

## **Поради для успішного скаффолдингу**

### *1. Знайте ЗНР кожного учня.*

Щоб успішно використовувати методи рихтування, важливо знати рівень знань учнів. Без цієї інформації не можна забезпечити їм ефективну підтримку. Проведіть коротку вікторину чи вступну дискусію, щоб з'ясувати, що діти вже знають.

Також пам'ятайте, що кожен учень матиме різну ЗНР для кожної нової теми. Якщо в учнів велика різниця у ЗНР з певної теми, більш ефективно буде застосувати диференційований підхід, щоб вони працювали в групах або індивідуально для кращого підлаштування методів до ЗНР кожного учня.

## 2. Заохочуйте групову роботу.

Групова робота може бути дуже ефективним способом використання ристування в класі, оскільки учні можуть вчитися один у одного, спільно працюючи над проектом. Більш здібні учні можуть допомогти іншим навчатися, вдосконалюючи власні навички. Створюйте групи, які включають учнів з різним рівнем навичок та знань. Переконайтеся, що кожен учень групи бере активну участь. Якщо ви бачите одного учня, який виконує більшу частину роботи, запропонуйте йому запитати думку інших учнів та підкресліть важливість кожного, хто робить свій внесок.

## 3. Попросіть учнів подумати вголос.

Запропонуйте учням обговорити їхні міркування – це один із найкращих способів зрозуміти на якому рівні знаходяться їхні навички та знання (і таким чином визначити їх ЗНР) та переконатися, що вони активно навчаються. Коли дитина працює над завданням, поговоріть про те, чому вона приймає певні рішення, що, на її думку, має зробити далі і в чому вона не впевнена. Коли ви даєте пораду, обов'язково поясніть свої міркування, щоб учні зрозуміли, чому ви приймаєте такі рішення.

## 4. Не пропонуйте занадто багато допомоги.

Це змушує учня бути пасивним і фактично зменшує кількість знань, які учень отримує. Якщо ви використовуєте техніку ристування, не кидайтесь на допомогу відразу, а починайте пропонувати поради. Нехай кожен учень спочатку працює самостійно. Коли починають виникати труднощі, задайте питання про те, що вони вже зробили і що думають робити далі. Ставте відкриті запитання, які спонукають учнів самостійно знайти рішення, а не просто говоріть про наступний крок.

Наприклад, якщо учень намагається побудувати вежу, доречно сказати так: «Як ти думаєш, можна зробити цю вежу міцнішою?» або «Як ти вважаєш, чому вежа впала?», ніж : «Тобі потрібно зробити основу більшою».

Після того, як учень задумався над проблемою, ви можете почати пропонувати конкретні поради, що робити далі, але не забудьте продовжувати задавати питання, які допоможуть підвищити розуміння в учня. Наприклад, надавши поради щодо вдосконалення вежі, ви можете запитати «Чому, на твою думку, збільшення основи допомагає вежі не падати?».

Враховуючи різноманітність учнів, які навчаються в сучасних школах, існує нагальна необхідність учителів експериментувати з новими стратегіями ристування. Складання ристування на уроці означає, що для навчання знадобиться більше часу, але кінцевий продукт має набагато більшу якість, а досвід набагато корисніший для всіх учасників освітнього процесу.

На нашу думку, стратегія *scaffolding* наразі дуже актуальна, враховуючи стрімкий процес впровадження інклюзивної освіти у світі та в Україні зокрема. І хоча така стратегія доцільна для всіх учнів у класі, та все ж незамінною вона є для учнів з особливими освітніми потребами, адже саме їх

необхідно соціалізувати та навчити діяти самостійно, прибираючи «риштування» та поступово надаючи їм більше самостійності.

## Література

- Edutopia*. Website: <https://www.edutopia.org/blog/scaffolding-lessons-six-strategies-rebecca-alber> (Дата звернення: 12 лютого 2020 року).
- The Glossary of Education Reform*. Website: <https://www.edglossary.org/scaffolding/> (Дата звернення: 11 лютого 2020 року).
- We are teachers*. Website: <https://www.weareteachers.com/ways-to-scaffold-learning/> (Дата звернення: 11 лютого 2020 року).
- Каминін І.М., Тучина Н.В. *Впровадження принципів інклюзивної освіти в процес навчання англійської мови в школі*. Педагогіка здоров'я : зб. наук. пр. VI Всеукр. наук.-практ. конф. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди : за заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка, Харків 2016.
- Кондратьєв М.Ю., Ільїн С.А., *Абетка соціального психолога-практика*. Режим доступу : [http://psychologis.com.ua/zona\\_blichayshego\\_razvitiya.htm](http://psychologis.com.ua/zona_blichayshego_razvitiya.htm) (Дата звернення: 10 лютого 2020 року).
- Котляр І.А., Сафронова М.А., *Три поняття о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг*, „Культурно-историческая психология” 2011, том 7, № 2.
- Медкова О.М., Приходько Д.С., *Стратегія скаффолдинг та її застосування у навчанні*. Сучасний рух науки : тези доп. ІХ міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 2–3 грудня 2019 р., Дніпро 2019, т. 2.
- Мірошникова А., *Сім прийомів, які допоможуть вчителю інклюзивного класу* [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://osvitoria.media/experience/sim-prujomiv-yaki-dopomozhut-vchytelyu-inklyuzyvnoho-klasu/> (Дата звернення 09 лютого 2020 року).
- Формуємо інклюзивну культуру в педагогічній спільноті Миколаївської області (професійний «SKAFFOLDING»)*. Укладач К.О. Пінюгіна, О.В. Бавольська, Т.М. Гейко та ін. Миколаїв : ОППО, 2019.

## References

- Edutopia*. Website: <https://www.edutopia.org/blog/scaffolding-lessons-six-strategies-rebecca-alber> (Data zvernennia : 12 liutoho 2020 roku).
- The Glossary of Education Reform*. Website: <https://www.edglossary.org/scaffolding/> (Data zvernennia : 11 liutoho 2020 roku).
- We are teachers*. Website: <https://www.weareteachers.com/ways-to-scaffold-learning/> (Data zvernennia : 11 liutoho 2020 roku).

- Kamynin I.M., Tuchyna N.V. *Vprovadzhennia pryntsyviv inkliuzyvnoi osvity v protses navchannia anhliiskoi movy v shkoli*. Pedagogika zdorovia : zb. nauk. pr. VI Vseukr. nauk.-prakt. konf. KhNPU im. H.S. Skovorody: za zah. red. akad. I.F. Prokopenka, Kharkiv 2016.
- Kondratiev M.Iu., Ilin S.A., *Abetka sotsialnoho psykhologo-ha-praktyka. Rezhym dostupu : [http://psychologis.com.ua/zona\\_blyzhayshego\\_razvitiya.htm](http://psychologis.com.ua/zona_blyzhayshego_razvitiya.htm)* (Data zvernennia : 10 liutoho 2020 roku).
- Kotlyar I.A., Safronova M.A., *Tri ponyatiya o realnosti detskogo razvitiya: obuchaemost, zona blizhayshego razvitiya i scaffolding*, “Kulturno-istoricheskaya psihologiya” 2011, tom 7.
- Medkova O.M., Prykhodko D.S. *Stratehiia skafoldynh ta yii zastosuvannia u navchanni*. Suchasnyi rukh nauky : tezy dop. IX mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii, 2–3 hrudnia 2019 r., t. 2, Dnipro 2019.
- Miroshnykova A., *Sim pryjomiv, yaki dopomozhut vchyteliu inkliuzyvnoho klasu [Elektronnyi resurs]*. Rezhym dostupu : <https://osvitoria.media/experience/sim-pryjomiv-yaki-dopomozhut-vchytelyu-inklyuzyvnoho-klasu/> (Data zvernennia : 09 liutoho 2020 roku).
- Formuiemo inkliuzyvnu kulturu v pedahohichnii spilnoti Mykolaivskoi oblasti (profesiinyi «SKAFFOLDING»)*. Ukladach K.O. Piniuhina, O.V. Bavolska, T.M. Heiko ta in. Mykolaiv : OIPPO, 2019.

## Strategy of “Scaffolding” for teaching children with special educational needs

### Summary

The article explores one of the important teaching strategies for all children, especially children with special educational needs – scaffolding, which accelerates learning how to solve problems. This metaphor was suggested by an American psychologist, educator Jerome Bruner and his colleagues to describe the process of teaching a child in the zone of proximal development, according to the theory of L.S. Vygotsky. It has been clarified that scaffolding has much in common with differentiation, but these two approaches have some peculiarities. They can be combined to achieve goals better. In the process of research, considered the types of scaffolding, their features and strategies for practical application. As a result, tips were provided in the scope of successful use of scaffolding in the classroom.

**Keywords:** scaffolding, zone of proximal development, inclusive education, children with special educational needs.

## **Strategia „scaffolding” w nauczaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

### **Streszczenie**

Artykuł prezentuje jedną z ważniejszych strategii nauczania wszystkich dzieci, szczególnie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – scaffolding, które oznacza pobudzenie i optymalizację rozwiązywania problemów. Ta metafora została wprowadzona przez amerykańskiego psychologa, pedagoga Jerome Brunera i jego współpracowników dla opisanego tzw. strefy najbliższego rozwoju wg teorii L.S. Wygotskiego. Zostało wyjaśnione, że scaffolding ma wiele wspólnego ze zróżnicowaniem, ale owe dwa ujęcia mają pewne niedoskonałości. Mogą jednak być łączone dla lepszej realizacji celów. W trakcie badań wyróżniono typy scaffolding, ich cechy i strategie praktycznego zastosowania.

**Słowa kluczowe:** scaffolding, strefa proksymalnego rozwoju, edukacja włączająca, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.07>

Nataliia DIACHUK

<https://orcid.org/0000-0002-5000-1816>

Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Україна  
shpenyk@gmail.com

## Principles of selection of educational material for developing English listening skills of high school students

**Keywords:** listening skills, high school students, didactic principles, problem-based learning.

### Introduction

Owing to the constant changes in social, political and cultural life of all the countries in the world, intensification of international cooperation, there is a need for specialists who are able to speak a foreign language fluently (have good listening and speaking skills) in order to share information, exchange important experience as well as ideas. This fact determined the relevance of the chosen research topic.

Ability to communicate in English gives a perspective to work in international companies, ability to travel, opportunities to know the language which is one of the most widely known languages in the world. The ability to communicate a foreign language, and English in particular, comprises both the ability to perceive information uttered by a speaker and the ability to respond and maintain the conversation. According to researchers, of all the time a person spends communicating, the majority of this time is spent listening (45%) and speaking (30%). Reading and writing constitute only 16% and 9% of the time, re-

spectively<sup>1</sup>. Thus, the development of listening skills is an integral part of mastering a foreign language.

The aim of the article is to analyze the process of teaching a foreign language and define the importance of proper selection of educational material in developing high school students' foreign language listening skills.

The problem of the peculiarities of developing students' foreign language listening skills was studied by A. Petrashchuk, O. Tarnopolskyi, S. Vavilina, I. S. Nikolayeva, I. Borysenko, V. Ivanyshyna, Yu. Rybinska, C. Wallace and other researchers all over the world.

O. Tarnopolskyi defines listening as "a receptive kind of speech activity that provides understanding of what is being heard and belongs to the oral form of speech"<sup>2</sup>. He characterizes listening as an active process, emphasizing that anticipation or prediction of the information to be heard plays a significant role in it. However, prediction does not always contribute to an adequate perception of information, because if one is more focused on their own predictions than on the information they hear, it can lead to the loss of important details of the message and misunderstanding between the interlocutors. The listening process is further complicated by the fact that the difference in experience, interests and age of the interlocutors, as well as their attitude to the information being conveyed or discussed, can also complicate the process of understanding and, accordingly, responding to the information heard. Adequate perception and understanding of speech is an integral part of students' foreign language communicative competence.

S. Nikolayeva defines listening as "understanding a person's speech", characterizing it as perceptual mnemonic mental activity<sup>3</sup>. Listening is a perceptual activity as in its course information conveyed through oral speech is perceived. The mnemonic nature of listening lies in the fact that a student, when listening to a certain part of text, recognizes words, juxtaposes them with the speech units he or she already knows and draws conclusions. Since the processes of analysis, synthesis, comparison, comparison, etc., take place in the process of listening and after the perception of a text, it can be stated that listening is a mental activity as well.

---

<sup>1</sup> Z. Kochkina, *Ponimanie zvuchashchei rechi (obzor amerikanskikh rabot)*, "Voprosy psikhologii" 1983.

<sup>2</sup> O. Tarnopolskyi, *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity*, Kyiv 2006, p. 46.

<sup>3</sup> S. Nikolayeva, *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*, Kyiv 2002, p. 117.

## Principles of developing students' foreign listening skills

While organizing educational process it is important that one should take into consideration a number of methodological and didactic principles which determine the basic requirements for building up educational process. The adherence to these principles contributes to the achievement of learning goals and increases the effectiveness of study. Principles of teaching a foreign language have been researched by I. Bim, N. Gez, Yu. Passov, S. Shatilov and other scholars.

Principles of education are defined as the normative requirements and patterns of organization of the educational process, rules and norms resulting from them that enable to direct the learning process<sup>4</sup>. As S. Nikolayeva states, didactic principles of foreign language teaching include: the principle of active learning, realistic objectives, clarity, the strength of knowledge, systematic and consistent learning, accessibility, the principle of problem based learning, the principle of development through learning and the principle of collectivity. Methodological principles include the principle of communicativeness, consideration of the mother tongue, the dominant role of exercises, integrated teaching of different types of speech activity<sup>5</sup>, creativity and prevention of information redundancy<sup>6</sup>. Adherence to them in the process of forming a foreign language listening comprehension will allow organizing the lessons more efficiently and reaching the goal faster, will form students' positive attitude to the process of learning in general and to mastering a foreign language as a subject. Further, some of the principles that form a basis for forming students' foreign language listening skills will be analyzed.

Students act as subjects of the learning process and their active participation in the classroom depends on how quickly they are able to achieve their goals or how effectively they can improve the required skills. The principle of active learning is realized through enhancing students' mental activity while developing foreign language speaking skills. With the appropriate organization of classes, students become active participants of the learning process. S. Nikolayeva<sup>5</sup> distinguishes between emotional, intellectual and speech activity, and emphasizes that in order to achieve the ultimate goal of learning a foreign language their harmonious combination is important. The selection of interesting texts or videos, setting problem tasks, emotionality of lessons allow to involve students in active cognitive activity, which, in turn, promotes a steady interest in learning a foreign language and the effective development of listening skills.

---

<sup>4</sup> Z. Kurland, R. Khmeliuk, A. Semenova, *Pedahohika vyshchoi shkoly*, Kyiv 2005.

<sup>5</sup> S. Nikolayeva, *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*, Kyiv 2002.

<sup>6</sup> Yu. Rybinska, *Metodychni osnovy formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv zasobamy kreatyvnoho perekladu*, Ternopil 2013.

Effective development of a foreign language listening comprehension requires careful selection of materials. Texts or videos used in foreign language classes should be selected according to the principle of realistic objectives. S. Nikolayeva emphasizes that exercises should be appropriate to students' foreign language level and the tasks should be understandable and clearly stated. The subject matter and volume of the texts influence students' ability to perform the task assigned. Providing audio materials that would correspond to students' foreign language skills and psychophysiological characteristics will allow them to effectively complete the task and achieve better results.

The use of visualization in teaching a foreign language allows creating situations of emotional perception of the material, which is the basis for the effective development of communicative skills and allows improving the ability to concentrate. The development of a foreign language listening comprehension is based on the use of hearing aids. The latter are closely related to, and can be combined with visual aids. Hence, in addition to using audio recordings, a teacher can demonstrate students feature films or video clips. The use of visual aids to form students' listening skills will ensure a more successful development of listening comprehension and will enable students to become interested in learning a foreign language.

Studying a foreign language, students learn a large number of lexical units, grammatical constructions, set expressions and linguistic clichés. Achieving a good result in language learning has to do with how well these units or constructions are mastered, that is, with the strength of knowledge. The formation of listening skills is based on the principle of the strength of acquired knowledge, because in order to understand the text presented in an oral form, the lexical units or phrases necessary for this are actualized from the memory. It is possible to achieve the strength of acquired knowledge with the help of proper organization of the educational process, emotion-based learning of educational material, and systematic revision of the acquired knowledge. When learning new material, it is important to combine visual, auditory, tactile perception and speech<sup>7</sup>. The processes of the formation of all language competences (auditory, lexical, communicative, etc.) are closely linked and the use of creative and problem based tasks, a sufficient amount of practice in using the material learned, constant and systematic control of students' foreign language skills allow to effectively develop listening skills simultaneously improving students' communicative and lexical skills.

The principle of strength is based on another didactic principle – the principle of systematic and consistent learning. It helps to ensure the systemic character of the process of learning a foreign language, the elements of which are

---

<sup>7</sup> S. Nikolayeva, *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*, Kyiv 2002.

organized in a clear sequence, result from and complement one another, creating a certain integrity<sup>8</sup>. Learning lexical units and grammatical structures and including them in audio and video materials should occur sequentially, according to the principle from simple to complex.

A. Gavrilova emphasizes the need for a gradual organization of the process of forming students' listening skills<sup>9</sup>. The development of listening comprehension should begin with the process of adapting students' hearing to the perception of foreign texts. Visual aids can be used to facilitate perception. Repeating the text perceived to yourself while listening to it will help students better remember the information they need. In order to remember the information heard in the text, students can retell it. The next step in the formation of listening skills will be listening to adapted texts with the possibility of re-listening and the use of visualization. In this case, the meaning of the lexical units unfamiliar to students is understood and remembered at the stage of listening to the text. At this stage, in order to remember the information perceived through listening, students can retell the text as well as answer questions, discuss what has been heard or take notes of the information heard<sup>10</sup>. The next step in developing students' listening skills is listening to authentic recordings that reflect situations of real communication (including background noise, unfinished sentences, fast speech, etc.). At this stage, key lexical units are explained to students, and the mechanism of anticipation is activated. After listening to the text, students should complete the missing information in the sentences, choose the correct answer, and define whether the proposed statements are true or false. Listening to audio material at this stage is followed by retelling the text, discussing it or performing problem-based tasks on the information heard. Gradually, the volume of texts and the complexity of lexical material increases, which ensures the consistency of the development of students' foreign language listening skills.

Carrying out problem solving tasks in a foreign language class before or after listening to a text is the main point of the problem based learning. Such task organization will help prepare students for future professional activities, help motivate them to learn a foreign language, and improve their language skills as well as group work skills.

The development of any language or speech skills is subject to a sufficient number of exercises performed while learning. Adherence to the principle of the dominant role of exercises is necessary for the development of a sufficient level of listening comprehension. Listening skills and abilities will be on a good level

---

<sup>8</sup> O. Bykonja, I. Borysenko, V. Ivanyshyna, *Pryntsyvy doboru materialiv dlja navchannia kursantiv penitentsiarnoi sluzhby anhlomovnoho audiuivannia*, "Visnyk KNLU. Seriya Pedagogika ta psykholohiia". Vypusk 65, Kyiv 2019, p. 30.

<sup>9</sup> A. Gavrilova, *Obuchenie audirovaniu ynoazychnoi rechi v usloviakh neizykovogo vuza: na materiale anhliskoho yazyka*. Diss....kand.ped.nauk, St. Petersburg 2006.

<sup>10</sup> Ibidem.

on condition that speech operations involved in the process of listening are constantly practiced. Therefore, a significant part of the educational process must be devoted to students' performing a variety of listening exercises<sup>11</sup>.

The sequence and types of tasks that students are offered to complete both in class and at home (as a part of their home assignment) should be organized in such a way as to reveal the students' creativity. Reliance on the principle of creativity contributes to faster achievement of positive results by students in learning. According to Robert Weisberg, creativity is a mental activity that is inherent in all people<sup>12</sup>. The teacher's task is to organize the process of learning a foreign language in such a way that it activates students' mental activity and, on the basis of it, to evoke in the students a feeling of being satisfied with their own work and its results as well as a positive attitude to foreign language as a subject. This, in turn, will help to generate sustainable motivation and to achieve better results in developing students' foreign language listening skills.

Having analyzed the results of scientists' research, we consider it advisable to adhere to the following additional principles of selection of educational material for the development of English listening comprehension skills that will supplement basic didactic and methodological principles: the principle of authenticity; the principle of novelty; correspondence to students' communicative needs and their interests; informative content; national and cultural value; volume of the material<sup>13</sup>.

The principle of authenticity emphasizes the necessity to use original audio recordings or texts in foreign language lessons. Original or authentic materials are considered to be those that represent real communication situations and are not created intentionally for educational purposes<sup>14</sup>. The implementation of this principle requires from a teacher a thorough preparation for the lessons, because it is important not only to use authentic materials properly, but also to create authentic environment in the lesson. It is essential that such materials should be of interest to high school students and correspond to their foreign language level. Authentic audio and video materials help motivate students to learn the language, enhance students' cognitive activity and foster the acquisition of new lexical units.

When choosing authentic materials for foreign language classes, the following criteria should be considered: perception comfort; the orientation to-

---

<sup>11</sup> S. Nikolayeva, *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*, Kyiv 2002.

<sup>12</sup> Yu. Rybinska, *Metodychni osnovy formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv zasobamy kreatyvnoho perekladu*, Ternopil 2013.

<sup>13</sup> S. Vavilina, *Metodyka navchannia maibutnikh zhurnalistiv profesiino oriietovanoho chytannia na osnovi anhlomovnykh piar-tekstiv*. Dys...kand. ped. Nauk, Kyiv 2015.

<sup>14</sup> C. Wallace, *Reading. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge 2002, p. 21.

wards future as well as relevance to the curriculum and the content of learning. A text which is comfortable for perceiving is the one that contains new lexical material but is not overloaded with it. The principle of orientation towards future involves an opportunity to use the audio text for developing speaking skills and competence in the foreign language in general.

Authentic texts include speeches, interviews, reports, TV or radio broadcasts, comments, video reviews, and more. Authentic audio and video materials are designed not only to develop students' listening skills but also to help them shape their own opinion of social phenomena, personal attitudes and aesthetic sense. Authentic audio materials make students become aware of the cultural peculiarities of the people whose language is being learned, their customs, traditions, behavior and mentality. Consequently, while developing listening comprehension skills, original materials contribute to the development of sociocultural competence and the improvement of communication skills. Discussing texts, films and videos, students learn to communicate in a foreign language, prove the correctness of their opinion, analyze events and phenomena, and deepen their own knowledge of the culture and peculiarities of the organization of life in other countries. Listening to authentic audio texts or watching videos followed by solving problem-based tasks teaches students collaboration and develops their group work skills which are important for high school students as they can be further used in their future professional activity<sup>15</sup>.

Taking into account the criterion of the relevance to the curriculum and the content of learning allows selecting audio texts that will be useful not only during the classes, but will also contain information and describe situations which students will deal with in real life (at work, while on vacation, business trips, etc.).

Perception comfort is an important criterion when selecting audio texts, as they should be interesting, encourage students to familiarize themselves with the information they are provided.

The principle of novelty involves the selection of audio material that will be not only interesting to listeners but will also differ from the texts heard previously. It consists in the revision of educational material without repetition of information and is realized through the creation of new conditions for the development of listening skills, new forms of organizing classes, new techniques and types of work<sup>16</sup>. New conditions for the development of listening skills include a variety of materials used for listening, new content filling (various combinations of lexical units or grammatical structures in the texts offered to students for listening). This provides for the development of listening skills while at the same time improving students' lexical or grammatical skills. The novelty of the

---

<sup>15</sup> M. Zabolotna, *Metodyka navchannia audiiuvannia anhlomovnykh publitsystychnykh tekstiv starshoklasnykiv v umovakh profilnoho navchannia*. Dys...kand.ped.nayk, Kyiv 2014.

<sup>16</sup> N. Liamova, *Vospitatelnye funktsyy protsessa obuchenia inostrannomu yazyku studentov medytsynskoho fakulteta*, "Sbornik nauchnykh trudov SWorld" 4, 4(17), 2011, p. 62.

conditions of the development of listening skills is achieved through the use of various tasks (listening and filling in the gaps in the text, completing statements, determining true or false statements, answering questions on the audio text, etc.) and new types of texts (dialogue, monologue, telephone conversation, conversation at the airport, etc.). The number of participants and the nature of their relationships, their individual characteristics (age, gender, nationality) and the subject matter of the conversation or a text for listening may vary. The principle of novelty is based on the use of new organizational forms of work, in particular, pair work, group work, individual tasks or their combination.

Texts for listening in class should be selected in accordance with the principle of correspondence to the students' communicative needs and interests. They should be based on students' preferences, offer information that can be used by them in their future professional activities, or reflect situations of either everyday or business communication that students may face in the future. At the same time, it is important that listening texts correspond to students' level of knowledge and their language skills. Such material will be interesting and will encourage students to take an active part in various activities in class, will help generate motivation to learn a foreign language and will assist in achieving success in the development of their listening comprehension skills.

The principle of informative content involves the use of texts for listening with interesting and sufficient content. At the same time, they should not be overloaded with information, since they should assist the development of listening skills and create a feeling of confidence in one's ability to achieve success. The principle of informative content is related to the principle of the sufficient volume of audio materials. The length of the text to be listened to depends on where it will be heard (in the classroom or at home while doing home assignment). Audio recordings for classroom work for senior students should last no longer than 5–7 minutes, while audio material for listening outside the classroom may be larger in volume as it is not limited by the timeframe of the lesson and may be re-listened by students. At the same time, too long audio recordings or videos will get the listener tired, resulting in decreased concentration, which will lead to more mistakes and a feeling of inability to perform a task.

Selection of texts for listening in class must be based on the principle of the national and cultural value of audio materials. The materials offered to students must be up-to-date and contain information that reflects the life and realia of the country whose language is being taught. Such texts will not only contribute to the development of foreign language listening skills, but will also introduce students to the peculiarities of foreigners' daily life, professional ethics, norms of behavior, national character, values and ideals of the people whose language is being taught. All these elements are important for achieving the primary objective of learning a foreign language – the development of a foreign language communicative competence.



## Study description

The review of literature demonstrates that there is a connection between how the process of teaching a foreign language is organized and the development of students' foreign language listening skills. Some high school students demonstrated better results when being offered creative tasks and authentic materials for listening. In addition, when being set realistic goals that correspond to their foreign language competence level and carrying out problem solving tasks, students were more encouraged to participate in class activities and more success-oriented. Motivated by these findings, we designed a study in order to investigate the connection between the organization of educational process on the basis of main didactic as well as methodological principles and students' foreign language listening skills development.

The study aims to address the following research questions:

1. What is the level of English language listening skills of high school students under conditions of organization of English language acquisition without using authentic materials and problem solving tasks?
2. What is the level of English language listening skills of high school students who were immersed in the process of mastering a foreign language with the consideration of the principles of authentic materials and problem solving learning?
3. Is there a difference in the level of students' listening skills between the students who were taught by means of authentic materials and problem solving tasks and those who were taught without using authentic materials and problem solving tasks?

It is hypothesized that students who were immersed in the process of developing English listening skills on the basis of the principles of authentic materials and problem solving tasks will report a significantly higher level of listening skills in comparison to the students who were taught without taking into consideration the principles of authentic materials and problem solving tasks. Research questions 1 and 2 are exploratory questions; therefore no hypotheses will be made concerning them.

The participants of the current study included 69 Ukrainian high school students learning the English language, who were further divided into two groups. The first group of students constituted 34 high school students who were taught without using authentic materials or problem solving tasks. The second group of Ukrainian students comprised 35 high school students who were taught listening skills on the basis of authentic materials and problem solving tasks.

The non-immersion group consisted of 34 Ukrainian high school students who had never lived in an English-speaking country. The majority of the participants (53%) were 16 years old, 41% of the participants were 17 years old and 2 participants were 18 years old (6%). All of them started learning English in

primary school. Before the experiment, the non-immersion group students had to complete a test, which made it possible to assess their English listening skills. The results of the test allowed us to make a conclusion that 14% of the participants (5 people) had excellent listening skills, 59% demonstrated good listening skills (20 people) and 14% of the participants (9 people) had satisfactory listening skills. All of the students were studying in the same class of a high school in their last year.

The immersion group consisted of 35 Ukrainian high school students who had never lived in an English-speaking country. More than half of the participants were 16 years old (20 people) and constituted 57% of the general number of students in the immersion group. Students at the age of 17 years old constituted almost half of the number of sixteen-year-olds (29%), while 14% of the students were at the age of 18 (5 people). All of them started learning English in primary school. Before the study, the immersion group students had to complete the same test as the non-immersion group students in order to make it possible to assess their English listening skills. The results of testing made it possible to draw a conclusion that 12% of the participants (4 people) had excellent listening skills, the majority (54%) of the students in the immersion group (19 people) demonstrated good listening skills, while 34% of the students in the group had satisfactory listening skills.

The results of the pre-experimental testing are presented in Table 1.

**Table 1.** Results of the pre-experimental testing

Age	Non-immersion group	Immersion group
	16 year-olds=53%	16 year-olds=57%
17 year-olds=41%	17 year-olds=29%	
18 year-olds=6%	18 year-olds=14%	
English listening skills	Excellent=14%	Excellent=12%
	Good=59%	Good=54%
	Satisfactory=27%	Satisfactory=34%

Source: own data source.

It should be noted that both groups exhibited similar characteristics and had similar level of English listening skills. In the immersion group there were more students with satisfactory listening skills in comparison with the non-immersion group, while the amount of students with good listening skills in the non-immersion group was slightly higher. The number of participants demonstrating excellent listening skills differed by 2%.

The study employed two research instruments: a questionnaire and a listening test. The questionnaire included personal questions concerning age, gender, education of the participants, the presence or absence of the experience of living

in English-speaking countries as well as 6 questions on the students' interests and their perception and evaluation of the teaching methods used in their English lessons. The students were also asked to assess their English listening skills level according to 5-grade scale (from 1 to 5 points).

### **Data analysis and interpretation**

Following the questionnaire, an experimental study was carried out. It lasted four weeks. The non-immersion group was taught using traditional tasks that did not include problem-based learning or authentic materials. The immersion group was taught listening skills on the basis of problem solving tasks and authentic materials. After the experimental study, the two groups were given the same questionnaire where they were asked to assess their own listening skills and methods used in their English lessons as well as a listening test that made it possible to trace any changes in the students' level of listening skills.

The results of the post-experimental questionnaire demonstrated a more positive attitude towards learning English among the students of the immersion group. They were more motivated to learn the language, found the authentic material used for listening tasks more interesting. However, the results of the students' attitude to learning English in the non-immersion group remained almost the same as before the experiment.

The testing results demonstrated an improvement in students' listening skills in the immersion group. In comparison with the pre-experimental testing results, after the experiment more students in the immersion group demonstrated excellent skills (6 students), which constituted 17% of the amount of the students in the immersion group (in comparison with 12% according to the results of the pre-experimental testing). The number of students demonstrating satisfactory listening skills slightly reduced (31% in comparison with 34% in the pre-experimental testing).

The non-immersion group demonstrated very similar results to those acquired in the pre-experimental testing. The amount of students demonstrating excellent listening skills has not changed in four weeks and constituted 14% of the total number of the students in the group. The amount of students with good listening skills slightly increased (21 students in comparison with 20 students in the pre-experimental testing) and constituted 61%.

### **Conclusion**

Thus, the results of the experimental study enable us to draw a conclusion that students who are offered authentic materials while being taught listening

feel more motivated and are willing to actively participate in the lessons. Adherence to the principle of problem solving enables a teacher to encourage students' active participation regardless their English language level and the level of their listening skills as well as form a more positive attitude towards mastering a foreign language, which leads to better results and makes it possible to develop students' foreign listening skills in a more efficient way. As a result, achieving more positive results during the lessons, students are more motivated to participate in various activities and understand the significance of learning a foreign language, which gives them more opportunities to travel, to get to know the latest information and in the future, will assist in pursuing the career they will choose.

## References

- Bykonja O., Borysenko I., Ivanyshyna V., *Pryntsypy doboru materialiv dlia navchannia kursantiv penitentsiarnoi sluzhby anhlomovnoho audiiuvannia*, "Visnyk KNLU. Seriiia Pedahohika ta psykholohiia", Vypusk 65, 2019.
- Gavrilova A., *Obuchenie audirovaniu ynoiazychnoi rechi v usloviakh neiazikovoho vuza: na materiale anhliiskoho yazyka*, dys....kand. ped.nauk, St. Petersburg 2006.
- Gez N., *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkol*, Vysshaya shkola Moskva 1982.
- Kochkina Z., *Ponimanie zvuchashchei rechi (obzor amerikanskikh rabot)*, "Voprosy psikholohii" 1983.
- Kurland Z., Khmeliuk R., Semenova A., *Pedahohika vyshchoi shkoly*, Znannia, Kyiv 2005.
- Liamova N., *Vospitatelnye funktsyy protsessa obucheniya inostrannomu yazyku studentov medytynskoho fakulteta*, "Sbornik nauchnykh trudov SWorld", 4(17), 2011.
- Nikolayeva S., *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*, Lenvit, Kyiv 2002.
- Nikolayeva S., Petrashchuk A., *Testovyi kontrol leksychnykh navychok audiiuvannia (anhliiska mova)*, Lenvit, Kyiv 1997.
- Passov E., *Osnovyi metodiki obucheniya inostrannym yazykam*, Russkiy yazyk, Moskva 1977.
- Rybinska Yu., *Metodychni osnovy formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh filolohiv zasobamy kreatyvnoho perekladu*, Aston, Ternopil 2013.
- Shatilov S., *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole*, Prosveshchenie, Moskva 1986.

- Tarnopolskyi O., *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity*, Incos, Kyiv 2006.
- Vavilina S., *Metodnikoyka navchannia maibutnikh zhurnalistiv profesiino orientovanoho chytannia na osnovi anhlomovnykh piar-tekstiv*, dys... kand. ped. nauk, Kyiv 2015.
- Wallace C., *Reading. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- Zabolotna M., *Metodyka navchannia audiiuvannia anhlomovnykh publitsy- stychnykh tekstiv starshoklasnykiv v umovakh profilnoho navchannia*, dys... kand. ped.nauk, Kyiv 2014.

## Summary

The article deals with an interesting issue of learning English – it describes the process of teaching the language and shows different ways of understanding skills which are required in this process. The Author indicates the importance of language learning for the communication process, emphasizing the role of social competences. The article increases the reader's awareness of the importance of language learning in modern world and raises medical issues related to learning. It is worth mentioning that the study was conducted in the form of an experiment, which is much more labor-intensive than single quantitative studies.

The development of international collaboration in the various spheres of human life requires from modern specialists not only to be professionals in the sphere they work at, but also to be able to communicate with residences of other countries with the aim of exchanging information, sharing experience and doing important scientific research that will bring positive results and benefits both for them personally and for people in their country in general. Communication in the foreign language cannot be possible without the ability to understand foreign speech and respond to it properly. The research demonstrates that students mastering a foreign language regularly report difficulties in understanding other people's speech. This paper addresses the important but often neglected issue of the proper organization of the process of teaching a foreign language listening skills to secondary schools students. It focuses on the importance of taking into consideration didactic and methodological principles of teaching a foreign language and possible ways of incorporating them into the organization of the process of a foreign language acquisition.

## Zasady doboru treści kształcenia dla rozwoju umiejętności słuchania języka angielskiego wśród uczniów szkół średnich

### Streszczenie

W artykule zajęto się zagadnieniem uczenia się języka angielskiego – opisano w nim proces nauczania języka i pokazano różne sposoby rozumienia umiejętności, które są wymagane w tym procesie. Autorka zauważa znaczenie nauki języka w procesie komunikacji, podkreślając rolę kompetencji społecznych. Artykuł rozwija świadomość czytelnika w zakresie uczenia się języka w współczesnym świecie. Warto zaznaczyć, że studium zostało przeprowadzone w formie eksperymentu, który wymaga dużo więcej pracy niż pojedyncze badania ilościowe.

Rozwój współpracy międzynarodowej w różnych sferach życia wymaga od młodych specjalistów nie tylko profesjonalizmu w sferze, w której działają, ale i umiejętności komunikowania się z mieszkańcami innych krajów w celu wymiany informacji, dzielenia się doświadczeniem prowadzenia badań, które przyniosą korzyści obu stronom. Porozumiewanie się w obcym języku jest niemożliwe bez zrozumienia obcej mowy. Badania pokazują, że uczniowie opanowujący obcy język informują o trudnościach w zrozumieniu mowy innych użytkowników języka obcego. Artykuł odnosi się do często zaniedbanego zagadnienia odpowiedniej organizacji procesu nauczania języka obcego w szkole średniej w zakresie nabywania umiejętności słuchania. Skupiono się w nim na regułach dydaktycznych i metodologicznych w nauczania języka obcego.

**Słowa kluczowe:** umiejętność słuchania, studenci, zasady dydaktyczne, uczenie się problemowe.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.08>

Olena POPOVA

<https://orcid.org/0000-0002-2800-4383>

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

popovaalenka135@gmail.com

## Discussion Method in developing discourse competence of students: the case of teaching Ukrainian in secondary schools

**Keywords:** discussion method, discourse competence, spoken Ukrainian.

### Introduction

According to the advanced tendencies of language education in Europe, the update of language teaching methods should serve the communicative needs of the pupils. We strongly believe that one of such methods is educational discussion, described and applied for the monitoring of communicative competence development process at the lessons of Ukrainian in secondary schools. Being placed within the scope of methods of teaching, it has not received systemic investigation yet, as well as has not been presented for debate in scientific literature. Drawing teacher's attention to discussion as a teaching method is always caused by the necessity to intensively develop the communicative competence of the pupils, which, in its turn, can be assessed by means of defining the quality of discussion procedures and the outcomes of language communication. At the same time, discussion in the study process preserves the majority of the features of an academic (scientific) dialogue, since it relates to the topics which can be considered as the tools of active participation of pupils in the process of cognition. Thus, discussion as a teaching method, according to M. Klarin, can be defined as the method of developing communicative and dialogic culture of cognition<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> M.V. Klarin, *Dyskusiya v navchanni: zhyva i virtual'na*, „Shkil'ni tekhnolohy” 2015, №1, p. 59–77.

Discussion method is a tool for applying teaching strategies, which have been in regular use since early 2000s. The development of communicative competence of the schoolchildren in the course of teaching the Ukrainian language, especially in teaching dialogue speech, is meant to provide the pupils with the sense of realizing the differences between a text and a non-text, supplying them with the intuitive feeling of continuous and integrated speech pattern. Discussion could be “an effective macro communicative act that is aimed at attaining a specified goal or outcome through communication”<sup>2</sup>.

### Literature review

In the western papers, there could be rarely found some inference between a discussion and a debate<sup>3</sup>. By means of a discussion (or debate), students improve their skills of making hypotheses, supporting conclusions with evidence. They can develop their rhetoric skills of persuasion in a dialogue. According to O. Brenifier, the development of communicative competence in debates becomes «a permanent laboratory»<sup>4</sup>. Using debates, the teacher is always „on the lookout” to verify the effectiveness of its technical means and to theorize his/her experiences, mistakes and achievements.

Educational discussion for developing students’ communicative competence has been claimed to be a popular method of class management. Though, its role in the development of discourse skills of the students has been diminished significantly, probably due to more “comfortable” conditions of developing text comprehension and text production skills in written speech, as compared to oral interaction. There circulates an opinion that spoken discourse is much more difficult to train, test and correct. At the same time, a vast number of researchers have recently identified discourse competence as a component of communicative competence (L.F. Bachman, M. Canale, J.A. Ekvan, D. Hymes, S. Moirand, Y. Simard, M. Swain). In particular, M. Canale added discourse competence, as a component to his communicative competence model, referring to the knowledge of the text and a skill that combines linguistic elements to achieve a unified textual wholeness<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> O Liubashenko, & O Yashenkova, *Extending the Scope of the English Exit Exam: A Study from a Ukrainian Classical University in Revisiting the Assessment of Second Language Abilities: From Theory to Practice*, Kyiv 2017, p. 415–435.

<sup>3</sup> A. Pardo, *Using Debates in the Classroom: A Pedagogical Strategy for the Development of the Argumentative Competence in the Teaching of English As a Foreign Language*, U. Externado de Colombia 2012; T. Brown, & J. Bown, *Teaching Advanced Language Skills through Global Debate: Theory and Practice*, Washington 2014.

<sup>4</sup> O. Brenifier, *Enseñar mediante el debate*. Ed. Edere, México 2005, p. 28.

<sup>5</sup> M. Canale, *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, In: *Language and Communication*, ed. J. C. Richard, & R. W. Schmidt, London 1983, p. 2–14.



The authors do not limit discourse skills only to the sphere of written speech. K. Siedov, for example, emphasizes on the need to develop discourse mastery of children in the process of lifelong language acquisition<sup>6</sup>. This leads to a conclusion that discourse competence relates to knowledge of textual conventions in oral and written discourse<sup>7</sup>. The constituent elements of this competence are cohesion and coherence in speech<sup>8</sup>. The researchers in the field of development of discourse skills are mainly focused on the discourse analysis of Ukrainian literature, thus paying little attention to oral text production<sup>9</sup>. O. Liubashenko sees discourse competence within the tradition of text-centeredness approach<sup>10</sup> and interprets it not only as an act of text production, but also as knowledge of a variety of discourse types, rules of their formation, the skills to interpret the text according to the specificity of a communicative situation and produce them in a dialogue, the skills to adapt the text to the peculiarities of comprehension pattern of communication participants. However, in all interpretations, the development of discourse competence in language learning is based on training in various types of discourse types applying the rules of its production in written interaction.

### Objective and tasks

Observation of teachers' experience has enabled us to summarize that discussion as a teaching method in teaching the Ukrainian language lacks systematic implementation, and is often viewed as a form of classroom management. However, we have an assumption that discussion method in teaching oral speech can be applied in a number of grades of comprehensive secondary school as a method of development of discourse competence. In our research, we set the goal to develop schoolchildren's discourse competence in spoken Ukrainian by means of experimental strategy. Research tasks included: experimental verification of the efficiency of the learning and teaching strategy, being applied for the development and improvement of schoolchildren's skills to lead oral dialogue by means of questions and answers, as well as evaluation of the influence of the mentioned above method on the development of discourse competence of schoolchildren in the course of communication on a given topic.

---

<sup>6</sup> K.F. Sedov, *Discourse and personality: the evolution of communicative competence*, Moscow 2004.

<sup>7</sup> J. Flowerdew, *Discourse in English Language Education*, Routledge 2012, p. 7.

<sup>8</sup> L. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford 1990, p. 86.

<sup>9</sup> O. Kucheryava, *Shlyakhy aktyvizatsiyi dyskursyvnoyi diyal'nosti studentiv filolohichnykh fakul'tetiv*, „Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka” 2013, Vyp. 8, p. 213–216.

<sup>10</sup> O. Liubashenko, *Tekstotsentrychnyy pidkhid u pobudovi linhvodydaktychnykh stratehiy navchannya u vyshchiiy shkoli*. *Naukovi zapysky: zbirnyk statey*, Kyiv 2013. p. 107–113.

## Method

In our study, we have substantiated the use of an educational strategy (both learning and teaching strategy, **LTS**) for teaching oral speech skills with the help of a discussion method. According to Brookfield and Preskill, as the content of learning informing–and–linking questions, clarifying questions, open questions, cause-and-effect questions, hypothetical questions, summary-and-synthesis questions were used Brookfield & Preskill, as well as the answers to them. A particular level of discourse competence in spoken Ukrainian was aimed to be reached, thus enabling to check the efficiency of the discussion method in developing spoken skills in schoolchildren.

The participants of experimental stage of our research were the pupils of the 9<sup>th</sup> grade (20 persons) and the 11<sup>th</sup> grade (16 schoolchildren) and teachers of the Social Sciences and Arts Gymnasium №176 in Kyiv. Two teachers of Ukrainian language and literature from the mentioned above school assisted the author of the experiment: the teacher-methodical expert with 20-year pedagogical experience, and the teacher of the higher category with 16-year pedagogical experience. They provided suggested tasks for their groups of schoolchildren and collected data from their learning process. The experimental groups consisted of Ukrainian native speakers, and included 21 girls and 15 boys.

## Results and discussion

Results of the survey carried out at the experimental stage of our research among the teachers of the Ukrainian language in Kyiv schools (total 24 teachers) proves that only 7 out the total number of survey participants use classroom discussion from time to time to develop discursive skills of schoolchild–ren; five out of 24 teachers know how to test the skills of text comprehension and text production during the discussion. The rest of the teachers usually develop coherent speech skills by means of written activities.

School curriculum gives a large spectrum of possibilities to use the discussion method at the lessons of Ukrainian<sup>11</sup>, namely:

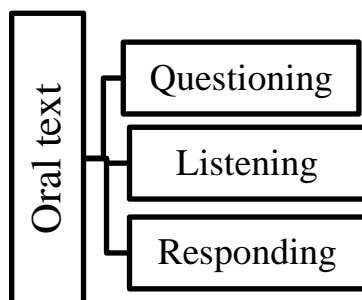
- The content of learning in the 9<sup>th</sup> grade according to the Curriculum is: non-conjunction complex sentence, sense relations between the clauses in non-conjunction complex sentence. The compulsory activity at the lesson: dialogue-discussion of achievements reached by famous Ukrainians who lived, created their masterpieces, and won the victory in the struggle with their diseases;

---

<sup>11</sup> *General Secondary Education, Curriculums. Zahal'na serednya osvita. Osvitni prohramy MON Ukrayiny 2019.* Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/>

- The content of learning in the 11<sup>th</sup> grade according to the Curriculum is: the rules of composing complex sentences. Logical errors in complex sentences. The compulsory activity at the lesson: the exchange of impressions about the achievements of Ukrainian Paralympic sportsmen.

Experimental strategy implies the engagement of the schoolchildren in several types of learning activity: questioning, listening, oral responding (graph 1).



**Graph 1.** Learning and teaching strategy for developing discourse competence of students by means of discussion method

It should be noted that most researchers in education see these activities depending on the way they interpret the discussion method and dialogue in education. For example, R. Alexander, sees discussion and dialogue as the tool used by the teachers and represents them as allowing sufficient time for student responses, replying to questions, giving additional questions, seeking to understand the logic and rationale of students' responses, encouraging the students' answers, connecting their opinions<sup>12</sup>. Therefore, the teacher develops student's discourse competence as the ability to listen to the discussion of partners and express opinions fluently and grammatically correctly by questioning and responding. At the same time, N. Burbules points out that oral text activities are the results of relations in discourse practice<sup>13</sup>. Then discourse skills are reflected in students' abilities to share their concepts, verify or test their understanding, and identify areas of common or individual knowledge. According to E. Wenger<sup>14</sup>, in discussion, relations between people are constituted with their activities (questioning, listening, responding), texts, and situations. Following the mentioned point of view, teachers should develop student's discourse skills as interaction practice and self-regulatory behaviour.

<sup>12</sup> R.J. Alexander, *Improving oracy and classroom talk: achievements and challenges*, "Primary First" 2013, 10, p. 22–29.

<sup>13</sup> N. Burbules, B. Bertram, *Theory and Research on Teaching as Dialogue*, In: *Handbook of research on teaching*, 4th Edition, ed. V. Richardson, Washington 2001.

<sup>14</sup> E. Wenger, *Communities of practice*, Cambridge 1993.

Within our study a discussion is an intrinsic mode of discourse. Then dialogical interactions through speech are the subject matter which students should learn and teachers should teach. With LTS for developing discourse competence, the teacher and students provide dialogic interaction through questioning, listening and responding and compose a coherent text of the discussion.

In the course of experimental study, within participation in the discussion the students had to: read the text – A; put questions of a particular type – B; reason the choice of the question recipient, then listen to his/her response – C; give responses to questions of particular types – D (Graph 2).

<p><b>A. Pre-discussion stage: Reading</b>  <b>Strength and Weakness /Сила і слабкість</b>  <b>(The text is in the original Ukrainian language with its translation that follows)</b>  <i>Нейрохірург Людвіг Гуттман організував змагання для ветеранів з ушкодженнями хребта. Він був певен, що спорт — найкраща допомога для людей, які внаслідок отриманих поранень пересувались на візках. Слабкість тіла не є перешкодою для сили і волі до життя.</i>  <i>Здавалося б, – чи можна вимагати більшого від людей, які й так живуть у постійній боротьбі з недугом? Але вони звикли самі вимагати від себе більшого. Чи так само багато вимагають від себе цілком здорові люди?</i>  <i>Українець Демчук став чемпіоном XV літніх Паралімпійських ігор-2016 у фехтуванні на шаблях серед спортсменів-візочників категорії А. В інтерв'ю він зізнався, що втратив в АТО двох друзів і присвячує бійцям АТО свою перемогу.</i>  <i>Але що тоді слабкість сильного і сила слабкого? Чи можна засуджувати того, хто не боровся і здався?</i>  <i>Translation:</i>  <i>Neurosurgeon Ludwig Guttman arranged a competition for the veterans with back spine injuries. He was sure that sport is the best support for people in wheelchairs, since the weakness of the body should not be an obstacle for the will to life.</i>  <i>The question seemed to be quite evident – is there any right to demand more efforts from people who live in constant struggle with untreated diseases? But it appeared that such people got used to demanding more from themselves. Do healthy people demand from themselves similar efforts?</i>  <i>A Ukrainian, named Demchuk, became the champion of XV Paralympics, in 2016 in fencing with sabers among wheelchair sportsmen, category A. In his interview, he confessed that he had lost two good friends of his, who died in the AntiTerrorist Operation in the east of Ukraine, so he decided to commemorate his victory to all the soldiers in ATO.</i>  <i>But then what is the weakness of the strong and the strength of the weak? Can we judge those who hadn't fought, but surrendered?</i></p>		
<p><b>B. Questioning</b>  Chose the type of your question, construct it and address to the discussion participant</p>	<p><b>C. Listening</b>  Listen the answer to your question and the question to you</p>	<p><b>D. Responding</b>  Answer the question of the other discussion participants</p>

**Graph 2.** Classroom discussion “Strength and Weakness” for the 9<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> grade students

The necessary condition for textualisation of a question and a response is the presence in complex sentences of non-conjunction relations, arranged accor-

ding to the rules of Ukrainian grammar. As a result, there was traced certain progress in the level of development of students' discourse competence in several groups of discourse skills, which refer to the CEFR descriptors for B1-B2 level (Common European). The schoolchildren of all experimental grades showed positive dynamics in developing the discourse skills (table 3)

**Table 3.** Observation of students' discourse skills development (frequency out of 36)

Discourse skills	Level	Pre-experimental stage	Post experimental stage	Percentage data	
<b>Thematic development:</b> can develop a clear description or narrative, expanding and supporting his/her main points with relevant supporting detail and examples; can reasonably fluently relate a straightforward narrative or description as a linear sequence of points.	high	6	12	17%	33%
	medium	13	22	36%	61%
	low	17	2	47%	6%
<b>Coherence:</b> Can use a variety of linking words efficiently to mark clearly the relationship between ideas; can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some "jumpiness" in a long text	high	8	14	22%	39%
	medium	15	21	42%	58%
	low	13	1	36%	3%
<b>Processing text:</b> Can summarise a wide range of factual and imaginative texts, commenting on and discussing contrasting points of view and the main themes; can summarise opinions, argument and theses of discussion.	high	6	13	17%	36%
	medium	13	21	36%	58%
	low	17	2	47%	6%
<b>Formal discussion skills:</b> can follow the discussion on matters related to his/her field, understand in detail the points given prominence by the speaker; can contribute, account for and sustain his/her opinion, evaluate alternative proposals and make and respond to hypotheses.	high	4	12	11%	33%
	medium	10	18	28%	50%
	low	22	6	61%	17%
<b>Informal discussion skills:</b> can with some effort catch much of what is said around him/her in discussion, but may find it difficult to participate effectively in discussion with several native speakers who do not modify their language in any way; can account for and sustain his/her opinions in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments.	high	7	18	19,4%	50%
	medium	24	18	67%	50%
	low	5	-	14%	-

The levels of discourse competence development were defined according to the following criteria: 1) the presence or absence of errors in speech, 2) comple-

teness of the text in questions and responses for the flow of the discussion, 3) correspondence of the text content with the question type.

## Conclusions

Summarizing the results of the study, we confirmed the assumption that the discussion method gives an opportunity to provide students with samples of oral speech and edit their speech and non-speech behavior. Research results show that discussion method effectively serves as a tool for the development of discourse skills of students. The schoolchildren considered their questions and responses as a complete text and tried to use them according to the goal of communication: contradict, add information, provide additional comments, support the speaker's opinion, develop and idea. The proposed strategy helps students to improve their skills, such as thematic knowledge, text coherence, processing the text, which were viewed as discourse skills. The changes that have taken place in the spoken Ukrainian of students of secondary school have shown that two thirds of the students participating in the experiment improved the oral text performance skills due to the application of discussion method used in classwork. The most interest was noticed in the activity of putting questions of different types and responding to them, namely, cause-and-effect questions and hypothetical questions.

A promising area in the study of the links between discussion method application in learning the languages and growing up to be a skilful speaker is designing specific techniques for different types of dialogic interactions, namely, blended discussion, conversation, discussion in rounds. All-time topical remain the issues of designing assessment scales for oral speech in a discussion and discourse dialogue skills of students.

## References

- Alexander R.J., *Improving oracy and classroom talk: achievements and challenges*, "Primary First" 2013, 10.
- Bachman L., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford 1990: Oxford.
- Brenifier O., *Enseñar mediante el debate*. Ed. Edere. México 2005, <https://didactifilosofica.files.wordpress.com/2014/06/brenifier-o-ensenar-mediante-el-debate.pdf> P.28.
- Brown T., Bown J., *Teaching Advanced Language Skills through Global Debate: Theory and Practice*, Georgetown University Press: Washington 2014, [muse.jhu.edu/book/35993](http://muse.jhu.edu/book/35993).

- Burbules N., Bertram B., *Theory and Research on Teaching as Dialogue*, In: *Handbook of research on teaching*, 4th Edition, ed. V. Richardson, Washington DC 2001: American Educational Research Association.
- Canale M., *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, In: *Language and Communication*, eds. J.C. Richard, & R.W. Schmidt, London 1983: Longman.
- Flowerdew J., *Discourse in English Language Education*, Routledge 2013.
- General Secondary Education, Curriculums (2019). Zahal'na serednya osvita. Osvitni prohramy MON Ukrainy*. Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/> *Загальна середня освіта. Освітні програми МОН України*, Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/>
- Klarin M.V., *Dyskusiya v navchanni: zhyva i virtual'na*, „Shkil'ni tekhnolohy” 2015, №1 / Кларин М.В., *Дискуссия в обучении: живая и виртуальная*, „Школьные технологии” 2015, №1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment Structured overview of all CEFR scales: <https://rm.coe.int/168045b15e>.
- Kucheryava O., *Shlyakhy aktyvizatsiyi dyskursyvnoyi diyal'nosti studentiv filohichnykh fakul'tetiv*, „Pedahohichna osvita: teoriya i praktyka” 2011, Вур. 8. Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2011\\_8\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_8_38) / Кучерява О.А., *Шляхи активізації дискурсивної діяльності студентів філологічних факультетів*, „Педагогічна освіта: теорія і практика” 2011, Вип. 8. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpp-ro\\_2011\\_8\\_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpp-ro_2011_8_38).
- Liubashenko O., *Tekstoitsentrychnyy pidkhid u pobudovi lnhvodydaktychnykh stratehiy navchannya u vyshchiy shkoli. Naukovi zapysky: zbirnyk statey*, Kyiv 2013: Vyd-vo NPU imeni N.P. Drahomanova / Любашенко О., *Текстоцентричний підхід у побудові лінгводидактичних стратегій навчання у вищій школі. Наукові записки: збірник статей*, К. 2013.: Вид-во НПУ імені Н.П.Драгоманова, Випуск СХІІ.
- Liubashenko, O & Yashenkova O., *Extending the Scope of the English Exit Exam: A Study from a Ukrainian Classical University*, “Revisiting the Assessment of Second Language Abilities: From Theory to Practice”, 2017.
- Pardo A., *Using Debates in the Classroom: A Pedagogical Strategy for the Development of the Argumentative Competence in the Teaching of English As a Foreign Language*: U. Externado de Colombia 2012.
- Sedov K.F., *Discourse and personality: the evolution of communicative competence*, Moscow 2004: Labyrinth) / Седов К.Ф., *Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции*, Москва 2004: Лабиринт.
- Wenger E., *Communities of practice*, Cambridge 1993: Cambridge University Press.

## Summary

This empirical study focuses on the overall question of how discourse competence, participation in classroom discussion, and language learning are related. The value of discussion method and its application in developing discourse competence of students at the lessons of the Ukrainian language in secondary schools have been substantiated. The author shares the results of development and experimental verification of the strategy enabling the educator to teach schoolchildren to create oral text in discussion replicas in the course of questions and answers. Discussion method has been used to teach schoolchildren to produce oral dialogue according to the rules of grammar and verbal etiquette of the Ukrainian language. At the same time, questions and answers of the schoolchildren reflect their ability to use language for mutual development and expressing opinions.

According to the author, language classes are a training platform for the discourse competent speakers who arrange words, phrases and sentences in the oral text being compliant with a topic of the discussion. In this respect, the procedure of assessment of schoolchildren's questions and answers according to the criteria of discourse competence has been presented in the article. The criteria have been selected in relation to CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) and adapted to the specificity of teaching the Ukrainian language at secondary schools.

**Keywords:** discussion method, discourse competence, spoken Ukrainian.

## Metoda dyskusji w rozwijaniu kompetencji dyskursywnych wśród uczniów na lekcjach języka ukraińskiego w szkołach średnich

### Streszczenie

Badania empiryczne koncentrują się na ogólnym pytaniu o to, jak powiązane są kompetencje komunikacyjne, udział w dyskusji w klasie i nauka języka. Potwierdzono wartość metody dyskusji i jej zastosowanie w rozwijaniu kompetencji dyskursywnych uczniów na lekcjach języka ukraińskiego w szkołach średnich. Autorka dzieli się wynikami opracowywania i eksperymentalnej weryfikacji strategii umożliwiającej nauczycielowi nauczanie uczniów w celu tworzenia tekstu ustnego w trakcie pytań i odpowiedzi. Metodę dyskusji zastosowano w celu nauczania dzieci w wieku szkolnym prowadzenia dialogu zgodnie z zasadami gramatyki i etykiety ustnej języka ukraińskiego. Jednocześnie pytania i odpowiedzi uczniów odzwierciedlają ich umiejętność posługiwania się językiem w celu wzajemnego rozwoju i wyrażania opinii.

Według autora zajęcia językowe są platformą szkoleniową dla kompetentnych mówców, którzy formułują słowa, wyrażenia i zdania w tekście ustnym zgodnie z tematem dyskusji. W tym względzie w artykule przedstawiono procedurę oceny pytań i odpowiedzi uczniów w oparciu o kryteria kompetencji dyskursu. Kryteria zostały wybrane w odniesieniu do CEFR (Wspólny europejski system opisu kształcenia językowego) i dostosowane do specyfiki nauczania języka ukraińskiego w szkołach średnich.

**Słowa kluczowe:** metoda dyskusji, kompetencje dyskursywne, ukraiński mówiony.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.09>

Helena ORIEŠČIKOVÁ

<https://orcid.org/0000-0003-1896-3019>

Catholic University in Ružomberok, Slovakia

helena.oriescikova@ku.sk

## Music philetics and its use with students

**Keywords:** music, student, music therapy, music philetics.

### Introduction

Within the pedagogical and educational process, we cannot often mention music therapy, because often music therapy is not a therapeutic process. However, situations occur where it is necessary to apply music therapy activities and techniques that should be named and presented. The preferred term is the term of music philetics<sup>1</sup>.

### Music philetics

As mentioned by Počtová<sup>2</sup>, music could not only inspire, cultivate and develop the young people and students within their education process but also serve as a support while solving the issues in their lives and as a prevention of mental or social problems. Music is used relatively wide at schools and in leisure activities, the problem occurs when it is not possible to connect the real interest of the student with the music or the offered music activities so that one can open oneself to music – so the music can address, influence and inspire one. The music then comes to the student “from the outside”, it is closed, inaccessible

---

<sup>1</sup> L. Holzer, *Celostní muzikoterapie v praxi obecně*, [in:] *Celostní Muzikoterapie v institucionální výchově*, Olomouc 2012, p. 141.

<sup>2</sup> L. Počtová, *Muzikofiletika jako prostředek prevence*, [in:] *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*, Praha 2015, p. 325.

sible and misses the target within his engaged activity. By this, it loses the potential for musical experience and opportunities to grasp its valuable content and learn how music can contribute to an individual's life. The chance that music supports mental health and well-being and thus serves as a tool for positive prevention, disappears.

Holzer<sup>3</sup> defines the term music philetics as a term consisting of two words – music and philetics. Music: *músikos* comes from Greek and means musical. Philetics: is a term also derived from the Greek word *filein* – to love, to like. It is related to the personality and mission of the Greek drama author, writer, educator and teacher Filet (Philéatas) from Kos. In his works, we observe the characteristic aspects of the philetical approach – relaxed, artistic creative expression, experience and reflection towards education.

According to Kusý<sup>4</sup>, we can define music philetics as an artistic – pedagogical discipline with a very close relationship with music therapy. It tries to create its own, new ways, procedures that have a basis in music therapy but require a different procedure and approach in their implementation. Music philetics is a newly created discipline positioned on the border of music education and music therapy. It is beneficial in schools where teachers use different methods of working with music, rhythm and voice. Music philetics is a creative and experiential application of music therapy techniques usable in the field of education<sup>5</sup>.

As mentioned by Géringová, Drlíčková and Pejčochová<sup>6</sup>, music philetics can be defined as an art-pedagogical discipline that is close to music therapy. It creates new, own procedures that require a different approach. The combination of expression and reflection makes it possible to define the boundaries between traditional music education and music philetics, at the same time bringing music philetics closer to music therapy. Considering its character, it seems to be closer to music education. It deals with the application of musical activities in the development of knowledge of the world and oneself among people. It emphasizes the personal, social or humane dimension of education through a specific medium – music and its reflection.

Počtová<sup>7</sup> defines music philetics as an artistic-pedagogical discipline focusing on the educational use of music for personal and social development, thus helping students to prevent mental disorders or problems in social relationships.

---

<sup>3</sup> L. Holzer, *Celostní muzikoterapie v praxi obecně*, [in:] *Celostní Muzikoterapie v institucionální výchově*, Olomouc 2012, p. 142.

<sup>4</sup> P. Kusý, *Quo vadis muzikoterapia a muzikofiletika na Slovensku?*, „Psychiatria–psychotherapia–psychosomatika“ 2019, nr. 26, p. 20.

<sup>5</sup> J. Gevendová, *Metodika práce asistenta pedagoga*, Olomouc 2015, p. 38.

<sup>6</sup> J. Géringová, S. Drlíčková, H. Pejčochová, *Artefiletika a muzikofiletika jako cesta k sebepoznání*, Ústí nad Labem 2010, p. 33.

<sup>7</sup> L. Počtová, *Muzikofiletika jako prostředek prevence*, [in:] *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*, Praha 2015, p. 330.

This concept mostly because it is focused on the student's personality and is consistently based on student experience and possibilities, has excellent preconditions to arouse students' natural interest in music using the principles of expression, typical to different types of art. We can also understand music philetics as a constructivist-oriented approach within music education, allowing the connection of knowledge and principles of several artistic disciplines. According to the author, we can also understand music philetics as a unique way of personal and social education based on music and other expressive activities. It shows common elements with music therapy, while it remains entirely in the field of education

As pointed out by Kusý<sup>8</sup>, in contrast to music therapy, the term music philetics is very little used and known in Slovakia. Music therapy is aimed at treatment and therapy; music philetics work in a more supportive, prophylactical and educational way. We can also define music philetics as an art-pedagogical discipline with a very close relationship to music therapy. It does not use traditional pedagogical and educational procedures; it tries to create its own, new ways, based on music therapy, but requiring a different approach when being implemented.

We can also understand music philetics as a creative, reflective and experiential concept of expressive education based on the use of musical and other artistic means of expression to support the healthy personal development of children. Music philetics as an art-pedagogical discipline stands between music education and music therapy. It strives to develop the positive in humans; it works in the field of prevention of socio-pathological phenomena. It stresses out the pleasant experiences of music and one's artistic work. We can also define music philetics as a borderline discipline between pedagogy and music therapy. It uses music therapy techniques to support and develop the student in the educational process<sup>9</sup>.

According to Drlíčková, Friedlová, Kantor<sup>10</sup>, music philetics is an artistic-pedagogical discipline that does not use classical pedagogical procedures; it creates new, own ones, which, have a basis in music therapy. It requires a different approach in the implementation; the goal is a music philetics effect bringing to education new constructivist-oriented methods that are inspired by music therapy. The combination of reflection and expression brings the delineation of the boundaries between ordinary music education and music philetics,

---

<sup>8</sup> P. Kusý, *Quo vadis muzikoterapia a muzikofiletika na Slovensku?*, „Psychiatria–psychotherapia–psychosomatika“ 2019, nr. 26, p. 20.

<sup>9</sup> L. Holzer, *Celostní muzikoterapie v praxi obecně*, [in:] *Celostní Muzikoterapie v institucionální výchově*, Olomouc 2012, p. 143.

<sup>10</sup> S. Drlíčková, M. Friedlová, J. Kantor, *Specifika skupinové muzikoterapie u klienti se speciálními potřebami*, [in:] *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii, zborník z medzinárodnej konferencie*, Bratislava 2015, p. 118.

and at the same time, brings music philetics closer to music therapy. The boundaries between music therapy and music philetics are very individual and subtle. Music philetics is a creative, experiential application of basic music therapy techniques, the aim of which is to develop the psycho-emotional, artistic and general cultural potential of students, to develop their social skills and also to prevent psychosocial failure. It is implemented without therapeutic and diagnostic intent. Its concept is reflective, feedback with a strong tendency to optimistic mood and positive meaning. There are no therapies in regular schools; when working with children, it uses only individual elements of music therapy, or we work in a music philetics way. If the therapy has to be agreed to by the student or his legal representative, the music philetics does not need such consent, takes place within the educational process, works at a general level, techniques are not used as therapeutical ones, but also not to diagnose the individual<sup>11</sup>.

Šperka<sup>12</sup> writes that if we imagine a space where music stands on one side and the opposite is taken by music as well, we can fill this space with other content that is located between both sides: music – listening to music – music education – special music education – music philetics – music therapy. The item music includes creation, realization, interpretation, teaching; it is dealt with by professionals as well as amateurs. Listening to music means passive reception of concert or reproduced music, music education serves to develop the aesthetic perception of the world and to develop the harmonic personality of the individual. We use special music education wherever we work with students with SEP, where standard procedures are not suitable. Music philetics serves to support the educational process with the use of some special basic music therapy techniques and procedures. Based on the above, we then understand music philetics as a creative and experiential application of music therapy techniques, the aim of which is to develop students' social skills, prevent psychosocial failure and risky behavior, but also to create a healthy relationship with music. The concept of music philetics is reflective, feedback, with a strong tendency to optimistic mood and positive meaning.

Počtová<sup>13</sup> states that the characteristics of the music philetics activity are:

- music philetics is non-directive, process-oriented,
- focuses on educational goals, in particular personal development,
- uses musical means and techniques that can be based on music therapy,
- is focused on practice and experience, not theory,

---

<sup>11</sup> L. Holzer, *Celostní muzikoterapie v praxi obecně*, [in:] *Celostní Muzikoterapie v institucionální výchově*, Olomouc 2012, p. 142.

<sup>12</sup> M. Šperka, *Muzikofiletika v predškolskom a mladšom školskom veku*, [in:] *Expresívne terapie vo vedách o človeku – Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky*, Bratislava 2016, p. 72.

<sup>13</sup> L. Počtová, *Vliv hudby na rozvoj osobnosti a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi*, Praha 2014, p. 145.

- the primary means is expression and reflection,
- is based on the personal themes and experiences of the participants themselves,
- the overall effect should have a positive tuning,
- musical activities can be combined with other expressive methods
- music philetics has practically unlimited use and application.

According to Kusý<sup>14</sup>, music philetics deal with the application of musical activities and activities in the development of knowledge about the surrounding world, society and, at the same time, about oneself in society. The essential intention and goal of music philetics is reflective feedback, improvement and development of the individual in the academic, psycho-emotional, artistic and cultural field (all-round development of competencies) with the help of music philetics activities, exercises and games. If we understand music philetics as an artistic – pedagogical discipline, then it leads to the educational use of music for the social and personal development of the student.

Music philetics aim to develop the psycho-emotional, intellectual, artistic and general cultural potential of the individual. It seeks to develop the positive aspects of an individual's personality and life. The personal experience associated with the artistic process can lead the individual to a more in-depth knowledge of the content of the work and, at the same time, to a more in-depth knowledge of himself and others<sup>15</sup>.

Music philetics has common elements with music therapy, but it remains positioned in the field of education. It can be applied as a discipline enabling the connection of knowledge and experience of music therapy with the field of personal and social activity in education. While pointing out the emphasis of education on the personal or social development of the student, two main educational functions of expressive activities are applied, which “personify” (experience) and “perpetuate” (the content of experiences). Impersonation means that the expressive activity in which the student has personally engaged should bring the most for him that only can be used for self-knowledge, self-regulation, self-development and self-improvement, in opposite to analyzing what cultural and social phenomena have emerged<sup>16</sup>. According to Počtová, music philetics is a part of education, its goals and the management of the musical-experiential process are of an educational nature. The student is not looking for a way to get rid of problems; he should be led to get to know the world, nature, culture and

---

<sup>14</sup> P. Kusý, *Quo vadis muzikoterapia a muzikofiletika na Slovensku?*, „Psychiatria–psychoterapia–psychosomatika“ 2019, nr. 26, p. 21.

<sup>15</sup> S. Drličková, M. Friedlová, J. Kantor, *Specifika skupinové muzikoterapie u klienti se speciálními potřebami*, [in:] *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii, zborník z medzinárodnej konferencie*, Bratislava 2015, p. 118.

<sup>16</sup> L. Počtová, *Muzikofiletika jako prostředek prevence*, [in:] *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*, Praha 2015, p. 330.

himself in different contexts. Self-knowledge, which is a common goal with music therapy in music philetics, does not lead to treatment, but to deepen the understanding of its existence and various aspects of personality, including social relationships, value attitudes, a unique position in culture and among other people. The point is that through musical activities, the student can realize and better understand essential life topics – existential concepts – the student is allowed to think about them through dialogue with other people.

The emergence of the concept of music philetics and related professional activities can solve the issues associated with the fact that personal and social education based on expression includes some features together with expressive therapies because it aims at self-knowledge and training of competencies to be valuable among people. Music philetics create their particular types of tasks and methods and their application, which can be inspired by music therapy because, like music therapy, music philetics is based on the principle of personal and social involvement of the participant in musical expression. Music is intended to encourage students to look for connections between personal experiences or attitudes and broader cultural contexts. Methodologically, this approach is based on the connection of expression with reflection, specifically on the connection of musical experience with its reflection and reflective dialogue. For music philetics activities, it is necessary to find such uses of music, musical elements and music therapy elements, which means that they must affect the students in a certain way to be able to increase their interest. The use of music philetics techniques during school teaching has positive effects on students. For students with special needs, it is mainly the relaxation, relieving tension, emotional experience, communication. Students should feel good in the classroom, relaxed and stress-free. Therefore, we can also use the techniques of music philetics to create a favorable atmosphere in the classroom. It is essential to create a safe, friendly environment where students will enjoy every second that ultimately has high demands on teachers in particular. Teachers should have such a degree of empathy to create a safe environment. He should be able to experience joy and sadness with students. The teacher should be able to relieve the tension in the classroom, support the students and help them to express the emotions they need to express. A musical ritual, sing-along activity, relaxing while listening to reproduced or teacher-created music, playing musical instruments together can help create such an atmosphere (playing drums is good for relieving tension, if one does not have them, one can use anything)<sup>17</sup>.

Počtová thinks<sup>18</sup> that an essential aspect of music philetics is the effort to develop a person's positive qualities. Therefore, music-philetic-oriented activi-

---

<sup>17</sup> L. Jetmarová, *Využití muzikofiletiky v edukačním procesu na základní škole speciální a její vliv na klima třídy*, [in:] *Diplomová práce*, Brno 2018, p. 20.

<sup>18</sup> L. Počtová, *Vliv hudby na rozvoj osobnosti a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi*, Praha 2014, p. 43.

ties should have an overall optimistic attitude; the final reflection should significantly lead to a positive message. A suitable, but not the only, option is to work with stories that use music and musical means prioritizing over the content of the story. Music philetics activities can be carried out in shorter blocks (30–120 min), but also in longer daily and weekly programs. Unlike music therapy, which is performed by a qualified therapist, music philetics can be performed by a trained special pedagogue, educator, teacher, social worker and other workers in helping professions.

According to Počtová<sup>19</sup>, the music philetics teacher/lecturer should have:

- background preferably in pedagogical, psychological or other humanities education and also in music therapy at least at the introductory and experiential level,
- it is essential to have one's own experience not only with music therapy techniques at least on a fundamental theoretical and experiential level,
- experience not only with music therapy techniques but in particular with various aspects of the process taking place in an individual's personality during various musical activities,
- experience with the process and its dynamics taking place in the group.

Through music philetics activities, we also develop visual and auditory perception, memory and attention. Playing musical instruments is beneficial for motoric skills and coordination of the upper limbs. Playing the body function, similar to music and movement activities, develop motor skills and coordination of the whole body. Singing is essential for the development of speech and vocabulary. Music philetics also helps to develop communication in students with impaired communication skills. Listening to and singing songs develops an understanding of speech. The lyrics of the songs can be supplemented with a graphic representation – pictures of people, objects and the story itself. Songs can be supplemented with physical activities; students learn to respond to verbal encouragement or express the story through movement. Song lyrics develop an active vocabulary. Singing songs, breathing, rhythmization is very beneficial for students with impaired speech<sup>20</sup>.

A teacher/lecturer in music philetics should be prepared for the diversity of students' experiences, respect their needs, recognize when the process of music philetics reaches the therapeutic level and exceeds personal and professional competencies. An essential prerequisite for the successful implementation of music philanthropy is a certain level of musical skills, singing, instrumental, improvisational skills. Music philetics activities should not be used without prior training and experience. Just as music therapy has its contraindications, music techniques in the hands of experimenters can do more harm than good.

---

<sup>19</sup> Ibidem, s. 146.

<sup>20</sup> L. Jetmarová, *Využití muzikofiletiky v edukačním procesu na základní škole speciální a její vliv na klima třídy*, [in:] *Diplomová práce*, Brno 2018, p. 21.

There is still a risk of injury, even if avoiding the therapeutic level and action. Therefore, the teacher/lecturer should have an essential awareness of the effect of music on a person and the possible adverse effects of inappropriate use of music, or inappropriate, simple dilution of group activities. Each lecturer/teacher himself creates specific techniques. Gradually he builds up his portfolio. The personality of the lecturer/teacher is a significant driving force of the whole educational and music philetic process. His role should be a partnership; he should be part of the group in the experiential and reflective part, which means that together with the circle of participants, he not only perceives or actively creates music, he shares his experiences and his understandings. The teacher's authenticity supports others and acts as a role model. His openness, humanity, understanding significantly affects the overall atmosphere of the group.

Počtová<sup>21</sup> says that in music philetics, the participants need to be open to spontaneous motivation; it is necessary to use the hobby of young people in music and various genres. The use of music, which students bring themselves, can evoke the sincerity of communication and trust between the student and the teacher, music can be used for mutual experience, analysis, creation, conversation.

## References

- Drlíčková S., Friedlová M., Kantor J., *Specifika skupinové muzikoterapie u klientů se speciálními potřebami*, [in:] *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii, zborník z medzinárodnej konferencie*, Vydavateľstvo Univerzita Komenského, Bratislava 2015
- Gavendová, J., *Metodika práce asistenta pedagoga*, Univerzita Palackého, Olomouc 2015
- Géringová J., Drlíčková S., Pejčochová S., *Artefiletika a muzikofiletika jako cesta k sebezpoznání*, Univerzita J.E. Purkyně, Ústí nad Labem 2010.
- Holzer L., *Celostní muzikoterapie v praxi obecně*, [in:] *Celostní Muzikoterapie v institucionální výchově*, Vydavateľstvo Univerzita Palackého, Olomouc 2012.
- Jetmarová L., *Využití muzikofiletiky v edukačním procesu na základní škole speciální a její vliv na klima třídy*, [in:] *Diplomová práce*, Brno 2018.
- Kusý P., *Quo vadis muzikoterapia a muzikofiletika na Slovensku?*, „Psychiatria–psychoterapia–psychosomatika“ 2019, nr. 26.

---

<sup>21</sup> L. Počtová, *Muzikofiletika jako prostředek prevence*, [in:] *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*, Praha 2015, p. 336.



Počtová L., *Muzikofiletika jako prostředek prevence*, [in:] *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*, Vydavatelství Grada, Praha 2015.

Počtová L., *Vliv hudby na rozvoj osobnosti a využití muzikoterapeutických technik a prvků v pedagogické praxi*, Vydavatelství Karlova univerzita, Praha 2014.

Šperka M., *Muzikofiletika v predškolskom a mladšom školskom veku*, [in:] *Expresívne terapie vo vedách o človeku – Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky*, Vydavateľstvo Univerzita Komenského, Bratislava 2016.

### Summary

Personally engaging musical experiences can be a driving moment, a motivating force in the development of the student. Their use in education and prevention can be of great importance. The emergence of music philetics theoretically makes it possible to anchor the issue of music experience in connection with music creation and to use inspiration from music therapy in the educational process, focus music experiences on the personal and social development of students and offer practical solutions for the implementation of music experience methods developing and enriching personalities of particular individuals. The concept of music philetics is not yet clearly defined and practically used. Further development will show its need in society and viability.

## Filetyka muzyczna i jej zastosowanie w pracy z uczniami

### Streszczenie

Naznaczone osobistym zaangażowaniem doświadczenia muzyczne mogą być siłą napędową w rozwoju ucznia. Ich zastosowanie w edukacji i profilaktyce może mieć duże znaczenia. Pojawienie się filetyki muzycznej teoretycznie daje możliwości połączenia muzycznych doświadczeń z kreacją muzyczną, użycia inspiracji z terapii muzycznej w procesie edukacyjnym, wykorzystania doświadczeń muzycznych w rozwoju osobistym ucznia. Koncepcja filetyki muzycznej nie doczekała się jeszcze jasnej definicji i praktycznego zastosowania. Dalszy jej rozwój powinien ukazać przydatność dla społeczeństwa owej koncepcji.

**Słowa kluczowe:** muzyka, uczeń, terapia muzyczna, filetyka muzyczna.



**PEDAGOGIKA  
W DZIAŁANIU SPOŁECZNYM**

---

**PEDAGOGICS IN SOCIAL ACTIVITY**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.10>

Danuta BORECKA-BIERNAT

<http://orcid.org/0000-0003-1401-9821>

Uniwersytet Wrocławski

e-mail: danuta.borecka-biernat@uwr.edu.pl

## Strategie radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego – implikacje teoretyczne

**Słowa kluczowe:** młodzież, sytuacja konfliktu społecznego, strategie radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego

### Młodzież w sytuacji konfliktu społecznego

Sytuacje trudne nie są w życiu człowieka czymś wyjątkowym, towarzyszą mu od wczesnego dzieciństwa. O sytuacji trudnej możemy mówić wtedy, gdy „układ stosunków między człowiekiem i jego otoczeniem charakteryzuje się brakiem zrównowżenia lub niezgodnością dążeń, oraz warunkami jego życia i aktywności”<sup>1</sup>. U podstaw tego pojęcia znajduje się określenie relacji między człowiekiem a otoczeniem. Zdaniem Marii Tyszkowej, sytuacje trudne zawierają czynniki wywołujące zakłócenia aktywności jednostki ukierunkowanej na cel, posiadają właściwości zagrażające zaspokojeniu potrzeb, dążeń i ważnych wartości oraz wywołują przykre przeżycia emocjonalne i powodują silne stany napięcia emocjonalnego. Sytuację trudną można zatem potraktować jako nierozzerwalny spłot warunków zewnętrznych, celów, wartości i możliwości jednostki, a za przyczyny powstających zmian w zachowaniu uważa się specyficzne relacje między elementami tej sytuacji<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986, s. 5.

<sup>2</sup> M. Tyszkowa, *Odporność psychiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 475–478.

Sytuacje trudne nie stanowią jednolitej klasy sytuacji, lecz są grupą wewnętrznie zróżnicowaną. Ważną grupą są trudne sytuacje społeczne, w których, jak twierdzi M. Tyszkowa<sup>3</sup>, „wartości i dążenia jednostki podlegają zagrożeniu lub udaremnieniu przez innych ludzi – przez sam fakt ich obecności bądź też wskutek szczególnych form ich oddziaływania przeciwstawnego lub tylko niezgodnego z własnymi dążeniami (celami) jednostki”. Są to sytuacje, które stwarzają zagrożenie dla cenionych przez człowieka wartości, zaspokojenia jego potrzeb i realizacji dążeń. Wśród trudnych interakcji społecznych wyodrębnia się sytuacje społecznego konfliktu, w których dążenia jednostki są sprzeczne lub niezgodne z dążeniami innych ludzi i zagrożona jest realizacja jej własnych dążeń<sup>4</sup>. Słowo „konflikt” wywodzi się z łacińskiego *confligere, conflictatio*, oznacza wpadnięcie na siebie, spór, dyskusję, walkę lub zderzenie dwóch czy więcej procesów, sił właściwych istotom żywym. „Wpadnięcie na siebie” może zapoczątkować walkę. Wielu ludziom konflikt niesłusznie kojarzy się wyłącznie z bezpośrednią agresją fizyczną i/lub werbalną oraz towarzyszącą im wrogością, powiększającą istniejące sprzeczności. Ten typ konfliktu nasycony jest emocjami negatywnymi. Większość zjawisk, które można określić jako konflikty, przybiera stosunkowo łagodne formy, np. krótkiej sprzeczki, dyskusji czy debaty. Prowokują one do głębszego, wzajemnego poznania się osób i dają możliwość zlikwidowania lub zmniejszenia istniejących sprzeczności, doprowadzając do rozwiązania problemu<sup>5</sup>. Jak widać, konflikty mogą przybierać różne formy, od konfliktów antagonistycznych, których rozwiązanie następuje przez eliminację, zniszczenie lub podporządkowanie jednej ze stron<sup>6</sup>.

Konflikty powstają w toku codziennych kontaktów między jednostkami lub między jednostką i grupą w wyniku występujących sprzeczności, niezgodności czy rozbieżności dotyczących celów, do których realizacji dążą strony konfliktu, poglądów, postaw, interesów i wartości czy motywów dążeń i pragnień<sup>7</sup>. Stwarzają one sytuacje trudne dla jednostki, gdyż zakłócają jej działanie, zmniejszając jej prawdopodobieństwo osiągnięcia celu. Konflikty międzyludzkie dotyczą osób w różnym wieku i w różnych kręgach środowiskowych. Nie sposób się od nich uchronić, choćby dlatego że ludzie mają inne systemy wartości i odmienne zainteresowania. W toku codziennego obcowania dochodzi często do zderzenia poglądów, ocen, dążeń osób kontaktujących się ze sobą w ra-

<sup>3</sup> M. Tyszkowa, *Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych*, „Oświata i Wychowanie” 1979, nr 6, s. 211.

<sup>4</sup> A. Olubiński, *Konflikt a wychowanie-wprowadzenie w problematykę*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 3–4, s. 79–91; M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986.

<sup>5</sup> A. Olubiński, *Konflikty rodzice–dzieci. Dramat czy szansa*, Toruń 1992.

<sup>6</sup> J. Sikora, *Zarządzanie konfliktem w zakładzie pracy*, Bydgoszcz 1998.

<sup>7</sup> K. Balawajder, *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego*, [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2010, s. 137–179.

mach określonych sytuacji społecznych. Dlatego też należy przyjąć pogląd o naturalności występowania zjawisk konfliktowych w środowisku ludzi. Z. Freud uznał, że konflikt jest nieuniknionym produktem cywilizacji, ponieważ cele i potrzeby jednostek często kolidują z celami i potrzebami innych<sup>8</sup>. Jak zauważa K. Balawajder<sup>9</sup>, „jeśli ludzie się spotykają, komunikują ze sobą, są otwarci, to prędzej czy później pojawiają się między nimi różnice prowadzące do konfliktu”.

W życiu nastolatków częste są trudne sytuacje społecznej interakcji zawierające element zagrożenia poczucia bezpieczeństwa, realizacji dążeń czy osiągnięcia celu (zaspokojenia potrzeb). Młodzi ludzie każdego dnia doświadczają różnorodnych problemów dotyczących szkoły, kolegów i domu rodzinnego. Wyniki badań uzyskane m.in. przez B. Lohman i P. Jarvis<sup>10</sup>, R. Jaworskiego<sup>11</sup>, M. Guskowską i in.<sup>12</sup>, R. Sikorę i E. Pisulę<sup>13</sup>, J. Różańską-Kowal<sup>14</sup>, K. Polaka<sup>15</sup> oraz G. Miłkowską<sup>16</sup> wykazały, że młodzież w okresie adolescencji najczęściej uważała konflikt z nauczycielem, sprzeczki z kolegami ze szkoły i z sympatią oraz kłótnie z rodzicami i innymi członkami rodziny za najważniejsze źródło osobistego zagrożenia, przykrych przeżyć, silnego odczuwania stresu.

Szkoła nie jest tylko miejscem systematycznej nauki uczniów i pracy nauczycieli, lecz środowiskiem życia z bogatą kolorystyką ludzkich charakterów czy jeszcze bogatszą siecią zdarzeń, w których uobecniają się ich emocje, sympatie i animozje, wiedza i doświadczenie, poglądy i przekonania, stereotypy i uprzedzenia. Przy takiej mnogości ludzi i sytuacji konflikty szkolne wydają się czymś naturalnym. Konflikt szkolny jest interpretowany jako zderzenie się sprzecznych lub niezgodnych dążeń, zachowań uczniów i nauczycieli oraz uczniów między sobą, występujące w związku z procesem nauczania i wychowania

<sup>8</sup> Podaję za: T. Olearczyk, *Psychopedagogiczne aspekty sytuacji konfliktowych w okresie adolescencji*, [w:] *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów wieku adolescencji*, red. M. Leśniak, Kraków 2009, s. 97–112.

<sup>9</sup> K. Balawajder, *Rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich*, Katowice 1994, s. 87.

<sup>10</sup> B. Lohman, P. Jarvis, *Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context*, „Journal of Youth and Adolescence” 2000, nr 29, s. 15–43.

<sup>11</sup> R. Jaworski, *Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem*, [w:] *Problemy człowiek w świecie psychologii*, red. R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukaniuk, Płock 2000, s. 27–54.

<sup>12</sup> M. Guskowska, A. Gorący, J. Rychta-Siedlecka, *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*, „Edukacja Otwarta” 2001, nr 4, s. 155–164.

<sup>13</sup> R. Sikora, E. Pisula, *Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14–16 lat*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2002, nr 2, s. 110–122.

<sup>14</sup> J. Różańska-Kowal, *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3, s. 203–214.

<sup>15</sup> K. Polak, *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*, [w:] *Sytuacje konfliktowe w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2010, s. 23–40.

<sup>16</sup> G. Miłkowska, *Agresja w okresie dorastania-charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie*, [w:] *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, Zielona Góra 2012, s. 91–110.

w szkole<sup>17</sup>. Większość nauczycieli i uczniów ma świadomość, że dzisiejsza szkoła jest pełna zatargów i sporów. Jest ona dla młodzieży źródłem dyskomfortu psychicznego<sup>18</sup>. Z. Plewicka<sup>19</sup>, M. Guszowska i in.<sup>20</sup>, M. Gawryś<sup>21</sup>, J. Różańska-Kowal<sup>22</sup>, A. Woźniak-Krakowian, G. Wieczorek<sup>23</sup> oraz D. Domińska-Werbel<sup>24</sup> badały szkolne sytuacje konfliktowe uczniów w okresie adolescencji. Były to zatargi z nauczycielami i rówieśnikami w klasie. Opisy konfliktów w 68 proc. stanowiły relacje z zatargów z nauczycielami<sup>25</sup>. Najbardziej kontrowersyjnymi sytuacjami w układzie uczeń–nauczyciel są oceny szkolne. Uczniowie najczęściej obwiniają nauczycieli o zaniżanie ocen, niedoceniając ich wysiłku, niezauważenie poprawy, faworyzowanie uczniów zdolnych czy stawianie ocen niedostatecznych nie za wyniki w nauce, lecz za niewłaściwe zachowanie, co wywołuje poczucie niesprawiedliwości. Nauczyciele generalnie są postrzegani jako osoby niesprawiedliwe, tendencyjne, kierujące się w ocenie względami pozamerytorycznymi.

Kolejną grupę czynników konfliktotwórczych opisanych przez uczniów stanowią nietaktowne zachowania się nauczycieli. Przejawiają się one w kpinach, wyzwiskach (np. „osioł”, „debil”, „idiota”), ośmieszaniu, dewaloryzacji cech wyglądu, charakteru i ogólnej wartości ucznia jako człowieka. Strój, tak jak styl zachowania, nierzadko komentowany jest krytycznie przez nauczycieli. Z tego wynika, że dla szkoły i przebiegających w niej procesów dydaktyczno-wychowawczych typowa jest agresja psychiczna, która polega na obrzucaniu uczniów wyzwiskami i etykietowaniu ich przezwiskami oraz poniżaniu ich godności.

Odminną grupę czynników konfliktotwórczych stanowią władczy nacisk i sztywność wymagań nauczyciela. Oczekuje się od uczniów asymilacji i odtwarzania wiedzy z każdego zakresu, bez uwzględniania indywidualnych cech, zainteresowań i zdolności ucznia. Ustanowione przez nauczycieli normy, zakazy i nakazy godzą w autonomię ucznia i stanowią źródło konfliktu na linii nauczyciel–uczeń.

---

<sup>17</sup> M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci i młodzieży w sytuacjach trudnych. Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań*, [w:] *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1977, s. 7–17.

<sup>18</sup> R. Sikora, E. Pisula, dz. cyt., s. 110–122.

<sup>19</sup> Z. Plewicka, *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole*, [w:] *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, red. M. Tyszkowa, Poznań 1977, s. 37–50.

<sup>20</sup> M. Guszowska, A. Gorący, J. Rychta-Siedlecka, dz. cyt., 155–164.

<sup>21</sup> M. Gawryś, *Rozwiązywanie konfliktów w klasie*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 8, s. 35–39.

<sup>22</sup> J. Różańska-Kowal, dz. cyt., s. 203–214.

<sup>23</sup> A. Woźniak-Krakowian, G. Wieczorek, *Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne*, [w:] *Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży*, red. A. Woźniak-Krakowian, E. Napora, I. Gomółka-Walaszek, Częstochowa 2009, s. 115–150.

<sup>24</sup> D. Domińska-Werbel, *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*, Legnica 2014.

<sup>25</sup> Z. Plewicka, dz. cyt., s. 37–50.



Nie sposób nie wspomnieć o przyczynach konfliktów tkwiących w uczniach. Jak wykazały badania D. Krzemionki-Brózdzy<sup>26</sup>, przyczyny powstawania konfliktów w klasie nauczyciele widzą w uczniu (61 proc.), w jego stosunku do szkoły, do obowiązków szkolnych i nauczyciela. Wśród odpowiedzi zaliczanych do tej kategorii przyczyn konfliktów wymienianych przez nauczycieli najczęściej powtarzają się: nieprzygotowanie do lekcji, brak pracy domowej, nieposłuszeństwo, wagary, niewykonywanie poleceń nauczyciela i aroganckie zachowanie. Warto zaznaczyć, że konflikty uczniów z nauczycielami są sytuacjami trudnymi dla ucznia, a mało znaczącymi dla nauczyciela, który najczęściej ich nie dostrzega lub je lekceważy<sup>27</sup>. Wiele sytuacji, których nauczyciele nie uznają za konfliktowe, w oczach uczniów jest spornych. Jednak w miarę pobytu uczniów w szkole zwiększa się częstotliwość występowania zatargów nauczyciel–uczeń.

Konflikty są nieuniknionym elementem każdej społeczności, w tym również klasy szkolnej. Relacje z rówieśnikami są w okresie dorastania bardzo ważnym elementem budowania tożsamości jednostki. W szkole uczeń spędza znaczną część swojego życia, w niej znajduje przyjaciół, uczy się życia społecznego, zaczyna należeć do pierwszych grup, uczy się reagować w konkretnych sytuacjach społecznych. Spotyka się z różnorodnością, w tym z nierównościami osiągnięć, jak i z nierównościami ekonomicznymi. Wyniki badań D. Bielawskiej<sup>28</sup> wykazały, że 28 proc. zapytanych młodych ludzi zaobserwowało konfliktowe sytuacje pomiędzy grupami uczniów, konflikty pomiędzy pojedynczymi uczniami dostrzegało 34 proc. Podobnie opisy zatargów rówieśniczych stanowiły 32 proc. zebranego przez Z. Plewicką<sup>29</sup> materiału. Główne ich powody to: zaczepki, wyśmiewanie, niesłuszne posadzenia, obmowa, zdrada, niedyskrecja, rywalizacja o wyniki w nauce, rywalizacja o wygląd i atrakcyjność fizyczną, rywalizacja o względy u płci przeciwnej, współzawodnictwo o władzę nad klasą, o status przewodniczącego w klasie czy o sprawność fizyczną i prestiż sportowy lub brak kultury w zachowaniu. Z tymi wynikami korespondują dane otrzymane przez A. Komendant<sup>30</sup>. Z materiału empirycznego uzyskanego z badań uczniów gimnazjum wynika, że zazdrość o stopnie, niesprawiedliwa ocena są jednymi z głównych przyczyn konfliktów według 40 proc. dziewcząt, podczas gdy przyczynę tę podało mniej niż 30 proc. chłopców. Ponadto rozpuszczanie plotek uznaje za jedną z przyczyn konfliktów 61 proc. dziewcząt i niewiele

<sup>26</sup> D. Krzemionka-Brózda, *Nauczyciele wobec konfliktów w klasie szkolnej*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne” 1999, t. 12, s. 109–127.

<sup>27</sup> Z. Plewicka, dz. cyt., s. 37–50.

<sup>28</sup> D. Bielawska, *Konflikty w szkole w opinii młodzieży*, [w:] *Współczesne problemy w edukacji i wychowaniu*, red. F. Bereźnicki, A. Bielawiec, Szczecin 1995, s. 198–201.

<sup>29</sup> Z. Plewicka, dz. cyt., s. 37–50.

<sup>30</sup> A. Komendant, *Przemoc w szkole wśród dziewcząt i chłopców*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6, s. 33–36.

ponad połowa (52 proc.) chłopców. Chłopcy z kolei znacznie częściej uznają gnębienie słabszych przez silniejszych za przyczynę konfliktów. Uważa tak 44 proc. uczniów, podczas gdy tylko 30 proc. uczennic dostrzega tę przyczynę.

Z. Plewicka<sup>31</sup> dostrzega też, że w grupie rówieśniczej dochodzi do zatargów na tle izolacji społecznej ucznia od grupy, różnic pochodzenia społecznego między uczniem a większością osób w grupie oraz nieprzeciwności ucznia w zestawieniu z grupą. Izolację społeczną przeżywają konfliktowo uczniowie nowi oraz uczniowie klas pierwszych szkół ponadpodstawowych, mających trudności w nawiązaniu kontaktów. Ponadto uczniowie nieprzeciwnie zdolni są często nieakceptowani i narażeni na dokuczliwe zaczepki z racji swojej odmienności od reszty. Podobne stanowisko wydaje się reprezentować M. Gawryś<sup>32</sup>, wyodrębniająca kilka rodzajów konfliktów klasowych. Najpowszechniejsze wśród nich to napięcia między kolegami wynikające z różnic majątkowych rodziców. Powodują one powstanie izolujących się grup lub eliminowanie ze społeczności poszczególnych osób. Warto zwrócić uwagę, że konflikty rówieśnicze, mimo silnego ładunku emocjonalnego, są krótkotrwałe, przy jednoczesnym zmniejszaniu się częstotliwości zatargów w miarę upływu lat pobytu uczniów w szkole<sup>33</sup>. Nie znaczy to, że sprzeczki z kolegami są zjawiskiem marginalnym w środowisku szkolnym ucznia.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że osoby w okresie dorastania w coraz większym stopniu socjalizują się w grupie rówieśniczej i tu dochodzi do sytuacji sporu, w których jednostka musi skonfrontować swoje potrzeby i oczekiwania innych ludzi, z którymi jest w stałym kontakcie. Jak zauważa J. Różańska-Kowal<sup>34</sup>, źródłem konfliktu rówieśniczego w sytuacji pozaszkolnej są wybuchy gniewu i niekontrolowana impulsywność błahych przyczyn, różnice w poglądach, lekceważenie ze strony rówieśników. W okresie adolescencji wzrasta liczba konfliktowych interakcji między dziewczętami a chłopcami, w miarę jak pojawiają się pierwsze randki. Dla dziewcząt w wieku dorastania trudną sytuacją są nieporozumienia i rozstanie z chłopakiem. Dziewczyzna w tym wieku interesuje się chłopcem, ufa mu i przeżywa zawiedzioną miłość. Należy zaznaczyć, że konflikty rówieśnicze nie powodują takiego zagrożenia poczucia własnej wartości, jak konflikty z osobami znaczącymi, którymi są nauczyciele i rodzice.

Konflikty są nierozłącznym elementem funkcjonowania każdej grupy społecznej, a więc i rodziny jako wspólnoty osób szczególnie sobie bliskich. Jedną ze specyficznych odmian antagonizmów w rodzinie jest konflikt międzypokoleniowy, określany jako luka pokoleniowa, będąca wynikiem różnic występują-

<sup>31</sup> Z. Plewicka, dz. cyt., s. 37–50.

<sup>32</sup> M. Gawryś, dz. cyt., s. 35–39.

<sup>33</sup> Z. Plewicka, dz. cyt., s. 37–50.

<sup>34</sup> J. Różańska-Kowal, dz. cyt., s. 203–214.

cych między młodszym a starszym pokoleniem<sup>35</sup>. Konflikty z rodzicami stanowią ważne źródło napięć w miarę dorastania dziecka<sup>36</sup>. Przyczyną konfliktów z członkami rodziny jest potrzeba postawienia na swoim przez młodego człowieka. Poczucie, że decyduje, wybiera i działa samodzielnie<sup>37</sup>. Swoją dorosłość akcentuje on strojem, często nonszalanckim zachowaniem, paleniem papierosów, pić alkoholu itp. Jednostka tak kształtuje się w sferze ciągłych konfliktów pomiędzy tym, czego pragnie, a tym czego oczekują od niej rodzice. Wiele z tych konfliktów dotyczy codziennych sytuacji – różnic w opiniach, w gustach, np. w sprawach związanych z ubiorem, muzyką, oglądaniem telewizji, korzystaniem z komputera, nauką, pracami domowymi, spędzaniem czasu wolnego, doboru kolegów, wyboru sympatii i późnymi powrotami do domu<sup>38</sup>. Należy zauważyć, że niewłaściwa komunikacja rodziców z dzieckiem, nieznanostwo czy niewrażliwość na aktualne potrzeby dziecka mogą doprowadzić do zaistnienia konfliktu w rodzinie.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że młody człowiek tworzący i urzeczywistniający określone plany życiowe narażony jest na sytuacje konfliktu, które wiążą się ze szkołą, kontaktami z rówieśnikami oraz z relacjami w rodzinie. Konflikt rozgrywający się na tych trzech płaszczyznach społecznych jest dla niego sytuacją codzienną, nieuniknioną, a wręcz naturalną.

## Strategie destruktywnego i konstruktywnego radzenia sobie młodzieży w kontekście sytuacji konfliktu społecznego

Adolescencja jest okresem, w którym młodzież przeżywa różne, często ze sobą sprzeczne, dążenia i musi radzić sobie z kierowanymi wobec siebie niespójnymi oczekiwaniami społecznymi. Sytuacja trudna pobudza młodego człowieka do aktywności ukierunkowanej na odzyskanie równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami i/lub poprawę stanu emocjonalnego. Aktywność, którą podejmuje w złożonych okolicznościach, rozpatruje się w konkretnym kontekście sytuacyjnym jako strategię radzenia sobie w aktualnej sytuacji

<sup>35</sup> T. Rostowska, J. Rostowski, *Osobowościowe determinanty konfliktu międzypokoleniowego w rodzinie*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000, s. 42–58.

<sup>36</sup> K. Kobus, O. Reyes, *A descriptive study of urban Mexican American adolescents' perceived stress and coping*, "Hispanic Journal of Behavioral Sciences" 2000, nr 22, s. 163–178.

<sup>37</sup> M. Jerzewska, *Znaleźć ujście dla agresji*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 1, s. 26–30.

<sup>38</sup> R. Jaworski, dz. cyt., s. 27–54; A. Łosiewicz, *Dojrzewanie dzieci i rodziców*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 2, s. 32–33; J. Smetana, C. Daddis, *Domain specific antecedents of psychological control, parental monitoring, and adolescent autonomy: The role parenting beliefs and practices*, "Child Development" 2002, nr 73, s. 563–580; E. Gurba, *Relacje: rodzice–dorastające dzieci w ocenie rodziców i ich dorastających dzieci*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, t. 12, nr 1, s. 81–90; E. Trylińska-Tekielska, *Rola dzieci i rodziców w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2007, nr 1, s. 21–33.

trudnej<sup>39</sup>. Jak widać, strategia jest sposobem osiągnięcia celu w konkretnej sytuacji. Umiejętność radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego może przybierać dwie formy strategii działań: destruktywnych i konstruktywnych<sup>40</sup>. Strategie destruktywne w sytuacjach konfliktowych nie są ukierunkowane na rozwiązanie i przezwycięzenie sytuacji konfliktu, pozwalają człowiekowi jedynie obniżać przykre napięcie emocjonalne. Natomiast cel, który sobie początkowo stawiał, przyczyna powstania konfliktu, zostaje zastąpiony innym – osiągnięciem dobrego samopoczucia. Dzieje się to przez *agresję* przybierającą formę inicjowanego ataku fizycznego i/lub werbalnego skierowanego przeciw określonym osobom, powodującą szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób (tj. wywołującą ból, cierpienie, destrukcję, prowadząca do utraty cenionych wartości); poprzez *unikanie* konfrontacji z sytuacją konfliktu, polegające na odraczaniu działań i aktywności, zwlekaniu z podejmowaniem wysiłków zaradczych w kierunku rozwiązywania konfliktu, podjęciu dodatkowych czynności angażujących uwagę i odwracających ją od sytuacji konfliktu (oglądanie telewizji, gra na komputerze, serfowanie po Internecie, słuchanie muzyki, uprawianie sportu, objadanie się, spacer, sen), jak i poszukiwanie kontaktu z innymi ludźmi; poprzez *uleganie*, polegające na rezygnowaniu z dobra własnego, obrony własnych interesów czy zaniechaniu realizacji własnych celów, zamierzeń w sytuacji konfliktu na rzecz interesów partnera, jego potrzeb oraz przystosowaniu się do jego poglądów, sposobów działania i zachowania z nim pozytywnej relacji. Z kolei strategia konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach konfliktu obejmuje wszystkie zachowania, które nastawione są na aktywne oddziaływanie na sytuację konfliktu, zmierzają do rozwiązania i przezwyciężenia sytuacji konfliktu. Mieszczą się tu próby dokonania zmian w obrębie własnego działania poprzez podjęcie wysiłku porozumienia się z partnerem w celu znalezienia wspólnego rozwiązania spornych kwestii. Podstawową cechą konstruktywnej strategii w sytuacji konfliktu jest to, że struktura celu zostaje utrzymana, zmienia się natomiast organizacja czynności umożliwiających osią-

<sup>39</sup> K. Wrześniewski, *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Katowice 1996, s. 44–64; I. Heszen-Niejodek, *Pod wysokim napięciem*, „Charaktery” 2000, nr 4, s. 14–15.

<sup>40</sup> D. Donaldson, M. Prinstein, M. Danovsky, A. Spirito, *Patterns of children's coping with life stress: Implications with clinicians*, „American Journal of Orthopsychiatry” 2000, nr 70, s. 351–359; T. Rostowska, *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*, Łódź 2001; A. Frączek, *Wszystko o twojej agresji*, „Charaktery” 2003, nr 7, s. 28–30; J. Różańska-Kowal, dz. cyt., s. 203–214; M. Deutsch, *Współpraca i rywalizacja*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, red. M. Deutsch, P. Coleman, Kraków 2005, s. 21–40; E. Piśula, R. Sikora, *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12–17 lat*, „Przegląd Psychologiczny” 2008, nr 4, s. 405–422; B. Kłusek-Wojciszke, *Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów*, „Czasopismo Psychologiczne” 2009, nr 15(1), s. 119–140; D. Borecka-Biernat, *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1–2, s. 86–118.

gnięcie celu. Strategię konstruktywnego radzenia sobie w sytuacji konfliktu cechuje więc elastyczność, ponieważ jeden i ten sam cel może być osiągnięty przy użyciu różnych sposobów postępowania.

Strategie radzenia sobie człowieka analizowane są zawsze w konkretnej sytuacji trudnej, gdyż od percepcji tej sytuacji w dużej mierze zależą. Jak już wspomniano, szczególnie stresujące dla dorastającej młodzieży jest środowisko szkolne, zwłaszcza sytuacje konfliktu z nauczycielami i kolegami ze szkoły i z sympatią oraz kłótnie z jednym lub obojgiem rodziców i innymi członkami rodziny. Warto zatem zwrócić uwagę, jak młodzież radzi sobie z sytuacjami konfliktowymi, które występują w szkole, w relacjach z rówieśnikami czy w domu. Liczne badania i potoczna nawet obserwacja wskazują, że dorastająca młodzież dysponuje niemałym repertuarem strategii radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi, które mają miejsce w szkole, w relacjach z kolegami czy w domu rodzinnym. Są wśród nich strategie destruktywne i konstruktywne<sup>41</sup>.

Sytuacje konfliktowe z nauczycielami i kolegami ze szkoły dla młodzieży dorastającej stanowią źródło silnego pobudzenia emocjonalnego o negatywnym zabarwieniu. Wśród wymienianych przez młodych ludzi strategii radzenia sobie w kontekście konfliktu z nauczycielami i kolegami ze szkoły wyróżnić można zachowania agresywne wobec innych (szturchanie, popychanie, kopanie, przewiska, wyśmiewanie, drwiny), próby odwrócenia uwagi od sytuacji trudnej i zajęcia się czymś innym (słuchanie muzyki, oglądanie telewizji, czytanie), ucieczkę z sytuacji trudnej przez fizyczne oddalenie się czy izolowanie się od niej, niepodjęcie działań, unikanie problemu i dystansowanie się oraz rezygnację z własnych zasad, przekonań i dążeń, uleganie i podporządkowanie się innym. Młodzież charakteryzuje również bierne czekanie, aż konflikt wygaśnie i oszukiwanie się, że czas sam rozwiąże problem bądź zostanie rozstrzygnięty przez inne osoby<sup>42</sup>. W sytuacji szkolnej w grupie dorastającej młodzieży w obrębie typów reakcji na trudne relacje z innymi również zauważa się reakcje typu potrzeby samodzielnego rozwiązywania problemu. Możliwości intelektualne młodzieży pozwalają na jej prawidłową ocenę sytuacji i dostrzeżenie możliwości jej rozwiązania. Stąd też młodzież jest skłonna do podjęcia kompromisu bądź porozumienia się w sytuacji konfliktu. Próbuje samodzielnie rozwiązać

<sup>41</sup> A. Frączek, dz. cyt.; J. Różańska-Kowal, dz. cyt., s. 203–214; G. Miłkowska-Olejniczak, *Gimnazjalny agresor*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 2, s. 24–29; D. Borecka-Biernat, *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wrocław 2006; E. Pisula, R. Sikora, dz. cyt., 405–422; E. Gurba, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie*, Kraków 2013.

<sup>42</sup> A. Woźniak-Krakowian, G. Wiczorek, dz. cyt.; K. Polak, dz. cyt.; G. Miłkowska, dz. cyt.; A. Hibner, *Reagowanie oporem w sytuacji nacisku społecznego a wiek i płeć młodzieży*, [w:] *Zachowanie agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przewyciężenia*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2013, s. 200–213.

problemy szkolne, m.in. przez planowanie rozwiązania problemu, analizę problemu i przekształcenie problemu<sup>43</sup>.

Dom rodzinny może być miejscem, w którym młody człowiek znajduje oparcie, zrozumienie i poczucie bezpieczeństwa, jak i areną wielorakich napięć i konfliktów. Sytuacje konfliktowe z rodzicami stanowią w miarę dorastania coraz ważniejsze źródło napięć. Dziecko dorastające pragnie się wyzwolić spod kurateli rodziców i całym swym postępowaniem domaga się przyznania większych niż dotychczas praw. Napotkane przeszkody i niepowodzenia oraz stawiane przez rodziców nakazy i zakazy powodują u adolescenta reakcje złości, wyrażające się w aroganckich odpowiedziach, trzaskaniu drzwiami, czasem płaczem lub bezpośrednich aktach agresji skierowanych na przedmioty lub osoby. W stosunku do rodziców agresja dorastających dzieci przejawia się w słowach, ironicznych wypowiedziach, ignorowaniu poleceń lub milczeniu<sup>44</sup>. Oprócz reakcji o charakterze agresywnym, radzenie sobie z problemami rodzinnymi u dorastających polega na unikaniu problemu i skłonności do ustępstw czy szukaniu kontaktów interpersonalnych<sup>45</sup>.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że z sytuacją konfliktu społecznego wiąże się problematyka strategii radzenia sobie w konkretnym kontekście sytuacyjnym mającej na celu przywrócenie równowagi między wymaganiami a możliwościami przystosowawczymi, uniknięcia lub minimalizowanie napięć, strat, niekorzystnych skutków. Niektórzy młodzi ludzie w obliczu sporu w szkole, w relacjach z rówieśnikami czy w domu rodzinnym przyjmują strategie destruktywne w postaci agresywnego reagowania na konflikt, unikania aktywnego w obliczu konfliktu przez angażowanie się w inne bezstresowe formy aktywności czy ulegania konfliktowi. Są jednak i tacy młodzi ludzie, którzy dobrze radzą sobie w sytuacji konfliktu społecznego, traktują konflikt jako wyzwanie dla siebie, co skłania ich do mobilizacji swoich zasobów w celu pokonania przeszkód, uniemożliwiający realizację potrzeb.

---

<sup>43</sup> D. Donaldson, M. Prinstein, M. Danovsky, A. Spirito, dz. cyt. s. 351–359; E. Pisula, R. Sikora, dz. cyt.

<sup>44</sup> R. Jaworski dz. cyt., s. 27–54; E. Gurba, *Nieporozumienia...*

<sup>45</sup> B. Lachowska, *Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami – prezentacja narzędzi pomiaru*, [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, red. D. Borecka-Biernat, Warszawa 2010, s. 180–206; A. Hibner, dz. cyt.; A. Filip, *Sposoby rozwiązywania konfliktów rodzinnych w percepcji młodzieży różniącej się korzystaniem z mediów*, [w:] *Sytuacje konfliktu...*, s. 207–242.

## Bibliografia

- Balawajder K., *Rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich*, Wyd. UŚ., Katowice 1994.
- Balawajder K., *Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego*, [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież ?*, red. D. Borecka-Biernat, Wyd. Difin, Warszawa 2010.
- Bielawska D., *Konflikty w szkole w opinii młodzieży*, [w:] *Współczesne problemy w edukacji i wychowaniu*, red. F. Bereźnicki, A. Bielawiec, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1995.
- Borecka-Biernat D., *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wyd. UWr., Wrocław 2006.
- Borecka-Biernat D., *Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1–2, [<http://dx.doi.org/10.5604/00332860.1094162>].
- Deutsch M., *Współpraca i rywalizacja*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, red. M. Deutsch, P. Coleman, Wyd. UJ, Kraków 2005.
- Domińska-Werbel D., *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*, Wyd. PWSZ, Legnica 2014.
- Donaldson D., Prinstein M., Danovsky M., Spirito A., *Patterns of children's coping with life stress: Implications with clinicians*, „American Journal of Orthopsychiatry” 2000, nr 70 [DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0087689>].
- Filip A., *Sposoby rozwiązywania konfliktów rodzinnych w percepcji młodzieży różniącej się korzystaniem z mediów*, [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież ?*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2010.
- Frączek A., *Wszystko o twojej agresji*, „Charaktery” 2003, nr 7.
- Gawryś M., *Rozwiązywanie konfliktów w klasie*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 8.
- Gurba E., *Relacje: rodzice-dorastające dzieci w ocenie rodziców i ich dorastających dzieci*, „Psychologia Rozwojowa” 2006, t. 12, nr 1.
- Gurba E., *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie*, Wyd. UJ., Kraków 2013.
- Guszkowska M., Gorący A., Rychta-Siedlecka, J., *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*, „Edukacja Otwarta” 2001, nr 4.
- Heszen-Niejodek I., *Pod wysokim napięciem*, „Charaktery” 2000, nr 4.
- Hibner A., *Reagowanie oporem w sytuacji nacisku społecznego a wiek i płeć młodzieży*, [w:] *Zachowanie agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przewycięzania*, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warszawa 2013.

- Jaworski R., *Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem*, [w:] *Problemy człowieka w świecie psychologii*, red. R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk, Wyd. Naukowe Novum, Płock 2000.
- Jerzewska M., *Znaleźć ujście dla agresji*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 1.
- Kłusek-Wojciszke B., *Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów*, „Czasopismo Psychologiczne” 2009, nr 15(1).
- Kobus K., Reyes O., *A descriptive study of urban mexican american adolescents' perceived stress and coping*, “Hispanic Journal of Behavioral Sciences” 2000, nr 22, [<https://doi.org/10.1177/0739986300222002>].
- Komendant A., *Przemoc w szkole wśród dziewcząt i chłopców*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 6.
- Krzemionka-Brózda D., *Nauczyciele wobec konfliktów w klasie szkolnej*, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne” 1999, t.12.
- Lachowska B., *Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami- prezentacja narzędzi pomiaru*, [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież ?*, red. D. Borecka-Biernat, Wyd. Difin, Warszawa 2010.
- Lohman B., Jarvis P., *Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context*, “Journal of Youth and Adolescence” 2000, nr 29 [<http://dx.doi.org/10.1023/A:1005117020812>].
- Łosiewicz A., *Dojrzewanie dzieci i rodziców*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 2.
- Miłkowska G., *Agresja w okresie dorastania-charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie*, [w:] *Zagrożenia okresu dorastania*, red. Z. Izdebski, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2012.
- Miłkowska-Olejniczak G., *Gimnazjalny agresor*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 2.
- Olearczyk T., *Psychopedagogiczne aspekty sytuacji konfliktowych w okresie adolescencji*, [w:] *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów wieku adolescencji*, red. M. Leśniak, Krakowska Akademia im. AFM, Kraków 2009.
- Olubiński A., *Konflikt a wychowanie-wprowadzenie w problematykę*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 3–4.
- Olubiński A., *Konflikty rodzice-dzieci. Dramat czy szansa*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1992.
- Pisula E., Sikora R., *Wiek i płeć a radzenie sobie ze stresem przez młodzież w wieku 12–17 lat*, „Przegląd Psychologiczny” 2008, nr 4.
- Plewicka Z., *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole*, [w:] *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, red. M. Tyszkowa, Wyd. UAM, Poznań 1977.
- Polak K., *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*, [w:] *Sytuacje konfliktowe w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym*, red. D. Borecka-Biernat, Wyd. Difin, Warszawa 2010.



- Rostowska T, Rostowski J., *Osobowościowe determinanty konfliktu międzypokoleniowego w rodzinie*, [w:] *Edukacja prorodzinna*, red. M. Chymuk, D. Topa, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Rostowska T., *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*, Wyd. U.Ł., Łódź 2001.
- Różańska-Kowal J., *Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 3.
- Sikora J., *Zarządzanie konfliktem w zakładzie pracy*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 1998.
- Sikora R., Pisula E., *Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14–16 lat*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2002, nr 2.
- Smetana J., Daddis C., *Domain specific antecedents of psychological control, parental monitoring, and adolescent autonomy: The role parenting beliefs and practices*, “Child Development” 2002, nr 73.
- Trylińska-Tekielska E., *Rola dzieci i rodziców w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, „Człowiek—Niepełnosprawność—Społeczeństwo” 2007, nr 1.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci i młodzieży w sytuacjach trudnych. Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań*, [w:] *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, red. M. Tyszkowa, Wyd. UAM, Poznań 1977.
- Tyszkowa M., *Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych*, „Oświata i Wychowanie” 1979, nr 6.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa 1986.
- Tyszkowa M., *Odporność psychiczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Woźniak-Krakowian A., Wieczorek G., *Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne*, [w:] *Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży*, red. A. Woźniak-Krakowian, E. Napora, I. Gomółka-Walaszek, Wyd. AJD, Częstochowa 2009.
- Wrześniewski K., *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wyd. UŚ., Katowice 1996.

## **Youth coping strategies in a social conflict situation – theoretical implications**

### **Summary**

A young person who creates and implements certain life plans is exposed to situations of conflict related to school, contacts with peers and family relationships. For such a person, a conflict taking place in these three social spheres is an everyday, inevitable, and even natural situation. For some young people, conflicts with teachers, peers and parents constitute an important source of strong negative emotional stimulation and personal danger. There is no doubt that threats cause a lot of behaviours in a person, which are messages that describe a situation this person is currently in and whether it has the features of a difficult situation or not. Some young people, in the face of a dispute at school, in relationships with peers or at home, adopt destructive strategies in the form of an aggressive reaction to a conflict, avoiding active coping in the face of a conflict by engaging in other stress-free forms of activity or giving in to a conflict. However, there are also young people who cope with a social conflict situation well, treat a conflict as a challenge for themselves, which prompts them to mobilize their resources in order to overcome obstacles that prevent them from meeting their needs.

**Keywords:** youth, social conflict situation, coping strategies in social conflict situation.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.11>

Zoya RYABOVA

<https://orcid.org/0000-0001-9373-7121>

University of Educational Management in Kyiv, Ukraine

e-mail: ryabova69@gmail.com

Mariola MIROWSKA

<https://orcid.org/0000-0002-4257-1528>

Jana Długosz University in Częstochowa

e-mail: m.mirowska@ujd.edu.pl

## Case management technology: the best practices

**Keywords:** case management, social services, client.

### Introduction

In modern conditions, one of the promising technologies of working with the client is the case management technology (engl. Case management, work with a case, social support). Based on the definition of «Case Management Society of America», it is possible to define its essence as a process, which provides support services for client through communication and the identification of accessible resources to achieve quality and cost-effectiveness. This process combines assessment, planning, monitoring of activities that meet the needs of both the client's health and social well-being<sup>1</sup>.

Using this technology, information can be obtained on the situation of people in need of some assistance in situations of risk to physical health or their social potential, or the condition in which they find themselves. Case management technology is implemented by including the client in the planning process to solve their own problems, but with the advice of a social worker. This makes

---

<sup>1</sup> Official website «Case Management Society of America», <https://www.cmsa.org/> [access 08.12.2020].

the recognition of case management technology as a forward-looking tool in the client plan for the development of a set of guidelines, which contribute to the enhancement of their resources in order to solve their social and life problems. Given the universal nature of case management technology and its main function of accompanying the client from the beginning of communicating with the social worker to the solution of his problem, its relevance can be noted, especially in times of pandemic.

*The purpose* of the article is to describe the leading characteristics and successful practices of using case management technology in social work.

## **1. Case management technology: essential characteristics and content of social services**

Analysis of scientific sources shows that there are different options for translating the case management technology. For example, case-management is translated as individual management, case management, interdisciplinary case management, coordinated case management, individual case management, etc.<sup>2</sup> However, almost all interpretations contain a case and emphasize the individuality of the client's situation<sup>3</sup>. The purpose of case management technology is to provide social services to clients in the most efficient way<sup>4</sup>. Potential clients of such programs are people with multiple psychosocial or health problems<sup>5</sup>. In social work practice clients are individuals or families whose needs, objectives and resources are the subject of case management.

For example, in Ukraine it is common understanding of the concept of «client» as someone who receives social services. The Law of Ukraine “On Social Services” (Statements of the Verkhovna Rada (WSR), 2019, 18, Art. 73) has been enacted now. The Law defines social services as actions aimed at preventing, overcoming or minimizing the negative effects of difficult life circumstances on individuals/families. A person/the family may be provided with one or more social services. The procedure for organizing the provision of social services is approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine<sup>6</sup>. Providers and

---

<sup>2</sup> M. Mirowska, *Education management based on the case management: theory and practice*, Kyiv 2018.

<sup>3</sup> Case management, <https://qala-project-2.gitbook.io/robota-z-kl-ntami-pos-bnik/dodatki/1.-keis-menedzhment> [access 08.12.2020]; Case management – an efficient and effective method of working with employment clients, <https://mik.dcz.gov.ua/novyna/keys-menedzhment-efektyvnyy-ta-diyevyy-metod-roboty-z-kliyentamy-sluzhby-zaynyatosti> [access 08.12.2020]

<sup>4</sup> Case management in social work at the local level. A handbook for health, education and social workers. United Nations Children's Fund (UNICEF) in Kazakhstan, Astana 2012.

<sup>5</sup> Internally displaced persons case management: guidance, ed. by N. Husak, Kyiv 2015.

<sup>6</sup> Law of Ukraine «On social services». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> [access 08.12.2020].

recipients of social services are also identified. The providers of social services are, firstly, institutions/institutions providing social services (residential, rehabilitation, temporary stay); secondly, other institutions/institutions providing social support (services) including specialized support services for victims of domestic and gender-based violence.

It should be noted that, in accordance with the legislation in force in Ukraine, social services are divided into services aimed at: social prevention (prevention of difficult life circumstances and/or the occurrence of a person/families in such circumstances); social support (assistance in coping with difficult life circumstances by the person/family) social services (minimization of negative consequences of difficult life circumstances for the person/family, maintenance of their livelihood, social status and inclusion in society).

## 2. History of case management technology and model characterization

With urbanization, industrialization, immigration, and population growth in the late 19th century, the United States is believed to have been the first to use this technology by charities. At the beginning of the 20th century, case management technology became one of the most common in the practice of social worker activity, it was based on a psychodynamic approach, but with the development of social work methodology, from the beginning of the 1960s, various case management models are being actively implemented<sup>7</sup>. In Ukraine, the concept of case management is just beginning to be used. It was first introduced in Ukraine in 1998 during the social experiment on the institution of foster families. The technology of working with the family, taking in the upbringing of an orphaned child, is in fact implemented in the form of social support, was published in 1999 by the Ukrainian Institute of Social Research (since 2005 – State Institute for Family and Youth Development)<sup>8</sup>. Today, however, an increasing number of social service organizations are beginning to use the term “case management”.

Based on methodological recommendations on the casemanagement of internally displaced persons, we note that today such case management models have been used<sup>9</sup>: Brokerage and Generalists Case Management Model, Assertive

---

<sup>7</sup> K. Vitsukaeva, *Social support for the client*, Odessa 2017.

<sup>8</sup> A. Savchuk, A. Galai, *Case Management for internally displaced persons*, [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10815/Savchuk\\_Halai\\_Keis-menedzhment.pdf](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10815/Savchuk_Halai_Keis-menedzhment.pdf) [access 08.12.2020].

<sup>9</sup> Effectiveness of Different Models of Case Management for Substance-Abusing Populations, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1986794/> [access 08.12.2020]; 3 Unique Case

Community Treatment and Intensive Case Management Model, Strengths-Based Case Management Model, Clinical Case Management Model. Each of these models has a universal characteristic and they are client oriented. The general characteristics include: the main focus; the attraction of clients by the case manager; the importance of the «client-case-manager» relationship; coordination or provision of services; liability of individual employees involved in case management or team; multi-disciplinary team; client development or stabilization; paternalism or nuisance; average number of cases/case-manager load. For example, by characterizing such a case management model as Assertive Community Treatment and Intensive Case Management Model, we note that it is based on an integrated approach. This model is oriented towards the provision of services by a multidisciplinary team and ensures the development of the client. In the course of using this model, the client assumes less responsibility as a result of the work of a multidisciplinary team, which in turn contributes not only to the optimal functioning but also to the development of the client. Considering the use of a certain case management model, it should be noted that in the course of the provision of services, the social worker performs a wide range of duties to assist vulnerable groups of the population (social supervision). We believe, however, the most important task is to establish a professional multidisciplinary team of specialists working on the case and to further coordinate its work. In this context, the social worker acts as the case manager. It is important to note that social care is provided not only by the social work specialist who serves the individual or the family, but also, if necessary, by the staff of the social institution: nurse, lawyer, psychologist. For example, if there is a need in the family to solve psychological problems, the psychologist provides psychosocial care and so on. We can use the Assertive Community Treatment and Intensive Case Management Model intervention at the first stages when crisis intervention is needed and the basic needs of the client are met.

The Clinical Case Management Model is used mainly in the health sector. Its main objectives are to obtain positive experience in obtaining services, to improve the general health of the population and to reduce the cost of health services. This model favors the therapeutic work of the case manager, the relationship with which is important for the client. The Case Manager assumes responsibility for the client and contributes to its stable functioning in society. This model is used when the client has certain addictions, mental health problems, etc.

The Strengths-Based Case Management Model aims to develop these strengths. The Case Manager analyses the advantages that can be used in working with the client and focuses on their development. These benefits can be recovery motivation or torque drive, experience, support networks, and so on. Usage of this model involves coordination by the case manager, and at the same

time attracting the necessary expertise from any industry to provide their services. We stress that these specialists are responsible for the results of their work, but do not work in a multidisciplinary team. This model can be used at any stage of work with the client.

The Brokerage and Generalists Case Management Model is used in later stages of work with the client. It provides for coordination in the provision of services to the client to solve his problem. The peculiarity is that this model is used only if the case manager does not attract clients personally, but works with those who have asked for help. Accountability for performance rests with the client and specific service providers, not with the team as a whole. The model is characterized by the fact that the relationship between the case manager and the client is leading and very important. The model provides for a client to be hired to achieve stable operation.

Considering the universal brokering model of the case management and the model, we have focused on the strengths of the client, that they involve the empowerment. The concept of empowerment (engl. empowerment) – is the leading concept of social work, as it provides for the distribution of power between the provider and the user of social services<sup>10</sup>. This concept is based on the principles, namely: recognition of the priority of all people having certain abilities and skills; inadmissibility of using negative «labels» in relation to clients; attentive to the client's point of view, free to choose the form and extent of intervention in their life by specialists; planning services taking into account the social, economic, cultural and political context of the client's life, cause of such problems like poverty, unfavourable living conditions, social exclusion; taking into account the role of the empowerment in the group (people, act together, become stronger); prevention any discrimination<sup>11</sup>. This implies that the client is involved in the process of solving his own problem due to planning and decision-making in order to enhance his strengths and develop the ability to positively influence the circumstances. As a result of such involvement, the client becomes capable of solving his own problems. A comprehensive approach to client problems based on motivations for change and activation of the client's position is needed. Only under these conditions the empowerment can be realized. It includes: general development of personality and certain skills, practical support of the client in difficult circumstances, support of equal opportunities, emotional support, etc.

We reviewed four main case management models, but it is necessary to emphasize that the models have similarities and some differences, but they

---

<sup>10</sup> A. Boyko, *Implementation of the principle of empowerment as a guarantee of the effectiveness of social services*, [https://www.researchgate.net/publication/305650475\\_Realizacia\\_principiu\\_nasnazenna\\_ak\\_zaporuka\\_efektivnosti\\_socialnih\\_poslug](https://www.researchgate.net/publication/305650475_Realizacia_principiu_nasnazenna_ak_zaporuka_efektivnosti_socialnih_poslug) [access 08.12.2020].

<sup>11</sup> *Internally displaced persons case management: guidance*, ed. by N. Husak, Kyiv 2015.

include a professional and integrated approach to assessing, planning, implementing, coordinating, monitoring and evaluating client performance.

### **3. Successful practices in the usage of the case management technology**

Today there is an intensive introduction of case management technology in the practical activities of social workers in many countries of the world. For example, the United States of America holds the leading position. On the basis of the authors' work as A. Galai, N. Savchenko, A. Savchuk and other scientists, it can be stated that in the United States there is sufficient research on the use of case management in social work. For example, the most common factors influencing this are: large number of clients with multiple problems; deinstitutionalization and development of services in society; recognition of the importance of social support and development of support networks. In the United States, the effectiveness of case management in working with people at risk, people with chronic diseases, people with addiction, etc. It describes in the scientific research of authors like Lim, J. Stokes, W. Vanterplassen, J. Wolf, de R. Vet etc. That is, the research covers almost all categories of social work clients. Research results are the development of appropriate case management models, under what conditions its use is effective, how a multidisciplinary team works, and how to create an effective team through feedback channels, etc.

As part of our research, the experience of the study on the impact of case management in profiling the unemployed population is interesting. Such studies are being carried out in Denmark, Ireland, the Netherlands, Germany, Slovenia, Sweden.

The Republic of Poland is actively implementing and researching the efficiency of case management in the practice of social services. These are researchers like T. Kaźmierczak, M. Rymysza<sup>12</sup>, M. Mirowska<sup>13</sup>, A. Smrokowska-Reichmann<sup>14</sup>. Experience in the use of case management technology in the higher education

---

<sup>12</sup> T. Kaźmierczak, M. Rymysza, *Case management as a formula for the coordination of social services and other activities of public services – a case of professional and social activation of people with disabilities*, [in:] *Professional social work. A new paradigm or an unfinished task?*, ed. K. Piątek, K. Szymańska-Zybertowicz, Toruń 2011.

<sup>13</sup> M. Mirowska, *Case management in the field of social work as an example of a modern model of student education and the transition from education to the labor market*, [in:] *Vocational guidance in the transition process*, ed. W. Duda, J. Górna, M. Nowacka, Częstochowa 2017.

<sup>14</sup> A. Smrokowska-Reichmann, *Case management – Case Management (CM) in social work*, [in:] *New directions and tendencies in the organization and management of social assistance*, ed. by A. Skowrońska, Warsaw 2013.



institutions' activity is also scientifically sound and promising<sup>15</sup>. There is a development of the higher education applicants' potential that is properly managed with an individual approach, and the student can achieve satisfactory results in many aspects of his or her actions, not only in educational. In this case, the management of a student's affairs is a method of professional intervention with maximum involvement of the client of educational services in the decision-making process on his or her own development. The proposed technology for managing the case of its use at the university ensures the independent development of the higher education applicant and contributes to the successful life of the graduate in society and to be competitive in the labour market, as well as striving for a high quality culture in higher education. Ukraine is also investigating the use of case management technology by educational institutions<sup>16</sup>.

In the Czech Republic, for example, case management technology is used in work with the homeless children. Czech programmes to combat homeless children are comprehensive and receive a high level of social assistance. The main difference between the Czech Republic and European countries is that the work with the homeless children is mainly aimed at preventing the phenomenon, while in the Czech Republic it is aimed at solving the problems arising from this issue. Czech experience in the fight against homelessness including the opening of so-called «halfway houses». Houses located somewhere between the dormitory and the shelter on the one hand and independent life on the other. The peculiarity of the briefcase manager's work is that he controls the situation, keeps in contact with the homeless child, but intervenes only in the event of a problem that the homeless person cannot solve on their own<sup>17</sup>.

The documents published by UNICEF «Violence against children in State residential institutions of the Republic of Kazakhstan» and «Vulnerability of children to risky behaviour, sexual exploitation and human trafficking in Kazakhstan»<sup>18</sup>. They contain the manual stating that one of the major causes of neglect and homelessness is the decline in the role of the family in the upbringing of the child. In addition, it is noted that various factors need to be taken into account when determining appropriate measures for social work with a child in

---

<sup>15</sup> Report on the implementation of the in-depth study "Diagnosis of the needs of universities, students and graduates in the field of building lasting relationships university – student – graduate based on mutual exchange of knowledge and experience" under the innovative project „Model of lifelong learning based on a lasting relationship with the university: ideAGORA – graduates as the capital of the university” Human Capital Operational Program, Warsaw 2013.

<sup>16</sup> G. Bevz, T. Vizhanska, A. Dovganiuk, etc., *I am ... Happiness! A child in educational space: a method of case management: a benefit*. [under the general edition G. M. Bevz], PE Ivanyuk V.P., Volodymyr-Volynskyy 2016.

<sup>17</sup> Social work with the homeless in the Czech Republic. <https://present5.com/socialnaya-rabota-s-bezdomnymi-v-chexii-cheshskie/> [access 08.12.2020].

<sup>18</sup> *Case management in social work at the local level. A handbook for health, education and social workers. United Nations Children's Fund (UNICEF) in Kazakhstan*, Astana 2012.

difficulty situation. First, the social vulnerability of the child must be assessed. Second, it is necessary to assess the situation of the parents (or if there are no other parents), determine their ability to protect and care for the child, third, it is necessary to consider the availability of material resources. Any measure taken must be based on the needs of the child as identified in the assessment, taking into account the views and wishes of the child. The manual also provides an essential description of the case management technology recommended for working with such families. For example, the application of technology emphasizes certain case management principles, the justification of the purpose and the establishment of a case management plan. It is recommended that a preliminary assessment be carried out immediately upon receipt of information on a socially vulnerable child. The purpose of the pre-assessment is to facilitate decision-making on the need for urgent measures for the protection of the child; a full and comprehensive assessment is carried out carefully over several weeks to form the basis for an appropriate social assistance plan; risk assessment – an ongoing process, assessing the risk factors that the child is or may be exposed to. In view of the above, it can be stated that Kazakhstan is successfully using case management technology.

The technology of case management in social work is being effectively introduced in Ukraine. Today, there are many studies investigating the problems of different categories of social workers' clients. Almost all studies recommended the use of case management technology when studying problems and needs. For example, research on internally displaced persons has been relevant over the past five years. Based on sources, we note that, according to the international definition, internally displaced persons are persons or groups of people who have been forced to flee or to flee their homes or places of residence, through or in order to avoid the effects of armed conflict, generalized violence, human rights violations or natural disasters/man-made disasters, and which have not crossed the internationally recognized State border of the country<sup>19</sup>. Under Ukrainian law, an internally displaced person is a citizen of Ukraine who is permanently resident in Ukraine and who has been forced or has left his residence as a result of or in order to avoid the negative effects of armed conflict, temporary occupation, widespread violence, massive human rights violations and natural or man-made emergencies<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> I. Basova, *Internally Displaced Persons and Their Legal Status: The Ukrainian Context*, <https://www.juridicainternational.eu/index.php?id=15702> [access 08.12.2020]; Guiding Principles on Internal Displacement, [https://www.un.org/ruleoflaw/files/guiding\\_principles\[1\].doc](https://www.un.org/ruleoflaw/files/guiding_principles[1].doc) [access 08.12.2020].

<sup>20</sup> On the internal and external situation of Ukraine in 2015. Information of the President of Ukraine to the Verkhovna Rada of Ukraine. [https://zaxid.net/pro\\_vnutrishnye\\_ta\\_zovnishnye\\_stanovishhe\\_ukrayini\\_v\\_2015\\_rots](https://zaxid.net/pro_vnutrishnye_ta_zovnishnye_stanovishhe_ukrayini_v_2015_rots) [access 08.12.2020].

A study of the phenomenon of displacement and the needs of displaced persons began in 2014 and was conducted by international (UNHCR) and civil society organizations (Institute for Development and Social Initiatives, Yaremchenko Ukrainian Institute for Social Research). Consider some aspects of the use of case management technology in dealing with this category of clients. For example, there are practical tips for communication with internally displaced persons. There is a primary assessment that involves ascertaining the person's basic information, their basic needs, assessing the risk to her/his life and health and determining the need for case management. Duration of up to one day. In addition, there is a needs assessment, which can last up to three weeks. During the initial assessment the following tasks are carried out: establishing contact with the client; obtaining basic information about the client; ascertaining the basic needs of the client; ascertaining risks and threats to the client's life, the need for immediate action; making a decision on the need to provide separate services/case management/on refusal to provide services; agreeing on the date of the first meeting with the client to assess the needs in case of a decision on the necessity of the case management. In assessing needs, a number of tasks are carried out: establishing and maintaining contact with the client; informing the client in detail of his rights, duties, possibilities and conditions of providing assistance, motivating interaction, overcoming resistance; identification of needs and problems to be addressed, clarification of the client's situation; identification of his strengths and resources, discussion of the organization's capabilities; formulation of the findings of the needs assessment and their agreement with the client. It is further recommended that all stages of case management technology be implemented consistently. We stress that the peculiarity of the work of such clients is that during the execution of the individual activity plan it is necessary to promote the client's independence with periodic meetings with the case manager or with other specialists involved in case management. In addition, the individual plan should be monitored (reviewed and corrected if necessary).

We will give a successful example of the use of case management technology, such as the work of the All-ukrainian PLH network. It is recommended that every PLH case is unique and requires a case-by-case approach. In addition, the stages of technology implementation are described in detail. Finally, the criteria for stabilizing the situation and improving the situation are given: acceptance of the diagnosis of the disease (HIV infection) and its life prospects; registration in the AIDS Centre, examination and treatment; elimination of the risk of abandonment of the child (if the woman is pregnant); examination of the child and final determination of his or her status (HIV infection or no HIV infection); motivation and skills of the client for self-service, childcare, etc.; availability of all necessary documents (passport, policy, registration, etc.) stable and sufficient financial income, employment; permanent residence; awareness of one's own desires, goals and plans for the future; availability of family

and external support; stability of emotional state; confidence in their ability to cope with the difficulties encountered, independence from the services provided by the organization; long-term (more than a year) and successful therapy regular visits and tests etc<sup>21</sup>.

## Conclusions

An analysis of scientific sources leads to certain conclusions. First, the case management technology has evolved and is being used to provide social services to a client in an efficient way, it is a universal means of addressing certain issues of his/her hardship. The second is that the main characteristic of the definition of its use is the recognition of the individuality of the client's situation, and for its solution it is necessary to create conditions for the use of the client's own potential and to attract the necessary resources. Stress that scientific and practical sources treat case management as a case or situation that requires situation analysis and the planning of a complex set of actions to obtain a planned result and to support the client in difficult circumstances. Also, examples of successful use of case management technology in the social work of different countries suggest that scientific research into the use of case management, this technology covers all categories of social work clients and deals with clients with multiple problems. It should be noted that social services are available in all countries and provide support (social support) to persons (families) in difficult circumstances. In our further research we will consider the leading role of the case manager, his functions and professional qualities.

## References

- 3 *Unique Case Management Models*, <https://www.socialsolutions.com/blog/unique-case-management-models/> [access 08.12.2020].
- Basova I., *Internally Displaced Persons and Their Legal Status: The Ukrainian Context*, <https://www.juridicainternational.eu/index.php?id=15702> [access 08.12.2020].
- Bevz G., Vizhanska T., Dovganiuk A., etc, *I am... Happiness! A child in educational space: a method of case management: a benefit*. [under the general edition G. M. Bevz], PE Ivanyuk V.P., Volodymyr-Volynskyy 2016.
- Boyko A., *Implementation of the principle of empowerment as a guarantee of the effectiveness of social services*, <https://www.researchgate.net/publica->

<sup>21</sup> A. Savchuk, K. Sinitsyna, *Case management*, "All-ukrainian Charitable Organization All-ukrainian Network PLH", Kyiv 2013.

- tion /305650475\_Realizacia\_principu\_nasnazenna\_ak\_zaporuka\_efektivnosti\_socialnih\_poslug [access 08.12.2020].
- Case management – an efficient and effective method of working with employment clients*, <https://mik.dcz.gov.ua/novyna/keys-menedzhment-efektyvnyy-ta-diyevyy-metod-roboty-z-kliyantamy-sluzhby-zaynyatosti> [access 08.12.2020].
- Case management in social work at the local level*. A handbook for health, education and social workers. United Nations Children’s Fund (UNICEF) in Kazakhstan, Astana 2012.
- Case management*, <https://qala-project-2.gitbook.io/roboty-z-kl-ntami-posbnik/dodatki/1.-keis-menedzhment> [access 08.12.2020].
- Effectiveness of Different Models of Case Management for Substance-Abusing Populations*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1986794/> [access 08.12.2020].
- Guiding Principles on Internal Displacement*, [https://www.un.org/ruleoflaw/files/guiding\\_principles\[1\].doc](https://www.un.org/ruleoflaw/files/guiding_principles[1].doc) [access 08.12.2020].
- Internally displaced persons case management: guidance*, ed. by N. Husak, Kyiv 2015.
- Kazmierczak T., Rymsza M., *Case management as a formula for the coordination of social services and other activities of public services – a case of professional and social activation of people with disabilities* [in:] *Professional social work. A new paradigm or an unfinished task?*, ed. K. Piątek, K. Szymańska-Zybertowicz, Educational Publishing House „Akapit”, Toruń 2011.
- Law of Ukraine «*On social services*». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> [access 08.12.2020].
- Mirowska M., *Case management in the field of social work as an example of a modern model of student education and the transition from education to the labor market*, [in:] *Vocational guidance in the transition process*, ed. W. Duda, J. Górna, M. Nowacka, Częstochowa 2017.
- Mirowska M., *Education management based on the case management: theory and practice*: monograph, Talcom, Kyiv 2018.
- Official website «*Case Management Society of America*», <https://www.cmsa.org/> [access 08.12.2020].
- On the internal and external situation of Ukraine in 2015*. Information of the President of Ukraine to the Verkhovna Rada of Ukraine. [https://zaxid.net/pro\\_vnutrishnye\\_ta\\_zovnishnye\\_stanovishhe\\_ukrayini\\_v\\_2015\\_rots](https://zaxid.net/pro_vnutrishnye_ta_zovnishnye_stanovishhe_ukrayini_v_2015_rots) [access 08.12.2020].
- Report on the implementation of the in-depth study "Diagnosis of the needs of universities, students and graduates in the field of building lasting relationships university – student – graduate based on mutual exchange of knowledge and experience" under the innovative project „Model of life-*

*long learning based on a lasting relationship with the university: ideAGORA - graduates as the capital of the university* "Human Capital Operational Program, Warsaw 2013.

Savchuk A., Galai A., *Case Management for internally displaced persons*, [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10815/Savchuk\\_Halai\\_Keis-menedzhment.pdf](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10815/Savchuk_Halai_Keis-menedzhment.pdf) [access 08.12.2020].

Savchuk A., Sinitsyna K., *Case management*, "All-ukrainian Charitable Organization All-ukrainian Network PLH", Kyiv 2013.

Smrokowska-Reichmann A., *Case management – Case Management (CM) in social work*, [in:] *New directions and tendencies in the organization and management of social assistance*, ed. by A. Skowrońska, Warsaw 2013.

*Social work with the homeless in the Czech Republic*. <https://present5.com/socialnaya-rabota-s-bezdomnymi-v-chexii-cheshskie/> [access 08.12.2020].

Vitsukaeva K., *Social support for the client: manual*, Bukaiev Vadym Viktorovych Publishing House, Odessa 2017.

### Summary

The article discusses the essential characteristics of case management technology, which includes the provision of services to the client through its support through communication and the search for available resources to achieve high-quality and cost-effective results. The contents of social services aimed at social prevention, social support and social services for clients have been disclosed. Case management models are described: universal brokerage model; intensive intervention model, clinical model of case management. Examples are given of their successful practices in the use of case management technology in different countries of the world.

## Technologia zarządzania przypadkiem: najlepsze praktyki

### Streszczenie

W artykule omówiono podstawowe cechy technologii zarządzania przypadkiem, która obejmuje świadczenie usług na rzecz klienta poprzez wsparcie komunikacyjne oraz poszukiwanie dostępnych zasobów w celu uzyskania wysokiej jakości i opłacalnych wyników. Opisano treść usług społecznych ukierunkowanych na profilaktykę społeczną, pomoc społeczną i usługi społeczne dla klientów. Opisano modele zarządzania przypadkiem: uniwersalny model brokerski; model interwencji kryzysowej, kliniczny model zarządzania przypadkami. Podano przykłady ich skutecznych praktyk w zakresie wykorzystania technologii zarządzania przypadkiem w różnych krajach świata.

**Słowa kluczowe:** zarządzanie przypadkiem, usługi społeczne, klient.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.12>

Оксана КРАВЧЕНКО (Oksana KRAVCZENKO)

<https://orcid.org/0000-0002-9732-6546>

Uniwersytet Pedagogiczny im. P. Tytyny w Humanii (Ukraina)

e-mail: okskravchenko@ukr.net

## Соціальна робота з жінками із сільської місцевості, які зазнали насилля: до питання підготовки фахівців

**Ключові слова:** соціальна робота, жінки, гендер, сільська місцевість, підготовка майбутніх соціальних працівників.

*Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.* 62 сесія Комісії ООН зі статусу жінок (КСЖ62), головного глобального міжурядового органу, чия діяльність присвячена виключно просуванню гендерної рівності та розширенню прав і можливостей жінок, відбулася в штаб-квартирі Організації Об'єднаних Націй у Нью-Йорку з 12 по 23 березня під темою «Проблеми та перспективи досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок та дівчат у сільській місцевості»<sup>1</sup>.

Комісія була створена ЕКОСОП у 1946 р. з повноваженнями щодо підготовки рекомендацій із захисту прав жінок у політичній, економічній, громадській, соціальній та освітніх сферах. Комісія також відповідає за моніторинг, огляд і оцінку досягнутого прогресу та проблеми, що виникають у ході здійснення Пекінської декларації та Платформи дій 1995 р. І підсумків 23-ї спеціальної сесії Генеральної Асамблеї 2000 р. на всіх рівнях, а також підтримку гендерної проблематики. Крім того, Комісія робить

---

<sup>1</sup> Доповідь Генерального Секретаря, Проблеми та перспективи досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок та дівчат у сільських районах. URL: <http://undocs.org/E/%20CN.6/2018/3>.

внесок у подальшу діяльність за підсумками Порядку денного сталого розвитку на період до 2030 р., з тим щоб прискорити реалізацію гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок та дівчат.

62 сесія сесія, проведена у Міжнародний жіночий день, стала ще одним приводом привернути увагу до прав та активної діяльності жінок у сільській місцевості та гарною нагодою для системи ООН та її партнерів з уряду, парламенту, громадянського суспільства та міжнародних організацій спільно обговорити це питання та взяти на себе зобов'язання вжити заходів, які змінять життя жінок на краще<sup>2</sup>.

Зокрема, державна політика, на сьогодні, орієнтується на створення рівних можливостей для жінок і чоловіків, при цьому вона проводиться з урахуванням міжнародних документів, підписаних Україною. Це, зокрема, Загальна декларація прав людини, 1948 р.; Міжнародний пакт про громадські та політичні права, 1966 р.; Статут Організації Об'єднаних Націй, 1945 р.; Декларація про ліквідацію дискримінації у відношенні жінок, 1967 р.; Конвенція про боротьбу з торгівлею людьми та з експлуатацією проституції третіми особами, 1949 р.; Конвенція про ліквідацію усіх форм дискримінації по відношенню до жінок, 1979 р.; Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод, 1950 р.; Пекінська декларація, 1995 р. та інші.

Гендерна політика ґрунтується не лише на основі міжнародних нормативно-правових актів, ратифікованих Україною, а й регулюється національними нормативно-правовими актами щодо рівноправності між жінками і чоловіками<sup>3</sup>.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглядалися аспекти цієї проблеми і на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми* За роки незалежності прийнято низку стратегічних документів, де враховано гендерний аспект: Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року»; Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки України ООН 1325 «Жінки, мир, безпека»; Національна стратегія у сфері прав людини та план дій з її реалізації; Стратегія подолання бідності та План дій з її реалізації; Концепція реформування державного управління; Міністерством освіти і науки розроблено проект Стратегії «Освіта: гендерний вимір 2020»; Національний план дій з виконання Резолюції Ради Безпеки ООН № 1325 «Жінки, мир, безпека», затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів

<sup>2</sup> Права жінок і гендерна рівність в Україні. О. Уварова. URL: [https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvanova/#\\_ftn2](https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvanova/#_ftn2).

<sup>3</sup> Закон України "Про попередження насильства в сім'ї" від 15.11.2001 р. №2789 (з наступними змінами і доповненнями). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2789-14>.



України у 2016 році, консолідує дії державних інституцій і суспільства щодо активізації участі жінок у встановленні миру, наданні допомоги, захисті та реабілітації постраждалих від насильства; у квітні 2017 року Урядом затверджено розроблену Мінсоцполітики Концепцію державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року.

*Формування цілей статті (постановка завдання).* Важливим напрямом гендерної політики є забезпечення рівних прав і можливостей жінок із сільської місцевості у тому числі і реалізація їхніх прав людини.

Цей аспект є основним фактором досягнення гендерної рівності та Цілей сталого розвитку: «Сталого розвитку не можна досягти без гендерної рівності та розширення прав і можливостей усіх жінок та дівчат. Метою Порядку денного сталого розвитку є дотримання тих прав жінок і дівчат з сільської місцевості, які є необхідними для забезпечення їм засобів до існування, добробуту та здатності пристосовуватися до нових умов, зокрема прав на: землю і захист прав власності; їжу та харчування відповідної якості та кількості; життя, вільне від усіх форм насильства, дискримінації та шкідливих практик; найвищий можливий стандарт здоров'я, зокрема сексуальне та репродуктивне здоров'я й права на нього; якісну, фінансово прийнятну та доступну освіту протягом життя<sup>4</sup>.

Ратифікувавши Конвенцію ООН з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок Україна, зокрема, взяла зобов'язання: брати до уваги особливі проблеми, з якими стикаються жінки, що проживають у сільській місцевості, і роль, яку вони відіграють у забезпеченні економічного добробуту своїх сімей, в тому числі їх діяльність у нетоварних галузях господарства; вживати усіх відповідних заходів щодо забезпечення застосування положень Конвенції до жінок, які проживають у сільській місцевості<sup>5</sup>.

Ратифікувавши Стамбульську декларацію із населених пунктів (1996), українська держава поставила серед пріоритетів питання комплексного розвитку не тільки міст, а й сільської місцевості, визнала «особливі потреби жінок, дітей і молоді у стабільних, здорових і безпечних умовах життя» (стаття 7). У документі зазначено: «Розвиток сільських і міських районів носить взаємозалежний характер. Крім поліпшення умов життя в містах, ми також повинні прагнути до забезпечення адекватної інфраструктури, громадських послуг і можливостей працевлаштування в сільських районах з метою підвищення їх привабливості, створення комплексної мережі населених пунктів і зведення до мінімуму міграцію населення із сільських районів у міста» (стаття 6). Також зауважено про забезпечення

<sup>4</sup> Жінки та чоловіки в Україні: Статистичний збірник, Київ 2015.

<sup>5</sup> Методичний посібник для фахівців, які впроваджують корекційні програми для осіб, які вчинили насильство в сім'ї, Укладачі: Г. Ю.Мустафасев, І. І. Довгаль, Київ 2011.

повної участі усіх жінок і чоловіків (у тому числі, у сільській місцевості) у економічному і політичному житті держави<sup>6</sup>.

Конституція України (від 28 червня 1996 року) у Розділі II «Права, свободи та обов'язки людини і громадянина» ст. 24 гарантує громадянам рівні конституційні права і свободи, «не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками».

Рамкова програма партнерства між Урядом України та Організацією Об'єднаних Націй (2018–2022 рр.) визнає, що жінки в сільській місцевості є групою населення, яка часто залишається поза увагою та виключена з процесів розвитку, відновлення та гуманітарної діяльності. Тому система ООН визначає жінок у сільській місцевості як одну з ключових цільових груп для своїх заходів, а також, спираючись на взаємодоповнюваність мандатів різних структур системи ООН, працює над вирішенням проблем, з якими стикаються жінки в сільській місцевості в Україні<sup>7</sup>.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Актуальність проблеми забезпечення рівних можливостей сільських жінок обумовлена як тим фактом, що кожна третя жінка в Україні мешкає в сільській місцевості, так і результатами статистичних досліджень: 48% жінок, які мешкають у сільській місцевості, не мають доступу до медичних послуг; 36% жінок у сільській місцевості не беруть участі в прийнятті рішень у своїх громадах; 67% жінок у сільській місцевості не мають вдома доступу до мережі Інтернет; середня місячна заробітна плата жінок, які зайняті в сільському господарстві, рибальстві, лісовому господарстві та суміжних галузях, становить 85,5% від заробітної плати чоловіків; 32% не мають доступу до питної води вдома; 21% жінок у сільській місцевості мають банківський рахунок; внутрішньо переміщені жінки в сільській місцевості стикаються з багатьма проблемами: відповідно, рівень зайнятості серед жінок-ВПО, які живуть у селах, на 17% нижчий, ніж серед жінок-ВПО, які проживають у великих містах; більш того, 36% жінок-ВПО у сільській місцевості є головами домогосподарств та переважно залежать від пенсії (42%) і соціальної допомоги (32%)<sup>8</sup>.

Як показують статистичні дані, наведені вище, жінки та дівчата в сільській місцевості зазнають дискримінації щодо доступу до процесів

<sup>6</sup> *Методичний...*

<sup>7</sup> *Комплексне дослідження становища жінок, які проживають у сільській місцевості*, І. Волосевич, Т. Коноплицька, Т. Костюченко, Т. Марценюк, Київ 2015, с. 88.

<sup>8</sup> *Права жінок і гендерна рівність в Україні*. О. Уварова. URL: [https://helsinki.org.ua/prava-zhynok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvarova/#\\_ftn2](https://helsinki.org.ua/prava-zhynok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvarova/#_ftn2).

прийняття рішень, працевлаштування, охорони здоров'я, освіти та інших базових послуг.

Це підтверджується результатами «Комплексного дослідження становища жінок, які проживають у сільській місцевості» (2015), проведеного ПРООН в Україні спільно з Секретаріатом Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини. Дослідження стосувалося широкого кола питань, таких як внесок жінок у розвиток сільських територій та численні складнощі, з якими вони зіштовхуються. Зокрема, аналіз охоплює такі права жінок як участь у процесі розробки планів розвитку громади; доступ до закладів медичного обслуговування та користування програмами соціального забезпечення; одержання формальної та неформальної освіти; доступ до громадських послуг і консультативних служб; створення кооперативів; участь в усіх формах колективної діяльності; користування сільськогосподарськими кредитами та позиками, системами збуту; право на належні умови життя, зокрема, на належні житлові умови, санітарні послуги, забезпечення електроенергією та водопостачанням<sup>9</sup>.

Результати дослідження доводять, що становище жінок, які проживають у сільській місцевості, значно гірше, ніж становище сільських чоловіків та жителів міст у багатьох із зазначених сфер, а також те, що жінки, які проживають у сільській місцевості, більше за інших страждають від бідності та соціальної ізоляції<sup>10</sup>.

Водночас це питання має бути в полі зору фахівців закладів соціальної сфери в умовах децентралізації, зокрема щодо доступу до соціальних послуг жінок із числа населення, яке проживає або буде проживати в ОТГ в тих випадках, коли це громади сільського типу: виявлення, осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах; визначення потреб у соціальних послугах; організація і надання соціальних послуг тим хто цього потребує; консультування та інформування мешканців громади щодо надання всіх видів соціальної допомоги; прийом заяв та необхідних документів про надання допомоги тощо.

Адже, проведені міжнародні аналітичні дослідження засвідчують, що розширення прав і можливостей жінок та дівчат у сільській місцевості і дотримання їхніх прав людини та гендерної рівності є фактором не тільки добробуту окремих осіб, родин та сільських громад, але й загальної економічної ефективності, враховуючи значний відсоток жінок серед працівників сільського господарства України.

Тим паче, що Комітет з ліквідації всіх форм дискримінації щодо жінок рекомендував Україні вдосконалити інфраструктуру в сільській місцевості

<sup>9</sup> *Методичний ...*, с. 192.

<sup>10</sup> Нікого не залишити осторонь, Розширення прав і можливостей жінок та дівчат з сільської місцевості #IWD2018 #TIMEISNOW Жінки та дівчата в сільській місцевості. URL: <http://www.un.org.ua/images/documents/4301/FACTSHEET%20Ukrainian.pdf>.

та розробити політику боротьби з бідністю серед жінок у сільській місцевості для забезпечення їхнього доступу до правосуддя, освіти, житла, офіційної зайнятості, розвитку навичок та можливостей навчання, можливостей отримувати дохід та мікрокредитування, володіння та користування землею, враховуючи їхні особливі потреби та з особливою увагою до негативного впливу конфлікту на жінок у сільській місцевості<sup>11</sup>.

Разом з тим, Комітет рекомендував розглядати жінок не тільки як постраждалих або отримувачів допомоги, але й як активних учасниць розробки та реалізації таких політик. Загалом жінкам із сільської місцевості в глобальному вимірі надається надзвичайно важлива роль у підтриманні та поліпшенні умов життя в сільських районах, а також зміцненні сільських громад.

Разом з тим, жінки в сільській місцевості більш уразливі до гендерно-обумовленого насильства, ніж жінки, які живуть у містах. Відповідно, відсоток жінок у сільській місцевості, які коли-небудь були в шлюбі та зазнали фізичного та (або) сексуального насильства, скоєного партнером, становить 17 %, а міських жінок – 14 %. Водночас 55 % жінок у сільській місцевості не повідомляють про випадки домашнього насильства<sup>12</sup>.

В Україні відбуваються перші спроби запровадження й реалізації певних моделей роботи по попередженню або усуненню насилля в сім'ї: превентивної, навчально-тренінгових програм, роботи з правоохоронними органами, організації притулків для жінок, кризових консультативних центрів (очних та заочних), центрів реінтеграції, груп взаємопідтримки чи самодопомоги, психотерапевтичних програм (індивідуальних та групових)<sup>13</sup>.

Водночас, саме проблема насильства над жінками є причиною таких глобальних явищ, як безпритульність дітей; зростання кількості розлучень; формування насильницького менталітету нації; жебракування; втрата загальнолюдських цінностей, любові та взаєморозуміння; а також виступає однією з передумов скоєння злочинів у суспільстві.

Проаналізувавши всі вище перелічені ознаки жінок-жертв сімейного насилля, у корекцію негативних станів потрібно включати:

- соціальну роботу з налагодження зв'язків;
- педагогічну роботу: навчання таким навичкам, як позитивне спілкування (вирішення конфліктів, адекватне висловлювання), адекватне мислення і ставлення до себе, прийняття рішень та психологічного захисту, сприяння підвищенню рівня самооцінки жінки;

<sup>11</sup> Гендерна дискримінація та насильство щодо жінок. URL: <http://helsinki.org.ua/index.php?id=1398061293>.

<sup>12</sup> Права жінок і гендерна рівність в Україні. О. Уварова. URL: [https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvarova/#\\_ftn2](https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvarova/#_ftn2).

<sup>13</sup> М.І. Дмитренко, М.В. Тропін, П.О. Власов, *Попередження насильства у сім'ї: Метод. Рекомендації*, Дніпропетровськ 2001, с. 56.

– психологічну роботу зі зняття відчуття провини, емоційної та фізичної релаксації.

Більш детально розглянемо перший напрям – соціальної роботи, який виступає одним із дійових інструментів з розв'язання актуальних проблем українського жіноцтва. Соціальна робота здійснюється соціальними службами в регіоні, зокрема службами у справах дітей, сім'ї та молоді. Здійснювані в процесі соціальної роботи цими службами систематичні, різноманітні заходи спрямовані на те, щоб полегшити адаптацію (приспосовування) жінки, яка потребує допомоги, до суспільних норм, допомогти їй розвинути, реалізувати і реабілітувати життєві сили, забезпечити гідне існування і самоутвердження.

Основу сімейного неблагополуччя здебільшого становлять матеріальні труднощі; алкоголізм, пияцтво; безробіття батьків; труднощі підліткового віку дітей; непрацездатність; конфлікт між членами сім'ї; різні види насильства. Рівень забезпечення і виховання дітей у таких сім'ях, не відповідає життєво необхідним вимогам, що, в свою чергу, накладає відбиток на їхній розвиток та поведінку<sup>14</sup>.

З метою надання своєчасної допомоги сім'ям, які потрапили у складні життєві обставини та не в змозі їх самостійно подолати доцільно працівниками соціальних центрів щотижня відвідувати сім'ї вище зазначеної категорії та проводити оцінку потреб сімей, за результатами яких надавати сім'ям з дітьми соціальні послуги.

З батьками (у тому числі з жінками) доцільно постійно проводити інформаційно-роз'яснювальну роботу щодо профілактики вживання спиртних напоїв, ведення здорового способу життя, попередження виникнення насильства у сім'ях, виконання належних батьківських обов'язків, дотримання санітарно-гігієнічних умов проживання, раціонального використання державної соціальної допомоги на дітей та ін.

З метою надання якісних соціальних послуг жінкам важливою постає питання підготовки майбутніх соціальних працівників у цьому відношенні. Зокрема, потребує посиленої уваги формування професійних компетентностей щодо рівня поінформованості студентської молоді про поняття гендеру, соціальні проблеми жінок та їх способи вирішення.

У цьому контекст було проведено дослідження на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини серед студентів, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота».

Студентам було запропоновано анкету «Що я знаю про проблеми жінок» без попередньої бесіди, орієнтуючись лише на свої знання.

---

<sup>14</sup> С. В. Тунтуєва, *Соціально-педагогічна робота з особами, постраждалими від насильства сім'ї: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл.; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка»*, Старобільськ 2015, сс. 172.

У дослідженні приймали участь 35 студентів: 18 студентів четвертого курсу спеціальності та 17 студентів першого курсу. Кількість заповнених анкет за статтю також різнилася і домінуючою виявилась у зацікавленості в проблемі – жіноча стаття, яка склала майже дві третини опитаних.

Просте запитання з анкети «Хто для Вас являється жінка?» показало різне відношення до представниць цієї статі з боку юнаків та дівчат. Так юнаки першого курсу означили жінку без нав'язливих гендерних штампів, яку мають можливість спостерігати у повсякденному житті (Богдан К.: «Жінка – це мати, робітник»), юнаки четвертого курсу – навпаки, виступили у своїх відповідях, враховуючи головні гендерні ознаки обох статей, натякаючи на свою пріоритетність у фізичному розвитку (Рустам Д. «Жінка – це слабка стаття», Микола Ж.: «Жінка – це тендітна особа жіночого роду, ніжна», Дмитро Р.: «Жінка – берегиня сім'ї, важлива складова суспільства»).

Дівчата, незалежно від віку, відповіли як дійсні представниці цієї статі з урахуванням гендерних складових (Владислава Є.: «Жінка – початок нового життя», Вікторія К.: «Жінка – це кохана, мати, дочка, сестра, бабуся»), більш по-філософськи відповіли четвертокурсниці (Валерія В.: «Жінка – це запрошення до щастя!», Наталія П.: «Жінка – це джерело любові, піклування та краси»).

Про проблеми жінок студенти давали різні відповіді, серед яких можна виділити: безробіття, здоров'я, шлюб, безпліддя, алкоголізм, порушення психіки (за відповідями першокурсників); чоловіки, гендерна нерівність, насильство в сім'ї, приниження, недооцінення можливостей жінки, стреси, вікові зміни, побутові проблеми, ПМС, вага, тощо (за відповідями четвертокурсників, причому на останні п'ять причин вказали хлопці).

Однотипно на запитання анкети «Хто допомагає вирішувати проблеми жінок?» відповіли студенти першого курсу. Їхніми відповідями були: «Чоловіки», «Друзі», «Рідні», «Близькі люди», інколи «Психологи». Студенти четвертого курсу відповіли з більшою поінформованістю щодо специфіки своєї майбутньої діяльності, що позитивно характеризує навчально-виховний процес на базі дослідження. Їхніми відповідями були: «Центри допомоги жінкам, які опинились у складній ситуації» (Інна), «Психологи, лікарі, рідні люди» (Оксана Л.), «Місцеві органи охорони життя і здоров'я» (Дмитро).

Вразили відповіді студентів, які неоднозначно виразили своє відношення до поняття «гендерної рівності» в нашій країні. Відсотків 80 відповіли «нейтрально», «50 на 50» або «байдуже» на гендерну рівність між чоловіком та жінкою, а 10% взагалі дали відповідь «негативно», що доводить те, що студентами неоднозначно сприймається інформація про гендерну рівність в нашій країні.

Про це свідчать і відповіді студентів перших та четвертих курсів на запитання: «Як би Ви особисто здійснювали гендерну рівність?» 90% опитуваних відповіли, що не знають. Лише поодинокі відповіді старшокурсників порадували осмисленістю та правильністю думки: (Ростислав: «Почав би з себе. Ставився до всіх би однаково та виховував би дітей!», Артем: «Надав би рівних прав і чоловікові і жінці»).

Наступним було питання про відношення молоді (зокрема досліджуваної) до засуджених жінок, адже одним із напрямків роботи з жінками в регіональних центрах соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді є робота з умовно засудженими жінками, яка здійснюється у формі профілактичних бесід, консультацій, реабілітації тощо і знову відкриває у відповідях студентів реалії сьогодення.

Тож відповіді розподілилися у такому порядку: 7 студентів відповіли, що їм «байдуже» або «все одно», 6 – «нормально», 5 – «негативно», решта студентів проявили невизначеність, висловлюючи свою думку приблизно у такому контексті: «Залежить від злочину» або «Дивлячись яка ситуація склалась з жінкою».

Продовжуючи аналіз відповідей студентів різних вікових категорій про проблеми засуджених жінок, серед юнаків та дівчат четвертого курсу, у відповідях наступного питання в анкеті виявився неоднозначний гендерний аспект. Причому юнаки проявили гендерну рівність досить категорично. Дівчата виявили більшу поблажливість до засуджених жінок, враховуючи природу існування жінки або проєктуючи це на себе (проявляють рефлексію). Запитання було наступним: «Чи повинні жінки відбувати покарання як чоловіки?». У співвідношенні «Так»/ «Ні»: юнаки – 95% / 5%; дівчата – 40% / 60%. Студенти першого курсу проявили більшу лояльність до жінок, які вчинили злочин («Має існувати виключення до жінок за станом здоров'я»)(Вікторія); «Дивлячись на те, який злочин вони вкоїли»(Владислава)).

Торкаючись наступної проблеми жінок, проблеми насилля, яка щодо жінок набуває зростаючої тенденції в суспільстві, студенти мали виразити свою думку на рахунок розуміння поняття «насилля над жінками в сім'ї». Жоден курс будь-якої дисципліни першого курсу зі спеціальності «Соціальна робота» не передбачає ознайомлення студентів з такою проблемою. В результаті цього студенти означеного курсу на запитання «Як Ви розумієте поняття «насилля над жінками в сім'ї»?», відповіли однозначно, - «коли чоловік б'є жінку» і звернутися за допомогою порадили до подруги або до поліції. Студенти ж старшого курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» показали у цьому питанні більшу освідченість, переважно через вивчений курс навчальних дисциплін: «Педагогіка та психологія сім'ї», «Методика соціально- педагогічної роботи». Серед їх відповідей можна виділити такі:

- «Насилля відбувається тоді, коли жінка сама це допускає»(Дарія);
- «Це використання чоловіком жіночої слабкості і знуцання над нею»(Оксана);
- «Пригнічення морального і завдання шкоди фізичному здоров'ю жінки»(Інна);
- «Чоловік не поважає ні себе, ні жінку, через це він знуцається над нею»(Артем);
- «Нерівноправ'я, психологічне та фізичне насилля»)(Ілля).

До таких небагатослівних, але влучних відповідей, студенти майже всі додали, що проти цього, що говорить про небайдужість молоді до проблеми насилля над жінками в сім'ї.

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини на факультеті соціальної та психологічної освіти діє Студентська соціально-психологічна служба, яка щороку до 25 листопада готує інформаційні плакати про насилля над жінками, роздає білі стрічки в знак підтримки протесту усього світу всіх форм насильства над жінками. Волонтери Служби інформують про насилля над жінками як найпоширеніше порушення прав людини в світі. Про те, що жорстоке поводження забирає більше життів і набагато частіше перетворює жінок у інвалідів, ніж онкологія, малярія, дорожньо-транспортні пригоди та військові дії разом узяті.

Водночас в університеті створено інноваційну структуру, а саме Гендерний центр, який виступає майданчиком з проходження практики студентів – майбутніх соціальних працівників. Мета діяльності Центру є сприяння впровадженню гендерної просвіти шляхом надання науково-практичної допомоги викладачам та студентам щодо впровадження ідей гендерної культури та гендерних підходів у навчально-виховний процес.

У межах діяльності Центру відбуваються наступні заходи: брей-ринг «Гендерні стереотипи; опитування та створення статистичних даних «Ставлення до представників ЛГБТ-спільноти»; науковий флешмоб «Березень – місяць жіночої історії»; випуск щомісячника «Гендерний промінь»; діяльність наукового гуртка «Марс-Венера»; акції: «Всенародний день батька!», «Ми проти насильства над жінками», «Будуємо суспільство без насильства», «Здорове суспільство починається зі щасливої та здорової сім'ї», «День матері»; фотовиставки: «Мій дбайливий люблячий тато»; «СТОП насильству над жінками»; «Моя мама професіоналка»; тренінгові програми: «Толерантне ставлення до представників ЛГБТ-спільноти»; «Підготовка молоді до сімейного життя» (квітень–травень).

Так як досліджувані студенти четвертого курсу були активними учасниками цих заходів, проблема насилля над жінками була їм досить знайома і це не склало їм проблем відповісти на запитання «Куди звернутись жінці за допомогою, яка терпить насилля в сім'ї?». Їхні відповіді були такими:



«На гарячі лінії психологічної допомоги, в поліцію», «В центри реабілітації», «До соціальної служби», «У центр вторинної допомоги», «Службу у справах сім'ї та молоді», тощо.

У той час, коли основне завдання фахівця із соціальної роботи – бути помічником для кожної родини, яка потребує допомоги. Насамперед для сімей, які ризикують потрапити у складні життєві обставини внаслідок втрати роботи членами сім'ї, інвалідності, тяжкого захворювання, насильства над дітьми, розлучення, повернення одного з батьків після відбування покарання в місцях позбавлення волі, неналежного виконання батьківських обов'язків, внаслідок зловживання алкоголем або наркотиками, цікаво було дізнатися – зі скількома жінками, залежними від цих шкідливих для здоров'я звичок, студенти зустрічають у своєму теперішньому сьогоденні?!

Цікавим виявився той факт, що студенти різних курсів відповідали на запитання: «Скількох залежних від алкоголю жінок Ви знаєте? А від наркотиків?» кардинально контрастно! Із опитаних четвертокурсників лише троє студентів написали, що знають таких залежних жінок, причому залежних від алкоголю – більше, ніж від наркотиків. А от студенти – першокурсники майже усі знайомі з жінками таких проблемних категорій. «Залежних від алкоголю – 20, від наркотиків – 3», пише Владислава Є., «Дуже багато!», пише Руслана Б., «Багатьох», підкреслює Вікторія К.

Виходить, що студентів першокурсників ці проблеми більш хвилюють і, враховуючи їх вразливу психіку, вони і помічають таких жінок більше і турбуються про життя їхніх сімей більше, особливо в яких є діти. А старші студенти – менш вразливі, для них бачити таких жінок – звичне явище, яке перейшло в межу «адаптованості» і тому ці студенти дали такі відповіді. Насправді в їх оточенні зустрічаються такі категорії жінок, просто вони намагаються їх не помічати.

А загалом, в зазначеному напрямку роботи одним з найголовніших чинників є раннє виявлення сімей, які мають жінку-матір, що зловживає алкоголем або наркотиками та потребує сторонньої допомоги. Мета фахівців із соціальної роботи у профілактиці сімейного неблагополуччя – своєчасно виявити проблему та надати відповідну якісну допомогу. Тож така «адаптованість» до жінок, які мають проблему з алкоголем або наркотиками серед підростаючого покоління – не може існувати, особливо у майбутніх фахівців із соціальної роботи або соціальних педагогів.

Характерним було ще й те, що студенти четвертих курсів спеціальності «Соціальна педагогіка» більш обізнані про соціальні проблеми жінок та можливості їх вирішення через організовану соціально-педагогічну практику у соціальних службах міста, передбачену навчальним процесом спеціальності, та знаннями з теоретичних дисциплін їх професійно-практичної підготовки.

Окрім того, у рамках виховних годин, ці студенти мали змогу отримувати інформацію про кричущі проблеми суспільства (СНІД та проблеми ВІЛ-інфікованих, у тому числі жінок, наркоманію, алкоголізм, проблеми інклюзії, розбещеність молоді окремих субкультур, шкідливість татуювань, насилля, які здійснюються в сім'ях над дітьми та жінками).

А це говорить про те, що соціальним службам потрібно постійно здійснювати діагностичну та профілактичну роботу з населенням, особливо молоддю з соціальних проблем, навчати ці проблеми вирішувати, щоб зменшити кількість осіб, які потребуватимуть вторинної та третинної допомоги. Адже фахівець із соціальної роботи, соціальний працівник – особа, яка має відповідну освіту та кваліфікацію, відповідає вимогам, установленим центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері соціального захисту населення, проводить оцінку потреб, підготовку договору та індивідуального плану надання соціальних послуг, організовує та надає соціальні послуги, що потребують фахової кваліфікації, а також організовує заходи з підтримки вразливих груп населення<sup>15</sup>.

## Висновки

За результатами аналізу міжнародного та вітчизняного гендерного законодавства, з'ясування змісту і спрямованості соціальної роботи з жінками, вивчення регіонального досвіду діяльності соціальних служб з жінками, розкриття специфіки підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з цією категорією громадян, розроблено рекомендації стосовно підвищення якості надання соціальних послуг жінкам – жертвам домашнього насилля:

1. Вчасно ідентифікувати проблему здійснення насильства в сім'ї щодо жінок (збір первинної інформації, розслідування і складання заяви). Інформація передбачає виявлення ознак насильства за зовнішніми ознаками (наявність слідів побиття, відсутність гігієни і догляду, порушення сну, різка зміна ваги, страх, розгубленість, покора, смуток, небажання проходити огляд лікаря, нестача грошей, невідповідність між можливими і реальними умовами життя). Методи одержання інформації: спостереження, інтерв'ю, бесіда.

2. При потребі втручатись в ситуацію, що здійснюється на основі мультидисциплінарного підходу. Кожен з учасників команди бере участь

---

<sup>15</sup> К.О. Кальницька, *Особливості соціально-психологічної роботи з жінками, жертвами насильства в сім'ї. Соціальна робота як чинник гуманізації суспільного буття*: Український ВІСНИК №121 148 міжнародний досвід: Тези доповідей та виступів Міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 3–4 грудня 2010 року): Чернігів 2011, с. 114–120.

в обговоренні ситуації, відомостей, оцінці ресурсів, визначенні стратегій роботи і відповідальності кожного із спеціалістів. Фахівець із соціальної роботи, при цьому, здійснює роботу з конкретним випадком (добір технік, які спрямовані на формування навичок правильної взаємодії; забезпечення підтримки і проведення консультування); координацію діяльності і консультування інших служб; за необхідності – функції координатора роботи мультидисциплінарної команди.

3. Здійснювати корекцію та зміну ситуації (підтримка та активізація членів сім'ї, зміна міжособистісних стосунків, формування навичок правильної взаємодії у сім'ї), здійснюється на основі терапевтичного квадрата, який включає 4 основні групи факторів, необхідних для розуміння ситуації та її правильної оцінки:

- роль і почуття піклувальника в даній ситуації;
- природа взаємостосунків «піклувальник – опікуваний»;
- наявність у піклувальника підтримки з боку інших членів сім'ї;
- фінансовий стан піклувальника

4. Проаналізувавши всі вище перелічені ознаки жінок-жертв сімейного насилля, у корекцію негативних станів потрібно включати:

- соціальну роботу з налагодження зв'язків;
- педагогічну роботу: навчання таким навичкам, як позитивне спілкування (вирішення конфліктів, адекватне висловлювання), адекватне мислення і ставлення до себе, прийняття рішень та психологічного захисту, сприяння підвищенню рівня самооцінки жінки;
- психологічну роботу зі зняття відчуття провини, емоційної та фізичної релаксації.

## Література

- Дмитренко М.І., Тропін М.В., Власов П.О., *Попередження насильства у сім'ї: Метод. рекомендації*. Дніпропетровськ: *Дніпропетр. юрид. ін-т МВС України*, 2001.
- Доповідь Генерального Секретаря, Проблеми та перспективи досягнення гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок та дівчат у сільських районах*. URL: <http://undocs.org/E/%20CN.6/2018/3>.
- Гендерна дискримінація та насильство щодо жінок*. URL: <http://helsinki.org.ua/index.php?id=1398061293>.
- Жінки та чоловіки в Україні: Статистичний збірник*. К.: Державна служба статистики України. 2015.

- Закон України "Про попередження насильства в сім'ї" від 15.11.2001 р. №2789 (з наступними змінами і доповненнями). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2789-14>.
- Кальницька К. О., Особливості соціально-психологічної роботи з жінками, жертвами насильства в сім'ї. Соціальна робота як чинник гуманізації суспільного буття: *Український ВІСНИК №121 148 міжнародний досвід: Тези доповідей та виступів Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Чернігів, 3–4 грудня 2010 року): Чернігів : ЧДІЕУ, 2011.
- Комплексне дослідження становища жінок, які проживають у сільській місцевості*, І. Волосевич, Т. Коноплицька, Т. Костюченко, Т. Марценюк, К.: ВАІТЕ, 2015.
- Методичний посібник для фахівців, які впроваджують корекційні програми для осіб, які вчинили насильство в сім'ї*, Укладачі: Г. Ю. Муштафаєв, І. І. Довгаль, Київ 2011 /
- Нікого не залишити осторонь РОЗШИРЕННЯ ПРАВ І МОЖЛИВОСТЕЙ ЖІНОК ТА ДІВЧАТ З СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ #IWD2018 #TIMEISNOW* Жінки та дівчата в сільській місцевості. URL: <http://www.un.org.ua/images/documents/4301/FACTSHEET%20Ukrainian.pdf>.
- Права жінок і гендерна рівність в Україні*. О. Уварова. URL: [https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvarova/#\\_ftn2](https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvarova/#_ftn2).
- Тунтуєва С. В., *Соціально-педагогічна робота з особами, постраждалими від насильства сім'ї*: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015.

## References

- Dmytrenko M.I., Tropin M.V., Vlasov P.O., *Poperedzhennya nasy'l'stva u sim'yi: Metod. rekomendaciyi*. Dnipropetrovs'k: Dnipropetr. yury'd. in-t MVS Ukrayiny, 2001.
- Dopovid` General`nogo Sekretarya, Problemy` ta perspekty`vy` dosyagnennya g`endernoyi rivnosti ta rozshy`rennya prav i mozhly`vostej zhinok ta divchat u sil`s'ky`x rajonax*. URL: <http://undocs.org/E/%20CN.6/2018/3>.
- G`enderna dy`skry`minaciya ta nasy'l'stvo shhodo zhinok*. URL: <http://helsinki.org.ua/index.php?id=1398061293>.
- Zhinky` ta choloviky` v Ukrayini: Staty`sty`chny`j zbirny`k*. К.: Derzhavna sluzhba staty`sty`ky` Ukrayiny, 2015.
- Kal`ny`cz`ka K.O., *Osobly`vosti social`no-psy`xologichnoyi roboty` z zhin-kamy`, zhertvamy` nasy'l'stva v sim'yi. Social`na robota yak chy`nny`k humanizaciyi suspil`nogo buttya*: Ukrayins`ky`j VISNY`K #121 148

- mizhnarodny`j dosvid: Tezy` dopovidej ta vy`stupiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Chernigiv, 3–4 grudnya 2010 roku): Chernigiv: ChDIEU, 2011.
- Kompleksne doslidzhennya stanovy`shha zhinok, yaki prozhy`vayut` u sil`s`kij miscevesti*, I. Volosevy`ch, T. Konoply`cz`ka, T. Kostyuchenko, T. Marcenyuk K.: VAITE, 2015
- Metody`chny`j posibny`k dlya faxivciv, yaki vprovadzhuyut` korekcijni programy` dlya osib, yaki vchy`ny`ly` nasy`l`stvo v sim`yi*, Ukladachi: G. Yu. Mustafayev, I. I. Dovgal` Ky`yiv 2011.
- Nikogo ne zaly`shy`ty` ostoron` ROZShY`RENNYa PRAV I MOZhLY`VOSTEJ ZhINOK TA DIVChAT Z SIL`S`KOYi MISCEVOSTI #IWD2018 #TI-MEISNOW Zhinky` ta divchata v sil`s`kij miscevesti. URL: <http://www.un.org.ua/images/documents/4301/FACTSHEET%20Ukrainian.pdf>.
- Prava zhinok i genderna rivnist` v Ukrayini. O. Uvarova. URL: [https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvarova/#\\_ftn2](https://helsinki.org.ua/prava-zhinok-i-henderna-rivnist-v-ukrajini-o-uvarova/#_ftn2).
- Tuntuyeva S.V., *Social`no-pedagogichna robota z osobamy`, postrazhdaly`my` vid nasy`l`stva sim`yi: navch.-metod. posib. dlya stud. vy`shh. navch. zakl; Derzh. zakl. «Lugan. nacz. un-t imeni Tarasa Shevchenka», Starobil`s`k: Vy`d-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2015.*
- Zakon Ukrayiny` "Pro poperedzhennya nasy`l`stva v sim`yi" vid 15.11.2001 r. #2789 (z nastupny`my` zminamy` I dopovnennyamy`). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2789-14>.

## **Social work with women from agricultural locations, which would brought: general principles and questions for professional preparation**

### **Summary**

An article devoted to the issue of social work with women from rural areas that were violent, as well as coverage of approaches to training specialists providing social services to this category of population.

It is established that gender policy is based not only on international normative legal acts ratified by Ukraine, but also regulated by national legal acts on equality between women and men. An important area of gender policy is the provision of equal rights and opportunities for women from rural areas, including the realization of their human rights.

At the same time, women in rural areas are more vulnerable to gender-based violence than women living in cities that require a specially designed program for their social and psychological rehabilitation.

As a result of the clarification of the content and focus of social work with women, the study of the regional experience of social services with women, the disclosure of the specifics of the training of future social workers to work with this category of citizens, recommendations for improving the quality of social services for women victims of domestic violence have been developed.

**Keywords:** social work, women, gender, rural areas.

## **Praca społeczna z kobietami ze środowiska wiejskiego, które doznały przemocy: w kierunku szkolenia profesjonalistów**

### **Streszczenie**

Tematem artykułu jest praca socjalna z kobietami z obszarów wiejskich, które doznały przemocy, oraz szkolenia specjalistów świadczących usługi socjalne dla tej kategorii klienta.

Ustalono, że polityka społeczna dotycząca płci opiera się nie tylko na międzynarodowych aktach prawnych ratyfikowanych przez Ukrainę, ale także regulowanych przez krajowe akty prawne dotyczące równości kobiet i mężczyzn. Ważnym obszarem polityki płci jest zapewnienie kobietom z obszarów wiejskich równych praw i szans, w tym realizacji ich praw człowieka.

Kobiety na obszarach wiejskich są jednak bardziej narażone na przemoc na tle płciowym niż kobiety mieszkające na obszarach miejskich, potrzebują specjalnie zaprojektowanego programu rehabilitacji społecznej i psychologicznej.

W wyniku poznania form i treści pracy socjalnej z kobietami, zbadania regionalnych doświadczeń związanych z usługami socjalnymi dla nich, ujawnienia specyfiki przygotowania przyszłych pracowników socjalnych do pracy z tą kategorią klienta, opracowano zalecenia dotyczące poprawy jakości usług socjalnych dla kobiet będących ofiarami przemocy domowej.

**Słowa kluczowe:** praca socjalna, kobiety, płeć, obszary wiejskie.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.13>

Joanna SZUMIŁO

<https://orcid.org/0000-0002-6891-092X>

Uniwersytet Szczeciński

e-mail: joannaszumilo@gmail.com

## **Samotność rodzica w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością w dzisiejszej kulturze medialnej**

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność, samotność, rodzina, dziecko.

### **Wstęp**

Nie można w lepszy sposób pomóc drugiej osobie, niż pokazać, że próbujemy zrozumieć jej sytuację, życiowe trudności i uczucia. Osoby zdrowe, pełnosprawne nie czują i nie czują tego samego, co człowiek przeżywający niepełnosprawność, mogą jedynie starać się go zrozumieć. Jest to jeden ze sposobów wsparcia środowiska ludzi, których otacza niepełnosprawność.

Rozpatrywanie problematyki samotności w niepełnosprawności w naukach społecznych nie jest zagadnieniem nowym. Sytuacja rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością w społeczeństwie była analizowana między innymi przez analogię do zbiorowości mniejszościowych. Antonina Ostrowska i Joanna Sikora wskazują na izolacyjne i dyskryminacyjne aspekty sytuacji życiowej osób z niepełnosprawnością<sup>1</sup>. Aspekty te wyrażają się między innymi w tworzeniu dla osób z niepełnosprawnością oddzielnych instytucji życia społecznego.

---

<sup>1</sup> Podaję za: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków 2015, s. 120–121.

Pojęcie niepełnosprawności najczęściej ujmuje się w dwóch odmiennych podejściach. Pierwszą perspektywą definiowania niepełnosprawności jest paradygmat biologiczny. Jest to ujęcie medyczne, które określa niepełnosprawność jako uszkodzenie organizmu powodujące utratę właściwej struktury fizjologicznej, anatomicznej, psychicznej. W konsekwencji prowadzi to do ograniczenia funkcjonowania i pełnienia typowych dla człowieka zadań społecznych oraz ról<sup>2</sup>. Drugim sposobem postrzegania niepełnosprawności jest paradygmat humanistyczny. Jest to próba społecznego wyjaśnienia, czym jest niepełnosprawność. W paradygmacie humanistycznym niepełnosprawność to skutek ograniczeń, jakich doświadczają i z jakimi się spotykają osoby dotknięte niepełnosprawnością. W ujęciu społecznym powodów powstania niepełnosprawności nie szuka się w człowieku, wręcz przeciwnie – wskazuje się na bariery środowiskowe i społeczne oraz na ograniczenia ekonomiczne i fizyczne. Paradygmat humanistyczny daje szansę dostrzec, że osoby z niepełnosprawnością nie stanowią zbiorowości mniejszościowej<sup>3</sup>.

Współcześnie tematyka niepełnosprawności jest badana oraz opisywana przez wiele dyscyplin naukowych. Zdecydowanie coraz więcej interpretacji i wyjaśnień niepełnosprawności skupia się na wielopłaszczyznowym ujmowaniu tego zagadnienia.

Niepełnosprawność często staje się źródłem poczucia samotności. Samotność ta obejmuje nie tylko osobę, która jest nie w pełni sprawna, ale również członków jej rodziny. Najczęściej samotność rodzicielska związana jest z kategorią wykluczenia społecznego. A samo uczucie samotności jest stanem, w którym na różnych płaszczyznach życia człowiek doświadcza, że nie ma na nikogo liczyć. Samotność w rodzinie określana jest jako brak wsparcia w sytuacjach trudnych, brak chęci do budowania relacji w rodzinie, a także brak zaspokajania potrzeb emocjonalnych<sup>4</sup>. Samotność rodzicielską można również opisać jako brak satysfakcjonujących relacji z innymi osobami przede wszystkim tymi, które są najbliższe rodzinie między innymi z mężem bądź rodzicami<sup>5</sup>.

Rozważania nad samotnością, w tym również nad samotnością rodzicielską, prowadzą różne stanowiska. Już w starożytności Arystoteles dopatrywał się negatywnego znaczenia samotności w życiu człowieka. Natomiast Platon upatrywał w samotności daru, który umożliwia człowiekowi dojrzeć do swojej tożsamości<sup>6</sup>. Pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością może prowadzić do powstania rodziny specjalnej. Rodzinie tej trudno jest pogodzić opiekę i jednocześnie zapewnić dziecku pomoc, dodatkowo realizując pozostałe zadania i role

<sup>2</sup> J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Lublin 2006, s. 17.

<sup>3</sup> I. Chrzanowska, dz. cyt., s. 151.

<sup>4</sup> B. Krupa, *Samotność – znak czasu*, [w:] *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc*, red. Z.B. Gaś, Lublin 2013, s. 108.

<sup>5</sup> R. Kaczyńska-Maciejowska, *Spaleni pracą*, „Charaktery” 2003, nr 9, s. 47.

<sup>6</sup> B. Krupa, dz. cyt., s. 97.



społeczne. Samotność rodzicielska w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością pogłębia się, gdyż jest narażona na działanie dodatkowych czynników. Pojawienie się dziecka, gdy oboje rodzice pracują, powoduje obniżenie się standardu życia o 82%. Sytuacja ta zdecydowanie pogarsza się, kiedy następuje konieczność pozostania w domu z dzieckiem z niepełnosprawnością<sup>7</sup>.

Przyczyną samotności w rodzinie jest zagrożenie większą liczbą pojawiających się sytuacji trudnych, które mogą również stać się powodem powstawania konfliktów w rodzinie. Rodzicie przejawiający uczucie samotności narażeni są na możliwość wykluczenia np. z udziału w kulturze. Ma to również związek z czynnikiem ekonomicznym<sup>8</sup>. Coraz bardziej znaczącym źródłem kultury staje się Internet, który umożliwia szeroki dostęp do wydarzeń kulturowych oraz innych jej form. Wykorzystywanie mediów do angażowania się w zjawiska kulturowe systematycznie wzrasta. Kultura medialna staje się źródłem nie tylko dostępu do prasy, książek, spektakli, ale również daje szansę na znalezienie wsparcia społecznego i nawiązania relacji z innymi rodzicami, którzy przeżywają podobne trudności życiowe. Z danych *Diagnozy społecznej 2011* wynika, iż w 2007 r. 32,6% osób wykorzystywało Internet jako źródło kultury. W 2009 r. było tych osób 30,5%, natomiast w 2011 r. liczba ta wzrosła do 36,9%<sup>9</sup>.

Celem niniejszego artykułu jest scharakteryzowanie stopnia poczucia samotności rodziców w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością. Ze względu na współczesny, powszechny dostęp do mediów warto zaznaczyć, jakie mają one znaczenie w funkcjonowaniu człowieka żyjącego w środowisku osób niepełnosprawnych.

Samotność jest pojęciem trudnym do zdefiniowania, ponieważ jest to zjawisko złożone i wielowymiarowe. Dotyczy ono człowieka w każdej fazie jego rozwoju. Ponadto samotność przybiera różne, odmienne formy w zależności od okresu, w jakim się pojawia. Każdy odczuwa pewien niepermanentny stopień samotności, jednak nasilone i długo utrzymujące się poczucie osamotnienia może wpływać negatywnie na funkcjonowanie człowieka<sup>10</sup>. Samotność najczęściej jest definiowana, jako „subiektywnie odczuwany dyskomfort, wynikający z niezadowolającego stanu relacji interpersonalnych”<sup>11</sup>. Człowiek odczuwający osamotnienie dokonuje negatywnej oceny posiadanych relacji społecznych w odniesieniu do oczekiwanych. Osoba ta postrzega siebie i odczuwa, iż jest odizo-

<sup>7</sup> A. Krause, *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków 2005, s. 38.

<sup>8</sup> I. Chrzanowska, dz. cyt., s. 136–140.

<sup>9</sup> J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, [Warszawa] 2011, s. 117.

<sup>10</sup> M. Kowalewska, A. Goździalska, J. Jaśkiewicz, *Cierpienie w samotności wśród ludzi – o samotności dziecka we współczesnej rodzinie*, „Prawo i Społeczeństwo” 2013, nr 1, s. 95.

<sup>11</sup> T. Gosztyła, A. Prokopiak, *Poczucie osamotnienia u rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Psychoterapia” 2017, nr 3, s. 82.

lowana od społeczeństwa co niekoniecznie znajduje potwierdzenie w obiektywnej ocenie pozostałych osób. Zjawisko samotności jest trudne do zaobserwowania, ponieważ człowiek jest w stanie zagospodarować swoje życie relatywnie samotnie, nie czując się osamotnionym oraz utrzymywać wiele interakcji społecznych, odczuwając przy tym wysoki poziom samotności<sup>12</sup>.

## 1. Samotność rodzica w wychowywaniu dziecka z niepełnosprawnością

Dokonując analizy literatury przedmiotu, można zaobserwować zainteresowanie badaniami w zakresie paradygmatu stresu, jaki dotyka rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością, oraz zainteresowanie projektami analizującymi wypalenie sił rodziców dzieci z zaburzeniami rozwojowymi bądź z niepełnosprawnością. Na polskim gruncie naukowym jest dość trudno znaleźć pogłębione, szczegółowe badania dotyczące samotności rodziców dzieci niepełnosprawnych. Coraz więcej autorów podejmuje tę problematykę i stara się poszerzać istniejący dorobek. Jest to istotne zagadnienie, które wymaga dalszego prowadzenia badań, ponieważ poczucie samotności wśród rodziców jest wysoko obciążające ich kondycję oraz ukazuje niski poziom wsparcia, jaki otrzymują. Występowanie samotności w życiu rodzica dziecka nie w pełni sprawnego, ukazuje trud, ból, problematyczność oraz wysiłek, jaki wynika z opisywanej roli<sup>13</sup>. Funkcjonowanie rodziny, w której wychowuje się dziecko z niepełnosprawnością, wiąże się z licznymi wyrzeczeniami i problemami, których inne środowiska, rodziny z dziećmi w pełni sprawnymi nie doświadczają. Pojawia się wiele zagrożeń dla rodziców w szczególności w obszarze emocjonalnym. Kiedy liczne problemy nawarstwiają się, wzrastają czynniki stresogenne a komunikacja między małżonkami jest osłabiona stwarza to zagrożenie rozwoju samotności<sup>14</sup>.

Pierwszym znacznym obciążeniem dla rodziców jest otrzymanie diagnozy bądź informacji bezpośrednio po narodzinach dziecka, o złym stanie zdrowia noworodka. Jest to pierwszy stres, na który żaden rodzic nie jest przygotowany. Otrzymanie diagnozy o niepełnosprawności dziecka jest przeżyciem dramatycznym. Często wywołuje to konsekwencje w postaci kryzysów czy negatywnych zmian w funkcjonowaniu rodziny<sup>15</sup>. Zmiany w psychice rodzica oraz w ob-

<sup>12</sup> Tamże, s. 81.

<sup>13</sup> Tamże, s. 82.

<sup>14</sup> G. Mikołajczyk-Lerman, *Kobiety i ich niepełnosprawne dzieci*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica” 2011, nr 39, s. 73.

<sup>15</sup> M. Karwowska, M. Albrecht, *Niepełnosprawność dziecka przyczyną rozpadu czy spójności rodziny?*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze i Edukacji” 2008, nr 3, s. 13.

szarze emocjonalnym wynikają z posiadanych umiejętności pokonywania sytuacji kryzysowych. Pojawiające się sytuacje kryzysowe są nieodłącznym elementem godzenia się z niepełnosprawnością dziecka. Jeśli rodzic otrzymuje wsparcie, jest otoczony opieką członków rodziny, ma większe szanse na pokonywanie sytuacji kryzysowych a co za tym idzie pogodzeniem się z niepełnosprawnością syna lub córki<sup>16</sup>. Według Eriki Schuchardt występuje osiem faz doświadczania sytuacji kryzysowej:

- I. Nieświadomość problemu;
- II. Świadomość problemu;
- III. Agresja;
- IV. Nieracjonalne przedsięwzięcia w kierunku rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego;
- V. Depresja;
- VI. Racjonalne decyzje;
- VII. Pełna aktywność rodziców na rzecz rehabilitacji dziecka;
- VIII. Solidarność<sup>17</sup>.

Występowanie każdej z przedstawionych faz jest naturalne i konieczne. Rodzina powinna napotykać trudności, aby uczyć się, budować więzi i budować strategie rozwiązywania pojawiających się problemów. Istotne jest jednak, jak długo trwa konkretny kryzys, oraz to, w jaki sposób rodzice radzą sobie z nim. Niejednokrotnie opracowane przez E. Schuchardt fazy doświadczania sytuacji kryzysowych ukazują słabość i załamanie rodziców niemogących pogodzić się z diagnozą o niepełnosprawności ich dziecka<sup>18</sup>.

Faza pierwsza pojawia się z momentem otrzymania informacji o występowaniu zaburzenia czy niepełnosprawności dziecka. Jest tutaj przestrzeń na uczucie braku bezpieczeństwa, zagubienia i szoku. Występują liczne obawy i lęki, przeważa rozpacz rodziców. Często rodzice nie dopuszczają do świadomości diagnozy o niepełnosprawności dziecka. W fazie drugiej rodzic w dalszym ciągu nie godzi się z niepełnosprawnością dziecka. Powoli jednak zaczyna uświadamiać sobie istnienie problemu i jego skalę. W tym etapie powoli ustępuje szok, jednak w dalszym ciągu występuje żal, rozpacz i przerażenie. W drugiej fazie dość często pojawia się mechanizm wyparcia, rodzice tworzą irracjonalne przekonanie, że trudności ich dziecka z czasem miną. Faza agresji rodzi w umyśle rodziców wiele pytań natury filozoficznej: *dlaczego?* Faza ta cechuje się obarczaniem winą, szukaniem kogoś, kto jest odpowiedzialny za występującą niepełnosprawność ich dziecka. Często pojawia się wówczas złość na Pana Boga. Jest to jedna z trudniejszych faz do przetrwania. Kryzys, który

<sup>16</sup> Tamże, s. 14.

<sup>17</sup> E. Schuchardt, *A study of 500 biographies coping with crisis as a process of learning for disabled and non-disabled also in the field of psychiatry*, „Why is this Happening to Me?” 1989, s. 69.

<sup>18</sup> M. Karwowska, M. Albrecht, dz. cyt., s. 15.

pojawia się w tym etapie, wymaga wzajemnego wspierania się rodziców, komunikacji między małżonkami, bycia razem. Konsekwencją pojawiających się trudności w fazie trzeciej są rozstania oraz izolacja od rodziny i innych ludzi. Następnym krokiem, jaki podejmują rodzice są nieracjonalne działania w kierunku rehabilitacji dziecka. Rodzice szukają specjalistów, którzy zanegują postawioną wcześniej diagnozę. Konsultują się ze specjalistami z innych miast, województw, a nawet państw. Zdesperowani rodzice starają się podważyć słuszność diagnozy. Poszukują innowacyjnych metod terapeutycznych, leków oraz innych specyfików, które być może przyniosą spektakularny efekt. W kolejnej fazie rodzice dokonują przewartościowania swoich dotychczasowych oczekiwań wobec dziecka. Jest to czas smutku i utraty nadziei. Rodzice przeprowadzają samoocenę swoich dotychczasowych działań oraz przeprowadzają swoistą ewaluację siebie jako rodzica. W tym momencie jest szansa na to, aby rodzice zmienili swoje wyobrażenie o dziecku i oczekiwania, które mieli względem potomka. Powoli zaczyna się krystalizować realny obraz dziecka. Jest to etap dość trudny, z którego wielu rodziców nie odnajduje wyjścia. Pojawia się zagrożenie izolacji i osamotnienia. Po opuszczeniu fazy piątej i przezwyciężeniu występujących kryzysów rodzice rozpoczynają podejmowanie racjonalnych decyzji. Po trudnej i traumatycznej walce opiekunowie dziecka zaczynają je w pełni akceptować. Jest to ważny moment dla pożycia małżeńskiego i dalszego trwania w związku. Pojawia się realne myślenie, rzeczywiste oczekiwania od dziecka oraz od specjalistów. Rodzice przestają oczekiwać nierealnych postępów i cudów. Następuje uświadomienie sobie niepełnosprawności dziecka, nawiązywanie kontaktów ze specjalistami, placówkami kształcenia specjalnego oraz innymi rodzicami. Pozytywne oddziaływania rodziców w tej fazie umożliwiają prawidłowe, sukcesywne przejście do kolejnej, która polega na pełnej aktywności rodziców w prowadzeniu rehabilitacji dziecka. Etap ten zwany jest również jako rehabilitacja racjonalna, ponieważ rodzice włączają się aktywnie w rehabilitację dziecka. Akceptacja niepełnosprawności dziecka, pokonywanie sytuacji trudnych, kryzysowych kończy się w fazie solidarności. Jest to moment, w którym rodzice zapisują się do stowarzyszeń, fundacji na rzecz osób niepełnosprawnych, nawiązują kontakty i więzi z innymi rodzicami niepełnosprawnych dzieci<sup>19</sup>.

Trudności podczas pokonywania pojawiających się problemów, nieradzenie sobie ze stresem, różnorodność sytuacji i interakcji, które stwarza życie rodzinne, przyczynia się do subiektywnego odczucia samotności<sup>20</sup>. Do najczęściej występujących sytuacji, z którymi rodzice mają trudności w radzeniu sobie, jest frustracja, poczucie zagrożenia, bezradność i poczucie wytrącenia z równowagi.

<sup>19</sup> Tamże, s. 15–17.

<sup>20</sup> M. Kowalewska, A. Goździalska, J. Jaśkiewicz, dz. cyt., s. 96.

Czynniki te powodują, iż rodzic traci siły na pokonywanie kolejnych trudności, zamyka się w sobie i izoluje od innych ludzi. Buduje swoją samotność<sup>21</sup>.

## 2. Relacje małżeńskie, wsparcie i komunikacja

Pojęcie *inności* ma długą historię. Platon usuwał z państwa poetów, którzy byli dla niego odmieńcami, ponieważ używali odmiennego (innego) języka w swojej twórczości. Pojęcie *inny* nacechowane jest pejoratywnym znaczeniem. Inny czymś się różni, odbiega od normy, nie pasuje do większości. Właśnie *inna* czuje się rodzina dziecka z niepełnosprawnością<sup>22</sup>. Przez to każda rodzina wytwarza swój własny układ więzi wewnętrznych. Więzy te warunkują kształtowanie się równowagi psychicznej jej członków. W szczególności dotyczy to związku pomiędzy małżonkami oraz rodzicami i dziećmi. Emocjonalna atmosfera w rodzinie jest zmienna, nie ma charakteru stałego. Jest dynamiczna, podlega zmianom, zależna jest przede wszystkim od relacji, jakie zachodzą pomiędzy mężem a żoną<sup>23</sup>. Rozwijanie więzi w rodzinie oraz utrzymywanie ich na odpowiednim poziomie zależne jest od obecności członków rodziny, spędzonego razem czasu oraz wspólnego uczestnictwa w codziennych wydarzeniach. Warto zaznaczyć, iż życie razem nie oznacza przebywania razem w jednym miejscu, w jednym domu. Życie razem to bycie rodziną, zapewnienie obecności psychicznej, życie dla siebie nawzajem<sup>24</sup>. Wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością może być powodem zakłóceń w realizacji podstawowych funkcji rodziny. Jak zostało wcześniej wspomniane, w takich sytuacjach pojawia się lęk, niepewność i zagubienie. Rodzice nieustannie zamartwiają się o przyszłość swojego dziecka, obciążeni są dodatkowymi obowiązkami, zmuszeni do nieustannej mobilizacji<sup>25</sup>. Wzajemne wsparcie małżonków w wychowywaniu dziecka z niepełnosprawnością jest niewątpliwie trudnym zadaniem dla obojga rodziców. Stają się oni odpowiedzialni przede wszystkim za opiekę nad dzieckiem. Na dalszy plan odchodzą ich potrzeby osobiste i troska o partnera. Mając trudność z pogodzeniem się z niepełnosprawnością dziecka i stale przeżywając negatywne emocje, zapominają, iż ich partner cierpi tak samo i wzajemnie siebie potrzebują. Wsparcie jest potrzebne na każdym etapie godzenia się z niepełnosprawnością dziecka. Małżonkowie muszą pamiętać o sobie, dbać o zapewnienie bezpieczeństwa oraz troszczyć się o zdrowie psychiczne swoje i wspól-

<sup>21</sup> M. Karwowska, M. Albrecht, dz. cyt., s. 14.

<sup>22</sup> Ż. Stelter, *Realizacja ról rodzicielskich w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Możliwości i ograniczenia rozwoju*, red. H. Liberska, Warszawa 2011, s. 68.

<sup>23</sup> M. Karwowska, M. Albrecht, dz. cyt., s. 18.

<sup>24</sup> M. Kowalewska, A. Goździalska, J. Jaśkiewicz, dz. cyt., s. 97.

<sup>25</sup> G. Mikołajczyk-Lerman, dz. cyt., s. 74.

małżonka. Wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością stawia na drodze rodziny wachlarz kryzysów emocjonalnych, osobistych wartości, a nawet miłości do dziecka<sup>26</sup>.

Rodzina, na której drodze powstaje nowe, złożone zadanie wychowywania dziecka z niepełnosprawnością, musi zagospodarować, stworzyć odpowiednią przestrzeń życiową dla siebie i swojego dziecka. Zadanie to wymaga od rodziców współpracy i realnego zaangażowania obu stron. Stworzenie i dostosowanie nowych warunków rodziny zabiega o wzajemne wspieranie się rodziców. Zadanie to potrzebuje otwartej i szczerej komunikacji między małżonkami. Rozmowy, zwieranie się ze swoich uczuć oraz mówienie o swoich lękach daje poczucie bezpieczeństwa oraz zmniejsza ryzyko pojawienia się uczucia samotności. Daje to również podstawę do zdobywania siły i przezwyciężania kryzysów. Ponadto nie można zapominać, iż pozytywne, właściwe relacje rodziców zapewniają dziecku z niepełnosprawnością stabilizację emocjonalną. Bliskie relacje rodzinne, okazywanie miłości i szacunku wpływają na kształtowanie się pozytywnego klimatu emocjonalnego, budują silną, mocną więź pomiędzy partnerami, a także między rodzicami a dziećmi. Sprzyja to prawidłowemu rozwojowi człowieka<sup>27</sup>.

Rodzice wychowujący dziecko z niepełnosprawnością napotykają na swojej drodze szereg problemów. Pojawienie się niepełnosprawności w rodzinie jest czynnikiem, który zaburza jej układ funkcjonowania. Jest powodem dezorganizacji stylu życia, obniżenia intymnych relacji między partnerami, rozluźnienia kontaktów towarzyskich lub nawet ich całkowitego wycofania się. Aby zmniejszyć liczbę negatywnych skutków wychowywania dziecka z niepełnosprawnością, niezbędne jest dostarczanie wsparcia i poczucia bezpieczeństwa. Istotne jest również, jak zostało wcześniej wspomniane prowadzenie rozmów, komunikowanie o swoich potrzebach oraz wzajemne rozwiązywanie problemów, które pojawiają się na drodze rodziców dziecka z niepełnosprawnością<sup>28</sup>.

### 3. Podstawy metodologiczne badań własnych

Obecność niepełnosprawności dziecka w rodzinie jest sytuacją trudną i złożoną. Trudno jest odpowiedzieć na pytanie, czy pojawienie się niepełnosprawności dziecka w rodzinie wzmacnia, czy osłabia tę grupę społeczną. Należy zaznaczyć, iż stosunek rodziców do dziecka, do społeczeństwa oraz do siebie samego zależy przede wszystkim od charakteru osób, które daną rodzinę budują. Podobna zależność dotyczy poczucia samotności rodzica wychowującego

<sup>26</sup> A. Baranowska, *Tutoring rodzinny jako forma wsparcia rodziców dziecka niepełnosprawnego*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2016, nr 46, s. 118.

<sup>27</sup> Z. Stelter, dz. cyt., s. 71.

<sup>28</sup> M. Karwowska, M. Albrecht, dz. cyt., s. 19.

dziecko z niepełnosprawnością. Jeżeli małżonkowie nie okazują sobie dobrych, pozytywnych uczuć, nie są wobec siebie otwarci i nie wspierają się w zastanej sytuacji, może to być powodem rodzenia się głębokiego poczucia samotności<sup>29</sup>.

Celem artykułu jest określenie stopnia poczucia samotności rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością. Prezentowany artykuł podejmuje problematykę sytuacji rodziców w wychowywaniu dziecka z niepełnosprawnością. Koncentruje się on również na czynnikach, które sprzyjają rozwijaniu się poczucia samotności w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością. Problem główny to pytanie, jakie czynniki wpływają na poczucie samotności rodziców dzieci z niepełnosprawnością? Zostały wyróżnione również problemy szczegółowe: jaki jest stopień otrzymywanego wsparcia? Jakie formy wsparcia otrzymują rodzice? Jakie są największe trudności w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością? Jakie panują stosunki z rodziną i znajomymi?

Badanie miało charakter anonimowy i przebiegało z poszanowaniem godności osób udzielających odpowiedzi. W procedurze badawczej wykorzystanym narzędziem był kwestionariusz wywiadu w opracowaniu własnym, zawierający pytania o płeć, sytuację zawodową, wiek dziecka oraz typ rodziny, w jakiej wychowuje się dziecko z niepełnosprawnością. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością mieli możliwość udzielić odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu za pośrednictwem instytucji wspierającej rozwój ich dziecka, jakim jest centrum terapeutyczne, znajdujące się w województwie zachodniopomorskim. Kwestionariusz wywiadu był wręczany chętnym rodzicom, następnie po udzieleniu odpowiedzi należało odłożyć go w specjalnie wyznaczonym miejscu. Każdy kwestionariusz wywiadu zawierał instrukcję wyjaśniającą, w jakim celu rodzice udzielają odpowiedzi oraz w jaki sposób. Umieszczonych zostało 22 pytania z czego sześć pytań stanowiła możliwość udzielania otwartych odpowiedzi. Kwestionariusz wywiadu zawierał dwa pytania, w których rodzice musieli zaznaczyć swoją odpowiedź według skali liczbowej. Pytania te dotyczyły poczucia samotności oraz otrzymywanego wsparcia.

### **Opis grupy badanych rodziców**

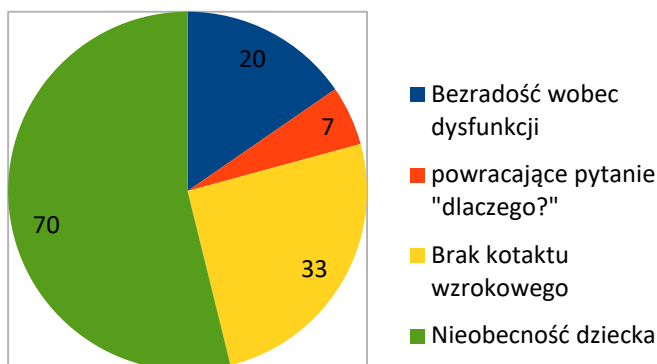
Zgromadzono 30 wypełnionych kwestionariuszy wywiadu. W większości, ponieważ aż w 80%, odpowiedzi udzieliły kobiety wśród wypełnionych kwestionariuszy sześć z nich zostało wypełnionych przez ojców. Odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu udzielili rodzice dzieci do dziewiątego roku życia. Matki oraz ojcowie, którzy udzielali odpowiedzi deklarują, że tworzą rodzinę pełną. Wśród rodziców, którzy odpowiedzieli na pytania 15% nie wykonuje żadnej pracy zarobkowej. Wiek rodziców jest większy niż trzydzieści pięć lat i żaden z rodziców nie skończył pięćdziesiątego roku życia. Interesujący jest fakt, że każda z osób, która udzieliła odpowiedzi, twierdzi, iż jest pogodzona

---

<sup>29</sup> Tamże, s. 23.

z niepełnosprawnością swojego dziecka. Pozwala to wnioskować, iż lepiej radzi sobie z pokonywaniem sytuacji trudnych, kryzysowych.

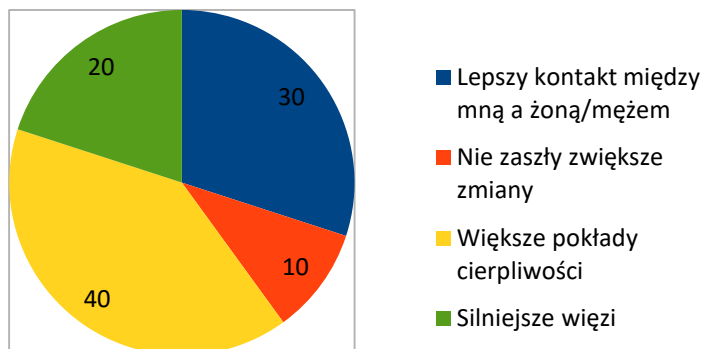
Do problemów szczegółowych w kwestionariuszu wywiadu przyporządkowano kolejno pytania. Rodzice w pierwszej kolejności odpowiadali na pytania dotyczące trudności w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością.



**Wykres 1.** Czynniki sprawiające największe trudności w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością

Źródło: opracowanie własne.

Blisko 70% rodziców deklaruje, iż największe trudności sprawia im „nieobecność” dziecka, utrudniony kontakt: „Gdy mówię do dziecka i mówię, a ono nie słyszy, jest nieobecne, bo jest czymś zajęte”. 7% rodziców w dalszym ciągu zadaje sobie pytanie dlaczego?



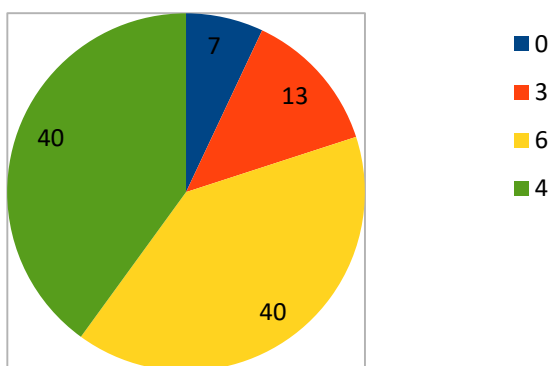
**Wykres 2.** Zmiany w rodzinie po pojawieniu się dziecka z niepełnosprawnością?

Źródło: opracowanie własne.



Aż 40% rodziców, którzy odpowiedzieli na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu uważa, że po otrzymaniu diagnozy o niepełnosprawności ich dziecka zmiana, która nastąpiła to zwiększenie nakładów cierpliwości, 30% rodziców uważa, iż polepszył się kontakt z partnerem. Jedynie 10% nie zauważyło większych zmian.

Następne pytania dotyczyły stosunków z rodziną i znajomymi, stopnia otrzymywanego wsparcia oraz tego czy rodzice szukają pomocy i wsparcia w mediach społecznościowych. Rozmowy na temat niepełnosprawności dziecka w rodzinie podejmowane są często, odbywają się bez krępacji i ze zrozumieniem. Trudności pojawiają się w rozmowach o niepełnosprawności dziecka wśród znajomych i przyjaciół rodziców. 80% rodziców twierdzi, że rozmowy ze znajomymi na ten temat odbywają się bardzo rzadko. Rodzice odczuwają brak zrozumienia, mimo iż otwarcie mówią o problemach, które się pojawiają w ich życiu, rodzice deklarują, iż podczas takich rozmów nie czują się skrepowani. 20% rodziców otwarcie prowadzi takie rozmowy, jednak tylko z inicjatywy rozmówcy.



**Wykres 3.** Subiektywna ocena poczucia samotności w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością

Źródło: opracowanie własne.

W samodzielnej ocenie swojego poczucia samotności 7% rodziców uważa, że nie czuje się w ogóle samotnym w wychowywaniu dziecka z niepełnosprawnością. Żaden z rodziców, który udzielał odpowiedzi na pytania nie określił w skali od zera do dziesięciu, poczucia samotności większej niż 7, przy założeniu, że 10 oznacza „czuję się bardzo samotny”. Najgłębszym poczuciem samotności była ocena 6 i deklarowało ją 40% rodziców. Tyle samo rodziców opisuje poczucie samotności w skali 4. Natomiast 13% rodziców oceniło poczucie samotności na 3 w dziesięciostopniowej skali (zob. tabela 1 w Aneksie).

Najsilniejsze wsparcie rodzice dziecka z niepełnosprawnością otrzymują od współmałżonka. Według udzielonych odpowiedzi 80% rodziców ocenia wsparcie męża/żony maksymalną możliwą wartością. Natomiast 20% rodziców udzielających odpowiedzi ocenia wsparcie otrzymywane od męża/żony jako relatywnie niskie przypisując mu połowę możliwej oceny wartości. Można przypuszczać, iż te osoby odczuwają największe poczucie samotności, ze względu na niskie wsparcie ze strony męża/żony. Na uwagę zasługują dość niskie wyniki otrzymywanego wsparcia od znajomych i rodziny. Zaledwie 7% rodziców ocenia to wsparcie bardzo wysoko. Natomiast 20% osób, które udzieliły odpowiedzi podaje, iż wsparcia ze strony znajomych nie odczuwają w ogóle.

Blisko 67% rodziców deklaruje, iż ma dostęp i korzysta z materiałów, informacji, porad dostępnych w Internecie. Regularnie czytają fora internetowe oraz informacje zamieszczane przez innych rodziców w grupach wsparcia, które znajdują się na portalach społecznościowych. Nieustannie poszukują nowych informacji, oferują pomoc i również udzielają wsparcia innym rodzicom dziecka z niepełnosprawnością.

## Podsumowanie i wnioski końcowe

Przeprowadzone badania prezentują dobrą kondycję emocjonalną rodziców, którzy zajmują się wychowywaniem dziecka z niepełnosprawnością. Większość z nich poprawnie przeszła stadia godzenia się z diagnozą o niepełnosprawności dziecka. Jednak mimo deklaracji o pogodzeniu się z niepełnosprawnością dziecka po udzieleniu odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu można wnioskować, iż w dalszym ciągu mają oni trudności z pogodzeniem się z niepełnosprawnością swojego dziecka. Zawsze będzie ich nurtować pytanie *dlaczego?* Istotnym czynnikiem wpływającym na relatywnie niskie poczucie samotności jest deklarowany wysoki stopień wsparcia, jaki rodzice otrzymują. Na podstawie zebranych odpowiedzi można przypuszczać, iż małżonkowie zapewniają względem siebie odpowiedni poziom wsparcia. Rodzice dziecka z niepełnosprawnością, którzy udzielili odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu wywiadu, wykazują niski stopień poczucia samotności. Zbliżone poczucie samotności rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością można odnaleźć w badaniach prowadzonych przez Tomasza Gosztyłę oraz Annę Prokopiak w 2017 r., w których poziom poczucia osamotnienia określany jest jako przeciętny. W prowadzonych przez nich badaniach nie stwierdzono różnic w odczuwaniu samotności pomiędzy ojcami a matkami dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i niepełnosprawnością intelektualną.

Należy zaznaczyć fakt, iż wszyscy rodzice, którzy udzielili odpowiedzi, związani są z tym samym centrum terapeutycznym. Korzystają oni z zasobów społecznych i utrzymują stałe relacje z innymi rodzicami dzieci z niepełnosprawnością.

Z tego względu można przyjąć, że opisany poziom poczucia samotności wynika z faktu, iż odpowiedzi na pytania udzielili rodzice, którzy stale korzystają z zasobów społecznych. Istotnym elementem jest również rodzaj ośrodka, do którego dzieci z niepełnosprawnością uczęszczają na zajęcia. Jest to niepubliczne centrum terapeutyczne, w którym zajęcia prowadzone są odpłatnie. Można przypuszczać, że rodzice opisywanych dzieci nie miewają stałych trudności finansowych i inwestują w dodatkową terapię dziecka. Ma to znaczenie w zmniejszeniu liczby problemów, jakie często dotykają rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością. Trudności finansowe często stają się jednym z wielu ogniw sytuacji kryzysowych w rodzinie. Zdecydowana większość osób udzielających odpowiedzi stanowiły kobiety. Jednak porównując zebrane kwestionariusze wywiadu, nie stwierdza się odchyleń w odczuwaniu samotności między matkami a ojcami dziecka z niepełnosprawnością. Współcześnie oboje rodziców obciążeni są w podobny sposób konsekwencjami opieki i wychowania dziecka nie w pełni sprawnego. Zdecydowanie sytuacji ta różni się od rzeczywistości, jaka miała miejsce kilkadziesiąt lat temu.

Celem artykułu była próba scharakteryzowania stopnia poczucia samotności rodziców w wychowaniu dziecka z niepełnosprawnością. Na podstawie zebranego materiału odczuwanie samotności przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością jest relatywnie niskie. Obserwuje się powiązanie pomiędzy stanem osamotnienia a dostępem do wsparcia społecznego. W dalszym ciągu jednak należy informować rodziców o możliwościach wsparcia, prowadzonych grupach i warsztatach dla rodziców dzieci odbiegających od normy rozwojowej, ponieważ każdy z nich będzie napotykać trudności i miewać kolejne kryzysy emocjonalne. Rodzic, mimo iż uważa, że jest pogodzony i świadomy niepełnosprawności swojego dziecka, niejednokrotnie zastanawia się, co będzie z jego dzieckiem, gdy jego zabraknie, jak będzie funkcjonować, gdy dorośnie. Z tego względu zachodzi potrzeba uświadamiania rodziców o istnieniu i możliwości korzystania z różnorodnych form wsparcia. Ważne jest dalsze monitorowanie opisanej problematyki, w celu określenia zmian, jakie mogą zachodzić w odczuwaniu samotności rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Warto również zwrócić uwagę na grupę rodziców, którzy nie korzystają z pomocy fundacji czy stowarzyszeń i organizować grupy wsparcia, warsztaty dające możliwość korzystania z zasobów społecznych i oferowanego wsparcia. Ponadto rodzic zajmujący się opieką i wychowaniem dziecka z niepełnosprawnością narażony jest na permanentne obciążenia zdrowotne, które mogą przyczynić się do powstania depresji, chorób kardiologicznych i innych konsekwencji wynikających z wysokiego poziomu stresu. Kwestie te również tworzą obszar dla dalszych zainteresowań badawczych.

## Bibliografia

- Albrecht M., Karwowska M., *Niepełnosprawność dziecka przyczyną rozpadu czy spójności rodziny*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej” 2008.
- Baranowska A., *Tutoring rodzinny jako forma wsparcia rodziców dziecka niepełnosprawnego*, „Społeczeństwo i Rodzina”, Lublin 2016.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2015.
- Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2011.
- Gosztyła T., Prokopiak A., *Poczucie osamotnienia u rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, „Psychoterapia”, Lublin 2017.
- Kaczyńska-Maciejowska R., *Spaleni pracą*, „Charaktery” 2003, nr 9.
- Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej im. Wincentego Pola w Lublinie, Lublin 2006.
- Kowalewska M., Goździalska A., Jaśkiewicz J., *Cierpienie w samotności wśród ludzi – o samotności dziecka we współczesnej rodzinie*, „Państwo i Społeczeństwo”, Kraków 2013.
- Krause A., *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2005.
- Krupa B., *Samotność – znak czasu*, [w:] *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc*, red. Z.B. Gaś, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Lublin 2013.
- Mikołajczyk-Lerman G., *Kobiety i ich niepełnosprawne dzieci*, *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica*, 2011, nr 39.
- Schuchardt E., *A study of 500 biographies coping with crisis as a process of learning for disabled and non-disabled also in the field of psychiatry*, „Why is this Happening to Me?”, Berlin 1989.
- Stelter Ż., *Realizacja ról rodzicielskich w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym*, [w:] *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Możliwości i ograniczenia rozwoju*, red. H. Liberska, Wyd. Difin, Warszawa 2011

## Parent lonely in bringing a child with disability

### Summary

The article presents the issue concerning the characteristics of the feeling of loneliness of parents bringing up a child with a disability. This paper outlines the problem of loneliness, presented factors supporting parents of children who are not fully able to do so. The issues of experiencing the stages of coming to terms with the diagnosis of a child's disability were discussed and an attempt to determine the degree of loneliness among parents of children with disabilities.

**Keywords:** disability loneliness family, child

## Aneks

**Tabela 1.** Stopień otrzymywanego wsparcia

Wartość oceny otrzymywanego wsparcia/ Źródło wsparcia	0		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		Razem		
	K %/L	M% /L	K %/L	M %/L	K %/L	M %/L	K% /L	M %/L	K %/L	M %/L	K %/L	M %/L	K %/L	M% /L	K %/L	M% /L	K %/L	M %/L	K %/L	M %/L	K %/L	M %/L			
																							L	%	
Wsparcie otrzymywane od małżonka											20/5										80/ 19	100/6	24	6	100
																						30			
Wsparcie otrzymywane od rodziców	10/2							10/1													90/ 22	90 5	24	6	100
																						30			
Wsparcie otrzymywane od znajomych	17/4	33/2					33/8		40/ 10	50/3											7/2	17/1	24	6	100
																						30			

Źródło: opracowanie własne.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.14>

Barbora KOVÁČOVÁ

<https://orcid.org/0000-0002-6728-4904>

Catholic University in Ružomberok, Slovakia

e-mail: barbora.kovacova@ku.sk

## From research: hidden aggressive behaviours of children at pre-school age

**Keywords:** hidden aggressive behaviour, pre-school children, kindergarten.

### Pre-school children and latent aggression in their social groups

Considering pre-school age hidden (latent) aggression, it is appropriate to give its characteristics. The description of the characteristic is significant in terms of the analysis of the situation within the text above.

The first study of latent aggression<sup>1</sup> considers the fact relating to the age (in the early sense – toddler and preschooler age) if it is correct to write about hidden-concealed aggression. According to their research findings, the existence of definite hidden aggression in a child age younger than 2.5 years has not been clearly confirmed. Crick et al argued that the emergence of hidden aggression in early childhood is associated with a reduced level of mutual acceptance (negative preferences) and an increased tendency on the part of the peer group to reject a friends, or just one of them. Lovaš described scenario theory as an information processing model that explains the development of habitual aggression among children. He claimed that the child creates aggressive scenarios at an

---

<sup>1</sup> N.R. Crick, J. Casas, D.A. Nelson, *Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization*, „Current Directions in Psychological Science“, 2002 (b), 11, p. 98–101.

early age that is based on personal experience and observation of ambience<sup>2</sup>. The result is a network of cognitive scenarios of aggressive behaviours in specific situations. Activation of the scenario, is conditioned by creating the conditions that consequently can cause the situation<sup>3</sup> is enough to provide the children basic information, for example: we will not play with him/her/them, we will not invite him/her/them for somebody celebration, or somebody will not sit with us at the table, etc.

The aggressor does not need to be hidden. According to Kováčová<sup>4</sup> a “lower” degree of concealment is typical for this age. At the ages 3–5, hidden aggression begins with prototype examples: “You cannot come to my birthday party...”, “You can not play with us...”. This type of behaviour is obvious at beginning, the victim is not only informed, but the victim is even present during the conversation. Aggressor’s does not mind victim’s participation, usually it’s a matter of personal development of the child. Later, the aggressor formulates his strategies through an mediator. In young school age, latent aggressive behaviour becomes more discrete in terms of the form of aggression and used aggressor behaviours. The aggressor’s behaviour is more elaborate and concealed. Ostrov et al.<sup>5</sup> claimed that the identity of the doer is always known, because the child in pre-school age is immediately dealing with the situation “*here and now*”. Children are struggling to reach their goal of “*Being in the spotlight, being favourite*”. They make their intention by gossiping, joking against a member of the group (this is not behaviour based on conscious calculation). Pellegrini and Roseth<sup>6</sup> argues this fact by saying that the younger aggressor (in terms of early and pre-school age) does not have the experience of acting anonymously, but gradually acquires competence in this procedure – to act aggressively. Typical are the direct and indirect aggressor’s attacks against the victim. When comparing the latency rate at younger school age, we can say that the aggressor has a reasonable ability to act hidden, and his strategies are usually well thought out. It can influence peer-group members while managing the entire process of hidden aggression. If conditions are created, usually a child who started with aggression in pre-school age develops into concealed aggression person<sup>7</sup>. The hidden aggressive behaviours of early and pre-school age children are connect-

---

<sup>2</sup> L. Lovaš, *Agresia a násilie: psychológia ľudskej agresie a jej podoby v domácom prostredí, v škole, v práci, vo väzniciach a v športe*, Bratislava 2010, p. 67.

<sup>3</sup> Ibid., p. 37–38.

<sup>4</sup> B. Kováčová, *Latentná agresia v škole*, Bratislava 2014, p. 34.

<sup>5</sup> J.M. Ostrov, N.R. Crick, *How recent developments in the study of relational aggression and close relationships in early childhood advance the field*, „Journal of Applied Developmental Psychology“ 2006; 27(3), p. 189–192.

<sup>6</sup> A. Pellegrini, C. Roseth, *Relational Aggression And Relationships in Preschoolers: A Discussion Of Methods, Gender Differences, And Function*, „Journal of Applied Developmental Psychology“ 2006, 27(3), p. 269–276.

<sup>7</sup> J.M.Ostrov, N.R.Crick, op. cit., p. 189–192.



ed with problems in childhood. Kováčová<sup>8</sup> argues that peer-group rejection of the child is linked to a variable range of social and psychological issues.

Although there are relatively extensive research about bullying in the school environment and a lot of theoretically oriented scientific, professional and popular articles, the basis of this text is about a specific and low-elaborated form of bullying. There are hidden aggressive actions that occur within the group against the individual or several individuals at the same time. From the experts' point of view, the mentioned form of bullying has different terminology. The experts agree that despite the different terminology, that mentioned form of aggressive action harms the group's social relationships related to one or more individuals, and is an object of mediation processes.

The language of persons who acts aggressively can be described in their verbal and nonverbal communication as expressive. Direct or hidden behaviours are clearly expressive (for example anger as a verbal response, anger as a physical reaction). Expressivity in the aggressive action is for the aggressors important<sup>9</sup>. It is evident to see an angry, frustrated, or hostile aggressor – if older (and more developed), he or she is more able to control expressive behaviours, which are "eye-visible and easily detectable" within communication.

Mainly, the kindergarten is one of the first opportunity, as Kováčová wrote, to develop friendships and relationships that can be out of school<sup>10</sup>. This loyalty to a friend enhances their intimacy and closeness. An example is a published friendship study where Maquire and Dunn<sup>11</sup> point to the presence of hidden latency in children's behaviours. I do not like X, do you? Creating conflicts, defamation without real reason, or false information suggests that pre-school children use hidden aggression initially to empower an own position, later deliberately intending to isolate an "unwanted" friend. Friendship is a commodity, as Comstock-Galagan wrote, which transcends so called label and stigmas. Dealing with a child /pupil friendships, it is also a matter of gender<sup>12</sup>.

The hidden aggression is more visible, but ultimately, it is one that damages relationships and weakens the child's reputation. Goffman confirmed that already 3–4-year old year children begin "with the defamation, making false information". The author described the dialogue of two children who talk relatively loudly about the third one that they want to go away from them because they are angry with him<sup>13</sup>.

---

<sup>8</sup> B. Kováčová, *Latentná agresia v škole*, Bratislava 2014, p. 59.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> B. Kováčová, *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s odlišnosťami do prostredia inkluzívnej materskej školy*, Bratislava 2010, p. 65.

<sup>11</sup> M.C.Maguire, J. Dunn, *Friendships in early childhood, and social understanding*, „International Journal of Behavioral Development“, 1997, 21(4), p. 669–686.

<sup>12</sup> B. Kováčová, *Latentná...*, p. 38.

<sup>13</sup> E. Goffman, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, New York 1986, p. 67.

Several authors reflected friendship and presence of hidden latent strategies in their research studies. As a result of examining relationships in peer groups was a fact that friendship and popularity have been found to be primary aspects of social contact in child development. A child of pre-school age considers them crucial for their own existence in the given society. The concept of friendship expresses a specific, intense, affective dyadic relationship between two children, while the concept of popularity expresses the child's perception of the whole group. These two concepts complement each other and are important and necessary for a child's preschool age relationship. The child who uses hidden strategies with aggressive intent in his actions has at least one reciprocal amicable friendship relationship<sup>14</sup>.

### Specific situations of latent aggression

Based on pre-school victims' testimonies, latent aggressive behaviour is typical by the specific statements in described situations (see Tab. 1), in which an important role is played by so-called message (important warning for the victim). The basis of the described meta-communication is to inform the (potential) victim about prohibition to participate in a particular situation and to inform the victim that his/her presence is unwanted. The prohibition itself, as it is mentioned above, is given by another person (sympathetic to the aggressor), and the way the "ban" message is carried out in a variety of forms – from verbal information to threatening (those ways of communication can also be observed in groups of pre-school children).

Tab. 1. Specific situations of latent aggression

<b>Description of the situation</b>	<b>The message for the victim</b>	<b>Generated significant statement</b> (the children's testimony was shortened but it expresses its meaning )
<i>Common collective game</i>	<i>No one will play with you!</i>	So I stood there looking at them. And they played and played. They smiled and whooped, and I just stood there.
<i>Choosing a friend</i>	<i>Nobody is interested in you.</i>	When was a choice, they always ignored me, and the worst thing was that my friends started to do it, too.
<i>Birthday party</i>	<i>If you come in, anyway you will be alone.</i>	I stood behind the door, I heard them to laugh, but they did not open me the door
<i>Excursion</i>	<i>You will sit alone in the bus.</i>	And I sat as they told me. Everyone looked at me when they thought I could not see them
<i>At the swimming pool</i>	<i>You obstruct, you have to be careful.</i>	Everyone poked me, "Sorry, you obstruct!"

<sup>14</sup> More in: J. Casas, N. Crick, E. Jansen, J. Ostrov, K. Woods, *An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: This White Crayon Doesn't Work*, „Early Childhood Research Quarterly“ 2004, 19(2), p. 355–371; J.K. Grotpetter, N.R. Crick, *Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression*, „Development and Psychopathology“ 1996, 8, p. 367–380.

Acceptance or non-acceptance of the pupil by the group is within the competence of the aggressor whose communication with the group has specific features (see Table 2). They describe latently aggressive action and some internal group rules are required and they should be accepted automatically, without rational justification.

Tab. 2: The most common aggressor's statements against the peer-group

Significant statement	Comment
<i>He will not play with us, we all know why ...</i>	The aggressor does not expect that somebody gives reason why. It is a fact that must be accepted without any critical analyses.
<i>If he's a friend, he'll do what I say, because otherwise we cannot rely on him.</i>	The aggressor creates own rules for choosing a friend in a group - either he/she will accept those rules or he/she will be excluded from the group.
<i>If you play with him/her, you are not my friends</i>	The aggressor gives conditions and prioritises social relationships in the group with verbal manipulation, he repeats his/her conditions before each activity, to consolidate his/her position.
<i>He/she shall be not invited to celebrate my (or your) birthday...</i>	The aggressor decides about the presence of specific members of the group. If a child, who has birthday, refuses to obey the aggressor's rules he/she will become a victim of hidden bullying.
<i>Well, and now you have to say about him/her that ...</i>	The aggressor manipulates the group members to spread false information about the victim.
<i>Sh! Silent, come closer to me, I will tell you something about him/her!</i>	The aggressor uses silent speech (whispering), "gossiping behind his/her back" to attract and persuade the group about his/her "truth". Often, this ritual took place by chance near the victim – he/she can see it.

## Premises of kindergarten for possible manifestations of latent aggression

Kindergarten and its premises, it is an area where takes place hidden bullying and also the hidden (latent) elements which come from aggressor's behaviours, but also from the individual participants of the group, even from the entire group against the victim.

The aggressor is an important element in hidden bullying<sup>15</sup>. He/she acts with the latent aggression indirectly, with the help of individuals, and groups. The aggressor directly manipulates the members of the group, encourages them to verbally disseminate negative backbiting that are presented by the aggressor as true, and indicative ones. Aggressor's goal is to obtain group consent, and sup-

<sup>15</sup> B. Kováčová, *Latentná...*, p. 34.

port in hidden bullying against a particular, predetermined person and to coordinate and direct the group, not to have only "assistants" but also "silent" approval of the whole group, class. Namely, aggressor's strong communication power (which is gradually enhanced by success) is considered as a pillar in the development of manipulative latently oriented strategies. The aggressor tries to differentiate himself from the other members of the social group with his dominant manners. Aggressor's actions are manipulative and his needs are closely linked to the social processes of approval and recognition within the group<sup>16</sup>, Grotperter and Crick claimed, that aggressors with hidden aggression are in social and emotional disorder and feel a higher degree of social loneliness, they have depressive states and negative perception of their personalities. They are usually individuals with inappropriate family education or different negative communicative patterns<sup>17</sup>.

The victim in the process of hidden aggression observes in his/her space gradual changes in social relations (lack of opportunities to participate in games, school trips, parties, stays in nature, etc.). At the beginning, situations are observable as sporadic, later they are infiltrated into all social contacts. A stigmatized pupil/child involuntarily loses friends, as well as social relationships with the group. Victim's perception of the problems arises and gradually become more and more serious. It includes: internalization (anxiety, depressed states), externalization (aggressive to destructive behaviour), and adaptation problems with a higher degree of persistence, also in later and different social communities (more in: Shahaeian, A., Razmjoe<sup>18</sup>). The victim feels lonely and, in extreme cases, his/her action is self-defeating. Friends of the victims, who are not the direct "members" of hidden bullying feel desperation, helplessness, and partly as a victim, are worried that after a time (which they can not identify) they may also become "target" of aggressions. There can be any stimulus, for example if they refuse to act aggressively, or they avoid being active within a group of aggressors). They usually do not talk about group behaviour, rather are in position of silent witnesses with a minimal verbal activity.

## **Research findings with emphasis on hidden aggression in children's drawings**

25 pre-school children from two kindergartens were involved in the research. After analysing each verbal expression, we selected those in which the

---

<sup>16</sup> J.K. Grotperter, N.R. Crick, *Children's...*, p. 367–380.

<sup>17</sup> J.M. Ostrov, N.R. Crick, *How recent developments...*, p. 189–192.

<sup>18</sup> A. Shahaeian, M. Razmjoe, C. Wang, S. Elliott, C. Hughes, *Understanding relational aggression during early childhood: An examination of the association with language and other social and cognitive skills*, „Early Childhood Research Quarterly“, 2017, 40, 204–214.

child confirmed the repetition with an illustrative example. During searching aggressive behaviours, it is necessary to evaluate the cognitive, behavioural, and emotional characteristics of the individual group members (note: we will focus on assessing behavioural characteristics). The collection of this characteristics is also problematic in the pre-school age groups, because the researcher must first-ly identify aggressive action and then work with the individual, the individuals, and the situation which happened.

Individual situations are presented in the form of brief descriptive situations and with a child's verbal testimony supplemented by the aggressor/victim child's assessment.

### a) Repeated refusal to lend a toy or another object for playing

Rejecting a toy with justification that you are not my friend is a fairly common manifestation occurring in child collectives (wording: I will not lend you it, you are not my friend!). If this type of behaviour is repetitive and intensifies against the selected victim, the situation can be correctly identified as latently aggressive.

#### *Situation A (Tab. 3)*

*Here's an example of a boy (John, 5 years old). The boy has repeatedly expressed his desires about friendship. "I'm not their friend, they don't want me. That's wrong. This one (pointing finger to another boy) is a friend and that one is not. Why? „He also shows his position in the class as part of an expressive representation of his position, e.g. in the drawing he is on the edge of the drawing ... " when everyone is playing, I am looking; when toys are borrowed, I have to wait for rest or last one."*

Tab. 3: Assessment of the identified situation A through the hidden aggression index

Rating scale	index
Group bullying (S-i: 105p)	84
Aggressive behaviours (S-i: 38p)	12
Reactive aggression (S-i: 22p)	3

#### Analysed comment:

In a group rating, John gained a high score ( $i = 84p$ ) in points, indicating that he is in a very serious situation whose identification was also confirmed by the questionnaire. The score in the index of aggressive behaviours ( $i = 14p$ ) suggests that John can be considered a victim. The index in the reactive reaction item suggests that John cannot defend himself, i.e. it is likely that he will leave the team because he is unable to defend himself (parents were advised to enrol a minor to a primary school outside the catchment area of the kindergarten).

### b) Repeated harm by another person

Friendship is a very important premise for every pre-school child. It is something necessary for a child to be successful in a social life. The concept of popularity and the concept of friendship mentioned above also provides negative opportunities for a child looking for power after being an aggressor.

*Situation B (Tab. 4)*

*Andrejka (5,5 years) went through a situation that is typical for latent aggression in pre-school age. There is a verbal description of the situation, which is always repeated before coming from a walk in the changing room. Andrejka's friend (in the position of "visible" aggressor) pulls her hair and the other friend is looking at it. The child's testimony implies that these two friends are doing it, "but they are not always the same (in this act, note). A child who uses hidden strategies with an aggressive intention in his actions uses a mediator usually a friend, who is in friendly relationship.*

Tab. 4: Assessment of the identified situation B through the hidden aggression index

Rating scale	index
Group bullying (S-i: 105p)	81
Aggressive behaviours (S-i: 38p)	18
Reactive aggression (S-i: 22p)	12

Analysed comment:

In the group evaluation, Andrejka received a high score ( $i = 78p$ ) from the group's point of view, which suggests that she is in a serious situation whose identification by a kindergarten teacher (to be warned by Andrejka's parent) was also confirmed by the questionnaire. Andrejka's score is identical to the score in clinical assessment that is valid for the female persons. Andrejka can be considered as a victim of hidden aggressive action. The index in the reactive aggression item ( $i = 12$ ) suggests that considering the situation, it is necessary to provide for Andrejka time for possible responses to the situation.

### c) Repeated rejection of the child by another child

Even the appearance plays an important role among pre-school children. I don't want him to be here, but don't tell it him! We will not play with him because he will block us, and ... we will not play well. And we want to play well, don't we? There are isolated figures with children's comments even in their art products.

*Situation C (Tab. 5):*

*Julius (7 y.) „I am sad, because nobody plays with me. I want a friend, but I don't have one. That's why I start to fight and wrestle (...) because no one likes me.”*

Tab. 5: Assessment of the identified situation C through the hidden aggression index

Rating scale	index
Group bullying (S-i: 105p)	56
Aggressive behaviours (S-i: 38p)	33
Reactive aggression (S-i: 22p)	20

#### Analysed comment:

Julius gained a rating scale in the bullying index of the points that indicate that he was accepted by the group but he was not bullied. Described situations have image of hidden bullying by the group, but this was not confirmed by the rating. It is clear that even a value index in the item of aggressive behaviour suggests that Julius is not the victim. He can defend himself (S-i,  $r = 20$ ). We have actually assessed the situation that manipulation was done by Julius.

Research has confirmed that selection of victim for hidden aggression is done by an aggressor and a peer-group. According to Crick and Nelson<sup>19</sup>, it has been confirmed that the child – the victim – is being bullied without a real reason (a victim has no knowledge about the reason of bullying, note). The closest friends begins to be in opposition, later they are aggressive. A child as a victim feels social and psychological anxiety, avoids social contact, is lonely, and deliberately isolates himself (e.g., the child repeats the its requirement not to attend kindergarten and has a need to stay at home, in a family where she or he feels safe), has difficulty in self-control, needs help from an adult to create social contacts and so on. Conversely, a pre-school aggressor uses his/her position to consolidate power.

## Conclusions

Hidden aggression of early and early age and preschool age children is linked to early childhood problems. Peer-group rejection is associated with a variable range of social and psychological problems related to child development, where the early problem is the early age and development of mutual social ties. Prevention/preventive measures, or strategies in kindergarten against hidden aggression exist. From the teacher's point of view it is necessary to notice labelling of victim by individual or by the group in time. It is sufficient to be attentive in the activities, correctly identify the non-verbal statements of the child / child during the activities in the kindergarten.

The aggressor in pre-school age is very specific in terms of actions and age. He or she manages commands and prohibitions through mediators and remains

<sup>19</sup> N.R. Crick, D.A. Nelson, *Relational and physical victimization within friendships: No body told me there'd be friends like these*, ,, Journal of Abnormal Child Psychology“, 2002, 30, p. 599–607.

hidden before the victim. In the children's group where a victim is absent, the aggressor performs directly, especially with regard to the type of instructions: And we will not play with him! Don't ask him to join us! He is not my or your friend! Aggressor's directness to communicate with the group and secrecy in communicating with the victim is also due to the fact that at the beginning of aggressor's activities, he/she is not socially mature to handle indirect manipulation with the group. If an aggressor in the early stages of his/her activity finds favourable conditions, he/she is able to learn indirect manipulation with the group and isolate the chosen child through false arguments, it means without reason.

## References

- Casas J., Crick N., Jansen E., Ostrov J., Woods K., *An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: This White Crayon Doesn't Work*, „Early Childhood Research Quarterly“, 2004, 19(2).
- Crick N.R., Casas J.F., Nelson, D.A., *Toward a more comprehensive understanding of peer maltreatment: Studies of relational victimization*, „Current Directions in Psychological Science“, 2002 (b), 11.
- Crick N.R., Nelson D.A. *Relational and physical victimization within friendships: No body told me there'd be friends like these*, „Journal of Abnormal Child Psychology“, 2002 (a), 30.
- Goffman E., *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Simon and Schuster, New York 1986.
- Grotspeter J.K., Crick N.R., *Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression*, „Development and Psychopathology“, 1996, 8.
- Kováčová B., *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s odlišnosťami do prostredia inkluzívnej materskej školy*, Musica Liturgica s.r.o, Bratislava 2010.
- Kováčová B., *Latentná agresia v škole*, Musica Liturgica, Bratislava 2014.
- Lovaš L., *Agresia a násilie: psychológia ľudskej agresie a jej podoby v domácom prostredí, v škole, v práci, vo väzniciach a v športe*, Ikar, Bratislava 2010.
- Maguire M.C., Dunn J., *Friendships in early childhood, and social understanding*, „International Journal of Behavioral Development“, 1997, 21(4).
- Ostrov J.M., Crick N.R., *How recent developments in the study of relational aggression and close relationships in early childhood advance the field*, „Journal of Applied Developmental Psychology“, 2006; 27(3).



Pellegrini A., Roseth C., *Relational aggression and relationships in preschoolers: A discussion of methods, gender differences, and function*, „Journal of Applied Developmental Psychology“ 2006, 27(3).

Shahaeian A., Razmjooe M., Wang C., Elliott S., Hughes C., *Understanding relational aggression during early childhood: An examination of the association with language and other social and cognitive skills*, „Early Childhood Research Quarterly“, 2017, 40.

The study presents an analysis of findings from a long-term research supported by the VEGA agency 1/0452/18 Identifications, analyses, inhibitions of latently aggressive children's actions in pre-school period.

### Summary

The hidden aggression of children at early and preschool age is linked to early childhood problems. Peer-group rejection is associated with a broad range of social and psychological problems related to child development such as difficulties in development of mutual social ties. The study analyses the utterances and responses of pre-school children connected with hidden aggressive behaviour they met in an inclusive kindergarten classes. The results of the research show that beginning of aggressive behaviour is observed in the early childhood groups (latent form of aggression), and later it metamorphoses into direct verbal or physical aggression.

## Ukryte zachowania agresywne dzieci w wieku przedszkolnym: raport z badań

### Streszczenie

Ukryte zachowania agresywne dzieci w wieku przedszkolnym należą do problemów wczesnego dzieciństwa. Odrzucenie przez grupę rówieśniczą jest kojarzone z szerokim zakresem problemów społecznych i psychologicznych powiązanych z rozwojem dziecka, w tym z nawiązywaniem wzajemnych relacji społecznych. Artykuł analizuje wypowiedzi dzieci w wieku przedszkolnym związane z ukrytymi zachowaniami agresywnymi. Wyniki badań pokazują, że początek zachowań agresywnych występuje we wczesnym dzieciństwie (uśpiona forma agresji), a później przeistaczają się w bezpośrednią agresję werbalną lub fizyczną.

**Słowa kluczowe:** zachowanie agresywne, dzieci w wieku przedszkolnym, przedszkole.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.15>

Elżbieta KORNACKA-SKWARA

<https://orcid.org/0000-0001-7027-5585>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: e.skwara@ujd.edu.pl

## Percepcja rodziny w rysunkach dziewcząt z rodzin z uzależnieniem od alkoholu – badania pilotażowe

**Słowa kluczowe:** psychologia rodziny, obraz rodziny, rysunek projekcyjny, uzależnienie

### Wprowadzenie

Diagnozowanie uzależnień chemicznych i wprowadzenie ich do światowych klasyfikacji datujemy na rok 1967, kiedy to w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów zamieszczone zostały kryteria diagnozowania zaburzenia nazwanego „alkoholizmem”. Jako odrębna kategoria, alkoholizm został usytuowany w obrębie zaburzeń osobowości i nerwic. W powyższej klasyfikacji alkoholizm obejmował nadmierne picie (epizodyczne i nawykowe) oraz nałóg alkoholowy<sup>1</sup>. W aktualnej, nadal obowiązującej klasyfikacji (ICD-10) używanie nałogowe alkoholu, nazwane uzależnieniem od substancji psychoaktywnych, mieści się w kategorii „zaburzenia psychiczne i zachowania spowodowane używaniem substancji psychoaktywnych”<sup>2</sup>.

W drugiej znaczącej klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego kryteria alkoholizmu znalazły miejsce w DSM I i DSM II (przyporządkowane do zaburzeń osobowości/nerwic) oraz w DSM III, DSM IV – gdzie

<sup>1</sup> A. Augustynek, *Kryteria diagnostyczne rozpoznania uzależnienia od Internetu*, <http://www.-psychologia.net.pl/artukul.php?level=125> [dostęp: 10.04.2020].

<sup>2</sup> S. Pużyński, J. Wciórka, *Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych i Zaburzeń Zachowania w ICD-10*, Kraków 2000, s. 259.

zaprzestano używania określenia alkoholizm a uzależnienie zostało przyporządkowane do kategorii „zaburzeń związanych z używaniem substancji psychoaktywnych. W DSM–V zniesiony został podział na nadużywanie i uzależnienie – nadużywanie substancji psychoaktywnych zostało włączone do kryteriów uzależnienia (względy etiopatologiczne zadecydowały o uznaniu ich za jedno zaburzenie)<sup>3</sup>. Uzależnienie, w oparciu o kryteria ICD-10, diagnozowane jest wówczas, gdy spełnione są 3 z 6 poniżej wymienionych kryteriów, utrzymujących się przez miesiąc lub w przypadku okresu krótszego niż miesiąc, powtarzających się w okresie co najmniej 12 miesięcy<sup>4</sup>:

- silne pragnienie lub poczucie przymusu, natrętna potrzeba zażywania substancji;
- upośledzona zdolność kontrolowania zażywania substancji;
- występowanie fizjologicznych objawów abstynencyjnych po odstawieniu substancji lub zażywanie substancji w celu uniknięcia lub złagodzenia zespołu odstawienia z subiektywnym poczuciem skuteczności takiego działania; zmiana tolerancji na zażywaną substancję;
- potwierdzenie tolerancji, polegającej na potrzebie spożycia większych dawek do wywołania efektu powodowanego poprzednio mniejszymi dawkami;
- postępujące zaniedbywanie alternatywnych do zażywania przyjemności, zachowań, zainteresowań; koncentracja życia wokół zażywania lub zdobywania substancji i zawężenie repertuaru zachowań do 1-2 wzorców;
- zażywanie substancji pomimo wiedzy o szkodliwości dla zdrowia i innych szkodliwych następstwach.

## Rodzina z problemem alkoholowym

Zgodnie z podejściem systemowym<sup>5</sup>, rodzina to zbiór elementów pozostających we wzajemnych relacjach. Jedną z cech systemu jest całościowość rozumiana jako organizacja poszczególnych elementów i ich wzajemny układ, a nie zwykły zbiór elementów czy ich suma. W myśl tej zasady, rodzina charakteryzuje się innymi właściwościami niż tymi, które wynikają z sumowania cech poszczególnych osób ją tworzących. Zmiana jednego elementu tworzącego rodzinę wywołuje

<sup>3</sup> Por. A. Samochowiec, M. Chęć, Ł. Kołodziej, J. Samochowiec, *Alcohol use Disorders: do new Diagnostic Criteria Imply Change of Therapeutic Strategies?*, „Alcoholism and Drug Addiction” 2015, t. 28(1), s. 60.

<sup>4</sup> S. Pużyński, J. Wciórka, dz. cyt., s. 259.

<sup>5</sup> Por. L. Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, Warszawa 1984; ponadto odwołanie do systemowego rozumienia rodziny m.in. w: E. Kornacka-Skwara, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych rodzin mężczyzn bezrobotnych*, Częstochowa 2004.

je zmianę w całym systemie, ale też zmiana ta zależy od całego systemu rodzinnego<sup>6</sup>. Zatem w rodzinie, w której ojciec albo matka są osobami uzależnionymi, można mówić o tym, że cała rodzina funkcjonuje jako uzależniona.

W prawidłowo funkcjonujących rodzinach jedną z ważnych cech jest adekwatna struktura rodziny przejawiająca się m.in. w czytelnych, półprzepuszczalnych granicach między podsystemami. Granice te przebiegają zgodnie z tym, w jaki sposób wyznaczony jest podsystem, a nie w opozycji do ich naturalnego występowania. Dzięki temu, w rodzinie prawidłowo funkcjonującej mamy przewagę tzw. przymierzy nad koalicjami. Istotną cechą przymierzy jest elastyczność granic – możliwy jest tu swobodny przepływ informacji, bliskość komunikacji, a jednocześnie zachowanie odrębności międzygeneracyjnej. W koalicjach granice są sztywne, biegną w poprzek pokoleń, najczęściej z wyłączeniem z tego podsystemu konkretnej osoby. Oprócz granic wewnętrznych rodzina posiada granice zewnętrzne, oddzielające ją od innych systemów, a których zadaniem jest umożliwienie zachowania tożsamości i intymności.

Zatem cechami „zdrowych” rodzin są:

- pozytywna tożsamość i autonomia poszczególnych członków rodziny
- otwarte i skuteczne komunikowanie się
- wzajemność
- połączenie ze światem zewnętrznym<sup>7</sup>.

John Bradshaw wymienia zasady funkcjonalnej rodziny, wśród których zwraca uwagę na znaczenie<sup>8</sup>:

1. traktowania problemów – są one przede wszystkim zauważane, dostrzegane (nie ma w tym zakresie zaprzeczeń) oraz są rozwiązywane (a nie ukrywane, ignorowane);
2. wolności w odniesieniu do wyrażania swoich spostrzeżeń, uczuć, myśli, pragnień;
3. relacji – są one oparte na dialogu i równości; charakteryzują się spontanicznością, wybaczeniem błędów, które są nie tyle ciężarem, ile wyzwaniem i okazją do uczenia się;
4. komunikacji – jej cechami jest oparcie na obserwowalnych faktach, bezpośredniość i adekwatność;
5. potrzeb – każdy członek rodziny ma prawo zaspokajać swoje potrzeby;
6. bycia sobą, które przejawia się szacunkiem dla swojej i cudzej indywidualności;
7. samodyscypliny i odpowiedzialności (w przypadku rodziców niezmiernie ważny jest fakt integralnych zachowań (spójność deklaracji z prezentowanym zachowaniem);

<sup>6</sup> M. Braun-Gałkowska, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992, s. 46.

<sup>7</sup> W. Sztander, *Rodzina z problemem alkoholowym*, Warszawa 1993, s. 5–14.

<sup>8</sup> J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, Warszawa 1994, s. 63–74.

8. ról i zasad w rodzinie – role są wybieralne, zmienne, nie ma przymusu sztywnego utrzymywania roli); w zakresie zasad są z jednej strony znane i przejrzyste, a z drugiej – uzasadnione;
9. atmosfery w rodzinie która odbierana jest przez członków rodziny jako przyjazna.

J. Bradshaw podkreśla, że w zdrowych rodzinach system rodzinny służy jednostkom a naruszenie wartości drugiej osoby budzi poczucie winy.

Rodzina uzależniona funkcjonuje inaczej. W rodzinach uzależnionych, granice wewnętrzne i zewnętrzne są zatarte, częściej występują koalicje, a reguły są zmienne i niejasne. Do najczęściej stosowanych „reguł” należą<sup>9</sup>:

- picie przez uzależnionego jest najważniejszym czym ma się zajmować rodzina;
- zaprzeczanie, że alkohol jest przyczyną rodzinnych problemów;
- brak odpowiedzialności alkoholika za swoje picie (osobą najczęściej obwinianą za picie jest współmałżonek lub partner, ktoś pełniący rolę „kozła ofiarnego”);
- utrzymanie za wszelką cenę stanu równowagi w rodzinie i zapobieganie kumulacji kryzysu, najczęściej kosztem wszystkich członków rodziny;
- bycie „wspólnikiem” które oznacza, że wszyscy członkowie rodziny muszą podjąć się ochrony osoby uzależnionej oraz jej picia;
- zakaz rozmawiania tym, co dzieje się w rodzinie;
- zakaz mówienia, co się naprawdę czuje.

W rodzinach alkoholowych cały system funkcjonuje nieprawidłowo: zatarte są role, granice, niejasne zasady (lub ‘pijane’ zasady); mimo iż tylko jedna osoba destrukcyjnie używa alkoholu, w rzeczywistości życie wszystkich osób w rodzinie staje się życiem z alkoholem. Ponadto system w taki sposób szuka możliwości homeostazy, że paradoksalnie wzmacnia alkoholowy tryb życia. Podstawowe funkcje rodziny są niewypełnione, zakłócone lub niemożliwe jest wypełnianie funkcji małżeńskich i rodzicielskich<sup>10</sup>. W konsekwencji zaburzone są pozostałe funkcje rodziny: ekonomiczne, opiekuńcze, procesy socjalizacyjne a także sfera emocjonalna i motywacyjna wszystkich członków rodziny. W reakcji na chorobę alkoholową, członkowie rodziny nieświadomie zaczynają „odgrywać” role, które im pozwalają poradzić sobie ze skutkami zachowania alkoholika. Dzięki rolom, system nie ulega rozpadowi i rodzina może nadal funkcjonować, zachowując pozory normalności. Najczęściej opisywanymi rolami są te, które realizują dzieci z rodzin uzależnionych<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> A. Kolańczyk, *Koszmar życia z osobą uzależnioną*, <https://www.csr.org.pl/blog/koszmar-zycia-z-osoba-uzaleznioma-reguly-w-rodzinie-alkoholowej> [dostęp: 16.09.2020].

<sup>10</sup> *Dzieci alkoholików: jak je rozumieć, jak im pomagać*, wybór i oprac. A. Pacewicz, Warszawa 1994, s. 15.

<sup>11</sup> Dzieci w rodzinie dysfunkcyjnej odgrywają cztery podstawowe role: bohatera rodzinnego, kozła ofiarnego, maskotki i dziecka niewidzialnego. Bohaterem jest zazwyczaj najstarsze dziecko

## Metoda badań własnych

Niniejsze badania osadzone zostały w koncepcji systemowej. Przedmiotem był obraz rodziny w percepcji dziewcząt z rodzin, w których rodzic jest osobą uzależnioną. W niniejszych wynikach badań zaprezentowano wyniki uzyskane z badań dziewcząt, których ojcowie są osobami uzależnionymi. Celem badań było poznanie jak dziewczęta z rodzin z uzależnieniem postrzegają relacje między osobami w swojej rodzinie, jakie są więzi, struktura rodziny i procesy komunikowania.

Badaniami objętych było 50 osób: 25 dziewcząt z rodzin, w których ojciec jest osobą z uzależnieniem od alkoholu i 25 dziewcząt z rodzin, w których nie występuje uzależnienie od alkoholu. Każda badana rodzina znajdowała się w tej samej fazie rozwoju małżeństwa i rodziny – w fazie wieku średniego (z dorastającymi dziećmi)<sup>12</sup>. Wszystkie pochodziły z miasta. Średni wiek osób badanych wynosił w grupie z uzależnieniem 15,3 lat, a w grupie bez uzależnienia 16,2 lat. Weryfikacja faktu uzależnienia ojca w rodzinie następowała w wyniku wywiadu – badane osoby podawały informację na temat uzależnienia, które było potwierdzone przez opinię instytucji (Poradnie, MOPS, GOPS, Gminne Komisje Rozwiązywania Problemów Alkoholowych).

Podstawowe pytanie badawcze brzmiało: Jaki jest obraz rodziny w percepcji dziewcząt z rodzin uzależnionych?

Hipoteza badań zakłada istnienie różnicy w obrazie rodziny u dziewcząt z grupy badawczej i porównawczej.

Wskaźnikami obrazu rodziny są percypowane relacje i struktura rodziny, wyrażające się w identyfikowaniu:

- poziomu lęku i agresji
- poziomu więzi
- konfliktów w rodzinie
- granic
- jakości komunikowania w rodzinie.

W celu odpowiedzi na pytanie badawcze zastosowany został oprócz wywiadu Test Rysunku Rodziny autorstwa M. Braun-Gałkowskiej. Test Rysunku Rodziny należy do grupy graficznych technik projekcyjnych. Rysunek rodziny pokazuje badanego i jego rodzinę, a także relacje rodzinne, które są między nimi. Spo-

---

w rodzinie, żyje w stałym napięciu, najbardziej nie radzi sobie w nagłych, spontanicznych sytuacjach. Kozioł ofiarny jest uosobieniem rodzinnych frustracji. Najtrudniej jest mu funkcjonować w relacjach społecznych. Skupia na sobie gniew innych. Dziecko maskotka również odwraca uwagę od rodzinnego problemu skupiając ją na sobie, gra rolę zabawnych, ale nikt nie traktuje ich poważnie. Dziecko niewidzialne żyje we własnym świecie, w poczuciu samotności i krzywdy, jest nieśmiały i pełne rezerwy, niezdolne do stawiania czoła problemom. Por. B.E. Robinson *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, Warszawa 1998, s. 30–41.

<sup>12</sup> M. Ryś, *Konflikty w rodzinie niszczą czy budują?*, Warszawa 1994, s. 42.

sób rysowania rysunku uzależniony jest od osobowości, emocji, konfliktów, itp., których doświadcza osoba badana.

Test Rysunku Rodziny w wersji M. Braun-Gałkowskiej<sup>13</sup> daje największe możliwości projekcyjne i interpretacyjne. Instrukcja brzmi: „Narysuj rodzinę”, a sam test jest prosty do wykonania dla osoby badanej (szczególnie dla dzieci); natomiast warunkiem często trudnym do spełnienia jest – przed przystąpieniem do wykonywania testu – nawiązanie dobrej relacji z osobą badaną. Jest to wyjątkowo istotne podczas stosowania technik projekcyjnych i ogromnie ważne w przypadku stosowania Testu Rysunku Rodziny.

Materiały stosowane w Teście Rysunku Rodziny, to kredki świecowe i kartka formatu A4. Badany nie może używać linijki, gumki, ołówka. Interpretacja testu jest złożona, zawiera bowiem zarówno informacje uzyskane w rozmowie na temat rysunku, w wywiadzie na temat rodziny, obserwacji badanego podczas rysowania, jak i analizę formalną treści, oraz osobowości i konfliktów wyrażonych w rysunku.

Na interpretację składa się kilka wskaźników:

1. aspekt formalny: poziom formalny rysunku, typ rysunku, elementy graficzne, symbolika przestrzeni, symbolika barw;
2. aspekt treściowy: występowanie mechanizmów obronnych, przedstawienie osób znaczących, osoby dodane, relacje odległości między postaciami, zmiany w stosunku do rodziny realnej, identyfikacja w rysunku (świadoma i nieświadoma);
3. projekcja konfliktów rodzinnych w rysunku: konflikty jawne, konflikty maskowane;
4. wskaźniki dezorganizacji osobowości: np. niepokój, podwyższona tendencja do agresji, tendencje schizofreniczne.

W badaniach własnych, w celu odpowiedzenia na pytanie o obraz rodziny do analizy, wyodrębniono następujące kategorie:

- a) występowanie uczuć – składały się na tę kategorię: żywa emocjonalność, podwyższony niepokój i agresja z niepokojem,
- b) komunikacja – określone były cechy dobrej i złej komunikacji,
- c) relacje – uwzględnione zostały waloryzacje i dewaloryzacje w rodzinie oraz konflikty;
  - waloryzacja osoby, która najczęściej oznacza poczucie identyfikacji z nią osoby badanej,
  - dewaloryzacja oznaczająca najczęściej sytuację konfliktową z dewaloryzowaną osobą
  - występowanie konfliktów oznacza istnienie braku więzi i pozytywnej atmosfery w rodzinie. Wskaźnikami relacji konfliktowych są:
    - pominięcia członków rodziny,
    - dewaloryzacje członków rodziny,
    - agresja,

<sup>13</sup> M. Braun-Gałkowska, *Metody badania systemu rodzinnego*, Lublin 1991.



- reakcje depresywne;
- d) struktura – charakteryzowana była przez granice i koalicje,
- e) wspólna aktywność – określały ją bliskość bądź odległość osób, współdziałanie lub jego brak.

Taki stan rzeczy bardzo wyraźnie pokazuje konieczność całościowego interpretowania rysunku (korzystania ze wszystkich wskaźników równocześnie, zwracanie uwagi na ich konfigurację, np. duża ilość kolorów może być jednym ze wskaźników żywej emocjonalności, a także braku niepokoju czy waloryzacji.

Przyporządkowanie rysunku do danej kategorii odbywało się z zastosowaniem metody sędziów kompetentnych, którzy korzystali ze wskaźników w adaptacji M. Braun-Gałkowskiej<sup>14</sup>.

## Wyniki badań własnych

Poniżej przedstawione są wyniki nadań własnych uzyskane na podstawie badań Testem Rysunku Rodziny.

Tabele 1–5 przedstawiają postrzeganie systemu rodzinnego przez dziewczęta z rodzin z uzależnieniem i z rodzin bez uzależnienia. Zaprezentowane zostaną wyniki związane ze wskaźnikami:

- poziomu lęku i agresji
- poziomu więzi
- konfliktów w rodzinie
- granic
- jakości komunikowania w rodzinie
- współdziałania

Tabela 1 przedstawia wyniki w zakresie niepokoju oraz agresji wyrażone w rysunkach osób badanych.

**Tabela 1.** Wskaźniki emocji w rodzinie w rysunkach badanych dziewcząt

Wskaźnik	Osoby z rodzin uzależnionych		Osoby z rodzin bez uzależnienia		$\chi^2$	p.u.
	N	%	N	%		
Podwyższony niepokój	17	68,00	8	32,00	5,98	0,05
Agresja z niepokojem	20	80,00	5	20,00	16,27	0,001

Źródło: oprac. własne

Badane nastolatki różnią się istotnie w postrzeganiu swoich rodzin w zakresie kategorii związanych z lękiem i agresją. Wysokie wskaźniki doświadczanych emocji różnicują istotnie statystycznie obydwie grupy. Charakterystyczne

<sup>14</sup> M. Braun-Gałkowska *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992.

jest przeżywanie przez dziewczęta z rodzin z uzależnieniem agresji z niepokojem; z jednej strony mają poczucie zagrożenia, z drugiej strony w swoich rysunkach wyrażają odczuwaną przez siebie złość i agresję. W rysunkach dziewcząt z rodzin uzależnionych istotnie częściej pojawia się wskaźnik podwyższonego niepokoju.

Tabela 2 jest przedstawieniem wyników w zakresie relacji rodzinnych postrzeganych przez obie badane grupy dziewcząt.

**Tabela 2.** Wskaźniki relacji rodzinnych w rysunkach badanych dziewcząt

Wskaźnik	Osoby z rodzin uzależnionych		Osoby z rodzin bez uzależnienia		$\chi^2$	p.u.
	N	%	N	%		
Waloryzacja siebie	19	76,00	9	36,00	4,35	0,05
Waloryzacja ojca	1	4,00	7	28,00	2,59	n.i.
Waloryzacja matki	5	20,00	3	12,00	0,65	n.i.
Dewaloryzacja siebie	2	8,00	4	16,00	0,19	n.i.
Dewaloryzacja ojca	17	68,00	3	12,00	7,98	0,01
Dewaloryzacja matki	14	56,00	2	8,00	6,35	0,01
Konflikty w rodzinie	21	84,00	12	48,00	4,44	0,05

Źródło: oprac. własne

Wyniki pokazują znaczące różnice między badanymi dziewczętami w zakresie postrzegania relacji w swoich rodzinach. Zdecydowanie częściej dziewczęta z rodzin uzależnionych waloryzują siebie. W zakresie dewaloryzacji – zdecydowanie częściej dewaloryzują oboje swoich rodziców – zarówno ojców jak i matki. Istotnie częściej postrzegają występowanie konfliktów w swoich rodzinach.

Wynikiem m.in. przeżywania trudnych uczuć w stosunku do ojców i matek, są (również diagnozowane w rysunkach dziewcząt z rodzin uzależnionych), istotnie częstsze sytuacje konfliktowe (w porównaniu do rysunków dziewcząt z rodzin bez uzależnienia).

W tabeli 3 przedstawione są wyniki dotyczące postrzegania struktury rodziny – wskaźnikiem jej jest istnienie koalicji w zaburzonej strukturze rodziny. W rodzinach osób uzależnionych wskaźnik ten jest bardzo wyrazisty.

**Tabela 3.** Wskaźniki struktury rodziny w rysunkach badanych dziewcząt

Wskaźnik	Osoby z rodzin uzależnionych		Osoby z rodzin bez uzależnienia		$\chi^2$	p.u.
	N	%	N	%		
Koalicje matka – dzieci	14	56,00	4	16,00	5,67	0,05
Koalicje ojciec – dzieci	7	28,00	3	12,00	0,87	n.i.

Źródło: oprac. własne.

Brak prawidłowych więzi powoduje zakłócenia w strukturze rodzin: częściej w rysunkach dziewcząt z rodzin uzależnionych widoczne są koalicje dziecka z matką lub ojca z dzieckiem (choć w tym przypadku brak jest różnicy statystycznie istotnej).

Tabela 4 przedstawia analizę wskaźników komunikacji. Komunikacja jako wskaźnik prawidłowych (bądź nie) relacji w rodzinie, jest szczególnie symptomatycznym objawem różnicującym rodziny prawidłowo funkcjonujące od dysfunkcyjnych.

**Tabela 4.** Wskaźniki komunikacji w rodzinie w rysunkach badanych dziewcząt

Wskaźnik	Osoby z rodzin uzależnionych		Osoby z rodzin bez uzależnienia		$\chi^2$	p.u.
	N	%	N	%		
Satysfakcjonująca komunikacja	8	35,00	13	52,00	1,83	n.i.
Niesatysfakcjonująca komunikacja	17	68,00	4	16,00	8,93	0,01

Źródło: oprac. własne

W rysunkach dziewcząt z rodzin uzależnionych częściej występują wskaźniki złej niż dobrej komunikacji. Przeżywane przez nastolatki silne emocje (niepokój i agresja z niepokojem), zaburzone relacje rodzinne w konsekwencji wpływają na występowanie nieprawidłowych procesów komunikowania.

Odległość między osobami w rodzinie istotnie różnicuje dziewczęta z badanych grup. Różnice występują również w kategorii współdziałania. Wyniki przedstawia tabela 5.

**Tabela 5.** Wskaźniki więzi i wspólnej aktywności rodziny w rysunkach badanych dziewcząt

Wskaźnik	Osoby z rodzin uzależnionych		Osoby z rodzin bez uzależnienia		$\chi^2$	p.u.
	N	%	N	%		
Bliskość osób w rodzinie	6	24,00	16	64,00	5,84	0,05
Odległość osób w rodzinie	16	64,00	4	16,00	8,25	0,01
Współdziałanie	5	20,00	11	44,00	2,86	n.i.
Brak współdziałania	17	68,00	4	16,00	8,93	0,01

Źródło: oprac. własne

W rodzinach uzależnionych występują również zaburzenia w zakresie bliskości i wspólnej aktywności rodziny. Przeżywane przez nastolatki z rodzin uzależnionych emocje i doświadczane trudności w porozumiewaniu się, wiążą się z brakiem bliskości członków rodziny. W zakresie współdziałania (szczególnie jego braku) również występuje różnica w rysunkach osób z rodzin uzależnionych i bez uzależnienia.

## Podsumowanie i wnioski

Dziewczęta z rodzin uzależnionych inaczej postrzegają swoje rodziny niż dziewczęta z rodzin bez uzależnienia. Uzależnienie członka rodziny jest silnym bodźcem oddziałującym na funkcje i strukturę rodziny. Ojcowie (ale i matki) nie są postrzegani jako wzór do identyfikacji przez córki z rodzin uzależnionych. Widoczny jest brak współdziałania członków rodzin uzależnionych. Czynniki ten może z jednej strony wynikać z zaburzonej komunikacji, z drugiej może wzmacniać sytuacje konfliktowe w rodzinie. Jest to zgodne z interpretacją systemową, gdzie w myśl zasady całościowości, cyrkularności i ekwifinalizmu elementy systemu są od siebie zależne, wpływają na siebie i efekty funkcjonowania mogą zależeć od różnych czynników początkowych<sup>15</sup>.

Przedstawione wyniki badań pokazują, że rodzina jest ważnym systemem zarówno dla dziewcząt z rodzin z uzależnieniem jak i rodzin bez uzależnienia. Wyraźnie ujawnił się sposób postrzegania rodziny przez osoby z rodzin uzależnionych – rodzina jest lękotwórcza, występuje w niej wiele zachowań agresywnych, relacje są zaburzone. Młodzież ma utrudnioną identyfikację – w rodzinach z uzależnieniem brak jest bliskości, w związku z tym procesy zaufania i akceptacji nie przebiegają prawidłowo. Trudność ze znalezieniem w rodzinie osoby, z którą młoda osoba czuje się związana, spowodują, że poszukiwanie więzi, czułości i zrozumienia zostanie przeniesione poza system rodzinny.

Okres dorastania, w jakim znajdują się badane dziewczęta, to czas poszukiwania własnej tożsamości. Wyraża się on m.in. w podejmowaniu prób zmieniania lub sprawdzania siebie. Młodzież poznaje siebie przez porównywanie z innymi i przez samoobserwację. Określenie siebie może być wyrażone chęcią dokonywania samodzielnych wyborów. W okresie dojrzewania i dorastania pojawia się wskazywanie sobie odległych celów i podejmowanie intensywnych działań zmierzających do ich realizacji. Formowane są nowe rodzaje motywacji, zmianie ulegają treści i organizacja przeżyć uczuciowych. Występujące w tym czasie trudności dotyczą m.in. sensu własnego życia<sup>16</sup>. Wszystkie te naturalne i rozwojowe procesy napotykać dodatkowe utrudnienia w związku z sytuacją rodzinną młodzieży z rodzin uzależnionych. W okresie dojrzewania świat zewnętrzny stoi w świadomości nastolatków w opozycji do ich świata wewnętrznego. Przede wszystkim młodzi ludzie skupiają się na obserwacji swego życia wewnętrznego i własnych przeżyć oraz przeżyć rówieśników, które zazwyczaj są analogiczne do ich własnych. W przypadku młodzieży z rodzin uzależnionych pojawia się wzmożone poczucie bycia „innym” i poczucie osamotnienia, które powodują odczuwanie wstydu, niemożność zaufania innym, bycie „nieadekwatnym”. Zasady „nie czuj”, „nie ufaj”, „nie mów” stają się sposobami

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Por. *Rozwój nastolatka*, t. 5 i 6, red. A. Brzezińska, Warszawa 2014, passim.

na przetrwanie. Dodatkowo życie w rodzinie z osobą uzależnioną powodują, że osobie z takiej rodziny brakuje treningu funkcjonowania w bliskich relacjach w przewidywalnych okolicznościach. Można wyciągnąć wniosek, że przy postrzeganiu rodziny jako niestabilnej i nie dającej oparcia dziewczęta będą wchodziły w relacje społeczne poza rodziną – i z dużym prawdopodobieństwem – w sposób ryzykowny.

Uzależnienie od alkoholu jednego z domowników wywołuje u pozostałych członków rodziny lęk i gniew. W rodzinach tych nie tylko występuje poczucie realnego zagrożenia (np. przemoc fizyczna, agresja słowna, brak zaspokojenia potrzeb związanych z sytuacją ekonomiczną rodziny) – silne jest zagrożenie na płaszczyźnie psychologicznej. Emocje te wiążą się też z rozpadem systemu więzi i oparcia, który powinien istnieć w domu rodzinnym. Często przekaz taki stanowi cechę danej rodziny, bowiem jest powielany przez kilka pokoleń. Nastawienie lękowe i ogólny kryzys zaufania widoczne są wewnątrz rodziny, ale również przenoszone są do kontaktów zewnętrznych. Systemy rodzinne poszukują dróg przetrwania, czyli uzyskania w warunkach, jakie są – możliwości homeostazy. Podobnie funkcjonują pojedynczy członkowie rodzin – sposobami na ich przetrwanie jest wchodzenie w role, nieadekwatny obraz siebie, kompensacja deficytów. Wsparcie zatem winno wiązać się ze wsparciem udzielanym całej rodzinie.

## Bibliografia

- Augustynek A., *Kryteria diagnostyczne rozpoznania uzależnienia od Internetu*, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=125> [dostęp z 10.04.2020].
- Bertalanffy L., *Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania*, PWN, Warszawa 1984.
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 1994.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1992.
- Braun-Gałkowska M., *Metody badania systemu rodzinnego*, Katedra Psychologii Wychowawczej KUL, Lublin 1991.
- Rozwój nastolatka*, t. 5 i 6, red. A. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Dzieci alkoholików: jak je rozumieć, jak im pomagać*, wybór i oprac. A. Pacewicz, Min. Edukacji Narodowej, Warszawa 1994.
- Kolańczyk A., *Koszmar życia z osobą uzależnioną*, <https://www.csr.org.pl/blog/koszmar-zycia-z-osoba-uzalezniona-reguly-w-rodzinie-alkoholowej>, [dostęp: 16.09.2020].

- Kornacka-Skwara E, *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych rodzin mężczyzn bezrobotnych*, Wyd. WSP, Częstochowa 2004.
- Pacewicz A., *Dzieci alkoholików*, Wyd. Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa 1994,
- Pużyński S. Wciórka J., *Klasyfikacja Zaburzeń Psychiczych i zaburzeń Zachowania w ICD-10*, Wyd. Versalis, Kraków 2000.
- Robinson B.E., *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 1998.
- Ryś M., *Konflikty w rodzinie niszczą czy budują?* Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1994.
- Samochowicz A., Chęć M., Kołodziej Ł, Samochowicz J, *Alcohol use Disorders: do new Diagnostic Criteria Imply Change of Therapeutic Strategies?*, „Alcoholism and Drug Addiction” 2015, t. 28(1) .
- Sztander W., *Rodzina z problemem alkoholowym*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1993.

## **Family perception in drawings of teens from depending on alcohol families**

### **Summary**

The subject of the research was the image of the family as perceived by girls from families where the father is an addicted person. The aim of the research was to find out how girls from families with addiction perceive relationships between people in their family, what are the bonds, family structure and communication processes. The study included 50 teens: 25 girls from families where the father is addicted to alcohol, and 25 girls from families where there is no alcohol addiction. According to the systemic approach, a family is a system of elements that are in mutual relations. Changing one element that makes up a family brings about a change in the entire system, but also the change depends on the entire family system. Thus, in a family where the father or mother are addicts, it can be said that the whole family functions as an addict. The hypothesis assumes that the perception of the family will be different in each study groups.

**Keywords:** family psychology, family image, projective test, substance dependence.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.16>

Marzanna PIOTROWSKA

<https://orcid.org/0000-0001-7554-3710>

Uniwersytet Opolski

e-mail: marzenapiotrowska@o2.pl

## O policyjnej profilaktyce zachowań ryzykownych w środowisku szkolnym

**Słowa kluczowe:** młodzież, Policja, profilaktyka, szkoła, zachowania ryzykowne.

### Wprowadzenie

Słonność do podejmowania zachowań naruszających ład i porządek społeczny od dawna towarzyszyła rodzajowi ludzkiemu, zwłaszcza w fazie kształtowania się tożsamości i wyboru ról społecznych przez jego najmłodszych członków. Już w V w. p.n.e. pewien egipski kapłan opisywał zachowanie młodzieży „w sposób do złudzenia przypominający współczesne utyskiwania na krnąbrność i nieposłuszeństwo dzisiejszego młodego pokolenia”<sup>1</sup>. Także i dziś, w czasach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, znacznego przyspieszenia technologicznego i postępującego relatywizmu moralnego, wydają się one narastać z coraz większą siłą. Sprzeciw wobec monotonii dnia codziennego prowadzi do poszukiwania coraz bardziej ryzykownych doznań i sięgania po nowe, alternatywne źródła satysfakcji. Zmieniają się autorytety i obowiązujące wzorce moralne, erozji ulegają podstawowe wartości w próbie dostosowania ich do realiów cywilizacji konsumpcyjnej. Wartości niegdyś nadające życiu sens i stanowiące legitymację tożsamości, we współczesnym świecie tracą to znaczenie i ustępują miejsca innym, o charakterze hedonistycznym, które jawią się jako nowe drogowskazy moralno-obyczajowe<sup>2</sup> i mogą się zmieniać

<sup>1</sup> K. Pospizyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998, s. 5.

<sup>2</sup> Zob. L. Kocik, *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Kraków 2006, s. 18 i następane.

w zależności od sytuacji życiowej. Niezdolność odraczania gratyfikacji prowadzi do impulsywnych zachowań i chęci natychmiastowego zaspokojenia aktualnych potrzeb. Relacje międzyludzkie zastępowane są przez funkcjonowanie w trybie online, „w którym włada się językiem social mediów, tabletek i szybkich treści [...] Nasze dzieci nie są zdane już tylko na książki i naszą wiedzę”<sup>3</sup>. I uważają, że same wiedzą najlepiej, czego potrzebują. „Oni zwyczajnie nie zdają sobie sprawy z własnej konfliktowości, bo nie ma w tym pokoleniu więzów, nie ma informacji zwrotnej od bliskich, czy moja niezależność przypadkiem komuś nie zaszkodzi”<sup>4</sup>. Rozluźnienie lokalnych powiązań (zwłaszcza w miastach), przyczynia się do anonimowości i osłabieniu kontroli rodzicielskiej i sąsiedzkiej. Jednocześnie świat dorosłych infantylniej, a w sferze komercji promuje się szybkie dorastanie dzieci jako przyszłych nabywców dóbr i usług. Na te czynniki nakładają się dodatkowo zmiany w sferze fizycznej, poznawczej, społecznej, duchowej i zmiany w wymiarze treści przeżyć emocjonalnych. Skutkiem tego chaosu staje się angażowanie się w czynności, które mogą niepokoić dorosłych. Niektóre z nich z nich są normalną częścią tego etapu życia, budują wiarę we własne możliwości i uczą ważnych umiejętności życiowych, a wraz z wiekiem ulegają wygaszeniu. Poważniejsze manifestowanie zachowań problemowych wymaga już interwencji zewnętrznej. Temu właśnie ma zapobiegać szeroko rozumiana profilaktyka społeczna, uwzględniająca potrzeby i oczekiwania młodzieży szkolnej przy jednoczesnym poszanowaniu praw i przywilejów wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. W Polsce fundamenty organizacyjno-prawne, na których opiera się system działań uprzedzających, położono pod koniec lat dziewięćdziesiątych wraz z rozszerzeniem kompetencji samorządów lokalnych. Stopniowo włączały się w niego kolejne instytucje państwowe, społeczności lokalne, podmioty prywatne i modernizująca się Policja.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Przeprowadzone przez autorkę badania dotyczyły realizowania przez Policję działalności profilaktycznej za szczególnym uwzględnieniem poglądów młodzieży dotyczących podejmowania zachowań ryzykownych oraz jej oczekiwań wobec Policji w zakresie profilaktyki społecznej. Terenem penetracji badawczych stały się wybrane powiaty województwa śląskiego podlegające pod Komendę Powiatową Policji w Wodzisławiu Śląskim, Komendę Powiatową Policji w Tarnowskich Górach, Komendę Powiatową Policji w Będzinie i Komendę Powiatową Policji w Cieszynie. Badaniami objęto łącznie 503 uczniów z 39

<sup>3</sup> *Pokolenie instant*, <http://fleximama.pl/pokolenie-instant/#>.

<sup>4</sup> H. Świda-Ziemia, *Permisywizm moralny postawy polskiej młodzieży*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Kraków 2002, s. 14.



ósmych klas ze szkół podstawowych (z pominięciem szkół podstawowych dla dorosłych oraz szkół specjalnych) położonych na terenie miast będących siedzibami władz lokalnych: Będzina, Cieszyna, Tarnowskich Gór i Wodzisławia Śląskiego. Uznano bowiem, że to w przestrzeni miejskiej najbardziej uwidaczniają się zachowania problemowe młodych ludzi. Potwierdzają to analizy statystyk policyjnych, z których wynika, że blisko 60% miast generowało 80% przestępczości. Powiaty przygraniczne (cieszyński i wodzisławski) zamieszkiwało 249 ankietowanych, a inne (będziński i tarnogórski) reprezentowało 254 uczniów, średnia wieku wyniosła odpowiednio 14,41 i 14,31 lat.

### Profilaktyka policyjna w środowisku szkolnym

Sebastian Jan Kanty Czochron już w XVII w. podkreślał wagę działań uprzedzających, pisząc że należy najpierw „zapobiec złu, potem będzie czas na ukaranie przestępców”<sup>5</sup>. Jednakże naukowa geneza działań profilaktycznych wiąże się z osobą Heleny Radlińskiej, która ujmowała je jako zapobieganie kłęskom społecznym i wykołajeniom jednostek, takim jak nierząd, przestępstwo czy bezdomność<sup>6</sup>. Współcześnie, zdaniem Zbigniewa B. Gasia, profilaktyka obejmuje trzy wzajemnie uzupełniające się obszary działania: wspomaganie jednostki w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi jej prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, ograniczenie i likwidowanie czynników ryzyka (risk factors) zaburzających ten rozwój i dezorganizujących prowadzenie zdrowego trybu życia oraz wzmacnianie czynników chroniących (strenghts approach), sprzyjających prowadzeniu zdrowego stylu życia<sup>7</sup>. W naukach pedagogicznych pojęcie to wiąże się między innymi z zapobieganiem zachowaniom ryzykownym i akcentuje społeczny kontekst oddziaływań wychowawczych<sup>8</sup>. W 1957 r. wprowadzono klasyfikację opartą na trzech poziomach: pierwszorzędowym, drugorzędowym i trzeciorzędowym. Poziomowanie oddziaływań profilaktycznych stanowi dziś podstawę profesjonalnej profilaktyki zachowań ryzykownych. Opiera się jednak na nowym, wprowadzonym później podziale na profilaktykę uniwersalną, selektywną i wskazującą – w zależności od grupy docelowej, specyfiki oddziaływań i preferowanych celów. Na każdym poziomie stosowane są również odpowiednie strategie: informacyjne i edukacji normatywnej, edukacji rówieśniczej, kształtowania umiejętności życiowych, działań alternatywnych, interwencyjne, redukcji szkód, rozwoju zasobów środowisko-

<sup>5</sup> Podaję za: S.J.K. Czochron, *Dysertacja o prawie kryminalnym... O wymiarze sprawiedliwości kryminalnej z przedmową Jana Widackiego*, Kraków 2009, s. 18.

<sup>6</sup> H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961, s. 34.

<sup>7</sup> Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Warszawa 2003, s. 19–20.

<sup>8</sup> S. Śliwa, *Profilaktyka pedagogiczna*, Opole 2015, s. 10.

wych czy też strategię budowania więzi ze szkołą, opartą na koncepcji klimatu społecznego szkoły.

Szkoła jako jedno z najważniejszych środowisk wychowawczych wyposaża uczniów w wiedzę i umiejętności niezbędne do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturowym, zawodowym i politycznym. Wprowadza ich w świat wartości humanistycznych (odpowiedzialności za siebie i innych, szacunku, uczciwości, sumienności, życzliwości, sprawiedliwości czy empatii) oraz sprzyja wzmocnieniu poczucia tożsamości narodowej i przywiązaniu do własnego dziedzictwa kulturowego. Stanowi tym samym ważne ogniwo w projektowaniu działań profilaktycznych mających na celu pomoc w podejmowaniu właściwych wyborów życiowych. Kształtowanie odpowiednich norm postępowania poprzez kompensowanie niedostatków wychowawczych wymaga jednak ściślej współpracy z innymi instytucjami, działającymi w podmiotowym obszarze. Należy do nich między innymi Policja, ustawowo realizująca zadania z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych.

Stosownie do treści *Ustawy o Policji z dnia 6 kwietnia 1990 roku*, inicjowanie i organizowanie działań mających na celu zapobieganie popełnianiu przestępstw i wykroczeń oraz zjawiskom kryminogennym oraz współpraca w tym zakresie z organami państwowymi i organizacjami społecznymi, stało się częścią codziennej pracy funkcjonariuszy, wpisując się trwale w rozwiązania legislacyjne tej służby. Komendy wojewódzkie zobligowano między innymi do inspirowania i koordynowania programów prewencyjnych jednostek Policji, analizowania zjawisk kryminogennych, zwłaszcza dotyczących dzieci i młodzieży, a także opracowywania, wdrażania i koordynowania programów zapobiegających przestępczości i demoralizacji nieletnich<sup>9</sup>. Natomiast do właściwości komend miejskich (powiatowych) zadekretowano w szczególności działania związane z tworzeniem i realizacją (we współdziałaniu z właściwymi podmiotami) programów prewencyjnych ukierunkowanych na: zapewnienie mieszkańcom powiatu bezpieczeństwa i porządku w miejscach publicznych, eliminowanie przestępczości, ujawnianie, zapobieganie i zwalczanie zjawisk patologii społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem młodego pokolenia, analizowanie zjawisk kryminogennych oraz rozpoznanych zagrożeń przestępczością, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, kreowanie w społecznościach lokalnych pozytywnego wizerunku Policji i jej działań, popularyzowanie wiedzy o działaniach uprzedzających w zakresie uwarunkowań dotyczących utrzymywania porządku i bezpieczeństwa publicznego oraz aktywny udziału w powiatowych przedsięwzięciach profilaktycznych<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Zarządzenie nr 1041 Komendanta Głównego Policji z dnia 28 września 2007 roku w sprawie szczegółowych zasad organizacji i zakresu działania komend, komisariatów i innych jednostek organizacyjnych Policji (z późn. zm.), Dziennik Urzędowy Komendy Głównej Policji Nr 18 z dnia 15 października 2007 roku, s. 728–731.

<sup>10</sup> Tamże, s. 731–733.

Szczegółowe zasady wykonywania zadań przez policjantów służby prewencyjnej dookreślono w *Zarządzeniu nr 1619 Komendanta Głównego Policji z 3 listopada 2010 roku*<sup>11</sup> w sprawie metod i form wykonywania zadań przez policjantów w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz działań podejmowanych na rzecz małoletnich. W ramach codziennych obowiązków służbowych realizowane są czynności polegające przede wszystkim na informowaniu władz samorządowych i lokalnych społeczności o występujących na danym terenie zagrożeniach, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki małoletnich i nieletnich, inspirowaniu lokalnych społeczności do działań o charakterze prewencyjnym, uczestnictwie przedstawicieli komórek do spraw nieletnich i patologii w tworzeniu lokalnych systemów bezpieczeństwa i programów profilaktycznych, udziale w spotkaniach z małoletnimi i ich rodzicami, pedagogami oraz przedstawicielami innych podmiotów działających w obszarze profilaktyki społecznej, promowaniu wśród małoletnich i nieletnich bezpiecznych i społecznie pożądaných zachowań. Ich uzupełnieniem są działania prewencyjne<sup>12</sup> wykonywane w szczególności poprzez patrolowanie i obchód: rejonów szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych, miejsc grupowania się małoletnich, legitymowanie małoletnich pozostających w porze nocnej bez opieki rodziców (opiekunów) w miejscach i okolicznościach, w których mogą stać się ofiarami lub sprawcami czynów zabronionych, a w uzasadnionych przypadkach, przekazywaniu ich osobom uprawnionym, ujawnianie wśród nieletnich przypadków uprawiania prostytucji, sprzedaży i udostępniania alkoholu, wyrobów tytoniowych, środków odurzających, substancji psychotropowych lub prekursorów oraz reagowanie na każdą sytuację mogącą spowodować naruszenie dobra małoletniego.

Ważna rola w kształtowaniu zgodnych z prawem zachowań przypada dzielnicowemu, zobowiązanemu do współpracy z placówką oświatową, która znajduje się w jego rejonie. Szkoła nie jest bowiem wyspą, wspierają ją inne instytucje wychowania pośredniego, które przekazują młodemu pokoleniu wartości, treści i umiejętności uznawane przez dorosłych za niezbędne w rozwoju kultury i społeczeństwa<sup>13</sup>. Kluczowe procedury wzajemnej współpracy ujęto w „Poradniku wystandaryzowanych zasad współpracy szkół i placówek z Policją”, wydanym przez Gabinet Komendanta Głównego Policji przy współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej w ramach ministerialnego programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”. Bez profilaktyki „szkoła staje się środowiskiem niebez-

<sup>11</sup> *Zarządzenie nr 1619 Komendanta Głównego Policji z 3 listopada 2010 roku w sprawie metod i form wykonywania zadań przez policjantów w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz działań podejmowanych na rzecz małoletnich (z późn. zm.)*, Dziennik Urzędowy Komendy Głównej Policji Nr 11 z dn. 12 listopada 2010 roku.

<sup>12</sup> Tamże, s. 368.

<sup>13</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014, s. 79–80.

piecznym wychowawczo dla uczniów, często również niebezpiecznym środowiskiem pracy dla personelu pedagogicznego i administracyjnego<sup>14</sup>. To właśnie nauczyciele i pedagodzy znający możliwości swoich uczniów i ich środowisko rodzinne mieli dużą szansę zaobserwować pierwsze symptomy zaburzeń zachowania i tworzyć lub współrealizować z innymi podmiotami adekwatne programy ograniczające zachowania ryzykowne młodzieży. W przypadku organów policyjnych, pomocą w tym zakresie służyli zarówno funkcjonariusze z Wydziałów Prewencji: na jednoosobowych stanowiskach profilaktyków społecznych, z zespołów ds. profilaktyki, patologii i nieletnich, zespołów ds. wykroczeń, Rewirów Dzielnicowych, rzecznicy prasowi przewodnicy psów, jak również policjanci z Wydziałów Ruchu Drogowego. Swoją wiedzę i doświadczeniem w tym zakresie chętnie dzielili się zwłaszcza policjanci z komend przygranicznych.

Oddziaływania profilaktyczne adresowano najczęściej do całej społeczności szkolnej w ramach profilaktyki uniwersalnej, rzadziej do wybranej kategorii uczniów przejawiającej już symptomy demoralizacji. Stosowano przy tym właściwe strategie oparte na naukowych podstawach, wśród których przeważały strategie informacyjne, edukacyjne, alternatywne i kształtowania umiejętności życiowych oraz rozwoju zasobów środowiskowych. Wspomniano również o możliwości wykorzystania profilaktyki rówieśniczej (Będzin). Starano się również dostosowywać przekazywane treści, metody i formy działania do wieku uczniów na wszystkich etapach kształcenia, ich możliwości poznawczych i rodzaju zagrożeń występujących najczęściej w środowisku lokalnym. W zależności od potrzeb zainteresowanych, stopnia nasilenia i rodzaju zachowań problemowych zwracano szczególną uwagę na zagadnienia związane z odpowiedzialnością nieletnich za czyny karalne, ograniczaniem zachowań agresywnych i przemocowych (także w rzeczywistości wirtualnej), przeciwdziałaniem alkoholizmowi i zagrożeniom związanych z paleniem wyrobów tytoniowych, używaniem substancji psychoaktywnych (ze szczególnym uwzględnieniem dopalaczy), zapobieganiem zakażeniom HIV, a także przestrzeganiem zasad bezpieczeństwa w przestrzeni publicznej.

Aktywność w obszarze profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży koncentrowała się przede wszystkim na: opracowywaniu i upowszechnianiu wśród niej materiałów informacyjnych dotyczących społecznie nieakceptowanych zjawisk i ich konsekwencji, zapobiegania demoralizacji i przestępczości nieletnich, promocji zdrowego stylu życia oraz alternatywnych form spędzania czasu wolnego, kształtowaniu pozytywnych relacji pomiędzy młodzieżą, Policją i szkołą, organizowaniu spotkań tematycznych dla młodzieży na temat odpowiedzialności nieletnich za popełniane czyny karalne, prawnych aspektów zażywania środków psychoaktywnych, zasad bezpieczeństwa w miejscach pu-

<sup>14</sup> P. Migąła, *Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań*, Józefów 2011, s. 176.

blicznych, cyberprzemocy i innych zagrożeń, podnoszenia poziomu świadomości społecznej o przejawach demoralizacji młodzieży oraz sposobów ich unikania, udzielaniu pomocy w rozwiązywaniu sytuacji kryzysowych, zaistniałych na terenie szkoły, w tym przeprowadzaniu interwencyjnych rozmów profilaktyczno-wychowawczych z nieletnimi wykazującymi oznaki niedostosowania, udziałem specjalistów ds. nieletnich i patologii w spotkaniach z rodzicami i kadrami pedagogicznymi, podejmujących zagadnienia związane z przestępczością oraz demoralizacją dzieci i młodzieży w środowisku lokalnym, współpracy ze społecznością lokalną w działaniach mających wpływ na bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w oparciu o zasady partnerstwa społecznego, współpracy z samorządem w ramach powiatowych komisji bezpieczeństwa i porządku, z organami administracji rządowej, instytucjami państwowymi, przekazywaniu władzom samorządowym informacji o występujących zagrożeniach, zwłaszcza w kontekście demoralizacji i przestępczości nieletnich. Policjanci uczestniczyli również w różnego rodzaju piknikach miejskich, konkursach i festynach szkolnych.

W projektowaniu działań o charakterze uprzedzającym pomocą służyły różne formy komunikacji: wystąpienia, prelekcje, warsztaty i scenki teatralne, konkursy plastyczne, dyskusje i debaty, pogadanki, rzadziej inne metody, takie jak turnieje czy testy wiedzy.

**Tabela 1.** Forma prowadzenia zajęć z udziałem Policji a powiat zamieszkania

		Powiat zamieszkania			
		przygraniczny		inny niż przygraniczny	
		N	%*	N	%*
<b>Forma prowadzenia zajęć z udziałem Policji</b>	wykład	65	49,2	63	44,7
	dyskusja	51	38,6	65	46,1
	film instruktażowy	40	30,3	39	27,7
	warsztat	34	25,8	37	26,2
	pokaz lub demonstracja	22	16,7	18	12,8
	konkurs	0	0,0	4	2,8
	inne	6	4,5	10	7,1
* procenty nie sumują się, gdyż można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź					

Źródło: badania własne.

Jak wynika z analizy danych zawartych w powyższej tabeli, uczniowie z powiatów przygranicznych najczęściej uczestniczyli w zajęciach w formie wykładu 65 (49,2%) i dyskusji 51 (38,6%). Z filmami instruktażowymi zetknęło się 40 (30,3%) osób, a z formą warsztatową – 1/4 osób w badanej grupie. Najmniej respondentów uczestniczyło w pokazie lub demonstracji 22 (16,7%) i w innych formach zajęć 6 (4,5%). Podobnie badani z powiatów innych niż przygraniczne najczęściej 65 (46,1%) uczestniczyli w zajęciach dyskusyjnych i w wykładach 63 (44,7%). Zajęcia w formie filmu instruktażowego odbyło 39 (27,7%) osób, natomiast w formie warsztatów – 37(26,2%) ankietowanych. W pokazie lub demon-

stracji uczestniczyło 18 (12,8%) uczniów, a w konkursach 4 (2,8%). Do uczestnictwa w innych formach zajęć przyznało się zaledwie 10 (7,1%) badanych osób. Jednocześnie najczęściej stosowane: wykłady, prelekcje czy też dyskusje, uznano za mało angażujące. Wśród młodzieży największym zainteresowaniem cieszyły się aktywne metody pracy, służące w wymiarze pedagogicznym nieocenioną pomocą w konstruowaniu i wykorzystywaniu już istniejących programów profilaktycznych do ograniczania zachowań ryzykownych.

Współpracę w tym zakresie koordynowały osoby odpowiedzialne za realizację zadań z zakresu profilaktyki zagrożeń społecznych właściwej jednostki Policji, a ze strony szkoły – najczęściej pedagogy lub psychologu szkolni. Komunikacja zazwyczaj przebiegała na zasadzie wzajemnego partnerstwa i rozpoczynała się najczęściej z inicjatywy szkoły, profilaktyka lub z odgórnego polecenia. Negatywnie wpływały na nią zwłaszcza czynniki o charakterze zewnętrznym: brak wsparcia rzeczowego ze strony urzędników miejskich czy utrudnienia w dostępie do niektórych informacji. Pewne zamieszanie wśród dyrektorów szkół wprowadziło zwłaszcza nowe *Rozporządzenie o ochronie danych osobowych*, co wynikało pospołu z kwestii etycznych, obawy o reakcję rodziców, troski o autorytet instytucji edukacyjnej, jak i z obawy przed konsekwencjami finansowymi. Przeszkodą stała się również częsta rotacja wewnątrz struktur policyjnych wynikająca z braków kadrowych. Niewątpliwie jednak kwestie finansowe podnoszono na pierwszym miejscu. Trzeba pamiętać, że ustawodawca nie przewidział finansowania działań profilaktycznych z budżetu Policji, zatem środki na ten cel pozyskiwano głównie od sponsorów.

## **Policyjna profilaktyka w opinii młodzieży**

Poznanie opinii i oczekiwań uczniów oraz preferowanych przez nich wartości i celów życiowych, stanowi podstawę oddziaływań o charakterze wychowawczo-profilaktycznym. Istotna staje się zwłaszcza wczesna identyfikacja zachowań ryzykownych występujących u młodzieży szkolnej. Tymczasem aż 34 (20,1%) badanych w powiatach przygranicznych i 33 (21,3%) ankietowanych w pozostałych nie pamiętało przekazywanych im treści o charakterze profilaktycznym. Może to świadczyć o pewnym rozdźwięku pomiędzy oczekiwaniami uczniów a ocenami bieżącej sytuacji w placówce oświatowej. Być może przekazywane treści lub sposoby prowadzenia zajęć nie zachęcały do zaangażowania i głębszej refleksji nad konsekwencjami niewłaściwych wyborów.

Wzmacnianie czynników chroniących i redukcja czynników ryzyka wymaga wiąże się także z analizą motywów skłaniających młodzież do ich demonstrowania.

Jednym z nich jest poczucie przynależności do grup rówieśniczych, które w okresie dojrzewania stają się ważnym punktem odniesienia. Prezentowane przez nich wartości i zasady postępowania nie zawsze są pozytywne. Dokonywane

wspólnie czyny nieakceptowane społecznie (na przykład dewastowanie mienia publicznego) traktowane są jako przejaw solidarności i lojalności wobec niej i mają zapobiegać bolesnemu odrzuceniu. Środowisko takich grup staje się wyjątkowo atrakcyjne zwłaszcza dla osób z podobnymi problemami, pozwala zaspokoić potrzeby afiliacji i bezpieczeństwa zachwiane przez konflikty w rodzinie, a także odbudowuje poczucie własnej wartości nadwerżone przez niepowodzenia szkolne<sup>15</sup>. To właśnie ich wpływ, dążenie do uzyskania ich akceptacji i przyjaźni, 173 (64,3%) osoby z powiatów przygranicznych uznały za najczęstszą przyczynę zachowań ryzykownych podejmowanych przez swoich rówieśników.

**Tabela 2.** Motywy zachowań ryzykownych a powiat zamieszkania

		Powiat zamieszkania			
		przygraniczny		inny niż przygraniczny	
		N	%*	N	%*
<b>Motywy zachowań ryzykownych</b>	wpływ rówieśników, dążenie do uzyskania ich akceptacji i przyjaźni	173	64,3	161	58,3
	próba zaimponowania innym	159	59,1	137	49,6
	wpływ telewizji, Internetu, gier komputerowych itp.	102	37,9	99	35,9
	ucieczka od pustki, stresu, nudy bądź samotności	60	22,3	90	32,6
	problemy rodzinne, szkolne, z rówieśnikami	55	20,4	93	33,7
	ciekawość, poszukiwanie nowych wrażeń	78	29,0	57	20,7
	chęć pocucia się jak osoba dorosła	61	22,7	56	20,3
	brak wiedzy na temat konsekwencji zachowań ryzykownych	32	11,9	61	22,1
	dowartościowanie swojej osoby, niska samoocena	46	17,1	39	14,1
	brak atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego	17	6,3	23	8,3
	inne	0	0,0	4	1,4
* procenty nie sumują się, gdyż można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź					

Źródło: badania własne.

Uczniowie wskazywali (zob. Tabela 2) także: na próby zaimponowania innym, zwłaszcza starszym kolegom – 159 (59,1%), wpływ telewizji, Internetu, gier komputerowych itp. – 102 (37,9%), ucieczkę od pustki, stresu, nudy bądź samotności – 60 (22,3%), problemy w najbliższym środowisku – 55 (20,4%), ciekawość, poszukiwanie nowych wrażeń – 78 (29,0%), chęć spróbowania różnych stron „dorosłości” – 61 (22,7%), dowartościowanie swojej osoby, prze-

<sup>15</sup> L. Jakubowska, *Zjawisko przestępczości kryminalnej*, <https://dknuwnazwa.wordpress.com/zjawisko-przestepczosci-kryminalnej-lidia-jakubowska/>.

zwycięzenie poczucia niższości – 46 (17,1%), brak wiedzy o konsekwencjach postępowania wbrew normom społecznym – 32 (11,9%), i wreszcie na brak atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego – 17 (6,3%).

Również zdecydowanie największy odsetek młodzieży z pozostałych powiatów uznał wpływ swoich rówieśników 161 (58,3%) za główną okoliczność skłaniającą do zachowań problemowych. Dla innych podejmowanie ryzyka wiązało się z próbami zaimponowania 137 (49,6%), wpływem środków masowego przekazu 99 (35,9%), problemami w najbliższym środowisku 93 (33,7%), chęcią ucieczki od monotonii życia codziennego 90 (32,6%), ciekawością, poszukiwaniem nowych wrażeń 57 (20,7%), brakiem wiedzy o konsekwencjach postępowania wbrew normom społecznym 61 (22,1%), chęcią spróbowania różnych stron „dorosłości” 56 (20,3%), dowartościowaniem własnej osoby, przewycięzeniem poczucia niższości 39 (14,1%) oraz niedostatkami atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego 23 (8,3%). Na przyczyny nie wymienione powyżej wskazało 4 (1,4%) uczniów. Wskazania były zatem dość zróżnicowane, jednak bez względu na miejsce zamieszkania negatywny wpływ grup rówieśniczych wskazywany był jako najczęstszy motyw zachowań przestępczych. Zwłaszcza w sytuacjach, gdy reprezentowane przez nie wzorce zachowań i systemy wartości przechodziły w zasady postępowania, a rodzice i instytucje wychowawcze wykazywały się niewystarczającą kontrolą<sup>16</sup>.

**Tabela 3.** Prowadzący zajęcia profilaktyczne a powiat zamieszkania

		Powiat			
		przygraniczny		inny niż przygraniczny	
		N	%*	N	%*
<b>Prowadzący zajęcia profilaktyczne</b>	policjant	133	65,5	54	30,3
	pedagog	53	26,1	41	23,0
	osoba z poza szkoły	21	10,3	42	23,6
	psycholog	26	12,8	30	16,9
	nauczyciel	23	11,3	19	10,7
	nie pamiętam	23	11,3	24	13,5
	pozostałe	26	12,8	22	12,4
* procenty nie sumują się, gdyż można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź					

Źródło: badania własne.

Następnie poproszono uczniów o wskazanie osoby prowadzącej zajęcia profilaktyczne, w których uczestniczyli (tabela 3). Na pierwszym miejscu respondenci ulokowali funkcjonariusza Policji. W powiatach przygranicznych odpowiedziało tak 133 (65,5%) badanych, a więc niemal o połowę więcej (30,3%) niż w pozostałych. Pedagog szkolny znalazł się na drugiej pozycji, zy-

<sup>16</sup> Tamże.



skując odpowiednio 53 (26,1%) i 41 (23,0%) głosów. Nie sposób zatem przecenić jego roli w tworzeniu lokalnych zintegrowanych programów profilaktycznych i znaczenia współpracy pomiędzy a organami policyjnymi.

Kolejne zadane respondentom pytanie dotyczyło osoby, która według nich powinna realizować działania profilaktyczne wśród młodzieży (tabela 4).

**Tabela 4.** Osoba odpowiedzialna za prowadzenie zajęć profilaktycznych w opinii młodzieży a powiat zamieszkania

Osoba odpowiedzialna za prowadzenie zajęć profilaktycznych w opinii młodzieży	Powiat			
	przygraniczny		inny niż przygraniczny	
	N	%*	N	%*
Rodzice/opiekunowie	206	76,6	171	62,6
Szkoła	155	57,6	137	50,2
Sama młodzież	92	34,2	128	46,9
Policjanci	87	32,3	82	30,0
Osoby duchowne	35	13,0	21	7,7
Urzednicy państwowi	10	3,7	24	8,8
Inne osoby	110	40,9	31	11,4

Źródło: badania własne. procenty nie sumują się, gdyż można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Respondenci z powiatów przygranicznych najczęściej 206 (76,6%) pozostawiali realizację działań profilaktycznych rodzicom (opiekunom), następnie kadrze pedagogicznej 155 (57,6%) i rówieśnikom 92 (34,2%). 110 osób (40,9%) w badanej grupie wskazało na innych ludzi (między innymi tzw. celebrytów cieszących się autorytetem wśród młodego pokolenia). Policyjnych profilaktyków akceptowało 87 (32,3%), duchownych 35 (13,0%) osób, a urzędników państwowych zaledwie 10 (3,7%). Również uczestnicy z pozostałych powiatów pozostawali zwolennikami przekazywania wiedzy przez rodziców lub opiekunów 171 (62,6%), kadrę pedagogiczną 137 (50,2%) i doświadczanych rówieśników 128 (46,9%). Na policjantów wskazało 82 (30,0%), na urzędników państwowych 24 (8,8%), a na duchownych 21 (7,7%) osób. O innym osobach pomyślało zaledwie 31 (11,4%) osób w badanej grupie.

Zatem osoby z powiatów przygranicznych istotnie częściej wskazywały na rodziców lub opiekunów, szkołę oraz inne osoby, natomiast uczniowie z powiatów innych niż przygraniczne istotnie częściej uznawali samą młodzież oraz urzędników państwowych jako odpowiedzialnych za profilaktykę społeczną. Niekwestionowanym autorytetem pozostawało jednak środowisko rodzinne. Z uwagi na jego nieocenioną rolę w kształtowaniu norm etycznych i wzorów zachowania akceptowanych w lokalnym kręgu kulturowym, do jego członków również adresowano policyjne oddziaływania profilaktyczne.

Autorkę interesowało również, czy młodzież szkolna uczestnicząca w zajęciach z obszaru profilaktyki zachowań ryzykownych, realizowanych przez

funkcjonariuszy Policji w wybranych powiatach województwa śląskiego, uznała je za potrzebne, spełniające oczekiwania młodzieży oraz przekazujące wiedzę przydatną w życiu codziennym.

Wskazania uczniów z powiatów przygranicznych były dość zróżnicowane, jednak najważniejsza dla nich okazała się szybka reakcja na zagrożenia – 140 (53,8%). Istotnie często oczekiwano też pomocy w rozwiązywaniu problemów 120 (46,2%), prowadzenia zajęć o interesującej tematyce 105 (40,4%) oraz informowania o zagrożeniach i sposobach zabezpieczania 93 (35,8%). Osoby, które oczekiwały organizowania akcji informacyjnych, stanowiły 1/4 badanej grupy 66 (25,4%). Zaledwie 20 (7,7%) osób oczekiwało wydłużenia czasu trwania zajęć profilaktycznych, 15 (5,8%) – skrócenia ich czasu. Niezdecydowani stanowili 46 (17,7%) badanej grupy. Incydentalnie 6 (2,3%) wskazywano na inne oczekiwania.

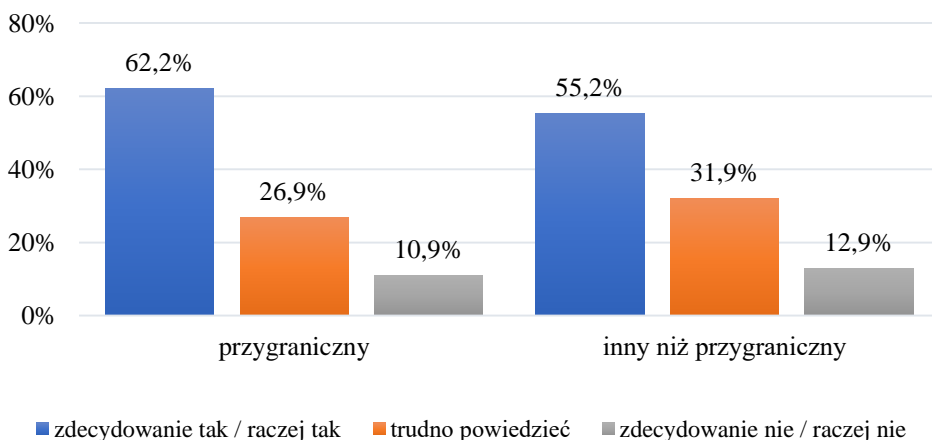
**Tabela 5.** Oczekiwania wobec Policji w związku z jej działalnością profilaktyczną a powiat zamieszkania

Oczekiwania wobec Policji w związku z jej działalnością profilaktyczną	Powiat			
	przygraniczny		inny niż przygraniczny	
	N	%*	N	%*
szybka reakcja na pojawiające się zagrożenia	140	53,8	132	48,5
pomoc w rozwiązywaniu problemów	120	46,2	108	39,7
prowadzenie zajęć o tematyce interesującej młodzież	105	40,4	99	36,4
informowanie o zagrożeniach i sposobach zabezpieczania	93	35,8	105	38,6
organizowanie kampanii i akcji informacyjnych	66	25,4	73	26,8
wydłużenie czasu trwania zajęć profilaktycznych	20	7,7	12	4,4
skrócenie czasu trwania zajęć profilaktycznych	15	5,8	31	11,4
nie zastanawiała(e)m się nad tym	46	17,7	58	21,3
inne	6	2,3	11	4,0

Źródło: badania własne (procenty nie sumują się, można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź).

Również uczniowie z powiatów innych niż przygraniczne najczęściej 132 (48,5%) oczekiwali szybkiego reagowania na zagrożenia. Istotnie często oczekiwano też pomocy w rozwiązywaniu problemów 108 (39,7%), informowania o zagrożeniach i sposobach zabezpieczania 105 (38,6%) oraz prowadzenia zajęć o interesującej tematyce 99 (36,4%). Badani oczekujący organizowania akcji informacyjnych stanowili ponad 1/4 badanej grupy (26,8%). Zaledwie 12 (4,4%) osób oczekiwało wydłużenia czasu trwania zajęć profilaktycznych, 31 (11,4%) – skrócenia ich czasu, a 11 (4,0%) wskazało inne oczekiwania. Nie zastanawiało się nad tym zagadnieniem 58 (21,3%) z badanej grupy. Tym samym oczekiwania wobec Policji osób z poszczególnych powiatów okazały się zbieżne.

W dalszej kolejności przeprowadzono analizę zależności pomiędzy opinią o potrzebie realizacji działań Policji w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży a miejscem zamieszkania badanych nie odnotowując jednak istotnych zależności (zob. Wykres 1.) Młodzież z powiatów przygranicznych biorąca udział w działaniach profilaktycznych Policji najczęściej uważała, że są one potrzebne 74 (62,2%). Osoby, które nie potrafiły określić czy wspomniane działania są potrzebne stanowiły 32 (26,9%) badanej grupy, natomiast 13 (10,9%) osób uważało, że profilaktyka policyjna ma drugorzędne znaczenie. Podobnie uczniowie z pozostałych powiatów uznawali zasadność prowadzenia takich zajęć 64 (55,2%). Osoby, które nie miały zdania na ten temat stanowiły 37 (31,9%) badanej grupy, a 15 (12,9%) podchodziło do nich bez większej refleksji, uznając je za niepotrzebne.



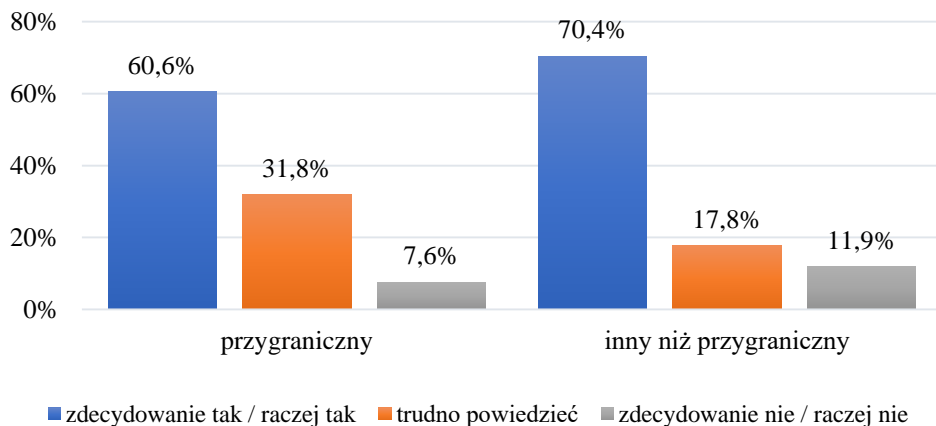
**Wykres 1.** Potrzeba działań Policji w zakresie profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży a powiat zamieszkania

Źródło: oprac. własne.

Warto pamiętać przy tym, że uczestnictwo w zajęciach profilaktycznych z udziałem policjanta miało prawie zawsze charakter obligatoryjny i tak przede wszystkim postrzegają je młodzież ze wszystkich powiatów.

Dopełnieniem powyższych rozważań stały się odpowiedzi na pytanie o użyteczność przekazywanej wiedzy w życiu codziennym. Ponad 80 (60,6%) osób odpowiedziało na pytanie twierdząco. Przeciwnego zdania było 10 (7,6%). Osoby niezdecydowane stanowiły ponad 1/3 badanej grupy (31,8%). Także i uczniowie z powiatów innych niż przygraniczne uznali 95 (70,4%) przydatność uzyskanych podczas zajęć treści. Odmienny pogląd wyraziło 16 (11,9%) badanej grupy, a zdania w tej kwestii nie potrafiło sprecyzować 24 (17,8%). Po uczestnictwie w działaniach profilaktycznych osoby z powiatów innych niż

przygraniczne częściej niż pozostałe doceniały użyteczność przekazywanych im informacji (zob. Wykres 2.)

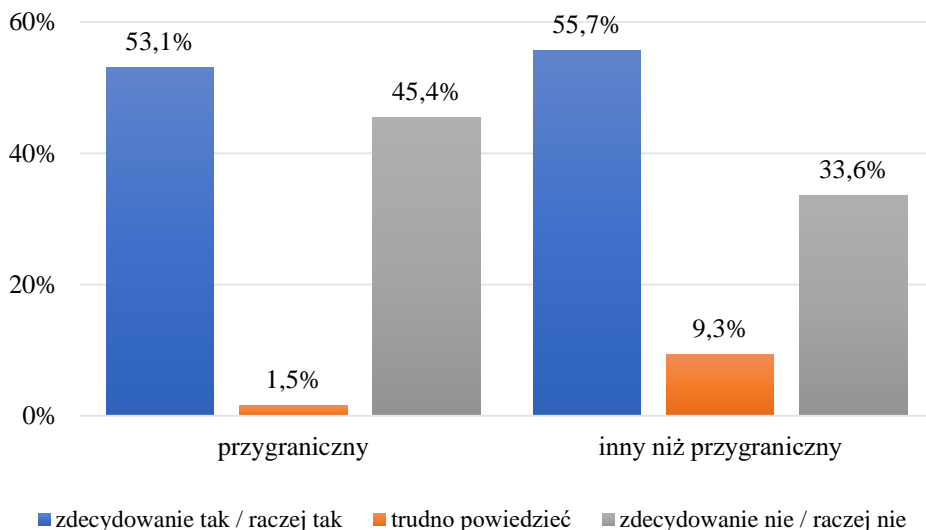


**Wykres 2.** Przydatność wiedzy przekazywanej podczas zajęć z udziałem Policji w życiu codziennym a powiat zamieszkania

Źródło: oprac. własne.

Badani z powiatów innych niż przygraniczne w 78 (58,6%) zadeklarowali również, że ich wiedza o zachowaniach ryzykownych zwiększyła się po przeprowadzonych zajęciach, ponad 1/3 (33,1%) osób zajęła stanowisko przeciwne, a 11 (8,3%) osób nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie.

Uczniowie z powiatów przygranicznych także podkreślali, że ich wiedza o zachowaniach ryzykownych zwiększyła się po zajęciach 69 (53,1%). Niemniej blisko połowa – 59 (45,4%) odpowiedziała negatywnie, a 1,5% osób nie potrafiło wyrazić swojego zdania. Dostosowanie treści do wieku odbiorców, aktywne metody prowadzenia zajęć z pewnością przyczyniały się utrwalenia zasłyszanych wiadomości i wykorzystania zdobytych umiejętności w sytuacjach kryzysowych. Niepokoi jednak wysoki wskaźnik negatywnych odpowiedzi.



**Wykres 3.** Zwiększenie się wiedzy na temat zachowań ryzykownych po uczestnictwie w zajęciach profilaktycznych z udziałem Policji

Źródło: oprac. własne.

## Zakończenie

Szkoły są szczególnym miejscem prowadzenia profilaktyki pedagogicznej, zapewniającej prawidłową realizację procesu wychowawczego. Podstawą osiągnięcia sukcesu jest jednak współpraca ze środowiskiem rodzinnym, organizacjami społecznymi, organami państwowymi i organami samorządu terytorialnego. W nurt ograniczania zachowań ryzykownych młodych ludzi wpisują się między innymi działania Policji określone w *Koncepcji Profilaktyki Społecznej na lata 2015–2018*. Nie ograniczają się one do samych uczniów i terenu szkoły, ale obejmują również środowiska pozaszkolne, gdyż tylko to daje gwarancję osiągnięcia sukcesu.

Dla wielu kontakt z przedstawicielami prawa nadal pozostaje niezapomnianym przeżyciem. Należy to wykorzystać, mianując odpowiednie osoby na stanowiska specjalistów ds. profilaktyki. Posiadane przez nich umiejętności (zwłaszcza umiejętność nawiązywania więzi emocjonalnych z młodymi odbiorcami), kompetencje zawodowe, zdobyte doświadczenie, uzupełnione wiedzą o prawidłowościach rozwojowych dzieci, stanowią podstawę w pracy z młodymi ludźmi. Prowadzący muszą wzbudzać zaufanie i postępować zgodnie z przekazy-

wanymi wartościami, bowiem każda nieszczerłość z ich strony zostanie natychmiast zauważona i odpowiednio skomentowana. Czynnikiem, który weryfikuje profilaktyka jest młodzież, zatem należałoby wsłuchać się bardziej w jej oczekiwania i potrzeby informacyjne, stwarzając okazję do przedmiotowej dyskusji.

Wzmacnianie czynników chroniących i ograniczanie czynników ryzyka opiera się przede wszystkim na analizie motywów skłaniających młodych ludzi do eksperymentowania z zachowaniami niepokojącymi dorosłych. Szczególne znaczenia nabiera zwłaszcza uczestnictwo w nieformalnych grupach rówieśniczych. Przynależność do niej zaspokaja ważne potrzeby psychiczne i społeczne uczniów. Z drugiej strony natomiast (zwłaszcza w sytuacji występowania konfliktów rodzinnych lub problemami z nauką) zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń zachowania, odrzucenia autorytetu rodziców i instytucji wychowawczych oraz przyjęcia systemu norm i wartości nie aprobowanych przez społeczeństwo.

Uzyskaną wiedzę, poszerzoną o występujące w środowisku lokalnym zagrożenia, można skutecznie wykorzystać do ograniczania tychże zachowań w duchu poszanowania indywidualnych wyborów. Dotyczy to między innymi stopniowego odchodzenia od metod podających na rzecz aktywnego udziału w programach uprzedzających i stosowania strategii edukacyjnych, czyli konsekwentnego dostosowywania działań do szybko zmieniających się realiów codzienności szkolnej. Także przekazywane treści muszą wzbudzać autentyczne zainteresowanie uczniów, uwzględniać potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne danego wieku, jednocześnie opierając się na solidnych fundamentach naukowych i najnowszych osiągnięciach badaczy. Dobrze zaprogramowane i długoterminowe działania pozwalają na wczesne rozpoznanie potencjalnych przyczyn ryzyka i wdrożenie działań zapobiegawczych, przyczyniając się do zwiększenia skuteczności policyjnej profilaktyki w społeczności szkolnej. Należy jednak pamiętać, że efekty tej pracy będą widoczne dopiero w dłuższej perspektywie czasowej i że nie zawsze będą one zgodne z przyjętymi założeniami.

## Bibliografia

- Czochron S.J.K., *Dysertacja o prawie kryminalnym... O wymiarze sprawiedliwości kryminalnej z przedmową Jana Widackiego*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009.
- Gaś Z.B., *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.
- Kocik L., *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2006.

- Jakubowska L., *Zjawisko przestępczości kryminalnej*, <https://dknuwnazwa.wordpress.com/zjawisko-przestepczosci-kryminalnej-lidia-jakubowska/>.
- Migała P., *Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów 2011.
- Pokolenie instant*, <http://fleximama.pl/pokolenie-instant/#>.
- Pospizyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Ossolineum, Warszawa 1961.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Śliwa S., *Profilaktyka pedagogiczna*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2015.
- Świda-Ziemba H., *Permisywizm moralny postawy polskiej młodzieży*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, red. J. Mariański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Zarządzenie nr 1041 Komendanta Głównego Policji z dnia 28 września 2007 roku w sprawie szczegółowych zasad organizacji i zakresu działania komend, komisariatów i innych jednostek organizacyjnych Policji (z późn. zm.)*
- Zarządzenie nr 1619 Komendanta Głównego Policji z 3 listopada 2010 roku w sprawie metod i form wykonywania zadań przez policjantów w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich oraz działań podejmowanych na rzecz małoletnich (z późn. zm.)*

## About the prevention of risky behavior in the police in the school environment

### Summary

Youth is the age category most vulnerable to exhibiting behaviors inconsistent with the generally accepted normative system. Some of them are an integral part of adolescence and pass with age, while others lead to developmental disorders. As a consequence, they require the intervention of specialized services that face new challenges and threats related to the dynamically changing social reality. This requires close cooperation with all educational environments, shaped both by the social needs and expectations of its participants, and by legal and political regulations at the central level. Today, risky behavior takes on a completely new character.

**Keywords:** youth, Police, prevention, school, risky behavior.





Wojciech NAPORA

<https://orcid.org/0000-0002-4224-9563>

dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: w.napora@ujd.edu.pl

## Wybrane korelaty zadowolenia z pracy u pracowników agencji pracy tymczasowej. Doniesienia z badań pilotażowych<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** inteligencja emocjonalna, radzenie sobie ze stresem, satysfakcja z pracy, pracownik agencji pracy tymczasowej.

Zadowolenie z pracy rozpatrywano z perspektywy dwóch korelatów: radzenia sobie ze stresem oraz inteligencji emocjonalnej. Poniżej zostaną zaprezentowane badane zmienne. Radzenie sobie ze stresem można ujmować w trzech płaszczyznach znaczeniowych – jako proces, strategia i styl. Proces jest długoczasowym działaniem, w którym wyróżnia się aktywność człowieka dziejąca się w określonych jednostkach czasu. Proces ten jest definiowany jako „stale zmieniający się poznawczy i behawioralny wysiłek mający na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby”<sup>2</sup>. Proces może być zorientowany na rozwiązanie problemu bądź emocje. Radzenie sobie ze stresem można

---

<sup>1</sup> Opracowanie rzuca światło na zagadnienia z obszaru pedagogiki pracy, w którym dotyka się pedagogicznych aspektów relacji człowiek – wychowanie – praca. O jej przedmiocie stanowią wszystkie te układy i związki przedmiotowo – treściowe poprzez które przewijają się nie tylko idea przygotowania jednostki do pracy zawodowej, ale także idea pomyślnego i zadowalającego udziału człowieka w tej pracy (por. J. Nowak, *Praca – zawód – wychowanie*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, Warszawa 1992; W.K. Oleszak, M.W. Oleszak, *Edukacja dorosłych jako siła twórcza kultury bezpiecznej pracy*, „Problemy Nauk Stosowanych” 2016, s. 203–210).

<sup>2</sup> I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia, Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 2, Gdańsk 2000, s. 476.

rozpatrywać w kategoriach strategii. I. Heszen-Niejodek<sup>3</sup> wyróżnia następujące strategie: poznawcze zbliżanie, poznawcze unikanie, behawioralne zbliżanie i behawioralne unikanie. Natomiast Lazarus i Folkman<sup>4</sup> rozróżniają cztery strategie: poszukiwanie informacji, powstrzymanie się od działania, bezpośrednie działanie i procesy intrapsychiczne.

Radzenie sobie ze stresem rozumiane jako styl ujmuje się w trzech kategoriach: skoncentrowany na problemie, skoncentrowany na emocjach oraz styl skoncentrowany na unikaniu. Koncentracja na problemie dotyczy jego analizy, szukania sposobów rozwiązania oraz na planowaniu i dokonywaniu działań, które służą jego zniwelowaniu. Drugi styl skoncentrowany na emocjach skupia się na dostarczeniu emocjonalnej ulgi w stresującej sytuacji, jakim jest krzyk, płacz czy wyrażenie złości. Styl skoncentrowany na unikaniu skupia się na celowym odwracaniu uwagi od źródeł stresu, np. wykonywanie czynności niezwiązanych z problemem, czytanie książek, uczestniczenie w spotkaniach towarzyskich, czyli kierowanie pola uwagi z dala od problemu<sup>5</sup>.

Drugim badanym korelatem zadowolenia z pracy jest inteligencja emocjonalna. Jest to konstrukt, który odnosi się do szczególnego rodzaju inteligencji, odpowiedzialnego za kontrolowanie własnego zachowania oraz za sukces w relacjach międzyludzkich bądź zarządzania własnymi umiejętnościami. Ujęcie inteligencji według Mayera i Saloveya<sup>6</sup> skupia się wokół zdolności do przetwarzania informacji emocjonalnych, stanowiące podstawę rozwoju kompetencji, pozwalających na dobre radzenie sobie w sytuacjach społecznych oraz zadaniowych. Zdaniem tych autorów – Mayera i Saloveya<sup>7</sup>, inteligencja emocjonalna składa się z czterech zdolności, są nimi percepcja i ekspresja emocji, emocjonalne wspomaganie myślenia, rozumienie i analiza emocji oraz refleksyjna regulacja emocji. Pierwszą zdolnością jest dostrzeganie własnych emocji i docenianie ich znaczenia. Dzięki niej jednostka jest zdolna do spostrzegania i odczytywania emocji nie tylko u siebie, ale także u innych ludzi. Potrafi je precyzyjnie wyrażać na kilku płaszczyznach, to jest: mowa ciała, ton i barwa głosu, mimika. Ta zdolność warunkuje to, że emocje nie są wypierane ze świadomości. Zdolność ta wiąże się również z trafnym nazewnictwem emocji i umiejętnością ich precyzowania. Z kolei emocjonalne wspomaganie myślenia odnosi się do zwracania uwagi i myślenia w kierunku emocji. Przejawia się w tym, że jednostka potrafi kierować się informacjami, które są dostarczane przez emocje. Natomiast rozumienie i analiza emocji jest związana z identy-

<sup>3</sup> Tamże, s. 476.

<sup>4</sup> R.S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, New York 1984.

<sup>5</sup> N.S. Endler, D.A. Parker, *Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1990, s. 852.

<sup>6</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)*, Podręcznik, Warszawa 2001, ss. 6–10, 24–25.

<sup>7</sup> J. Mayer, P. Salovey, *Czym jest inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999.

fikacją stanów emocjonalnych. Osoba o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej jest świadoma tego, co decyduje o tym, że czuje się w danej sytuacji tak, a nie inaczej. Wiąże sytuacje z emocjami, analizuje je i dostrzega związki między nimi zachodzące. Czwartą zdolnością jest refleksyjna regulacja emocji, która wspomaga rozwój emocjonalny i intelektualny. Jest to zdolność do czerpania wiedzy i motywacji, nie tylko w sytuacjach postrzeganych jako pozytywne, ale również tych negatywnych. Ta zdolność wiąże się z kierowaniem emocjami zarówno u siebie, jak i u innych. Ogólnie osoba o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej posiada odpowiednią wiedzę emocjonalną, panuje nad własną ekspresją emocjonalną i dostosowuje ją do norm życia społecznego.

Inteligencja emocjonalna pozwala na skuteczniejsze funkcjonowanie w obszarze zawodowym. Osoby o wysokim jej poziomie częściej odnoszą sukcesy zawodowe, są skuteczniejszymi liderami, sprawiają lepsze pierwsze wrażenie podczas kwalifikacyjnych rozmów<sup>8</sup>. Inteligencja emocjonalna ma odniesienie w każdej sferze życia zarówno w zawodowej, prywatnej, partnerstwie czy w rodzicielstwie<sup>9</sup>. Badania wykazały, że inteligencja emocjonalna ma pozytywny związek z adaptacyjnymi strategiami radzenia sobie, a negatywny – z nieadaptacyjnymi<sup>10</sup> można więc oczekiwać jej pozytywnego związku, także z satysfakcją z pracy. Tym bardziej że dobra regulacja emocji jest czynnikiem zwiększającym ogólny dobrostan jednostki<sup>11</sup>.

Zmienna, satysfakcja z pracy w obszarze zawodowym jest rozumiana jako przejaw pozytywnej postawy jednostki wobec środowiska pracy oraz wykonywanych w ramach niej swoich obowiązków<sup>12</sup>. A. Bańka<sup>13</sup> ujmując satysfakcję z pracy jako uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji oraz ról. Poziom satysfakcji z pracy określać mogą sądy osoby na temat wykonywanej pracy i stosunek do tej pracy<sup>14</sup>. Gros<sup>15</sup> podaje definicję satysfakcji z pracy jako stopień pozytywnego lub negatywnego samopoczucia, wytworzonego w rezultacie wy-

<sup>8</sup> A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Warszawa 2013, s. 90.

<sup>9</sup> J. Tomczyk, *Inteligencja Emocjonalna. Jak panować nad uczuciami*, Warszawa 2014.

<sup>10</sup> M. Mikolajczak, K.V. Petrides, J. Hurry, *Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence*, „*British Journal of Clinical Psychology*” 2009, s. 191.

<sup>11</sup> J.J. Gross, O.P. John, *Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being*, „*Journal of Personality and Social Psychology*” 2003, s. 348–362.

<sup>12</sup> D.S. Staples, C.A. Higgins, *A Study of the Impact of Factor Importance Weightings on Job Satisfaction Measures*, „*Journal of Business and Psychology*” 1998, s. 211–232.

<sup>13</sup> A. Bańka, *Zadowolenie z pracy i motywacja pracy*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 3, Warszawa 2000, s. 329.

<sup>14</sup> A. Zalewska, *Skala Satysfakcji z Pracy – pomiar poznawczego aspektu ogólnego zadowolenia z pracy*, „*Acta Universitas Lodziensis, Folia Psychologica*” 2003, s. 49–61.

<sup>15</sup> U. Gros, *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, Warszawa 2003, s. 115.

konywanych zadań w konkretnych warunkach fizycznych i społecznych. Jeszcze w innym ujęciu satysfakcja z pracy jest wymiarem subiektywnym i przez każdego pracownika postrzegana inaczej<sup>16</sup>. Każdy bowiem ma inne oczekiwania, inny system wartości, nie ma zatem uniwersalnych prawidłowości, które by mogły wskazywać, że określone działania, wdrażane u wszystkich pracowników wpłyną na wzrost satysfakcji z pracy. Zadowolenie z pracy znajduje swoje przełożenie w kilku aspektach. Są to: aspekt poznawczy odnoszący się do wiedzy o wykonywanym zakresie zadań bądź miejscu pracy, aspekt behawioralny, który łączy przejawianie określonych zachowań związanych z wykonywaną pracą, i wreszcie aspekt emocjonalny ujmowany jako stan sympatii bądź antypatii dotyczący wykonanej pracy, współpracowników czy przełożonych.

Dotychczas uchwycono statystycznie istotny pozytywny związek między dochodami a wykształceniem, zadowoleniem z życia rodzinnego a satysfakcją z pracy<sup>17</sup>. Wyniki z badań pokazują związki pomiędzy poziomem satysfakcji zawodowej w grupie lekarzy a czynnikami społeczno-demograficznymi, takimi jak: stan cywilny, wiek, miejsce zamieszkania. Ustalono także związki między spostrzeganym i otrzymywanym wsparciem społecznym a satysfakcją z pracy u kobiet posiadających dzieci. Stwierdzono bowiem, że zasoby do których mają one dostęp, wpływają na budowanie ich satysfakcji z pracy<sup>18</sup>. Zaobserwowane związki dotyczyły także czynników środowiska pracy, wymiaru czasu pracy oraz dochodów<sup>19</sup>. Warunkami znacząco wpływającymi na zadowolenie z pracy to również, struktura Ja (wysoka ocena wiąże się z zadowoleniem z pracy), życie rodzinne jednostki oraz status społeczny<sup>20</sup>.

Satysfakcja z pracy jest uogólnioną oceną zadowolenia z rodzaju aktywności zawodowej, jaką jest praca w agencji pracy tymczasowej. Praca w tego rodzaju instytucjach wymaga radzenia sobie ze stresem, ze względu na obecność wielu stresogennych sytuacji, jakimi są roszczeniowość interesantów, obowiązki ponad wymagany czas pracy. Dlatego inteligencja emocjonalna znajduje swoje odzwierciedlenie w relacjach panujących między pracownikami agencji, ale także w podejściu do interesantów, rozumieniu ich zachowań oraz w stosunku do przełożonych. Artykuł dotyczy problematyki radzenia sobie ze stresem, inteligencji emocjonalnej i satysfakcji z pracy. Te konstrukty są nie tylko

<sup>16</sup> S. Borkowska, *Systemy motywowania pracowników*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Podręcznik*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa 2008, s. 317–353.

<sup>17</sup> L.R. Robbins, J.R. McFadden, *Single mothers: the impact of work on home and the impact of home on work*, „Journal of Family and Consumer Sciences Education” 2003, s. 1–10.

<sup>18</sup> E. Napora, I. Grzankowska, M.A. Basińska, *Uwarunkowania satysfakcji z pracy u samotnych matek*, „Czasopismo Psychologiczne/ Psychological Journal” 2018, nr 2, s. 322.

<sup>19</sup> R.D. Duffy, G.V. Richard, *Physician job satisfaction across six major specialties*, „Journal of Vocational Behavior” 2006, s. 548–559.

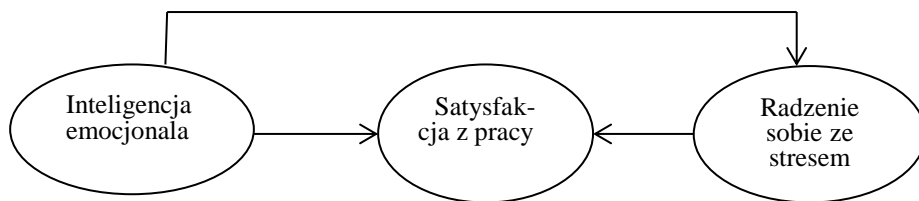
<sup>20</sup> A. Wołowska, *Satysfakcja z pracy i jej wyznaczniki a poczucie jakości życia urzędników*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, s. 131.

ze sobą powiązane, ale również wydają się być kluczowymi, jeśli chodzi o zarządzanie zasobami ludzkimi oraz roli, jaką pełnią u osób pracujących w agencjach pracy tymczasowej.

## Cel badań i metoda

Celem badań było ustalenie związków zachodzących pomiędzy badanymi zmiennymi w odniesieniu do miejsca pracy, jakim jest agencja pracy tymczasowej. Problemy badawcze sformułowano w postaci następujących pytań:

- 1) Czy zachodzą związki pomiędzy inteligencją emocjonalną a stylami radzenia sobie ze stresem u badanych osób? A jeśli tak, to o jakim są znaku i sile?
- 2) Jakie zachodzą związki pomiędzy stylami radzenia sobie ze stresem a satysfakcją z pracy u badanych osób?
- 3) Jakie zachodzą związki między inteligencją emocjonalną oraz jej czynnikami a satysfakcją z pracy u badanych osób pracujących w agencjach pracy tymczasowej?



Schemat 1. Hipotetyczny model zależności pomiędzy badanymi zmiennymi

Badano osoby pracujące w agencjach pracy tymczasowej ( $N = 31$ ) spośród których, było jedynie 8 mężczyzn (25,8%) i 23 kobiety (74,2%), w przedziale wiekowym od 21 do 41 lat. Średnia wieku wyniosła  $M = 28,5$  lat ( $SD = 3,5$ ). Badane osoby były zatrudnione na umowę o pracę na czas określony i czas nieokreślony.

Badania prowadzono za pomocą narzędzia *Skala Satysfakcji z Pracy* (SZP). Skala ta zawiera pięć twierdzeń, które służą do badania satysfakcji z pracy. Jej powstanie zostało zainspirowane Skalą Satysfakcji z Życia – SWLS. Twierdzenia zostały przekształcone w taki sposób, aby dotyczyły obszaru pracy. Badana osoba ustosunkowuje się do nich za pomocą siedmiopunktowej skali odpowiedzi. Skala cechuje się wysokimi wskaźnikami psychometrycznymi<sup>21</sup>.

Drugim narzędziem wykorzystanym w zbieraniu danych był *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej* (INTE). Kwestionariusz ten posłużył do pomiaru inteligencji emocjonalnej, ujętej jako zdolność do rozpoznawania, rozumienia i kontrolowania emocji, nie tylko swoich ale i innych ludzi. Badanie skalą pozwala uzyskać wynik ogólny oraz wyniki dla komponentów inteligencji emo-

<sup>21</sup> Por. A. Zalewska, dz. cyt., s. 49–61.

cjonalnej: zdolności do wykorzystywania emocji oraz zdolności do rozpoznawania emocji. Kwestionariusz zawiera 33 pozycje dotyczące funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach. Badany ocenia ich prawdziwość względem siebie na pięciostopniowej skali. Wersja oryginalna kwestionariusza INTE charakteryzuje się wysoką zgodnością wewnętrzną ( $\alpha$  Cronbacha równy 0,87–0,90). Autorzy kwestionariusza INTE przeprowadzili kilka badań poświęconych różnym aspektom jego trafności i ocenili metodę jako trafną. Kwestionariusz cechuje się zadowalającą zgodnością wewnętrzną oraz stabilnością<sup>22</sup>.

W badaniach wykorzystano także, *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych* (CISS) w celu określenia preferowanego stylu radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Kwestionariusz pozwala na wyróżnienie trzech głównych stylów: SSE – styl skoncentrowany na emocjach opisuje osoby, które w sytuacji stresu przejawiają tendencję do skupiania się na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych (poczucie winy, napięcie, złość, myślenie życzeniowe, fantazjowanie). Celem tych działań jest zmniejszenie napięcia emocjonalnego. SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, określa sposób radzenia sobie ze stresem polegający na podejmowaniu zadań. Nacisk położony jest przede wszystkim, na zadanie bądź planowanie rozwiązania problemu. SSU – styl skoncentrowany na unikaniu charakterystyczny jest dla osób, które w sytuacji stresu mają tendencję do przeżywania oraz doświadczania tej sytuacji. Może przyjmować dwie formy: Angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ) (oglądanie telewizji, sen, objadanie się, myślenie o sprawach przyjemnych) lub Poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT). Kwestionariusz składa się z 48 pozycji, badany ustosunkowuje się do danego stwierdzenia na pięciostopniowej skali<sup>23</sup>.

Badania prowadzono w sposób bezpośredni na umówionym spotkaniu, na którym poproszono o wypełnienie kwestionariuszy. Następnie rozdawano kwestionariusze w kopertach z prośbą o włożenie wypełnionych ankiet i ich zaklejenie. Koperty wraz z wypełnionymi kwestionariuszami składano do papierowej urny w celu zachowania anonimowości i prywatności odpowiedzi. Badania przeprowadzono na grupie pracowników zatrudnionych w agencjach pracy tymczasowej w miastach województwa śląskiego – Częstochowie i Katowicach.

## Prezentacja wyników

Poniżej przedstawiono wyniki dotyczące związków zachodzących między badanymi korelatami (tabela 1) oraz między stylami radzenia sobie ze stresem, a satysfakcją z pracy (tabela 2). Z kolei w tabeli 3 przedstawiono zachodzące korelacje pomiędzy inteligencją emocjonalną a satysfakcją z pracy dla grupy

<sup>22</sup> A. Jaworowska, A. Matczak, *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*, Warszawa 2008.

<sup>23</sup> J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak, *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS*, Warszawa 2005.

badanych osób. W celu ustalenia związków pomiędzy badanymi zmiennymi wykorzystano współczynnik korelacji  $r$ -Pearsona, który posłużył do sprawdzenia czy dwie zmienne ilościowe są powiązane ze sobą związkiem liniowym.

*Inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem*

Uzyskane wartości współczynników korelacji pokazały statystycznie istotne związki zachodzące pomiędzy ogólną inteligencją emocjonalną a jej czynnikami. Są to: zdolnością do wykorzystywania emocji ( $r = 0,97, p < 0,001$ ) oraz zdolnością do rozpoznawania emocji ( $r = 0,87, p < 0,001$ ). Poza tym, ujawniły związki pomiędzy ogólną inteligencją emocjonalną a stylem skoncentrowanym na zadaniu ( $r = 0,74, p < 0,001$ ) oraz czynnikiem – zdolnością do wykorzystywania emocji a stylem skoncentrowanym na zadaniu ( $r = 0,72, p < 0,001$ ). Wyniki ujawniły również silny dodatni związek pomiędzy zdolnością do wykorzystywania emocji a stylem skoncentrowanym na zadaniu ( $r = 0,72, p < 0,001$ ) i ujemny związek dla stylu skoncentrowanym na unikaniu ( $r = -0,39, p < 0,05$ ), jak i ujemny związek z zaangażowaniem się w czynności zastępcze ( $r = -0,39, p < 0,05$ ). Zdolność do rozpoznawania emocji wchodzi w jedyny związek ze stylem radzenia sobie ze stresem – skoncentrowanym na zadaniu ( $r = 0,71, p < 0,001$ ). Uzyskana wartość współczynnika sugeruje zachodzący silny związek pomiędzy badanymi zmiennymi i oznacza, że wraz z przyrostem inteligencji emocjonalnej wzrasta koncentracja na rozwiązywaniu zadania lub problemu.

**Tabela 1.** Współczynniki korelacji między ogólną inteligencją emocjonalną (INTE) a stylami radzenia sobie ze stresem u badanych osób

Lp.	Zmienne	INTE	INTE_ZWE	INTE_ZRE	SSZ	SSE	SSU	ACZ	PKT
1.	INTE		0,97 ***	0,87 ***	0,74 ***	0,05	-0,21	-0,24	-0,09
2.	INTE_ZWE	0,97 ***		0,86 ***	0,72 ***	-0,10	-0,39 *	-0,39 *	-0,22
3.	INTE_ZRE	0,87 ***	0,86 ***		0,71 ***	0,00	- 0,29	-0,33	-0,09
4.	SSZ	0,74 ***	0,72 ***	0,71 ***		0,32	-0,13	-0,13	-0,12
5.	SSE	0,15	-0,13	0,00	0,32		0,53 **	0,68 ***	0,17
6.	SSU	-0,21	-0,39 *	-0,29	-0,13	0,53 **		0,84 ***	0,76 ***
7.	ACZ	-0,24	-0,39 *	-0,33	-0,13	0,68 ***	0,84 ***		0,33
8.	PKT	-0,08	-0,22	-0,9	-0,12	0,11	0,76 ***	0,33	

Źródło: oprac. własne.

Objaśnienia: INTE – ogólna inteligencja emocjonalna, ZWE – zdolność do wykorzystywania emocji, ZRE – zdolności do rozpoznawania emocji; SSZ – Styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – Styl skoncentrowany na emocjach, SSU – Styl skoncentrowany na unikaniu, ACZ – Angażo-

wanie się w czynności zastępcze, PKT – Poszukiwanie kontaktów towarzyskich; \*\*\*  $p < 0,001$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

W obrębie sposobów radzenia sobie ze stresem, zaobserwowano statystycznie istotne związki zachodzące pomiędzy stylem skoncentrowanym na emocjach a stylem skoncentrowanym na unikaniu ( $r = 0,53$ ,  $p < 0,01$ ) oraz na stylu angażowaniu się w czynności zastępcze ( $r = 0,63$ ,  $p < 0,001$ ). Ponadto między stylem skoncentrowanym na unikaniu a poszukiwaniem kontaktów towarzyskich, uzyskano wartość współczynnika korelacji istotny statystycznie ( $r = 0,76$ ,  $p < 0,001$ ).

#### *Style radzenia sobie ze stresem a satysfakcja z pracy u dorosłych*

Wartość współczynnika  $r$  – Pearsona okazała się istotna w przypadku jednej pary badanych zmiennych. Są to: styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu z satysfakcją z pracy ( $r = 0,51$ ,  $p = 0,003$ ). Pozostałe badane związki okazały się statystycznie nieistotne.

**Tabela 2.** Korelacje zachodzące pomiędzy stylem radzenia sobie ze stresem a satysfakcją z pracy

Lp.	Style radzenia sobie ze stresem	$r$	$p$
1.	Skoncentrowany na zadaniu	0,51	0,003
2.	Skoncentrowany na emocjach	-0,24	
3.	Skoncentrowany na unikaniu:	-0,19	
3a.	Angażowanie się w czynności zastępcze	-0,24	
3b.	Poszukiwanie kontaktów towarzyskich	-0,02	

Źródło: oprac. własne.

Objaśnienia:  $r$  – wartość współczynnika korelacji  $r$  – Pearsona;  $p$  – poziom istotności statystycznej.

Otrzymany wynik sugeruje, że wraz ze przyrostem skoncentrowania się na zadaniu wzrasta satysfakcja z pracy u badanych pracowników agencji pracy tymczasowej.

#### *Inteligencja emocjonalna a satysfakcja z pracy u badanych osób*

Otrzymane wyniki przedstawione w tabeli 3 dotyczące związków między ogólnym wynikiem INTE oraz dwoma jej czynnikami, a wynikiem uzyskanym w kwestionariuszu mierzącym style radzenia sobie ze stresem pokazały, że w każdym z przypadków efekty okazały się istotne statystycznie.

**Tabela 3.** Wartości współczynników korelacji pomiędzy ogólną inteligencją emocjonalną i jej czynnikami a satysfakcją z pracy u badanych osób

Lp	Inteligencja emocjonalna i jej czynniki	$r$	$p$
1.	Ogólna inteligencja emocjonalna	0,64	0,000
2.	Czynnik: zdolność do wykorzystywania emocji	0,63	0,000
3.	Czynnik: zdolności do rozpoznawania emocji	0,45	0,011

Źródło: oprac. własne.



Objaśnienia:  $r$  – wartość współczynnika korelacji  $r$  – Pearsona;  $p$  – poziom istotności statystycznej.

Otrzymane wyniki pokazały zachodzące korelacje między ogólną inteligencją emocjonalną a satysfakcją z pracy ( $r = 0,64, p < 0,001$ ), również między zdolnością do wykorzystywania emocji a satysfakcją z pracy ( $r = 0,63, p < 0,001$ ). Co więcej, okazały się statystycznie istotne pomiędzy zdolnością do rozpoznawania emocji a satysfakcją z pracy ( $r = 0,45, p = 0,011$ ).

## Dyskusja i podsumowanie

Przypominając, celem badań było ustalenie związków zachodzących między analizowanymi zmiennymi w odniesieniu do miejsca pracy, jakim była agencja pracy tymczasowej. Badania przeprowadzono na grupie pracowników zatrudnionych w agencjach pracy tymczasowej na terenie województwa śląskiego. Odnosząc się do pierwszego problemu badawczego, w którym pytano o zachodzące związki pomiędzy inteligencją emocjonalną a stylami radzenia sobie ze stresem u badanych osób, uzyskane wyniki pokazały istotne korelacje zachodzące pomiędzy wynikami INTE (wynik ogólny oraz dwa jej czynniki) a stylem skoncentrowanym na zadaniu. Oznacza to, że wyższemu poziomowi inteligencji emocjonalnej towarzyszy preferencja stylu radzenia sobie ze stresem zorientowanemu na działanie. Osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej cechuje między innymi, sumienność jako zdolność przyjmowania odpowiedzialności za zadania i ich wykonywanie, umiejętność czerpania zadowolenia z wykonywanych obowiązków oraz konsekwencja w działaniu w zgodzie z przyjętymi przez siebie standardami. Poza tym, osoby przejawiają skłonności emocjonalne związane z motywacją prowadzącą do osiągnięcia nowych celów i większą wiarę w siebie. Osoby są elastyczne w zachowaniu i szybciej dostosowują się w zmieniającym się środowisku, mają przy tym większą samokontrolę. Takie cechy wydają się „połączone” z orientacją na zadanie (w myśl stylu zadaniowego radzenia sobie ze stresem). Co więcej, Bar-On<sup>24</sup> w swoim modelu inteligencji emocjonalnej spośród podstawowych umiejętności emocjonalnych, wyróżnia oprócz elastyczności przystosowania, konfrontowania ocen subiektywnych z rzeczywistością, umiejętność do rozwiązywania problemów. Natomiast, Salovey i Mayer<sup>25</sup> wskazują na umiejętność wchodzącą w skład ich modelu, jakim jest emocjonalne wspomaganie myślenia. Pozwala to na pokierowanie uwagi i myślenia w stronę emocji, wskazując co istotne i cenne. Funkcja ta jest w stanie autonomicznie generować emocje, potrafi zmienić punkt widzenia na problem, czyniąc go łatwiejszym do zaakceptowania i może wzbu-

<sup>24</sup> R. Bar-On, *Emotional Quotient Inventory: technical manual*, Toronto 1997.

<sup>25</sup> J. Mayer, P. Salovey, dz. cyt.

dzać kreatywność, ułatwiając w ten sposób jego rozwiązanie. Może być wykorzystywana do wywoływania pożądanych stanów emocjonalnych.

Ustosunkowując się do drugiego problemu, jakim było pytanie o związki między stylami radzenia sobie ze stresem a satysfakcją z pracy u badanych pracowników agencji pracy tymczasowej, wartości współczynników korelacji okazały się istotne jedynie w przypadku pary korelatów: satysfakcja z pracy i stylu skoncentrowanego na zadaniu. Oznacza to, że osoby kierujące się wymienionym stylem radzenia ze stresem, w większym stopniu (w porównaniu z osobami preferującymi inny styl) czerpią satysfakcję z pracy. Osoby te w sytuacji stresu wykazują tendencję do podejmowania wysiłku w celu rozwiązania problemu. Dokonują poznawczych przekształceń lub próbę zmiany sytuacji. Kładą główny nacisk na zadanie i konfrontują się z problemem. Co więcej, ten styl koreluje z cechami takimi jak: ekstrawersja, otwartość, sumienność, perseweratywność, żwawość, wrażliwość sensoryczna, aktywność<sup>26</sup>. Stres w miejscu pracy może wiązać się między innymi z nadmierną liczbą zadań do wykonania bądź przeciążeniem, a z kolei satysfakcja z pracy sprzyja temu, jeśli zadania mogą być zidentyfikowane przez pracownika jako ważne z jego perspektywy. Rozwiązanie danego problemu czy zadania daje satysfakcję pracownikowi i dodatkowo jest korzystne dla całej organizacji<sup>27</sup>.

Z kolei w trzecim problemie pytano o związki zachodzące pomiędzy inteligencją emocjonalną a satysfakcją z pracy u badanych osób. Otrzymane wyniki pokazały, że im wyższy poziom inteligencji emocjonalnej charakteryzuje danego pracownika, tym większą odczuwa satysfakcję z pracy. Osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej lepiej rozumieją potrzeby współpracowników, jak i osoby (interesantów) z którymi mają do czynienia w miejscu pracy. Osoby zajmujące stanowiska, które wiążą się z dużym naciskiem na kontakt interpersonalny w połączeniu z wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej cechują się większą skutecznością<sup>28</sup>. Jak podają Caruso i Wolfe<sup>29</sup>, osoby o wysokiej inteligencji emocjonalnej mają opanowane nawyki umysłowe, które zwiększają ich operatywność, mają przy tym lepiej rozwinięte umiejętności emocjonalne dzięki temu, cieszą się większym zadowoleniem z życia i sprawniej działają. Osoby o niskiej inteligencji emocjonalnej toczą wewnętrzne konflikty, nie potrafią zapanować nad własnym życiem emocjonalnym, co przekłada się na brak

<sup>26</sup> J. Strelau, A. Jaworowska, K. Wrześniewski, P. Szczepaniak, dz. cyt.

<sup>27</sup> A. Szablowska-Walaszczyk, *Zaangażowanie w pracę i organizacji – przegląd problematyki i narzędzie pomiaru*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A.M. Zawadzka Warszawa 2010, s. 143–169.

<sup>28</sup> A. Jaworowska, A. Matczak, dz. cyt.

<sup>29</sup> Por. D.R. Caruso, Ch.J. Wolfe, *Emotional intelligence in the workplace*, [w:] *Emotional Intelligence in everyday life. A scientific inquiry*, red. J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer, Philadelphia 2001, s. 150–167.

zdolności skupienia się na wykonywanych czynnościach i rzutuje to, na życie osobiste i zawodowe.

Podsumowując, efekty badań wzmacniają przekonanie, że inteligencja emocjonalna jest znaczącym zasobem dla pracowników agencji pracy tymczasowej. Z przeprowadzonych badań wynika, że inteligencja emocjonalna odgrywa istotną rolę w doświadczaniu satysfakcji z pracy przez pracowników agencji pracy tymczasowej. Zależność ta została potwierdzona wynikami w odniesieniu do odczuwania satysfakcji z pracy. Natomiast radzenie sobie ze stresem nie ma jednak tak istotnego oddziaływania na satysfakcję z pracy, jak dotychczas sugerowano.

### Ograniczenia i sugestie dalszych badań

W odniesieniu do ograniczeń w badaniu zauważyć należy, że próba została pozyskana z terenu południowej Polski. Stąd, sugeruje się zwiększenie grupy badanych osób co mogłoby poprawić obraz wyników statystycznie istotnych w zakresie analizowanych korelatów. Ponadto, dalsze badania powinny koncentrować się na wykrywaniu innych zasobów osobistych (wsparcie społeczne), które wspierają satysfakcję z pracy i dobre przystosowanie się wśród pracowników agencji pracy tymczasowej. Wzmocnienie i usprawnianie inteligencji emocjonalnej u pracowników wysuwa się poza korzyści osobiste jednostki. Według wyników badań, osoby z tymi cechami są zdolne oddziaływać z większą mocą na odczuwanie satysfakcji z pracy.

### Bibliografia

- Bańka A., *Zadowolenie z pracy i motywacja pracy*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Wydawnictwo GWP, Warszawa 2000, t. 3.
- Bar-On R., *Emotional Quotient Inventory: technical manual*, Multi-Health Systems, Toronto 1997.
- Borkowska S., *Systemy motywowania pracowników*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Podręcznik*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Caruso D.R., Wolfe Ch.J., *Emotional intelligence in the workplace*, [w:] *Emotional Intelligence in everyday life. A scientific inquiry*, red. J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer, Psychology Press, Philadelphia 2001.
- Duffy R.D., Richard G.V., *Physician job satisfaction across six major specialties*, "Journal of Vocational Behavior" 2006, nr 68(3).
- Endler N.S., Parker D.A., *Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1990, nr 58(5).

- Gros U., *Zachowania organizacyjne w teorii i praktyce zarządzania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Gross J.J., John O.P., *Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2003, nr 85.
- Heszen-Niejodek I., *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia, Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, t. 2.
- Jaworowska A., Matczak A., *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2008.
- Lazarus R. S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York 1984.
- Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013.
- Mayer J., Salovey P., *Czym jest inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
- Mikolajczak M., Petrides K.V., Hurry J., *Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: the protective role of trait emotional intelligence*, "British Journal of Clinical Psychology" 2009, nr 48.
- Napora E., Grzankowska I., Basińska M.A., *Uwarunkowania satysfakcji z pracy u samotnych matek*, „Czasopismo Psychologiczne/Psychological Journal” 2018, nr 2 [DOI:10.14691/CPJ.24.2.000].
- Nowak J., *Praca – zawód – wychowanie*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujek, PWN, Warszawa 1992.
- Oleszak W.K., Oleszak M.W., *Edukacja dorosłych jako siła twórcza kultury bezpiecznej pracy*, „Problemy Nauk Stosowanych” 2016, nr 4.
- Robbins L.R., McFadden J.R., *Single mothers: the impact of work on home and the impact of home on work*, "Journal of Family and Consumer Sciences Education" 2003, nr 21(1).
- Staples D.S., Higgins C.A., *A Study of the Impact of Factor Importance Weightings on Job Satisfaction Measures*, "Journal of Business and Psychology" 1998, nr 13(2).
- Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P., *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2005.
- Szablowska-Walaszczyk A., *Zaangażowanie w pracy i organizacji – przegląd problematyki i narzędzie pomiaru*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A.M. Zawadzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

- Tomczyk J., *Inteligencja emocjonalna. Jak panować na uczuciami*, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2014.
- Wołowska A., *Satysfakcja z pracy i jej wyznaczniki a poczucie jakości życia urzędników*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20. [DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2013.006>].
- Zalewska A.M., *Skala Satysfakcji z Pracy – pomiar poznawczego aspektu ogólnego zadowolenia z pracy*, „Acta Universitas Lodzianis, Folia Psychologica” 2003, nr 7.

## **Selected correlates of job satisfaction of temporary work agency employees. Reports from pilot studies**

### **Summary**

The aim of the study was to determine the relationship between emotional intelligence, coping with stress and job satisfaction in a group of temporary employment agency employees (N = 31). Researches, in which were used the Job Satisfaction Scale, Emotional Intelligence Questionnaire (INTE) and Stress Management Questionnaire (CISS) showed significant relationships between the variables studied. The task-related stress management style ( $p = 0.003$ ) as well as general emotional intelligence ( $p < 0.001$ ) and its two dimensions: the ability to use emotions ( $p < 0.001$ ) and the ability to recognize them turned out to be significant correlates of job satisfaction ( $p = 0.01$ ).

**Keywords:** emotional intelligence, coping with stress, job satisfaction, employee of a temporary employment agency.



**HISTORYCZNE ASPEKTY EDUKACJI –  
CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA**

---

**HISTORICAL ASPECTS OF EDUCATION –  
CONTINUE AND CHANGE**





<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.18>

Леонід ВАХОВСЬКИЙ (Leonid VAKHOVSKYI)

<https://orcid.org/0000-0003-4163-2453>

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (Україна)

e-mail: vakhovsky81@gmail.com

## **Ідея вільного виховання у вітчизняній педагогічній думці кінця XIX – початку XX століття**

**Ключові слова:** вільне виховання, свобода, педоцентризм, саморозвиток, самовираження, національна школа, соціальне виховання.

Сучасна система освіти України прагне знайти своє місце в міжнародному освітньому середовищі й націлена на формування у дітей та молоді таких важливих особистісних якостей, як комунікативність, толерантність, здатність до міжкультурної взаємодії. У цих умовах вітчизняна педагогічна наука демонструє зростаючий інтерес до міжнародних співставлень у галузі освіти, творчого використання теоретичних ідей та практики освітньої діяльності зарубіжних країн, розвитку плідного міжнародного співробітництва.

Інтеграція української педагогіки до європейського інформаційного простору потребує підвищення міжнародного авторитету вітчизняних періодичних наукових видань та включення їх до міжнародних наукометричних баз, ознайомлення світового наукового співтовариства з результатами наукових досліджень українських вчених шляхом участі в міжнародних конференціях, підготовки публікацій для закордонних журналів тощо. Однак при цьому не менш важливо спиратись на досвід українських науковців, діячів освіти щодо вивчення й використання досягнень зарубіжної педагогічної теорії й практики в різні історичні періоди.

Особливо інтенсивним і відчутним вплив зарубіжних педагогічних концепцій на розвиток вітчизняної педагогічної думки спостерігався

наприкінці XIX – на початку XX століття, коли в країнах Західної Європи з'явилися надзвичайно цікаві реформаторські течії, що давали змогу створити якісно нову теоретичну базу розвитку шкільництва. Виникнення та бурхливий розвиток так званої зарубіжної реформаторської педагогіки зумовлювався потребою забезпечення всезагальної освіти населення, кардинальної перебудови класичної середньої школи, яка не відповідала вимогам часу.

Наприкінці XIX – на початку XX століття в Україні важливим чинником розвитку освіти стає громадсько-педагогічний рух, найкращі представники якого опікувались обґрунтуванням концепції нової національної школи. У зв'язку з цим підсилювався інтерес до нових педагогічних теорій західних країн. Провідні вітчизняні педагоги означеного періоду Г. Ващенко, Г. Гринько, А. Готалов-Готліб, О. Залужний, Я. Мамонтов, О. Музиченко, С. Рі. Соколянський, Я. Чепіга та ін. вивчали й популяризували реформаторську педагогіку й особливо течії, що ґрунтувались на ідеї педоцентризму. Зокрема надзвичайно привабливою для українських фахівців досліджуваного періоду була теорія вільного виховання, яка відчутно впливала на дошкільну та шкільну освіту й сприяла виникненню й розповсюдженню альтернативних освітніх закладів у багатьох європейських країнах.

Вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток української педагогічної думки кінця XIX – початку XX століття певною мірою відображено в узагальнювальних історико-педагогічних роботах (Л. Березівська, М. Левківський, О. Любар, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, Д. Федоренко та ін.). У дисертаційних роботах І. Дичківської, А. Ільченко здійснено історико-педагогічний аналіз педагогічних ідей М. Монтесорі, в дисертаціях О. Іонової та С. Лупаренко розглянуто антропософські засади вальдорфської педагогіки Р. Штейнера. Досліджувався також вплив педагогіки Дж. Дьюї на розвиток педагогічної теорії й практики в Україні (В. Коваленко, Н. Кравцова). Тенденції розвитку теорії вільного виховання стали предметом дослідження українських науковців О. Барило, А. Растригіної, С. Пірожак, які звертали увагу на внесок вітчизняних педагогів в її обґрунтування.

Однак проведений історіографічний аналіз проблеми засвідчив, що вітчизняні дослідники зосередились переважно на розкритті сутності теорії вільного виховання, спираючись на класичні роботи видатних представників цієї течії, у тому числі й українських педагогів. При цьому вплив ідеї вільного виховання на становлення та розвиток української педагогічної теорії та практики кінця XIX – початку XX століття висвітлено недостатньо.

Мета статті – показати особливості застосування ідеї вільного виховання для обґрунтування теоретичних засад національної школи та освітньої політики наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.

У ході дослідження використано комплекс методів: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових положень, історико-генетичний та історико-порівняльний методи.

Як уже зазначалось, на зламі ХІХ і ХХ століть теорія вільного виховання була популярною в світі та викликала підвищений інтерес у вітчизняних вчених. Найбільш відомими представниками цієї течії були шведська письменниця і педагог Е. Кей, італійський педагог М. Монте-ссорі, німецькі дослідники Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, французький вчений П. Лакомб та інші, які вважали, що ефективний розвиток фізичних і розумових здібностей кожної дитини, повне розкриття індивіда потребує виховання без примусу й обмежень, тобто вільного виховання.

Фундатором теорії вільного виховання не без підстав вважають французького філософа і педагога ХVІІІ століття Жан-Жака Руссо (1712–1778). Однак витoki цієї концепції можна знайти ще в спадщині французького мислителя М. Монтеня (1533–1592), який вважав недоцільним пропонувати дитині для засвоєння готові істини. Доречніше, на його думку, дати змогу їй вільно виявляти свої схильності, відчутти смак різних речей, вибирати між ними й розрізняти їх самостійно<sup>1</sup>.

Жан-Жак Руссо дав більш розгорнуте й переконливе обґрунтування теорії вільного виховання. Французький філософ виходив з того, що виховання повинне відповідати природній організації людини, а намагання йти проти природи шкідливе не лише для тіла, а й для душі<sup>2</sup>. Головним для Ж.-Ж. Руссо було питання про співвідношення виховання й розвитку природних обдарувань людини. В той час поширеною була думка про те, що, перш ніж виховувати дитину, треба подумки створити її доскональний взірець і намагатись наблизитись до такого взірця, виправляючи дитячу природу. Руссо був категорично проти подібного підходу і вважав, що змінити природний склад людини, «виправити» природу надзвичайно важко, оскільки існує безмежна різноманітність умів і обдарувань. Тому слід відмовитись від прагнення змінювати характер дитини чи пригнічувати її природні якості, а, навпаки, треба розвивати їх і не давати їм вироджуватись. Саме таким шляхом, без примусу й насильства людина досягає всього «і справа природи завершується вихованням»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> М. Монтень, *Опыты : полное изд. в одном томе*, пер. с фр. А. Бобович, Н. Рыковой, Ф. Коган-Бернштейн, Москва 2009, с. 189.

<sup>2</sup> Ж.-Ж. Руссо, *Письмо к д'Аламберу о зрелищах*, [в:] Ж.-Ж. Руссо, *Избранные сочинения: в 3 т., т. 1*, Москва 1961, с. 149.

<sup>3</sup> Ж.-Ж. Руссо, *Юлия или новая Элоиза*, [в:] Ж.-Ж. Руссо, *Избранные сочинения: в 3 т., т. 2*, Москва 1961, с. 492-493.

Як бачимо, завершити справу природи, на думку Руссо, може лише природне вільне виховання, яке слідує за саморозвитком дитячої природи і виключає примус і покарання по відношенню до дитини.

Розробку теорії вільного виховання продовжили наприкінці XIX – на початку XX століття представники зарубіжної реформаторської педагогіки, які, спираючись на досягнення тогочасної науки й запити освітньої практики, намагались подолати кризові явища в освіті і створити нову школу.

З різкою критикою традиційного авторитарного виховання, що калічило дітей, заважало розвитку їх природного потенціалу, виступила видатна шведська письменниця Е. Кей (1849–1926). Вона була переконана, що прогрес суспільства залежить не лише від зростання матеріального виробництва та вдосконалення соціальних структур, а й від ставлення до людини, до людської природи<sup>4</sup>.

Солідаризуючись з ідеями М. Монтеня та Ж.-Ж. Руссо, шведська письменниця виступала проти пригнічення дітей дорослими, закликала надати дітям право на вільний розвиток. Сприяти вільному розвитку і природному розкриттю особистості, а не просто пристосуванню її до навколишнього світу, спроможне саме вільне виховання, яке здатне сформувати людину, вільну від забобонів, готову відстоювати свої ідеали в боротьбі зі злом і несправедливістю<sup>5</sup>.

Німецький педагог Людвіг Гурлітт (1855–1931) також різко критикував класичну середню школу за авторитаризм, догматизм, засилля давніх мов і релігії, казармений режим, придушення особистості дитини, ігнорування творчої самодіяльності і вважав, що в школі центральне місце повинні займати ігри, прогулянки, ручна праця, бесіди на вільні теми та інші види активної діяльності, які сприяють повному розвитку всіх розумових і фізичних сил дитини і виявленню її індивідуальності<sup>6</sup>.

Відомим у нашій країні був німецький педагог Фріц Гансберг (1871–1950), який теж був прибічником вільного виховання й різко засуджував недоліки традиційної школи. Школа майбутнього, на його думку, повинна надати дитині можливість створювати що-небудь самостійно. А для цього потрібно перейти від традиційного механічного навчання до продуктивної розумової діяльності, мета якої полягає в пробудженні всіх духовних сил дитини<sup>7</sup>.

Найбільшої популярності в Україні на початку XX століття набули педагогічні ідеї палкої прихильниці теорії вільного виховання, відомого іта-

<sup>4</sup> Э. Кей, *Век ребенка*, Москва 1906, с. 303.

<sup>5</sup> Там же, с. 182.

<sup>6</sup> *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.*, под ред. А. И. Пискунова, Москва 2001, с. 378.

<sup>7</sup> А.И. Пискунов, *Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – нач. XX в.*, Москва 1976.

лійського педагога і психолога М. Монтессорі (1870–1952). В основу її концепції були покладені положення про пізнавальний процес як активну, спонтанну взаємодію з навколишнім світом, без якої розвиток неможливий, та про зовнішню і внутрішню свободу дитини у навчальному процесі, яка означає незалежність від інших і можливість вибирати різні види діяльності в класі<sup>8</sup>.

М. Монтессорі була категорично проти втручання педагогів у процес природного росту і духовного розвитку дитини й закликала створити умови для її саморозвитку у ході самостійного задоволення своїх потреб. При цьому важливо, щоб дитина самостійно виправляла свої помилки, що стане основою для її самовиховання та самодисципліни, оскільки це потребує зосередженої уваги, спостережливості, волі й терпіння<sup>9</sup>.

Узагальнивши теоретичні ідеї й практичний досвід, М. Монтессорі обґрунтувала найважливіші принципи власної педагогічної системи: дисципліна в свободі; самостійність; скасування нагород і покарань<sup>10</sup>.

Таким чином, ключовою характеристикою теорії вільного виховання є свобода дитини як умова її самовираження, саморозвитку й саморегуляції. Відчуття свободи у дитини виникне, якщо виховання буде відповідати її природі, виключатиме примус і покарання, забезпечить створення ситуації вільного вибору.

Наприкінці XIX – початку XX століття ідеї вільного виховання стали теоретико-методологічним підґрунтям для формування концепції національної української школи, а також суттєво впливали на державну освітню політику й методологічне забезпечення вітчизняної педагогічної науки в 20-х роках XX століття.

Надзвичайно яскраво це проявилось в педагогічних поглядах відомого українського педагога Якова Чепіги (1875–1938). У роботі «Ґрунтовні принципи нормальної школи» (1911) автор дійшов висновку, що народна національна школа може бути «вितворена» не тільки в душі нації, її мови, її історії, звичаїв, її переказів, її культури, її духовної творчості, а й за умови, якщо вона буде створюватись на законах природи, буде живою і активною, як сама природа, буде вільною й уникатиме «всього штучного і затримуючого вільний дитячий розвиток природничих здібностей дитини»<sup>11</sup>. Ідея природного вільного виховання надихала педагога в прагненні до створення нової національної школи. Він так окреслював значення цієї ідеї: «Дитина перед школою починає оживати, це вже не бездушний манекен і не

<sup>8</sup> Л.В. Смирнова, *Гуманістическая педагогика Марии Монтессори. Опыт американской системы образования*, Волгоград 1997, с. 9.

<sup>9</sup> М. Монтессорі, *Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в домах ребенка*, Москва 1993.

<sup>10</sup> М. Монтессорі, *Дом ребенка. Метод научной педагогики*, Гомель 1993.

<sup>11</sup> Я. Зеленкевич, *Ґрунтовні принципи нормальної школи*, „Світло” 1911, Кн. 1, с. 4.

віск, з котрого можна ліпити що тобі забажається, а індивідуальна самостійна істота, зо всіма почуттями й думками дорослої людини, до котрої повинно пристосовувати школу, а не навпаки як це було до цього часу»<sup>12</sup>. Саме тому здійснення ідеї вільної школи у практиці передбачає поєднання виховання й освіти з природою дитини, задоволення індивідуальних нахилів інтелекту, надання можливості школярам вибирати науки, які їм найбільше подобаються, з тих, що пропонуються педагогами<sup>13</sup>.

Видатний педагог, організатор вітчизняної освіти С. Русова (1856–1940) також була переконана, що формування творчої особистості дитини неможливе без впровадження в практику закладів освіти принципу свободи. Однак свободу дитини вона розглядала достатньо виражено. Свободу виховання, на її думку, не можна розглядати як необмеженість бажань, а лише як вільне виявлення всього, що є в дитині найкращого, що найліпше сприяє тому, щоб з учнів сформувались особи дужі, лояльні, правдиві, люди з ясним розумом, чулим серцем і міцною волею<sup>14</sup>.

Учені, які досліджують спадщину С. Русової, звертали увагу на співзвучність її педагогічних поглядів з ідеями прихильниці вільного виховання М. Монтесорі. Зокрема Г. Міленіна наголошувала, що в системі М. Монтесорі С. Русову захоплювало уважне ставлення до „дитячої душі”, яка потребує індивідуалізації виховного процесу, душі, яка „вимагає спокою”<sup>15</sup>.

С. Русова, яка вважала, що виявлення і розвиток самостійних творчих сил дитини, її творчого мислення є одним із головних завдань нової школи, різко критикувала існуюче шкільне навчання за придушення волі та активності й невідповідність дитячій природі. На її думку, стара школа зі своїми методами пасивного навчання брала на себе гріх, нехтуючи всю дитячу рухливість та творчість, що паралізувало живу, самостійну душу дитини, а також псувало характер, бо воля закладається й розвивається лише на ґрунті активності<sup>16</sup>.

Видатний український педагог і діяч освіти Т. Лубенець (1855–1936 рр.) також був переконаний, що створення нової національної школи повинне бути пов’язане з ідеями вільного виховання. Тільки за цієї умови

<sup>12</sup> Я.Ф. Чепіга, *Л. Толстой і його школа*, Світло 1911, Кн. 5, с. 21.

<sup>13</sup> Я.Ф. Чепіга, *Вільна школа. Її ідеї й здійснення їх в практиці*, Київ 1918 (Українська школа під орудою С. Русової, Ю. Сірого, Я. Чепіги і С. Черкасенка).

<sup>14</sup> С. Русова, *Вибрані педагогічні твори. У 2 кн.*, за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук, Київ 1997, Кн.2, с. 299.

<sup>15</sup> Г.С. Міленіна, *Педагогічні ідеї С. Русової та М. Монтесорі: порівняльний аналіз*, [в] *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського* : збір. наук. праць. Вип.1 (30). Розвиток педагогічної освіти в контексті цивілізаційних змін, ред.: В.Д. Будак, О.М. Пехота, Миколаїв: МДУ ім. В.О. Сухомлинського 2010, с. 116.

<sup>16</sup> С. Русова, *Вибрані...*, с. 115.

школа стане місцем життя, радості та щастя для дітей, місцем, «де б'є живе джерело знань і де дитячу душу зігрівають краса, ласка та любов»<sup>17</sup>.

Як бачимо, ідея вільного виховання слугувала теоретичним підґрунтям для створення та практичного втілення концепції національної школи в період визвольних змагань 1917–1920 рр. Українські педагоги та діячі освіти цього періоду розглядали стару школу як таку, що не відповідала дитячій природі, пригнічувала активність дитини, ігнорувала її потреби і інтереси. Нова національна школа, на їх думку, повинна відкинути авторитарні принципи організації освітньої діяльності й стати місцем для творчого самовираження, вільного саморозвитку особистості. Проте українські педагоги усвідомлювали «крайнощі» вільного виховання й не вели мову про абсолютну свободу дитини в процесі навчання в школі, відсутність правил, які є обов'язковими для неї. Важливо, на їх думку, щоб ці правила не заважали вільному розвитку природних здібностей.

Ідея вільного виховання, як і інші течії зарубіжної реформаторської педагогіки, певною мірою впливала на освітню політику радянського уряду та на становлення методології радянської педагогіки в 20-ті роки ХХ ст. Радянські педагоги також використовували цю ідею для критики старої школи та сім'ї, наголошуючи, що і школа, і сім'я пригнічували дитину, заважали її вільному розвитку. Деякі радикально налаштовані вчені й діячі освіти пропонували повністю відсторонити дрібнобуржуазну індивідуалістичну сім'ю та авторитарну й антигуманну школу від виховання дитини і запровадити дитячі будинки як єдину нову форму соціального виховання.

Так, у 1920 році була прийнята «Декларація про соціальне виховання дітей», яка мала на меті соціальний захист і спасіння дитячого населення, життя якого в умовах розрухи, голоду, громадянської війни, поширення бездоглядності й безпритульності знаходилося під загрозою<sup>18</sup>. З одного боку, цей документ тяжів до педоцентризму, оскільки ставив у центр своєї уваги дитину, її потреби та інтереси. Але, з іншого боку, Декларація передавала право на виховання виключно суспільству та державі й передбачала створення для всіх дітей дитячих будинків, де дитина буде рости, розвиватися і навчатися жити.

Зауважимо, що положення про перетворення дитячого будинку в основну форму соціального виховання дітей не знаходило одноставної підтримки й не було реалізоване на практиці. Зокрема відомий педагог 20-х років Я. Мамонтов не погоджувався зі спробою повністю відсторонити сім'ю від виховання. Він зазначав, що історично склалося дві точки зору стосовно суб'єкта виховного процесу, які належали двом великим пред-

<sup>17</sup> Т. Лубенець, *О наглядном преподавании*, Киев 1911, с. 25.

<sup>18</sup> Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей, [в:] *Вісник Народного комісаріату освіти УСРР*, 1920, № 1, с. 9–11.

ставникам педагогічної думки – Платону й Л. Толстому. Платон, спираючись на модель ідеального державного устрою, віддавав право виховувати дитину виключно державі, яка повинна формувати такого громадянина, який їй потрібен. Для Л. Толстого кожна людина є індивідом, якого ніхто не має права виховувати, пристосовувати до наперед визначених стандартів. Виховання повинно бути вільним і підпорядковуватись інтересам самої дитини, а не держави і суспільства. Ці дві позиції Я. Мамонтов розглядав як крайнощі і називав Платона апологетом соціальної педагогіки, а Л. Толстого – апологетом анархічної педагогіки<sup>19</sup>. Означені крайнощі, на його думку, треба нівелювати і в процесі виховання орієнтуватись як на потреби держави, так і на потреби дитини й не відсторонювати сім'ю від виховного процесу.

Слід підкреслити, що ідея вільного виховання опосередковано вплинула на реформування організації навчання в загальноосвітній школі України в 20-ті рр. ХХ ст. У цей період у шкільне навчання активно втілювався Дальтон-план, автором якого була О. Паркхерст. Американська вчителька скептично ставилась до традиційних занять з цілим класом, оскільки всі учні різняться темпом роботи і здібностями, і запропонувала власну систему організації навчання, мета якої – знищити насилля над дитиною в усіх його формах. Дальтон-план, підкреслювала вона, «повинний служити стільки ж звільненню педагога, як і звільненню дитини. При новому плані педагог і учень повинні одержувати великі можливості самопрояву»<sup>20</sup>.

Українських педагогів приваблював гуманістичний і розвивальний потенціал Дальтон-плану, а також основні принципи навчання, покладені в його основу: самодіяльність учнів, вільне розпорядження своїм часом, робота за планом і реалізація певної, відомої їм цілі<sup>21</sup>. Однак в чистому вигляді Дальтон-план в українських школах не застосовувався через його прихильність до індивідуалізації навчання й недооцінку колективних форм роботи. Індивідуалістичне спрямування Дальтон-плану розглядалось як серйозна соціальна небезпека, і тому його пропонувалось скорегувати, щоб надати колективістського ухилу<sup>22</sup>.

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що ідея вільного виховання була важливим орієнтиром для розвитку вітчизняної освіти і педагогічної думки наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Українські педагоги, спираючись на неї, змогли дати науково обґрунтовану критику старої

<sup>19</sup> Я. Мамонтов, *Право держави і право дитини*, [в] *Маловідомі періоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ–ХХ ст.): хрестоматія*, упоряд. Л. Д. Березівська та ін., Київ 2003, с. 254–255.

<sup>20</sup> Э. Паркхерст, *Воспитание и обучение по дальтонскому плану*, пер. с англ. Р. Ландсберг, Москва 1925, с. 126.

<sup>21</sup> А.З., *Дальтонская система*, „Шлях освіти” 1923, № 9/10, с. 154.

<sup>22</sup> Б. Манжос, *Колективізація при Дальтон-плані*, „Радянська Освіта” 1924, № 7, с. 21.



школи й розробити концепцію нової національної школи, наголошуючи, що навчання й виховання повинне відповідати природі дитини, сприяти розвитку її природних сил і здібностей. Вимога щодо навчання в школі рідною мовою висувались не просто з політичних чи культурологічних міркувань, а з огляду на забезпечення його природовідповідності, створення умов для вільного розвитку дитини, реалізації закладеного в ній природного потенціалу.

Радянські педагоги 20-х років, відштовхуючись від ідеї вільного виховання, також виступили з гострою критикою старої шкільної системи, яку звинувачували у споглядальності й відриві від реального життя, прихильності до словесного навчання, що забезпечувало лише пасивне засвоєння учнями формальних знань. Нова трудова школа, на їх думку, повинна бути спрямована на розвиток особистості дитини, сприяти активному пізнанню й перетворенню нею навколишнього світу.

При цьому українські науковці й діячі освіти, вивчаючи роботи своїх зарубіжних колег й діяльність освітніх закладів, що навчали й виховували дітей на принципах вільного виховання, не ставили завдання запозичити й повторити в Україні зарубіжний практичний досвід. Ідея вільного виховання використовувалась ними як теоретична підстава для аналізу наявної системи шкільної освіти та як орієнтир для створення нової школи з урахуванням конкретних соціально-економічних, політичних та культурних умов, які склались в Україні в досліджуваний період та завдань державної освітньої політики. Однак ні фундатори концепції національної школи, ні радянські педагоги 20-х років ХХ ст. не відмовлялись від виховання дитини за задалегідь розробленим взірцем, як це передбачала теорія вільного виховання.

## Література

- А.З., *Дальтонская система*, „Шлях освіти” 1923, № 9/10.  
*Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей*, „Вісник Народного комісаріату освіти УСРР”, 1920, № 1.  
Зеленкевич Я., *Ґрунтовні принципи нормальної школи*, „Світло” 1911, Кн. 1.  
*История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в.*, под ред. А. И. Пискунова, Москва 2001.  
Кей Э., *Век ребенка*, Москва 1906.  
Лубенець Т., *О наглядном преподавании*, Киев 1911.  
Манжос Б., *Коллективизация при Дальтон-плані*, „Радянська Освіта” 1924, № 7.

- Мамонтов Я., *Право держави і право дитини*, [в:] *Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ–ХХ ст.): хрестоматія*, упоряд. Л.Д. Березівська та ін., Київ 2003.
- Міленіна Г.С., *Педагогічні ідеї С. Русової та М. Монтессорі: порівняльний аналіз* [в:] *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського: збір. наук. праць. Вип.1 (30). Розвиток педагогічної освіти в контексті цивілізаційних змін*, ред.: В.Д. Будак, О. М. Пехота, Миколаїв: МДУ ім. В.О. Сухомлинського 2010.
- Монтень М., *Опыты: полное изд. в одном томе*, пер. с фр. А. Бобович, Н. Рыковой, Ф. Коган-Бернштейн, Москва 2009.
- Монтессорі М., *Дом ребенка. Метод научной педагогики*, Гомель 1993.
- Монтессорі М., *Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в домах ребенка*, Москва 1993.
- Паркхерст Э., *Воспитание и обучение по дальтонскому плану*, пер. с англ. Р. Ландсберг, Москва 1925.
- Пискунов А. И., *Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – нач. XX в.*, Москва 1976.
- Русова С., *Вибрані педагогічні твори*. У 2 кн., за ред. Є.І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук, Київ: Либідь 1997, Кн.2.
- Руссо Ж.-Ж., *Письмо к д'Аламберу о зрелищах* [в:] Руссо Ж.-Ж., *Избранные сочинения: в 3 т.*, Москва 1961, Т. 1.
- Руссо Ж.-Ж., *Юлия или новая Элоиза* [в:] Руссо Ж.-Ж., *Избранные сочинения: в 3 т.*, Москва 1961, Т. 2.
- Смирнова Л.В. *Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. Опыт американской системы образования*, Волгоград 1997.
- Чепіга Я.Ф., *Л. Толстой і його школа*, „Світло”, 1911, Кн. 5.
- Чепіга Я.Ф., *Вільна школа. Її ідеї й здійснення їх в практиці*, Київ: Українська школа під орудою С. Русової, Ю. Сірого, Я. Чепіги і С. Черкасенка 1918.

## References

- A.Z., *Dal`tonskaya sy`stema*, “Shlyax osvity” 1923, 9/10.
- Deklaraciya Narkomosvity` USRR pro social`ne vy`hovannyya ditej*, “Visny`k Narodnogo komisariatu osvity` USRR”, 1920, 1.
- Zelenkev`ch Ya., *G`runtovni pry`ncy`py` normal`noyi shkoly`*, “Svitlo” 1911, Кн. 1.
- Istorija pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshhestve do konca HH v.*, pod red. A. I. Piskunova, Moskva: Sfera 2001.
- Kej Je., *Vek rebenka*, Moskva 1906.

- Lubenc' T., *O nagljadnom prepodavanii*, Kiev 1911.
- Manzhos B., *Kolekty'vizaciya pry' Dal'ton-plani*, "Radyans'ka Osvita" 1924, 7.
- Mamontov Ya., *Pravo derzhavy' i pravo dy'ty'ny'* [v:] *Malovidomi pershodzhe-rela ukrayins'koyi pedagogiky' (druga polovy'na XIX–XX st.): xrestomatiya*, uporyad. L.D. Berezivs'ka ta in., Ky'yiv 2003.
- Milenina G.S., *Pedagogichni ideyi S. Rusovoyi ta M. Montessori: porivnyal'ny'j analiz*, [v:] *Naukovy'j visny'k My'kolayivs'kogo derzhavnogo universy'tetu im. V.O. Suxomly'ns'kogo: zbir. nauk. pracz'. Vy'p.1 (30). Rozvy'tok pedagogichnoyi osvity' v konteksti cy'vilizacijny'x zmin*, red. V.D. Budak, O.M. Pyexota, My'kolayiv: MDU im. V.O. Suxomly'ns'kogo 2010.
- Monten' M., *Opyty: polnoe izd. v odnom tome*, per. s fr. A. Bobovich, N. Rykovoij, F. Kogan-Bernshtejn, Moskva 2009.
- Montessori M., *Dom rebenka. Metod nauchnoj pedagogiki*, Gomel' 1993.
- Montessori M., *Metod nauchnoj pedagogiki, primenimyj k detskomu vospitaniju v domah rebenka*, Moskva 1993.
- Parkherst Je., *Vospitanie i obuchenie po dal'tonskomu planu*, per. s angl. R. Landsberg, Moskva 1925.
- Piskunov A.I., *Problemy trudovogo obuchenija i vospitanija v nemeckoj pedagogike XVIII – nach. XX v.*, Moskva 1976.
- Rusova S., *Vy'brani pedagogichni tvory'. U 2 kn.*, za red. Ye. I. Kovalenko; uporyad., peredm., pry'm. Ye.I. Kovalenko, I.M. Pinchuk, Ky'yiv 1997, Kn.2.
- Russo Zh.-Zh., *Pis'mo k d'Alamberu o zrelishhah*, [v:] Russo Zh.-Zh., *Izbrannye sochinenija: v 3 t.*, Moskva 1961, T. 1.
- Russo Zh.-Zh., *Julija ili novaja Jeloiza*, [v:] Russo Zh.-Zh., *Izbrannye sochinenija: v 3 t.*, Moskva 1961, T. 2.
- Smirnova L.V. *Gumanisticheskaja pedagogika Marii Montessori. Opyt amerikanskoj sistemy obrazovanija*, Volgograd: Peremena 1997.
- Chepiga Ya.F., *L. Tolstoj i jogo shkola*, "Svitlo" 1911, Kn. 5.
- Chepiga Ya.F., *Vil'na shkola. Yiyi ideyi j zdijsnennya yix v prakty'ci*, Ky'yiv: Ukrayins'ka shkola pid orudoyu S. Rusovoyi, Yu. Sirogo, Ya. Chepigy' I S. Cherkasenska 1918.

## The idea of free education in the national pedagogical thought of the late 19th - early 20th centuries

### Summary

The article considers the influence of the idea of free education on the development of pedagogical theory and practice in Ukraine in the late XIX - early XX centuries. The peculiarities of

free education principles usage to substantiate the concept of the national school are shown, the connection of the educational policy of the 1920s and the attempts to reform school education in this period with the approaches of theorists of free education are revealed.

**Keywords:** free education, , pedocentrism, national school, social education.

## **Idea wychowania wyzwalającego w myśli pedagogicznej Ukrainy (koniec XIX – początek XX wieku)**

### **Streszczenie**

Artykuł analizuje wpływ idei wychowania wyzwalającego (edukacji do wolności) na rozwój teorii i praktyki pedagogicznej na Ukrainie na przełomie XIX i XX wieku. Autor rozważa możliwości zastosowania zasad wychowania wyzwalającego w koncepcji szkoły narodowej, ujawnia związek między polityką edukacyjną lat dwudziestych XX wieku a próbami reformy edukacji szkolnej w tym okresie i podejściem teoretycznym zwolenników wychowania wyzwalającego.

**Słowa kluczowe:** wychowanie wyzwalające (edukacja do wolności), pajdocentryzm, szkoła narodowa, edukacja społeczna.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.19>

Kazimierz RĘDZIŃSKI

<https://orcid.org/0000-0002-2625-8451>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: k.redzinski@ujd.edu.pl

## Działalność Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1892–1918)

**Słowa kluczowe:** Towarzystwo Szkoły Ludowej, Lwów, oświata pozaszkolna.

### Organizacja stowarzyszenia

Pod koniec XIX w. w Galicji nastąpił spontaniczny rozwój stowarzyszeń gospodarczych i oświatowych. W ten sposób przejawiało się organizowanie się społeczeństwa w celu modernizacji życia. Był to ruch oddolny, obejmujący wszystkie sfery aktywności mieszkańców. Jednym z takich stowarzyszeń było Towarzystwo Szkoły Ludowej, powstałe w 1891 r. dla uczczenia setnej rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja (zatwierdzenie statutu nastąpiło w 1892 r.).

Znaczący udział w powstaniu organizacji miało środowisko lwowskie. Na wiecu akademickim w 1889 r. student Maksymilian Gumpłowicz zaproponował powołanie „polskiego Schulvereinu” na wzór towarzystw niemieckich i czeskich<sup>1</sup>.

Izba Adwokacka we Lwowie w trakcie przygotowań do obchodów rocznicy konstytucji zaproponowała 14 marca 1891 r. spotkanie delegatów organizacji i stowarzyszeń zajmujących się przygotowaniem uroczystości. Apel podpisali: Jan Czaykowski, Henryk Gottlieb, Stanisław Bieliński, Aleksander Pomianowski i Juliusz Popiel<sup>2</sup>. Władze policyjne zakazały jednak planowanego spotkania.

<sup>1</sup> Z. Próchnicki, *Dwudziestopięćciolecie Towarzystwa Szkoły Ludowej*, Lwów 1916, s. 3.

<sup>2</sup> R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław [i in.] 1990, s. 147.

W wyniku poufnych zebrań środowiskowych 19 kwietnia ogłoszono skład komitetu obchodów rocznicowych, stanowili go: Alojzy Rybicki – jako przewodniczący, Leoncjusz Wybranowski i Apolinary Stokowski – wiceprzewodniczący, oraz sekretarze: Robert Czajkowski, Godzimir Małachowski, Leon Syroczyński i Józef Szeremeta<sup>3</sup>.

Na lwowskie uroczystości złożyły się odczyty publiczne wygłoszone przez: Włodzimierza Dzieduszyckiego w ratuszu, Stanisława Szczepanowskiego w sali Sokoła, Władysława Ostrożyńskiego w sali kasyna miejskiego, Tadeusza Romanowicza w Stowarzyszeniu Rzemieślników „Skala” oraz Juliusza Starkła w stowarzyszeniu „Gwiazda”. Uczestnikom wykładów bezpłatnie wręczano broszurę Ludwika Finkla *O Konstytucji 3 maja*, wydaną przez Macierz Szkolną. Projekt ten realizowali dalej działacze lwowscy: Ernest Adam, Michał Fabiański, Kornel Stroka, Tadeusz Dwernicki, Michał Danielak<sup>4</sup>.

Podobny komitet powstał w Krakowie. W październiku 1890 r. stanowili go: Ernest Adam, Stanisław Armołowicz, Adam Asnyk, Stefan Buszczyński, ks. Tadeusz Chromecki, Adam Doboszyński, Juliusz Kossak, Jacek Malczewski, Jan Matejko, Mieczysław Pawlikowski, Stanisław Smolka, Franciszek Stefczyk, Ferdynand Weigel, Jan Wojtyga, Jan Zięba<sup>5</sup>. Oprócz przygotowań do obchodów uroczystości komitet krakowski podjął uchwałę o powołaniu Towarzystwa Przyjaciół Szkoły Ludowej. Po przedstawieniu statutu organizacji i dokonaniu kilku zmian zaleconych przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych w Wiedniu zaakceptowano powołanie organizacji 21 stycznia 1892 r.

Pierwszy statut przewidywał: pomoc gminom w zakładaniu szkół, zaopatrywanie ich w pomoce naukowe, pomoc dla biednych uczniów, popieranie dokształcania nauczycieli, zakładanie bibliotek i czytelni, wspieranie czasopism ludowych.

Po kolejnych zmianach w statucie w 1908 r. przyjęto 16-punktowy zakres zadań; obejmował on:

- zakładanie i utrzymywanie szkół polskich,
- prowadzenie przemysłowych kursów uzupełniających,
- przekazywanie szkołom książek i pomocy dydaktycznych,
- prowadzenie kursów dla analfabetów,
- prowadzenie szkół średnich i kursów nauczycielskich,
- dokształcanie na kursach nauczycieli szkół ludowych,
- nagradzanie nauczycieli za pozaszkolną pracę oświatową,
- prowadzenie burs, ochronek i ogródków freblowskich,
- prowadzenie odczytów i domów ludowych,
- prowadzenie bibliotek i czytelni,

<sup>3</sup> Tamże, s. 148.

<sup>4</sup> Tamże; M. Zwiercan-Witkowska, *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1939*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 2003, R. LIII, s. 136 i in.

<sup>5</sup> R. Terlecki, dz. cyt., s. 149.

- urządzanie obchodów narodowych i przedstawień teatralnych,
- organizowanie wycieczek,
- wydawanie i wspieranie czasopism ludowych oraz wydawnictw popularnych,
- organizowanie kongresów i wieców oświatowych<sup>6</sup>.

Pierwszy zarząd główny wybrano na walnym zgromadzeniu w Krakowie 13 marca 1892 r. Przewodniczącym został Adam Asnyk, jego zastępcą August Sokołowski, a sekretarzem Lesław Boroński. Członkami zarządu byli: Ernest Adam, Wojciech Biechoński, ks. Tadeusz Chromecki, Michał Danielak, Wincenty Jabłoński, Przemysław Kotarski, ks. Jan Kufel, Włodzimierz Lewicki, Józef Łokietek, Mieczysław Pawlikowski, Stanisław Paszkowski, Tadeusz Romanowicz, Jan Rotter, Antoni Ryszard i Jan Skórliński. Skład zarządu wybierany był na jeden rok, na kolejnych walnych zgromadzeniach powoływano nowych członków, permanentnie więc ulegał licznym zmianom. Ostatni przed wybuchem I wojny światowej zarząd wybrano 11 i 12 lipca 1914 r. na Walnym Zjeździe TSL w Białej, miał on przedłużoną kadencję do 1919 r. Prezydium zarządu głównego stanowili wówczas: Ernest Bandrowski – prezes, Ernest Adam i Jerzy Piwocki – wiceprezesi, Zdzisław Próchnicki, Stanisław Rymar i Kazimierz Wyczynski – sekretarze, Edmund Piechnik – skarbnik, Jan Opieński – zastępca skarbnika, Tadeusz Tabaczyński – rachmistrz, Franciszek Maślanka – zastępca rachmistrza<sup>7</sup>. W 36-osobowym zarządzie głównym znaleźli się m.in. Jan Piepesporatyński ze Lwowa i Wincenty Witos z Wierzchosławic<sup>8</sup>.

W pierwszym okresie I wojny światowej, w latach 1914–1915, powołano Delegację Zarządu Głównego TSL w osobach Anieli Aleksandrowiczówny i Antoniego Januszewskiego, początkowo z siedzibą w morawskiej Ostrawie, a później w Białej, w celu kierowania pomocą dla uchodźców wojennych z Galicji oraz wspierania czynnych szkół TSL na Śląsku Cieszyńskim<sup>9</sup>.

Statutowym terenem działalności do 1918 r. była Galicja i Śląsk Austriacki, a ponadto miejscowości zamieszkałe przez ludność polską na Morawach, na Bukowinie, w Bośni oraz w Wiedniu.

Organizacja stowarzyszenia była trójstopniowa. Na czele działał zarząd główny z siedzibą w Krakowie, dzielący się początkowo (do 1902 r.) na dwie autonomiczne sekcje: wschodnią we Lwowie oraz wydział ścisły w Krakowie. Pośrednią komórką od 1903 r. były zarządy okręgowe, zrzeszały one wszystkie koła na swoim terenie. Ich zadaniem było kierowanie pracą oświatową kół. W 1903 r. powołano 17 zarządów okręgowych, w późniejszym okresie część

<sup>6</sup> M. Stępowski, *Towarzystwo Szkoły Ludowej. Jak powstało, co zrobiło i do czego dąży (1891–1911)*, Kraków 1911, s. 19.

<sup>7</sup> *Sprawozdanie Zarządu Głównego Towarzystwa Szkoły Ludowej za lata 1914 i 1915*, Kraków 1916, s. 9.

<sup>8</sup> Tamże, s. 8.

<sup>9</sup> Tamże.

skomasowano i działało 13: bialski, brzeżański, jarosławski, nowosądecki, nowotarski, rzeszowski, sanocki, stanisławowski, stryjski, tarnopolski, tarnowski, złoczowski, żółkiewski. Pod bezpośrednim nadzorem zarządu pozostawały koła w okręgu Śląska Cieszyńskiego i na Morawach<sup>10</sup>.

Najniższą komórką organizacyjną stowarzyszenia były koła terenowe. Realizowały one bezpośrednią działalność. Autonomia kół pozwalała zrzeszonym w nich działaczom na szerszą inicjatywę kulturalno-oświatową, zgodnie z potrzebami danej miejscowości.

W pierwszym roku działalności (1892) powstały 23 koła terenowe, skupiające 3000 członków. W następnych latach odnotowywano systematyczny rozwój. Rejestr płacących składki w 1893 r. wykazywał 33 koła i 4854 członków, w 1894 – odpowiednio 53 i 5832, w 1900 – 76 i 7671, a w 1902 r. 116 kół i 10 667 członków. W roku 1913 istniało 291 kół zrzeszających 41 702 członków<sup>11</sup>.

Członkiem stowarzyszenia mógł zostać każdy pełnoletni mieszkaniec Galicji bez względu na wykształcenie, stan majątkowy, płeć, wyznanie i narodowość. Członkowie zwyczajni płacili składkę roczną w wysokości 2 koron. Do 1914 r. wyróżniano ponadto: członków założycieli, dożywotnich i honorowych. Założyciele płacili jednorazowo 200 koron, a dożywotni 40 koron. Godnością członka honorowego obdarzano osoby szczególnie zasłużone dla stowarzyszenia. Po 1918 r. zlikwidowano status członków założycieli i dożywotnich. Pozostawiono godność członka honorowego. Do 1916 r. wyróżniono w ten sposób 10 osób, którymi byli: abp Józef Bilczewski, Ernest Adam, Adam Asnyk, Ernest Bandrowski, Erazm Jerzmanowski, Maria Konopnicka, Zygmunt Miłkowski, Eliza Orzeszkowa, Konrad Prószyński (K. Promyk), Maria Siedlecka<sup>12</sup>.

Wśród członków założycieli wymieniono do 1915 r. 25 osób. Byli to: Adam Asnyk, Leopold Baczewski ze Lwowa, hr. Stanisław Badeni, hr. Michał Baworski z Podwołoczysk, Władysław Bełza ze Lwowa, hr. Tadeusz Czerkawski-Golejewski, książę Adam Czartoryski z Sieniawy, Rudolf Gall z Tarnopola, Stanisław Głębiński, ks. Stanisław Gromnicki z Buczacza, Samuel Horowitz ze Lwowa, Henryk Kolischer z Gródka Jagiellońskiego, Natan i Maria Loewenstein ze Lwowa, księżna Lubomirska z Przeworska, książę Jerzy Lubomirski z Rozwadowa, Ignacy Paderewski, Jan Gwalbert-Pawlikowski z Medyki, hrabina Franciszka Potulicka z Glinian, księżna Puzyńska z Piadyk k. Kołomyi, książę Władysław Sapieha i księżna Elżbieta Sapieżyna z Krasiczyna, ksiądz Zygmunt Schlecht z Buczacza, hrabia Władysław Zamojski z Zakopanego, Maria i Stanisław Szczepanowscy. Wsparcia finansowego udzielały instytucje i organizacje publiczne – Rady Powiatowe w: Bochni, Chrzanowie, Drohobyczu,

<sup>10</sup> M. Stępowski, dz. cyt., s. 24.

<sup>11</sup> R. Terlecki, dz. cyt., s. 150; W. Sikora, *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1929*, Kraków 1929, s. 12.

<sup>12</sup> *Sprawozdanie Zarządu Głównego...*, s. XXXVII.



Gródka Jagiellońskim, Husiatynie, Jaśle, Przemyślanach, Tarnopolu, Tarnowie, Żydaczowie; rady Miasta w: Bochni, Drohobyczu, Krakowie, Lwowie, Tarnowie, Tłumaczu. Składki członkowskie wpłacały: Galicyjskie Kasy Zaliczkowe, Galicyjski Bank Ziemski, Izba Handlowa i Przemysłowa w Brodach, Kasy Oszczędności w Drohobyczu, Przemyślu, Samborze, Tarnowie, Kopyczyńcach, Rawie Ruskiej, Sieniawie, Bochni, Gródka Jagiellońskim, Wadowicach, Żydaczowie<sup>13</sup>.

Największymi kołami były Koła Pań w Krakowie i we Lwowie. W Krakowie 1947 członkiń w latach 1892-1902 złożyło składki w wysokości 46 308,80 koron, tj. po 15,71 k. na osobę. We Lwowie zaś w tym samym okresie I Koło Pań zebrano kwotę 11 587 k. od 733 członkiń, co średnio wyniosło 1,58 k. na osobę<sup>14</sup>.

Początek XX w. przyniósł przyspieszenie rozwoju TSL, które wskazywało na jego popularność w społeczeństwie. Społeczeństwo polskie darzyło stowarzyszenie dużym poparciem materialnym i moralnym. Aspekt materialny przejawiał się w składkach, ofiarach na: Dar Narodowy w dniu 3 maja, Dar Grunwaldzki (od 1909 r.), Dar Noworoczny i Daninę Oświatową, ponadto były to indywidualne zapisy gotówki, gruntów i domów. W ofiarności tej brali udział przedstawiciele wszystkich warstw społecznych.

W 1893 r. znaczącą ofiarę złożył Erazm Jerzmanowski, w kwocie 20 000 k. na fundusz zakładowy stowarzyszenia<sup>15</sup>. Ponadto 2000 koron przekazał on na budowę szkoły w Ulicku-Seredkiewiczu w powiecie Rawa Ruska, a w 1894 r. ofiarował 4000 k. na zakup gruntu pod budowę szkoły w Białej oraz 1000 koron na wydanie czasopisma „Polski Lud”<sup>16</sup>. Na budowę szkoły w Białej miejscowy ksiądz dziekan Jan Temple przekazał 2000 k., a Herman Czecz podarował materiały budowane o wartości 1000 k.<sup>17</sup> Krakowskie Koło Pań TSL zebrało 14 500 k. na budowę szkoły. We wrześniu 1898 r. szkoła w Białej została otwarta.

W 1894 r. w Przemyślu Koło Pań TSL otrzymało darowiznę 2000 koron oraz księgozbiór od Stefanii Tur-Przedzrymskiej. Właściciele kopalni ropy w Schodnicy, Stanisław Szczepanowski, Odrzywolski i Wolski, własnymi środkami wybudowali szkołę i oddali ją na własność TSL<sup>18</sup>.

W 1898 r. stowarzyszenie otrzymało dwa duże legaty – Józef Zubrzycki w Nowym Sączu zapisał TSL kwotę 12 620 k., a adwokat dr Karol Neumann z Gorlic zapisał 83 120 k.<sup>19</sup>

<sup>13</sup> Tamże, s. XXXVII-XLI.

<sup>14</sup> P. Ciompa, *Pierwsze dziesięciolecie Towarzystwa Szkoły Ludowej pod względem finansowym (1892-1902)*, Kraków 1904, s. 10.

<sup>15</sup> M. Stępowski, dz. cyt., s. 47.

<sup>16</sup> Tamże, s. 48.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże, s. 49.

Od 1900 r. TSL organizowało corocznie krajową zbiórkę środków w postaci Daru Narodowego Trzeciego Maja. W kolejne rocznice uchwalenia konstytucji organizowano powszechne zbiórki na zasadzie „po groszu, lecz wszyscy” na rzecz oświaty polskiej. Zbierane co roku ofiary dawały coraz większe sumy: w 1901 r. – 10 029 k., w 1902 – 12 988 k., w 1903 – 17 406 k., w 1904 – 19 768 k., w 1905 – 24 807 k., w 1906 – 26 238 k., w 1907 – 36 279 k., w 1908 – 43 040 k., w 1909 – 52 933 k., w 1910 – 50 564 k., w 1912 – 64 491 k., w 1913 – 60 464 k.<sup>20</sup>

W 1901 r. Michał Dura, profesor Gimnazjum w Tarnopolu, przeznaczył na rzecz TSL 1000 koron, a Zofia Lewicka we Lwowie ofiarowała 2000 koron na rzecz Koła Pań we Lwowie, zaś Prus Wiśniowski 2918 koron<sup>21</sup>. W 1903 r. ofiary złożyli: Majchrowski w Tarnowie 1300 k., K. Klipunowski 2000 k., w 1905 r. Jan Krahelski 4730 k., z przeznaczeniem na szkołę polską w Morawskiej Ostrawie, Paweł Gumuła 1000 k., hr. Jan Aleksander Tarnowski – 2000 k.<sup>22</sup>. W 1906 r. anonimowy darczyńca złożył 1000 k. na budowę Domu TSL we Lwowie, a Erazm Kokosiński zapisał 5620 k. na cele ogólne<sup>23</sup>.

W 1907 r. anonimowo, za pośrednictwem adwokata Koya, ofiarowano 30 000 rubli na rzecz budowy Seminarium Nauczycielskiego w Białej. W dwa lata po śmierci ofiarodawcy podano jego dane osobowe, był nim Zygmunt Grabie-Jałbrzykowski, przemysłowiec z Królestwa Polskiego, właściciel majątku ziemskiego w Ujeździe pod Krakowem<sup>24</sup>. W 1907 r. Franciszek Preisedanz z Krakowa, właściciel Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego, przekazał swój zakład z kapitałem 10 000 koron na rzecz TSL celem jego dalszego prowadzenia<sup>25</sup>. Z USA ks. F. Jachimiak ofiarował sumę 2176 k., zaś w 1909 r. delegacja Związku Narodowego Polskiego przybyła na uroczystości grunwaldzkie do Krakowa i złożyła kwotę 770 k.<sup>26</sup> W 1908 r. Balbina Wolszczanowa ze Lwowa zapisała legat w kwocie 40 000 k. na rzecz bursy TSL we Lwowie oraz 35 000 k. na rzecz Zarządu Głównego TSL. Dar w kwocie 5000 k. przekazał w tym samym roku K. Kostkiewicz z Jasła<sup>27</sup>.

W 1908 r. hrabina Bronisława Starzeńska w Kołomyi darowała miejscowemu Kołu TSL pałacyk wraz z ogrodem o wartości 60 000 k. na urządzenie w nim domu ludowego<sup>28</sup>. W 1909 r. złożono następujące darowizny: Maria Orpiszewska z Krosna przekazała budynek w Czarnorzekach, a Włodzimierz Gniewosz – były poseł do parlamentu w Wiedniu – zapisał budynek w Złotym

<sup>20</sup> Tamże, s. 7.

<sup>21</sup> Tamże, s. 50.

<sup>22</sup> Tamże, s. 51.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże, s. 52.

<sup>25</sup> Tamże.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże, s. 53

Potoku z przeznaczeniem na otwarcie polskiej placówki narodowej. W tym samym roku Leopold Krzyżanowski i Stanisław Służewski przekazali w testamencie kwoty 4000 k. i 4720 k. na rzecz TSL<sup>29</sup>.

W 1910 r. Towarzystwo Wzajemnych Ubezpieczeń w Krakowie przekazało TSL kwotę 50 000 k. na rzecz polskich szkół kresowych. Od 1898 r. Sejm Krajowy udzielał towarzystwu subwencji na zakładanie i utrzymywanie szkół. Były to kwoty początkowo niewielkie, ale stopniowo rosły. W 1898 r. TSL uzyskało 23 000 k., w roku następnym zaledwie 7000 k., a w 1900 r. nie uzyskano żadnej subwencji. W 1901 r. wynosiła ona 11 200 k., w następnych latach systematycznie wzrastała, do kwoty 88 900 k. w roku 1910<sup>30</sup>.

Od 1909 r. istotnym źródłem dochodu były ofiary społeczeństwa na Dar Grunwaldzki. 5 maja 1909 r. Bronisław Schwanitz-Szwantowski z Krakowa złożył w redakcji „Nowej Reformy” 2000 k. na rzecz TSL<sup>31</sup>. Była to reakcja na inicjatywę poety niemieckiego Piotra Roseggera z Wiednia, aby jego rodacy składali cegiełki po 2000 k. na milionowy fundusz szkół kresowych popieranych przez Schulverein. Niemiecki Związek Szkolny działał na terenach zamieszkałych przez mniejszość niemiecką, chodziło o szkoły niemieckie w Bielsku i na Morawach.

Grono profesorów Uniwersytetu Lwowskiego w 1909 r. złożyło na rzecz TSL kwotę 5400 k., ogłaszając jednocześnie w miejscowym „Słowie Polskim” apel, aby społeczeństwo ofiarowało milion koron na szkoły kresowe. Do końca 1909 r. zadeklarowano składki na sumę 1 198 642 k., a do 15 kwietnia 1914 r. – 1 656 942 k.<sup>32</sup> Realizacja deklaracji była nieco mniejsza, jednakże do końca 1913 r. wydano 1 021 809 k.<sup>33</sup>

## Formy działalności kulturalno-oświatowej

Działalność programowa stowarzyszenia realizowana była w dwóch głównych obszarach. Były to kształcenie i wychowywanie dzieci i młodzieży oraz organizacja oświaty wśród dorosłych. Akcja szkolna w okresie do I wojny światowej miała charakter obrony przed wynarodowieniem na kresach wschodnich i zachodnich Galicji.

W ramach pracy kulturalno-oświatowej wśród dorosłych organizowano: kursy dla analfabetów, biblioteki, czytelnie, odczyty, wystawy, wiece, wieczorki patriotyczne, obchody narodowe, muzea regionalne, przedstawienia teatralne, domy ludowe. Duże znaczenie dla działalności oświatowej miało wydawanie od

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Tamże, s. 55.

<sup>31</sup> Z. Próchnicki, dz. cyt., s. 13.

<sup>32</sup> Tamże, s. 13.

<sup>33</sup> Tamże, s. 29

1901 r. czasopisma „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej”, w latach 1907–1939 pod zmienionym tytułem „Przewodnik Oświatowy”.

Cel działalności, wyrażony hasłem „przez oświatę do wolności”, miał w praktyce także inną treść: „przez oświatę do niepodległości”, której oficjalne popularyzowanie nie było jeszcze możliwe. W oświecaniu ludu widziano niezbędny warunek uświadomienia narodowego oraz możliwość wykształcenia obywatelskiego.

Początkowo główny wysiłek TSL skierowano na budowę szkół na terenach zróżnicowanych etnicznie. Już w 1894 r. z funduszy lwowskiego Koła Pań otwarto szkołę w miejscowości Ulicko-Seredkiewicz koło Rawy Ruskiej. W 1894 r. Zarząd Główny TSL podjął uchwałę o budowie szkoły w Białej (obecnie Bielsko-Biała), uruchomionej w 1898 r.

Do 1918 r. wybudowano 236 obiektów szkolnych, po dwa budynki gimnazjalne oraz seminariów nauczycielskich. W Galicji Wschodniej budynki szkolne przekazywano publicznym władzom oświatowym celem dalszego prowadzenia szkół, zaś na Śląsku Cieszyńskim oraz na Morawach TSL prowadziło je z własnych funduszy. Były to szkoły w: Białej, Ostrawie, Orłowej, Leszczynach, Przywozie, Hałcnowie, Witkowicach, Mariańskich Górkach.

Od 1910 r. wspierano oświatę polską na Bukowinie, w Czerniowcach uruchomiono gimnazjum, a szkoły polskie prowadzono w miejscowościach Ruda i Dawideny Zrąb<sup>34</sup>.

W Galicji Wschodniej, w miejscowościach, gdzie nie było 40 polskich dzieci i władze oświatowe nie organizowały w szkołach tzw. klas eksponowanych w języku polskim, TSL organizowało „szkółki początkowe”. W 1904 r. było ich 48 dla 1500 uczniów, w 1907 r. liczba ich wzrosła do 92. W 1908 r. 56 szkółek przekształcono na szkoły ludowe<sup>35</sup>.

Nauka w szkołach początkowych odbywała się w wynajętych budynkach, a nauczycielami byli najczęściej działacze TSL posiadający ukończone szkoły wydziałowe. Pracowali za małym wynagrodzeniem, a wielu z nich bezpłatnie.

Wraz z zakładaniem szkół zajęto się dziećmi szkolnymi, dostarczając im: podręczniki, przybory oraz odzież i obuwie. W 1902 r. rozpoczęto akcję zakładania ogródków freblowskich (przedszkola) dla dzieci w wieku od 3 do 7 lat, najpierw na Śląsku Cieszyńskim w środowisku robotniczym<sup>36</sup>. W 1904 r. otwar-

<sup>34</sup> M. Stępowski, dz. cyt., s. 81.

<sup>35</sup> M. Bednarzak-Libera, *Oświata pozaszkolna w działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej (1891–1918)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach. Nauki Humanistyczne. Historia” 1996, nr 45, s. 88; też, *Formy działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej na wsi galicyjskiej w latach 1891–1914*, [w:] *Kultura i oświata wsi*, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 1996, s. 229 i n.

<sup>36</sup> Początki placówek wychowania przedszkolnego w Galicji zob.: B. Sandler, *System Froebła w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1959, t. II; M. Łapot, *Placówki wychowania przedszkolnego we Lwowie do roku 1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2016, nr 1–2, s. 63–87.

to pierwsze bursy dla młodzieży gimnazjalnej oraz ze szkół zawodowych. W 1913 r. prowadzono placówki w: Brzeżanach, Buczaczu, Rudkach, Rawie Ruskiej, Śniatynie, Kamionce Strumiłowej, Żółkwi, Lwowie, Komarnie, Drohobyczu, Brzesku, Jarosławiu, Sokalu, Sanoku, Stryju, Tarnopolu, Samborze, Gródku Jagiellońskim, Jaworowie, Kołomyi, Przemyślu, Nowym Targu, Orłowej, Borszczowie, Białej, Zbarażu, Podhajcach<sup>37</sup>.

Rozwój działalności oświaty szkolnej przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Szkolnictwo elementarne pod patronatem TSL (1892–1914)

Lp.	Rok	Szkoły ludowe		Szkółki początkowe	
		liczba	uczniowie	liczba	uczniowie
1.	1892	4	169	-	-
2.	1893	6	245	-	-
3.	1894	10	485	-	-
4.	1895	6	284	-	-
5.	1896	5	239	-	-
6.	1897	7	372	-	-
7.	1898	7	942	-	-
8.	1899	12	1 391	-	-
9.	1900	9	1 425	-	-
10.	1901	13	1 767	-	-
11.	1902	12	2 028	-	-
12.	1903	13	2 352	22	549
13.	1904	18	2 859	43	1 397
14.	1905	21	2 274	64	1 917
15.	1906	28	2 368	82	2 709
16.	1907	36	4 106	92	3 000
17.	1908	75	7 395	52	2 081
18.	1909	82	4 606	44	1 041
19.	1910	206	11 412	36	758
20.	1911	225	15 433	45	1 153
21.	1912	135	8 864	43	1 165
22.	1913	154	15 035	44	1 020
23.	1914	14	2 640	-	-

Źródło: W. Sikora, *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1929. Krótki rys działalności*, Kraków 1929, s. 30 i n.

Stopniowo rozszerzała się działalność w zakresie oświaty pozaszkolnej. Dla młodzieży dorastającej oraz dorosłych rozpoczęto organizację kursów dla analfabetów oraz wykładów i pogadanek. W miastach i wsiach zakładano biblioteki i czytelnie. Urządzano obchody rocznic narodowych, wiece oświatowe oraz przedstawienia teatralne i występy chórów śpiewaczych.

Rozwój placówek sprawujących opiekę nad dziećmi i młodzieżą przedstawia tabela 2.

<sup>37</sup> M. Bednarzak-Libera, *Oświata pozaszkolna...*, s. 92.

**Tabela 2.** Bursy i przedszkola TSL (1902–1918)

Lp.	Rok	Bursy		Przedszkola	
		liczba	uczniowie	liczba	uczniowie
1.	1902	-	-	1	35
2.	1903	-	-	2	70
3.	1904	6	121	3	100
4.	1905	11	234	4	140
5.	1906	12	238	6	225
6.	1907	16	308	9	320
7.	1908	17	400	14	700
8.	1909	19	496	14	603
9.	1910	18	674	22	968
10.	1911	21	843	18	1 166
11.	1912	21	928	12	726
12.	1913	20	793	15	846
13.	1914	-	-	4	130
14.	1915	-	-	4	130
15.	1916	-	-	12	570
16.	1917	-	-	7	288
17.	1918	-	-	7	247

Źródło: W. Sikora, dz. cyt., s. 30, 36.

Pierwszy kurs dla analfabetów zorganizowano w 1899 r. we Lwowie, w szkole miejskiej im. św. Antoniego, dla 28 uczniów. W tymże roku powołano 27 kursów, w 1900 r. było ich 11, a w 1902 – 22 kursy. W Krakowie w 1906 r. w kursie dla analfabetów uczestniczyło 346 żołnierzy, od 1912 r. dowództwo wojskowe zabroniło im jednak uczestniczenia w szkoleniach cywilnych. Ogółem w latach 1896-1913 zorganizowano 1338 kursów dla analfabetów<sup>38</sup>.

Od 1907 r. rozpoczęto organizację kursów zawodowych dla młodzieży. W 1913 r. działało 48 kursów dla 1700 uczestników; istniały szkoły handlowe oraz przemysłowo-handlowe – dwuletnie w Tarnopolu i Ostrawie, prowadzone dla 163 uczniów. Kursy uzupełniające przemysłowo-handlowe prowadzono w: Tarnopolu, Białej, Chodorowie, Leszczynach, Przywozie na Morawach, Krynicy, Schodnicy, Tłustem i Zbarażu. Były to kursy z zakresu kroju i szycia oraz wyrobów wełnianych.

Nauka wyrobu guzików odbywała się w: Delejowie, Dolinie, Kocmanie na Bukowinie, Lesku, Łaskówce, Łoniach, Podwołoczyskach, Starym Sączu. Naukę stolarstwa prowadzono w Bebechach, introligatorstwa w Kleparowie koło Lwowa, murarstwa w Kołomyi, księgowości i pisania na maszynie nauczano w: Białej, Stryju i Tarnopolu. Kursy uzupełniające w zakresie rolnictwa i sadownictwa miały miejsce w Dublanach i Zaleszczykach. Dla uczennic krawiectwa

<sup>38</sup> Tamże, s. 89; J. Potoczny, *Teoria elementarnego kształcenia dorosłych, popularyzacji wiedzy i czytelnictwa w Galicji doby autonomicznej*, [w:] *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, pod red. E. Sapii-Drewniak i A. Stopińskiej-Pająk, Toruń 1997, s. 24 i n.

we Lwowie prowadzono kursy języka polskiego, historii Polski, geografii i rachunków<sup>39</sup>.

Rozwój oświaty pozaszkolnej przedstawia tabela 3.

**Tabela 3.** Kształcenie dorosłych – kursy (1894–1914)

Lp.	Rok	Kursy ogólnokształcące			Kursy zawodowe	
		analfabetów	specjalne	uczniów	liczba	uczniów
1	1894	-	2	113	-	-
2	1895	-	2	132	-	-
3	1896	5	6	483	-	-
4	1897	13	7	709	-	-
5	1898	20	6	900	1	20
6	1899	27	4	773	2	38
7	1900	11	3	470	2	46
8	1901	17	5	632	2	50
9	1902	22	3	765	2	50
10	1903	57	1	1 589	-	-
11	1904	55	1	1 811	-	-
12	1905	75	2	3 199	-	-
13	1906	126	-	2 427	-	-
14	1907	113	-	2 534	3	46
15	1908	104	-	2 386	16	166
16	1909	134	2	3 181	31	575
17	1910	184	-	3 670	41	769
18	1911	2792	1	2 574	40	687
19	1912	127	-	2 668	50	813
20	1913	122	5	2 792	48	1 248
21	1914	-	-	-	2	98

Źródło: W. Sikora, dz. cyt., s. 34, 35.

Biblioteki i czytelnie były pierwszym efektem działalności stowarzyszenia. Do statutu TSL w 1894 r. dołączono instrukcję, w której zawarto przesłanie odnośnie do funkcjonowania owych placówek; stwierdzono tam, iż ich celem jest „dostarczanie tak członkom, jak i nie członkom Towarzystwa, dzieł i czasopism treści religijno-moralnej (naukowej, polityczno-beletrystycznej, historycznej, gospodarczej, przemysłowej lub fachowej”<sup>40</sup>. Starano się, aby każda biblioteka miała własny zarząd, w ten sposób dążono do przejścia członków TSL z roli biernej do czynnej. Obok biblioteki i czytelnia powoływano, jako wyższy stopień organizacyjny, domy ludowe.

Rozwój placówek bibliotecznych był żywiołowy, w 1892 r. uruchomiono osiem bibliotek i pięć czytelni, w 1902 działały już 74 biblioteki i 94 czytelnie

<sup>39</sup> M. Stepowski, dz. cyt., s. 118; por.: T. Aleksander, *Oświata pozaszkolna w programach walnych zgromadzeń Towarzystwa Szkoły Ludowej*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918*, Rzeszów 1996, s. 367.

<sup>40</sup> *Statut i regulaminy Towarzystwa Szkoły Ludowej*, Kraków 1894, s. 3.

wiejskie oraz 93 czytelnie i 18 bibliotek miejskich. Posiadano 43 932 tomy książek. W 1913 r. funkcjonowało 867 bibliotek wiejskich, 1529 czytelnie, 57 bibliotek miejskich, 65 bibliotek ruchomych, a księgozbiór wzrósł do 409 622 tomów<sup>41</sup>.

Do wybuchu I wojny światowej powołano sześć domów oświatowych w miastach (Grzymałów, Ostrawa, Kołomyja, Złoty Potok, Tarnopol, Wojniłów) oraz 73 domy ludowe wiejskie. Najbardziej typowymi domami oświatowymi były placówki w Grzymałowie oraz w Ostrawie. W Grzymałowie w domu tym mieściły się: koło TSL, kółka rolnicze, kasa oszczędnościowo-pożyczkowa, biblioteka z czytelnią, sala widowiskowa przeznaczona na występy artystyczne i odczyty, kręgielnia i gospoda mieszczańska. W Domu Polskim w Ostrawie na Morawach otworzono szkołę ludową im. M. Konopnickiej, salę teatralną, bibliotekę i czytelnię oraz siedzibę koła TSL<sup>42</sup>.

Do 1911 r. na cele oświaty wydano kwotę 2 156 493 k., z tego na budowę szkół oraz płace nauczycieli przeznaczono 1 347 704,71 k., tj. 62% środków finansowych<sup>43</sup>. Na cele oświaty pozaszkolnej przeznaczono 315 297,09 k. (14,6%), wydatkowano je na: zakup książek do bibliotek, odczyty, obchody uroczystości narodowych, prowadzenie zespołów teatralnych. Na prowadzenie kursów dla analfabetów oraz kursów zawodowych przeznaczono sumę 79 658,70 k., tj. 3,6% wydatków<sup>44</sup>.

W okresie I wojny światowej rozpadło się wiele kół, zniszczeniu uległy liczne biblioteki i czytelnie. Towarzystwo nie zaprzestało działalności, podejmowało nowe jej formy. Jesienią 1914 r. na uchodźstwie wojennym znalazło się pół miliona mieszkańców Galicji, w tym 250 tys. Polaków, 220 tys. Żydów oraz 30 tys. Ukraińców. Ponowne wysiedlenia nastąpiły w 1916 r. po kontrofensywie wojsk carskich we wschodniej Galicji. Ogólną liczbę wysiedleńców i wychodźców szacowano na 750 tys. osób<sup>45</sup>. Na terenie uchodźczym, to jest Austrii, Czechach i na Morawach, władze publiczne uruchomiły 194 szkoły ludowe oraz 33 szkoły średnie. Na Śląsku Cieszyńskim szkoły TSL były czynne przez cały okres wojenny. Gimnazjum Realne w Białej w roku szkolnym 1914/1915 liczyło 334 uczniów, w następnym zaś roku 1915/1916 – 399 osób. Przyjęto wielu uczniów uchodźczych. Seminarium nauczycielskie, szkoła wydziałowa oraz szkoła ćwiczeń w Białej w pierwszym roku wojny liczyły 453 uczniów, a w następnym, roku szkolnym 1915/1916 – 507 osób<sup>46</sup>. Funkcjonowały szkoły ele-

<sup>41</sup> R. Terlecki, dz. cyt., s. 156 (tabela 3); T. Aleksander, *Działalność Towarzystwa Szkoły Ludowej na Ślądczyźnie*, „Rocznik Ślądecki” 1973, t. 14, s. 118 i n.

<sup>42</sup> Z. Próchnicki, dz. cyt., s. 17.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> M. Stępowski, dz. cyt., s. 57.

<sup>45</sup> K. Rędziński, *Szkolnictwo galicyjskie na uchodźstwie wojennym (1914–1918)*, Częstochowa 2008, s. 29, 41.

<sup>46</sup> *Sprawozdanie Zarządu Głównego...*, s. 4.



mentarne: w Leszczynach (200 uczniów), w Czechowicach (97), w Jaworzu (32), w Hermanicach (99), w Radwanicach (206), w Mariańskich Górach (306), w Przywozie (349) oraz szkoła wydziałowa w Ostrawie z 540 uczniami<sup>47</sup>.

W pierwszym roku wojny, jak już wcześniej wspomniano, wobec zawieszenia na osiem miesięcy działalności Zarządu Głównego, powołano delegację TSL w osobach Anieli Aleksandrowicz i Antoniego Januszewskiego, którzy kierowali pracą towarzystwa na terenie wolnym od działań wojennych. Siedzibą delegacji była początkowo Ostrawa, a później Biała.

Główny wysiłek skierowano na organizację bibliotek wojennych oraz na pomoc dzieciom – ofiarom wojny. Podczas wojny zorganizowano 657 bibliotek wojennych, do których wysłano 38 935 książek<sup>48</sup>. Dla rannych żołnierzy Polaków skierowano do szpitali wojskowych 445 przesyłek, m.in. do: Wiednia, Brna, Budapesztu, Grazu, Innsbrucka, Ischli, Komarna, Pragi, Salzburga, Ostrawy i Ołomuńca. Dla legionistów – żołnierzy polskich wysyłano książki od 1 października 1915 r. do szpitali, domów rekonwalescencji oraz placówek pobytu w Styrii i Bośni. Ponadto wysyłano biblioteczki do ośrodków dla internowanych Polaków oraz jeńców wojennych z armii carskiej znajdujących się: w Austrii, na Węgrzech oraz w Bośni i Hercegowinie. Dla jeńców wojennych wysłano 28 przesyłek od 15 maja 1915 r., do: Braunau, Göding k. Salzburga, Petrosevci (Bośnia), Gross-Enzelsdorf k. Wiednia, Harth, Milowic k. Elby, Plany (Czechy), Dąbia k. Krakowa, St. Peter w Styrii, Poljana per Ostrel (Styria), Ostrelj (Węgry)<sup>49</sup>.

Dla młodzieży polskiej w wieku szkolnym na uchodźstwie wojennym wysłano 163 przesyłki z książkami szkolnymi. Dla nauczycieli przekazano 22 biblioteczki liczące od 33 do 312 książek i podręczników<sup>50</sup>.

Odrębną akcją było zaopatrywanie dzieci i młodzieży szkolnej w Królestwie Polskim od połowy 1915 r., po wyparciu Rosjan przez armie państw centralnych. W 163 przesyłkach o wartości 30 tys. k. przekazano: podręczniki szkolne, obrazy ścienne do nauki poglądowej, portrety Kościuszki, Mickiewicza, Słowackiego, Matki Boskiej Częstochowskiej oraz 600 sztuk widokówek orła jako godła Polski<sup>51</sup>.

Lata I wojny światowej 1914–1918 postawiły przed społeczeństwem polskim obowiązek zorganizowania opieki i edukacji młodemu pokoleniu w ekstremalnych warunkach. Do akcji tej czynnie włączyło się Towarzystwo Szkoły Ludowej poprzez wspieranie szkół na uchodźstwie wojennym i zaopatrywanie w książki i podręczniki szkolne placówek oświatowych oraz szpitali wojennych i obozów wysiedleńczych.

<sup>47</sup> Tamże, s. 5.

<sup>48</sup> Tamże, s. 27 i n.

<sup>49</sup> Tamże.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> Tamże.

## Koła lwowskie

Pierwsze koło powstało z inicjatywy Heleny i Stanisława Szczepanowskich. 10 kwietnia 1892 r. odbyło się zebranie założycielskie z udziałem Adama Asnyka – prezesa Towarzystwa – oraz ponad 400 uczestników. Wybrano pierwszy zarząd koła w składzie: H. Szczepanowska – przewodnicząca, Maria Romanowicz i Maria Jeleniowa – wiceprzewodniczące. Funkcję skarbniczek pełniły Stanisława Bieńkowska i Jadwiga Ibjańska, sekretarzami były Bogumiła Czechowicz i Helena Skolimowska. Członkiniami zarządu koła zostały: Wiktoria Niedziałkowska, K. Pasakas, Józefa Jaroszyńska, Adela Buszyńska, Henryka Pawlaczyk i Franciszka Lewicka<sup>52</sup>.

Współzałożycielkami koła były również osoby znane z działalności oświatowej i społecznej: Antonina Machczyńska, Maria Dulęba, Maria Jaworska, Emma Lilien, Olga Filippi, Janina Sedlaczek, Róża Altenberg, Józefa Piepes, Józef Czermak, Henryka Pawlewska, Henryka Rucker, Stanisława Ramułt, Maria Lebenstein, Eugenia Tschirschnitz, Jadwiga Skalkowska, Eulalia Koepfel, Stanisława Bieńkowska, Wiktoria Sztemberth, Maria Minasiewicz, Stanisława Gross-Janowska, Julia Horoszkiewiczówna. Do koła zapisało się 291 kobiet i 25 mężczyzn, wśród nich m.in. Jan Kasprowicz, ks. Michał Czechowski, dr Zygmunt Skowroński, Julian Fąfara, Teodor Rudziński, Mieczysław Baranowski<sup>53</sup>.

Początkowo siedzibą koła była kancelaria posła na Sejm Krajowy Stanisława Szczepanowskiego przy ul. Jagiellońskiej 7. W kwietniu 1892 r. koło uruchomiło dwie biblioteki i czytelnie – w Snopkowie (obecnie dzielnica Lwowa) oraz przy ul. Batorego. Prowadzono zbiórkę książek do bibliotek własnych oraz podręczników i odzieży dla ubogich uczniów. Centralną imprezą w roku powołania koła była uroczystość 101. rocznicy Konstytucji 3 Maja zorganizowana w kasynie miejskim. Na program złożyły się referat Tadeusza Romanowicza oraz część artystyczna. W części artystycznej chór Echo wykonał pieśń „Święty Boże”, a następnie zespół amatorów wystawił inscenizację „Kościuszko wśród włościan”. Salomea Kruszelnicka (1873–1952), ukraińska śpiewaczka, solistka oper w Mediolanie, Paryżu i Warszawie, wykonała utwór Troschla „Łzy”. W kolejnej części programu artystycznego H. Kozłowska zagrała na fortepianie „Fantazję” Witwickiego, a Dączkowska na skrzypcach fragmenty „Halki” Stanisława Moniuszki. M. Gosławska deklamowała wiersz Mariana Gawalewicza „Żyje”, dr Józef Czermak recytował wiersz Jana Kasprowicza „Trzeci Maj”. Część artystyczną reżyserowali Walery Wysocki i Wczelaczyński z konserwatorium, a teatralną Karol Młodnicki<sup>54</sup>.

Do 1914 r. działało we Lwowie 14 kół TSL. Kolejne powstało Koło Panów, którego zebranie założycielskie odbyło się 20 maja 1893 r. z udziałem A. Asny-

<sup>52</sup> *Sprawozdanie Koła Pań we Lwowie nr 1*, Lwów 1892, s. 13 i n.

<sup>53</sup> Tamże, s. 16.

<sup>54</sup> Tamże, s. 18.

ka i T. Romanowicza. W 1898 r. przyjęło ono imię A. Asnyka, dla uczczenia pamięci pierwszego prezesa Towarzystwa.

Trzecie koło powstało w środowisku akademickim Uniwersytetu Lwowskiego w styczniu 1898 r. Początkowo jego praca polegała na organizowaniu popularnych wykładów we lwowskich towarzystwach rzemieślniczych<sup>55</sup>.

W 1898 r. powstało również czwarte koło, nazywane początkowo mieszanym, a od 1907 r. przyjęło ono imię T.T. Jeża. Skupiało członków wywodzących się głównie z inteligencji, ziemiaństwa i burżuazji. W 1911 r. liczyło 996 osób i powiększyło się o 67 nowych w porównaniu z rokiem poprzednim. Wśród nich było 789 mężczyzn i 207 kobiet. Pod względem zawodowym było tam: 14 księży, 64 sędziów, 61 urzędników skarbowych, 34 pracowników namiestnictwa i starostw, 26 urzędników kolei, 75 nauczycieli szkół ludowych, 49 nauczycieli gimnazjów i seminarium nauczycielskich, 33 profesorów uniwersytetu, 84 urzędników magistratu i gmin, 47 pracowników Wydziału Krajowego. Z grona wolnych zawodów należało tam: 72 lekarzy, 49 adwokatów, 33 architektów i budowniczych, 17 aptekarzy, 9 redaktorów, 4 notariuszy, 2 lekarzy weterynarii, 2 artystów (malarz i rzeźbiarz), 2 aktorów teatralnych, 2 właściciele banków, 11 właściciele majątków ziemskich, 127 urzędników bankowych, 7 właściciele fabryk, 24 właściciele zakładów rzemieślniczych, 80 właściciele sklepików i 1 robotnik<sup>56</sup>. Godność członka założyciela koła posiadali: Leopold Baczewski, Samuel Horowitz, dr Natan Loewenstein, Maria Loewenstein, Jan Gwalbert Pawlikowski, Hipolit Śliwiński<sup>57</sup>.

W 1902 r. studenci Szkoły Politechnicznej powołali piąte Koło Techniczne. W roku 1903–1904 jego zarząd stanowili: Władysław Sikorski – przewodniczący (1881–1943), późniejszy polityk, generał i dwukrotny premier rządu RP (1922–1923 i 1939–1943), Leon Reutl – wiceprzewodniczący, Franciszek Dubiel – sekretarz, Adam Tiger – zastępca sekretarza, Antoni Smoliński – skarbnik, Józef Skowronek – zastępca skarbnika. Członkami zarządu byli: Wawrzyniec Dajczak, Izydor Opolski, Michał Panek, Karol Szyszkiewicz, Walerian Zapała i Kazimierz Zaradecki<sup>58</sup>. Prowadzili we Lwowie bibliotekę im. Karola Jaskiewskiego, przekazaną przez Koło Pań, oraz dwie czytelnie, otrzymane od Koła Akademickiego w Rzęśnie Polskiej oraz w Żurawnikach. W 1903 r. założono siedem czytelni wiejskich. Koło w 1907 r. liczyło 498 członków, prowadziło cztery kursy dla

<sup>55</sup> J. Potoczny, *Początki działalności kulturalno-oświatowej Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1892–1914)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace z Historii Oświaty i Wychowania IV” 1994, z. 174, s. 173.

<sup>56</sup> *Sprawozdanie Koła im. T.T. Jeża Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie za rok 1911*, Lwów 1912, s. 7.

<sup>57</sup> Tamże, s. 23.

<sup>58</sup> *Sprawozdanie Zarządu Technicznego Koła TSL we Lwowie za rok 1903*, Lwów 1904, s. 3 i n.

analfabetów, zorganizowało 340 odczytów, opiekowało się dwoma wiejskimi teatrami amatorskimi, a także szkołą ludową w Zarudcach<sup>59</sup>.

W 1903 r. powstało szóste koło – studenckie im. T. Kościuszki – w wyniku secesji części studentów z Koła Akademickiego. Rozłam nastąpił na tle kontrowersji politycznych. Od 1902 r. wzmagał się w stowarzyszeniu wpływ Narodowej Demokracji. Przeciwni temu byli studenci lewicowi i ludowcy. Młodzież ludowa studiująca na uniwersytecie opowiadała się za pracą oświatową wśród ludu wiejskiego. Z inicjatywy studenta Jana Dąbskiego wystąpiono z Koła Akademickiego TSL i utworzono Koło im. T. Kościuszki. Nowe koło postanowiło pracować wyłącznie na rzecz potrzeb wsi i jej mieszkańców. Koło działało w powiatach: lwowskim, mościckim, gródeckim, bobreckim i żółkiewskim. Przewodniczył mu Władysław Wąsowicz, a Jan Dąbski był wiceprezesem<sup>60</sup>.

Kolejne koła to: powstałe również w 1903 r. im. Kazimierza Wielkiego, im. J. Słowackiego (1906), im. M. Borelowskiego (1907), im. E. Plater (1909), im. S. Wyspiańskiego (1910), im. A. Mickiewicza (1909), im. H. Kołłątaja (1912), „Małego Światka” (1912)<sup>61</sup>. Stan kół TSL we Lwowie w 1913 r. przedstawia tabela 4.

**Tabela 4.** Koła TSL we Lwowie w 1913 r.

Lp.	Nazwa	Liczba członków	Roczny dochód	Biblioteki		Odczyty i akademie	Przedstawienia i zabawy
				liczba	księgozbiór		
1.	I Koło Pań	784	53 845	11	3 641	86	24
2.	II Koło Panów im. A. Asnyka	138	1 676	5	1 785	-	-
3.	III Akademickie	320	6 418	35	1 392	29	-
4.	IV im. T.T. Jeża	1215	8 316	20	4 803	-	1
5.	V Techniczne	114	350	6	838	1	-
6.	VI im. T. Kościuszki	300	732	5	-	9	-
7.	VII im. B. Goldmana	422	3 019	10	4 638	-	-
8.	VIII im. J. Słowackiego	108	3 851	2	303	4	1
9.	IX im. M. Borelowskiego	181	-	1	266	-	-
10.	X im. E. Plater	250	1 592	2	1 680	21	4
11.	XI im. A. Mickiewicza	547	3 485	2	2 457	11	-
12.	XII im. S. Wyspiańskiego	299	457	6	736	-	-
13.	XIII im. H. Kołłątaja	96	-	-	-	-	1
14.	XIV „Małego Światka”	452	11 223	2	256	-	-

Źródło: *Sprawozdanie Zarządu Lwowskiego Związku Okręgowego Towarzystwa Szkoły Ludowej za rok 1913*, Lwów 1914, s. 17 (tabela 1).

<sup>59</sup> „Przewodnik Oświatowy” 1907, nr 8–9, s. 373.

<sup>60</sup> S. Giza, *Jan Dąbski. Cale życie dla ludu*, Warszawa 1979, s. 17.

<sup>61</sup> *Sprawozdanie Zarządu Lwowskiego Związku Okręgowego Towarzystwa Szkoły Ludowej za rok 1913*, Lwów 1914, s. 17.

Dominujące miejsce w środowisku lwowskim zajmowały Koło Pań oraz Koło Akademickie. W pierwszym okresie Koło Pań niosło pomoc ubogim uczniom szkół elementarnych w postaci podręczników i przyborów szkolnych, odzieży i obuwia, wyposażało szkoły oraz dawało wsparcie finansowe gminom budującym szkoły. Zakładano biblioteki i czytelnie. Do szkół w Uhnowie i Borszczowicach przekazano: ciepłe ubrania dla uczniów, 100 zeszytów, przybory do szycia i robót ręcznych, materiał na ubrania. Do Horożanki wysłano przybory do szycia oraz materiał włókienniczy, do Basiówki podręczniki szkolne, zeszyty, maszynę do szycia i materiały ubraniowe. Do Komarna przekazano sześć ubrań dla chłopców oraz przybory szkolne. Do szkoły w Zamarstynowie k. Lwowa przekazano ciepłe ubrania dla 16 dziewcząt i 11 chłopców<sup>62</sup>.

Równocześnie do założonych bibliotek wiejskich systematycznie wysyłało książki. W 1895 r. do biblioteki w Trzebosi k. Kolbuszowej wysłano 90 książek, do Borszczowa – 48, do Uhnowa – 31, do Tlustego – 12, do Komarna – 10, do Liczkowa – 34, do Basiówki – 6, do Harży – 11, do Soroki – 27, do Sadagóry na Bukowinie – 19, do Magierowa – 22, do Chicago (USA) – 16<sup>63</sup>. Nową formą pomocy było ufundowanie stypendium w wysokości 60 zł reńskich dla Michała Orkusza, ucznia Seminarium Nauczycielskiego we Lwowie<sup>64</sup>.

Głównym zadaniem koła było zakładanie szkół ludowych. W 1894 r. z funduszy koła uruchomiono szkołę w Ulicku-Seredkiewiczu k. Rawy Ruskiej, w 1895 r. drugą szkołę – w Dołhej Wojniłowskiej w powiecie kałuskim<sup>65</sup>.

Oryginalna w owym czasie była szkoła ludowa nowego typu w Kulikach w powiecie złoczowskim, powstała w 1904 r. staraniem Koła Pań. Jej kierownikiem był Franciszek Sawicki. Z inicjatywy redakcji czasopisma „Mały Światek” powstało wśród prenumeratorów „Kółko dzieci TSL”. Celem było rozwijanie idei oszczędności wśród najmłodszych. Myśl ta przyniosła rezultaty w postaci oszczędności przysyłanych przez dzieci ze wszystkich warstw społecznych. W Kulikach i trzech okolicznych przysiółkach ludność w większości była analfabetami. Powstała placówka łącząca naukę szkolną z nauką zawodową. W szkole z pomocą Krajowego Związku Przemysłowego uruchomiono warsztat stolarski produkujący zabawki z drewna. Po kilku latach powstała samoistna zawodowa szkoła zabawkarstwa, gdzie obok nauki szkolnej uczniowie, pod okiem miejscowych stolarzy, wypracowali kilka tysięcy koron za swoje wyroby. Oprócz tego w dwumorgowym ogrodzie szkolnym prowadzono uprawę chmielu. Nauka szkolna razem z nauką zawodu tworzyła jedność, rozwijała intelektualnie i przygotowywała do życia praktycznego, były to więc pierwsze przykłady na zie-

<sup>62</sup> *Sprawozdanie Kola Pań Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie za rok 1895*, Lwów 1896, s. 5.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> Tamże, s. 9.

<sup>65</sup> Z. Próchnicki, dz. cyt., s. 4.

miach polskich rozwijania idei szkoły pracy w duchu Nowego Wychowania<sup>66</sup>. W 1908 r. wydelegowano nauczycielkę Marię Demelównę do Szwajcarii i Belgii w celu zaznajomienia się z działalnością szkół gospodarczych.

Również w szkołach patronackich w Nowym Czerniowie, gdzie nauczycielką była Zofia Hryniewicz, oraz Łukowcu Wiśniowskim (nauczycielka Janina Wierzbicka) wprowadzono do zajęć prace ręczne w zakresie: koszykarstwa, stolarstwa, szycia i wyrobów trykotowych<sup>67</sup>.

Od 1908 r. koło prowadziło dwa kursy dokształcające dla kobiet. Były to Szkoła Sług im. J. Żulińskiego oraz kursy uzupełniające z zakresu krawiectwa i pończosznictwa. Do Szkoły Sług w 1908 r. zapisały się 143 uczennice. Zajęcia prowadzono w Szkole Miejskiej im. S. Staszica dwa razy w tygodniu po dwie godziny – od 15 do 17. Na plan nauczania składały się przedmioty: język polski – nauka czytania i pisania, rachunki, gospodarstwo domowe, zasady higieny, pogadanki z historii Polski oraz śpiew. Na kursy uzupełniające w zakresie krawiectwa uczęszczało 35 osób, zajęcia organizowano w niedziele od godziny 15, prowadzono od trzech do pięciu lekcji. Na program nauki składały się: religia, język polski, historia Polski, rachunki, higiena, geografia, śpiew chóralny<sup>68</sup>.

W Szkole Sług oraz na kursach od 1908 r. społecznie pracowały nauczycielki – działaczki TSL: Barbara Żulińska, Janina Męcińska, Maria Koczarska, Maria Czernówna, Maria Pelczarska, M. Czernyk-Bąkowska, Eugenia Bartoniówna; religii nauczał ks. Grabowski<sup>69</sup>.

Sprawa założenia bursy dla dziewcząt była przedmiotem wielu narad zarządu w 1904 r., który tworzyli: Anna Lewicka, Jadwiga Strzałkowska, Stefania Wekslerowa, Aniela Aleksandrowiczówna, dr Michał Janik (inspektor szkolny okręgowy), Zofia Strzałkowska, Wiktoria Niedziałkowska i Maria Argasińska. Impulsem do działań był dar 1500 k. od komitetu byłych uczennic Felicji Boberskiej dla uczczenia jej pamięci. W 1908 r. poprzez zbiórkę społeczną uzyskano kwotę 708,74 k. na budowę gmachu bursy<sup>70</sup>. Fundusz budowy wzbogacono ponadto o dochody z własnych imprez, np. ze spotkania z Marią Konopnicką, festynów, kiermaszów i innych inicjatyw, a także o datki od różnych instytucji, w tym Towarzystwa Asekuracyjnego. Dzięki temu w 1908 r. posiadano kapitał w kwocie 17 340,40 k. magistrat Lwowa przekazał na cel bursy bezpłatnie nieruchomości<sup>71</sup>.

<sup>66</sup> Cz. Majorek, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, R. XXXV, 1992, nr 3–4, s. 120.

<sup>67</sup> *Sprawozdanie z czynności zarządu Koła Pań Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie za rok 1908*, Lwów 1909, s. 7.

<sup>68</sup> Tamże, s. 10; A. Stopińska-Pajak, *Polska oświata dorosłych w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Kierunki i formy kształcenia*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo. Nauka i oświata*, t. 3, pod red. A. Meissnera i J. Wyrzumskiego, Rzeszów 1995, s. 240 i n.

<sup>69</sup> *Sprawozdanie z czynności zarządu Koła Pań...*, s. 10.

<sup>70</sup> Tamże, s. 20.

<sup>71</sup> Tamże, s. 21.

Placówkę otwarto w 1912 r. dla 120 uczennic. Ideą organizatorów było „zapewnić nie tylko opiekę w czasie nauki szkolnej, ale [...] przygotować wychowanki do samodzielnej pracy zawodowej”<sup>72</sup>. Do bursy przyjmowano dziewczęta w wieku 14–15 lat ze wsi i małych miasteczek po szkole ludowej w zakresie czterech klas. Przez pierwsze dwa lata pobytu uczęszczały do szkoły wydziałowej, a w bursie wykonywały w czasie wolnym zajęcia w kuchni, pralni, ogrodzie. Po ukończeniu szkoły wydziałowej pozostawały w placówce jeszcze przez dwa lata, ucząc się: gotowania, szycia, krawiectwa, koronkarstwa, koszykarstwa<sup>73</sup>.

W latach I wojny światowej działalność TSL uległa znacznemu ograniczeniu. Szczególnie trudny był okres pod okupacją rosyjską od 3 września 1914 r. do 18 czerwca 1915 r. W bursie Koło Pań uruchomiło schronisko dla bezdomnych nauczycielek z prowincji, które znalazły się we Lwowie w wyniku uchodźstwa wojennego. Przyjęto 80 nauczycielek z rodzinami (matkami, dziećmi). W tym okresie zapewniono bezpłatne wyżywienie i mieszkanie, prowadzono także kuchnię dla nauczycieli lwowskich będących w potrzebie. Środki żywnościowe przydzielały władze miejskie z wiceprezydentem Tadeuszem Rutowskim na czele.

Dla nauczycielek zorganizowano kursy kroju i szycia oraz zajęcia w Szkole Gospodarstwa w Snopkowie. Schronisko oficjalnie zamknięto 31 października 1915 r. Po wyparciu wojsk rosyjskich ze Lwowa przez armie państw centralnych i rozpoczęciu nauki szkolnej w roku 1915/1916 nadal prowadzono bursę dla młodzieży szkolnej. Przyjęto 35 dziewcząt oraz chłopców z Bursy Grunwaldzkiej, którą władze wojskowe zamieniły na szpital.

Wśród lwowskich kół wyróżniało się Koło Akademickie. Powstało 23 stycznia 1898 r. z inicjatywy studentów prawa: Zygmunta Gargasa, Jana Leszczyńskiego, Mariana Kraussa, Jana Łukaszewicza, Mieczysława Postępskiego, Zdzisława Słuszkiewicza, Kazimierza Sołtysa i Jana Starnawskiego. Na prezesa wybrano Z. Gargasa<sup>74</sup>. Zarząd postawił sobie dwa zadania: szerzenie oświaty wśród ludności polskiej oraz przygotowanie członków koła do pracy oświatowej w przyszłym miejscu ich działalności zawodowej.

W pierwszym roku koło liczyło 188 członków, otwarto czytelnie w Rzęśnie Polskiej oraz w Dawidowie. W kolejnym roku zorganizowano dwa kursy dla analfabetów na przedmieściach Lwowa – w Zamarstynowie i w dzielnicy Żółkiewskiej, uruchomiono również trzy czytelnie dla rzemieślników w tych rejonach miasta.

Największy rozwój koła nastąpił w latach 1907-1909, liczyło ono wówczas 660 członków, w tym 558 mężczyzn i 102 kobiety (studentki). Działanie koła wspierało 53 profesorów uniwersyteckich, m.in.: O. Balzer, A. Beck,

<sup>72</sup> Tamże, s. 16.

<sup>73</sup> Tamże.

<sup>74</sup> *Jubileuszowe sprawozdanie Akademickiego Koła TSL we Lwowie za rok 1938*, Lwów [1939], s. 24; [J.D.], *Kartki z przeszłości Ak. Koła TSL*, „Nasza Praca” 1938, nr 18, s. 13.

M. Chlamtacz, B. Dybowski, ks. Jan Fijałek, K. Twardowski, L. Rydygier, L. Finkel. Członkiem koła był także ks. arcybiskup Józef Bilczewski – metropolita lwowski obrządku łacińskiego<sup>75</sup>.

W 1908 r. studenci, sprawując opiekę nad 28 czytelniami wiejskimi, wygłosili 180 odczytów oraz odbyli 254 wyjazdy instruktażowe do wiejskich kół TSL. Przez pierwsze 10 lat dominowała tematyka społeczno-historyczna, odczyty dotyczyły m.in. Konstytucji 3 Maja, bitwy pod Racławicami, powstania listopadowego czy twórczości Adama Mickiewicza. Omawiano także zagadnienia życia wiejskiego, takie jak: ustawa gminna, ustawa drogowa, sklepy kółek rolniczych, spółki mleczarskie, zwierzęta hodowlane, choroby zwierzęce itp.<sup>76</sup> Odczyty i pogadanki dotyczące spraw wiejskich stały się jedną z najpopularniejszych form działalności na wsi.

Każda z czytelnii wiejskich otrzymała czasopisma: „Ojczyznę”, „Przewodnik Kółek Rolniczych”, „Słowo Polskie”, „Wiek Nowy”, „Goniec” i „Gazetę Niedzielną”.

Postępowy program wychowawczy narażał TSL na ataki ze strony konserwatywnych ugrupowań Galicji. Długo negatywnie do pozaszkolnej działalności TSL odnosiła się Rada Szkolna Krajowa z jej wiceprezydentem Michałem Bobrzyńskim. Represje władz szkolnych dotyczyły nauczycieli angażujących się w pracę oświatową TSL. W 1901 r. w Bołszowcach (pow. Rohatyn) okręgowy inspektor szkolny w czytelnii TSL znajdującej się w miejscowej szkole zabronił wypożyczania książek i skonfiskował katalog biblioteki<sup>77</sup>. Podobnie w Łukawcu (pow. Rohatyn) oraz w Rzęśnie Polskiej k. Lwowa inspektorzy szkolni zakazali nauczycielom prowadzenia biblioteki tak w szkole, jak i w mieszkaniu prywatnym. W Zniesieniu (obecnie dzielnica Lwowa) inspektor szkolny Franciszek Howorka zagroził nauczycielowi karami dyscyplinarnymi w przypadku dalszego prowadzenia biblioteki TSL w prywatnym mieszkaniu<sup>78</sup>.

Walny Zjazd TSL we Lwowie 19–30 czerwca 1901 r. podjął w tej sprawie uchwałę, w której stwierdzono: „nieprzyjazne stanowisko Rady Szkolnej Krajowej, tej najwyższej w naszym kraju magistratury oświatowej wobec Towarzystwa Szkoły Ludowej, którego działalność na polu oświaty uznało całe społeczeństwo za dodatnią i zbawienną”<sup>79</sup>. Zaapelowano do całego społeczeństwa, „by wobec tak licznych przeszkód ze strony władz szkolnych tym gorliwiej

<sup>75</sup> *Sprawozdanie Koła Akademickiego Tow. Szkoły Ludowej*, Lwów 1908, s. 18 i n.

<sup>76</sup> Tamże, s. 8 i n.; S. Rymar, *Pogląd krytyczny na dotychczasową pracę oświatową i udział w niej młodzieży*, Kraków 1908, s. 20 i n.

<sup>77</sup> „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” 1901, nr 1, s. 9.

<sup>78</sup> Tamże. O pracy inspektorów szkolnych w Galicji w dobie autonomii galicyjskiej zob. M. Łapot, *Inspektor szkolny na cenzurowanym – casus Eladiusza Petryki ( przyczynek do stosunków narodowościowych w szkolnictwie galicyjskim doby autonomicznej)*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” 2017, t. XIX, s. 63–74.

<sup>79</sup> „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” 1901, nr 1, s. 9.



i wydatniej poparło akcję samopomocy w krzewieniu oświaty ludowej prowadzonej przez Towarzystwo Szkoły Ludowej”<sup>80</sup>.

Z apelem po pomoc do społeczeństwa wystąpiło również Koło Akademickie, informując, iż w działalności swojej spotykało się „zbyt często z nieprzychylnym stanowiskiem władz szkolnych, zwłaszcza z powodu umieszczania czytelnicy w lokalach szkolnych. Zupełnie zawieszono działalność czytelnicy w Bolshowcach i Rzęśnie Polskiej”<sup>81</sup>.

W tym trudnym dla koła okresie działalności jego zarząd stanowili: Władysław Dunin-Wąsowicz – przewodniczący, Zdzisław Tranda – wiceprzewodniczący, Karol Orgasiński – sekretarz, Edward Dubanowicz – jego zastępca, Ludwik Skórski – skarbnik, Bronisław Wirtslein – jego zastępca; członkami byli: Wojciech Biega, Jan Kowalski, Michał Piechowicz, Antoni Sadzewicz, Marian Skrzetelski, Władysław Wierzbicki, Roman Koestlich<sup>82</sup>.

Inny charakter miały przeszkody w działalności koła w 1908 r., to jest po zabójstwie namiestnika Galicji Andrzeja Potockiego przez ukraińskiego studenta Mirosława Siczyńskiego (12 kwietnia 1908 r.). Zaostrzyły się stosunki z Ukraińcami, w sprawozdaniu za rok 1912 stwierdzono bowiem: „Ważnym złem całego ruchu jest pożycie wspólne Polaków z Rusinami. W wielu wsiach jest ono dotychczas obojętne i ma wiele ujemnych cech, np. porozumiewanie się prawie wyłącznie ruskim językiem. Gdziekolwiek mają miejsce starcia, które albo są bodźcem do pracy dla Polaków, albo w razie silnej przewagi Rusinów, są dla nas postrachem. Miejscem bezwstydných awantur ze strony Rusinów jest wieś Podborce. Znane publiczności z gazet zajścia, jak świętokradzkie znieważenie krzyża, bicie szyb i ciągle napastowanie Polaków, nie powinny i nie mogą ująć bezkarnie”<sup>83</sup>.

O podobnej kontrakcji na tle narodowościowym przeciw działalności TSL wspomina Jan Porembalski (1871 – po 1955), sędzia Sądu Okręgowego w Przemyślu, a wcześniej student prawa na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie i działacz tamtejszego koła akademickiego. Podaje on, iż w 1911 r. przed zjazdem Koła Pań w Przemyślu: „Dostaliśmy anonimowe pismo, że Ukraińcy protestują przeciwko zjazdowi, bo na ruskiej ziemi nie wolno budować Polski”<sup>84</sup>.

---

<sup>80</sup> Tamże.

<sup>81</sup> „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” 1901, nr 5, s. 83; J. Potoczny, *Oświata dorosłych...*, s. 172. O podobnych utrudnieniach ze strony nadzoru pedagogicznego RSK pisze R. Terlecki. Przytacza on, iż w Czarnej k. Krakowa zakazano prowadzenia w miejscowej szkole kursu dla analfabetów. W rezultacie na Walnym Zjeździe TSL w 1901 r. w Krakowie delegaci zgłosili wniosek o uchwalenie „ubolewania” wobec wiceprezydenta RSK Michała Bobrzyńskiego, R. Terlecki, dz. cyt., s. 154.

<sup>82</sup> „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” 1905, t. V, z. 9, s. 10.

<sup>83</sup> *Sprawozdanie Akademickiego Koła TSL we Lwowie za rok 1912*, Lwów 1912, s. 12.

<sup>84</sup> J. Porembalski, *Moja praca w TSL. Wspomnienia*, Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, rkps 15 395, k. 13.

Do przesyłki dołączono ulotkę o treści: „Jan Porembalski wlewacz oświaty w mózgi chłopskie ugodzony kulą rewolwerową zmarł... (bez daty)”<sup>85</sup>.

Dla potrzeb kształcenia własnych prelegentów koło powołało w 1906 r. Szkołę Nauk Społecznych, przekształconą w 1908 r. na Szkołę Nauk Politycznych. W 1908 r. na program kształcenia złożyły się wykłady: A. Aleksandrowiczówny „Historia ruchu TSL”, R. Bataglii „Z polityki przemysłowej”, J. Buzka „Położenie polityczne Polaków w zaborze pruskim”, S. Grabskiego „Polityka ekonomiczna Galicji”, A. Kohla „Kwestia żydowska”, J.G. Pawlikowskiego „Kultura wsi”, Z. Pazdry „Emigracja”, Z. Próchnickiego „Konstytucja austriacka i autonomia Galicji”, J. Wasunga „O podniesieniu ekonomicznym gospodarstw włościańskich”, S. Zakrzewskiego „Główne prądy w historii polskiej XIX w. ze szczególnym uwzględnieniem Galicji”<sup>86</sup>.

Towarzystwo Szkoły Ludowej w oświacie ludności widziało niezbędny czynnik uświadomienia narodowego i obywatelskiego. Upowszechniano oświatę wszędzie tam, gdzie jej brakowało, w środowiskach wiejskich i rzemieślniczych, a zwłaszcza na terenach, na których stykały się ze sobą różne narodowości. Dostrzegano różne potrzeby społeczne i, starając się im sprostać, rozwijały coraz to nowe formy działalności w oświacie pozaszkolnej zarówno dla dzieci i młodzieży, jak i dla dorosłych. Stało się towarzystwem oświaty i kultury narodowej, budząc świadomość narodową i wzmacniając polskość.

## Bibliografia

- Aleksander T., *Działalność Towarzystwa Szkoły Ludowej na Sądecku*, „Rocznik Sądecki” 1973, t. 14.
- Aleksander T., *Oświata pozaszkolna w programach walnych zgromadzeń Towarzystwa Szkoły Ludowej*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 8, *Mysł edukacyjna w Galicji 1772–1918*, Rzeszów 1996.
- Bednarzak-Libera M., *Formy działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej na wsi galicyjskiej w latach 1891–1914*, [w:] *Kultura i oświata wsi*, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 1996.
- Bednarzak-Libera M., *Oświata pozaszkolna w działalności Towarzystwa Szkoły Ludowej (1891–1918)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach. Nauki Humanistyczne. Historia” 1996, nr 45.
- Ciompa P., *Pierwsze dziesięciolecie Towarzystwa Szkoły Ludowej pod względem finansowym (1892–1902)*, Kraków 1904.
- Giza S., *Jan Dąbski. Całe życie dla ludu*, Warszawa 1979.
- [J.D.], *Kartki z przeszłości Ak. Koła TSL*, „Nasza Praca” 1938, nr 18.

<sup>85</sup> Tamże.

<sup>86</sup> Tamże, s. 3–4.

- Jubileuszowe sprawozdanie Akademickiego Koła TSL we Lwowie za rok 1938*, Lwów [1939].
- Łapot M., *Inspektor szkolny na cenzurowanym – casus Eladiusza Petryki (przyzrynek do stosunków narodowościowych w szkolnictwie galicyjskim doby autonomicznej)*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” 2017, t. XIX, <http://dx.doi.org/10.16926/rpu.2017.19.04>
- Łapot M., *Placówki wychowania przedszkolnego we Lwowie do roku 1939*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2016, nr 1–2, DOI:10.17460/2016.1\_2.04
- Majorek Cz., *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, R. XXXV, 1992, nr 3–4.
- „Miesięcznik Towarzystwa Szkoły Ludowej” 1901, nr 1, nr 5; 1905, t. V, z. 9.
- „Nasza Praca” 1938, nr 18.
- Porembalski J., *Moja praca w TSL. Wspomnienia*, Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów, rkps 15 395.
- Potoczny J., *Początki działalności kulturalno-oświatowej Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie (1892–1914)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace z Historii Oświaty i Wychowania IV” 1994, z. 174.
- Potoczny J., *Teoria elementarnego kształcenia dorosłych, popularyzacji wiedzy i czytelnictwa w Galicji doby autonomicznej*, [w:] *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, pod red. E. Sapii-Drewniak i A. Stopińskiej-Pająk, Toruń 1997.
- Próchnicki Z., *Dwudziestopięciolecie Towarzystwa Szkoły Ludowej*, Lwów 1916.
- „Przewodnik Oświatowy” 1907, nr 8–9.
- Rędziński K., *Szkolnictwo galicyjskie na uchodźstwie wojennym (1914–1918)*, Częstochowa 2008.
- Rymar S., *Pogląd krytyczny na dotychczasową pracę oświatową i udział w niej młodzieży*, Kraków 1908.
- Sandler B., *System Froebela w Galicji*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1959, t. II.
- Sikora W., *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1929*, Kraków 1929.
- Sprawozdanie Akademickiego Koła TSL we Lwowie za rok 1912*, Lwów 1912.
- Sprawozdanie Koła Akademickiego Tow. Szkoły Ludowej*, Lwów 1908.
- Sprawozdanie Koła im. T.T. Jeża Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie za rok 1911*, Lwów 1912.
- Sprawozdanie Koła Pań Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie za rok 1895*, Lwów 1896.
- Sprawozdanie Koła Pań we Lwowie nr 1*, Lwów 1892.
- Sprawozdanie z czynności zarządu Koła Pań Towarzystwa Szkoły Ludowej we Lwowie za rok 1908*, Lwów 1909.
- Sprawozdanie Zarządu Głównego Towarzystwa Szkoły Ludowej za lata 1914 i 1915*, Kraków 1916.
- Sprawozdanie Zarządu Lwowskiego Związku Okręgowego Towarzystwa Szkoły Ludowej za rok 1913*, Lwów 1914.

*Sprawozdanie Zarządu Technicznego Koła TSL we Lwowie za rok 1903*, Lwów 1904.

*Statut i regulaminy Towarzystwa Szkoły Ludowej*, Kraków 1894.

Stępowski M., *Towarzystwo Szkoły Ludowej. Jak powstało, co zrobiło i do czego dąży (1891–1911)*, Kraków 1911.

Stopińska-Pająk A., *Polska oświata dorosłych w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Kierunki i formy kształcenia*, [w:] *Galicja i jej dziedzictwo. Nauka i oświata*, t. 3, pod red. A. Meissnera i J. Wyrozumskiego, Rzeszów 1995.

Terlecki R., *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław [i in.] 1990.

Zwiercan-Witkowska M., *Towarzystwo Szkoły Ludowej w latach 1891–1939*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 2003, R. LIII.

## Activity of the Folk School Association in Lviv (1892–1918)

### Summary

The Folk School Association was established in Cracow in the year 1891 to celebrate the one hundredth anniversary of adopting the Constitution of the Third of May.

The principal task of this organisation was to foster the national identity of plebeian masses by means of developing education, which was regarded as an important method of defending national interests in the period when there the Polish state was nowhere to be found on the map of the world. Until the year 1918, the Folk School Association had been active on Polish territories constituting the Austrian partition. Its practical activity consisted in awakening the hope of regaining independence. Its activity within the scope of developing curricula was conducted in two principal directions: educating and upbringing children and young people, and also organising adult education.

For children and young people, orphanages, Froebel's kindergardens, and school halls of residence were conducted, and financial support for building primary schools in the countryside and on the areas inhabited by populations mixed in terms of nationality was provided.

Amongst the varied forms of activity organised elsewhere than in school in the countryside, an important place was that of libraries, reading rooms and community centres, where talks on history and subjects connected with fostering patriotism, and also relevant to daily life, were organised. The celebrations of national anniversaries connected with the history of Poland took place on a regular basis.

Ever new and varied forms of activities, apart from courses for the illiterate, were added to the offer. Complementary courses for women, as well as agricultural, horticulture, carpentry and construction work courses for men, were conducted.

By means of its activity, the Folk School Association exerted a significant influence upon the population of the countryside and small towns. It disseminated education and culture, and shaped national, social and political identity.

**Keywords:** Folk School Association, Lviv, education organised elsewhere than in school.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.20>

Алексей КАРАМАНОВ (Aleks KARAMANOV)

<https://orcid.org/0000-0002-0067-0747>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: akaramanov@gmail.com

## **Музейный предмет в системе различных интерпретаций: педагогические возможности нарративов**

**Ключевые слова:** музей, музейный предмет, музейная педагогика, нарратив, интерпретация, междисциплинарность.

Центральное место в системе различных оценок, толкований и интерпретаций музейного пространства занимает музейный предмет – символ соответствующей эпохи, являющийся основой организации и проведения различных форм работы (активности) с посетителями. Очевидно, что характерной особенностью данных форм работы будет повествование, что предусматривает обращение к теме музейного нарратива.

Музейное повествование, музейный нарратив являются такими формами музейной работы, которые априори привлекают внимание музейных педагогов, аниматоров, медиаторов, галерейных менеджеров, кураторов выставок своими потенциальными возможностями, предусматривающими компромиссное сосуществование различных мнений, суждений, оценок и возможностей.

Рассматриваемая проблема также имеет неоднозначные точки зрения и оценки в отечественной и зарубежной литературе, подразумевая, с одной стороны, существование открытого, доступного и диалогичного музейного пространства, опосредствованного предметами, а с другой, – создание специальных условий для реализации различных нарративных музейно-педагогических стратегий, предусматривающих особые интерпретации предмета. Данные аспекты были предметом научного поиска Й. Бенеша,

Ю. Дукельского, Е. Мастеницы, А. Никоновой, А. Разгона, З. Странского, С. Троянской, Н. Финягиной, В. Цуканова и др., однако, по нашему мнению, представленная проблематика требует уточнения некоторых аспектов, в частности, приведения примеров широкой интерпретации музейного предмета.

Целью нашей публикации является выделение интерпретаций музейного предмета в различных контекстах для определения возможностей его применения в системе нарративных стратегий обучения в музейном пространстве.

Поскольку музейная интерпретация является „сложным, многоуровневым процессом истолкования объектов культурного и природного наследия в контексте музейного собрания, музейной экспозиции, либо музейного дискурса в целом” и “выступает транслятором социальной памяти, оказывает влияние на формирование общественного сознания”<sup>1</sup>, первоочередной нашей задачей является выделение различных контекстов музейного предмета.

Данные контексты создают для нас возможности рассматривать музейный предмет в системе различных качеств, в частности, как:

- объект культурного наследия;
- способ активного обучения молодого поколения;
- средство развития общекультурной компетентности;
- междисциплинарный объект исследования;
- элемент системы гражданского воспитания.

В качестве объекта и носителя историко-культурного наследия, музейный предмет способствует постижению глубинных или неявных смыслов историко-культурного характера, что может быть не только целью музейно-педагогических методик, но и стать фактором личностного роста посетителя<sup>2</sup>.

В процессе организации активного обучения детей и молодежи изучение музейного предмета предполагает экспозиционное воссоздание его культурно-исторического бытия, представление крупным планом и в деталях, создание ситуации смысловой интерактивности, а также остановку внимания на предмете, создание зрительных акцентов, возвращение к навыкам медленного, пристального, подробного рассматривания, любования предметом; введение живописных, графических, фото-, видео- и прочих

---

<sup>1</sup> *Музейная интерпретация. Словарь актуальных музейных терминов*, „Музей” 2009, №5, с. 52.

<sup>2</sup> Е.Н. Мастеница, *Музейный предмет как объект культуры: актуальные проблемы интерпретации* [в] *Рубежи памяти: Музей и наследие современной культуры*: Сборник трудов Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург: Издательство РХГА 2015, с. 178–190.

изображений предмета в различных ракурсах и составных частях, что призвано настроить зрителя на нестандартное восприятие предмета<sup>3</sup>.

Развитие общекультурной компетентности учащихся и студентов предполагает включение музейного предмета в педагогический процесс путем использования активных методов обучения. В частности, активизация достигается здесь за счет отбора проблемного содержания обучения, использования особым образом организованной процедуры ведения занятия, например, с использованием музейной экскурсии, ситуационных и музейных игр, инициирования творческой деятельности<sup>4</sup>.

Как междисциплинарный объект исследования, музейный предмет предполагает обращение к различным дисциплинам, помогающим воссоздать, например, его историческую канву, культурные характеристики, химический состав, способы изготовления, новые возможности интерпретации и т. д. Таким образом, музейный предмет способствует развитию исторического воображения и делает возможным творчество в контексте музейного пространства, когда каждый из участников использует не только свое воображение и фантазию, но знания и опыт<sup>5</sup>.

В контексте понимания музейного предмета как элемента системы гражданского воспитания, следует отметить такие его качества, как символичность и знаковость, что соответствует возможностям создания особой эмоциональной среды в музейном пространстве для формирования системы ценностей, воссоздания атмосферы памятных дат и событий и т. д.

По мнению Е. Мастеницы, каждый музейный предмет имеет целый спектр значений, а поэтому может быть расшифрован в различных аспектах, выступая как:

*знак-эквивалент*, обозначая именно то, чем он представлен;

- *знак-признак*, как заместитель целого объекта, частью которого он сам является;
- *знак-индикатор*, как результат некоторого события;
- *знак-оттиск*, выступающий заместителем объекта, оставившего след о своем существовании, деятельности в виде данного предмета<sup>6</sup>.

Важным, интересным и неординарным элементом музейного нарратива может быть анализ различных аспектов музейного предмета, исходя из его разнообразных количественных и качественных характеристик, способов

<sup>3</sup> Е.И.Каргашева, *Микроистория музейного предмета: к проблеме метода экспозиционной интерпретации*, „Вопросы музеологии” 2010, № 1, с. 127–128.

<sup>4</sup> С.Л. Троянская, *Музейный предмет как средство активного обучения и развития общекультурной компетентности студентов в вузовском образовательном процессе* [в:] Вестник Томского государственного университета, 2008, № 10, с. 238.

<sup>5</sup> А.А.Никонова, *Медиация, интерпретация, творчество: границы трансформации музейного пространства*, [в] Вестник Санкт-Петербургского государственного университета 2015, Серия 17, вып. 2, с. 76.

<sup>6</sup> Е.Н., Мастеница Указ. соч., С. 178–190.

музейной коммуникации. Данный анализ помогает не только составить всеобъемлющее представление про музейный предмет и его характеристики, но и использовать ряд музейно-педагогических приемов, способствующих «погружение» посетителя в эпоху, созданию ярких и незабываемых образов.

Например, контекстуальный образный рассказ экскурсовода о таком предмете, как *кинжал*, в пространстве музея может быть представлен как минимум в семи различных контекстах, предполагающие<sup>7</sup>:

- знание *функциональных аспектов* кинжала как вида оружия;
- значение кинжала как способа *самоутверждения и коммуникации*;
- *технические аспекты кинжала*;
- рассмотрение кинжала как *функционального объекта*;
- интерпретацию кинжала как *определенного материального образования*;
- оценку кинжала как *свидетеля исторического события*;
- персонификацию кинжала по *роду и характеру деятельности определенного исторического лица*.

Рассмотрим *функциональные аспекты* кинжала как вида оружия. В данном случае это оружие стало следствием длительного отбора различных форм холодного оружия с учетом как использования своего основного предназначения (взаимодействие с неприятелем), так и различных дополнительных элементов (относительное удобство в повседневной жизни, эстетические качества, безопасность).

Исходя из понимания значения кинжала как способа *самоутверждения и коммуникации*, обратим внимание на определение и идентификацию его владельца, исходя из социального статуса, уровня зажиточности, преимуществ, вкусам, выдающимся личностным характеристикам и т.д. Такая оценка позволяет нам, с одной стороны,

Изучая *технические аспекты кинжала* как определенного продукта производства (изделия), следует обратить внимание на его форму, крепость, материал изготовления, различные дополнительные признаки и т.д., что свидетельствует о

При рассматривании кинжала как *функционального объекта* (холодное оружие), памятника культуры, следует отметить, что его появление в пространстве и времени произошло в результате определенной эволюции среди аналогичных объектов, которые имели схожие функции.

Проводя интерпретацию кинжала как *определенного материального образования*, предмета материальной культуры своего времени, следует ак-

---

<sup>7</sup> Следует отметить, что, исходя из данных контекстов можно дифференцировать роль, значение, функциональность определенного музейного предмета для абсолютно разных групп посетителей, исходя из их возрастных характеристик, рода деятельности, социального статуса и т. д.



центрировать на его характерных структурных характеристиках (тип, форма, размеры, стрела изгиба, материал), а также ярко выраженном наборе характерных элементов (вид лезвия, долы, заточка, крестовина, эфес, ножны, украшения и т.д.), структурированных и объединенных в единое целое.

Оценивая кинжал как *свидетеля исторического события*, следует *обратить внимание*, например, на особенности его использования в конкретной битве, сражении, вооруженной стычке, то есть идентифицировать как свидетеля времени;

Персонифицируя кинжал по *роду и характеру деятельности определенного исторического лица*, надлежит принять к сведению особенности его изобретения, изготовления, использования в основной и дополнительных сферах жизнедеятельности) или обычного биографического факта конкретного человека (в качестве подарка, символа, предмета коллекции, раритета, любимой вещи и т. д.).

Как правило, нарративный подход в музее преимущественно изображает и позиционирует личность как главного героя собственного жизненного мира, созданного из интерпретаций и смыслов, в котором она переживает истории о своей жизни и отношения совместно с другими, берет ответственность за них и оценивает различные ситуации.

Вышесказанное позволяет нам более детально остановиться на личности музейного педагога. Музейный педагог-нарратор, начиная работу с посетителями соответствующей возрастной категории, создает необходимый фон и комфортную среду, используя в работе с посетителями предложенные подходы и контексты на основе выбранной музейной коммуникативной стратегии.

Рассказы, комментарии, оценочные суждения музейного педагога, предусматривающие его непосредственное межличностное взаимодействие с посетителями, создают условия для активизации процесса музейной коммуникации, насыщают сюжет рассказов новыми элементами и конструкциями, способствуют пониманию нарратива как своеобразной драматургической модели определенной сферы жизнедеятельности человека<sup>8</sup>, поскольку музей является своеобразным медиумом, который не только использует различные технические средства, но и выделяет отдельные технологии общения с разными людьми.

---

<sup>8</sup> А.О. Бухаров, *Нарративные методы обучения в современной школе*, Современная наука: актуальные проблемы теории и практики, серия "Гуманитарные науки", 2011, № 2, с. 53–54.

Появление различных посредников в музее (таких как музейный педагог, нарратор, аниматор, медиатор, галерейный менеджер<sup>9</sup>) свидетельствует о важных изменениях, произошедших в современной практике музеелогии и культурно-образовательной работе с посетителями, а именно о переходе от пассивного созерцательного общения, предусматривающего стандартные безэмоциональные экскурсии, к активному участию посетителей, общественности не только в музейных занятиях, но и организации временных выставок.

Как отмечала Й. Скутник, новое искусство требует новые способа построения выставки, поэтому современный музей должен с особой тщательностью окружать вниманием посетителя-участника творческого диалога, предлагая ему вместо сухой информации и правил поведения в музее, индивидуальный, непосредственный контакт, опираясь на идею свободного диалога, поисковую деятельность, а не подтверждение правильности заученных суждений и популярных мнений. Чтобы достичь этого, следует создавать музейный форум – место встречи художника, работы и аудитории, в котором посредническая деятельность восстановит подлинные формы контакта между миром посетителей и миром искусства<sup>10</sup>.

Мы считаем, что оценивая в целом позитивное значение организации нарративного повествования в пространстве музея, следует обратить внимание, насколько учреждения образования (а также система образования в целом) и музей могут быть задействованы в совместной работе в формировании и применении разновекторного (дивергентного) нарративного мышления<sup>11</sup> у школьников и студентов.

К примеру, школа дает базовое образование, в то время как музей ориентирован на образование избирательное. Данное качество является важным для организации нарративной деятельности, поскольку предполагает не массовый, а персонифицированный характер трансляции знаний, которые рассматриваются в качестве особой ценности каждого человека.

Как правило, в школе, информация подается единым информационным потоком, в то время, как в музее образование осуществляется через расширение чувственно-эмоционального опыта человека, развитие его способности к ценностному переживанию, эстетической реакции, визуаль-ному

---

<sup>9</sup> Посредническая деятельность в пространстве музея тесно связана с различными возможностями интерпретации музейных предметов на экспозиции, что предполагает организацию соответствующих форм работы с посетителями.

<sup>10</sup> J. Skutnik, *Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej*, „Kultura Współczesna” 2005, nr 2, s. 193.

<sup>11</sup> Термин «дивергентное мышление» был введен в научный оборот американским педагогом-исследователем Д. Гилфордом, который понимал его как способ нелинейного мышления, предусматривающего различные контексты и интерпретации.

восприятию и постижению «языка вещей»<sup>12</sup>. Это способствует формированию особого способа мышления, при котором нарративное повествование наполняет новым содержанием жизнедеятельность каждого человека, способствуя развитию эмпатии.

Преимущественно в школе общение участников образовательного процесса носит вербальный характер, в то время как музей не только компенсирует данную вербальность, но и предоставляет школе редчайшую возможность – учить детей извлекать знания, опираясь на первоисточник<sup>13</sup>. Данная характеристика является важной в контексте формирования критического мышления, возможности критической оценки различных поточных событий реальной жизни.

По своей природе образование в музее осуществляется в особой эстетически значимой и информационно насыщенной предметно-пространственной среде, где человек ощущает свою сопричастность с культурой и возможность диалога с ней. Данная среда содействует формированию музейной культуры – особому видению окружающего мира и гармонии с разными интерпретациями и точками зрения.

Исходя из разнообразия способов взаимодействия и коммуникации, музей предлагает особый регламент, основанный на признании особого музейного этикета, перемещения в пространстве, возможности включения в игровую или творческую деятельность. Это создает дополнительные условия для широкой музейной коммуникации с целью раскрытия потенциала использования нарративов.

Таким образом, музейный предмет благодаря разновекторному и разнообразному анализу и интерпретации предстает перед нами как живая вещь с множественными аспектами и контекстами, передающими различную информацию и отличную смысловую нагрузку, зависимую от содержания и направленности музейной экспозиции, возраста и характера деятельности самих посетителей.

Широта интерпретаций музейного предмета позволяет использовать широкий спектр его применения в системе нарративных стратегий обучения, являющихся важным инновационным элементом современного педагогического процесса взаимодействия образования и культуры.

---

<sup>12</sup> С.И. Тарасова, *Совместная деятельность музея и школы*, [в:] *Проблемы развития современной общеобразовательной школы: инновационный подход*, Белгород: Изд-во БелГУ 2005, с. 87.

<sup>13</sup> *Ibid.*, с. 87.

## Література

- Бухаров А.О., *Нарративные методы обучения в современной школе*, [в:] *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*, серия „Гуманитарные науки”, 2011, № 2.
- Карташева Е. И., *Микроистория музейного предмета: к проблеме метода экспозиционной интерпретации*, „Вопросы музеологии”, 2010, № 1.
- Мастеница Е.Н., *Музейный предмет как объект культуры: актуальные проблемы интерпретации*, [в:] *Рубежи памяти: Музей и наследие современной культуры: Сборник трудов Междунар. науч. конф.*, Санкт-Петербург: Издательство РХГА 2015.
- Музейная интерпретация. Словарь актуальных музейных терминов*, [в:] *Музей*, Москва 2009, №5.
- Никонова А.А., *Медиація, інтерпретація, творчество: граници трансформації музейного пространства*, [в:] *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета 2015*, Серия 17, вып. 2.
- Троянская С. Л., *Музейный предмет как средство активного обучения и развития общекультурной компетентности студентов в вузовском образовательном процессе*, [в:] *Вестник Томского государственного университета*, 2008, № 10.
- Skutnik J., *Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej*, “Kultura Współczesna” 2005, Nr 2.

## References

- Buharov A.O., *Narrativnye metody obuchenija v sovremennoj shkole*, [v:] *Sovremennaja nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*, serija „Gumanitarnye nauki”, 2011, № 2.
- Kartasheva E.I., *Mikroistorija muzejnogo predmeta: k probleme metoda jekspozicionnoj interpretacii*, „Voprosy muzeologii” 2010, № 1.
- Mastenica E.N., *Muzejnyj predmet kak ob#ekt kul'tury: aktual'nye problemy interpretacii*, [v:] *Rubezhi pamjati: Muzej i nasledie sovremennoj kul'tury: Sbornik trudov Mezhdunar. nauch. konf.*, Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RHGA 2015.
- Muzejnaja interpretacija. Slovar' aktual'nyh muzejnyh terminov*, „Muzej”, Moskva 2009, №5.
- Nikonova A.A., *Mediacija, interpretacija, tvorcestvo: granicy transformacii muzejnogo prostranstva*, [v:] *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta 2015*, Serija 17, vyp. 2.
- Trojanskaja S.L., *Muzejnyj predmet kak sredstvo aktivnogo obuchenija i razvitija obshhekul'turnoj kompetentnosti studentov v vuzovskom obrazova-*

*tel'nom processe*, [v:] *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, № 10.

Skutnik J., *Muzeum sztuki jako miejsce mediacji kulturalnej i artystycznej*, „Kultura Współczesna” 2005, nr 2.

## **Museum exhibit in the system of multiple interpretations: pedagogical aspects of narratives**

### **Summary**

The article analyzes the problems of interpreting objects in a museum space from different contexts and perspectives. Particular attention is paid to the pedagogical aspects of the use of narrative in the museum. The author emphasizes that museum narrative is a form of museum work that a priori attracts the attention of museum educators, animators, mediators, gallery managers, exhibition curators and examines the museum object from the point of view of cultural heritage, active education of the young generation, development of general cultural competences, interdisciplinary, civic education system.

The author focuses on the importance of the appearance of various intermediaries in the museum, which indicates important changes that have taken place in modern museum practice and in cultural and educational work with visitors. The author concludes that education and narrative practices at the museum take place in a special, aesthetic and informative environment in which man feels his commitment to culture and the possibility of dialogue with it.

**Keywords:** museum, museum exhibit, museum education, narrative, interpretation, interdisciplinary.

## **Przedmiot muzealny w systemie różnych interpretacji: pedagogiczne aspekty narracyjne**

### **Streszczenie**

W artykule przeanalizowano problemy interpretacji przedmiotów w przestrzeni muzealnej w różnych kontekstach i z różnych perspektyw. Szczególną uwagę zwraca się na pedagogiczne aspekty wykorzystania narracji w muzeum. Autor podkreśla, że narracja muzealna jest formą pracy muzealnej, która a priori przyciąga uwagę edukatorów muzealnych, animatorów, mediatorów, zarządców galerii, kuratorów wystaw i bada przedmiot muzealny z punktów widzenia dziedzictwa kulturowego, aktywnej edukacji młodzieży, rozwijania ogólnych kompetencji kulturowych, interdyscyplinarności, systemu edukacji obywatelskiej.

Autor koncentruje się na znaczeniu zmian, które zaszły w nowoczesnej praktyce muzealniczej oraz w pracy kulturalnej i edukacyjnej ze zwiedzającymi.

Autor konkluduje, że edukacja i praktyki narracji w muzeum odbywa się w specjalnym, znaczącym pod względem estetycznym i informacyjnym środowisku, w którym człowiek odczuwa swoje zaangażowanie w kulturę i możliwość dialogu z nią.

**Słowa kluczowe:** muzeum, przedmiot muzealny, pedagogika muzealna, narracja, interpretacja, interdyscyplinarność.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.21>

Kamila PYTOWSKA

<https://orcid.org/0000-0001-6015-2776>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail:kamilapytowska@wp.pl

## **Ks. Michał Hieronim Juszyński (1760–1830). Nauczyciel przełomu XVIII i XIX w.**

**Słowa kluczowe:** Michał Hieronim Juszyński, biografia, KEN, szkoła podwydziałowa w Pińczowie, nauczanie, bibliofil, bibliograf

„Po zgubie Grecji i Rzymu późne wieki pokazywały dopiero prace owych, których imion nawet świat nie znał. Nie masz Polski, ale póki są Polacy, niech czytają i wiedzą, że w każdym rodzaju mieliśmy ludzi wartych szacunku”<sup>1</sup>. Tymi słowami zwracał się w liście do Jacka Przybylskiego ks. Michał Hieronim Juszyński w maju roku 1795. Kierując się tą samą myślą, by pamięć o Polaku „wartym szacunku” nie zginęła w mrokach historii, warto przypomnieć sylwetkę autora tych słów. Sprzyja temu fakt, iż w roku bieżącym, tj. 2020, przypada 260 rocznica urodzin i 190 rocznica śmierci zasłużonego dla literatury staropolskiej księdza Michała Hieronima Juszyńskiego. Dobrze znany w wąskich kręgach bibliofilów, bibliografów, amatorów literatury staropolskiej ze względu na swoje pasje naukowe i zasługi dla tych dziedzin. Krótko i pobieżnie był wzmiankowany w biogramach pojawiających się przy okazji wspomnienia profesorów i wykładowców kieleckiego Seminarium Duchownego oraz podwydziałowej szkoły w Pińczowie. Do niedawna zupełnie nieznanymi w rodzinnym Gniazdowie oraz w Szydłowie, gdzie spędził ostatnie lata życia, jako proboszcz tamtejszej fary i tam też został pochowany.

Zanim o losach ks. Juszyńskiego, to najpierw należy zaprezentować stan badań nad jego życiem i działalnością. Każda powstała biografia ma swój cel, nie

---

<sup>1</sup> Cyt. za: K. Bednarska-Ruszejowa, *Michał Hieronim Juszyński – bibliograf i bibliofil. Próba uporządkowania problemów*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej”, 1976, nr 1/2, s. 77.

pisze się o kimś bez powodu. Najbardziej powszechnym motywem tworzenia biografii jest próba utrwalenia pamięci o danej jednostce. Drugą przyczyną powstawania tego typu tekstów jest penetracja danego wycinka rzeczywistości bohatera, by zgłębić interesujący odbiorcę aspekt jego życia. Może to być rozwój jednostki, którym zainteresowani będą pedagodzy czy psychologowie, przebieg kariery zawodowej, ciekawy z punktu widzenia przedstawicieli tej samej profesji, zainteresowania i pasje, które dzielają mu podobni, bądź to dorobek zawodowy, naukowy, który inspiruje innych. Jeszcze inni rozpatrują życie jednostki poprzez czasy, w których żyła i pod tym kątem przebieg czyjegoś życia będzie dla nich interesujący. Istnieje zatem tyle motywów pisania tekstów o charakterze biograficznym, ilu autorów, i tyle powodów do ich czytania, ilu czytelników.

Fenomen biografii starał się wyjaśnić Tadeusz Łepkowski, tłumacząc go „niegasnącym i nie wygaszalnym zaciekawieniem człowieka losami życiowymi drugiego człowieka. [...] Przeglądamy się w nich, porównujemy, czytając lub oglądając, z naszymi dokonaniem i niedolami, filozofujemy nad szczęściem i nieszczęściem, nad przypadkiem i sensem ludzkiego istnienia”<sup>2</sup>. Michael Benton dodał, że biografie „zapewniają czytelnikom doskonałe narzędzia, pozwalające im na poznanie samych siebie.”<sup>3</sup> Ponadto „biografia oferuje poboczne, dodatkowe życie, połączone z alternatywnymi światami kreowanymi w dziełach autorów, sprawiające wiele radości”<sup>4</sup>. Witold Wojdyło i Arkadiusz Fordoński przyczyn zainteresowania biografią upatrywali z jednej strony – w tęsknocie za „innym światem”, a z drugiej, w tęsknocie za wzorcami osobowymi<sup>5</sup>. Jeśli chodzi o ks. Michała Hieronima Juszyńskiego, opracowania dotyczące jego życia są nieliczne. Do niedawna najważniejszym tekstem biograficznym prezentującym sylwetkę ks. Juszyńskiego był zamieszczony w „Biuletynie Biblioteki Jagiellońskiej” artykuł: *Michał Hieronim Juszyński – bibliograf, bibliofil*<sup>6</sup> autorstwa Krystyny Bednarskiej-Ruszajowej, znanej bibliolog, bibliograf i historyk literatury, w którym uporządkowała i zweryfikowała wiedzę o M.H. Juszyńskim jako bibliografie i bibliofilu. Józef Korpała, historyk, historyk literatury, bibliotekarz, teoretyk bibliografii, publicysta, działacz społeczno-oświatowy, opracował w 1964 roku tekst *Juszyński Michał Hieronim (1760–1830), wierszopis, kaznodzieja, bibliograf* dla *Polskiego słownika biograficznego*<sup>7</sup>. Książę biskup

<sup>2</sup> T. Łepkowski, *Biografistyka: żywotność, tradycjonalizm, nowoczesność*, „Kwartalnik Historyczny”, 1975, R. LXXXII, z. 1, s. 108.

<sup>3</sup> M. Benton, *Biografia teraz i kiedyś*, „Dekada Literacka”, nr 4/5 (242/243), R. XX, Kraków 2010, s. 12.

<sup>4</sup> Tamże, s. 13.

<sup>5</sup> W. Wojdyło, A. Fordoński, *Refleksje historyczne Profesora Romana Wapińskiego odnośnie do biografistyki w Polsce*, „Dzieje Najnowsze”, 2016, R. XLVIII, s. 150.

<sup>6</sup> K. Bednarska-Ruszajowa, dz. cyt., s. 69–92.

<sup>7</sup> J. Korpała, *Juszyński Michał Hieronim (1760–1830), wierszopis, kaznodzieja, bibliograf*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 11, Wrocław 1964–1965, s. 355–358.



Ludwik Łętowski, poświęcił mu nieco uwagi w swoich pamiętnikach, które zostały wydane przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich<sup>8</sup>. Ksiądz Jan Wiśniewski, nazywany historykiem w sutannie, ciekawie pisał o Juszyńskim w *Historycznym opisie kościołów, miast, zabytków i pamiątek w stopnickiem*<sup>9</sup> oraz *Katalogu prałatów i kanoników sandomierskich od 1186 do 1926 r.*<sup>10</sup>. W 1994 r. Małgorzata Góralska opublikowała tekst zatytułowany *Fragment księgozbioru Michała Hieronima Juszyńskiego w Bibliotece Ossolineum*<sup>11</sup>. Niewielkie objętościowo opracowania biograficzne Juszyńskiego możemy odnaleźć w *Encyklopedii powszechnej* S. Orgelbranda<sup>12</sup>, *Świętokrzyskim słowniku biograficznym* pod redakcją Jerzego Szczepańskiego<sup>13</sup>, w tomie drugim *Słownika polskich teologów katolickich*<sup>14</sup>, *Bibliografii piśmiennictwa profesorów Seminarium Kieleckiego 1727–2001*<sup>15</sup>, *Rysie dziejów literatury polskiej*<sup>16</sup>, *Encyklopedii wiedzy o książce*<sup>17</sup>. W 2010 r. powstała praca dyplomowa mojego autorstwa, pod kierunkiem Ewy Kuli z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Po dziesięciu latach, w roku 2020, praca doczekała się książkowego wydania, zrealizowanego na zlecenie Parafii p.w. św. Władysława w Szydłowie w ramach zadania: Promocja Gminy Szydłów poprzez działania z zakresu kultury, sztuki, ochrony dóbr kultury i dziedzictwa narodowego, współfinansowanego z środków Miasta i Gminy Szydłów, pod tytułem: *Ocalić od zapomnienia – wielcy Szydłowianie – Ks. Michał Hieronim Juszyński (1760–1830)*<sup>18</sup>. Książka jest jedyną, jak dotąd, próbą całościowego ujęcia losów tytułowej postaci i osadzająca go w konkretnej przestrzeni historycznej, bo jak uważał Emmanuel Rostworowski, najbardziej ambitną biografią jest ta, która pokazuje portret człowieka na tle epoki, lub epokę poprzez człowieka<sup>19</sup>.

<sup>8</sup> L. Łętowski, *Wspomnienia pamiętnikarskie*, Wrocław 1952, s. 134–136.

<sup>9</sup> J. Wiśniewski, *Historyczny opis kościołów, miast, zabytków i pamiątek w stopnickiem*, Reprint z okazji obchodów Jubileuszu Święty Krzyż 2000, s. 312–314.

<sup>10</sup> J. Wiśniewski, *Katalog prałatów i kanoników sandomierskich od 1186–1926 r. tudzież sesje kapituły sandomierskiej od 1581 do 1866 r.*, Radom 1928.

<sup>11</sup> M. Góralska, *Fragment księgozbioru Michała Hieronima Juszyńskiego w Bibliotece Ossolineum*, „Czasopismo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich” 1994, z. 5, s. 161–180.

<sup>12</sup> F. M. Sobieszczański, *Juszyński Michał Hieronim*, [w:] *Encyklopedia powszechna S. Orgelbranda*, t. 13, Warszawa 1863, s. 561.

<sup>13</sup> *Świętokrzyski słownik biograficzny*, red. J. Szczepański, t. 2, Kielce 2009.

<sup>14</sup> *Słownik polskich teologów katolickich*, t. 2, red. ks. H. E. Wyczawski OFM, Warszawa 1982.

<sup>15</sup> *Bibliografia piśmiennictwa profesorów Seminarium Kieleckiego 1727–2001. Księga jubileuszowa*, opracowali: D. Krześniak-Firlej, W. Firlej, A. Kaleta, Kielce 2002, s. 56–58.

<sup>16</sup> L. Sowiński, *Rys dziejów literatury polskiej*, t. 2, Wilno 1877.

<sup>17</sup> *Encyklopedia wiedzy o książce*, red. A. Birkenmajer, Wrocław – Warszawa – Kraków 1971, s. 1085.

<sup>18</sup> K. Pytowska, *Ocalić od zapomnienia – wielcy Szydłowianie – Ks. Michał Hieronim Juszyński (1760–1830)*, Szydłów 2020.

<sup>19</sup> E. Rostworowski, *Biografia, biogram, historia grup i pokoleń*, „Kwartalnik Historyczny”, 1973, Rocznik LXXX, s. 355.

Głównym celem niniejszego artykułu jest zatem pokazanie, oprócz skomplikowanych i ciekawych losów życiowych Juszyńskiego, problemów związanych z tą dziedziną życia, która wiąże się z jego działalnością pedagogiczną. Zaczynał jako guwerner w domach szlacheckich. Następnie uczył, a później kierował podwydziałową szkołą w Pińczowie, pełnił funkcję kaznodziei w katedrze tarnowskiej, a karierę nauczyciela zakończył jako profesor w kieleckim Seminarium Duchownym. Te wątki biografii bohatera są słabo znane szerszemu gronu odbiorców. Należy także zwrócić uwagę, iż losów księdza – pedagoga nie da się przedstawić bez uwzględnienia ówczesnej sytuacji oświatowej.

Rodzice Michała Hieronima Juszyńskiego: Józef (dworzanin za biskupów Załuskiego i Sołtyka) i Teresa z domu Moczydłowska, dzierżawili w Gniazdowie folwark biskupów krakowskich w czasach Księstwa Siewierskiego (w 1790 r. inkorporowane do Rzeczypospolitej) i tam też rodziły się im kolejne dzieci, których akta chrztów znajdują się w archiwum parafialnym. Są tam akta jego dwóch sióstr i pięciu braci, na próżno jednak szukać aktu chrztu samego Michała Hieronima urodzonego w 1760 r. Dziś odwiedzający kościół p. w. Najświętszego Serca Pana Jezusa w Gniazdowie, w kruchoce kościoła, mogą oglądać pamiątkową tablicę Juszyńskiego, wykonaną w 2015 r., powstałą z inicjatywy Stowarzyszenia dla Rozwoju Gminy Koziegłowy, które odkrywa i promuje dziedzictwo historyczne Ziemi Koziegłowskiej. Z kamiennej płaskorzeźby autorstwa Waldemara Musika z Kielc zerka na wchodzących do świątyni postać w sutannie z charakterystycznymi małymi, okrągłymi okularami, z piórem i notatnikiem w dłoni. Niemal identyczny wizerunek widnieje na obrazie Stanisława Łakomego z Bytomia, który namalował portret Juszyńskiego na zlecenie wspomnianego Stowarzyszenia. Co niezwykle interesujące, nie zachował się do czasów współczesnych żaden wizerunek bohatera niniejszego artykułu. Wspomniane powyżej współczesne wyobrażenia fizjonomii Juszyńskiego opierają się jedynie na opisach, jak choćby biskupa Ludwika Łętowskiego, który w swoich pamiętnikach zanotował: „Człowiek uczony, dowcipny, choć brzydki, ale dziwnie miły, (...). Był to człowiek wzrostu miernego, pękaty, urody nie osobliwszej...”<sup>20</sup> oraz wyobrażeń wspomnianych artystów.

W latach 1779–1782 Michał H. Juszyński uczył się w szkołach wojewódzkich krakowskich. Nie dysponujemy żadną wiedzą o tym okresie jego życia. W czasach Komisji Edukacji Narodowej zgodnie z ideałem wychowawczym, wychowanek szkół Komisji w życiu publicznym i prywatnym, jako człowiek, chrześcijanin i obywatel, miał być pożyteczny „sobie i drugim”, co wyrażono później w *Ustawach* z 1783 r., że wychowanek szkoły KEN ma być takim człowiekiem i obywatelem, aby „i jemu było dobrze i z nim było dobrze”<sup>21</sup>. Następnie studiował na Akademii Krakowskiej, którą w tym czasie kierował Hugo

<sup>20</sup> L. Łętowski, dz. cyt., s. 123–125.

<sup>21</sup> K. Bartnicka, *Wprowadzenie*, [w:] *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, Warszawa 2015, s. 33.

Kołątaj, wychowanek kolonii akademickiej w Pińczowie. Czas studiów bohatera zbiegał się z Ustawami Komisji Edukacji Narodowej z 1783 r., które uformowały nowy kształt organizacyjny tej uczelni. Akademia, już pod nazwą Szkoła Główna Koronna, została podzielona na dwa wydziały – kolegia. Pierwszy, wydział fizyczny, objął szkoły matematyczne, fizyczne oraz lekarskie. Drugi, wydział moralny, to szkoły teologii, prawa i literatury i ten wydział najprawdopodobniej ukończył Juszyński, zdobywając stopień doktora. I tu znów pojawił się dylemat, w jakiej dyscyplinie, gdyż w dokumentach Uniwersytetu Jagiellońskiego brak jest potwierdzenia tego faktu, nieznanym jest także temat jego dysertacji doktorskiej. Większość biografów przypisywało mu doktorat z filozofii, natomiast B. Kryczyński na podstawie dokumentów z archiwum parafialnego w Zgórsku określił Juszyńskiego jako „S. Theologiae Doctor”<sup>22</sup>. Po studiach pracował przez pewien czas jako wychowawca w domach szlacheckich u Jordanów i Morsztynów.

H. Juszyński święcenia kapłańskie otrzymał w 1785 r. O jego formacji seminaryjnej nie ma żadnych informacji. Jako człowiek wykształcony posiadający stopień doktora, zapewne został dość szybko wyświęcony na kapłana. Ks. Ludwik Łętowski, o panujących w owym czasie zwyczajach i praktykach dotyczących kształcenia przyszłych sług Bożych, pisał w swoich pamiętnikach: „Święcenia po kilku miesiącach w seminarium – nie było to nic nowego w kościele bożym [dla] ludzi, co przychodzili z wykształceniem i usposobieniem do tego, a trzyma się tylko lat kilka chłopka lub miejskiego synka, co wyjąwszy trochy łaciny nic nie umie, nawet nosa ucierać. Od lat niepamiętnych, prawie od ostatniego zaboru Polski, nie zobaczył szlacheckiego dziecka w seminarium, co mamy pomiędzy jedną z klęsk kraju naszego policzyć”<sup>23</sup>. Wiadomo natomiast, że po święceniach przebywał ks. Juszyński na dworze prymasa Michała Poniatowskiego w Warszawie, gdzie bardziej rozmiłował się w nauce niż duszpasterstwie. Nawiązał kontakt z Hugonem Kołątajem i Julianem Ursynem Niemcewiczem. Cztery lata, które spędził na dworze prymasa, liczne wizyty i pogłębianie studiów w Bibliotece Załuskich sprawiły, iż zainteresował się bibliografią i bibliofilstwem. Nawiązał wówczas również znajomość z Tadeuszem Czackim (1765–1813) i Józefem Maksymilianem Ossolińskim (1748–1826). Zawiązana znajomość na dworze księcia Prymasa sprawiła, iż ich losy przeplatały się ze sobą nieustannie, zwłaszcza gdy w grę wchodziły książki.

W roku 1789 Juszyński został profesorem Szkoły Podwydziałowej w Pińczowie i był nim przez trzy lata, tj. do roku 1792. Można domniemywać, iż posadę otrzymał dzięki znajomości z prymasem Poniatowskim oraz Hugonem Kołątajem, kluczową postacią związaną z KEN i jak już wcześniej wspomnia-

<sup>22</sup> B. Kryczyński, *Ossolińscy i dobra funduszowe Zakładu Narodowego im. Ossolińskich w pow. Mieleckim*, [w:] *XIX Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. ST. Konarskiego (typ humanistyczny) w Mielcu za r. szk. 1930–1931*, Mielec 1931, s. 60.

<sup>23</sup> L. Łętowski, dz. cyt., s. 122.

no, wychowankiem tejże szkoły. To dzięki niemu, prowincjonalna szkółka, po woli miała rozbłysnąć nowym blaskiem. Zainteresowanie Kołłątaja szkołą pińczowską nie wynikało bynajmniej z dobrych wspomnień z lat w niej spędzonych, a wręcz przeciwnie. Był absolwent w 1784 r. pisał, nieco żartobliwie w liście do Szczepana Hołowczyca, iż podczas pięcioletniego pobytu w tejże szkole nauczył się „czytać i źle pisać”<sup>24</sup>. Kołłątaj w 1778 r. wyraził w liście do prymasa Michała Poniatowskiego chęć osobistego udania się do Pińczowa i zaprowadzenia tam porządku. Niestety, przyszłe losy szkoły nie przedstawiały się optymistycznie, aż zawisła nad nią groźba likwidacji. Na szczęście znalazła ona nowego protektora w osobie Jana Śniadeckiego, sekretarza Szkoły Głównej Koronnej. O fakcie ratowania pińczowskiej szkoły pisał Leszek Hajdukiewicz: „W pełnych dramatycznych spięć i konfliktów dziejach szkolnictwa polskiego, w dobie Komisji Edukacji Narodowej, trudno by dziś wskazać bardziej wzruszający moment jak ten, w istocie rzeczy, marginalny epizod z historii małej, prowincjonalnej szkółki, której losy stały się przedmiotem troski dwóch czołowych przedstawicieli postępowych reform oświaty narodowej”<sup>25</sup>. Udało się podreperować fundusze szkoły, a co za tym idzie, uchronić przed zamknięciem, dzięki ugodzie, zawartej 3 lipca 1784 r., w której nowo mianowany proboszcz pińczowski H. Kołłątaj zobowiązał się łożyć 3600 złp dla prorektora i profesorów. W zamian za to Akademia obiecała utrzymać szkołę i przysyłać „zdatnych” nauczycieli<sup>26</sup>. Nowy proboszcz interesował się jej potrzebami, stanem nauki i postępami wychowanków. Nieustanne zabiegi Kołłątaja i Śniadeckiego skutkowały podniesieniem placówki pińczowskiej w 1783 roku do rangi szkoły podwydziałowej w Wydziale Małopolskim, podległym rektorowi szkoły w Lublinie<sup>27</sup>. Był to znaczący awans, który jednak nie uchronił jej przed finansowymi problemami. U Hajdukiewicza znajdujemy informację, iż „*prowenta* nie są regularnie wypłacane, profesorowie w odbieraniu pensji niemało doznają zawodu”<sup>28</sup>. Tymczasem Juszyński w liście do Jacka Przybylskiego, pisał: „Wiadomo ci Najłaskawszy Przyjacielu, że przez lat dwa byłem niepłatny [...]”<sup>29</sup>. Andrzej Hussarowski na przykład skarżył się Śniadeckiemu, iż w czasie trzech lat profesowania w Pińczowie nie dość, że nie dostał należnej mu pensji odrobkowej, to przez dwa lata został zupełnie pozbawiony dochodów<sup>30</sup>. Podobne skargi składali inni nauczyciele w licznych memoriałach i delegacjach wysyłanych do Krakowa. W 1791 r. nasz bohater wraz z M. Brachuckim i Ł. Gorzkowskim

<sup>24</sup> L. Hajdukiewicz, *Szkoły pińczowskie w latach 1586–1914*, [w:] *Pińczów i jego szkoły w dziejach*, red. J. Wyrozumski, Warszawa–Kraków 1979, s. 115.

<sup>25</sup> Tamże, s. 117–118.

<sup>26</sup> Tamże, s. 118.

<sup>27</sup> Tamże, s. 119.

<sup>28</sup> L. Hajdukiewicz, dz. cyt., s. 120.

<sup>29</sup> K. Bednarska-Ruszajowa, dz. cyt., s. 74.

<sup>30</sup> W liście z dn. 27. XI 1791 (J. Śniadecki, *Korespondencja*, II, s. 98–99), zob.: L. Hajdukiewicz, dz. cyt., s. 122.

przedstawili we wspólnej skardze skierowanej do sekretarza Szkoły Głównej Koronnej swoją sytuację finansową, domagając się rozpatrzenia ich sprawy na sesji<sup>31</sup>. Zaplecze mieszkalne profesorów również nie przedstawiało się dobrze ze względu na stan budynków szkolnych. Należy dodać, iż wszyscy nauczyciele szkół wydziałowych i podwydziałowych, zarówno stanu świeckiego, jak i duchownego, stanowili autonomiczny stan akademicki, który posiadał swoją strukturę organizacyjną i prawa. Zasady owego stanu to: własność wolność, wspólne życie. W Pińczowie, w związku z tragicznymi warunkami bytowymi, zrezygnowano z surowo przestrzeganych w innych ośrodkach zaleceń KEN, dotyczących wspólnego stołu i mieszkania profesorów. Zmuszeni byli do mieszkania w prywatnych kwaterach w domach miejskich. Szkoła nieustannie borykała się także z problemem zbyt małej liczby uczniów. Ich liczba w pierwszych latach funkcjonowania placówki z ok. 50 wychowanków spadła do 24. Tymczasem frekwencja w popularnych szkołach w Koronie wynosiła: Łęczycza 263, Piotrków 175, Szczuczyn [Nowogródzki] 257, Kielce 207. W zaściankowych zakładach natomiast liczba uczniów przedstawiała się następująco: Ołyka 50, Rawa 60, Toruń 63<sup>32</sup>. H. Kołłątaj uważał, że „Szkoły pińczowskie były dotąd bardzo ludne dla dawnego sposobu uczenia, tak, iż do 300 uczniów dochodziło; za odmianą dawnego sposobu uczenia wszystko upadło i upaść musi, bo naprzód profesorowie tam będący, są niezdolni do nowego sposobu nauczania, a zdatnych nie ma z czego utrzymać, dla braku funduszy”<sup>33</sup>. Wychowankowie pińczowskiej szkoły wywodzili się głównie ze stanu plebejskiego, byli to mieszczenie oraz młodzież z okolicznych wsi i miasteczek. W roku 1790 zgromadzenia akademickie otrzymały prawo wyboru rektorów i prorektorów. Tygodniowy czas pracy zarówno nauczyciela, jak i ucznia wynosił wówczas 20–22 godziny<sup>34</sup>. I to niewątpliwie niestrudzona praca nauczycieli, mimo wspomnianych powyżej problemów mieszkaniowych i finansowych, sprawiła, że szkoła utrzymała się pomimo wielu trudności. Podejmowane wysiłki w celu utrzymania placówki nie były łatwe również z powodu wewnętrznych nieporozumień i osobistych zatargów. W latach 1792–1794 ks. Juszyński był ostatnim prorektorem szkoły pińczowskiej, był też, jak to wynikało z Ustaw Komisji, inspektorem okręgu szkolnego, sprawującym nadzór nad szkołami parafialnymi w Jędrzejowie, Nowym Mieście, Korczynie, Skalbmierzu, Wiślicy, Wodzisławiu, Stawianach, Busku, Krzyżanowicach i Pińczowie. Wówczas nauczycielami byli m.in. Gabriel Karpiński, Tomasz Wysocki, Teodor Orłowski. Przy takim składzie osobowym doszło do ostatecznego upadku placówki. Z jednej strony niepowodzenie powstania kościuszkowskiego i trzeci rozbiór Polski, a z drugiej, wewnętrzne nieporozumienia, wynikające, jak pisał Hajdukiewicz, z kłótności ostatniego prorek-

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> L. Hajdukiewicz, dz. cyt., s. 123.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> S.I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Sandomierz 2006, s. 393.

tora szkoły, doprowadziły do jej zamknięcia. Skalę konfliktu pokazują listy Juszyńskiego, jakie kierował do sekretarza Szkoły Głównej Koronnej w maju i czerwcu 1793 r. w sprawie sporu, do którego doszło z podległym mu nauczycielem Adamem Kopijowskim<sup>35</sup>. Wizytujący Szkołę w Pińczowie ks. Wincenty Treffler w liście do sekretarza Szkoły Głównej podsumowywał: „W całej rzeczy największą sprawą jest nienawiść, którą wzajemnie te dwie osoby mają do siebie. P. Kopijowski jest żywy, popędliwy i pogardzający. Ks. Prorektor jest niecierpliwy, więcej jednak z urzędu swego powodów słusznych do prostowania obowiązków, p. Kopijowskiego, niż p. Kopijowski do insertowania ks. prorektora. Obydwa razem na jednym miejscu dalej nie zgodziliby się. Obydwa też powiadają, iż jeżeli jeden będzie w Pińczowie, drugi byź [!] nie chce”<sup>36</sup>. Przypieczeniem upadku szkoły było obsadzenie w mieście garnizonu rosyjskiego, dokonującego licznych spustoszeń. W obliczu niepewnej przyszłości i realnego zagrożenia, nauczyciele zdecydowali o zamknięciu szkoły i schronili się w Krakowie<sup>37</sup>. Wyjątkiem był ks. Juszyński, który udał się do Mysłowic.

Po niemal dziesięciu latach kapłaństwa i opuszczeniu Pińczowa, w roku 1794 powrócił Juszyński na krótko do zajęcia guwernera, zostając wychowawcą Jana Mieroszewskiego (24.06.1789–09.11.1867), syna Stanisława Mieroszewskiego, ordynata w Mysłowicach i Kunegundy ze Zborowskich. O trudnościach wychowawczych i temperamencie podopiecznego świadczą wspomnienia Mieroszewskich, o tym jak psotny wychowanek smarował podłogę mydłem, aby zrobić dowcip korepetytorowi lub natłuszczał gramatykę łacińską masłem, dając ją psu do zjedzenia<sup>38</sup>. Nie zagrzał tam ks. Juszyński zbyt długo miejsca. Uwolniwszy się od kłopotliwego młodego wychowanka i trudów guwernerki, do czego zmusiła go zapewne trudna sytuacja finansowa, przez krótki czas przebywał i pracował w Krzemieńcu u Tadeusza Czackiego. Polski działacz oświatowy i gospodarczy, pedagog, historyk, ekonomista, bibliofil, numizmatyk, członek KEN, współtwórca Konstytucji 3 maja, współzałożyciel warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, twórca Biblioteki Poryckiej i organizator Liceum Krzemienieckiego, wizytator szkół guberni wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej, niewątpliwie był godnym towarzyszem Juszyńskiego. Należy przypuszczać, że to pobyt w Krzemieńcu doprowadził do nadania konkretnego kształtu i zintensyfikował prace nad dziełem jego życia – *Dykcjonarzem poetów polskich*. To właśnie Czacki zwierzył się Juszyńskiemu z planów bibliograficzno-historiograficznych i podzielił pracę tak, że nasz bohater miał się zająć opracowaniem

<sup>35</sup> *Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną 1779–1794*, zebrała, wstępem i przypisami oraz indeksami opatrzyła K. Mrozowska, Warszawa 1998, s. 178–179.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> L. Hajdukiewicz, dz. cyt., s. 126–127.

<sup>38</sup> S. i S. Mieroszewscy, *Wspomnienia z lat ubiegłych*, przygot. do druku M. i H. Baryczowie, Kraków 1964, *passim*.

bibliografii poetów, które miały znaleźć się w planowanej przez Czackiego ogólnej bibliografii polskiej.

Najprawdopodobniej z Mysłowic lub Krzemieńca pochodził list Juszyńskiego, bez podanej miejscowości i daty, adresowany do Jacka Przybylskiego, profesora uniwersytetu oraz bibliotekarza w Bibliotece Szkoły Głównej Koronnej, który odnalazła Krystyna Bednarska-Ruszajowa w zbiorach Biblioteki Jagiellońskiej. Traktuje on o pracy w Pińczowie i prośbie o wystawienie świadectwa potwierdzającego zatrudnienie w szkole pińczowskiej. Pisał on zatem: „[...] Już nie chcę innego *testimonium* jak tylko z pieczęcią herbową Rektora, bez tego świadectwa nie zrobię sobie losu, a jako mam prawo prosić o to, tak odmówieniem mi mojej należytości najwięcej będę skrzywdzony. Przełożyłem WM., że dawne *testimonium* było takie: *in Scholis Pińczów spatio 3 annorum classes docuisse, ibidem biennio munus prorectoris exercuisse*, ale przecież i stróżowi domu prócz wyrażenia wiele lat dołożą zawsze: trzeźwo, wiernie i pilnie. Kiedy przez lat 5 następnie byłem, musiałem przez lat 4 nie zasłużyć źle, a że z piątego roku sprawy nie zdawano, słusznie, tedy mogę się upomnieć o jakieś przecie takie *testimonium*, które by mi pomóc mogło, nie zaszkodzić! Gdy powierzono mi urzędów, musiałem być zdalny, starałem się, jak dobrze wiadomo JM Rektorowi o dobro zgromadzenia, bo nawet kosztem moim do Warszawy jeździłem, więc nie byłem niedbałym, za cóż nie mam mieć świadectwa, które by mnie przecie mogło zalecić.

Wiadomo ci Najłaskawszy Przyjacielu, że przez lat dwa byłem niepłatny, że wszystko w Pińczowie straciłem, piechotą tylko uciekając, a zatym łatwo zrozumieć sytuacją moją terazniejszą, która koniecznie litości warta. Proszę cię, Najłaskawszy Przyjacielu, pokaż mi się wspaniałym, niech mi da *testimonium* JM Rektor ale takie, które by wprzód przez ciebie odczytane być mogło. Dawniej exportowane zarzucili Niemcy w Gubernium, a każą mi inne przysyłać! Czekam dowodu twej łaski i oświadczam, że w znacznej części przyczynisz się do polepszenia losu mego<sup>39</sup>.

Z Krzemieńca sprowadzi ks. M. H. Juszyńskiego jeszcze w 1794 r. ks. biskup Florian Amand Janowski do Diecezji Tarnowskiej, gdzie został wikariuszem kolegiaty w Wojniczu. Wówczas to ujrzał światło dzienne jego talent kaznodziejski, podczas odbywających się w Galicji i cesarstwie austriackim modlitwach, dla wyblągania powodzenia w wojnie z Napoleonem. Rok później został plebanem w Podolu, gdzie spędził 4 lata i kontynuował prace nad *Dykcjonarzem poetów polskich*. W 1799 r. przeniósł się do Zgórska. Obie prebendy znajdowały się na terenie majątku hrabiego Józefa Maksymiliana Ossolińskiego. W tym też roku w Tarnowie Juszyńskiemu powierzono obowiązki kaznodziei w tamtejszej katedrze, które pełnił do roku 1810. Franciszek Maksymilian Sobieszczański w opracowaniu biogramu Juszyńskiego dla *Encyklopedii S. Or-*

<sup>39</sup> K. Bednarska-Ruszajowa, dz. cyt., s. 72.

gelbranda, wspomniał, iż kaznodzieja był z niego przedni i choć posiadał słaby głos, to słycać było go po całym kościele bardzo dobrze, kazanie jego natomiast wybijały się „wielką prostotą i nauką odpowiednią, zrozumiałą dla ludu, do którego przemawiał”<sup>40</sup>. Z tego okresu cztery jego kazania doczekały się wydania drukiem, tj.: jubileuszowe w katedrze tarnowskiej z 1795 r, kazanie na egzekwiach za Piusa XVI i kazanie na pogrzebie Eufrozyny z Jordanów Korkowskiej, oba wygłoszone w 1799 r., oraz kazanie na pogrzebie swojego dobroczyńcy ks. bp. F.A. Janowskiego wygłoszone w 1801 r.<sup>41</sup> Pobyt w dobrach Ossolińskiego niewątpliwie podreperował stan finansowy Juszyńskiego, ale ofiarowanie prebendy nie było bezinteresowne ze strony magnata. Obu mężczyzn połączyły interesujące i skomplikowane losy, związane z wielkim zamiłowaniem do ksiąg i staraniem o zachowanie dorobku kultury ojczyzny, a także rozwój badań nad literaturą narodową. Niestety, po latach odmienne interesy poróżniły ich. Wyjątkowe umiejętności księdza w wyszukiwaniu w najróżniejszych miejscach cennych ksiąg oraz rozległa i głęboka wiedza literaturoznawcza i prowadzone przez niego badania naukowe, zainteresowały Ossolińskiego. Zabezpieczenie materialne, jakie gwarantowały prebendy protektora umożliwiały plebanowi umiłowane przez niego wędrowki po kraju w poszukiwaniu cennych starodruków. Wzbogacał więc księgozbiór swojego protektora, nie zapominał przy tym o swoim własnym, a nawet dbał o niego o wiele bardziej i pozostawiał dla siebie najcenniejsze zdobycze. Na tym tle doszło w końcu do sporu i nieprzyjaźni<sup>42</sup>. Doczekał się także pleban procesu w sprawie czynienia cudów, za co został ukarany zawieszeniem w funkcjach proboszcza. Łętowski wspominał: „Tu się poczęły nieszczęścia Juszyńskiego. Od plebanii odsądzono go, a dekretem konsystorskim omazano, tak że ratować go nie mógł biskup nawet, i sam uległ przy tej sprawie ciężkiej przemocy”<sup>43</sup>. Także w Zgórsku spotkało ks. Michała Hieronima wielkie nieszczęście, największe jakie bibliofila spotkać może, mianowicie pożar bezcennego i z taką pieczołowitością zbieranego księgozbioru. Po tej stracie nie podniósł się już w pełni Juszyński i od czasu tego twarz miał zawsze ponurą. W tym momencie jego życiowych losów pojawiły się pewne rozbieżności. Zauważyła je już K. Bednarska-Ruszajowa w swoim artykule, iż B. Kryczyński, zestawivszy listę proboszczów w Zgórsku, stwierdził, że ks. Juszyński przebywał tam tylko dwa lata. Natomiast z Nowego Korbuta wynika, że rezydował tam do 1810, a więc 11 lat<sup>44</sup>. Taką też informację znaleźć można w *Słowniku polskich teologów katolickich*<sup>45</sup>.

<sup>40</sup> F. M. Sobieszcański, *Juszyński Michał Hieronim...*, s. 561.

<sup>41</sup> K. Pytowska, dz. cyt., s. 48.

<sup>42</sup> M. Góralska, dz. cyt., s. 161.

<sup>43</sup> L. Łętowski, dz. cyt., s. 135.

<sup>44</sup> K. Bednarska-Ruszajowa, dz. cyt., s. 75.

<sup>45</sup> *Słownik polskich teologów katolickich...*, s. 227.



W *Encyklopedii powszechnej* S. Orgelbranda natomiast znajdujemy zapis, że w Podolu spędził pleban lat 8, a w Zgórsku 7 lat<sup>46</sup>.

Po perypetiach i konflikcie z Ossolińskim musiał Juszyński opuścić Galicję i przeniósł się wówczas do Księstwa Warszawskiego, gdzie życzliwy mu zawsze biskup kielecki Wojciech Jan Józef de Wola Boża Górski opatrzył go w 1810 r. probostwem w Ostrowcach. Tu także w jego biogramach są rozbieżności, bowiem raz możemy odnaleźć nazwę Ostrowiec (*Encyklopedia* S. Orgelbranda, *Słownik polskich teologów katolickich*), bądź też Ostrów (*Polski słownik biograficzny*). Może to wynikać z błędnej odmiany nazwy miejscowości lub złego tłumaczenia z łaciny. Tymczasem prawidłowa nazwa parafii to Ostrowce, która rzeczywiście znajduje się w powiecie stopnickim i którą podał prawidłowo *Świętokrzyski słownik biograficzny*<sup>47</sup>. Jednocześnie otrzymał administrację parafii Szydłów, a z czasem doczekał się probostwa i prelatury (dzisiejsza godność prałata) w Wiślicy. Życie wiejskiego proboszcza nie było dla niego, nudził się na prowincji i chciał za wszelką cenę wyrwać się do wielkiego świata. W 1812 r. został mianowany kanonikiem przemyskim, a w 1816 prosił słynnego słownikarza i bibliografa, Samuela Bogumiła Lindego, towarzysza z wypraw po klasztornych i kościelnych bibliotekach, aby znalazł mu jakiś urząd, który by go od książek nie odrywał, a jednocześnie oddalił od dotychczasowych obowiązków<sup>48</sup>. Chyba na nic zdały się prośby, skoro w 1819 r. udał się na jakiś czas w sprawach prywatnych do Warszawy, gdzie nawiązał kontakt z sekretarzem Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk – Stanisławem Staszicem. Towarzystwo reprezentowało naukę całego kraju i skupiało ludzi uczonych, literatów, osobistości oficjalne, oraz tak zwanych przyjaciół nauk. Starania Juszyńskiego sprawiły, że St. Staszic zaproponował go na członka korespondenta towarzystwa, bynajmniej nie ze względu na jego osobę lecz w nadziei, iż ten zapisze swój ogromnie cenny zbiór ksiąg towarzystwu. Niestety, nie udało się Juszyńskiemu zdobyć posady i wrócić musiał na wiejskie probostwo.

W tym samym roku, tj. 1819, wydawało się, że szczęście uśmiechnęło się do ks. Michała Hieronima, gdyż za poparciem biskupa Jana Pawła Woronicza został oficjałem (duchowny urzędnik przy biskupie, sprawujący w jego imieniu kościelną władzę sędziowską i przewodniczący w sadach kurialnych) oraz profesorem Seminarium Duchownego w Kielcach. Nie był to szczyt jego marzeń, a i złe doświadczenia z guwernerki po domach szlacheckich nie napawały go optymizmem, ale dawały nadzieję na dalsze awanse. Łętowski ten czas wspominał następująco: „Gdym profesorował w Kielcach, był ks. Juszyński, proboszcz szydłowski i kustosz kolegiaty wiślickiej, oficjałem z ramienia ks. biskupa Woronicza. Człowiek uczony, dowcipny, choć brzydki, ale dziwnie miły, iż spodobał się też naszemu ks. biskupowi. [...] w Kielcach byłem rok (1821–

<sup>46</sup> *Encyklopedia powszechna* S. Orgelbranda, t. 13, Warszawa 1863, s. 560.

<sup>47</sup> *Świętokrzyski słownik biograficzny*..., s. 206.

<sup>48</sup> J. Korpała, dz. cyt., s. 355.

1822 – przyp. K.P.) z nim profesorując przy seminarium. Było się zawsze czego przysłuchać od niego i nauczyć przy nim”<sup>49</sup>. O tym, że Juszyński liczył na coś więcej niż jedynie posadę profesora w kieleckim seminarium, świadczą słowa Łętowskiego: „Nie dowierzałem ja jemu bardzo, podchwyciwszy go na obłudzie ze mną, zostając przy ks. biskupie w Krakowie. Ks. biskup dał mi był listy jego do uporządkowania, które przewracając znalazłem wzmiankę o sobie, gdym na zaprosiny ks. biskupa wybierał się do Krakowa. 'Jedzie też tam – pisze on – proboszcz stobnicki do Pana, a przybędzie Panu jeden stołownik więcej'. Nie znał on mnie z pracy, a był to przytyk dla kanonii krakowskiej, na starość jedyny jego cel, bojąc się o to mojej konkurencji”<sup>50</sup>. Nie dziwi więc fakt, że skończywszy pracę nad *Dykcjonarzem poetów polskich* i wydając go w roku 1820, pierwszy tom zadedykował ks. biskupowi Woroniczowi: „Ten zbiór Poetów polskich, chociaż pewną tylko i niedokładną jest częścią Historii Literatury polskiej, ofiaruję JW. Panu, jako miłośnikowi literatury ojczystej, znawcy prac podobnych, sławnemu Poecie, uczonemu Biskupowi i Pasterzowi mojemu, w dowód najgłębszego uszanowania”<sup>51</sup>. Drugi zaś tom dedykował zapobiegliwy duchowny prezesowi Senatu Stanisławowi Wodzickiemu.

Również w Kielcach dosięgła duchownego niechęć i zawiść ludzka i po 6 latach profesorowania musiał w roku 1825 wrócić na plebanię w Szydłowie. „Nie pomogły książeczki, bo można go było lubić, ale nie można było szacować. Miał on także swoich godnych siebie zazdrośników i obłudników, a ci wyjąwszy w Tarnowie dekreta na niego w sprawie o cuda w Mielcu z Ossolińskim, doręczyli je biskupowi. Ks. Woronicz musiał go też odwołać z oficjalstwa, przy czym i kanonia upadła, a on wkrótce umarł”<sup>52</sup>.

W Szydłowie kompletował Juszyński na nowo swoją bibliotekę, która prezentowała się równie imponująco jak ta, którą stracił w pożarze w Zgórsku. Nie wiadomo dlaczego w 1822 r. pozbył się części księgozbioru, sprzedając Janowi Feliksowi Tarnowskiemu do biblioteki w Dzikowie około 1272 pozycji, z czego 272 książki pochodziły z XVI wieku<sup>53</sup>. Dla siebie zostawił Juszyński jedynie podręczny księgozbiór liczący przeszło 600 dzieł – polskich i francuskich – które przeczytał, bo wszystkie opatrzone były jego odręcznymi komentarzami na marginesach, a które po śmierci duchownego zakupił na licytacji Michał Gliszczyński. Nie ulega wątpliwości, że był posiadaczem jednej z najcenniejszych bibliotek w skali europejskiej.

W podsumowaniu należy dodać, że ks. Michał Hieronim Juszyński zajmował się także poezją i pisarstwem różnym i tak, oprócz wspomnianego już *Dykcjonarza* i czterech kazań, które doczekały się wydania drukowanego, znamy:

<sup>49</sup> L. Łętowski, dz. cyt., s. 135.

<sup>50</sup> Tamże, s. 134.

<sup>51</sup> M.H. Juszyński, *Dykcjonarz poetów polskich*, Kraków 1820.

<sup>52</sup> L. Łętowski, dz. cyt., s. 134.

<sup>53</sup> M. Góralska, dz. cyt., s. 165.

- *Krótkie przypowieści dawnych polaków, czyli apoftegmata, anegdoty, odpowiedzi dowcipne i ucinki satyryczne, zdania moralne, opisy i porównania piękne* – wydane w Krakowie w 1819, których współautorem jest Ambroży Grabowski;
- *Asketemoria w sześciu pieśniach* – wydane w 1795 r.; później tytuł zmieniono na *Zgromadzenie fartuszkowe czyli Sejm Mniszek*;
- *Rymy i proza. M. H. J.*
- Tom I: *Skotopaski i Miłostki*;
- Tom II: *Skotopaski, Miłostki, Powiastki, Liryki Mieszanki*;
- Tom III: *Skotopaski i Miłostki Ib 1789*;
- *Zajazd* – wydany w 1800 r.;
- *Żydofaros* – którego autorstwo podawane jest w wątpliwość;
- tłumaczenie: Justus Lipsius: *Myśli i zdania z pism Justa Lipsiusa wyjęte* – wydane w 1789r<sup>54</sup>.

Juszyński zmarł 23 sierpnia 1830 r. w Szydłowie. W swoim testamencie, odnalezionym w Archiwum Diecezjalnym w Kielcach, pisze Juszyński: „Dobrowolnym i żadnej wątpliwości niepodpadającym wyznaniem oświadczam, iż żadnego majątku nie mam, iż całą moją własnością jest sukien dwie starych czarnych, surdut stary i futro stare, brewiarze, koszul dwie zgrzebnych i dwie cienkich. Oto jest mój cały majątek i cała moja własność [...] i to na mój pogrzeb odkazuję i naznaczam, aby mnie który ksiądz tak pochował, jak ja wszystkich ubogich w Szydłowie grzebałem, to jest Msza Św. i odprowadzenie na Cmentarz podług Rytuału Rzymskiego”<sup>55</sup>. Należy dać wiarę testamentowemu zapisowi, gdyż Łętowski wspominał, iż „Żył skromnie, odziewał się niebogato...”<sup>56</sup>. Co się zaś tyczy prośby dotyczącej pochówku można śmiało powiedzieć, że została spełniona, i to z nawiązką, gdyż już w niespełna sto lat po jego śmierci nikt nie był w stanie wskazać miejsca pochówku. Badał tę sprawę na początku XX wieku ks. Jan Wiśniewski: „Odnosiłem się do ks. K. K., obecnego proboszcza w Szydłowie pytając, czy jest wiadomo, w którym miejscu spoczywa ten znakomity kapłan, jednak nikt już o tym nie wie. Tak szybko przechodzi *gloria mundi* i pamięć ludzka”<sup>57</sup>. Na próżno też szukać informacji o śmierci i pochówku Juszyńskiego w Archiwum Parafialnym w Szydłowie, bowiem wszystkie księgi metrykalne sprzed II wojny światowej uległy zniszczeniu w czasie działań wojennych. Najprawdopodobniej podczas pożaru, który strawił nie tylko parafialne archiwum, ale całą plebanię. Nie ma też wspomnianych ksiąg w Archiwum Diecezjalnym w Kielcach. Łętowski w swym pamiętniku, wspominając szydłowskiego sąsiada, zapisał: „Sława jego po Podgórzu u nas była człowieka uczonego i dowcipnego, po którym wspomniano długo dykte-

<sup>54</sup> K. Pytowska, dz. cyt., s. 49.

<sup>55</sup> Archiwum Diecezji Kieleckiej, Akta Konsystorskie Parafii Szydłów, Sygn.: PS – 33/1.

<sup>56</sup> L. Łętowski, dz. cyt., s. 136.

<sup>57</sup> J. Wiśniewski, dz. cyt., s. 211.

ryjki i koncepta pocieszne, ale nie złośliwe. Duchowieństwo nie lubiło Juszyńskiego, może dlatego, że biskupi kochali. Gołaszewski, biskup przemyski, Janowski, biskup tarnowski, Wojciech Górski, nominat biskup tarnowski, a potem biskup kielecki, wszystko ludzie zacni, sami go szukali, a ks. biskup Woronicz wielkie miał w nim upodobanie. Taka jest łaska dla nauki, kto ją ma z tymi przymiotami, jakie idą za prawdziwą. Nie uratowało go to jednak od zazdrości ludzkich, a życie jego zatrulo w końcu goryczą<sup>58</sup>. Miał on ponoć nosić na palcu pierścień z łacińską maksymą: *Bene vixit, qui bene latuit*, którą można przetłumaczyć: dobrze żył, kto umiał żyć w ukryciu, lub: dobrze żył, kto dobrze potrafił maskować się.

Michał Hieronim Juszyński w dziele swojego życia, jakim jest *Dykcjonarz poetów polskich*, zawarł 1376 nazwisk rymopisów i poetów od XV wieku do połowy wieku XVIII, zebranych alfabetycznie, gdzie hasła autorskie opatrzył informacjami o „życiu poety, o dziełach jego i uwagi krytyczne nad ich pismami [...]”<sup>59</sup>. Dlatego w podwójną, okrągłą rocznicę urodzin i śmierci, warto wspomnieć o zasłużonej i barwnej postaci, która sama, poprzez swoją pracę naukową dbała, by pamięć o wybitnych Polakach przetrwała dziejowe zawirowania. Zastanawiającym jest fakt, iż jak dotąd, przy różnych publikacjach dotyczących chociażby szkoły pińczowskiej czy kieleckiego seminarium nie pojawił się żaden biogram, który traktowałby o jego wkładzie w historię tych placówek. Wszystkie one powielają słownikowe informacje o bibliofilu i bibliografie, jedynie marginalnie wspominając o wychowawczo-dydaktycznych wysiłkach i dokonaniach ks. Juszyńskiego. Tymczasem duża część biografii Juszyńskiego to zmagania guwernera w szlacheckich posiadłościach, kaznodziei w tarnowskiej katedrze, nauczyciela, a potem zwierzchnika pińczowskiej szkoły podwydziałowej oraz profesora kieleckiego Seminarium Duchownego.

## Bibliografia

### Źródła archiwalne

Archiwum Diecezji Kieleckiej, Akta Konsystorskie Parafii Szydłów, Sygn. PS – 33/1.

### Opracowania

Bartnicka K., *Wprowadzenie*, [w:] *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*, Wyd. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.

<sup>58</sup> L. Łętowski, dz. cyt., s. 136.

<sup>59</sup> K. Bednarska-Ruszajowa, dz. cyt., s. 77.

- Bednarska-Ruszajowa K., *Michał Hieronim Juszyński – bibliograf i bibliofil*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej”, 1976, XXVI.
- Benton M., *Biografia teraz i kiedyś*, „Dekada Literacka” 2010, nr 4/5 (242/243), R. XX, Kraków.
- Bibliografia piśmiennictwa profesorów Seminarium Kieleckiego 1727–2001. Księga jubileuszowa*, oprac.: D. Krześniak-Firlej, W. Firlej, A. Kaleta, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.
- Encyklopedia powszechna S. Orgelbranda*, T. 13, Warszawa 1863.
- Encyklopedia wiedzy o książce*, red. A. Birkenmajer, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1971.
- Górska M., *Fragment księgozbioru Michała Hieronima Juszyńskiego w Bibliotece Ossolineum*, „Czasopismo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich”, 1994, z. 5.
- Hajdukiewicz L., *Szkoły pińczowskie w latach 1586–1914*, [w:] *Pińczów i jego szkoły w dziejach*, red. J. Wyrozumski, PWN, Warszawa–Kraków 1979.
- Juszyński M.H., *Dykcjonarz poetów polskich*, Drukarnia Józefa Mateckiego, Kraków 1820.
- Korpała J., *Juszyński Michał Hieronim (1760–1830), wierszopis, kaznodzieja, bibliograf*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 11, Wrocław 1964–1965.
- Krczyński B., *Ossolińscy i dobra funduszowe Zakładu Narodowego im. Ossolińskich w pow. mieleckim*, [w:] *XIX Sprawozdanie Dyrekcji Państwowego Gimnazjum im. ST. Konarskiego (typ humanistyczny) w Mielcu za r. szk. 1930–1931*, Mielec 1931.
- Listy z prowincji. Korespondencja wizytatorów generalnych, rektorów i nauczycieli ze Szkołą Główną Koronną 1779–1794*, zebrana, wstępem i przypisami oraz indeksami opatrzyła K. Mrozowska, Warszawa 1998.
- Łepkowski T., *Biografistyka: żywotność, tradycjonalizm, nowoczesność*, „Kwartalnik Historyczny”, 1975, R. LXXXII, z. 1.
- Łętowski L., *Wspomnienia pamiętnikarskie*, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław 1952.
- Miorszewscy S.S., *Wspomnienia z lat ubiegłych*, przyg. do druku M. i H. Baryczowie, Kraków 1964.
- Możdżeń S.I., *Historia wychowania do 1795*; Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2006.
- Pytowska K., *Ocalić od zapomnienia – wielcy Szydłowianie – Ks. Michał Hieronim Juszyński (1760–1830)*, Szydłów 2020.
- Rostworowski E., *Biografia, biogram, historia grup i pokoleń*, „Kwartalnik Historyczny”, 1973, Rocznik LXXX.
- Słownik polskich teologów katolickich*, t. 2, red. ks. H.E. Wyczawski OFM, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1982.
- Sobieszczański F.M., *Juszyński Michał Hieronim*, [w:] *Encyklopedia powszechna S. Orgelbranda*, t. 13, Warszawa 1863.

Sowiński L., *Rys dziejów literatury polskiej*, t. 2, Wilno 1877.

*Świętokrzyski słownik biograficzny*, t. 2, red. J. Szczepański, Agencja Reklamowo-Wydawnicza „Jard”, Kielce 2009.

Wiśniewski J., *Historyczny opis kościołów, miast, zabytków i pamiątek w stopnickiem*, reprint z okazji obchodów Jubileuszu Święty Krzyż 2000, Wydawnictwo Jedność.

Wiśniewski J., *Katalog prałatów i kanoników sandomierskich od 1186–1926 r. tudzież sesje kapituły sandomierskiej od 1581 do 1866 r.*, Radom 1928.

Wojdyło W., *Fordoński A., Refleksje historyczne Profesora Romana Wapińskiego odnośnie do biografistyki w Polsce*, „Dzieje Najnowsze”, 2016, R. XLVIII.

## **Priest Michał Hieronim Juszyński (1760–1830). A teacher living at the turn of the 18th and 19th centuries.**

### **Summary**

The article focuses on the life of priest Michał Hieronim Juszyński, person well known to bibliographers and bibliophiles. The main purpose of the article is to show the complicated and interesting fate of Juszyński's life as well as issues related to pedagogical activity. First Juszyński had short episodes with teaching in noble houses and later in a sub-faculty school where he was the last vice-chancellor. Then he was a speaker at the Cathedral in Tarnów. At the end of his life, he was a professor at the Kielce theological seminary. The Juszyński's fate was presented against the background of the current educational situation.

**Keywords:** Michał Hieronim Juszyński, biography, KEN (National Education Commission), sub-faculty school in Pińczów, teaching, bibliophile, bibliographer.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.22>

Żaneta MARSZAŁEK-TRZEBIŃSKA

<https://orcid.org/0000-0002-1197-3540>

Uniwersytet Opolski

e-mail: ztrzebinska@wp.pl

## **Aktywność organizacyjna kobiet ziemi kaliskiej w okresie międzywojennym – wybrane aspekty działalności społeczno-oświatowej**

**Słowa kluczowe:** ruch kobiecy, okres międzywojenny, ziemia kaliska.

Polityka prowadzona przez zaborców na ziemiach polskich określała m.in. możliwości pracy organizacyjnej na danym terenie. W społeczeństwie obecne były różne tendencje światopoglądowe dotyczące postrzegania miejsca kobiety w przestrzeni publicznej, specyfiki jej zadań i obowiązków. Wraz z odzyskaniem przez państwo polskie niepodległości w 1918 r. kobietom przyznano prawa wyborcze. Mimo zrównania politycznego z mężczyznami zmiany w życiu społecznym kobiet nie nastąpiły nagle. Formy organizacyjne działalności kobiet najprężniej nadal rozwijały się w dużych ośrodkach miejskich, ale często oddziaływały na te powoływane w terenie. Wystąpił szereg inicjatyw, które w konsekwencji przyczyniły się do zmiany świadomości i postaw mieszkanek również ziemi kaliskiej. Problem aktywności organizacyjnej kobiet na tym terenie we wskazanym okresie daje wiele możliwości badawczych. Głównym celem artykułu jest określenie wybranych aspektów życia organizacyjnego kobiet mieszkających na terenie powiatu kaliskiego w okresie międzywojennym ze szczególnym zwróceniem uwagi na organizowanie się kobiet w przestrzeni wiejskiej.

Jeszcze przed odzyskaniem niepodległości działaczki społeczne na terenie ziemi kaliskiej zakładały organizacje dobroczynne, opiekuńcze, organizowały wystąpienia o charakterze edukacyjnym, spotkania kulturalne, zjazdy. Organizacje kobiece tworzyły sieć, czy raczej sieci struktur mocno zróżnicowanych i w wieloraki sposób powiązanych. Warto wymienić w tym miejscu takie przed-

stawicielki kaliskich aktywistek jak np.: Aleksandrę Parczewską, Melanię Parczewską, Bronisławę Gałczyńską, Zofię Chrzanowską czy Felicję Łączkowską – inicjatorkę „Piątków Literackich”<sup>1</sup>. Kobiety realizowały się poprzez działalność społeczną i charytatywną, aktywnie uczestniczyły w różnych stowarzyszeniach, miały wpływ na życie kulturalne miasta<sup>2</sup>. W Kaliszu działało wówczas m. in. Koło Pracy Kobiet, później Koło Pań, Liga Kobiet Stowarzyszenie Kobiet Polskich w Kaliszu, Stowarzyszenie Kobiet z Wyższym Wykształceniem, Związek Pań Domu. Późniejsze pokolenia kobiet czerpały z doświadczeń swych poprzedniczek i nierzadko kontynuowały zainicjowane wcześniej działania.

W okresie międzywojennym na terenie powiatu kaliskiego nadal wiodąca pozostała rola Kalisza jako ośrodka oddziałującego na otaczające go wsie i miasteczka. W mieście funkcjonowało około dziesięciu organizacji zrzeszających kobiety. Partie polityczne, ale i lokalne stowarzyszenia zakładały tzw. kobiece przybudówki. Zmiany społeczno-polityczne generowały i na tym terenie potrzebę modyfikacji wcześniejszego wzorca kulturowego płci, otwierały nowe obszary aktywności pozwalające na wykorzystanie uzyskanych praw politycznych. Postulaty rozwoju płci pięknej przez każde ze stowarzyszeń czy organizacji realizowane były odmiennie, ale koncentrowały się nie tyle na problemach życia politycznego, co zajmowały się przede wszystkim sprawami dotyczącymi podnoszenia statusu materialnego kobiet, pobudzania ich aspiracji zawodowych, intelektualnych oraz upowszechnieniem przekonania o równorzędnej pozycji kobiety względem mężczyzny<sup>3</sup>. Podejmowane działania w praktyce opierały się na współdziałaniu różnych organizacji<sup>4</sup>.

W przestrzeń działalności kobiecej wpisują się na tym terenie organizacje o ogólnokrajowym charakterze. Zakładał tu swoje koła współpracujący z obo-

---

<sup>1</sup> Były to stałe zebrania grupy kobiet (liczącej od 10 do 50 osób), poświęcone samokształceniu i dyskusjom literackim. Niekiedy zapraszano też wybitnych prelegentów spoza Kalisza. Uczestniczki „Piątków” organizowały wieczory okolicznościowe, reprezentowały środowisko kaliskie na krajowych uroczystościach (jubileusz Konopnickiej, Orzeszkowej). „Piątki” zapoczątkowały bibliotekę publiczną i muzeum, w czasie gdy władze nie zgadzały się jeszcze na otwarcie tych instytucji. Działały głównie do 1913, choć istniały jeszcze w okresie międzywojennym.

<sup>2</sup> Tak określone zadania aktywności kobiecej pozostawały w zgodzie z ówczesnym wzorcem kulturowym, przejętym jeszcze po czasach zaborów. Zob. D. Kałwa, *Nowoczesna społeczność? Modele działalności społecznej kobiet w Polsce*, [w:] *Z zagadnień historii pracy socjalnej w Polsce i w świecie*, red. A. Małek, K. Slany, I. Szczepaniak-Wiecha, Kraków 2006, s. 72–73.

<sup>3</sup> A. Chojnowski, *Kobiety i polityka w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku*, red. A. Żarnowska i A. Szwarz, Warszawa 1994, s. 12–13.

<sup>4</sup> Dla międzywojennego ruchu kobiecego charakterystyczne były działania lokalne (często zorganizowane wokół działalności charytatywnej, oświatowej) oraz organizowanie się wokół konkretnych spraw ponad podziałami ideologicznymi.



zem sanacyjnym Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet (ZPOK)<sup>5</sup>. Na terenie Kalisza działał od 1930 r. Pismem z 29 kwietnia 1930 r. przewodnicząca Zarządu Głównego Zofia Moraczewska upoważniła Stefanię Pawłowską do założenia oddziału kaliskiego<sup>6</sup>. Celem organizacji było wychowanie obywatelskie kobiet, stworzenie „nowego typu obywatelki polskiej”, świadomej swoich praw i obowiązków, zainteresowanej sprawami państwowymi i uczestniczącej w pracy „[...] nad podniesieniem poziomu etycznego, kulturalnego, gospodarczego i społecznego”<sup>7</sup>. Praca oddziału była zorganizowana w świetlicach, kołach pracy. Zarówno w mieście, jak i w terenie prowadzono kursy metodyczne i doszktałające. Członkinie urządzały odczyty publiczne i wykłady. W 1933 r. przewodniczącą oddziału kaliskiego była Helena Staniewska. Ostatecznie Zarząd Zrzeszenia Powiatowego ukonstytuował się 19 listopada 1935 r. Przewodnictwo przejęła wówczas Maria Tucholska. W pracę organizacyjną ZPOK włączyły się też działaczki kaliskiego Stowarzyszenia Kobiet z Wyższym Wykształceniem. Podejmowały one również pracę organizacyjną wśród kobiet wiejskich. Jadwiga Badzianowa uzyskała już w grudniu 1933 r. zgodę Zarządu Wojewódzkiego na założenie oddziału w Opatówku. Zgodnie z obowiązującymi przepisami dokonano powołania miejscowego zarządu, a policja sporządziła stosowne sprawozdanie. Siedziba organizacji w Opatówku znajdowała się w Domu Sejmikowym – dawnym Seminarium dla Ochroniarek. Lista tego koła wskazuje na 15 członkiń<sup>8</sup>. Terenowe koło powołane zostało też w 1934 r. w Zbiersku, gdzie na zebraniu organizacyjnym Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet przybyło około 60 miejscowych przedstawicielek płci pięknej. W tym samym roku utworzone zostało też koło w Choczcu. Spotkania kobiet odbywały się

<sup>5</sup> Do zadań należało rozpowszechnianie zasad równouprawnienia oraz zwiększenie aktywności kobiet w życiu publicznym. Ta polska organizacja feministyczna funkcjonowała w latach 1928–1939 i była jedną z największych i najbardziej wpływowych sanacyjnych organizacji kobiecych w Polsce. W okresie swojego szczytowego rozwoju (lata 1932–1934) liczyła blisko 50 tysięcy członkiń. Zob. M. Piwowarczyk, *Działania Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet na rzecz pomocy rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, t. VII, s. 259; Z. Moraczewska, *Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet*, [w:] *Almanach Kalendarz Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet. Rok 1932*, Warszawa 1932, s. 9; Także: Z. Moraczewska, *Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet*, Wyd. II, Warszawa 1933, s. 78. J. Dufurat wskazuje, iż w połowie lat trzydziestych do Związku należało blisko 37 000 kobiet. Zob. J. Dufurat, *W służbie obozu marszałka Józefa Piłsudskiego. Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet (1928–1939)*, Kraków–Wrocław 2013, s. 15.

<sup>6</sup> Archiwum Państwowe w Kaliszu (APK), sygn. 142, Zespół Akt Starostwo Powiatowe w Kaliszu 1918–1939, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet. Oddział w Kaliszu (1938), s. 5.

<sup>7</sup> *Z Kongresu Pracy Obywatelskiej Kobiet*, „Kobiety w Pracy”, nr 9, 1938; „Statut Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet”.

<sup>8</sup> APK, sygn. 142, Zespół Akt Starostwo Powiatowe w Kaliszu 1918–1939, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet. Oddział w Kaliszu (1938). Lista Zarządu, s. 57–58.

tu w klasie Szkoły Powszechnej<sup>9</sup>. W Koźminku powołanie podobnego oddziału nastąpiło w styczniu 1934 r. Za zgodą przewodniczącej Zrzeszenia Wojewódzkiego dokonała tego aktu nauczycielka Wiktoria Kulpińska. Zachowane dokumenty, w tym sprawozdania policyjne przygotowane dla starostwa przez komendantów lokalnych posterunków policji, zawierają szczegółową charakterystykę założycielek i przedstawicielek wchodzących w skład zarządów. Podobne oddziały Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet zostały zorganizowane w Stawiszynie, Szczypiornie, Godzieszach czy Błaskach. Pod koniec 1935 r. w terenie działało już 9 kół Związku Pracy Obywatelskiej Kobiet. Organizacja ta prowadziła głównie działalność oświatową. Na terenie gminy Godziesze Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet organizował przedszkola i świetlice dla miejscowej ludności. Pismo starosty powiatu kaliskiego z 23 lutego 1934 r. wskazuje na znaczenie organizacji na tym terenie „[...] z uwagi na wielce społeczną pracę wspomnianej instytucji, w interesie Zarządu gminnego leży, by spieszyć jej z wydatną pomocą. Mając to na uwadze przy układaniu budżetów na 1934/1935 r. należy wstawić na ten cel taka pozycję który by choć w części ułatwiła pracę miejscowemu Zarządowi, a co za tym idzie zapewniła pomyślny rozwój tak pożytecznej placówce”<sup>10</sup>. Ponadto w Kaliszu działały koła miejskie: Kalisz Dworzec, Kalisz miasto, Kalisz Rypinek<sup>11</sup>. Na Nadzwyczajnym Walnym Zebraniu 6 kwietnia 1936 r. w Kaliszu przewodnictwo nad organizacją przejęła Jadwiga Gołombiowska. Aktywistki włączały się w wychowanie obywatelskie kobiet, rozwijały zainteresowania sprawami społecznymi poprzez szeroko zakrojoną działalność oświatową. Krzewiły etos pracy społecznej poprzez liczne odczyty tematyczne, kursy poświęcone zajęciom kobiecym<sup>12</sup>. 8 czerwca 1937 r. przywództwo przejęła Zofia Byczyńska.

Organizacje kobiece wpisywały się również w działania podejmowane w nurcie narodowo-katolickim<sup>13</sup>. Koło Polek było jedną z pierwszych powojennych organizacji skupiających kobiety. Jego zadaniem początkowo było materialne i moralne wsparcie polskich żołnierzy. Koło Polek powstało w 1920 r.

<sup>9</sup> APK, sygn. 142, Zespół Akt Starostwo Powiatowe w Kaliszu 1918–1939, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet. Oddział w Kaliszu (1938). Do Urzędu Starostwa Powiatowego w Kaliszu, s. 36.

<sup>10</sup> APK, sygn. 142, Zespół Akt Starostwo Powiatowe w Kaliszu 1918–1939, Zarząd Gminy Godziesze. Szkolnictwo i oświata, sygn.66. s. 3.

<sup>11</sup> APK, sygn. 142, Zespół Akt Starostwo Powiatowe w Kaliszu 1918–1939, Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet. Oddział w Kaliszu (1938). Sprawozdanie do Urzędu Starostwa Powiatowego w Kaliszu, s. 11.

<sup>12</sup> Po rozłamie w 1935 r. w organizacji na szczeblu centralnym na terenie powiatu kaliskiego nadal działał Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet, co potwierdzają sprawozdania z przebiegu walnych zebrań i wyboru władz organizacji.

<sup>13</sup> Kierunek ten reprezentowały Narodowa Organizacja Kobiet, Koło Polek. Charakter katolicki miały np. Stowarzyszenie Katolickiej Młodzieży Żeńskiej, Koła Gospodyń Wiejskich i Koła Ziemianek.

w Opatówku, nie było organizacją elitarną ani polityczną, lecz od początku istnienia nastawioną służyć tworzącemu się polskiemu społeczeństwu. Swą działalność rozpoczęło od niesienia pomocy powstającemu wojsku polskiemu stacjonującemu w Opatówku<sup>14</sup>. Wspierało je również finansowo<sup>15</sup>. Po zwycięstwie nad bolszewikami już w 1921 r. Koło Polek rozpoczęło pracę na użytek miejscowej ludności, organizując odczyty, a dochód z nich przeznaczano na różne cele społeczne. 19 lutego 1922 r. organizację przemianowano na Narodową Organizację Kobiet i pod tą nazwą staje się ona kontynuatorką Koła Polek.

Narodowa Organizacja Kobiet (NOK)<sup>16</sup> i Katolickie Stowarzyszenie Kobiet miały charakter prawicowy. Członkinie tych organizacji akcentowały walkę o wychowanie młodzieży w zgodzie z nauką Kościoła. Narodowa Organizacja Kobiet – oddział w Kaliszu powstała stosunkowo wcześniej, bo już w 1918 r. Pierwszą przewodniczącą była Julia Kreczunowiczowa. W 1922 r. w województwie łódzkim do Narodowej Organizacji Kobiet należało 25 000 kobiet. W latach 30. liczba ta znacząco zmalała, głównie z powodu wewnętrznych tarć spowodowanych coraz silniejszym wpływem kierownictwa Stronnictwa Narodowego<sup>17</sup>. Oddział w Kaliszu liczył kilka sekcji. Członkinie placówki w Kaliszu utworzyły w 1923 r. Uniwersytet Powszechny im. Henryka Sienkiewicza. Prowadzono wykłady w niedziele, wstęp był bezpłatny. Wszechnica funkcjonowała z przerwami do lat 30. Tematyka wykładów obejmowała: literaturę, prawo, historię, higienę, geografiię, medycynę, naukę obywatelstwa<sup>18</sup>. Członkinie powołały również przedszkole, organizowały kolonie letnie dla dzieci z najbiedniej-

<sup>14</sup> Członkinie dostarczyły 4 fartuchy sanitarne, 4 sztandary Czerwonego Krzyża, 6 ręczników, 200 woreczków opatrunkowych. Koło Polek wspierało również żołnierzy kaliskiego 29 pułku piechoty walczących pod Warszawą, dowożąc nawet prowiant. Członkinie zaopatrywały żołnierzy w rękawice i skarpety własnoręcznie wykonane z przędzy wełnianej. Zob. D. Nowakowska, *Koło Polek, „Opatowianin”* 1995, s. 2.

<sup>15</sup> Gotówkę uzyskiwano z dobrowolnych ofiar jak również z innych możliwych źródeł np. z rozpowszechniania i sprzedaży plakatów i portretów generała Hallera. Pierwsze uzyskane w ten sposób pieniądze w kwocie 1451 mk otrzymał 29 pułk kaliski. Za: <http://www.biblioteka.opatowek.pl/historia/organizacje-kulturalno-spoeczne/koło-polek.html> (dostęp z dnia 20.09. 2020 r.)

<sup>16</sup> Organizacja działała od 1919 do 1939 r., była jednym z najważniejszych i zarazem najliczniejszych stowarzyszeń kobiecych w II Rzeczypospolitej. Jej przedstawicielki były związane z Narodową Demokracją. Do głównych obszarów aktywności należała działalność charytatywna, edukacyjna oraz poszerzanie, pielęgnowanie kultury i tradycji polskiej. NOK organizowała wiece polityczne, promowała czytelnictwo, prowadziła bursy i przedszkola. Cele i sposób funkcjonowania NOK odpowiadały wyzwaniom, które przyniosło ze sobą powstanie niepodległego państwa polskiego. Zakładano, że kobiety mają prawo uczestniczyć w życiu publicznym, ale nie w zakresie dążenia do uzyskania władzy politycznej, gdyż zagrażałoby to tradycyjnemu modelowi rodziny i było sprzeczne z misją macierzyństwa.

<sup>17</sup> M. Niemczyk, *Narodowa Organizacja Kobiet (1919) w Łódzkiem*, <http://www.narodowalodz.pl/narodowa-organizacja-kobiet-1919-w-lodzkiem/> (dostęp: 20.04. 2020 r.)

<sup>18</sup> E. Andrysiak, *Felicja Fączkowska (1860–1932). Twórczyni biblioteki publicznej i działaczka społeczna*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, Folia Librorum 2002, 11, s. 161.

szych rodzin w podkaliskiej Wolicy przez cały okres międzywojenny<sup>19</sup>. Działy w ramach „Caritas”, niosąc pomoc potrzebującym. Oddział kaliski według meldunku z 1933 r. liczył około 200 członkiń. W latach trzydziestych przewodniczącą kaliskiego koła była Amelia Rożnowska. W grudniu 1936 r. w skład zarządu koła kaliskiego wchodziło 14 pań<sup>20</sup>.

Na terenie powiatu od 1922 r. funkcjonował oddział Narodowej Organizacji Kobiet w Opatówku. Odznaczał się bardzo bogatą działalnością, polegającą na bezpośredniej aktywizacji kobiet i na podejmowaniu szeregu inicjatyw do nich skierowanych. Podstawowymi celami pracy organizacji była oświata i niesienie pomocy potrzebującym<sup>21</sup>. Działalność oświatowa realizowana była przez powszechnie organizowane odczyty i pogadanki<sup>22</sup>. Funkcję przewodniczącej przez 11 lat pełniła Schlösserowa – właścicielka ziemiska z Brzezin. W początkowych latach swej działalności członkinie organizowały (przed kościołem) straganową sprzedaż pocztówek, obrazków świętych<sup>23</sup>. Koło prowadziło też bibliotekę parafialną, wydawało własną gazetkę „Gazetka dla Kobiet”<sup>24</sup>, prenumerowało czasopisma, np. „Bluszcz” (dla oszczędności wspólnie z organizacją „Sokół”)<sup>25</sup>, ale i „Goniec Kaliski”, „ABC”, „Kobieta w Świecie i Domu”, „Dziecko i Matka”<sup>26</sup>. W ramach pracy organizowane były zabawy, przedstawienia okolicznościowe, kiermasze, bale karnawałowe, wycieczki. Jako organizacja społeczna, Narodowa Organizacja Kobiet włączała się w przygotowania wyborów rządowo-

<sup>19</sup> Z *Narodowej Organizacji Kobiet*, „ABC Kaliskie” 1930, nr 100, s. 1; „ABC Kaliskie” 1938, nr 254, s. 1; Sekcja biblioteczna prowadziła bezpłatne wypożyczanie książek, a sekcja dochodów niestałych urządziła zabawy, z których zyski zasilały kolonie dziecięce. Sekcja rozrywkowa urządziła wycieczki, majówki, przedstawienia amatorskie.

<sup>20</sup> APK, sygn. 591, Zespół Akt Starostwo Powiatowe w Kaliszu 1918–1939, s. 179.

<sup>21</sup> Kupuje odzież dla najbiedniejszych dzieci, udziela pomocy samotnym kobietom w postaci dopłat do czynszów, urządziła przedszkolakom Gwiazdkę i Jajko Wielkanocne. W latach kryzysu biedne kobiety otrzymują opał na zimę, dzieci na gwiazdkę podarki zakupione z dobrowolnych ofiar członkiń NOK.

<sup>22</sup> Wygłaszali je prelegenci werbowani spośród grona świątłych obywateli Opatówka, np. „Czego Polsce potrzeba” – p. Józef Perzyna, kierownik Preparandy Nauczycielskiej w Opatówku; odczyt z przeżroczami „O Krakowie” – p. Przedpełska; „O szkodliwości alkoholu” – dr Tokarzewski. Za: D. Nowakowska, *Narodowa Organizacja Kobiet*, „Opatowianin”, luty–lipiec–sierpień 1995; <http://www.biblioteka.opatowek.pl/historia/organizacje-kulturalno-spoeczne/narodowa-organizacja-kobiet.html> (dostęp z dnia 20.04.2020 r.)

<sup>23</sup> Z czasem ustawiły tu gablotę, w której umieszczane były czasopisma udostępniane szerszemu ogółowi społeczeństwa. Próbowano wyrabiać i rozwijać nawyk do czytania oraz wzbudzać zainteresowanie informacją z kraju i ze świata.

<sup>24</sup> Początkowo na cele organizacji kupowano jedną gazetę dla wszystkich członkiń.

<sup>25</sup> NOK współpracował na tym terenie z innymi organizacjami. Wspólnym dziełem była np. organizacja akademii ku czci Henryka Sienkiewicza oraz odczyty o tematyce historycznej, m.in. „Powstanie listopadowe”.

<sup>26</sup> D. Nowakowska, dz. cyt.

prezydenckich w 1922 r.<sup>27</sup>. W 1923 roku otwarta została ochronka, a wynagrodzenie ochraniarki<sup>28</sup> w połowie pokrywane było z funduszy organizacji<sup>29</sup>. W latach późniejszych formacja wsparła Akcję Katolicką w zorganizowaniu i urządzeniu przedszkola. Głównym celem Narodowej Organizacji Kobiet na tym terenie stała się praca samokształceniowa: odczyty, pogadanki na tematy aktualne i historyczne<sup>30</sup>. Kursy samokształceniowe stały się magnesem przyciągającym kobiety do organizacji. W 1925 r. liczyła ona już 115 członkiń. Młodsze z nich, wcześniej uczestniczki różnorodnych kursów samokształceniowych, brały udział w szkoleniach instruktorskich w Warszawie. Zdobyte tam wiadomości przekazywały członkiniom macierzystego koła<sup>31</sup>. Popularnością cieszyły się kursy np. guzikarstwa, kroju i szycia, trykotarski, gotowania i pieczenia oraz przyrządzania przetworów na zimę. NOK gwarantowała instruktorkę a poszczególne członkinie, które miały warunki i możliwości, udostępniały pomieszczenia (we własnych mieszkaniach)<sup>32</sup>. Trzon NOK stanowiły kobiety dojrzałe, doświadczone i zahartowane w działalności Koła Polek. Na rozwój organizacji wpłynęła liczna przynależność młodych kobiet, często zachęconych do pracy organizowanymi kursami czy wycieczkami. Lata trzydzieste przyniosły osłabienie w pracy organizacji, ale przetrwała ona do wybuchu II wojny światowej.

<sup>27</sup> Opatówek był wówczas podzielony na okręgi wyborcze, organizowano wiece przedwyborcze, agitowano również kobiety na rzecz frekwencji.

<sup>28</sup> Pensja dla ochraniarki wynosiła około 80 zł. miesięcznie. W 1924 r. ochraniarka wzięła udział w kursie oświatowo-kwalifikacyjnym w Kaliszu. W 1929 r. przedszkole straciło fachową przedszkolankę Walczakównę, ale wkrótce rozpoczęła pracę Gorajówna.

<sup>29</sup> D. Nowakowska, dz. cyt.

<sup>30</sup> Do cieszących się sporym zainteresowaniem należały: „Powstanie styczniowe”, „Cud nad Wisłą”, „Poznaj swój kraj”, „Jak pielęgnować niemowlęta”, „O pracy społecznej kobiet”, „Z działalności w sejmie”.

<sup>31</sup> Bieńkowska – uczestniczka kursu instruktorskiego w Warszawie – wygłaszała odczyty pt. „Stanisław Staszic”, „Jan Kasprzewicz”, „O bogactwach Polski”. Ponadto „O cudach w Lourdes” mówiła Łodzina, „O Wawelu” – Essersowa, „O gen. Zagórskim” – Schlösserowa. Wykład „Rodzina polska” – Kotarbińska, a „Hodowla drobiu” – Żuławska. W latach kryzysu prowadzona działalność oświatowa nie słabnie. Prowadzone są nadal odczyty: „Socjalizm i komunizm”, „Sprawa zniesienia nauki religii w szkołach”, „Paderewski”, „Kongres kobiecy wychowania fizycznego” i np. „Jak podróżują ludzie po świecie”, „O wodach i morskich dziwach”. Bardzo interesującą pogadankę o Ziemi Świętej wygłosiła Essersowa, która była tam z pielgrzymką. D. Nowakowska, dz. cyt.

<sup>32</sup> Prowadzona była sprzedaż artykułów pierwszej potrzeby jak: mydło, soda, śledzie. Organizacja prowadziła wypożyczalnię międlarki, którą otrzymała od przewodniczącej p. Schlösserowej. NOK żyje i interesuje się wszelkimi zagadnieniami Opatówka i okolicznych wsi. Współorganizuje i uczestniczy we wszelkich uroczystościach, przy różnych okazjach. Kwestuje na „Macierz szkolną”, bierze udział w pochodzie „Ku czci Nieznanego Żołnierza”, organizuje wyjazd na wystawę gospodarczą wsi polskiej do Liskowa (bezpłatny przejazd dla członkiń funduje przewodnicząca koła Schlösserowa). W zamian członkinie opodatkowały się po 50 gr. Organizacja korzysta z pomieszczeń miejscowej sali kinowej. W dbałości o utrzymanie i wyposażenie sali NOK funduje kurtynę, którą bezinteresownie wymalowała Essersowa.

Do kształtujących postawy kobiet Kalisza i okolic zaliczyć też można wszelkiego rodzaju funkcjonujące już wcześniej organizacje młodzieżowe, zawodowe skupione wokół Akcji Katolickiej. Do 10 grudnia 1934 r. zgłoszono do Zarządu Katolickich Stowarzyszeń 114 oddziałów kobiet i 121 oddziałów mężczyzn. Powszechną organizacją stało się Katolickie Stowarzyszenie Kobiet. Jego koła funkcjonowały np. w Opatówku, gdzie ks. Leon Andrzejewski był organizatorem Stowarzyszenia Młodzieży Polskiej Żeńskiej. W latach 30. przy kościele funkcjonowała biblioteka parafialna. Akcja Katolicka i Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży liczyły razem 170 członków, istniało 5 żeńskich oddziałów Stowarzyszenia Młodzieży Polskiej liczących 109 członkiń i 5 męskich – 55 członków. W 1934 r. kierownictwa Katolickich Stowarzyszeń Kobiet i Mężów uczestniczyły w specjalnych kursach, które odbywały się w Kaliszu<sup>33</sup>. W 1933 r. przy parafii działały Kółka Żywego Różańca – 10 kółek niewiast i 5 kółek panien i 10 kółek dzieci<sup>34</sup>. Ogniska Akcji Katolickiej zaznaczyły swą działalność na wsiach, np. w Borowie, Tłokini, Michałowie. Podobna organizacja działała też w Liskowie. Sekcją żeńską kierowała Maria Piątkowska. Dziewczęta prowadziły kiosk z książkami, czasopismami i dewocjonaliami. Na łamach „Liskowianina” zachęcano mieszkańców wsi do kupowania książek. Działały nadal, powołane jeszcze na początku XX w., koła różańcowe parafianek. Tutaj już „W 1912 roku do koła należało 108 kobiet, a liczba uczestniczących w spotkaniach w 1913 roku wyniosła 300. Pracami Parafialnego Koła Kobiet w Liskowie kierowała współpracowniczka ks. W. Blizińskiego Anna Sprusińska”<sup>35</sup>. Co najmniej od początku XX w. Bractwo Różańcowe działało również przy parafii w Piątku Wielkim. Podczas procesji część kobiet występowała w strojach ludowych<sup>36</sup>. Stowarzyszenie Młodzieży Męskiej i Żeńskiej utworzone zostało też w 1932 r. w Jastrzębnikach. W latach 1932–1937 na terenie miejscowości Zagórna w gminie Brzeziny działało Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży Polskiej z siedzibą w remizie OSP. Kierownictwo objął tu proboszcz parafii w Giżycach ks. Ulatowski<sup>37</sup>. Lokalne koło Młodzieży Żeńskiej w Zagórnej liczyło 26 członkiń<sup>38</sup>. Działalnością o podobnym charakterze odznaczało się koło w Koźminku. 24 listopada 1935 r. w sali remizy strażackiej zorganizowano tu uroczystość dziesięciolecia istnienia Katolickich Stowarzyszeń Młodzieży Żeńskiej i Męskiej. W programie znalazło się wystawienie sztuki teatralnej w reżyserii miejscowego proboszcza ks. Kochanowicza *Polonia semper fidelis*<sup>39</sup>.

<sup>33</sup> „Kronika Diecezji Włocławskiej” 1934, nr 12, s. 304–305.

<sup>34</sup> J. Milińska-Stasiak, *Z dziejów parafii w Opatówku*, Opatówek 2012, s. 109.

<sup>35</sup> Archiwum Parafialne w Liskowie, T. I (1897-1913) 1913/37. Protokół z zebrania członkiń Parafialnego Koła Kobiecego w sprawie pracy w ochronkach parafialnych.

<sup>36</sup> R. Łuczak, *Historia wsi Piątek Wielki*, s. 92, [http://www.wtg-gniazdo.org/upload/opracowania/Roman\\_Luczak-Historia\\_wsi\\_Piatek\\_Wielki.pdf](http://www.wtg-gniazdo.org/upload/opracowania/Roman_Luczak-Historia_wsi_Piatek_Wielki.pdf) (dostęp: 22.07.2020 r.)

<sup>37</sup> M. Małecki, *Dzieje obszaru gminy Brzeziny w powiecie kaliskim*, Kalisz 2012, s. 117.

<sup>38</sup> APK, sygn. 75, Zespół Akt Starostwo Powiatowe w Kaliszu 1918–1939, s. 69–70.

<sup>39</sup> D. Wańka, *Koźminek. Zarys dziejów*, Kalisz 2000, s. 64.

Przedstawicielki kół na swym terenie organizowały spotkania, pielgrzymki, prowadziły działalność kulturalną – głównie przygotowywano przedstawienia teatralne o charakterze patriotycznym, rozgrywki sportowe, zabawy i loterie.

W omawianym okresie doszukać się też można pojedynczych kobiet wśród członków wspierających Ochotniczą Straż Pożarną zarówno na terenie miasta, jak i w okolicznych wsiach. Wchodziły one w skład tzw. drużyn samarytańsko-pożarniczych. Częstość zjawiskiem na tym terenie było powoływanie kobiet w skład komitetów, jakie tworzyły się okazjonalnie. Były one zazwyczaj wynikiem krajowych lub terenowych inicjatyw. W powiecie kaliskim organizowano szereg zbiórek, imprez okolicznościowych, które miały powszechny charakter, np. „Dar Narodowy 3 Maja”, Gminne Obchody 10-lecia Odzyskania Niepodległości, 150 rocznicy Niepodległości Stanów Zjednoczonych Ameryki, „Dzień Oszczędności”. Angażowały się w nie głównie miejscowe nauczycielki, przedstawicielki ziemiaństwa czy członkinie Kół Gospodyń Wiejskich.

Na wsi kaliskiej znajdującej się na pograniczu zaborów przez lata starano się stworzyć patronacki model relacji między dworem a wsią i realizować zadania pracy oświatowej wśród kobiet. Były one nakierowane zarówno na włościanki jak i na kobiety wywodzące się z kręgu ziemiańskiego. Ogółem w latach 1910–1914 w guberni kaliskiej działało 14 kółek Zjednoczonego Koła Ziemianek, a ich zasięg terytorialny obejmował na ogół obszar jednego powiatu<sup>40</sup>. Od grudnia 1917 do lipca 1918 r. przybyło 40 nowych kół gospodyń, w tym w guberni kaliskiej – 3<sup>41</sup>. Wśród aktywnych kobiet po odzyskaniu niepodległości nie zabrakło przedstawicielek warstwy ziemiańskiej, które kontynuowały na tym terenie myśl polskich kobiecych organizacji rolniczych. Elitarne Zjednoczone Koło Ziemianek poszerzało swoją działalność, aktywizując Koła Gospodyń Wiejskich. Niektóre z nich sięgały rodowodem czasów zaborowych<sup>42</sup>. Członkinie już wcześniej współpracowały tu z innymi kołami tej organizacji<sup>43</sup>. Uczest-

<sup>40</sup> „Ziemiańska”, październik 1912, s. 24–45. Za: E. Kostrzewska, *Kilka uwag na temat Szadkowskiego Koła Zjednoczonych Ziemianek na początku wieku XX*, „Biuletyn Szadkowski” 2007, t. 7, s. 134.

<sup>41</sup> *Zgromadzenie Wydziału Kółek Gospodyń*, „Ziemiańska” 1918, z. 6–7, s. 97–101.

<sup>42</sup> Była to przed odzyskaniem niepodległości najliczniejsza w Królestwie Polskim organizacja kobieca skupiona wokół wspólnych prac oświatowo-gospodarczych i patriotycznych na rzecz środowiska wiejskiego. Zob. *Pamiętnik Zjazdu Kobiet Polskich odbytego w dniach 11 i 12 maja 1913 r.*, Kraków 1913, s. 128; zob. K. Konarski, *Ruch stowarzyszeniowy w Warszawie w latach 1906–1915 (w świetle akt kancelarii gubernatora warszawskiego)*, [w:] *Z dziejów książki i bibliotek w Warszawie*, red. S. Tazbir, Warszawa 1961, s. 491–524.

<sup>43</sup> Ziemiańki z guberni kaliskiej współpracowały z Delegacją Gospodyń Wiejskich innych miejscowości, podjęły decyzję o organizacji sąsiedzkich zjazdów. Prawdopodobnie były zainspirowane działalnością męskiego Stowarzyszenia Rolniczego Guberni Kaliskiej, które istniało od 1899 r. Wspomniana inicjatywa ziemianek kaliskich zasługuje na uwagę, ponieważ w owym czasie w Królestwie Polskim niewiele kobiet z kręgów ziemiańskich organizowało podobne spotkania. Zob. J. Bartyś, *Kółka rolnicze w Królestwie Polskim*, Warszawa 1974, s. 36.

niczki spotkań wymieniały doświadczenia, dotyczące praktycznych porad prowadzenia domu i wiejskiego gospodarstwa kobiecego. Podczas zebrań ziemianki wygłaszały referaty, omawiając np. organizowanie porządków domowych, prowadzenie gospodarstwa (głównie w zakresie ogrodnictwa, hodowli, mleczarstwa), wychowanie dzieci. Postawy kobiet kształtowały się pod wpływem wcześniejszych przemian, jakie miały miejsce na tym terenie, a metody pracy w kołach oparto na zasadzie inicjatywy i pomocy ziemianek, nauczycielek wiejskich bądź zaangażowanych instruktorek. Podstawowymi formami pracy były — zebrania członkiń kół, zjazdy, wycieczki, pokazy, pogadanki, referaty wygłaszane przez ziemianki i zapraszanych prelegentów, kursy teoretyczne i praktyczne, dotyczące różnej tematyki<sup>44</sup>. Kobiety wiejskie długo nie odczuwały potrzeby organizowania się i wiele wysiłków musiały podjąć organizatorki i najenergiczniejsze z gospodyń, które rozumiały, że tylko wspólna działalność może uczynić pracę kobiety na wsi lepszą i efektywniejszą. Wiele problemów wynikało z tradycyjnych poglądów i zacofania. Podczas szeroko prowadzonej działalności oświatowej na wsi wpajano kobietom zasady racjonalnej organizacji pracy, przeciwstawiać się dawnym postawom, gdzie żona-gospodyni, nie rozumiejąca konieczności zmian, często spychana była do roli siły roboczej, przeciążona pozostawała nadmiarem obowiązków, nieświadomiona i niechętna nowatorstwu.

Na terenie wsi kaliskiej aktywnie na tym polu działała Kazimiera Wyganowska – właścicielka majątku w Warszówce, Pietrzykowie oraz Złotnikach Wielkich. Wraz z mężem angażowała się w pracę społeczną<sup>45</sup>. Pełniła funkcję sekretarza sekcji gospodarstwa kobiecego przy Towarzystwie Rolniczym. Została przewodniczącą Zjednoczonego Koła Ziemianek Powiatu Kaliskiego. Pod jej kierunkiem koło prowadziło kursy dla ochraniarek oraz zajęcia praktyczne

---

<sup>44</sup> Poza kursami z dziedziny gospodarstwa domowego organizowano też kursy hodowli drobiu i trzody. Hodowla ta była na wsi powszechna i kierowały nią gospodynie. Na kursach hodowlanych instruktorki i prelegenci uczyli kobiety odpowiedniego żywienia inwentarza, stosowania szczepionek przeciwko zarazom, hodowania gatunków rasowych, urządzania kurników, chlewni. Poza tymi kursami prowadzono także kursy porządków domowych, higieny. Popularne były na wsi kursy kroju i szycia, umożliwiające gospodyniom zdobycie umiejętności wykonania odzieży na potrzeby własne i rodziny. Zwracano uwagę na wykorzystywanie materiałów lnianych i zachowanie w ubiorach tradycyjnych ludowych wzorów. Poza kursami prowadzono również konkursy, głównie ogródków warzywnych i hodowli. Ich celem było nauczenie racjonalnej produkcji w gospodarstwie kobiecym, ale również podniesienie dochodowości gospodarstw.

<sup>45</sup> Wojciech Wyganowski pełnił ważne funkcje w Towarzystwie Kredytowym Ziemi Kaliskiej, Kaliskim Towarzystwie Wzajemnego Kredytu i Towarzystwie Dobroczyńności. Za jego prezesury rozwinęło się Gubernialne Towarzystwo Rolnicze. Sprawdzał się w roli organizatora oddziałów powiatowych i animatora kółek włościańskich, do których jeździł z licznymi odczytami. Angażował się w działalność Polskiej Macierzy Szkolnej, budowę kaliskiej Szkoły Handlowej i prace na rzecz niezamożnych uczniów.



z prowadzenia gospodarstwa przydomowego<sup>46</sup>. Podobną inicjatywą wykazała się Zofia Chrystowska, właścicielka majątku w Tłokini. Była kolejną przewodniczącą Zarządu Powiatowego Stowarzyszenia Zjednoczonych Ziemianek w Kaliszu. W latach trzydziestych XX w. uczestniczyła w zebraniu delegatek Kół Ziemianek Województwa Łódzkiego w Ostrowie pod Łaskiem. Stowarzyszenie Zjednoczonych Ziemianek w Kaliszu zdominowane było w ówczesnym czasie przez zwolenniczki Stronnictwa Narodowego. Głosiły hasła podnoszenia kultury domowych gospodarstw. Sama Zofia Chrystowska prowadziła w majątku kursy dla panien z rodzin ziemiańskich, które pod jej okiem uczyły się prowadzenia domu<sup>47</sup>.

W tym okresie coraz częściej pojawia się potrzeba włączania kobiet wiejskich do prac w dziedzinie oświaty, kultury, gospodarki. Stopniowo i same gospodynie zaczęły dążyć do zdobywania wiedzy i polepszania sposobów gospodarowania. Umożliwiała im to głównie aktywna praca w Kołach Gospodyń Wiejskich (KGW), które stały się w tym okresie niezwykle ważnym elementem pracy społeczno-oświatowej na wsi. Jako koła specjalne zatwierdzone przez prezydium Centralnego Towarzystwa Organizacji i Kółek Rolniczych zgodnie z założeniami statutowymi mogły powstawać w każdej miejscowości, o ile liczba członków wynosiła 10 (w województwach wschodnich 7) i właściwie zwierzchnie Okręgowe Towarzystwo Organizacji i Kółek Rolniczych wyrazi swą akceptację na piśmie. Celem kół było zrzeszanie gospodyń wiejskich dla prowadzenia planowej pracy gromadzkiej opartej na zasadach samopomocy społeczno-zawodowej przez systematyczne oddziaływanie w kierunku podnoszenia oświaty zawodowej, kultury i stanu gospodarczego zrzeszonych. Szczególnie zwracano uwagę na organizowanie i prowadzenie działalności skupiającej się na pogłębianiu specjalizacji fachowo – zawodowej członkiń oraz podniesienie kultury i stanu gospodarstwa kobiecego na danym terenie<sup>48</sup>. Członkinią koła mogła zostać każda kobieta, uczciwa obywatelka polska, która prowadzi wiejskie gospodarstwo kobiece lub też kobieta, która interesuje wiejskie gospodarstwo, prowadzi działalność społeczną wśród gospodyń wiejskich. Statut gwarantował kobietom równy dostęp do korzystania z działalności organizacji. Wymagał też wnoszenia składek członkowskich. Władzę stanowił zarząd, składający się z trzech osób wybieranych na 1 rok na ogólnym zebraniu.

Na terenie powiatu kaliskiego rejestracji kół dokonywano u notariusza. Akty sporządzał głównie Stanisław Bzowski – notariusz przy Kaliskim Sądzie Okrę-

<sup>46</sup> Już w 1909 r. w czasie głośnej kaliskiej Wystawy Pracy Kobiet Wyganowska zaprezentowała szal koronkowy typu duchesse (koronka gipiurowa). Zob. A. Tabaka, *Wszystko dla pań. Alternatywny przewodnik po Kaliszu*, Kalisz 2018, s. 107.

<sup>47</sup> A. Tabaka, M. Błachowicz, *Pałac Chrystowskich w Tłokini Kościelnej*, Tłokinia Kościelna 2013, s. 56.

<sup>48</sup> Archiwum Państwowe w Łodzi (APŁ), sygn. 381, Urząd Wojewódzki Łódzki, Koło Gospodyń Wiejskich w Chlewie gm. Staw. Statut, s.1.

gowym. Na podstawie zebranych informacji można przyjąć, iż najstarszym kołem w powiecie kaliskim jest Koło Gospodyń Wiejskich w Liskowie, które powstało już w styczniu 1902 r. z inicjatywy ks. Wacława Blizińskiego przy współpracy ziemianki Marii Kurczewskiej. Początkowo nosiło nazwę Kółko Ziemianek Liskowa<sup>49</sup>. Organizacja skupiała „rozumniejsze gospodynie, które pragnęły wydzwignąć wieś z zacofania oraz udoskonalić pracę kobiet i ich mężów. Początkowo praca w kole była bardzo trudna i niebezpieczna”<sup>50</sup>, grupa kobiet była niewielka. Już w 1908 r. organizowano tu kursy z rolnictwa i hodowli, higieny. Pierwszymi wykładowcami byli okoliczni ziemianie: Wojciech Wyganowski z Pietrzykowa i Antoni Piątkowski z Dębska (przedstawiciel Centralnego Towarzystwa Rolniczego w Warszawie). Od 1909 r. w działania włączyła się nauczycielka Maria Kleczyńska<sup>51</sup> – współpracownica liskowskiego proboszcza na polu oświatowym<sup>52</sup>. Obok prowadzenia ochronki zajmowała się rachunkami i korespondencją miejscowej spółdzielni. Była organizatorką i kierowniczką kursów praktyczno-zawodowych dla dziewcząt w latach 1920–1927 (późniejsza Szkoła Zawodowa Żeńska). Szkoła zajmowała się promowaniem gospodarstwa wiejskiego. Uczono gotowania, szycia, hafciarstwa, tkactwa, chowu drobiu i innego inwentarza. Uczyły się tu dziewczęta z miejscowego sierocińca, ale też z pobliskich miejscowości. Słynęła z bardzo dobrych kucharek, krawcowych i gospodyń. Kleczyńska prowadziła sklep spółdzielni liskowskich w Kaliszu<sup>53</sup>. Później prace na rzecz kobiet inicjowała Halina Sprusińska – żona dyrektora Szkoły Rolniczej, która od 1911 r. organizowała pokazy, pogadanki, przedstawienia teatralne oraz pomagała w sprowadzeniu nowych drzew z Zakładu Horsera, nowoczesnych nasion, nawozów sztucznych oraz nowych ras drobiu. Te inicjatywy spotykały się ze sporym zainteresowaniem właścianek. Po odzyskaniu niepodległości koło przyciągało coraz więcej gospodyń. W 1931 r. posiadało własny sztandar, w 1935 r. zakupiło dużą magiel, szatkownicę do kapusty. W 1937 r. urządziło Ogródek Jordanowski. Członkinie koła przedstawiły swe osiągnięcia np. podczas Ogólnopolskich Wystaw Rolniczych w 1925 r. i 1937 r., które miały miejsce w Liskowie. Efekty postępu rolniczego na wsi podziwiali przedstawiciele władz państwowych, goście z całego kraju, ale i przedstawiciele wycieczek z zagranicy. Do najważniejszych osiągnięć kobiecej działalności na tym terenie zaliczyć można podnoszenie wydajności i jakości ho-

<sup>49</sup> M. Wolarz, *Koło Gospodyń Wiejskich w Powiecie Kaliskim*, „Rocznik Kaliski” 2017, t. XLIII, s. 282.

<sup>50</sup> A. Maciejewska, *Jubileusz Kola Gospodyń Wiejskich w Liskowie*, „Liskowianin” 1997, nr 2, s. 1–2.

<sup>51</sup> W latach 1924–1926 jej brat Zygmunt Kleczyński był kierownikiem Szkoły Rzemieślniczo-Przemysłowej w Liskowie. W latach 1926–1927 pracował w zakładach H. Cegielskiego w Poznaniu, później powrócił i krótko pełnił funkcję dyrektora szkoły.

<sup>52</sup> W tym okresie powstało „Ognisko Matki i Dziecka” oraz zostaje założona ochronka.

<sup>53</sup> M. Sobczak-Waliś, *Wspomnienie o Kleczyńskich w Liskowie*, „Liskowianin” 2010, nr 1–4, s. 60.

dowli, wprowadzenie kontraktacji owoców<sup>54</sup>, a przede wszystkim systematyczne wpływanie na rozwój oświatowy kobiet.

W marcu 1921 r. rozpoczęło działalność koło o podobnym charakterze w Opatówku. Jego celem było uświadamianie społeczeństwa przez odczyty o tematyce gospodarczej. Działające tu Koło Polek, jak i Koło Gospodyń Wiejskich, zapewniały sobie na tym terenie fundusze na działalność odczytową przez wypożyczanie międlarki, którą otrzymały od ziemianki Schlösserowej. Próbowano organizować kursy edukacyjne, które jednak nie cieszyły się popularnością. Natomiast odczyty, np.: „O pomocy w nagłych wypadkach”, „O wychowaniu dzieci”, „O hodowli drzew owocowych” itp. spełniały swą rolę. W latach dwudziestych Koła zorganizowały w Opatówku zabawy taneczne, jednak nadrzędnym celem ich pracy była działalność kulturalno-oświatowa realizowana zwłaszcza poprzez odczyty.

Miejscowość Chlewo pojawia się na kartach wspomnień Marii Dąbrowskiej. Pisarka w uzupełnieniu do dzienników – *Kalisz 1923 r.* pisała: „Pewnego dnia pojechalśmy do wsi Chlewo, naszej przed wojną parafii, gdzie pochowany był mój ojciec”<sup>55</sup>. Tutaj też zarejestrowane zostało Koło Gospodyń Wiejskich. Jego Statut wskazuje na datę 18 października 1930 r. Na podstawie prawa o stowarzyszeniach korzystało ono „ze wszystkich praw przysługujących osobom prawnym w Państwie Polskim”. Siedzibą koła była Szkoła Podstawowa w Chlewie. Organizacja obejmowała swą działalnością okoliczne miejscowości. Akt notarialny sporządzony przez notariusza kaliskiego Stanisława Bzowskiego 30 grudnia 1930 r. wskazuje, iż założycielkami były: Franciszka (z Dąbbskich) Sokolnicka – żona Jana Sokolnickiego zamieszkała w Naczesławicach, Marianna z Damazerów Leszkowa – żona Michała Leszka zamieszkała w Morawkach, i Zofia Ukleja – osiemnastoletnia panna zamieszkała we wsi Chlewo<sup>56</sup>. Powyższe informacje potwierdza notatka policyjna z 14 stycznia 1931 r. W sprawozdaniu podaje się przynależność do Stronnictwa Narodowego.

W tym samym roku zawiązuje się Koło Gospodyń Wiejskich w Rychnowie. Jako datę powstania podaje się 12 grudnia 1930 r. W 1936 r. prezeską była Stanisława Kozerowa – żona gospodarza rolnego, jej zastępczynią Aniela Ławińska – żona sklepikarza oraz Anna Kostecka – żona rzeźnika. Notariusz Stanisław Bzowski 30. 12. 1930 r. przy Kaliskim Sądzie Okręgowym zatwierdził oficjalnie działalność koła. Organizacja posiadała własną pieczętą i skupiała 19 ko-

<sup>54</sup> A. Maciejewska, *Jubileusz Koła Gospodyń Wiejskich w Liskowie*, „Liskowianin” 1997, nr 2, s. 1.

<sup>55</sup> Pisarka wraz z rodziną mieszkała w Wojsławicach pod Błaszakami. W lutym 1912 roku umiera Józef Szumski. Zostaje pochowany na cmentarzu w Chlewie. Zob. E. Polanowski, *Maria Dąbrowska. W krainie dzieciństwa i młodości*, Poznań 1989, s. 42.

<sup>56</sup> APL, sygn. 381, Urząd Wojewódzki Łódzki, Koło Gospodyń Wiejskich w Chlewie gm. Staw, s. 7–9.

biet<sup>57</sup> przynależących do Stronnictwa Narodowego. Siedzibą koła był Dom Ludowy w Rychnowie.

W Domu Ludowym miało również swą siedzibę Koło Gospodyń Wiejskich w Goliszewie. Notatka policyjna wskazuje, iż członkinie deklarowały przynależność do Stronnictwa Narodowego. W skład zarządu wchodziły: Zofia Stanisława Binkowa – gospodyni, Antonina Rogacka – gospodyni i Jadwiga Uchotowska lat 27 – nauczycielka. Działalność koła potwierdził notariusz Stanisław Bzowski 28 listopada 1930 r.<sup>58</sup> Ponadto na terenie powiatu działało również Koło Gospodyń Wiejskich w Choczcu, które początkowo funkcjonowało jako Liga Kobiet.

Podejmowane przez Koła Gospodyń Wiejskich działania pozwalają kobietom na wsiach wyjść z domu, rozwijać się, wymieniać doświadczeniami, a przede wszystkim zdobywać wiedzę. Stają się one „bardziej wyrobione społecznie”. Kierownik kaliskiego oddziału Okręgowego Towarzystwa Organizacji i Kółek Rolniczych Horczak w piśmie z 1 marca 1933 r. informował o zwiększonych potrzebach finansowych związanych z prowadzoną na wsi działalnością. Instruktorzy działali w terenie na rzecz podniesienia rolnictwa i hodowli, pisali dla interesantów podania, wyjeżdżali na wizytacje gospodarstw. Towarzystwo organizowało cykliczne spotkania i konkursy<sup>59</sup>. Kierownik w piśmie podkreślił, jak ważna jest praca na rzecz kobiet „Jesteśmy jednak zdania, że praca organizacyjna wśród gospodyń wiejskich jest nie mniej ważna, gdyż wyrobienie społeczne kobiet wiejskich w znacznej mierze decyduje o całokształcie życia wsi i bez podniesienia kulturalnego gospodyń wiejskich trudno myśleć o podniesieniu poziomu drobnego rolnictwa”<sup>60</sup>, które było w latach trzydziestych jednym z wiodących zadań Kaliskiego Powiatowego Związku Samorządowego<sup>61</sup>. W Sprawozdaniu z działalności Sekcji Kół Gospodyń Wiejskich w okresie 1 IV 1933 r. – 31 III 1934 r. wskazano, iż odbyło się 6 zebrań zarządu sekcji, założono 8 nowych kół. Odbyło się 107 zebrań kół w terenie we wskazanym okresie, a z udziałem instruktorki 72. Ponadto miały miejsce 32 zebrania zarządów kół, w 25 uczestniczyła instruktorka. Zorganizowano łącznie 3 wycieczki, odbyło się 7 zjazdów sekcji. Organizowane były konkursy powiatowe zakoń-

<sup>57</sup> APL, sygn. 442, Urząd Wojewódzki Łódzki, Koło Gospodyń Wiejskich w Rychnowie pow. kaliskim, s. 5.

<sup>58</sup> APL, sygn. 385, Urząd Wojewódzki Łódzki, Koło Gospodyń Wiejskich w Goliszewie gm. Zborów, s. 4.

<sup>59</sup> Do konkursu przysposobienia rolniczego przystąpiło w tym czasie 106 zespołów z 916 uczestnikami.

<sup>60</sup> APL, sygn. 2941, Pismo O.T.O. i K. R. w Kaliszu z 25.03.1933 r., Kaliski Powiatowy Związek Komunalny, s. 501–502.

<sup>61</sup> Obok zalesiania nieużytków, rozwoju hodowli, ogrodnictwa i weterynarii prowadzona była stała współpraca z Okręgowym Towarzystwem Organizacji i Kółek Rolniczych, Sekcją Kół Gospodyń Wiejskich, Komisją Przysposobienia Rolniczego i Związkiem Spółek Wodnych, jak również Szkołą Hodowlaną w Liskowie i Szkołą Gospodarstwa Domowego w Liskowie.

czony pokazem prac<sup>62</sup>. Na terenie powiatu kaliskiego w tym okresie przeprowadzono 48 kursów dla kobiet wiejskich: 6 kursów wypieku ciast – 71 słuchaczek, 3 kursy dotyczące przetworów owocowych – 19 słuchaczek, 5 kursów przetworów soli i warzyw – 44 słuchaczki, 1 kurs kapłonienia kogutów – 19 słuchaczek, 4 kursy poświęcone zdrowiu – 196 słuchaczek, 2 kursy ogrodnicze – 45 słuchaczek, 1 kurs hodowli i drobiu – 25 słuchaczek. Odbyły się też 24 kursy przedkonkursowe, w których uczestniczyło ogółem 156 słuchaczek oraz 2 kursy hodowlane – 42 słuchaczki<sup>63</sup>. Takie działania prowadzono zazwyczaj na terenie szkół, np. „W Nakwasinie 14 czerwca 1936 r. odbyła się wystawa robót kobiecych zorganizowana przez p. Misiowcównę Natalię<sup>64</sup> [...] 15 listopada 1936 r. prowadzono kurs robót kobiecych, w którym uczestniczyło 20 osób (...) prowadzono też wykłady: „Historia chłopów w Polsce”, „Historia Polski współczesnej”. Zainteresowanie wykładami było bardzo duże, przeciętnie uczestniczyło w nich 100–130 osób z całego rejonu. Wśród słuchaczy widzimy starych gospodarzy i gospodynie oraz młodzież [...] młodzież żeńska wykazuje dużo zapału i chęci”<sup>65</sup>. Podobne inicjatywy podejmowano w okresie międzywojennym, głównie pod koniec lat dwudziestych i w latach trzydziestych na terenie wielu wsi powiatu kaliskiego.

Mówiąc o pracy organizacyjnej kobiet na terenie powiatu kaliskiego w dwudziestoleciu międzywojennym, warto zaznaczyć, iż u podłoża niskiej początkowo aktywności i pozycji społecznej kobiet mieszkających na kaliskiej wsi znajdowała się przede wszystkim mała wiedza o otaczającym świecie, tak ogólna, jak i fachowa. Powszechne było, szczególnie w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, zjawisko analfabetyzmu. Proces budowania roli kobiety w życiu społecznym i gospodarstwie prowadził głównie poprzez oświatę szkolną i pozaszkolną, organizacje spółdzielcze, społeczne i katolickie. Z czasem wzrosła aktywność kobiet, np. w Kołach Gospodyń Wiejskich, organizacjach młodzieżowych, stowarzyszeniach czy komitetach powoływanych okazjonalnie. Ruch kobiecy nie miał tu jeszcze charakteru masowego, ale wprowadzał zmiany w myśleniu i budowaniu nowych postaw<sup>66</sup>. Najczęściej aktywnością wykazywa-

<sup>62</sup> W październiku 1933 r. powołano 14 zespołów konkursowych, a w 1934 r. zorganizowano 20 zespołów wiejskich.

<sup>63</sup> APŁ, sygn. 2941, Sprawozdanie z Działalności Kaliskiego Powiatowego Związku Samorządowego w Kaliszu za okres od 1 IV 1933–31 III 1934, Kaliski Powiatowy Związek Komunalny, s. 572.

<sup>64</sup> Kronika Szkoły Podstawowej w Nakwasinie, s. 7.

<sup>65</sup> Kronika Szkoły Podstawowej w Nakwasinie, s. 11.

<sup>66</sup> Tuż przed wybuchem drugiej wojny światowej nieco ponad 4 tys. Kół Gospodyń Wiejskich zrzeszało prawie 100 tys. członkiń. Zob. W. Mędrzecki, *Kobieta w rodzinie i społeczności wiejskiej w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] *Równe prawa i nierówne szanse: kobiety w Polsce międzywojennej*, red. A. Żarnowska i A. Szwarz, Warszawa 2000, s. 185. W 1938 r. dziewczęta stanowiły ok. 20–30% ogółu członków Związków Młodzieży Wiejskiej „Wici” i „Siew”. Zob. H. Brodowska, *Dziewczęta wiejskie w ruchu oświatowym w Polsce między-*

ły się młode dziewczęta, kobiety niezamężne i w wieku średnim, co potwierdza ogólnopolską tendencję. Pod wpływem realizowanych zadań kobiety wiejskie zaczęły modyfikować swe miejsce pracy, zachowując jeszcze tradycyjne wzorce i role<sup>67</sup>. Mimo równouprawnienia nie zaznaczyła się ich większa aktywność polityczna na tym terenie<sup>68</sup>. Kobiety nie piastowały wyższych funkcji we władzach samorządowych, choć uczestniczyły w zebraniach np. gromad wiejskich. Mieszkancki wsi kaliskiej w okresie międzywojennym coraz częściej były angażowane w życie społeczne lub też same organizowały przestrzeń społeczno-kulturalną. Nastąpił w tym okresie przede wszystkim wzrost ich aktywności w sferze życia prywatnego i publicznego<sup>69</sup>. Zaszły zmiany w świadomości kobiet wiejskich, rozpoczął się proces kształtowania nowych postaw. Ich stopień i zakres zależał od miejsca zajmowanego w hierarchii społecznej, uwarunkowań środowiskowych, a także indywidualnych losów.

## Bibliografia:

### Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Kaliszu, Zespół Akt Starostwo Powiatowe w Kaliszu 1918–1939.

- Związek Pracy Obywatelskiej Kobiet. Oddział w Kaliszu (1938), sygn. 142.
- Zarząd Gminy Godziesze. Szkolnictwo i oświata, sygn.66.
- Narodowa Organizacja Kobiet 1920–1938, sygn. 591.
- Zarząd Gminy Brzeziny, sygn. 75.

Archiwum Państwowe w Łodzi, Zespół Akt Urząd Wojewódzki Łódzki.

- Koło Gospodyń Wiejskich w Chlewie gm. Staw, sygn. 381.
- Koło Gospodyń Wiejskich w Rychnowie pow. kaliskim, sygn.442.
- Koło Gospodyń Wiejskich w Goliszewie gm. Zborów, sygn. 385.

Archiwum Państwowe w Łodzi, Kaliski Powiatowy Związek Komunalny, Pismo O.T.O. i K. R. w Kaliszu z 25.03.1933 r., sygn. 2941.

*wojennej*, [w:] *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w.*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1992, s. 147.

<sup>67</sup> Podejmowane formy aktywności zgodne były z kulturowym wzorcem płci, gdzie podstawowymi wartościami pozostają: miłość, macierzyństwo, moralność. Od kobiet nadal oczekuje się etyki życia politycznego i społecznego.

<sup>68</sup> Stan taki był charakterystyczny dla wsi polskiej omawianego okresu. W obliczu stereotypów płciowych mocno zakorzenionych zwłaszcza na wsi, przypisujących kobiety do sfery prywatnej a mężczyzn do publicznej, kobiety angażujące się w działalność polityczną były narażone na dyskryminację. Zob. J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów*, t. II, Warszawa 1938, s. 392.

<sup>69</sup> T. Kitzwalter, *Procesy modernizacji a emancypacja kobiet na ziemiach polskich w XIX wieku*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX w. Zbiór studiów*, red. A. Żarnowska i A. Szwarc, Warszawa 1990, s. 1–9.

- Archiwum Państwowe w Łodzi, Kaliski Powiatowy Związek Komunalny, Sprawozdanie z Działalności Kaliskiego Powiatowego Związku Samorządowego w Kaliszu za okres od 1 IV 1933–31 III 1934, sygn. 2941.
- Archiwum Parafialne w Liskowie (1897–1913), t. I, 1913/37. Protokół z zebrania członkiń Parafialnego Koła Kobiecego w sprawie pracy w ochronkach parafialnych.
- Kronika Diecezji Włocławskiej 1934, nr 12.
- Kronika Szkoły Podstawowej w Nakwasinie, t. I, 1919–1934.

### Źródła publikowane

- Maciejewska A., *Jubileusz Koła Gospodyń Wiejskich w Liskowie*, „Liskowianin” 1997, nr 2.
- Sobczak-Waliś M., *Wspomnienie o Kleczyńskich w Liskowie*, „Liskowianin” 2010, nr 1–4.
- Z Kongresu Pracy Obywatelskiej Kobiet*, „Kobiety w Pracy”, nr 9, 1938.
- Z Narodowej Organizacji Kobiet*, „ABC Kaliskie” 1930, nr 100; „ABC Kaliskie” 1938, nr 254.
- Zgromadzenie Wydziału Kólek Gospodyń*, „Ziemiańska” 1918, z. 6–7.

### Opracowania

- Andrysiak E., *Felicja Fączkowska (1860–1932). Twórczyni biblioteki publicznej i działaczka społeczna*, „Acta Universitatis Lodziensis” 2002, folia librorum 11.
- Chojnowski A., *Kobiety i polityka w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1994.
- Kitzwalter T., *Procesy modernizacji a emancypacja kobiet na ziemiach polskich w XIX wieku*, [w:] *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX w. Zbiór studiów*, red. A. Żarnowska, A. Szwarc, Warszawa 1990.
- Kostrzewska E., *Kilka uwag na temat Szadkowskiego Koła Zjednoczonych Ziemiemek na początku wieku XX*, „Biuletyn Szadkowski” 2007, t.7.
- Małecki M., *Dzieje obszaru gminy Brzeziny w powiecie kaliskim*, Kalisz 2012.
- Miluśka-Stasiak J., *Z dziejów parafii w Opatówku*, Opatówek 2012.
- Tabaka A., Błachowicz M., *Pałac Chrystowskich w Tłokini Kościelnej*, Tłokinia Kościelna 2013.
- Wańka D., *Koźminek. Zarys dziejów*, Kalisz 2000.
- Wolarz M., *Koło Gospodyń Wiejskich w Powiecie Kaliskim*, „Rocznik Kaliski” 2017, t. XLIII.

### Źródła internetowe

- Łuczak R., *Historia wsi Piątek Wielki*, [http://www.wtg-gniazdo.org/-upload/opracowania/Roman\\_Luczak-Historia\\_wsi\\_Piatek\\_Wielki.pdf](http://www.wtg-gniazdo.org/-upload/opracowania/Roman_Luczak-Historia_wsi_Piatek_Wielki.pdf) (dostęp z dnia 22.07.2020 r.)
- Niemczyk M., *Narodowa Organizacja Kobiet (1919) w Łódzkiem*, <http://www.narodowalodz.pl/narodowa-organizacja-kobiet-1919-w-lodzkiem/> (dostęp z dnia 20.04. 2020 r.)
- Nowakowska D., *Koło Polek*, „Opatowianin” luty–lipiec–sierpień 1995; <http://www.biblioteka.opatowek.pl/historia/organizacje-kulturalno-spoeczne/kolo-polek.html> (dostęp z dnia 20.09. 2020 r.)
- Nowakowska D., *Narodowa Organizacja Kobiet*, „Opatowianin”, luty-lipiec-sierpień 1995; <http://www.biblioteka.opatowek.pl/historia/organizacje-kulturalno-spoeczne/narodowa-organizacja-kobiet.html> (dostęp z dnia 20.04.2020 r.)

## **Organizational activities of women of Kalisz Region during the interwar period – selected aspects of social and educational activity**

### **Summary**

Women`s movement in interwar Poland encompassed several hundred organizations, differing among themselves by number of members, political affiliations, or programs. Aside from mass organizations, in local environments there were also women`s movement structures which limited themselves to localized issues. The purpose of this article is to present the examples of formation of organizational activities among women of Kalisz Region during the interwar period, as well as social and educational efforts undertaken that have changed the awareness and attitudes of rural women.

**Keywords:** women`s movement, interwar period, Kalisz Region.



**RECENZJE**

---

**REVIEWS**



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2020.29.23>

Zbigniew KWIECIŃSKI

<https://orcid.org/0000-0002-4993-5072>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: zkwiecin@umk.pl

## **Recenzja książki Zofii Agnieszki Kłakówny *Język polski. Wykłady z metodyki* [nadtytuł: *Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie polonisty*], Impuls, Kraków 2016**

Książka Zofii Agnieszki Kłakówny to dzieło w pełni humanistyczne, kompletne, doskonale napisane, kreatywnie, krytycznie i prowokująco, a przy tym świetnie autorsko i pomysłowo skonstruowane.

Zofii Agnieszki Kłakówny pedagogia/metodyka kształcenia literatury i języka polskiego w szkole jest obramowana szerokim kontekstem literaturoznawczym, językoznawczym, antropologicznym, kulturoznawczym, filozoficznym (filozofia kultury, filozofia egzystencjalna, makrosocjologia hermeneutyczna), psychologicznym i pedagogicznym oraz z szeroką, choć krytyczną, znajomością aktualnych przepisów, programów i diagnoz stanu szkolnego kształcenia polonistycznego.

Książka napisana jest pięknym językiem, nasyconym twórczymi i pięknymi metaforami, dającymi do myślenia i prowokującymi do dyskusji. Ujęta jest jasno, niezwykle przejrzysto, w czym bardzo pomocne są gęste i świetnie pomyslane marginalia, zachęcające czytelnika do dalszej refleksyjnej lektury; dodatkowo taką rolę pełnią zalecenia do „paralelnych” studiów czytelników.

Do wielu kwestii Autorka odnosi się krytycznie, w tym do szkodliwych pomysłów centralnych dysponentów i autorów programów szkolnych i kontroli efektów kształcenia, do nawyków nauczycielskich, do rozdzielania teorii i praktyki, metodyki od pedagogiki i dydaktyki ogólnej.

Pomimo niebywalej erudycji akademickiej Autorki i jej swady pisarskiej, książka jest całościowym podręcznikiem dla „myślącego polonisty: od przygo-

towania praktycznego polonistycznego, poprzez krytyczną znajomość programu, do przygotowania lekcji i wreszcie do oceniania efektów kształcenia. Autorka wzorcowo spełnia sama wymagania stawiane polonistom szkolnym: „entuzjazm, poczucie humoru i dystans do samego siebie” (s. 20).

Świetne są te fragmenty książki o znaczeniu ogólnopedagogicznym które są dyskusją nad mitami i rzekomymi reformami szkoły („zmiana kostiumu, brak zmiany rzeczywistości”)

Książka zawiera sześć części: 1) bardzo obszerne wprowadzenie w nowe spojrzenie na metodykę kształcenia polonistycznego w szkole, w jego koncepcje, obramowania programowe oraz aktualne życie szkoły („teatr szkolny”), z dużym trudem naddążającej i spóźnionej wobec niebywale szybkich zmian kulturowych świata ją otaczającego; 2) charakterystykę antropologiczno-kulturoznawczą w autorskim ujęciu metodyki kształcenia literackiego i językowego; 3) językoznawcze aspekty i problemy metodyki pracy polonisty; 4) horyzonty i pryzmaty kształtowania umiejętności czytania i studiowania literatury oraz pozaprogramowe funkcje kształcenia literackiego dla fundamentów budowania przez młodzież tożsamości, rozumienia świata, dystansu do wielu jego nacisków i pokus, a także dla tworzenia trwałego, osobistego zbioru umiejętności pracy umysłowej i warsztatu pisarskiego; 5) o pracy nad przygotowaniem lekcji; 6) o ocenianiu rezultatów nauczania polonistycznego.

Mimo jednoznacznie wysokiej oceny dzieła Zofii Agnieszki Kłakówny mam kilka drobnych uwag dyskusyjnych i krytycznych.

Najważniejsza z tych uwag odnosi się do tytułu książki. Przedmiot szkolny, do nauczania którego ma służyć ta książka, nazywa się „język polski”. Tymczasem cała ta monografia/podręcznik wydatnie wskazuje na niezupełną trafność tej nazwy, bo chodzi tu przecież o kształcenie literaturoznawcze, literackie i w zakresie języka polskiego. O ile historia, chemia, biologia, geografia, fizyka, matematyka mają takie nazwy, jak odpowiednie dyscypliny akademickie, to nazwa „język polski” tylko w niewielkiej części oddaje zadania programowe tego przedmiotu, bo głównie jest to nauczanie historii literatury polskiej i powszechnej, czytanie i analizy wybranych dzieł literackich, kształcenie warsztatu pisarskiego i krytycznego, ale też podstawy gramatyki języka polskiego i kształcenie jego właściwego, biegłego i poprawnego posługiwania się nim. Trudno oczekiwać, aby te przyzwyczajenia nazewnicze uległy zmianie w naszym stuleciu. Autorka mogła jednak sugerować taką zmianę przez modyfikację tytułu książki.

Zamiast *Język polski. Wykłady z metodyki* i z nadtytułem adresującym do myślenia o zawodzie polonisty lepszy byłby, moim zdaniem, tytuł: *Kształcenie literackie i językowe. Akademicki podręcznik myślenia dla polonisty*.

Mam też uwagę krytyczną do pewnej kwestii pedagogicznej. W kilku miejscach książki z pasją krytyczną Autorka odnosi się do jednolitości programów kształcenia, postulując indywidualne podejście do kształcenia, a przy tym ową

jednolitość uznaje za „zabytek” po socjalizmie PRL (np. s. 54). Otóż jest to błąd.

Zasada jednolitości organizacyjnej i programowej od dwóch wieków uznawana jest za fundament demokracji systemów szkolnych. Przeciwstawiono ją zasadzie stanowości szkolnictwa. W Polsce owa stanowność przetrwała do czasów przedwojennych, także w reformie Jędrzejewicza. Oznaczała ona w praktyce, że wszystkie dzieci, niezależnie od pochodzenia społecznego, poziomu możliwości i miejsca zamieszkania rodziców, mają możliwość uczęszczania do bezpłatnej szkoły powszechnej o takiej samej strukturze, czasie trwania i programie. To, o czym pisze Z.A. Kłakówna, to uniformizująca funkcja szkoły i dokonywanie przez nią „gwałtu symbolicznego” (P. Bourdieu), pozbawiania jednostek tożsamości (odrębności i podmiotowości).

Opozycją do tej funkcji szkoły jest zróżnicowanie i indywidualizacja kształcenia, które nie stoi w sprzeczności zasadą jednolitości, tylko stawia nauczycielom trudne zadanie takiego podejścia do nauczania, aby każde dziecko czy młody człowiek mógł być samodzielny i odrębny. Jednak już uznawana przez Autorkę konieczność ukształtowania umiejętności czytania ze zrozumieniem i alfabetyzacji krytycznej należy do konsekwencji przyjęcia zasady jednolitości. Niestety, nauczyciele nie potrafią tak pracować i dlatego lekcje metodyczne A. Kłakówny są tu tak ważne, zwłaszcza, że oczywiście jest, że żyjemy w epoce indywidualizmu (por. np. M. Jacyno, M. Marody).

Poza tymi drobnymi dyskusyjnymi uwagami z pełnym przekonaniem uznaję książkę Zofii Agnieszki Kłakówny *Język polski. Wykłady z metodyki* za dzieło wybitne. Gorąco polecam jej studiowanie nie tylko polonistom, jako przyszłym i już pracującym nauczycielom, ale wszystkim humanistom, a zwłaszcza pedagogom akademickim.