

PEDAGOGIKA

STUDIA I ROZPRAWY

T. XXX

Rada Naukowa

Krystyna ABLEWICZ (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
Edit BODONYI (Uniwersytet Kościoła Reformowanego w Budapeszcie, Węgry)
Katarzyna DORMUS (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Romuald GRZYBOWSKI (Uniwersytet Gdański)
Krzysztof JAKUBIAK (Uniwersytet Gdański)
Janina KAMIŃSKA (Uniwersytet Warszawski)
Jacek KULBAKA (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)
Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Joerg-Werner LINK (Uniwersytet w Poczdamie, Niemcy)
ks. Janusz MARIAŃSKI (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)
Hanna MARKIEWICZ (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej 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, Słowacja)
Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI (Uniwersytet Zielonogórski)
Krzysztof RATAJCZAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Elke REICHMAN (Uniwersytet w Ludwigsburgu, Niemcy)
Kazimierz RĘDZIŃSKI (UJD w Częstochowie)
Agnieszka WAŁĘGA (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Lista Recenzentów

Oleksij KARAMANOW (Uniwersytet im. Iwana Franki we Lwowie, Ukraina)
Eleonora SAPIA-DREWNIAK (Uniwersytet Opolski)
Ewa KULA (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Elżbieta MAGIERA (Uniwersytet Szczeciński)
Bohumil NOVÁK (Uniwersytet Palackiego w Olomuńcu, Czechy)
Tomasz OLCZANOWSKI (Uniwersytet w Białymstoku)
Andrej RAJSKY (Uniwersytet w Trnawie, Słowacja)
Zoja RJABOVA (Uniwersytet Zarządzania Oświatą w Kijowie, Ukraina)
Monika SALASSA (University of Roma Tre, Rzym, Włochy)
Nataliya 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, Ukraina)
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 XXX



Częstochowa 2021

Redaktor naukowy
Kazimierz RĘDZIŃSKI

Redaktorzy tomu
Kazimierz RĘDZIŃSKI
Mirosław ŁAPOT

Redaktor naczelna wydawnictwa
Paulina PIASECKA-FLORCZYK

Korekta tekstów polskojęzycznych
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Janusz PACUDA

PISMO RECENZOWANE

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Copyright © 2021 Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie oraz autorzy, pewne prawa zastrzeżone. Licencja Creative Commons – Uznanie autorstwa (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)

ISSN 2658-1213

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego
im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-28, faks (34) 378-43-19
www.ujd.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@ujd.edu.pl

SPIS TREŚCI

RODZINA I SZKOŁA – WYCHOWANIE, OPIEKA

Janusz MARIAŃSKI

Sekularyzacja i indywidualizacja jako kontekst przemian rodziny polskiej	9
Secularization and Individualization as a Context for the Transformation of Polish Family (Abstract)	31

Jerzy JASKIERNIA

Sexual violence against children in the light of analysis by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe	33
Przemoc seksualna wobec dzieci w świetle analiz Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy (Streszczenie)	55

Pablo Lafarga OSTÁRIZ, Rebecca Soler COSTA

Working towards the Sustainable Development Goals: quality digital education during COVID-19.....	57
Praca na rzecz Celów Zrównoważonego Rozwoju: edukacja cyfrowa wysokiej jakości podczas pandemii COVID-19 (Streszczenie)	67

Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA

Parental attitudes towards children in the first educational stage	69
Postawy rodzicielskie wobec dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym (Streszczenie)	78

Helena ORIEŠČIKOVÁ

Family with a child with a mental disability and the possibility of intervention through the therapy.....	79
Rodzina z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym i możliwość interwencji poprzez terapię (Streszczenie)	90

Oksana KRAVCHENKO, Galyna KUCHER

Social work with women in the community.....	91
Praca społeczna z kobietami we wspólnocie (Streszczenie)	99

Lidia SALATA-ZASACKA

W obronie praw dziecka. Status społeczno-prawny dziecka w II Rzeczypospolitej	101
In defense of children's rights. Social-legal status of a child in the Second Republic of Poland (Abstract)	117

EDUKACJA – CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA

Kazimierz RĘDZIŃSKI

- Działalność społeczno-kulturalna Ligi Kobiet we Lwowie w latach I wojny światowej 121
Socio-Cultural Activity of the League of Women in Lviv during World War I
(Abstract) 142

Андрій ПРОКІП (Andriy PROKIP),
Юрій МИХАЛЬСЬКИЙ (Yuriy MYKHALSKYJ)

- Львівська освіта та музейні збірки міста наприкінці XIX – початку XX ст..... 143
Lviv education and museum collections of the city in the late XIX and early XX centuries (Abstract) 153
Edukacja lwowska i zbiory muzealne miasta z przełomu XIX i XX wieku (Streszczenie) 154

Олексій КАРАМАНОВ (Oleksiy KARAMANOV),
Ольга ЖЕЛЕЗНИК (Olha ZHELEZNYK)

- Настільні дидактичні ігри на уроках мистецтва у просторі музею ... 155
Board didactic games in art lessons in the museum space (Abstract) 164
Dydaktyczne gry planszowe na lekcjach plastyki w przestrzeni muzealnej (Streszczenie) 164

Ольга БІЛЯКОВСЬКА (Olha BILYAKOVSKA)

- Забезпечення якості дошкільної освіти як необхідна умова її модернізації 165
Quality of preschool education as necessary condition her of modernization (Abstract) 178
Zapewnienie jakości edukacji przedszkolnej jako niezbędny warunek jej modernizacji (Streszczenie) 178

Yuliya ZAYACHUK, Mariana YAMELYNETS

- Accreditation procedures as a factor of quality assurance of higher education in Germany 179
Procedury akredytacyjne jako czynnik zapewniający jakość szkolnictwa wyższego w Niemczech (Streszczenie) 188

Марія ВИНАРЧИК (Mariya VYNARCHYK)

- Білінгвальна освіта в Україні і Польщі: франкофонний контекст..... 191
Bilingual education in Ukraine and Poland: francophone context (Abstract) 200
Edukacja dwujęzyczna w Ukrainie i w Polsce: kontekst frankofoński (Streszczenie) 200

RODZINA I SZKOŁA – WYCHOWANIE, OPIEKA

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.01>

Janusz MARIĄŃSKI

<http://orcid.org/0000-0002-0620-800>

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

e-mail: januszm@kul.lublin.pl

Sekularyzacja i indywidualizacja jako kontekst przemian rodziny polskiej

Streszczenie

W niniejszym artykule zakłada się, że nie grozi nam – przynajmniej w najbliższej przyszłości – żaden kryzys w zakresie wartości prorodzinnych. Możemy jednak mówić o swoistej ambiwalencji, o szansach i zagrożeniach, stratach i zyskach, o poszerzającej się sferze społecznej zgody na postawy i zachowania, które nie są aprobowane w modelu moralności głoszonej przez Kościół katolicki. Kontekst społeczno-kulturowy, w jakim dokonują się zmiany rodziny, ukazany został w ramach dwóch – częściowo sprzecznych – teorii: sekularyzacji i indywidualizacji rodziny. Te dwie teorie nie mają znaczenia obciążonego wartościami, są opisowe i wyjaśniające. Odnoszą się do rzeczywistych warunków i zachowań rodzinnych, które były i są wytwarzane w realiach życia codziennego we współczesnych społeczeństwach. Nie obejmują one wszystkich systemów odniesienia, w ramach których można interpretować zachodzące przemiany w świadomości i zachowaniu prorodzinnym.

Słowa kluczowe: sekularyzacja, indywidualizacja, rodzina, moralność, religia.

W toku radykalnych zmian społecznych i kulturowych zmieniają się znaczenie i funkcje socjalizacyjno-wychowawcze rodziny, a nawet ona sama znajduje się w procesie swoistego rozkładu tradycyjnych form. Socjologowie mniej radykalni w ocenach dostrzegają zmiany w rodzinie współczesnej, ale według nich zmiany te dotyczą form, w jakich rodziny się objawiają (metamorfoza, a nie rozpad). Rodzina zmienia się, ale nie ginie, wykazuje też wiele umiejętności dopasowywania się do (po)nowoczesnego społeczeństwa. W warunkach przyspieszonych zmian społecznych może wzrastać do pewnego stopnia ranga rodziny jako czynnika o wręcz strategicznym znaczeniu, który decyduje o względnej trwałości

życia społecznego lub o jego labilności, a nawet o rozkładzie wartości i więzi moralnych w społeczeństwie znajdującym się w fazie transformacji.

Kryzys, w jakim znajduje się rodzina współczesna, może doprowadzić albo do zaniku rodziny jako trwałej instytucji, albo do jej radykalnych przekształceń. Według innego scenariusza rodzina okaże się odporna na zmiany i zdolna do przystosowania się do nowych warunków rozwoju. Rodzina nie jest pasywnym obiektem nowoczesnych przemian, lecz aktywnym uczestnikiem i nośnikiem procesów modernizacyjnych. W okresie radykalnych zmian społecznych, ekonomicznych, politycznych itp. rodzina zachowała wiele elementów ciągłości. Socjologowie niejednokrotnie przeakcentowują potencjał kryzysu rodziny w warunkach industrializacji i urbanizacji (cywilizacja współczesna). Należy raczej mówić o zmianie niż o utracie funkcji w rodzinie, o prywatyzacji rodziny jako instytucji, o odnajdywaniu przez rodzinę jej funkcji właściwych, o zmianach w modelu małżeństwa i rodziny.

Zwolennicy tzw. ponowoczesnego czy liberalnego stylu życia podkreślają, że rodzina nie rozpada się, lecz jedynie zmienia swoje formy. Popierają oni różnorodność form rodziny i życia seksualnego.

Komunikacja emocjonalna, a dokładniej umiejętność czynnego tworzenia i utrzymywania związków stała się podstawową sprawnością, od jakiej zależy jakość naszego życia osobistego i rodzinnego¹.

Rozwód i powtórne małżeństwo, dające początek tzw. rodzinie odbudowanej (zrekonstruowanej), otwierają według tej koncepcji nowe możliwości osiągnięcia satysfakcji, samospołnienia, samorealizacji, itp. Uważają oni, że współczesna rodzina nie znajduje się w kryzysie, lecz ulega jedynie przekształceniom, dostosowując się do przemian społeczno- kulturowych, jakie nastąpiły w procesie modernizacji społecznej, przybiera nowe formy i kształty (tzw. postrodzina rodzina). Zmiany są jednak tak gwałtowne, że nikt nie potrafi przewidzieć, gdzie znajdzie się rodzina w niedalekiej przyszłości. Zmienia się nawet uniwersum semantyczne, gdy te same słowa (np. rodzina) oznaczają różne rzeczy w nurcie liberalnym i katolickim².

Jeszcze inni uważają, że moralne nauczanie Kościoła nie jest dostosowane do potrzeb współczesnej rodziny, a model rodziny, który jest uważany przez przedstawicieli Kościoła katolickiego za normalny, zmieniał się w ciągu wieków, obecnie jest nieadekwatny do współczesnych form i problemów małżeństwa, jakie napotyka ono na swojej drodze. Kościół – według tego stanowiska – nie powinien formułować zbyt rygorystycznych i autorytatywnych wymagań normatywnych, gdyż działają one destrukcyjnie, jeżeli rodzina – mimo podejmowanych starań – nie jest w stanie ich spełnić. Powinien raczej pomagać rodzinie w roz-

¹ A. Giddens, *Socjologia*, tł. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 210.

² L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002, s. 332.

wiązywaniu ważnych problemów życia małżeńskiego i rodzinnego, wyjść naprzeciw oczekiwaniom ludzi współczesnych i dostosować się do imperatywów nowoczesności³.

Spór o małżeństwo i rodzinę trwa we współczesnym świecie. Ci, którzy dostrzegają przede wszystkim liberalizację w sprawach seksualnych, gwałtowny wzrost liczby rozwodów, przedkładanie indywidualnego szczęścia nad obowiązki wobec rodziny itp., mówią o kryzysie lub zmierzchu rodziny („rodzina rozpada się”). Nawołują oni do odkrywania ludzkich, moralnych i duchowych wartości w małżeństwie i rodzinie, rozumianych jako usankcjonowany społecznie i religijnie związek kobiety i mężczyzny, w którym są wychowywane dzieci. Pojawienie się różnych alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego uznają za poważne zagrożenie dla naturalnej rodziny, a nawet za ewolucję w stronę chaosu. W życiu rodzinnym odchodzi się od rygorystycznych norm w stronę coraz większej elastyczności wyborów indywidualnych w zachowaniach seksualnych, a nawet aprobaty postaw i zachowań dawniej jednoznacznie potępianych. Indywidualizacja oznacza według tych ujęć nie tylko rozszerzenie zakresu własnych decyzji, ale i upowszechnianie się alternatywnych stylów życia. Obrońcy rodziny opłakują odejście „dobrych czasów” i są przekonani, że bez Boga pozostają tylko ruiny moralności.

Laicko-liberalno-postmodernistyczny model rodziny jest szczególnie zróżnicowany, ma swoich przedstawicieli w różnych środowiskach intelektualnych, zwłaszcza wśród twórców, pisarzy, filozofów, humanistów, a także przejawia się w swoistym klimacie moralnym w zsekularyzowanych społeczeństwach Europy Zachodniej. Nie zawsze moralność laicka czy liberalna łączy się z laicyzmem (sekularyzmem), czyli całkowitym odrzuceniem religii, ale na ogół z zakwestionowaniem tradycyjnej roli religii w rozstrzyganiu kwestii moralnych, często z promowaniem hedonistycznych wzorców niosących ze sobą niebezpieczeństwo zniszczenia wszelkiej moralności tradycyjnej⁴.

W odniesieniu do rodziny dochodzi do konfliktu między uznawanymi i odczuwanymi tradycyjnymi wzorami religijności a pragmatycznymi wymogami codzienności. Socjologowie mówią o fragmentaryzacji, wyodrębnianiu się i autonomizacji poszczególnych sfer wartości oraz o zróżnicowaniu kryteriów ocen moralnych w różnych obszarach życia społecznego. Przemiana wartości, rozumiana jako przekształcenia w postawach i wzorach zachowań, objęła także sferę małżeństwa i rodziny. Wartości prorodzinne podlegają wielorakim przemianom

³ U. Beck, *Wolność czy miłość. Odrębność, wspólnota i konflikty płci w rodzinie i poza nią*, [w:] U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Całkiem normalny chaos miłości*, tł. T. Dominiak, Wrocław 2013, s. 22.

⁴ I. Borowik, *Od sekularyzacji do powrotu religii na scenę publiczną: trendy rozwojowe światowej socjologii religii z uwzględnieniem dorobku lubelskiej szkoły socjologii religii w Polsce*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2019, nr 4 s. 96–100; S. Mandes, *Życie religijne*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie*, red. A. Giza, M. Sikorska, Warszawa 2012, s. 265–268.

na poziomie świadomości społecznej i praktyki codziennej. Niektóre z tych zmian mogą oznaczać postępującą personalizację życia we wspólnotach małżeńskich i rodzinnych (transformacja wartości), inne prowadzą do rozpadu tradycyjnych, głównie chrześcijańskich, form i kształtów życia w rodzinie (kryzys moralny)⁵.

W niniejszych rozważaniach wychodzimy z założenia, że nie grozi nam – przynajmniej w najbliższej przyszłości – jakaś katastrofa w świecie wartości prorodzinnych. Można natomiast mówić o swoistej ambiwalencji, o szansach i ryzyku, o stratach i zyskach, o poszerzającej się sferze przyzwolenia społecznego na postawy i zachowania dezaprobowane w modelu moralności głoszonej przez Kościół katolicki. Kontekst społeczno-kulturowy, w którym dokonują się zmiany rodziny, zostanie ukazany w ramach dwóch – częściowo przeciwstawnych sobie – teorii: sekularyzacji i indywidualizacji rodziny. Teorie te nie mają znaczenia wartościującego, lecz sens opisowy i wyjaśniający. Nawiązują do rzeczywistych stanów i zachowań rodzinnych, jakie wytworzyły się i wytwarzają w realiach życia codziennego współczesnych społeczeństw. Nie obejmują one wszystkich układów odniesienia, w ramach których można interpretować dokonujące się przekształcenia w świadomości i zachowaniach prorodzinnych.

Sekularyzacja rodziny

W społeczeństwach przednowoczesnych religia cieszyła się ogromnym autorytetem, poprzez nią wcielał się w życie codzienne określony porządek wartości i norm, który był swoistym imperatywem społecznym. Religia stanowiła „parasol ochronny”, osłaniający niemal wszystkie dziedziny życia indywidualnego i społecznego. Nadawała życiu codziennemu znaczenie i sens, odgrywała ważną rolę interpretacyjną w odniesieniu do zjawisk dostępnych naszemu doświadczeniu. Wartości moralne należały do oczywistości życia zbiorowego. Wiele sektorów życia indywidualnego i zbiorowego było interpretowanych na sposób religijny. W tradycyjnych społeczeństwach ludzie akceptowali to, co religia podawała do wierzenia za pośrednictwem Kościoła. Nawet jeżeli nie znali wszystkich dogmatów i norm moralnych głoszonych przez Kościół, nikt w zasadzie nie podważał wprost jego nauczania. Dystansowanie się od nauk i przykazań kościelnych groziłoby utratą przynależności do Kościoła. Religijność i moralność nie stanowiły oddzielnych sfer życia. Co więcej, były najwyższym gwarantem jednolitego, sensownego i odczuwalnego jako prawomocny porządku społecznego⁶.

⁵ A. Jasińska-Kania, *Orientacje aksjologiczne Polaków na tle europejskim*, [w:] *Jedna Polska? Dawne i nowe różnicowania społeczne*, red. A. Kojder, Warszawa 2007, s. 112 i 116; S. Wielgus, *Rodzina wobec współczesnych zagrożeń*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Koronas-Biela, Lublin 2000, s. 15–29.

⁶ J. Mariański, *Kościół i związki wyznaniowe*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Kraków 2004, s. 595–606.

Religia i moralność posiadały jakby to samo umiejscowienie w strukturze społecznej, porządek moralny był legitymizowany w transcendującej człowieka rzeczywistości religijnej, obejmującej zarówno życie indywidualne, jak i społeczne. W warunkach względnie stałej organizacji ludzkiego świata i struktury zadań życiowych utrwał się związek między religijną interpretacją świata a codziennym doświadczeniem ludzkim. Zobowiązania religijne, moralne i prawne były przekazywane przez te same instytucje. Moralność była ta sama dla wszystkich członków społeczeństwa. Wykroczenia przeciwko wartościom moralnym były jednoznacznie określone i rozpoznawane. Utrzymywała się zasadnicza współzależność struktury społecznej, kultury, religii i jednostki. Kościoły były trwałym elementem struktury społecznej, propagując jednolity i ogólny obowiązujący model życia religijnego i rodzinnego⁷.

Rodzina, która w okresie przedindustrialnym spełniała funkcję społeczno-religijną, jakiej oczekiwały od niej Kościoły chrześcijańskie, i była w pełni instytucją społeczno-religijną, pozostawała pod ich kontrolą. Przemiany społeczno-kulturowe, które doprowadziły do emancypacji wielu struktur społecznych i ich wyalienowania spod wpływów Kościołów, wywarły głęboki wpływ na wspólnotę rodzinną. Zwłaszcza procesy przemian religijności przełamują się w rodzinie, zmniejsza się oddziaływanie Kościołów na rodzinę, co oznacza w praktyce zmianę rodziny jako instytucji społeczno-religijnej, a zwłaszcza religijnych funkcji rodziny.

Sekularyzacja związana z techniczno-naukową racjonalnością przyczyniła się do zachwiania religijnych systemów sensu i orientacji oraz do szukania sensów alternatywnych, tworząc „wolny rynek” idei i wartości. Na tym rynku idei działają różne ideologie, służące racjonalizacji żywotnych interesów określonych grup społecznych, legitymizujące własne sposoby interpretacji i wyjaśniania życia. W społeczeństwach współczesnych jednoznaczne związki przyczynowe między postawą religijną i moralną ulegają zakwestionowaniu. Wielu ludzi, którzy odeszli od religii, postępuje w sposób godny aprobaty moralnej. Odrzucenie Boga nie staje się automatycznie przyczyną niemoralnego życia, podobnie zresztą jak wiara religijna nie gwarantuje zawsze postępowania moralnie dobrego.

Ludzie odchodzą powoli od opinii, że wartość moralna człowieka utożsamia się z wyznawanym przez niego światopoglądem religijnym, a dobrymi w sensie moralnym mogą być tylko wierzący lub uczęszczający do kościoła. Religia w formach zinstytucjonalizowanych traci częściowo swój potencjał integracyjny, nie jest podstawą wspólnego dla wszystkich systemu wartości i norm moralnych. Współdziałanie przekształca się w autonomię, a nawet – konflikt wartości. Według opinii niektórych socjologów, w przyszłych społeczeństwach w warunkach dezinstytucjonalizacji, indywidualizacji i prywatyzacji będzie zmniejszać się spo-

⁷ Tenże, *Sekularyzacja moralności*, [w:] *Leksykon socjologii moralności. Podstawy – teorie – badania – perspektywy*, red. J. Mariański, Kraków 2015, s. 703–711.

teczna rola religii (marginalizacja religii), stąd problem relacji religii i moralności rozwiąże się jakby sam z siebie.

Faktem jest, że w nowoczesnych społeczeństwach tradycyjnie wpływowe Kościoły doświadczają utraty władzy moralnej. Przekształceniom podlega cały porządek moralny, co nie oznacza jednak chaosu czy anomii moralnej. W życiu codziennym i w strukturach pośrednich społeczeństwa odbywa się proces komunikowania moralnego według różnorodnych reguł moralnych (pluralizacja moralności), a procesom rozpadu tradycyjnych norm moralnych (najczęściej o proveniencji religijnej) towarzyszy swoisty proces remoralizacji, dokonujący się zarówno według religijnych, jak i pozareligijnych schematów interpretacji życia. Religijnemu rynkowi odpowiada rynek idei moralnych. W warunkach modernizacji społecznej nastąpiło oddzielenie sfery sakralnej i świeckiej, religijności i moralności. Moralność, która była w tradycyjnych społeczeństwach istotnym elementem więzi społecznych, traci swoje funkcje koordynacyjno-regulacyjne działań. Erozja tej moralności jest traktowana jako wstęp do emancypacji. W wielu krajach stwierdza się dość wyraźny trend nie tylko w kierunku wartości samorozwojowych, ale także w kierunku sekularyzacji. Nie zawsze jednak procesy sekularyzacyjne korespondują z tendencją do rozwoju wartości samorealizacyjnych⁸.

Swoista dekompozycja moralności religijnej ma swoje widoczne skutki w odniesieniu do małżeństwa i rodziny. Wielu wierzących w warunkach silnie zsekularyzowanego klimatu kulturowego i politeizmu wartości jest gotowych porzucić dotychczasowy „bagaż” tradycyjnych wartości jako przestarzały i dostosować się do aktualnych, panujących na „arenie” nowoczesności. Sekularyzacja religijności i moralności dotyka nie tylko jednostki, ale i rodziny. W warunkach sekularyzacji rodzina zaczyna tracić swój religijny charakter, zarówno w zakresie zewnętrznych działań, zachowań oraz wpływu na swoich członków, jak i wyobrażeń odnośnie do jej nadprzyrodzonego powołania⁹.

Sekularyzacja rodziny stała się więc faktem w tym sensie, że zaczęła ona coraz mniej znaczyć, gdy idzie o życie duchowe człowieka, a więc o jego otwarcie na nadprzyrodzone wartości – ich przeżywanie i przekazywanie, o rodzinny kult religijny, o kształtowanie postaw moralnych i kontrolę zachowań, czy wreszcie o doskonalenie człowieka rozumiane jako pełna realizacja jego chrześcijańskiego powołania rodzinnego¹⁰.

Sekularyzacja rodziny oznacza najczęściej proces utraty jej religijnego (sakralnego) charakteru i przebiega do pewnego stopnia równoległe z ogólnymi procesami sekularyzacji.

⁸ *Sekularyzacja*, tł. A. Kapciak, [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, Warszawa 2005, s. 305.

⁹ M. Grabowska, *Bóg a sprawa polska. Poza granicami teorii sekularyzacji*, Warszawa 2018, s. 39–84; A. Wieradzka-Pilarczyk, *Tożsamość religijna młodych Polaków*, Poznań 2015, s. 167–204.

¹⁰ F. Adamski, *Edukacja – rodzina – kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999, s. 58.

Przemiany dokonujące się w religijności rodziny można opisać w następujący sposób:

Dawniej niemal wszystkie rodziny pełniły funkcję religijną w szerokim zakresie i były podatne na oddziaływanie Kościoła jako instytucji. Można powiedzieć, że dawniej życie społeczne i publiczne w rodzinie miało niejako „punkt wyjścia”; rodzina była podstawową wspólnotą koncentryczną. Współcześnie na skutek zmian w kontekście społeczeństwa globalnego zmniejsza się zasięg rodzin pełniących funkcję religijną, mimo że nie zmieniły się możliwości jej realizacji. Pełnienie jej jednak zależy od postawy rodziców. Co więcej, ze względu na autonomizację rodziny, ci rodzice, którzy przyczyniają się do socjalizacji dziecka, wykonują funkcję religijną w ograniczonym zakresie. Ujawnia się to w selekcji przekazywanych treści socjalizacyjnych. Kościół z kolei utracił kontrolę nad rodziną, wskutek czego współcześnie bardziej niż dawniej zdany jest na „decyzje i wybory” rodziców¹¹.

Józef Majka z kolei przez sekularyzację rodziny rozumie

te wszystkie zjawiska zachodzące w poglądach na rodzinę, w jej instytucjonalizacji prawnej i społecznej, w kształtowaniu się jej funkcji oraz w postawach jej członków, które świadczą o zagubieniu jej religijnego charakteru, a nawet prowadzą do pozbawienia jej cech personalistycznych, tzn. które nie tylko uniemożliwiają albo utrudniają rodzinie wypełnianie jej religijnych funkcji, ale pozbawiają cech wspólnoty opartej na wolności i miłości osobowej¹².

Tak rozumiany proces sekularyzacji ma swoją długą historię i różne oblicza. Autor ten dostrzega przejawy sekularyzacji rodziny chrześcijańskiej w różnorodnych zjawiskach. Wskazuje m.in. na proces oddzielania elementów duchowych i cielesnych w małżeństwie, ekspozowanie tych ostatnich i swoistą deprecjację małżeństwa, sprowadzonego niemal do prokreacji.

Szybkie zmiany związane z industrializacją i urbanizacją doprowadziły do zanikania „domu rodzinnego” jako miejsca, w którym dokonywała się stabilizacja życia rodzinnego, kształtowała się tradycja i kultura rodzinna, jako miejsca kultu religijnego.

Sekularyzacja rodziny stała się więc faktem w tym sensie, że zaczęła ona coraz mniej znaczyć, gdy idzie o życie duchowe człowieka, o jego wychowanie do wolności i miłości, a więc o jego otwarcie na wartości i osoby, a zwłaszcza gdy idzie o kult religijny, przekazywanie wartości i treści religijnych, kształtowanie postaw społecznych i moralnych, o doskonalenie człowieka jako członka Kościoła i społeczeństwa i jako osoby. Odbiło się to ujemnie na wypełnianiu przez rodzinę jej podstawowych funkcji, a także na jej praktycznie eklezjalnym charakterze, na jej roli i znaczeniu w Kościele¹³.

W nawiązaniu do ujęcia przez Józefa Majkę procesów sekularyzacji rodziny należy raz jeszcze podkreślić, że nie zawsze to, co socjologowie uznają za przejaw

¹¹ W. Piwowski, *Proces sekularyzacji rodziny jako instytucji społeczno-religijnej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1976, nr 4, s. 122.

¹² J. Majka, *Proces sekularyzacji rodziny i problem odnowy jej religijnego charakteru*, [w:] *Ewangelizacja*, red. J. Krucina, Wrocław 1980, s. 136.

¹³ Tamże, s. 139.

sekularyzacji rodziny, jest nim w rzeczywistości. Może niekiedy oznaczać po prostu powrót do autentycznego modelu moralności chrześcijańskiej (odrzućenie niektórych przymusów instytucjonalnych i gospodarczych, wywierających wpływ na decyzje i klimat życia rodzinnego, rozwój elementów personalistycznych w życiu rodzinnym) i z tego punktu widzenia nie jest przejawem sekularyzacji, lecz oczyszczeniem pojmowania małżeństwa i rodziny z naleciałości historycznych. Procesy sekularyzacyjne są częścią bardziej ogólnych przemian małżeństwa i rodziny w warunkach modernizującego się społeczeństwa.

W kontekście dezinstytucjonalizacji religijności i moralności można rozpatrywać procesy przemian rodziny i wzrost alternatywnych form życia rodzinnego (pluralizacja form i destandardyzacja cyklu rodzinnego). Dla podkreślenia historycznej zmienności mówi się nie tyle o rodzinie, ile raczej o rodzinnych formach życia. Obok dominującego jeszcze w krajach zachodnich klasycznego wzorca rodziny nuklearnej (ojciec i matka z jednym lub dwojgiem dzieci), pojawiają się rodziny zrekonstruowane, matki samotnie wychowujące dzieci, rodziny rozwiedzione, związki homoseksualistów czy tzw. związki faktyczne. Nowe pluralistyczne i fleksybilne związki partnerskie zyskują na znaczeniu. Część socjologów dostrzega w procesach dezinstytucjonalizacji i pluralizacji form życia rodzinnego zmianę znaczenia rodziny w społeczeństwie, inni skłonni są konstatować upadek ich znaczenia i zanik rodziny tradycyjnej.

Wzrastają wskaźniki tzw. małżeństw na próbę czy małżeństw „bez metryki”. Różne są motywacje takich zachowań. Dla jednych jest to szansa lepszego poznania się dla uniknięcia niepotrzebnego ryzyka, dla innych okazja zdobycia nowych doświadczeń i dobrego przygotowania się do małżeństwa. Jeszcze dla innych jest to rodzaj mniejszego zła wynikający z obawy przed rozpadem małżeństwa i późniejszymi problemami religijno-kościelnymi. Wspólne życie małżeńskie w kilku kolejnych związkach powoduje, że część młodych ludzi, zanim zdecyduje się ostatecznie na małżeństwo, przeżywa kilka tzw. nieformalnych rozwodów. Zaznacza się także negatywna postawa wobec małżeństwa i rodziny jako sformalizowanej instytucji.

Alternatywne formy życia małżeńskiego i rodzinnego traktuje się jako nowe możliwości (opcje) kształtowania życia, niekiedy o charakterze przejściowym (np. związki kohabitacyjne), jako normalne przebiegi rozwojowe (fazy) życia partnerskiego czy rodzinnego, obejmujące tylko mniejszość związków zawieranych przez ludzi. Rozwój nowych form życia małżeńskiego sprawia, że wielu młodych ludzi wzrasta w otoczeniu tylko przypominającym dawną rodzinę. Coraz więcej jest osób mieszkających samodzielnie (*single*), coraz więcej osób rozwiedzionych decyduje się na ponowne formalne małżeństwo, zmniejsza się liczba zawieranych ślubów kościelnych.

Jeżeli nawet w pewnym sensie powszechnie podkreśla się wartość rodziny jako wspólnoty życia i miłości, to sama rodzina jako instytucja staje się bardzo labilna. Zanikają tradycyjne struktury rodziny (tzw. wielka rodzina). Rodzina

utraciła wiele funkcji, które tradycyjnie wykonywała w strukturze społecznej. Wartości i normy regulujące życie rodzinne uelastyczniają się. Małżeństwo i rodzina stają się kwestią „opcji”, a nie sprawą „losu” czy „konieczności”. Związek małżeński jest zawierany nie tyle według kryterium „nie opuszczę cię aż do śmierci”, lecz raczej „czasowo”, dopóki trwać będzie miłość i przywiązanie. Mówi się o zasadniczej mobilności małżeństwa i rodziny (wskaźniki ślubów i rozwodów zbliżają się do siebie).

Małżeństwo nie kojarzy się automatycznie z rodziną.

Rozwody i powtórne małżeństwa powodują, że dzieci posiadają coraz częściej więcej (tzw. biologicznych i społecznych) matek i ojców, i żyją z rodzeństwem pochodzącym od różnych rodziców, oraz zmieniają z biegiem czasu dziadków, wujków i ciotce. Co czwarty niepełnoletni w Europie Zachodniej jest niespokrewniony fizycznie z rodzicami, z którymi żyje, albo przynajmniej jednym z nich¹⁴.

Życie seksualne człowieka nie jest ściśle ukierunkowane i ujęte w sztywne ramy instytucjonalne. Seksualność przechodzi coraz bardziej do sfery prywatnej, uwalnia się od zewnętrznej kontroli społecznej. Obok tradycyjnych form życia rodzinnego występują formalne i alternatywne formy stosunków, które są traktowane jako *quasi*-małżeńskie lub w pełni małżeńskie. Jeżeli nawet małżeństwo formalnie zawarte stanowi dominującą formę współżycia kobiety i mężczyzny, to równocześnie poszerzają się różne możliwości indywidualnego kształtowania własnego życia, a małżeństwo przestaje być jedynym uprawnionym „miejscem” aktywności seksualnej (oddzielenie seksu od małżeństwa).

Ci, którzy decydują się na posiadanie dziecka bez zawierania związku małżeńskiego, nie są stygmatyzowani w społeczeństwie czy deprecjonowani moralnie w otoczeniu społecznym. Nie ryzykują, że będą wyłączeni czy wykluczeni z dotychczasowych kręgów towarzyskich czy koleżeńskich. Określenie „dzikie małżeństwo” czy „małżeństwo na kocią łapę” niemal całkowicie zniknęło z języka potocznego. Odchylenia od dawnej normy są dość powszechnie tolerowane, być może z wyjątkiem tych, którzy w pełni identyfikują się ze swoim Kościołem czy wspólnotą religijną i są bardzo systematycznie praktykującymi katolikami. Dla tych ostatnich małżeństwo ma jakość religijną, a odchylenia do tego ideału są oceniane negatywnie. Tolerancja wobec odchyień od zinstytucjonalizowanych wymiarów małżeństwa i rodziny jest najwyższa w kościołach niezwiązanych, zdystansowanych środowiskach społecznych.

We współczesnym świecie zachodnim, ale częściowo i w społeczeństwie polskim, zaznaczają się coraz wyraźniej procesy desakralizacji małżeństwa i rodziny. W świadomości wielu katolików zaciera się sakramentalny charakter małżeństwa, co jest widoczne nawet u wielu nupturientów niedoceniających religijnego wymiaru swojego przyszłego małżeństwa. W społeczeństwach współczesnych

¹⁴ M. Polak, *Spółeczno-kulturowe uwarunkowania duszpasterstwa narzeczonych*, „Teologia Praktyczna” 2001, nr 2, s. 110.

rozwód jest nie tylko prawnie dopuszczalny, ale i społecznie akceptowany. Po rozwodzie poszukuje się na ogół nowego partnera, większość osób rozwiedzionych zawiera po raz wtóry formalny związek małżeński (cywilny). Zawarte małżeństwo i założona rodzina przestają być związkiem „na całe życie”, stają się raczej okresowym kontraktem, którego termin ważności wygasa z chwilą, gdy słabną uczucia leżące u jego podstaw.

Współczesna rodzina, jakkolwiek byśmy ją zdefiniowali,

przestaje być płaszczyzną integracji działań jednostek, podporządkowującą je nadrzędemu celowi, jakim kiedyś było dobro tej grupy. To raczej dobro jednostek staje się warunkiem trwania rodziny i to od realizacji owego dobra, rozumianego przede wszystkim jako emocjonalne samospelnienie, zależy ich identyfikowanie się już nie tyle z rodziną jako całością, ile z poszczególnymi ich członkami. Z podtrzymywania trwania rodziny jednostki przestają już czerpać poczucie sensu dla swojego życia. „Poświęcenie się dla dobra rodziny” jest traktowane bardziej jako objaw braku asertywności niż dowód dojrzałości i odpowiedzialności jednostek¹⁵.

Nie wszystkie opisane powyżej przejawy przekształceń w rodzinie mają bezpośredni związek z sekularyzacją rodziny, niektóre z nich wykazują tylko związki pośrednie, a nawet są jedynie przejawem ogólniejszych procesów modernizacyjnych lub procesów indywidualizacji. Niemniej sekularyzacja społeczeństwa w swoich różnorodnych kształtach oddziałuje na rodzinę oraz pociąga za sobą rozmaite przekształcenia, zarówno w strukturze religijnej, jak i moralnej rodziny. Rodzina traci na znaczeniu jako źródło społecznej, moralnej i religijnej kontynuacji.

W warunkach postępującej, radykalnej sekularyzacji nie znikają pytania i problemy religijno-moralne. Mają one niekiedy potencjalny charakter i ujawniają się w pełni w sytuacjach dotyczących małżeństwa i rodziny, a niekiedy nawet ją konstytuują. Chodzi tu o takie sytuacje, jak przysięga miłości, wierności i uczciwości małżeńskiej, urodzenie się dziecka, śmierć jednego z członków rodziny, przeżycia głębokiej radości czy cierpienia. Tego rodzaju wydarzenia zmieniają stosunki wewnątrzrodzinne, a związane z nimi problemy muszą być pokonywane. Jeżeli w małżeństwie i rodzinie pozytywnie rozstrzyga się kwestie związane z sensem życia i poszukiwaniem szczęścia, to takie postawy i nastawienia są bliskie religii. Rzeczywiście w tzw. punktach zwrotnych życia wielu ludzi, nawet zdystansowanych wobec Kościoła, zwraca się z prośbą o ślub kościelny, o chrzest swoich dzieci czy o pogrzeb według rytuału kościelnego dla jednego z członków rodziny.

Socjologowie podkreślają, że moralność prorodzinna w społeczeństwach współczesnych staje się coraz bardziej autonomiczna, niezależna od religijności. Można mówić o swoistej dysharmonii między doktryną moralną Kościoła a rzeczywistymi postawami katolików w zakresie moralności małżeńskiej i rodzinnej. W warunkach istnienia alternatywnych uniwersów symbolicznych, przyjmo-

¹⁵ M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2014, s. 144–145.

wane przez jednostkę uniwersum moralne jest jednym z wielu. Może ono podlegać stopniowemu rozpadowi, kształtować się jako nieuporządkowana struktura złożona z wielu niespójnych elementów wywodzących się z różnych źródeł, może wzmacniać się i zyskiwać nowe kształty kompatybilne z nowymi warunkami społeczno-kulturowymi lub kształtować się jako moralność prywatna. Jeśli dystansowanie się w sferze moralnej od nauki Kościoła katolickiego uznamy za specyficzny wskaźnik sekularyzacji, to z pewnością można mówić o procesach sekularyzacyjnych, także w Polsce, już od dłuższego czasu.

W świetle dotychczasowych badań socjologicznych można twierdzić, że pewne postawy i zachowania ludzkie, oceniane przez Kościół katolicki jako moralnie naganne, są w opinii wielu katolików, nawet określających siebie jako wierzących i regularnie praktykujących, wartościowane w pewnych okolicznościach jako pozytywne. Zwłaszcza w sprawach małżeńsko-rodzinnych wielu ludzi jest skłonnych określać, co im wolno, a czego nie wolno, niezależnie od kościelnych norm religijno-moralnych. Traktują oni moralność małżeńsko-rodzinną jako należącą do spraw prywatnych jednostki, która ma „prawo” orzekać, co jest dla niej dobre, a co złe. W tym kontekście Kościół jest oceniany jako instytucja ograniczająca wolność i autonomię jednostki oraz narzucająca różnorodne i krępujące jednostkę przymusy¹⁶.

Wielu katolików w Polsce traktuje w sposób peryferyjny doktrynę moralną Kościoła w sprawach małżeńskich i rodzinnych. Nie opuszczają oni swojego Kościoła, ale go sekularyzują od wewnątrz. Wydaje się, że dystans między doktryną moralną Kościoła katolickiego w sprawach dotyczących małżeństwa i rodziny a przekonaniami i działaniami wiernych nie maleje, a w pewnych dziedzinach jeszcze wzrasta. Proces „odkościelnienia” moralności małżeńsko-rodzinnej stanowi niebezpieczeństwo nie tylko osłabienia autorytetu Kościoła, ale i upośledzenia jego rozwoju w przyszłości. Prezentuje się go jako instytucję przywiązaną do minionych wartości, do „przezwyjęzonych” form myślenia i działania¹⁷.

Indywidualizacja rodziny

Proces indywidualizacji jest ważną cechą społeczeństw współczesnych, wiąże się ściśle z modernizacją społeczną. Indywidualizacja jest rozumiana w zróżnicowany sposób. Socjolog niemiecki Ulrich Beck definiuje to pojęcie jako wyzwolenie się jednostek ze środowiska pochodzenia, rodziny, ról związanych z płcią, powiązań sąsiedzkich, przynależności klasowej czy zawodowej, bądź jako tendencję do samorozwoju i samorealizacji, bądź jako społecznie istniejący przymus

¹⁶ R. Boguszewski, *(Nie)religijna moralność katolików w Polsce*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2014, nr 1, s. 134.

¹⁷ O. Müller, *Religiöse Pluralität und Kirchlichkeit. Religionssoziologische Ansätze – empirische Befunde*, „Theologisch – Praktische Quartalschrift” 2021, nr 2, s. 141–151.

przypisywania sobie skutków własnych działań¹⁸. Detlef Pollack i Gert Pickel, mówiąc o indywidualizacji, wskazują na proces narastającego samookreślenia się jednostki (*Selbstbestimmung*) i zmniejszających się wpływów zewnętrznych (*Fremdbestimmung*)¹⁹. Jednostce przypisuje się najwyższą wartość w życiu społecznym, w polityce, ekonomii, kulturze, moralności i religii, a także w twórczości artystycznej²⁰.

Nowoczesne społeczeństwa stają się zindywidualizowane. Zmieniają się stosunki społeczne w odniesieniu do dotychczasowych tradycji i oczywistości kulturowych tak w życiu rodzinnym, jak i zawodowym, w więziach regionalnych, narodowych i religijnych, we wzorach życia codziennego, w rolach związanych z płcią, itp. Zmienia się społeczne „zakotwiczenie” jednostek w społeczeństwie, które traci swój oczywisty i dany charakter na rzecz wyboru spośród wielu możliwości działań. Normalna biografia staje się biografią życiową z wyboru. Uwalnianie się z tradycyjnych więzi społecznych i zróżnicowanie form życia codziennego wiąże się z detradycjonalizacją wzorów życia i jego interpretacji. Nawet sens życia nie jest czymś danym, lecz zadaniem, długotrwałym zadaniem jednostki, realizowanym w warunkach wyboru spośród wielu możliwych opcji. Kształtowanie własnej tożsamości osobowej i społecznej odbywa się w warunkach wolności i autonomii jednostki²¹.

Indywidualizacja rozumiana jako samookreślenie się nie oznacza, że jednostki całkowicie wyzwala się ze społeczeństwa i poruszają się jakby 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 wolność normatywną 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 szans samookreślenia się²².

¹⁸ U. Beck, *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungstendenzen und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten*, „Soziale Welt” 1983, nr 2, s. 49–59.

¹⁹ D. Pollack, G. Pickel, *Individualisierung auf dem religiösen Feld*, w: *Grenzenlose Gesellschaft? Verhandlungen des 29. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, des 16. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie, des 11. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Freiburg i. Br. 1998*, hrsg. von C. Honegger, S. Hradil, F. Traxler, Opladen 1999, s. 625.

²⁰ A. Wierzbicki, *Indywidualizm w etyce*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 7, red. S. Wielgus, Lublin 1997, kol. 178–179.

²¹ K. Gabriel, *Kirche und Glaube im gesellschaftlichen Wandel*, „Münsteraner Diskussionspapiere zum Nonprofit-Sektor” 2000, nr 8, s. 4–7.

²² U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka w drodze do innej nowoczesności*, tł. S. Cieśla, Warszawa 2002, s. 192–205.

Indywidualizacja nie musi oznaczać egoizmu czy skrajnego indywidualizmu, może domagać się solidarnej indywidualizacji, czegoś, co jest nazywane nową solidarnością i altruistycznym indywidualizmem. Jednostki będą poszukiwać nowych więzi, w których znajdują oparcie i bezpieczeństwo. W ponowoczesnych społeczeństwach jednostki są poniekąd „zmuszone” do poszukiwania i wybierania poprzez własne decyzje nowych rozwiązań życiowych, na wciąż poszerzającym się rynku ofert i propozycji²³. Piotr Sztompka opisuje ten proces jako

podkreślanie znaczenia jednostki, wolnej od narzuconych więzi grupowych i uzależnień, obdarzonej godnością i niezbywalnymi prawami nie tylko jako obywatel, członek społeczeństwa, ale jako osoba ludzka, decydującej samodzielnie o kształcie swojej biografii, mającej do dyspozycji wiele wzorów życia czy kariery, a także ponoszącej wyłączną odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki²⁴.

Procesy indywidualizacji ze swoją rosnącą dynamiką, uwalniające ludzi spod zależności i wpływów różnych struktur społecznych, nie zatrzymują się „przed drzwiami” domu rodzinnego. Kształtowanie się społeczeństwa „innej”, „drugiej” czy „płynnej” nowoczesności, umacnianie się społeczeństwa ryzyka, społeczeństwa doznań i inne zjawiska określane ogólnym terminem „przesunięcia ku indywidualizacji”, nie pozostają bez konsekwencji dla życia rodzinnego. Rodzina staje się również szkołą pluralizmu i indywidualizmu. Klasyczny wzór społeczny „człowieka z zasadami” powoli dezaktualizuje się, a nawet może być utożsamiany z autorytarnym stylem zachowania się. Modne staje się dostosowanie się do istniejących okoliczności i kontekstów sytuacyjnych²⁵. Z wyboru takiej czy innej formy życia lub jej zaniechania nie wynikają żadne daleko idące konsekwencje. Naczelne hasła ponowoczesności: zróżnicowanie, pluralizm, indywidualizm, będące swoistymi imperatywami, nie mogą przecież zatrzymać się na progu rodziny. Procesy modernizacji społecznej sprawiają, że rodzina staje się jednym z relatywnie autonomicznych i wyspecjalizowanych subsystemów społecznych pośród wielu innych. Dyskusja nad przemianami rodziny wplata się w wielki, trwający kilka ostatnich dekad dyskurs nad przemianami w wartościach i w dyskusję o tzw. późnej czy refleksyjnej nowoczesności lub ponowoczesności.

Znany socjolog niemiecki Ulrich Beck tak przedstawia w jednym z wywiadów niektóre cechy rodziny w drugiej nowoczesności:

Tradycyjne normy zostały tak bardzo rozchwiane, że wszystko w rodzinie staje się przedmiotem permanentnych negocjacji – kto ma zmywać naczynia, kto zajmuje się dziećmi, a kto będzie robił karierę zawodową. Biblijna „święta rodzina” dawno już nie istnieje²⁶.

²³ H. Knoblauch, *Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung*, [w:] *Handbuch Religionssoziologie*, hrsg. von D. Pollack, V. Krech, O. Müller, M. Hero, Wiesbaden 2018, s. 329–346.

²⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 579.

²⁵ A.H. Zwergel, *Potrzeba tożsamości i sensu w (post)modernistycznym świecie – wyzwanie dla szkolnej lekcji religii*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 8, s. 10.

²⁶ *Kosmopolityczny makroświat. Z niemieckim socjologiem Ulrichem Beckiem rozmawia Adam Krzemiński*, „Gazeta Wyborcza” 2002, nr 215, s. 16.

Socjolog angielski Anthony Giddens mówi o demokratycznej rodzinie i o demokratyzowaniu się rodziny w sposób odpowiadający procesom demokratyzacji w sferze publicznej.

Demokratyzacja w kontekście rodziny zakłada równość, wzajemny szacunek, autonomię, podejmowanie decyzji poprzez komunikowanie się, wolność od przemocy. Te same cechy odnoszą się w większości do modelu relacji między rodzicami a dziećmi. Oczywiście rodzice będą nadal – i słusznie – uważali, że muszą być dla dzieci autorytetem, ale i to będzie bardziej niż dawniej przedmiotem negocjacji, będzie miało otwarty charakter. Cechy te nie odnoszą się wyłącznie do rodzin heteroseksualnych, ale także do związków homoseksualnych²⁷.

Według niego demokratyczną rodzinę charakteryzuje równość emocjonalna, równość płci, wzajemne prawa i obowiązki w związkach, wspólne rodzicielstwo, kontrakty rodzicielskie zawierane na całe życie, wynegocjowany autorytet wobec dzieci, obowiązki dzieci względem rodziców, rodzina zintegrowana ze społeczeństwem²⁸.

W warunkach zróżnicowania społecznego i kulturowego, które pociąga za sobą światopoglądowy pluralizm, indywidualizacja religijna i moralna nabiera większego znaczenia. W konsekwencji procesy te oddziałują na wybór form życia i legitymizację praktykowanych form życia małżeńskiego i rodzinnego. W społeczeństwach, w których każdy chce wyznawać zasadę „ja przede wszystkim”, zagrożone są wspólne wartości związane z moralnością małżeńsko-rodzinną. W ponowoczesnym społeczeństwie mówi się nie tylko o dekonstrukcji tradycyjnego modelu rodziny, ale i o „ponowoczesnej rodzinie”. Zerwanie z tradycją oddziałuje na rodzinę i sprzyja kształtowaniu się spluralizowanych form wspólnego życia rodzinnego i pozarodzinnego.

Małżeństwo było kiedyś przede wszystkim instytucją *sui generis*, wzniesioną ponad jednostkę, dzisiaj staje się coraz bardziej produktem i konstruktem jednostek, które je tworzą; staje się kreatywnym i dynamicznym projektem, który może być realizowany w wielu wariantach. Przez wieki małżeństwo i rodzina były bezpośrednim elementem porządku społecznego. [...] Z początkiem nowoczesności nasila się trend w kierunku indywidualizacji, czego początkiem było rozerwanie ekonomicznej wspólnoty rodzinnej. Następuje instytucjonalizacja małżeństwa jako zindywidualizowanego programu oraz przesunięcie uwagi z „całości” na jednostkę. W nowym porządku społecznym nawet stare formy małżeństwa muszą być wybierane i przeżywane na własne ryzyko. Małżeństwo jawi się jako ryzykowne, osobiste przedsięwzięcie, na które nie ma ubezpieczenia społecznego. Ponadto nikt nie może obecnie powiedzieć, co kryje się pod terminem „małżeństwo” – co jest dozwolone, wymagane, tabu lub niezbędne. Porządek małżeństwa jest odąd porządkiem jednostkowym, kwestionowanym i rekonstruowanym w trakcie życia jednostek²⁹.

²⁷ A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, tł. H. Jankowska, Warszawa 1999, s. 84.

²⁸ Tamże, s. 86.

²⁹ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002, s. 53–54.

W ponowoczesnym społeczeństwie mówi się nie tylko o dekonstrukcji tradycyjnego modelu rodziny, ale i o „ponowoczesnej rodzinie”. Zerwanie z tradycją oddziałuje na rodzinę i sprzyja kształtowaniu się spluralizowanych form życia wspólnego, rodzinnego i pozarodzinnego. Zindywidualizowane wybory są strukturalnie zabezpieczone w warunkach stałej erozji tradycji, aż po granicę jej unicestwienia w poszczególnych sytuacjach. Samorealizacja, autonomia, podmiotowość, niezależność, osobista fleksybilność są tu wartościami poszukiwanymi i możliwymi do osiągnięcia. Zróżnicowany i spluralizowany rynek światopoglądowy, pociągający za sobą odstrukturalizowanie moralności i niepewność życiową, może wywoływać – paradoksalnie – procesy przeciwne, polegające na poszukiwaniu silnego kanonu etycznego, ścisłego podporządkowania się, a nawet fundamentalizmu. Trudno ująć i sprawdzić do wspólnego mianownika różnorodne postawy i zachowania moralne ludzi współczesnych oraz rozstrzygnąć, czy w odniesieniu do nich mamy do czynienia ze spowolnionym, czy przyspieszonym procesem sekularyzacji moralności.

Dokonujące się przemiany dałyby się sprowadzić do wspólnego mianownika, jakim jest subiektywizacja i indywidualizacja. Proces przemian przebiegał w ostatnich kilkudziesięciu latach od jasnych, wyraźnie z góry zaprogramowanych planów życiowych, do sfery indywidualnych decyzji. Niepomierne rozszerzona sfera wolności i autonomicznego określania celów życiowych wiąże się ze wzrostem obciążeń i napięć w życiu poszczególnych jednostek i całych rodzin. Zniszczenie tradycji odciążających jednostkę w jej decyzjach przyniosło ze sobą wiele negatywnych następstw, pogłębionych jeszcze wielością zmiennych ról społecznych podważających tożsamość osobową. Kształtowanie tożsamości osobowej stało się przedmiotem mniej lub bardziej świadomych zabiegów człowieka.

Jedni socjologowie mówią o dezinstytucjonalizacji, inni o pluralizacji form życia małżeńskiego i rodzinnego. Dla jednych oznacza to zmianę znaczenia rodziny, dla innych utratę jej znaczenia. Dokonujące się przemiany w formach, strukturze i funkcjach rodziny mają w ocenie części socjologów charakter kryzysu (teza o upadku, a nawet „śmierci” rodziny), w ocenie innych są nową fazą przemian dokonujących się od wieków w różnych postaciach i kształtach (np. różne formy partnerstwa są dzisiaj jedną z opcji społecznie legitymizowanych). Zmieniające się dotychczas powszechnie obowiązujące formy współżycia są co najmniej przejawem rozszerzającego się procesu indywidualizacji. Według Leona Dyczewskiego wielość form życia rodzinnego nie wskazuje na dezinstytucjonalizację rodziny, albowiem

nowe formy życia rodzinnego mają także cechy instytucji, tyle tylko, że są inne w stosunku do dawnej rodziny. Podstawową cechą jest ich nietrwałość, podczas gdy dawna instytucjonalna forma rodziny była trwała, tak trwała, że niejednokrotnie jednostka poświęcała swoje osobiste szczęście dla trwania rodziny. Obecna tendencja jest odwrotna – to instytucja rodziny staje się podporządkowana osobistemu szczęściu jednostki. Kiedy jednostka stwierdza, że go nie przeżywa w dotychczasowej rodzinie, odchodzi i zakłada nową³⁰.

³⁰ L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, [w:] *Rodzina jako wartość w cywilizacji chrześcijańskiej*, Warszawa 2001, s. 39.

W warunkach indywidualizacji słabną regulacje ludzkich działań. To, co dawniej było ściśle określone, dzisiaj jest wybierane przez jednostkę. Wzrasta poczucie „niezwiązania”, pojawiają się różnorodne formy życia, podlegają transformacjom funkcje i struktury, wzrastają perspektywy kształtowania na swój sposób życia codziennego. Trend ku indywidualizacji zaznacza się bardzo wyraźnie w życiu rodzinnym. Można zawrzeć związek małżeński lub go nie zawierać, zrodzić dzieci lub z nich zrezygnować, żyć we wspólnocie małżeńskiej lub w pojedynkę. Samorealizacja, autonomia, niezależność, osobista fleksybilność są tu wartościami poszukiwanymi i możliwymi do osiągnięcia. U. Beck mówi o tych wartościach jako zarodkach nowej etyki, opierającej się na zasadzie „obowiązków wobec samego siebie”³¹.

Rodzina dzieli losy społeczeństwa i najczęściej jest postrzegana jako instytucja tracąca na znaczeniu i w zakresie wykonywanych funkcji, w warunkach modernizacji społecznej. Jeżeli mówimy o społeczeństwie ryzyka, to musimy to określenie odnieść również do rodziny i mówić o „rodzinie ryzyka”. Teza o społeczeństwie ryzyka ma swoje odniesienia do rodziny. Poszukiwanie indywidualizowanego życia oddziałuje na więzi rodzinne, a tzw. związki partnerskie są związane ze znaczącym ryzykiem. Społeczeństwo ryzyka sprzyja takiemu modelowi konkurencji, w którym rodzina traci na znaczeniu. Zarówno religijność, jak i życie małżeńsko-rodzinne przestają być czymś z góry określonym, stają się sprawą indywidualnego wyboru.

Wśród młodych ludzi, także wśród tzw. młodych dorosłych, zmniejszają się wskaźniki zawieranych małżeństw, wzrastają równolegle wskaźniki osób żyjących w niezobowiązujących, nieformalnych związkach oraz jako single. Wzrasta liczba małżeństw zawieranych dopiero po 30. roku życia, po ukończeniu studiów, zdobyciu zawodu i uzyskaniu niezależności finansowej. Wraz ze spadkiem gotowości zawierania małżeństwa przesuwają się w czasie decyzja urodzenia pierwszego dziecka. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku wzrastała szczególnie liczba młodych mężczyzn żyjących samotnie lub w bardzo luźnych, przelotnych związkach partnerskich. Zmiany te są uwarunkowane nie tylko czynnikami subiektywnymi, ale i zewnętrznymi (np. przedłużona faza niesamodzielności ekonomicznej ludzi młodych).

W warunkach indywidualizacji dokonują się zmiany w więziach partnerskich, we wzorach zawierania małżeństw i zakładania rodziny. Małżeństwo staje się indywidualną decyzją młodych mężczyzn i kobiet lub ich wspólną decyzją, biograficzną opcją wśród wielu innych. W epoce wzrastającej indywidualizacji i różnorodności alternatywnych wzorów życia coraz trudniej jest zdecydować się na trwałe związki, czyli na małżeństwo nierozdzielne. Decyzja na małżeństwo i rodzinę jest wyrazem osobistego zaangażowania, opiera się na wzajemnej zgodzie.

³¹ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka w drodze do innej nowoczesności*, tł. S. Cieśla, Warszawa 2002, s. 148.

Nowe formy życia wspólnotowego wydają się lepiej harmonizować ze zróżnicowaną i spluralizowaną strukturą społeczeństwa³².

Wybór pomiędzy posiadaniem a nieposiadaniem dzieci jest dzisiaj niejednokrotnie przedmiotem kalkulacji (bilans strat i zysków).

Dzieci to jeden z najkosztowniejszych wydatków, jakie przeciętny konsument ponosi w ciągu całego swojego życia. W kategoriach czysto finansowych, dzieci kosztują więcej niż luksusowy najnowocześniejszy samochód, podróż dookoła świata, a nawet własna okazała rezydencja. Co gorsza, z upływem lat koszty będą prawdopodobnie rosły, a ich wysokości nie da się z góry określić ani oszacować nawet w przybliżeniu. W świecie, który nie oferuje już ludziom przetartych dróg do kariery i stałego zatrudnienia, w którym ludzie nieustannie zmieniają pracę i miejsca pobytu, udzielanie pożyczki hipotecznej bez ustalenia wysokości rat i bez określenia terminu ich spłaty oznacza poniesienie wyjątkowo wysokiego ryzyka i wystawienie się na ciągły niepokój i obawę³³.

W badaniach nad rodziną konstatuje się dość powszechnie takie zjawiska, jak obniżanie się wskaźnika zawieranych małżeństw, spadek dzietności, wzrost liczby rozwodów, wzrost liczny niezamężnych matek, rodzin niepełnych i związków kohabitacyjnych, wzrost akceptacji przedmałżeńskiego współżycia seksualnego, odkładanie zawarcia małżeństwa na okres późniejszy. W związkach mężczyzn i kobiet, w których nie planuje się dzieci, wzajemne relacje są zorientowane przede wszystkim na emocjonalność, intymność lub erotyczno-seksualne wymiary. Legalizacja takich związków dokonuje się dość często wtedy, gdy partnerzy decydują się na zrodzenie dziecka. Ten, kto nie myśli o zakładaniu rodziny, zrodzeniu dzieci, na ogół nie zamierza zawierać formalnego małżeństwa. W tym znaczeniu małżeństwo jako instytucja traci swoją moc normatywną.

Jeżeli przez rodzinę rozumie się związek oparty na prawnie zawartym małżeństwie, to alternatywne formy życia rodzinnego tworzą dość różnorodne grupy co do treści i formy występowania (rodziny niepełne, zrekonstruowane, małżeństwa świadomie bezdzietne, związki kohabitacyjne, komuny, związki homoseksualne). Z badań w krajach zachodnich wynika, że

spadek wskaźnika zawieranych małżeństw jest wyrównywany wzrostem liczby związków kohabitacyjnych. Z kolei kohabitacja obniża wskaźniki rozwodów, gdyż rozpad związków kohabitacyjnych nie jest rejestrowany. Wzrasta także procent osób niezamężnych, ale nie można ich zaliczyć do grupy osób samotnych w tradycyjnym ujęciu, gdyż wiele z tych osób pozostaje w związkach nieformalnych z partnerami płci przeciwnej [...]. Inni badacze widzą związek przyczynowy pomiędzy wzrostem wskaźnika kohabitacji i spadkiem zawierania małżeństw, wzrostem akceptacji przedmałżeńskiego współżycia i akceptacji samej niezamężnej kohabitacji³⁴.

Przejawem indywidualizacji małżeństwa i rodziny są sposoby wyboru współmałżonka.

³² N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, tł. J. Polak, J. Pruszkowski, U. Zielińska, Poznań 1997, s. 191.

³³ Z. Bauman, *Razem osobno*, Kraków 2003, s. 133.

³⁴ A. Kwak, *Alternatywne formy życia rodzinnego w świecie współczesnym. Diagnoza i prognoza*, [w:] *Ludzie przelotu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, red. M. Ziółkowski, Poznań 2001, s. 159.

Narzeczeni mają dziś niespotykane dotąd możliwości poznania się. Przyszły współmałżonek nie jest postrzegany jako los czy przeznaczenie, a decyzja o jego wyborze jest najczęściej wolną decyzją człowieka. *Przy tym jest jednak dziś łatwiej znaleźć zmiennego seksualnego partnera, a niezmiernie trudno spotkać wiernego towarzysza życia.* Narzeczeni nie otrzymują dziś gotowego modelu życia małżeńskiego, lecz muszą go sami wypracować. Sami muszą dziś *budować małżeństwo*, i to często już w samych jego podstawowych elementach, do których należą między innymi: podział zadań w małżeństwie i rodzinie, ilość dzieci i czas ich poczęcia, jakość i sposób seksualnych relacji, odpowiednia kultura przezwyciężania konfliktów. Decyzje te łączą się z moralnymi pytaniami, z odpowiedzialnością za *dobrze i lepsze*, za innych i za siebie samego³⁵.

Mówi się niekiedy nie tyle o rodzinie, ile raczej o rodzinach, o różnych formach organizacji życia domowego. W wielu społeczeństwach współczesnych istnieją silne naciski w kierunku uprawomocnienia alternatywnych stylów życia na równi z rodziną. W konsekwencji coraz trudniej określić, czym jest rodzina we współczesnym świecie. Według niektórych socjologów opisywane przez badaczy zróżnicowania życia małżeńskiego i rodzinnego nie są przejawem kryzysu, lecz symptomem ciągłej zmiany form i struktur rodziny w warunkach modernizacji społecznej i nie zagrażają trwałości czy istnieniu rodziny we współczesnych społeczeństwach. Pluralizacja i związana z nią dezinstytucjonalizacja nie musi prowadzić do destabilizacji życia codziennego, oznacza tylko utratę monopolistycznej legitymizacji małżeństwa i rodziny w dotychczasowych formach, określanych niekiedy jako „normalna” rodzina.

Teza indywidualizacyjna głosi, że w warunkach modernizacji społecznej mężczyźni, a następnie kobiety, stopniowo wyzwalają się z silnie znormatywowanej struktury rodzinnej. Osłabienie kontroli społecznej rodziny i tradycyjnych więzi rodzinnych nie prowadzi do wygaszenia potrzeb emocjonalnych i osobowych relacji w rodzinie, lecz raczej je wzmacnia. Ewolucja od małżeństwa jako instytucji do małżeństwa jako wspólnoty emocjonalnej i bardziej zindywidualizowanych relacji wewnątrzrodzinnych jest przejawem dezinstytucjonalizacji i prywatyzacji małżeństwa. Małżeństwo staje się coraz bardziej prywatną sprawą. Procesy indywidualizacyjne mogą oznaczać zmniejszanie się pola tego, co wspólnotowe, w przeżyciach i działaniach członków rodziny. Każdy z nich zaczyna w coraz większej mierze żyć swoim życiem. W zindywidualizowanych społeczeństwach dochodzi do pomniejszenia tzw. kapitału społecznego i rodzinnego.

Uwagi końcowe

W społeczeństwach otwartych, poddanych szybkim zmianom, ludzie usiłują samodzielnie kierować się swoimi przekonaniem i zachowaniami, zarówno w dziedzinie polityki, pracy, czasu wolnego, wyboru partnera życiowego, jak

³⁵ M. Polak, *Spółeczno-kulturowe uwarunkowania duszpasterstwa narzeczonych*, „Teologia Praktyczna” 2001, nr 2, s. 113.

i w postawach moralnych i religijnych. Tendencje indywidualistyczne zmierzają do ukształtowania takiego modelu stosunków wewnątrzrodzinnych, w których wartości i normy stają się sprawą prywatną. Subiektywizacja i związana z nią relatywizacja moralności polega na pewnej dowolności w wyborze oraz stosowaniu wartości i norm moralnych, łącznie z wyborem podstaw etycznej wizji ludzkiej egzystencji. Rodzina w nowoczesnych warunkach nie stwarza dostatecznych gwarancji przenoszenia na dzieci systemu wartości, norm i wzorów zachowań aprobowanych przez rodziców. W nowych warunkach radykalnych przemian społecznych, politycznych i ekonomicznych stoimy w obliczu zerwania konsensu rodzinnego, wobec przepaści pokoleniowej. Przejście od konsensu do dissensu jest sprawą otwartą. Rodzinny przekaz wartości moralnych nie przebiega harmonijnie i bez zakłóceń, wręcz przeciwnie, napotyka na wiele trudności i przeszkód, wręcz nie do przewyciężenia.

Teorie sekularyzacji i indywidualizacji nie są całkowicie konkurencyjne wobec siebie, niekiedy nawet do pewnego stopnia są komplementarne. Razem wzięte lepiej służą jako podstawa do całościowego wyjaśniania zjawisk dotyczących przemian wartości religijnych i moralnych (w tym i prorodzinnych) we współczesnych społeczeństwach oraz stworzenia doskonalszych narzędzi diagnozowania rzeczywistości. Teza sekularyzacyjna potrzebuje uzupełnienia tezą strukturalnej indywidualizacji lub pluralizacji. Sama zaś indywidualizacja jest często traktowana jako centralny aspekt modernizacji społecznej w warunkach kryzysu nowoczesnego świata i powstawania świata ponowoczesnego. Sekularyzacja nie jest nieuniknionym losem i wymuszonym rezultatem procesów modernizacyjnych, a nowoczesny świat, nawet w Europie Zachodniej, nie jest całkowicie zsekularyzowany. Ważną rolę w przeciwdziałaniu sekularyzacji odgrywają działania ewangelizacyjne wielkich Kościołów chrześcijańskich i innych związków religijnych.

Spór o małżeństwo i rodzinę trwa we współczesnym świecie. Ci, którzy dostrzegają przede wszystkim liberalizację w sprawach seksualnych, gwałtowny wzrost liczby rozwodów, przedkładanie indywidualnego szczęścia nad obowiązki wobec rodziny, itp., mówią o kryzysie i zmierzchu rodziny („rodzina rozpada się”). Nawołują oni do odkrywania ludzkich, moralnych i duchowych wartości w małżeństwie i rodzinie, rozumianej jako usankcjonowany społecznie i religijnie związek kobiety i mężczyzny, w którym są wychowywane dzieci. Pojawienie się różnych alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego uznają za poważne zagrożenie dla naturalnej rodziny, a nawet za ewolucję w stronę chaosu. Indywidualizacja oznacza według tych ujęć nie tylko rozszerzenie zakresu własnych decyzji, ale i upowszechnianie się alternatywnych stylów życia.

W społeczeństwach współczesnych zaznaczają się coraz powszechniejsze tendencje do zwiększania autonomii jednostki. Skutkiem tego jest m.in. rosnąca rywalizacja i konkurencja, prowadząca do osłabienia solidarności i więzi społecznej. W niepewnym świecie, podlegającym gwałtownym przemianom ekono-

micznym, społecznym i kulturowym, rodzina stwarza jeszcze oazę bezpieczeństwa. Mówi się nawet o nadchodzącej fazie emancypacji dziecka, po fazie emancypacji kobiet. Dziecko przestaje być obiektem wychowania uzależnionym od dorosłych, aktywnie współtworzy rodzinę i społeczeństwo, nie daje się już definiować tylko w rolach podporządkowanych rodzicom i społeczeństwu. Rodziny stają się kompleksowymi instytucjami usługowymi dla dzieci, które same i z pełną świadomością dopytują się o ważne dla siebie funkcje i zadania.

Indywidualizacja rodziny wiąże się dezinstytucjonalizacją religijności, podobnie jak wysokie wartościowanie rodziny koreluje pozytywnie z religijnością, a rodzina jest traktowana w pewnym sensie jako kategoria religijna. W warunkach ponowoczesności nie jest potrzebne błogosławieństwo religijne, aby żyć w społecznie uprawomocnionym związku małżeńskim. Protest przeciwko seksualnemu *tabu* dokonuje się w imię wolności, postępu, autonomii, samoekspresji, samorealizacji, zniesienia ograniczeń i kontroli. Dla jednych jest to wszystko dowodem postępującej niekontrolowanej erotyzacji życia, utrwalaniem się ryzykownej wolności, braku odpowiedzialności i niebezpiecznego indywidualizmu, przejawem stopniowego rozkładu wspólnoty rodzinnej i jej dekadencji, dla innych – dochodzeniem do stanu normalności, a nawet stanowi swoisty miernik postmodernizacji społecznej.

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, beztroskim stylem działania, subiektywistycznym rozumieniem wartości i norm moralnych. Pewne tendencje wśród części ludzi współczesnych są jednak już czytelne. Świadczą one o umacnianiu się permissywnej moralności. Polacy nie są jednak całkowicie zdezorientowani, chociaż żyją w niepewnym i niestabilnym pod względem wartości świecie. Ich świadomość aksjologiczna nie jest nihilistyczną pustynią, ale też nie jest bezpieczną fortecą. Jeżeli nawet twierdzenie, że Europa Zachodnia jest objęta rozległymi procesami radykalnego relatywizmu i sceptycyzmu moralnego, jest nieco przesadne, to niewątpliwie tego rodzaju procesy przemian moralności są już częściowo dostrzegane także w Polsce, zwłaszcza w środowiskach młodzieżowych. W europejskim kręgu kulturowym poszerzanie się tolerancji i permissywizmu jest wyraźnym trendem cywilizacyjnym³⁶.

³⁶ A. Jasińska-Kania, M. Marody, *Polacy w procesie przemian norm i wartości społeczeństw Europy*, [w:] *Polska w Zjednoczonej Europie. Substrat ludzki i kapitał społeczny. Materiały z Konferencji Komitetu „Polska w Zjednoczonej Europie” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk oraz Fundacji Rektorów Polskich*, Warszawa 2006, s. 13–15.

Bibliografia

- Adamski F., *Edukacja – rodzina – kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Bauman Z., *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.
- Beck U., *Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungstendenzen und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten*, „Soziale Welt” 1983, nr 2.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka w drodze do innej nowoczesności*, tł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Beck U., *Wolność czy miłość. Odrębność, wspólnota i konflikty płci w rodzinie i poza nią*, [w:] U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Całkiem normalny chaos miłości*, tł. T. Dominiak, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Boguszewski R., *(Nie)religijna moralność katolików w Polsce*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2014, nr 1.
- Borowik I., *Od sekularyzacji do powrotu religii na scenę publiczną: trendy rozwojowe światowej socjologii religii z uwzględnieniem dorobku lubelskiej szkoły socjologii religii w Polsce*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2019, nr 4.
- Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, [w:] *Rodzina jako wartość w cywilizacji chrześcijańskiej*, Dział Wydawniczy Kancelarii Senatu, Warszawa 2001.
- Gabriel K., *Kirche und Glaube im gesellschaftlichen Wandel*, „Münsteraner Diskussionspapiere zum Nonprofit-Sektor” 2000, nr 8, s. 4–7.
- Giddens A., *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, tł. H. Jankowska, Książka i Wiedza, Warszawa 1999.
- Giddens A., *Socjologia*, tł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, tł. J. Polak, J. Pruszkowski, U. Zielińska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Grabowska M., *Bóg a sprawa polska. Poza granicami teorii sekularyzacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2018.
- Jasińska-Kania A., Marody M., *Polacy w procesie przemian norm i wartości społeczeństw Europy*, [w:] *Polska w Zjednoczonej Europie. Substrat ludzki i kapitał społeczny. Materiały z Konferencji Komitetu „Polska w Zjednoczonej Europie” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk oraz Fundacji Rektorów Polskich*, Warszawa 2006.
- Jasińska-Kania A., *Orientacje aksjologiczne Polaków na tle europejskim*, [w:] *Jedna Polska? Dawne i nowe różnicowania społeczne*, red. A. Kojder, Wydawnictwo WAM, Komitet Socjologii PAN, Warszawa 2007.
- Knoblauch H., *Individualisierung, Privatisierung und Subjektivierung*, [w:] *Handbuch Religionssoziologie*, hrsg. von D. Pollack, V. Krech, O. Müller, M. Hero, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2018.

- Kocik L., *Wzory małżeństwa i rodziny. Od tradycyjnej jednorodności do współczesnych skrajności*, Krakowska Szkoła Wyższa im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2002.
- Kosmopolityczny makroświat. Z niemieckim socjologiem Ulrichem Beckiem rozmawia Adam Krzemiński, „Gazeta Wyborcza” 2002, nr 215.
- Kwak A., *Alternatywne formy życia rodzinnego w świecie współczesnym. Diagnoza i prognoza*, [w:] *Ludzie przełomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, red. M. Ziółkowski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- Majka J., *Proces sekularyzacji rodziny i problem odnowy jej religijnego charakteru*, [w:] *Ewangelizacja*, red. J. Krucina, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1980.
- Mandes S., *Życie religijne*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie*, red. A. Giza, M. Sikorska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Mariański J., *Kościół i związki wyznaniowe*, [w:] *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Mariański J., *Sekularyzacja moralności*, [w:] *Leksykon socjologii moralności. Podstawy – teorie – badania – perspektywy*, red. J. Mariański, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2015.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Müller O., *Religiöse Pluralität und Kirchlichkeit. Religionssoziologische Ansätze – empirische Befunde*, „Theologisch – Praktische Quartalschrift” 2021 nr 2.
- Piwowski W., *Proces sekularyzacji rodziny jako instytucji społeczno-religijnej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1976, nr 4.
- Polak M., *Społeczno-kulturowe uwarunkowania duszpasterstwa narzeczonych*, „Teologia Praktyczna” 2001, nr 2.
- Pollack D., Pickel G., *Individualisierung auf dem religiösen Feld*, [w:] *Grenzenlose Gesellschaft? Verhandlungen des 29. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, des 16. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie, des 11. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Freiburg i. Br. 1998*, hrsg. von C. Honegger, S. Hradil, F. Traxler, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Opladen 1999.
- Sekularyzacja*, tł. A. Kapciak, [w:] *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. G. Marshall, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2002.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Wielgus S., *Rodzina wobec współczesnych zagrożeń*, [w:] *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.

- Wieradzka-Pilarczyk A., *Tożsamość religijna młodych Polaków*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Teologiczny, Poznań 2015.
- Wierzbicki A., *Indywidualizm w etyce*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 7, red. S. Wielgus, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997.
- Zwergel A.H., *Potrzeba tożsamości i sensu w (post)modernistycznym świecie – wyzwanie dla szkolnej lekcji religii*, „Paedagogia Christiana” 2010, nr 8.

Secularization and Individualization as a Context for the Transformation of Polish Family

Abstract

In the following discussion it is assumed that we are not threatened – at least in the near future – with any crisis in terms of pro-family values. However, we can speak of a kind of ambivalence, of chances and risks, of losses and gains, of a widening sphere of social consent with respect to attitudes and behaviors disapproved of in the model of morality proclaimed by the Catholic Church. The socio-cultural context in which the changes of the family are taking place has been shown within the framework of two – partly contradictory – theories: secularization and individualization of the family. These two theories do not have a value-laden meaning, but a descriptive and explanatory. They refer to actual family conditions and behaviors that have been and are being produced in the realities of everyday life in contemporary societies. They do not cover all the systems of reference within which one can interpret the ongoing transformations in pro-family consciousness and behavior.

Keywords: secularization, individualization, family, morality, religion.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.02>

Jerzy JASKIERNIA

<http://orcid.org/0000-0001-9401-5999>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: jerzyj@hot.pl

Sexual violence against children in the light of analysis by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe

Abstract

Sexual violence against children is a serious challenge for the contemporary international community. Ways of more effective counteracting this phenomenon are being sought. A special role plays in this process Council of Europe's Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse (Lanzarote Convention), CETS No. 201. The Parliamentary Assembly of the Council of Europe, in Resolution 2330 (2020) and Recommendation 2175 (2020) *Addressing sexual violence against children – stepping up action and co-operation in Europe*, adopted on June 26, 2020, assessed the situation in this area in Europe and presented recommendations on the issue of combating this phenomenon more effectively. The dangers in this area during the COVID-19 pandemic play a significant role in this process. The author analyzed these PACE documents in broader context of research on this subject and emphasized their importance for international efforts to combat sexual violence against children.

Keywords: children, sexual violence, Council of Europe, PACE, Lanzarote Convention.

1. Introduction

Sexual violence against children is a phenomenon that worries modern societies¹. "Every day, across all countries and levels of society, millions of girls and

¹ A. Izdebska, *Długotrwałe konsekwencje przemocy seksualnej wobec dzieci*, [in:] *Człowiek w obliczu prawa*, ed. B. Pastwa-Wojciechowska, Kraków-Sopot 2008, p. 71; K. Ling Chan, *Sexual Violence Against Women and Children in Chinese Societies*, "Trauma, Violence & Abuse", 2009,

boys face the alarmingly common childhood experience of sexual abuse and exploitation. Preventing violence and exploitation of children is everyone's business, everywhere, at all times. We must address this challenge and break the silence" – said Amina J. Mohammed, the UN Deputy Secretary-General in 2018².

In recent years, much has been done to tackle sexual violence against children. Awareness of the prevalence of such violence has been raised. Past occurrences ("historic child sexual abuse") have been disclosed in several countries and received significant media attention. International legal standards have been developed. National strategies have been put into place. Innovative approaches, such as *Barnahús* – child-friendly interdisciplinary focal points for abuse disclosure and child protection – have been promoted. Nevertheless, challenges remain. The use of information and communication technologies (ICTs) facilitates sexual violence at an unprecedented level, and the increase of child sexual abuse material on-line is exponential. In 2019 alone, the Internet Watch Foundation dealt with over a quarter of a million reports of on-line images and videos of child sexual abuse, which is twice as many as in 2016. At the same time, sexual violence against children remains largely unreported, and is often referred to as the "taboo of taboos". Balance between the best interest of the child and the need to prosecute the perpetrators is not easy to achieve. Lack of co-ordination among relevant agencies often impedes effective responses³.

In this situation, on the one hand, a precise diagnosis of this phenomenon⁴ and, on the other hand, the search for remedial measures are of particular importance⁵, including legal regulation⁶. It is not only about the efforts of national authorities, but also about involving the international public opinion. Various international organizations are making efforts to combat sexual violence against children. Among them is the Council of Europe. Therefore, it is worth getting acquainted with the way this organization perceives this problem⁷. In 2020, we

no 1, p. 69; A.B. van As, *Physical and sexual violence against children*, "South African Medical Journal", 2016, no 11, p. 1075; M. Seto, *Pedophilia and sexual offending against children: theory, assessment, and intervention*, American Psychological Association, Washington 2018, p. 34; A. Trotz, *Three Letters against Sexual Violence against Children*, "The Point is to Change the World", 20 April 2020, p. 194.

² PACE Doc. 15109, 27 May 2020.

³ Ibidem.

⁴ C. Wekerle, P.K. Kerig, *Sexual and Non-Sexual Violence Against Children and Youth: Current Issues in Gender, Trauma and Resilience*, "Journal of Child & Adolescent Trauma" 2017, no 1, p. 3–4; E.V. Nutskova, *Diagnostic and forensic assessment of the psychological consequences of sexual violence and abuse against girls*, "Psihologiâ i Pravo", 2018, no 4, p. 75.

⁵ C. Dettmeijer-Vermeulen, *PL-24 Tackling Sexual Violence Against Children*, "Journal of Sexual Medicine" 2017, no 5, p. 218; T.O. Cabral, I. Laureano, *Communication Design Against Child Sexual Violence*, "Advances in Ergonomics in Design", 2018, vol. 777, p. 473.

⁶ D. Halder, *Child sexual abuse and protection laws in India*, Sage Publication, New Delhi 2018, p. 43.

⁷ *Protecting children from sexual violence: a comprehensive approach*, Council of Europe, Strasbourg 2010, p. 4.

are celebrating the 10th anniversary of the entry into force of the Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse (Lanzarote Convention⁸). In only 10 years, this Convention has been signed by all 47 member States of the Council of Europe. Just one ratification remains outstanding (Ireland). The Convention is also open to countries which are not member States of the Council of Europe, and Tunisia became the 1st such country to join the Convention in 2019. Since 2010, the Lanzarote Convention monitoring system has been in place. The 2nd monitoring round is to be completed in 2020. It is, therefore, a good time to take stock of what has been achieved, and to encourage stronger action⁹. A significant occasion creates a fact that the Parliamentary Assembly of the Council of Europe has accepted on 26 June 2020 a resolution *Addressing sexual violence against children – stepping up action and co-operation in Europe*¹⁰ and recommendation on that same subject¹¹. In this study I will analyze these documents and its importance in the international front in the fight against sexual violence against children.

2. General characteristics of the sexual violence against children

The studies of sexual violence against children have a long tradition¹². The important questions put in an analysis are: How to identify victimized children? What are the indicators of sexual abuse in victimized children? How to identify perpetrators?¹³ How community perceived the sexual violence against children?¹⁴

The education is a most important element in the strategy to prevent sexual violence against children¹⁵. Dr Gail Dines, Founder of *Culture Reframed*, which was created to address pornography as a public-health crisis, discusses in her blistering *Ted Talk* how a child abuser had told her that much of the grooming

⁸ CETS No. 201.

⁹ PACE Doc. 15109, 27 May 2020.

¹⁰ PACE Res. 2330. *Text adopted by the Standing Committee*, acting on behalf of the Assembly, on 26 June 2020 (see Doc. 15109, report of the Committee on Social Affairs, Health and Sustainable Development, rapporteur: Ms Doreen Massey).

¹¹ PACE Rec. 2175 (2020).

¹² S.M. Robertson, *Crimes against children: sexual violence and legal culture in New York City, 1880-1960*, University of North Carolina Press, Chapel Hill – London 2005, p. 34.

¹³ Comp. *Sexual abuse: intervention, coping strategies and psychological impact*, ed. O. Persons, Nova Publishers, New York 2014.

¹⁴ M. Abeid, P. Muganyizi, P. Ollson, E. Darj, P. Axemo, *Community perceptions of rape and child sexual abuse: a qualitative study in rural Tanzania*, “BMC International Health and Human Rights”, 2014, no 1, p. 23.

¹⁵ M. Bleeker, E. Van Der Staal, *Preventing Sexual Violence Against Children – Effective Sex Education*, “Journal of Sexual Medicine”, 2017, no 5, p. 263

for his victims did not need to be done by him, as it had already been done by the culture¹⁶. Is a growing impact of social initiatives against sexual violence against children, such as *'#MeToo Movement'*¹⁷. In the Netherlands the Dutch National Rapporteur on Trafficking in Human Beings and Sexual Violence against Children was established¹⁸.

One of the problems of modern society is child abuse, including sexual abuse. Peculiarities of the psyche of children and their behavior require a special approach in identifying and preventing violence against them. It is difficult to identify actions of a sexual nature with regard to children and ways to overcome these difficulties. Attention should be drawn to factors that may help in identifying violent acts. The problems faced by the child during the investigation and legal proceedings was identified. Criteria were proposed according to which at the level of school psychologists it is possible to form groups of minors who are at increased risk of becoming victims of sexual violence. Suggestions have been made for the timely prevention of possible sexual offenses. A scientific approach to the classification of perpetrators of violence in describing and recognizing their character traits may make it possible to identify those who are prone to violence. This will prevent crimes of a sexual nature against minors by referring such a person to a psychotherapist or psychiatrist in a timely manner to diagnose and prescribe the necessary treatment¹⁹. Since young women today receive conflicting and confusing messages about dating, sexuality, and image, it is not surprising they can find themselves wondering if they've been sexually abused. It is estimated that a sexual assault occurs once every two minutes. That means that teens need to be aware of the many forms sexual abuse can take and the best practices for trying to prevent it²⁰. A literature review regarding five extant models of dynamics of sexual violence against children was performed aiming to provide an integration of its models. Due to the complexity of the dynamics, none of the existing models provides a comprehensive understanding of both the process and product of victimization. Each extant model contributes to understanding the dynamics of sexual violence against children from slightly

¹⁶ Dr. Gail Dines is Founder & President of Culture Reframed, and Professor Emerita of Sociology and Women's Studies, Wheelock College, Boston. Having researched and written about the porn industry for more than 30 years, Dr. Dines is internationally acclaimed as the leading expert on how pornography shapes our identities, culture, and sexuality. She is a consultant to governmental agencies in the U.S. and abroad, including the UK, Norway, Iceland, and Canada.

¹⁷ N.T. Aghatis, C. Payne, J.L. Raphael, *A "#MeToo Movement" for Children: Increasing Awareness of Sexual Violence Against Children*, "Pediatrics" 2018, no 2, p. 634.

¹⁸ A.A. Aronowitz, *National Rapporteur on Trafficking in Human Beings and Sexual Violence Against Children, the Netherlands*, [in:] *The Palgrave International Handbook of Human Trafficking*, 2019, p. 1319.

¹⁹ M. Batlukov, *Questions to identify and prevent sexual violence against children*, "Criminalistics and Forensics", 7 May 2019, p. 64.

²⁰ A. Byers, *Sexual Assault and Abuse*, Rosen Publishing Group, New York 2015, p. 42.

different perspectives. In an effort to provide a more thorough, yet parsimonious, understanding of the behavioral dynamics of sexual violence against children, an integration of five extant models was proposed. This proposition is based on careful readings of the literature describing each of the five models, teaching others about the models and listening to their questions and comments, rereading the models, and writing about the models²¹.

The studies held described how societal denial around sexual violence between and against children (SVBAC), an undue reliance on the child protection system for identification and response and an outward facing lens results in limited rather than universal ownership of the problems. It explores the ways in which SVBAC can be denied and how it is perceived to be 'hidden' within a child protection system and/or within 'other' communities or families where violence is seen as 'normal'²².

Anne-Marie McAlinden critically examined socio-political constructions of risk related to sexual offending behaviour by and among children and young people and charts the rise of harmful sexual or exploitative behaviour among peers, drawing on a range of theoretical frameworks and primary research. Discussion of these behaviours is exhibited against a backdrop of the premature cultural sexualisation of contemporary childhood, which challenges traditional conceptions of childhood, victimhood and gendered sexual identities more broadly. It examines the complexities of peer-based sexual behaviours in a range of settings, including within organisational contexts such as schools and care homes, within families and peer-based relationships, as well as online contexts including sexting and cyberbullying. It draws out the myriad legal, practical and policy challenges of negotiating the boundaries between normal/experimental, risky/problematic and harmful sexual behaviour, and in particular the demarcation between coercion and consent, both for professionals as well as children and young people themselves²³.

Most criminal justice responses to address sexual violence and abuse against children are aimed at identifying and incarcerating offenders or at best, trying to prevent them from reoffending. This policy situation, primarily characterized by tertiary intervention strategies, is exacerbated by a lack of evidence-based knowledge about the circumstances in which this phenomenon occurs. This specific information can inform certain types of primary and secondary prevention strategies. In this study, we are taking the first steps to address this situation by (a) organising and reviewing for the first time the empirical knowledge on this

²¹ J. von Hohendorff, D. Nelson-Gardell, L.F. Habigzang, S.H. Koller, "Vulnerable Children and Youth in Brazil", 24 October 2017, p.77.

²² J. Pearce, H. Becket, *Private/public bodies: 'Normalised prevention' of sexual violence against children*, "Understanding and Responding to Child Sexual Exploitation", 2018, p. 24.

²³ A.M. McAlinden, *Children as 'risk': sexual exploitation and abuse by children and young people*, Cambridge University Press, Cambridge 2018, p. 31.

phenomenon according to questions asked by environmental criminologists and crime analysts, that is, the who, what, where, when, and how this phenomenon occurs, and (b) discussing directions for future research. By engaging in this exercise, they argued that environmental criminology can substantially contribute to understanding and informing prevention practices in the field of sexual violence and abuse against children.

Sexual violence against children in sports receives little research attention. The aim of this Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses-based systematic literature review was to synthesize the up-to-date knowledge and identify the already known and the still unknown information in this area. The literature search yielded seven eligible studies for inclusion. Their key outcomes suggest that sexual violence against children in sports is prevalent. Girls are more often the victims than boys, but gender appears to mediate the disclosure. Minority groups are at higher risk for sexual violence, and athletes at higher levels of competition seem to be more vulnerable for grooming. While the coach is often seen as the perpetrator, new research suggests that peer-athletes may precede the coach. Disclosure is a problem, due to personal and interpersonal concerns, which deters scholastic research in this area. In the final section of the review, a “what we know” and “what we need to know” list of highlights is offered as the concluding summary of the review. These factual points could raise the awareness of parents and/or guardians about the vulnerability of their children to sexual abuse if they are involved in sports. They could also attract the attention of the policy makers to the urgent need of developing and implementing preventive measures to make sports and exercise environments pleasurable and safe for children²⁴.

The study was held to characterize cases of violence against children and adolescents examined at the Forensic Medicine Institute in Maceió, Alagoas State, Brazil. Three hundred and three cases from September, 2008 to March, 2009, were analyzed. Victims were interviewed and data were collected on the type of violence, victim's gender, age, schooling, and economic class, maternal schooling, characteristics of the aggressor and person reporting the case, location, and repeat offenses. Violence against children and adolescents in this sample was concentrated in lower income groups, and girls were victimized more frequently than boys. Most perpetrators were non-relatives, but known to the family. Sexual abuse was more common among younger children, while physical assault was more common against adolescents. The victim's home was the most frequent site of the violence. Further studies are needed to determine whether violence in other socioeconomic groups and against males actually does not occur, or whether it simply is not reported to the Forensic Medicine Institute and

²⁴ I. Bjørnseth, A. Szabo, *Sexual Violence Against Children in Sports and Exercise: A Systematic Literature Review*, “Journal of Child Sexual Abuse”, 2018, no 4, p. 365.

thus remains invisible²⁵. As a response to that phenomena training for the challenges of sexual violence against children was established²⁶.

In addition to participating in hostilities, girl soldiers are often raped, sexually enslaved and used as “bush wives” by their commanders and fellow soldiers. Answering the question of whether international law prohibits sexual violence by armed groups against child soldiers in their own ranks should be straightforward: it is prohibited. However, as seen in recent cases before the International Criminal Court (ICC), this is not necessarily the case. There are two approaches suggested in ICC jurisprudence, namely prosecuting sexual violence against children as constitutive of the war crime of ‘using [children] to participate actively in hostilities’ (Article 8(2)(e)(vii) of the ICC Statute), or directly as the war crime of ‘committing rape [or] sexual slavery’ (Article 8(2)(e)(vi) of the ICC Statute). The studies shown that prosecuting sexual violence under the crime of using children to participate actively in hostilities is unconvincing. Abusing children for sexual purposes does not fall under the scope of active participation in hostilities. If it did, this could have the unintended consequence of depriving children of their civilian status and protection under other provisions of the ICC Statute and international humanitarian law (IHL). It is argued that in the Ntaganda case the Pre-Trial Chamber (PTC) circumvented the question of whether and to what extent children may generally lose their civilian status and protection under IHL if they become member of a party’s armed forces. If children join armed groups or armed forces, the questions arise whether IHL addresses intra-party violence, and under what conditions such violence can be prosecuted as a war crime in non-international armed conflicts²⁷.

As this issue of sexual violence against girl soldiers has become increasingly visible in recent cases before the International Criminal Court (ICC) and Special Court for Sierra Leone (SCSL), attempts have been made to prosecute this conduct within the established framework of international criminal law. This issue has been addressed in the case of *The Prosecutor v. Bosco Ntaganda*, one of the six cases that have come before the ICC from the situation in the Democratic Republic of Congo. On 9 June 2014, the Pre-Trial Chamber confirmed the charges in the Ntaganda case, and found that the rape and sexual slavery of girl soldiers in Ntaganda’s armed group by other members of that group could constitute war crimes under Article 8(2)(e)(vi) of the Rome Statute²⁸. On 14 June

²⁵ J.A.T.L. Guimarães, *Characteristics of physical and sexual violence against children and adolescents examined at the Forensic Medicine Institute in Maceió, Alagoas State, Brazil*, “Cadernos de saúde pública” 2011, no 8, p. 1647.

²⁶ L.J.E.S. Viera, R.M. da Silva, L.F. Cavalcanti, S.F. Deslandes, *Training for the challenges of sexual violence against children and adolescents in four Brazilian capitals*, “Ciência & saúde coletiva”, 2015, no 11, p. 3407.

²⁷ T. Rodenhäuser, *Squaring the Circle?: Prosecuting Sexual Violence against Child Soldiers by their ‘Own Forces’*, “Journal of International Criminal Justice” 2016, no 1, p. 171

²⁸ R. Grey, *Sexual Violence against Child Soldiers: The limits and potential of international criminal law*, “International Feminist Journal of Politics”, 2014, no 4, p. 601.

2017, the Appeals Chamber of the International Criminal Court (ICC) ruled that rape and sexual slavery of child soldiers were war crimes under the Rome Statute, even when the perpetrators and victims belonged to the same armed group. This unanimous decision, which the Court described as ‘unprecedented’, came in the case of *Bosco Ntaganda*. He has been called ‘The Terminator’ for his role as Deputy Chief of Staff in the armed group ‘Union des Patriotes Congolais (UPC), which reaped death and destruction across the Ituri region of Democratic Republic of the Congo (DRC). The Appeals Chamber ruling was especially poignant, given the region’s notoriety as the ‘rape capital of the world’. For the first time in history’, the ICC had jurisdiction to prosecute sexual violence in conflict, regardless of whether victims were civilians or combatants²⁹.

Understandings of violence, and especially sexual violence against children, must be situated within the local context. The 2009 Violence against Children Survey in Zanzibar indicated that 6% of girls and 9% of boys reported having experienced sexual violence before the age of 18 years. The findings revealed that religious and cultural practices, which form the foundation of Swahili culture in Zanzibar, provide a moral frame for childhood development, but structural factors make children vulnerable to sexual violence. Both boys and girls are vulnerable to sexual violence in the home, neighbourhood, at school and, in particular, at madrasa or Qur’anic schools. As religion and culture are strong influences on childhood, preventing sexual violence at madrasa schools would strengthen the positive aspects of religious teachings for ensuring a safe childhood³⁰.

Researchers examine the intersections of the Responsibility to Protect (R2P) principle and the theory and practice of child protection. They consider themes including how the agency and vulnerability of children is represented and how their voices are heard in discussions of R2P and child protection, and the merits of drawing together the R2P and Children and Armed Conflict (CAAC) agendas, as well as case studies of children’s lives in conflict zones, child soldiers, and children born of conflict-related sexual violence³¹.

Researchers analyzed sexually violent predators and critiques SVP laws with the goal of fostering improvements in clinical practice and public policy. They offered a finely detailed evidence base on this problematic class of offenders, including the complex interactions of biophysiological and environmental factors that contribute to criminal sexual behavior. An important role play an assessment issues and instruments central to SVP evaluation, and the possibilities

²⁹ J. Tridgell, ‘Prosecutor v Ntaganda’: *The end of impunity for sexual violence against child soldiers?*, “Australian International Law Journal”, 2017/2018, vol. 23, p. 153.

³⁰ S. Lees, K. Devries, *Local narratives of sexual and other violence against children and young people in Zanzibar*, “Culture, health & sexuality”, 2018, no 1, p. 99.

³¹ *Comp. Children and the Responsibility to Protect*, eds. B. O’Costa, L. Glanville, Brill Nijhoff, Leiden 2019.

for developing interventions that address individual motivations and behaviors to reduce the risk of reoffending. Careful attention is paid to ongoing legal, ethical, and logical concerns regarding sexually violent offenders, their treatment and confinement, and their post-confinement placement³².

Researchers explored as well the role of socio-cultural factors in violence against women and girls, focusing on child sexual abuse (CSA) and sexual violence (SV) in British South Asian communities. Using examples from 13 in-depth interviews with survivors, the researchers examine (1) how abusers gain access to their victims, (2) family and community responses and (3) the role of cultural factors in concealing CSA/SV. The interviews demonstrate that British South Asian survivors are extremely reluctant to disclose SV/CSA due to factors that other groups of victims usually do not face, including a general taboo about discussing sex and strong cultural norms around notions of shame. These findings are contextualized in relation to a larger study that also involved community focus groups and interviews with professionals in relevant fields. Moving forward, new culturally specific support pathways for British South Asian victims must be developed that take account of the role that victims and their communities must play if CSA and SV are to be effectively combatted³³.

Sexual violence against children may be analyzed on example of South Africa³⁴. Nationally representative study was held of sexual violence against children, and its correlates, since we could identify no other such study. For this nationally representative, cross-sectional study in South Africa, households were selected by use of a multistage sampling frame, stratified by province, urban or rural setting, and race group, and schools were selected on the basis that they were closest to the area in which households were selected. Interviews and self-administered questionnaires in each location inquired into lifetime and last-year prevalence of sexual abuse, and its correlates among children aged 15–17 years, whose parents gave informed consent and they themselves gave informed assent. It was found that sexual violence is widespread among both girls and boys, and is associated with serious health problems. Associated factors require multisectoral responses to prevent sexual violence or mitigate consequences³⁵.

The Children's Institute, a research arm of the University of Cape Town, reports that 18.5 million children live in South Africa. The institute's vision is for

³² Comp. *Sexually Violent Predators: A Clinical Science Handbook*, eds. W.T. O'Donohue, D.S. Bromberg, Springer International Publishing, Cham 2019.

³³ A.K. Gill, K. Harrison, *'I Am Talking About It Because I Want to Stop It': Child Sexual Abuse and Sexual Violence Against Women in British South Asian Communities*, "British Journal of Criminology" 2019, no 3, p. 511.

³⁴ K.M. Devires, F. Meinck, *Sexual violence against children and adolescents in South Africa: making the invisible visible*, "The Lancet Global Health", 2018, no 4, p. 367.

³⁵ C.L. Ward, L. Artz, L. Leoschut, R. Kaasanjee, P. Burton, *Sexual violence against children in South Africa: a nationally representative cross-sectional study of prevalence and correlates*, "The Lancet Global Health" 2018, no 4, p. 460.

'A society in which children are valued, nurtured and protected; their rights are realized; and where they are able to participate, develop and reach their full potential'. A quick scan of South African newspaper headlines, however, reflects numerous accounts of the abduction, rape and murder of young girls on the Cape Flats in Cape Town, South Africa, during 2016–2017. This seems to confirm the statistic that one in three children is a victim of sexual violence and physical abuse before the age of 18. Sadly, many of these instances are alleged to have been linked to a family member or close family friend. Some have even been linked to Christian church contexts. This unacceptable rise in violence against these young girls and from this vantage point continues to more specifically reflect on the role congregations can play in such instances. Such abuse takes place within an ecosystem of violence and then considers how the trauma of such an experience has affected the faith formation of these young girls³⁶.

The media influences the ways we perceive and deal with child sexual abuse. Jenny Kitzinger offered a fascinating insights into how the media shape the way we think. Combining in-depth analysis of media representations of child sexual abuse with focus group discussions and interviews with around 500 journalists, campaigners and a cross-section of 'the public', she reveals the media's role in contemporary society. Which stories attract attention and why? What strategies do journalists and campaigners use to persuade people and how do we respond? Answering these and other questions, Kitzinger demonstrated how media reporting can impact on people's knowledge of the 'facts', perceptions of risk, sense of appropriate policy responses and even how we interpret our own experiences. Kitzinger examined feminist initiatives to challenge sexual violence, the emergence of incest as a social problem and the development of new survivor identities. She also explores stereotyped around sex offenders, interrogates protests against 'paedophiles-in-the-community' and presents a detailed analysis of the impact of scandals about disputed abuse accusations³⁷.

3. Sexual violence against children in the light of the analysis of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe

In the motion of resolution "Stepping up co-operation between European initiatives for better child protection against sexual violence"³⁸ in the Parliamentary Assembly of the Council of Europe (PACE) the authors have stated: "While

³⁶ S. Weber, N. Bower-DuToit, *Sexual violence against children and youth: Exploring the role of congregations in addressing the protection of young girls on the Cape Flats*, "Hervormde Teologiese Studies" 2018, no 3, p. 43.

³⁷ J. Kitzinger, *Framing Abuse: Media Influence and Public Understanding of Sexual Violence Against Children*, Pluto Press, London 2015, p. 45.

³⁸ PACE Doc. 14480, 23 January 2018.

they have been known for some time, the figures remain staggering: about 1 in 5 children in Europe are victims of some form of sexual violence by the age of 18. The Council of Europe “ONE in FIVE” Campaign (2010–2015) has been an excellent awareness-raising tool generating many national initiatives. However, combatting sexual violence effectively requires stronger co-operation between European initiatives carried by member States authorities’ and other organisations. In sports, for example, 16% of all girls and women are confronted with sexual violence where positions of trust are misused by trainers or teammates. Very often sexual violence is kept secret. Since the launch of the #metoo campaign things are changing and more and more secrets are being revealed. Most survivors of sexual violence consider recognition and compensation as very important, because it helps them to recover. But survivors do not receive equal support in all European countries. The Parliamentary Assembly should draw attention to the fact that, even 10 years after the opening for signature of the Lanzarote Convention, five member States of the Council of Europe still have to ratify it. Eventually, a European foundation preventing and combatting sexual violence could lead to stronger co-operation between current initiatives and lobby for a better recognition and compensation of survivors”.

Parliamentary Assembly of the Council of Europe’ Committee on Social Affairs, Health and Sustainable Development has nominated Baroness Dorin E. Massey (SOC, United Kingdom) as a rapporteur. The rapporteur has offered draft of the resolution and explain her proposal in explanatory memorandum³⁹.

In the preparation of this report Broness Dorin E. Massey worked in close co-operation with the Council of Europe Committee of the Parties to the Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse (Lanzarote Committee), as well as the “Start to Talk” Campaign and the Children’s Rights Division. It was her great pleasure to represent the committee at the Expert Conference on Sexual Violence against Women and Children in Sports held in Helsinki, Finland, in 2019. A fact-finding visit to Germany on 6–7 May 2019 allowed her to gain insight into the policies developed at the national level. A hearing on 26 June 2019 with the participation of Ms Gioia Scappucci, Executive Secretary of the Lanzarote Committee, and Ms Tineke Sonck, Co-founder of the Belgian Voices in Sport Foundation, provided an opportunity to explore key challenges in this area. She also had the opportunity to speak on several occasions to Ms Najat Maalla M’jid, former UN Special Rapporteur on the sale of children, child prostitution and child pornography, who was appointed Special Representative of the Secretary-General on Violence Against Children on 30 May 2019, as well as with her predecessor, Ms Marta Santos Pais. In July 2019, she was part of a discussion panel organised in New York as a side-event to the UN High-level Political Forum on Sustainable Development (HLPF),

³⁹ PACE Doc. 15109, 27 May 2020.

which brought together representatives from the Assembly, the Inter-Parliamentary Union (IPU), the International Federation of Association Football (FIFA), the UN Secretary General and UNICEF, and highlighted the urgent need to protect children who face sexual abuse from those in their “circle of trust”. The event included the moving testimony of an Olympic gymnast, who had faced such abuse.⁴⁰

They were several important findings offered in the explanatory memorandum by the CoE’s rapporteur. Sexual violence against children takes place in different contexts and settings, ranging from home, school and sports clubs to orphanages and refugee camps, as well as on-line. Such violence can take different forms, from inappropriate touching to gang rape and long-lasting propagation of sexual abuse on the part of authority figures. All age groups are concerned. It is therefore a broad phenomenon, which requires both comprehensive and targeted approaches and policies, which should be developed and put into practice at different levels. For the purposes of this report, I will use the definitions mentioned below. In line with international standards and in accordance with the Lanzarote Convention, “child” means any person under the age of 18 years. When dealing with sexual violence against children, the concept of “the age of sexual consent” should also be borne in mind. The age of sexual consent means “the age below which, in accordance with national law, it is prohibited to engage in sexual activities with a child”. Consequently, an adult who engages in sexual activity with a child under the age of consent cannot claim that the sexual activity was consensual, and such sexual activity is to be considered child sexual abuse or statutory rape. In Europe, the age of consent varies between 14 and 18 years of age, also depending on the age of the older person (e.g. in cases of consensual relationships between minors or when there is only a small age difference), and on whether the older person is in a position of trust or authority, or is recognised to be abusing the younger one⁴¹.

According to the Lanzarote Convention, “sexual exploitation and sexual abuse of children” relate to a broad range of behaviours (as referred to in Articles 18 to 23) including – but not limited to – the following: engaging in sexual activities with a child (except for consensual sexual activities between minors); recruiting, coercing or having recourse to child sexual exploitation; facilitating or possessing child sexual abuse material; intentionally causing, for sexual purposes, a child to witness sexual abuse or sexual activities; and solicitation of children for sexual purposes. Today, the notion of “sexual violence” is increasingly used as an umbrella term that includes sexual exploitation and sexual abuse. Experts point out that “from a child rights perspective, what matters is that the protection granted or sought through both legislation and policies be

⁴⁰ *Explanatory memorandum by Baroness Dorren E. Massey, rapporteur*, PACE Doc. 15109, § 7–8.

⁴¹ *Ibidem*, § 9–11.

as broad and effective as possible, leaving no room for loopholes and securing all children's protection and freedom from harm"⁴².

In recent years, the terminology used in this area has been questioned. The way we frame the discussion is not neutral and is evolving over time. For example, it has been pointed out the terms "child pornography" and "child prostitution" might be understood to imply children's consent to their own exploitation and should therefore be avoided. Similarly, the use of the term "survivor" is sometimes preferred to "victim," as it implies resilience and helps to avoid continued victimisation. While both terms are used interchangeably in different contexts, it is recommended to use caution and never to label a person who does not want to be so called "victim" or "survivor." Useful advice on terminology is available in the ECPAT Terminology Guidelines for the Protection of Children from Sexual Exploitation and Sexual Abuse (Luxembourg Guidelines), which have been developed by a group of specialists from all over the world and are internationally recognised as a reliable reference tool⁴³.

Sexual violence against children has been referred to as "one of the largest silent global pandemics of our time", as many victims never speak out or only do so decades after the fact. While data is difficult to obtain and should be treated with caution, the academic estimate that globally 120 million (or one in 10) girls under the age of 20 have experienced some form of forced sexual contact, is probably a gross underestimate. Even the analysis of data for 24 countries by UNICEF (primarily in high- and middle-income countries), which showed that sexual violence in childhood ranged from 8% to 31% for girls and 3% to 17% for boys, is probably still an underestimate. In Europe, it is estimated that at least 1 in 5 (both boys and girls) have experienced sexual violence. Higher awareness among health and education professionals as well as among the general public, is likely to make it easier for children to speak out about – previously hidden – abuse⁴⁴.

Most child sexual abuse happens within the "circle of trust" – within the family, amongst friends, in childcare services. Shockingly, research shows that 90% of perpetrators are known to the child. About 60% of adult perpetrators are non-relative acquaintances trusted by the family, while 30% of abusers are relatives of the child. It is precisely for this reason that the Lanzarote Committee decided to address the issue of sexual abuse in the "circle of trust" in its 1st monitoring round held in 2015–2018. Too often, it is the very people who have the responsibility to act in the best interest of the child who abuse their position of authority. Multiple scandals have been revealed in the past, such as wide spread child abuse in Irish Catholic-run institutions for children, hundreds of children in council care in Nottinghamshire, United Kingdom, being exposed to sexual abuse by staff in 1960–1990s Note; the Casa Pia affair in Portugal involving

⁴² Ibidem, § 12.

⁴³ Ibidem, § 13.

⁴⁴ Ibidem, § 14.

a State-run orphanage, as well as the existence of the Dutch Party for Neighbourly Love, Freedom, and Diversity, which was founded by self-described paedophiles (2006–2010). While much has been done to address such abuse, it has not been eradicated. In 2019, a Vatican ex-diplomat was sentenced to five years in prison on child pornography charges. In France, a preliminary investigation is currently underway with respect to a surgeon who is suspected of having committed sexual assaults against hundreds of children hospitalised in the dozen establishments where the doctor had operated for more than 30 years. Scandals related to child abuse in sport are being revealed, as more athletes come forward to describe their own experiences with coaches⁴⁵.

Although all social groups are concerned, children in vulnerable situations, such as disabled children, children in migration or children in armed conflict, run a higher risk of becoming victims of sexual violence. In 2020, a staggering 168 million people will need humanitarian assistance and protection. This is 1 in 45 people in the world, which is the highest figure in decades. This makes it particularly difficult to address sexual violence against children, with increased risks of child trafficking, commercial sexual exploitation and “survival sex”. A US Justice Department report released in 2019, said that there were 4 500 complaints in four years concerning child sexual abuse in US immigration detention centers. As many as 40% of children who are sexually abused are abused by older, or more powerful children. Juveniles who commit sex offenses against other children are more likely than adult sex offenders to offend in groups and to have younger victims⁴⁶.

The rapid development of information and communication technologies takes sexual violence against children to an entirely new level. “Sexting”, “revenge porn”, “sex-chatting”, “sextortion” and “on-line grooming” are just some examples of possible ways of abuse. While it is estimated that about 175 000 children go on-line for the first time every day, not enough is done to make them aware of possible dangers, and children often mistakenly feel safer sharing private and sensitive information on-line, rather than in other contexts. Sexually explicit self-produced images often end up in open access and can be used for cyber-bullying and “sextortion”, with highly traumatic consequences for the children concerned. It is to address this concern that the Lanzarote Committee decided to focus on the issue of sexually explicit self-produced images in its 2nd monitoring round (2017-2020). The oversexualisation of our societies in general and children in particular, combined with the normalisation of pornography, creates fertile ground for abuse. “Pornified culture”, transmitted daily through teen magazines, apps and music channels, leaves children “porn prepared”, in other words – willing to comply with expectations in terms of their physical appearance and sexual behaviour. Today, the average age of first exposure to pornography is

⁴⁵ Ibidem, § 17–18.

⁴⁶ Ibidem, § 19–20.

between 9 and 11 years old. Sexually suggestive images are used to sell all sorts of products. They can be seen on buses and on-street advertising, and many no longer find this shocking. World-famous singers have produced viral hits using “soft porn” imagery, which is presented as an expression of emancipation, success and “girl-power” and promoted by the mainstream media. An online magazine has promoted the idea that prostitution is a legitimate profession like any other. Children’s perceptions of sexuality are thus being distorted and leave them vulnerable to risky sexual behaviour and to sexual abuse and exploitation⁴⁷.

Sexual violence is a grave violation of human dignity. It results in serious damage to the victims’ self-esteem, affects their future relationships and their chances of success in life. In the United Kingdom, a parliamentary inquiry showed that the abuse had a devastating lifelong impact on their: intimate relationships (90% of respondents), family life (81%), career (72%) and education (65%). Furthermore, sexual violence has consequences on both the mental and physical health of victims and often results in anxiety disorders, depression, obsessive-compulsive disorders, sleep disorders and post-traumatic stress disorder. In extreme cases, sexual abuse may lead to suicide. One survey, which looked at a sample of 147 sexually abused adolescent girls between 14 and 18 years of age, found that 66% of girls reached a clinical score for posttraumatic stress disorder and 53% reached a clinical score for depressive symptoms. Close to half (46%) reported suicidal thoughts in the past three months. Other long-term effects, which are less known and underestimated, were identified in relation to sexual abuse, such as eating disorders or alcohol or drug dependence, as well as chronic pain, and gastrointestinal, musculoskeletal, neurological, metabolic, cardiovascular, gynaecological and allergic dermatological disorders⁴⁸.

4. Resolution and recommendation of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe to deal with the sexual violation of children

Upon the report of the PACE’s Committee on Social Affairs, Health and Sustainable Development, prepared by the Baroness Doreen E. Massey, the Parliamentary Assembly of the Council of Europe has accepted a resolution *Addressing sexual violence against children – stepping up action and co-operation in Europe*⁴⁹ and recommendation on that same subject⁵⁰.

⁴⁷ Ibidem, § 21–22.

⁴⁸ Ibidem, § 24–25

⁴⁹ PACE Res. 2330 (2020). *Text adopted by the Standing Committee, acting on behalf of the Assembly, on 26 June 2020* (see Doc. 15109, report of the Committee on Social Affairs, Health and Sustainable Development, rapporteur: Ms Doreen Massey).

⁵⁰ PACE Rec. 2175 (2020).

The Parliamentary Assembly, being a main deliberative body of Council of Europe and often called as a “soul of Europe”⁵¹, was deeply concerned by the spread of sexual violence against children, and the fact that increasingly younger children are victimised. Millions of girls and boys are concerned globally. While it is estimated that in Europe at least one child in five has suffered from sexual violence, such violence remains largely unreported due to shame, unbalanced power relations between victims and perpetrators, fear of disclosing intimate information and the fact that disclosure could result in further victimisation rather than an improvement of the situation. Today, as Europe is fighting the Covid-19 pandemic and many countries are in lockdown, the risk of child sexual abuse is even higher. Many children are confined with their actual or potential abusers, out of sight of others who could normally detect, prevent or report the potential abuse. Children who live in poverty are increasingly exposed to sexual exploitation. With more time spent by children on gaming, social media and education platforms, online risks have also grown. Child protection systems are not well equipped to fulfil their mission during a global health crisis. Sexual violence against children has serious adverse consequences on their well-being, including later in life. It is an offence against human dignity and a serious violation of human rights, including children’s rights. The Assembly notes that sexual violence against children takes place in different settings, ranging from the home, school and sports clubs, to orphanages and refugee camps, as well as online. Such violence can take different forms, from inappropriate touching to gang rape, and child sexual abuse by adults in positions of authority. It is therefore a broad phenomenon that requires both comprehensive and targeted approaches and policies, which should be developed and put into practice at different levels⁵².

With respect to policy, PACE has offered following recommendations:

- “1. develop and improve existing laws to protect children against sexual violence, with the focus on the best interests of the child, and in line with the United Nations Convention on the Rights of the Child, the United Nations Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the sale of children, child prostitution and child pornography, the Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse (the Lanzarote Convention, CETS No. 201), the recommendations of the Lanzarote Committee, and the 2018 Committee of Ministers Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment;
2. set minimum standards and lay down preventive measures to be adopted by educational, cultural, sports, religious and other institutions or organisations where organised activities with children take place, and to implement

⁵¹ J. Jaskiernia, *Parliamentary Assembly of the Council of Europe*, University of Warsaw, Council of Europe Information Centre, Warsaw 2003, p. 45.

⁵² PACE Res. 2330, § 1–4.

their legal liability if these requirements are not met, including an obligation to report sexual violence, access to free legal advice for children of any age, protection for whistle-blowers, appropriate recruitment procedures for people in contact with children, and adequate transparency and accountability;

3. ensure that the age of sexual consent is not lower than 18, except in the case of consensual relationships between minors or when there is only a small age difference (up to two years), in which case it should not be lower than 15;
4. abolish the statute of limitations for sexual violence against children, or to at least ensure that the prescription periods for sexual violence against children in civil and criminal law are proportionate to the gravity of the alleged abuse and, in any case, no shorter than thirty years after the victim has reached the age of 18;
5. consider all possible options to ensure adequate financial compensation for individuals who are victims of sexual violence as children, commensurate with the harm suffered, including by the setting up of national funds for victims who are not compensated by the perpetrator, or the liable institution or legal entity;
6. ensure that international and national frameworks and legislation are effectively translated into action at local level and that systematic monitoring of implementation takes place; make full use of parliamentary oversight in relevant monitoring procedures;
7. support the creation of “ombudspersons for children” and the strengthening of their role in protecting children from sexual violence;
8. align policy and practice with the results of research into sexual abuse against children;
9. develop policy guidelines on the protection of children against sexual abuse and sexual exploitation during national emergency situations”⁵³.

With respect to protection and support, the Parliamentary Assembly of the Council of Europe has offered following recommendations:

- “1. ensure that adequate and appropriate support to the victims of sexual violence against children is available and accessible, free of charge, including specialised support for both children and adults who were victimised as children;
2. promote interdisciplinary co-operation and co-ordination, including by means of setting up child-friendly structures and services for abuse disclosure and child protection, based on the Icelandic model of *Barnahús*, with a view to reducing trauma and re-victimisation of child victims;
3. promote training for professionals and volunteers in contact with children, including coaches, health or education professionals and confidential coun-

⁵³ Ibidem, § 6.1.

sellors; such training should include the skills required to identify signs of abuse and to take appropriate action;

4. ensure that steps to deal with sexual violence against children are included in the mandates of all establishments that run organised activities with the participation of children; these should include high-level organisations, such as National Olympic Committees and international and national sports federations, and also local organisations such as clubs, schools or associations; such mandates should be translated into codes of conduct, rules and regulations; such measures should be required at each level as a condition for receiving public funding;
5. ensure that adequate financial and other resources are available, in order to sustain such action, including in times of pandemics or other emergency situations⁵⁴.

With respect to prosecution, to ensure that the requirements of the Lanzarote Convention and of the Council of Europe Guidelines on child-friendly justice are fully respected, and:

1. when children are perpetrators of sexual violence, that alternative measures and restorative justice procedures are applied; criminal prosecution should be used as a last resort;
2. when children are victims or witnesses, that they are properly supported throughout investigations and court proceedings;
3. that in all cases, the best interests of the child are paramount, as recommended in the United Nations Convention on the Rights of the Child⁵⁵.

With respect to prevention Parliamentary Assembly of the Council of Europe recommended:

- “1. raise public awareness of sexual violence against children by means of campaigns, materials and programmes, including the use of media and social networks; make full use of the European Day for the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse – 18 November – as an opportunity for raising awareness of sexual violence against children;
2. support comprehensive and appropriate sexuality and relationship education in schools from an early age and as part of lifelong learning programmes, including respectful relationship building and practical guidance on how individuals may protect themselves against and report sexual violence;
3. provide guidance for the general public on how to respond to suspected child sexual abuse;
4. promote a culture of openness in all institutions, in order to ensure that victims of violence receive the support that they need.

⁵⁴ Ibidem, § 6.2.

⁵⁵ Ibidem, § 6.3.

To develop and strengthen the social responsibility and accountability of businesses and media, including social media, in preventing the over-sexualisation of children and the “pornification” of youth culture, and in addressing child sexual abuse; build alliances with trade unions and civil society organisations and seek their advice in developing strategies, legislation, guidelines and good practice”⁵⁶.

With respect to participation and co-operation, Parliamentary Assembly of the Council of Europe recommended to:

- “1. involve survivors of child sexual abuse in the promotion of children’s rights and in developing legislation, good practice and monitoring systems, while paying due attention to safeguarding their integrity and well-being;
2. support regional, national, European and international co-operation in the area of protecting children from sexual violence”⁵⁷.

Additionally, the Parliamentary Assembly of the Council of Europe:

- “1) called on the Council of Europe member States that have not yet ratified the Lanzarote Convention and the Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (Istanbul Convention, CETS No. 210) to do so as a matter of priority, as a contribution to the United Nations Sustainable Development Goals Target 16.2: “End abuse, exploitation, trafficking and all forms of violence against and torture of children”;
- 2) called on the countries that are not member States of the Council of Europe to sign and ratify the Lanzarote Convention;
- 3) support the continuation and further development of the Start to Talk campaign and the design and promotion of Council of Europe materials on addressing sexual violence against children;
- 4) further support the European Day for the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse – 18 November – as an opportunity for raising awareness of sexual violence against children;
- 5) called on the UN Committee on the Rights of the Child to support the creation of an observer seat for a Council of Europe representative”⁵⁸.

5. Final observations

In the light of the analysis carried out, there is no doubt that the resolution and recommendations developed by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe are important for the broad front in the fight against sexual violence against children. The Council of Europe is a highly specialized organization on

⁵⁶ Ibidem, § 6.4.

⁵⁷ Ibidem, § 6.5.

⁵⁸ PACE Rec. 2175 (2020), § 5.1-5.

democracy, the rule of law and the protection of human rights. So it is not a coincidence that this organization took up the problem of effectively opposing sexual violence against children. The Lanzarote Convention, created in the system of the Council of Europe, is, after all, of key importance among European standards. The Council of Europe therefore has a special title to examine the effectiveness of this instrument after 10 years of its operation. Of original significance in the documents adopted by the Parliamentary Assembly of the Council of Europe is the recognition that the Covid-19 pandemic brings new threats to the issue of sexual violence against children. The recommendations developed by the PACE are therefore the organization's contribution to the search for remedial instruments. Even though such a recommendation represents so called *soft law*, which is not legally binding, they represent *de minimis* a know how do deal more effectively with sexual violence of children. The governments of CoE's member states should analyze them and implement wherever it is possible in country's circumstances. At the same time, the Council of Europe is aware that its activities are only part of the international effort to counteract sexual violence against children. What is needed here is coordination of the actions of state authorities and international organizations, as well as continuous verification of the usefulness of instruments that have been included in the solutions adopted so far, especially in the Lanzarote Convention.

References

Normative acts and documents

ECPAT Terminology Guidelines for the Protection of Children from Sexual Exploitation and Sexual Abuse (Luxembourg Guidelines).

The Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse (Lanzarote Convention, CETS No. 201).

The Council of Europe Convention on Preventing and Combating Violence against Women and Domestic Violence (Istanbul Convention, CETS No. 210)

PACE Recommendation 2330 (2020) on 26 June 2020 *Addressing sexual violence against children – stepping up action and co-operation in Europe*.

PACE Resolution 2330 (2020) on 26 June 2020 *Addressing sexual violence against children – stepping up action and co-operation in Europe*.

Publications

Aronowitz A.A., *National Rapporteur on Trafficking in Human Beings and Sexual Violence Against Children, the Netherlands*, [in:] *The Palgrave International Handbook of Human Trafficking*, 2019.

- Batlukov M., *Questions to identify and prevent sexual violence against children, "Criminalistics and Forensics"*, 7 May 2019.
- Bjørnseth I., Szabo A., *Sexual Violence Against Children in Sports and Exercise: A Systematic Literature Review*, "Journal of Child Sexual Abuse", 2018, nr 4.
- Bleeker M., Van Der Staal E., *Preventing Sexual Violence Against Children – Effective Sex Education*, "Journal of Sexual Medicine" 2017, nr 5.
- Byers A., *Sexual Assault and Abuse*, Rosen Publishing Group, New York 2015.
- Cabral T.O., Laureano I., *Communication Design Against Child Sexual Violence*, "Advances in Ergonomics in Design" 2018, vol. 777.
- Children and the Responsibility to Protect*, ed. B. O'Costa, L. Glanville, Brill Nijhoff, Leiden 2019.
- Dettmeijer-Vermeulen C., *PL-24 Tackling Sexual Violence Against Children*, "Journal of Sexual Medicine" 2017, nr 5.
- Devires K.M., Meinck F., *Sexual violence against children and adolescents in South Africa: making the invisible visible*, "The Lancet Global Health" 2018, nr 4.
- Gill A.K., Harrison K., *'I Am Talking About It Because I Want to Stop It': Child Sexual Abuse and Sexual Violence Against Women in British South Asian Communities*, "British Journal of Criminology" 2019, nr 3.
- Grey R., *Prosecuting Sexual and Gender-Based Crimes at the International Criminal Court: Practice, Progress and Potential*, Cambridge University Press, Cambridge 2019.
- Grey R., *Sexual Violence against Child Soldiers: The limits and potential of international criminal law*, "International Feminist Journal of Politics" 2014, nr 4.
- Guimarães J.A.T.L., *Characteristics of physical and sexual violence against children and adolescents examined at the Forensic Medicine Institute in Maceió, Alagoas State, Brazil*, "Cadernos de saúde pública" 2011, nr 8.
- Halder D., *Child sexual abuse and protection laws in India*, Sage Publication, New Delhi 2018.
- Izdebska A., *Długotrwałe konsekwencje przemocy seksualnej wobec dzieci*, [in:] *Człowiek w obliczu prawa*, ed. B. Pastwa-Wojciechowska, "Impuls", Kraków-Sopot 2008.
- Jaskiernia J., *Parliamentary Assembly of the Council of Europe*, University of Warsaw, Council of Europe Information Centre, Warsaw 2003.
- Kitzinger J., *Framing Abuse: Media Influence and Public Understanding of Sexual Violence Against Children*, Pluto Press, London 2004.
- Lees S., Devries K., *Local narratives of sexual and other violence against children and young people in Zanzibar*, "Culture, Health & Sexuality" 2018, nr 1.
- Ling Chan K., *Sexual Violence Against Women and Children in Chinese Societies*, "Trauma, Violence & Abuse" 2009, nr 1.
- McAlinden A.M., *Children as 'risk': sexual exploitation and abuse by children and young people*, Cambridge University Press, Cambridge 2018.

- Nutskova E.V., *Diagnostic and forensic assessment of the psychological consequences of sexual violence and abuse against girls*, "Psihologija i Pravo" 2018, nr 4.
- Pearce J., Becket H., *Private/public bodies: 'Normalised prevention' of sexual violence against children*, "Understanding and Responding to Child Sexual Exploitation", 2018.
- Protecting children from sexual violence: a comprehensive approach*, Council of Europe, Strasbourg 2010.
- Robertson S.M., *Crimes against children: sexual violence and legal culture in New York City, 1880-1960*, University of North Carolina Press, Chapel Hill – London 2005.
- Rodenhäuser T., *Squaring the Circle: Prosecuting Sexual Violence against Child Soldiers by their 'Own Forces'*, "Journal of International Criminal Justice" 2016, nr 1.
- Seto M., *Pedophilia and sexual offending against children: theory, assessment, and intervention*, American Psychological Association, Washington 2018.
- Sexual abuse: intervention, coping strategies and psychological impact*, ed. O. Persons, Nova Publishers, New York 2014.
- Sexually Violent Predators: A Clinical Science Handbook*, eds. W.T. O'Donohue, D.S. Bromberg, Cham 2019.
- Trotz A., *Three Letters against Sexual Violence against Children*, "The Point is to Change the World", 20 April 2020.
- van As A.B., *Physical and sexual violence against children*, "South African Medical Journal" 2016, nr 11.
- von Hohendorff J., Nelson-Gardell D., Habigzang L.F., Koller S.H., *An Integrative Conceptual Model for Enhanced Understanding of the Dynamics of Sexual Violence Against Children*, "Vulnerable Children and Youth in Brazil", 24 October 2017.
- Ward C.L., Artz L., Leoschut L., Kaasanjee R., Burton P., *Sexual violence against children in South Africa: a nationally representative cross-sectional study of prevalence and correlates*, "The Lancet Global Health" 2018, nr 4.

Przemoc seksualna wobec dzieci w świetle analiz Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy

Streszczenie

Przemoc seksualna wobec dzieci jest poważnym wyzwaniem dla współczesnej społeczności międzynarodowej. Poszukiwane są sposoby bardziej skutecznego przeciwdziałania temu zjawisku. Szczególną rolę odgrywa Konwencja Rady Europy o ochronie dzieci przed seksualnym wykorzystaniem i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych, CETS nr 201. Zgromadzenie Parlamentarne Rady Europy w uchwale 2330 (2020) oraz zaleceniu 2175 *Przeciwdziałanie przemocy seksualnej wobec dzieci – intensyfikacja działań i współpracy w Europie*, przyjętych w dniu 26 czerwca 2020 r., dokonało oceny sytuacji w tej dziedzinie w Europie i przedstawiło zalecenia w kwestii bardziej skutecznego zwalczania tego zjawiska. Szczególne zaniepokojenie wiąże się z niebezpieczeństwami w tej dziedzinie w dobie pandemii COVID-19. Autor dokonał analizy tych dokumentów ZPRE w szerszym kontekście badań nad tym zjawiskiem i podkreślił ich znaczenie dla wysiłków międzynarodowych w celu zwalczania przemocy seksualnej wobec dzieci.

Słowa kluczowe: dzieci, przemoc seksualna, Rada Europy, ZPRE, konwencja z Lanzarote.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.03>

Pablo LAFARGA OSTÁRIZ

<http://orcid.org/0000-0003-2033-9792>

University of Zaragoza

e-mail: 681742@unizar.es

Rebecca SOLER COSTA

<http://orcid.org/0000-0002-6658-872X>

University of Zaragoza

e-mail: rsoler@unizar.es

Working towards the Sustainable Development Goals: quality digital education during COVID-19

Abstract

The last few years have shown a clear commitment to digital. In the case of the educational field, this new direction is being promoted by global objectives, such as the Sustainable Development Goals (SDG), specific legislation by each country, or technological progress itself. The Massive Open Online Courses (MOOC) can be a good interrelation of all of them, especially in view of the arrival of the pandemic caused by the COVID-19. A digital proposal whose growth during the second decade of the 21st century has been very significant, some reasons to consider are how it favors lifelong learning and both synchronous and asynchronous teaching-learning methods. That is why in this chapter we intend to provide a reflective analysis of the necessary rethinking of education today and what the role of the MOOC can be in this new context.

Keywords: SDG, MOOC, COVID-19, digital proposal, learning.

Training needs in Higher Education

The technological development that has taken place in recent years has had a more than obvious impact on society. From those more repetitive processes to how social relations have changed, it is impossible not to state that new media such as Information and Communication Technologies (ICT) have changed

society, as Carneiro, Toscano, and Díaz¹ already stated more than a decade ago. In these last twenty years, those of the 21st century, practically all areas have been modified to a greater or lesser degree by technological advances. Two very obvious cases are in the economic field, with the appearance of crypto money or mobile banking applications, and in the social field, social networks are a reality that shows the degree of implementation of ICTs, especially in the new generations².

What exposes all this is that ICTs have caused a revolution, a change to a new paradigm of constant technological change of which is not final. Since the end of the 00s, in particular, new digital media have appeared whose social internalization has occurred almost instantaneously. The smartphones in Spain, to cite specific data from a European country, are in figures that expose that already exceed three million since last 2019 according to the National Institute of Statistics (INE)³. These statistics not only relate the impact of ICTs but also the technological development itself: technology is developed, new technology is assumed, new technology is consumed and technology is developed that surpasses the previous one. In other words, at present technology has a role that goes far beyond facilitating daily life, but is inclined to complement it.

One of the areas in which all of the above can be progressively applied is education. The approaches based on the incorporation of the ICTs have been produced from the world, European or national organizations. From the world structures, the Objectives of Sustainable Development (ODS) promoted by the United Nations should be highlighted, which includes several of them associated with education. We are not going to name all of them but those whose relation to this subject matter. The objective number 4, entitled 'Quality Education', is inevitably not related to the access and use of ICTs in educational contexts in the 21st century. Although it is true that access to education is the main goal, ICTs must also be considered as a tool whose benefit in education can be key not only at present but in an eminently technological future in which knowing how to adapt to the digital can be a necessity.

At the European level, the main project in which education and ICTs are intertwined is Horizon 2020. Its development was planned for six years, from 2014 to 2020, and it is an initiative based on economic investment towards research-oriented to the needs of the future. Although it has not yet been officially implemented, it is already considered a renewal that will last from 2021 to 2027.

¹ R. Carneiro, J. Toscano, T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid 2000.

² L. Eger, L. Tomczyk, M. Klement, M. Pisonova, G. Petrova, *How do first year university students use ICT in their leisure time and for learning purposes?*, "International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education – IJCRSEE", VIII(II), 2020, pp. 35–52, doi: 10.5937/IJCRSEE2002035E.

³ Instituto Nacional de Estadística, *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*, 2020 Retrieved from https://www.ine.es/dyngs/INE-base/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ulti-Datos&idp=1254735576692

In any case, Horizon 2020 is the top of a mountain oriented towards scientific excellence, industrial leadership, social challenges, promoting participation, and science by and for society. These ideas are translated into a European funding service for those projects that can address any of these issues. Its association with the educational and ICT field, as a social challenge, has already generated direct research or on its bibliographic repercussions⁴.

In the national field, the specific example of Spain will be commented on. This is a European country that in 2006, thanks to the Organic Law on Education 8/2006 (LOE), modified and bet on the interrelationship between ICT and education. This legislation included key aspects such as competence development. It represented a significant change with respect to previous approaches, especially with regard to technology, since it incorporated Digital Competence (CD) into the Spanish context. This meant the new direction that the school had to take in relation to ICTs, which were gradually developing and appearing in educational contexts in a more evident way as was the case with presentations or computers. The current legislation, the Organic Law for the Improvement of Educational Quality 8/2013 (LOMCE), maintains the relevance in the teaching-learning processes although as a whole it has a more conservative character.

In this last decade, this approach has been specially translated into the field of educational research. This new conception of learning has meant the elaboration of works that cover from the understanding of these learning indicators⁵ to the search for an effective application. One step, that of the effective application, that derives from some key steps as they are the search of the competitive reality⁶, the perspectives of the different educational agents⁷, or the study of new means⁸. It is complex to be able to group the scientific production developed in these terms since it has been very nourished, in fact, it is interesting to see how 20 years ago the lines of educational-technological research could be grouped in three⁹.

⁴ S. Abousahl, A. Bucalossi, V.E. Gran, M.M. Ramos, *JRC in Euratom research and training programme – 2014-2020*, “EPJ Nuclear Sciences & Technologies”, VI(XLV), 2020, doi: 10.1051/epjn/2019036.

⁵ R. García, A.P.D. Matos, A. Arenas, C. Ugalde, *Media literacy in primary education. International perspective of level of literacy competence*, “Pixel-Bit-Revista de Medios y Educación”, 2020, pp. 217–236, doi: 10.12795/pixelbit.74535.

⁶ M.D.M. Rodríguez, V.G. Méndez, A.M.R. Martín, *Informational literacy and digital competence in teacher education*, “Profesorado-Revista de curriculum y formación de profesorado”, XXII(III), 2020, pp. 253-270. Doi: 10.30827/profesorado.v22i3.8001

⁷ M.A. Moreira, O.C. Romero, L.F. García, *Primary and secondary education students' perspectives on the school use of ICT*, “Educatio Siglo XXI”, XXXVI(II), 2020, pp. 229–253, doi: 10.6018/j/333071.

⁸ J. González, M.C. Martí, M.G. Cervera, *Inside a 3D simulation: realism, dramatism and challenge in the development of students' teacher digital competence*, “Australasian Journal of Educational Technology”, XXXV(V), 2020, pp. 1–14, doi: 10.14742/ajet.3885.

⁹ M. Area, *Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España*, “Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa”, 0, 2020, pp. 98–113.

Some of the most repeated, and most striking, results are those related to the CD. This time the great difficulty lies in the fact that it is a complex competence to define and that it is natural based on technological development. The 2011 CD is not the same as that of 2020 nor will it be the same as that of 2030. What it does highlight is that the methodologies supported by ICTs are increasingly present in the classroom, especially in higher education. This implies different reflections, as presented in different studies, which are: the preparation of teachers to effectively apply ICTs¹⁰, especially with students with learning difficulties¹¹ and teachers in training¹², the role of ICTs in education and the digital age¹³ or evaluation¹⁴.

The last decade has shown that ICTs, supported by initiatives ranging from national to global, are increasingly considered to accompany and even replace some teaching-learning processes. Two obvious repercussions of this are that the training of teachers and future teachers must be consistent; it is not possible to apply an unknown ICT. The CD, in view of the technological development, is going to be very complex to define forever, but there is the possibility of betting on lifelong learning to achieve greater functionality of ICTs incorporated into education. The students change, the teachers change and the means change, however, this does not imply resorting to future utopian approaches and avoiding betting on the present.

The Role of MOOCs in the 21st century Higher Education

The Covid-19 has meant a drastic spatial rupture in terms of the educational process. The impossibility of carrying out the teaching-learning processes in a physical way has implied a rapid rethinking of the technological state and education. Confinement, especially in European countries, has forced adaptation

¹⁰ E.L. Meneses & J.F. Cerero, *Information and communication technologies and functional diversity: knowledge and training of teachers in Navarra*, "IJERI-International Journal of Educational Research and Innovation", XIV, 2020, pp. 59-75, doi: 10.46661/ijeri.4407.

¹¹ J.A.L. Núñez, M.N.C. Soto, I.A. Díaz, C.R. Jiménez, *Digital competence of teaching staff to attend to students with learning difficulties. A theoretical review*, "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado", XXIII(II): 2020, pp. 143-154, doi: 10.6018/reifop.418171.

¹² A.M. Rodríguez, A.F. Cabrera, A.J.M. Guerrero, *Teaching digital competence for searching, selection, evaluation and storage of information*, "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado – RIFOP", XCIV, 2019, pp. 235-250.

¹³ V.L. Simo, D.C. Lagaron & C.S. Rodríguez, *STEM education for and with digital era: the role of digital tools for the performance of scientific, engineering and mathematic practices*, "RED-Revista de Educación a Distancia", XX(LXII), 2020, doi: 10.6018/red.410011.

¹⁴ M.C. Rodríguez, F.F.O. Fernández, M.D.C. Chinchilla, E.C León, *Design of an instrument for evaluating digital applications (Apps) that allow students to develop artistic competence*, "Pixel-Bit-Revista de medios y educación", O, 2020, pp. 7-25, doi: 10.12795/pixelbit.74071.

towards teaching that can only be developed digitally. This fact has led to different questions: how to readapt the educational system¹⁵, how to teach without teaching in physical spaces¹⁶, what methodologies can be developed through digital media¹⁷, and what technological resources can be used in a practical and functional way¹⁸. A new global paradigm that, especially in the case of education has meant adapting to a new paradigm organized on the basis of non-presence or semi-presence.

One of the educational fields most historically linked to the incorporation of ICTs is higher education, an institution that has had to adapt to an approach clearly differentiated from that developed to date. In fact, there are annual publications, such as the 2020 EDUCAUSE Horizon Report¹⁹, which include perspectives on the incorporation of new ICTs in higher education. This information is even more relevant today since the vast majority of universities have been opting for a face-to-face model. Therefore, the Covid-19 has meant that they have had to rethink, in a very short period of time, all the new implications, new practices, and new approaches in terms of research that this pandemic entails²⁰.

One of the most used tools, also before the arrival of the pandemic, has been the Massive Open Online Courses (MOOC). This is a digital proposal whose adaptation to the educational context has occurred naturally, especially during the last decade²¹. The pedagogical adaptation of the MOOC, unlike other technological means, is almost completely natural and allows for more traditional or more active approaches²². In fact, its conceptual birth is considered to be in 2008 when the name MOOC was first coined and it was after the realization of an

¹⁵ M.E. Osman, *Global impact of COVID-19 on education Systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University*, "Journal of Education for Teaching" 2020. doi: 10.1080/02607476.2020.1802583.

¹⁶ M. Robinson & L. Rusznyak, *Learning to teach without school-based experience: conundrums and possibilities in a South African context*, "Journal of Education for Teaching" 2020. doi: 10.1080/02607476.2020.1800408

¹⁷ J. Yandell, *Learning under lockdown: English teaching in the time of Covid-19*, "Changing English-Studies in Culture and Education", XXVII(III), 2020, pp. 262–269, doi: 10.1080/1358684X.2020.1779029.

¹⁸ D. Mhlanga, T. Moloi, *COVID-19 and the digital transformation of education: what are we learning on 4IR in South Africa?*, "Education Sciences", X(VII), 2020. doi: 10.3390/educsci10070180.

¹⁹ M. Brown, M. McCormack, J. Reeves, C. Brooks, S. Grajek, *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*, Louisville 2020.

²⁰ S.G. Huber, C. Helm, *Covid-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore issues for policy*, "Educational Assessment Evaluation And Accountability", XXXII(II), 2020, pp. 237–270, doi: 10.1007/s11092-020-09322-y.

²¹ Q. Zheng, L. Chen, D. Burgos, *Construction of MOOC platforms in China*, "Lecture Notes in Educational Technology", 2018, pp. 43–83, doi: 10.1007/978-981-10-6586-6_5.

²² L.D. Niu, X. Chen, R. Xu, *Quantitative analysis of the influence of learning resource scheduling in MOOC mode on traditional education and teaching*, "International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning", IXXX(I-II), 2019, pp. 21–32, doi: 10.1504/IJCELL.2019.099247.

online course that was followed by 2300 students through the Internet²³. And its impact over the last decade has been such that, especially in higher education, its use is very common²⁴ for several reasons.

The variability of MOOCs should be highlighted. Its very nature makes it easy to be used to organize a single course, such as a single subject work, or to be considered as a digital manager of a complete course with all the subjects. In fact, it is very familiar to see MOOCs used in non-formal training, such as free courses on the Internet, and it is not too much of a surprise that these platforms are a key medium in universities like the University of Zaragoza. The adaptability of content is key, especially in a context like the current one in which face-to-face teaching is no longer the core and many of these have to be exposed and worked on through digital.

Closely linked to the above, it is also necessary to highlight the capacity of synchronous and asynchronous teaching of the MOOCs. The different media they incorporate facilitate or can be structured, in such a way that the students can develop their learning based on a defined schedule or that there is greater amplitude. Through the MOOCs, s can manage sessions or simultaneous virtual classes, which can be through applications such as Zoom or Jitsi, but also these can be recorded and published on the platform to be seen when considered. That is, the flexibility in the learning process can be as wide as you want. A fact that is very positive, above all in a pandemic framework, but that also entails great digital responsibility on the part of teachers²⁵ and students²⁶.

A fundamental factor must be commented on: access to MOOCs. Currently, the digital site can be accessed from a computer, a laptop, a tablet, or through the smartphone. This fact is key in the expansion of this type of educational approach since the requirements, such as access to the Internet or digital media, are in most cases covered. Of course, the digital divide must also be taken into account, but in general terms, MOOCs are shown to be a significantly accessible channel. In fact, it is probably the maximum exponent of educational methodologies such as blended-learning (b-learning)²⁷ or mobile-learning (m-learn-

²³ A. Sánchez, M. Gisbert, F. Esteve, *First-year college students' digital competence*, "INNOED-UCA-International Journal of Technology and Educational Innovation", V(II), 2019, pp. 104–113, doi: 10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5598.

²⁴ P. Fidalgo, J. Thormann, O. Kulyk, J.A. Lencastre, *Student's perceptions on distance education: a multinational study*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education", XVII(1), 2020, doi: 10.1186/s41239-020-00194-2.

²⁵ A. Napier, E. Hutner, J. Reich, *Evaluating learning transfer from MOOCs to workplaces: a case study from teacher education and launching innovation in schools*, "RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia", XXIII(II), 2020, pp. 45–64, doi: 10.5944/ried.23.2.26377.

²⁶ X. Liu, X.W. Liu, W. Zhang, *Diversities of learners' interactions in different MOOC courses: how these diversities affects communication in learning*, "Computers & Education", CLI, 2020. doi: 10.1016/j.compedu.2020.103873.

²⁷ A.J.M. Guerrero, *Bibliometric study of scientific production in the Web of Science: vocational training and blended learning*, "Pixel-Bit-Revista de Medios y Educación", LXVI, 2019, pp. 149–168, doi: 10.12795/pixelbit.2019.i56.08.

ing)²⁸, whose application is based precisely on online learning. And to this, we must add that there are numerous MOOC platforms that are free, an aspect that further supports their educational use.

All this can be framed within the global educational purposes, something that can help understand how MOOCs can have a very important role not in the present but in the future of education. In Spain, the MOOCs can take on capital importance in a new context of educational semi-presence and the development of the CD. In other words, MOOCs can be a means and an objective of competence development insofar as they can be a very suitable complement to digital learning. At a European level, their importance in ICT within Horizon 2020 or Horizon 2027 can also be key, especially in a context where it is necessary to resort to these means and what this means for the day-to-day life of society.

Discussion and conclusion

Once the growing role of ICTs in society has been exposed, especially in the field of education, it is time to bring the ideas together. It is clear that ICTs have arrived, are being incorporated into the daily routine, and will play a greater role in the future. During the last decade, new supports have appeared such as tablets, smartphones have been perfected and digital resources already have an almost internalized presence, as it happens with social networks. The COVID-19 has drastically accelerated a technological-educational evolution that was already taking place in some universities and was considered in a slightly more distant time frame. Moreover, during the confinement, it has been possible to see how ICTs have played a key role despite the fact that their improvement has not yet arrived.

In the specific case of the MOOCs, they have emerged as a great resource that is neither specific nor local, but rather with possibilities that can promote the development of the ODS. With regard to 'Gender Equality', objective number 5, MOOCs can help promote the reduction of an existing gender gap²⁹. On 'Decent Work and Economic Growth', number 8, MOOCs can play an important role in training and support for future job development. Industry, innovation, and infrastructure', number 9, it is clear that the relationship between innovation and ICT will increase in the coming years and the CD should be taken into account in the future³⁰. Numbers 11 and 12, 'Sustainable cities and communi-

²⁸ R. Soler, M. Mauri, P. Lafarga, A.J. Moreno, *How to teach pre-service teachers to make a didactic program? The collaborative learning associated with mobiles devices, "Sustainability"*, XII(IX), 2020, pp. 37–55, doi: 10.03390/su12093755.

²⁹ M.P. Prendes, P.A. García, I.M. Solano, *Gender equality and ICT in the context of formal education: a systematic review, "Comunicar"*, XXVIII(LXIII), 2020, pp. 9–20, doi: 10.3916/C63-2020-01.

³⁰ A. Del Prete, J.C. Almenara, *Use of the virtual learning environment among higher education teaching staff: a gender analysis, "RED-Revista de Educación a Distancia"*, XX(LXII), 2020, doi: 10.6018/red.400061.

ties', and 'Responsible production and consumption' also have a direct relationship with it. In the case of MOOCs, as a digital resource, they are a technique to generate less unnecessary waste and to promote environmental education. In other words, the MOOCs as a digital educational reference can help achieve the ODS planned for 2030, a year in which the MOOCs will offer more technical and ethical possibilities.

In short: MOOCs are a significant example of the connection between technology and education in the 21st century: a digital resource that serves as a management and learning channel. In recent years its presence has been relevant, especially in the context of higher education, and now with the presence of COVID-19 has become an almost elemental resource in this stage of non-presence or semi-presence. However, it is not the perfect solution. It is also necessary to consider and affirm that MOOCs can be a great educational complement but never a direct successor to face-to-face teaching. Human contact is still inimitable by the digital environment, although it is true that there are tools available that can be very useful especially for lifelong learning, and when you cannot attend the classroom.

References

- Abousahl S., Bucalossi A., Gran, VE. & Ramos, MM., *JRC in Euratom research and training programme – 2014-2020*, "EPJ Nuclear Sciences & Technologies", VI(XLV), 2020, <http://dx.doi.org/10.1051/epjn/2019036>.
- Area M., *Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España*, "Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa", 0, 98–113, 2020.
- Brown M., McCormack M., Reeves J., Brooks C. & Grajek S. *2020 EDUCAUSE Horizon Report, Teaching and Learning Edition*, Educause, Louisville 2020.
- Carneiro R., Toscano J. & Díaz T. *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, OEI – Fundación Santillana, Madrid 2000.
- Del Prete A. & Almenara JC., *Use of the virtual learning environment among higher education teaching staff: a gender analysis*, "RED-Revista de Educación a Distancia", XX(LXII), 2020, <http://dx.doi.org/10.6018/red.400061>.
- Eger L., Tomczyk L., Klement M., Pisonova M. & Petrova G., *How do first year university students use ICT in their leisure time and for learning purposes?*, "International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education – IJCRSEE", VIII(II): 35-52, 2020, <http://dx.doi.org/10.5937/IJCRSEE2002035E>.
- Fidalgo P., Thormann J., Kulyk O. & Lencastre J.A., *Student's perceptions on distance education: a multinational study*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education", XVII(I), 2020, <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2>.

- García R., Matos A.P.D., Arenas A. & Ugalde C., *Media literacy in primary education. International perspective of level of literacy competence*, "Pixel-Bit-Revista de Medios y Educación", 0: 217–236, 2020, <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.74535>.
- González J., Martí M.C. & Cervera M.G., *Inside a 3D simulation: realism, dramatism and challenge in the development of students' teacher digital competence*, "Australasian Journal of Educational Technology", XXXV(V): 1–14, 2020, <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.3885>.
- Guerrero A.J.M., *Bibliometric study of scientific production in the Web of Science: vocational training and blended learning*, "Pixel-Bit-Revista de Medios y Educación", LXVI: 149–168, 2019, <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2019.156.08>.
- Huber SG. & Helm C., *Covid-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore issues for policy*, "Educational Assessment Evaluation And Accountability", XXXII(II): 237–270, 2020, <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>.
- Instituto Nacional de Estadística, *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*, 2020. Retrieved from https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735576692.
- Liu X., Liu XW. & Zhang W., *Diversities of learners' interactions in different MOOC courses: how these diversities affects communication in learning*, "Computers & Education", CLI, 2020, <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103873>.
- Meneses E.L. & Cerero J.F., *Information and communication technologies and functional diversity: knowledge and training of teachers in Navarra*, "IJERI-International Journal of Educational Research and Innovation", XIV: 59–75, 2020, <http://dx.doi.org/10.46661/ijeri.4407>.
- Mhlanga D. & Moloi T., *COVID-19 and the digital transformation of education: what are we learning on 4IR in South Africa?*, Education Sciences, X(VII), 2020, <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10070180>.
- Moreira M.A., Romero O.C. & García L.F., *Primary and secondary education students' perspectives on the school use of ICT*, "Educatio Siglo XXI", XXXVI(II): 229–253, 2020, <http://dx.doi.org/10.6018/j/333071>.
- Napier A., Hutner E. & Reich J., *Evaluating learning transfer from MOOCs to workplaces: a case study from teacher education and launching innovation in schools*, "RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia", XXIII(II):45–64, 2020, <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26377>.
- Niu LD., Chen X. & Xu R., *Quantitative analysis of the influence of learning resource scheduling in MOOC mode on traditional education and teaching*, "International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning", IXXX(I-II): 21–32, 2019, <http://dx.doi.org/10.1504/IJCEELL.2019.099247>.

- Núñez J.A.L., Soto M.N.C., Díaz IA. & Jiménez C.R., *Digital competence of teaching staff to attend to students with learning difficulties. A theoretical review*, "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado", XXIII(II): 143–154, 2020, <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.418171>.
- Osman M.E., *Global impact of COVID-19 on education Systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University*, "Journal of Education for Teaching", 2020, <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1802583>.
- Prendes M.P., García P.A., Solano I.M., *Gender equality and ICT in the context of formal education: a systematic review*, "Comunicar", XXVIII(LXIII): 9–20, 2020, <http://dx.doi.org/10.3916/C63-2020-01>.
- Robinson M. & Rusznyak L., *Learning to teach without school-based experience: conundrums and possibilities in a South African context*, "Journal of Education for Teaching", 2020, <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1800408>.
- Rodríguez A.M., Cabrera A.F. & Guerrero A.J.M., *Teaching digital competence for searching, selection, evaluation and storage of information*, "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado – RIFOP", XCIV: 235–250, 2019.
- Rodríguez M.C., Fernández F.F.O., Chinchilla M.D.C. & León E.C., *Design of an instrument for evaluating digital applications (Apps) that allow students to develop artistic competence*, "Pixel-Bit-Revista de medios y educación", O: 7–25, 2020, <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.7407>.
- Rodríguez M.D.M., Méndez V.G. & Martín A.M.R., *Informational literacy and digital competence in teacher education*, "Profesorado-Revista de curriculum y formación de profesorado", XXII(III): 253–270, 2020, <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>.
- Sánchez A., Gisbert M. & Esteve F., *First-year college students' digital competence*, "INNOEDUCA-International Journal of Technology and Educational Innovation", V(II): 104–113, 2019, <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5598>.
- Simo V.L., Lagaron D.C. & Rodríguez C.S., *STEM education for and with digital era: the role of digital tools for the performance of scientific, engineering and mathematic practices*, "RED-Revista de Educación a Distancia", XX(LXII), 2020, <http://dx.doi.org/10.6018/red.410011>.
- Soler R., Mauri M., Lafarga P. & Moreno A.J., *How to teach pre-service teachers to make a didactic program? The collaborative learning associated with mobiles devises*, "Sustainability", XII(IX): 3755, 2020, <http://dx.doi.org/10.03390/su12093755>.
- Yandell J., *Learning under lockdown: English teaching in the time of Covid-19*, "Changing English-Studies in Culture and Education", XXVII(III): 262–269, 2020, <http://dx.doi.org/10.1080/1358684X.2020.1779029>.

Zheng Q, Chen L. & Burgos D., *Construction of MOOC platforms in China*, "Lecture Notes in Educational Technology", 43–83, 2018, http://dx.doi.org/10.1007/978-981-10-6586-6_5.

Praca na rzecz Celów Zrównoważonego Rozwoju: edukacja cyfrowa wysokiej jakości podczas pandemii COVID-19

Streszczenie

Ostatnie kilka lat pokazało wyraźne zaangażowanie w cyfryzację. W przypadku edukacji ten nowy kierunek jest promowany przez cele globalne, takie jak Cele Zrównoważonego Rozwoju (SDG), oraz konkretne ustawodawstwo każdego kraju lub sam postęp technologiczny. Masowe Otwarte Kursy Online (MOOC) mogą być dobrym rozwiązaniem, zwłaszcza w obliczu nadejścia pandemii wywołanej przez COVID-19. Cyfrową propozycję, której rozwój w drugiej dekadzie XXI wieku był bardzo znaczący, należy rozważyć z kilku powodów, przede wszystkim ze względu na postulat uczenia się przez całe życie oraz dostarczanie metod nauczania-uczenia się zarówno synchronicznego, jak i asynchronicznego. Dlatego w tym artykule dokonano refleksyjnej analizy dzisiejszej edukacji i roli MOOC w tym nowym kontekście.

Słowa kluczowe: Cele Zrównoważonego Rozwoju (SDG), Masowe Otwarte Kursy Online (MOOC), cyfryzacja, uczenie się.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.04>

Ilona ŻEBER-DZIKOWSKA

<http://orcid.org/0000-0002-2815-914X>

The Jan Kochanowski University in Kielce

e-mail: ilona.zeber-dzikowska@ujk.edu.pl

Parental attitudes towards children in the first educational stage

Abstract

The subject of the study is parental attitudes towards a child in the first educational stage. The study demonstrated parental attitudes and their significance in child's development and upbringing.

The aim of the study and the author's matter of concern was the most common parental attitudes towards children in the first educational stage. Parents' views on attitudes, proper child-raising and pedagogical difficulties have been discussed. And also how parents broaden their knowledge of child upbringing.

The interpretation of the research findings led to conclusions that, according to parents, the most common attitudes are: demanding, cooperative and overprotective ones. Living in a multi-child family and family breakup affect attitudes toward children.

Keywords: parental attitudes, development, stage, child, attitude.

When observing parents' behaviour towards their children various pedagogical attitudes can be noticed. They include such aspects as attitude to life, professional work and child-raising.

Parental attitudes and their significance in child-raising

Children's development and future depend to a high degree on parental attitudes which are considered by numerous researchers to be factors conditioning the following aspects.

Parental attitudes consist of three components:

- Emotional (which can be expressed in words),
- Mental;
- Action.

“Emotional factor determining specific action is considered by numerous scientists the most characteristic feature of a particular attitude”¹. What appears crucial is the fact that “parental attitudes are flexible and follow the changes in different stages of a child’s development”². M. Ziemska emphasises that quality and degree of the freedom given to children and the control over them change. Parental love is expressed in a specific attitude towards a child and determines upbringing style and effectiveness of pedagogical methods. “The same pedagogical methods will produce different results depending on the emotional attitude of parents who employ them”³.

Parents’ attitudes towards their children are a kind of a synthesis of acquired knowledge, inborn tendency to socialise with another person, a child in this case, and skilful or even artistic moulding of family bonds.

Right and wrong parental attitudes

Considering the direction or power of a negative or positive reaction to a child one can distinguish negative and positive attitudes. Negative attitudes are revealed in various forms of aggression, for example ridiculing, imposing corporal punishment, avoiding contact with the child, neglecting them. Positive attitudes, on the other side, are marked by actions aimed at child’s wellbeing, deep involvement in their upbringing.

The right parental attitudes include: accepting the child, cooperation, allowing the child sensible freedom, acknowledging children’s rights in family. “Accepting a child means embracing them as they are, with their appearance, dispositions, possibilities and easiness to be successful in some fields but also limitations and difficulties in others. Parents like their children and derive pleasure from being with them. They approve of child’s actions and support them. Such an attitude can be described as open-heart attitude”⁴.

Cooperating with a child means involving and attracting interest in the child’s work and play and also engaging the child in parents’ activities and daily issues which are appropriate for the child’s developmental stage.

Providing a child with sensible freedom suitable for their age is a way for them to become physically independent from parents and, consequently, build

¹ A. Dakowicz, *Potrzeby indywidualne małżonków zadowolonych i niezadowolonych ze swojego związku. Edukacja. Studia, badania, innowacje*, Bydgoszcz 2014, p. 99–105.

² M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1986, p. 169.

³ M.B. Pecyna, *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Warszawa 1999, p. 59.

⁴ J. Imrichova, *Postawy rodzicielskie w ujęciu psychologicznym*, <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=540>; access: 4.11.2018.

up conscious psychical bond in the child. Parents give their growing children space for work and play away from them. Although the amount of freedom increases it does not decrease parents' authority.

A critically important parental attitude is acknowledging the child's rights in the family and not overestimating or not appreciating their role. Parents who give their children benefit of the doubt, allow them to follow their passions and respect their actions contribute quality to their lives. Parents who reveal the right attitudes towards their children provide them with care, attention, meet children's needs and help to fulfil them. Rich deposits of patience and repeated explanations and clarification of their own points of view to the child build good and strong relationship with children. They easily establish contact with the child and it is accepted by both sides, based on mutual respect, understanding and liking. They enjoy their child's successes and progress in their development. They can keep distance and look objectively at their child and also accept them the way they are⁵.

Each positive attitude corresponds with an adversarial, inappropriate one. So attitude of acceptance corresponds with rejection, cooperation – avoidance, sensible freedom – overprotection, acknowledgement of rights – excessive expectations, forcing, notorious criticism.

Family is essentially a domain of specific, irreplaceable emotional intimacy, relationship comprising shared experiences, joy and sadness. It is a strong centre of influences which can either decondition efforts of public pedagogical institutions or offer support decisive for efficiency of these efforts. In a family circle children adopt their attitudes, shape their way of being, set moral standards. "This prominent family role is strengthened by intensified homecentrism expressed in the feeling that paramount need of a family is own place to live with own, intimate 'corner' for each family member"⁶. The integrated family pattern emphasises good emotional atmosphere, clear tendency for mutual contacts, established practice of pedagogical caretaking, responsiveness to a child's needs and possibilities, which is transferred to moderate upbringing problems. Living conditions are vital for family life, namely adequate flat size and its optimal space arrangement providing each family member with a place where they feel safe and relaxed. Also, family home must satisfy conditions facilitating child's development.

All the influences a child falls under in family home largely determine the child's proper development which is transferred to the child's positive attitude towards school, acceptance of school environment and good educational start. Child-raising process and shaping child's personality is a lengthy process which

⁵ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004, p. 34.

⁶ A. Nowotnik, *Środowisko rozwoju dzieci w wieku szkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej*, [in:] *Sześciolatki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju*, ed. A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz, Poznań 2014, p. 59.

requires regularity and consistency to manage the child in a consistent way both at home and in a nursery school.

Methodological framework in own research

The research aimed at indicating the most common parental attitudes towards children in the first educational stage. With the reference to the research purpose the main problem was formulated as follows: What are the most common parental attitudes towards children in their first educational stage? Consequently, the following hypothesis was constructed: It is assumed that the presented parental attitudes towards children in their first educational stage are intuitive.

The research was performed in January 2019 and involved parents of students from Years 1 to 3 (243 people) who agreed to participate. The research was arranged in two primary schools in Płock: Mira Zimińska-Sygietyńska Primary School N°12 and Kornel Makuszyński Primary School N°3.⁷ These are two of the biggest primary schools in Płock, which was the reason why they were thought to be the right place to conduct the survey of 29 questions. An interview was conducted with five early school teachers.

Interpretation of own research findings and on the basis of other authors' literature

The conducted research has confirmed that the most common parental attitudes towards children in the first education stage are cooperative attitude (40,33%), demanding (25,10%), overprotective (17,28%) and liberal (13,17%). The fact is confirmed by, among others, research in the subject of parental attitudes as determinants of proper social and emotional development of the early school child undertaken by J. Skibska. The research findings reveal that predominant parental attitudes are: cooperative attitude (57,8%) and demanding (38,4%)⁸. D. Rusiak expressed a slightly different outlook in her research *Parental attitudes and identity development in the stage of early adolescence*. The research demonstrates that parents adopt mainly attitudes of acceptance (46%), demanding (30%) and autonomy (22%)⁹.

⁷ I. Borna-Ilińska, I. Żeber-Dzikowska, *Postawy rodzicielskie wobec dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym*, Płock 2019, p. 111.

⁸ J. Skibska, *Postawy rodzicielskie jako determinant prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w młodszym wieku szkolnym – komunikat z badań*, [in:] *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania rozwoju rodziny*, ed. K. Szczepańska-Woszczyzna, M. Hronec, Dąbrowa Górnicza 2014, p. 355–364.

⁹ D. Rusiak, *Postawy rodzicielskie rodziców a kształtowanie się tożsamości osób w okresie wczesnej dorosłości*, „Młoda Psychologia”, vol. 2, Warszawa 2014, p. 119.

The research has demonstrated that living conditions of a family significantly affect parental attitudes. Nuclear families living in good conditions, not multi-child ones are marked by correct parental attitudes. On the other hand, single-parent, multi-child families with poor living conditions often adopt negative attitudes: child's domination over parents, aggression, violence and other abusive acts. These have been proved by, among others, K. Makaruk's research *Polish People's Attitudes towards Corporal Punishment and Administering them in Parental Practice* which reveals that single-parent families are often marked by violence and corporal punishment (81,6%), what is more, "beating" is one of the most common pedagogical method in single-parent or pathological families (54,3%)¹⁰.

The research findings indicate that parents are satisfied with the time which they spend together with their children (87%). It is confirmed by, among others, M. Wójtowicz-Dacka's findings which demonstrate that what parents consider vital is playing and talking with children, which develops the bond and gives the feeling of security (65%)¹¹. It leads to the conclusion that proper child-raising is a personal matter and partly a social duty (51%). Another conclusion based on the research findings is that parents do not need to sacrifice everything for the sake of their children (35%) and upbringing method greatly influences the shape of child's personality (88%). It is supported by, among others, K. Miler claiming that "Family exerts enormous influence on a person's upbringing and development as it is their first natural environment"¹².

The research has also demonstrated that parents should rather adopt a casual and playful approach (48%). The surveyed parents stated that there is no one precisely defined upbringing style (36%). A slightly different view is presented by J. Skibska in her research since her findings indicate that parents should follow strictly defined upbringing rules (81,7%) authoritatively and consequently (64,2%)¹³. Moreover, the findings of the own research have led to the conclusion that parents take care of their children independently (84%), most interviewees adopt the upbringing model employed by their own parents (51%) while a smaller number of responders (49%) do not raise children this way. Also, parents gain knowledge of child-raising from family experience (33%), intuition (25%) and watching friends or relatives (19%). This view has not been supported

¹⁰ K. Makaruk, *Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2013, no. 4, p. 46–50.

¹¹ M. Wójtowicz-Dacka, *Wiedza o potrzebach psychicznych małych dzieci w opinii dwóch pokoleń rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, no. 1, p. 289–298.

¹² K. Miler, *Problemy wychowawcze we współczesnej rodzinie polskiej*, „Pedagogika Rodziny” 2011, no. 1/2, p. 211.

¹³ J. Skibska, *Wspomaganie rozwoju małego dziecka we współczesnej przestrzeni edukacyjnej – konteksty wyzwań – komunikat z badań*, [in:] *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*, ed. G. Gunia, D. Baraniewicz, vol. 3.1., Kraków 2014, p. 194–205.

in E. Kopeć's research which reveals that parents acquire the knowledge from school (61,7%), family experience (23%) and church (19,1%)¹⁴.

The research has proved that parents devote more than three hours daily to their children (70%). A similar view has been presented in research in *Journal of Marriage and Family*, which indicates that, according to researchers from University of California (USA) and Collegio Carlo Alberto (Italy) in 1965 mothers spent approximately 54 and fathers 16 minutes daily with their children, and at present mothers devote 104 and father around 59 minutes daily, which in total amounts to 3 hours every day¹⁵. Parents arrange time together with their children (71%) and try to develop their interests (88%). What is more, the research findings show that sex of a child does not affect upbringing style (55%), in general children do not pose upbringing problems (82%) but when such problems occur parents sometimes ignore children's rude behaviour (50%). M. Ruskowska's research findings have led to the conclusion that children create upbringing problems such as acts of aggression (35,1%), ignoring teacher's instructions (24,4%) and disobedience (21,7%)¹⁶.

The research also confirms that parents do not read books about child-raising (65%) and, in their opinion, upbringing involves taking conscious and intentional actions aimed at total development of child's personality and preparing them to live in the society (98%).

In summary, despite scientific progress in the area of child-raising, parents express the same views that previous generations demonstrated. Parents are not eager to participate in workshops and trainings. Most parents did not answer open questions, which testifies to the fact how little parents have to say in the subject of raising their own children. As for structured questions, in some cases answers were ticked at random.

Conclusions

The research findings have led to the following conclusions:

1. Cooperative, demanding and overprotective attitudes are the predominant parental attitudes in the first educational stage.
2. The factors which affect the process of shaping parental attitudes towards children are: raising children independently by parents, following the family

¹⁴ E. Kopeć, *Sposoby pozyskiwania wiedzy o wychowaniu przez rodziców: (na podstawie przeprowadzonych badań)*, „Studia z Teorii Wychowani: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN” 2014, no. 5/1 (8), p. 123.

¹⁵ *Rodzice spędzają z dziećmi coraz więcej czasu*, „Journal of Marriage and Family”, dostęp: <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C411403%2Crodzice-spedzaja-z-dziecmi-coraz-wiecej-czasu.html>; access 27.06.2021.

¹⁶ M. Ruskowska, *Trudności wychowawcze edukacyjne dzieci z rodzin wieloproblemowych*, „Rozprawy Społeczne” 2016, vol 10, no. 2, p. 58–59,

child-raising tradition and gaining knowledge of the process from scientific sources, other people's observations and intuition.

3. Parents help their children develop properly by devoting them much time, concern and attention. They arrange leisure time together with children and promote their interests.
4. Child's sex does not affect parental attitudes in the first educational stage.
5. Being a multi-child family and living conditions influence parental attitudes towards children in the first educational stage.
6. Family breakup affects parental attitudes in the first educational stage.
7. Children in the first educational stage do not create many pedagogical problems. The problems which may occur are: disobedience, acts of aggression towards their peers and siblings, neglecting parents' instructions, reluctance to participate in any activities other than watching TV and playing computer games. Sometimes parents ignore such behaviours.
8. Parents should broaden their knowledge of child-raising in the early-school stage but they do not always do so. It is advisable to read relevant books, online articles, guides, press articles, participate in workshops, training sessions and conferences, study online forums, listen to friends' and family's advice, copy behaviours of close friends and relatives, follow own parents' patterns, draw conclusions from individual experiences talk to teachers, visit children's school regularly, watch television programmes.

Proposed solutions concerning parental attitude

Child's development in the first educational stage considerably influences a young person's future life which is why the right upbringing serves a fundamental role. Contemporary parents raise their offspring individually, spend a lot of time with children and feel satisfied with it. Parents in the first educational stage demonstrate cooperative, demanding and overprotective attitudes. Cooperative attitudes belong to a set of right attitudes, which are targeted at the child, that is without excessive focus but also without excessive distance. They involve establishing informal contact, without tension but, at the same time, without exaggerated liberty. The other two attitudes: demanding and overprotective belong to the set of wrong attitudes. Parents should avoid adopting overprotective attitudes to a large extent as they are unfavourable for children. It engages parents' focus on the child to such an extent that they neglect their own needs and focus thoroughly on the child, protect them at any cost and in every possible way. Taking such an attitude parents may undermine the child's development of independence and autonomy, make the child feel convinced that they lack skills and power to act, make them doubtful about their own abilities, may stop them from developing skills necessary to face difficulties, they may

become distrustful and resourceless. Demanding attitude has the opposite effect, though. The child may become suppressed, will not express their own views, will be afraid to speak their minds even on a minor issue. Demanding attitude may stop a child from pursuing their own dreams and aims as they will try to satisfy the parents and meet their expectations.

Parents should be determined to raise their children and let them develop properly. If parents demonstrate wrong attitudes, they are advised to consult counsellors or try to gain knowledge in the area of child-raising independently. One of the possible solutions is to enrol in workshops in Parents' Academy. During the classes a parent can acquire knowledge and valuable advice on how to support child's development so as to love not harm, how to solve difficult situations and manage stress. Interesting meetings for overprotective and oversensitive parents are organized in Poland by Institute of Health Psychology. Experienced psychologists advise how to raise a child in order to promote proper development. They instruct on how to administer punishment and rewards in the right way and overcome pedagogical difficulties. Additionally, Institute of Health Psychology regularly publishes online interesting articles concerning child-raising methods and presents numerous research findings in the field of child upbringing. Schools organize meetings for parents who adopt wrong attitudes or do not manage child-raising properly. Then the parents have the opportunity to listen to interesting information but also share experiences with other parents. Apart from team meeting parents can also be assisted by a psychologist or a coach. Moreover, it is recommended to read relevant books, online articles and child-raising guidebooks, browse Internet forums, talk to teachers and visit school regularly. All these aim at child's proper development and upbringing.

References

- Borna-Ilińska I., Żeber-Dzikowska I., *Postawy rodzicielskie wobec dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym*, MUP, Płock 2019.
- Dakowicz A., *Potrzeby indywidualne małżonków zadowolonych i niezadowolonych ze swojego związku*. „Edukacja. Studia, badania, innowacje”, Toruń 2011, no 3.
- Erikson E. H., *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Kopeć E., *Sposoby pozyskiwania wiedzy o wychowaniu przez rodziców: (na podstawie przeprowadzonych badań)*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN” 2014, no. 5/1 (8).
- Makaruk K., *Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2013, no. 4.

- Miler K., *Problemy wychowawcze we współczesnej rodzinie polskiej*, „Pedagogika Rodziny” 2011, no. 1/2.
- Nowotnik, A. *Środowisko rozwoju dzieci w wieku szkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej*, [in:] *Sześciolatki w szkole: rozwój i wspomaganie rozwoju*, ed. A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz, Wydawnictwo Fundacji Humaniora Poznań 2014.
- Pecyna M.B., *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Rusiak D., *Postawy rodzicielskie rodziców a kształtowanie się tożsamości osób w okresie wczesnej dorosłości*, „Młoda Psychologia”, Warszawa 2014, vol. 2.
- Ruszkowska M., *Trudności wychowawcze i edukacyjne dzieci z rodzin wieloprotoblemowych*, „Rozprawy Społeczne” 2016, vol. 10, no. 2.
- Skibska J., *Postawy rodzicielskie jako determinant prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w młodszym wieku szkolnym – komunikat z badań*, [in:] *Społeczno-ekonomiczne uwarunkowania rozwoju rodziny*, ed. K. Szczepańska-Woszczyca, M. Hronec, Wydawnictwo Naukowe WSB, Dąbrowa Górnicza 2014.
- Skibska J., *Wspomaganie rozwoju małego dziecka we współczesnej przestrzeni edukacyjnej – konteksty wyzwań – komunikat z badań*, [in:] *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*, red. G. Gunia, D. Baraniewicz, vol. 3.1., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2014.
- Wójtowicz-Dacka M., *Wiedza o potrzebach psychicznych małych dzieci w opinii dwóch pokoleń rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, no. 1.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2009.

Webography

- Imrichova J., *Postawy rodzicielskie w ujęciu psychologicznym*, <http://www.psychologia.net.pl/arttykul.php?level=540>; access: 04.11.2018.
- Rodzice spędzają z dziećmi coraz więcej czasu*, Journal of Marriage and Family. Dostęp:<http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C411403%2Crodzice-spedzaja-z-dziecmi-coraz-wiecej-czasu.html>; access: 27.06.2021.

Postawy rodzicielskie wobec dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym

Tematem pracy są postawy rodzicielskie wobec dziecka na pierwszym etapie edukacyjnym. W pracy przedstawiono postawy rodzicielskie i ich znaczenie w wychowaniu dziecka oraz jego rozwoju.

Celem badań i przedmiotem zainteresowań autorki były najpopularniejsze postawy rodzicielskie wobec dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym. Zostały omówione poglądy rodziców na temat postaw, prawidłowego wychowania dziecka oraz problemów wychowawczych. A także – jak rodzice poszerzają swoją wiedzę w zakresie wychowania.

Interpretacja wyników ankiety pozwoliła na wnioski, iż w opinii rodziców najczęstszą postawą jest wymagająca, współdziałająca i nadopiekuńcza. Wielodzietność i rozpad rodziny wpływają na postawy wobec dziecka.

Słowa kluczowe: postawy rodzicielskie, rozwój, etap, dziecko, postawa.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.05>

Helena ORIEŠČIKOVÁ

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

Catholic University in Ružomberok, Slovakia

e-mail: helena.oriescikova@ku.sk

Family with a child with a mental disability and the possibility of intervention through the therapy

Abstract

Nowadays, the logotherapeutic knowledge is most often used in the form of counseling, treatment, psychotherapy and psychotherapy within the age category of children. Each of these forms contributes to the self-development of clients in a certain way. In Slovakia, there is as much interest as possible in the use of logotherapeutic services from a higher age category. It thus enters the realms of people's consciousness. Although there are currently not many well-trained logotherapists working, interest in its services is constantly growing. This fact may be due to the spiritual component that Frankl "put" into the psychotherapy system. The current state of logotherapy in Slovakia could therefore be called the word "bloom" or development. The presented article was realized in cooperation with J. Ďuračinský, who devoted himself to the empirical part.

Keywords: Logotherapy, family, child with mental disability.

Introduction

The presented material is dealing with the application of logotherapy in practice. It describes the concept of logotherapy from the aspect of different views of experts. Furthermore, the material offers information about the goals of therapy and its focus. It also provides information and describes the possibilities of its use in working with a family with a child with a mental disability.

Logotherapy

The name “logotherapy” is based on the Greek word “logos”, which we can translate as “word” or “sense”. The main point of logotherapy is to turn the person to the world and to the meanings that life brings. It is a special part of existential analysis, it is its final phase and advisory direction which helps to each person in orientation in the world¹.

Logotherapy is an approach which basic idea is that human life can be meaningful under any circumstances. Man's job is to find and be that sense responsible for its fulfillment².

Existential analysis is a method of perceiving the man as a responsible, free and spiritual being³ Frankl describes existential analysis as an integral unity of the three main dimensions of human existence (physical, mental, and spiritual). The spiritual dimension speaks of a person who is free and responsible in his relationships, actions and decisions, despite his destiny, in the form of the external conditions of his life, physical and mental patterns. Both logotherapy and existential analysis are spirituality-oriented psychotherapies. Logotherapy is based on the spiritual, existential analysis leads to it. Logotherapy presupposes not only the existence of what is spiritual, objective in the form of meaning and values, but also integrates this spirituality into psychotherapeutic treatment⁴. Frankl⁵ explains that logotherapy seeks to make consciousness spiritual. In its specification, such as existential analysis, logotherapy seeks to bring a person to a sense of responsibility as the basis of human existence. Kollárová⁶ and the others state that logotherapy is also called according to the place and time of its origin as the third Viennese direction of psychotherapy after Freud's psychoanalysis and Adler's individual psychology. The term “Third Vienna School” is also used. According to her: “the most significant benefit of logotherapy is directing one's view of the person. He is the one who asks for the meaning of his life and also the one who is responsible for finding the answer to this question. We often hear from all sides how people like to get rid of responsibility for their own lives and if they are dissatisfied, they look for the fault everywhere but not in themselves. To take the responsibilities highlighted by logotherapy should therefore be kept in mind of each of us”⁷.

¹ A. Längle, M. Sulz, *Žít svůj vlastní život*, Praha 2007, p. 94.

² K. Kolárová, K. *Vplyv fenomenológie a existencializmu na formovanie logoterapie*, „Mladá veda“ 2015, nr 2, p. 101

³ S. Štofánová, E. Žiaková, *Logoterapia v systéme náhradnej starostlivosti na Slovensku*, [in:] *Sociálna práca –56 cesta k zmyslu života : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, konanej 06.2012*, Košice 2013, p. 158.

⁴ V.E. Frankl, *Trpiaci človek*, Bratislava 2007, p. 25.

⁵ V.E. Frankl, *A přesto říci životu ano*, Kostelní Vydří 2006, p. 38.

⁶ K. Kolárová, *Vplyv fenomenológie a existencializmu na formovanie logoterapie*, „Mladá veda“ 2015, nr 2, roč. 3, p. 107.

⁷ *Ibidem*, p. 107.

The basis of logotherapy is the search for meaning – the ultimate expression of humanity⁸. Logotherapy has its goals, principles, pillars, deals differently with the meaning of life and values, and is variously used in practice.

The goal of logotherapy is the primary action in the spiritual area of man where this spiritual realm is distracted in some way. Logotherapy is based on the fact that if the person knows why he should live, then in every situation he also knows how to live.

The goal of logotherapy

The aim of the logotherapy is to look for objective values and various possibilities in a person's life and they can do them. Objective values help to a person to understand why the person should live for, regardless of external and internal circumstances⁹. In contrast with the humanism, logotherapy does not see the highest goal of human existence in self – realization as it is in various variants of humanistic psychology. In logotherapy, it is instead of that a more important goal in the form of human self-transcendence¹⁰.

The goal of logotherapy is to bring a conscious change in a person so that he can change his own attitude to the problems and facts in his life, in the world around him and in himself. This also results in a beneficial change in self-concept in a person's practical approach to problems¹¹. Another goal of logotherapy is to focus, through a variety of procedures, on mobilizing the “defiance” of the human spirit against various health disorders, obstacles or deficiencies, and thus seeking to break down irrational spiritual, physical and mental control over man¹². Logotherapy does not offer complete spirituality, an experience without ideology, a method or technique for escaping the stressful and depressing factors of life, because in knowing every true situation, whatever it is, although it leads a person to decide for himself and freely to accept a situation and to take a certain attitude to it, but only in co-responsibility for knowledge and to the possibilities of a real solution does he encourage to look for a deeper meaning and significance in a given situation. For man, therefore, it means that in each particular situation he can find his role, his mission or the answer to a certain challenge which man, as a human being, is actually able to achieve and fulfill due

⁸ P. Dobříková, D. Pčolková, *Zmysel života z pohľadu zomierajúcich pacientov*, [in:] *Paliatívna medicína a liečba bolesti*, 2012, nr 3, p. 99.

⁹ M. Wagenknecht, *Nástin ďalšieho vývoje Franklovy existenciálnej analýzy a logoterapie „Spoločnosť pro logopedii a existenciálnej analýzy“*, 2011. p. 4, [online], Dostupné na: <https://docplayer.cz/456036-Nastin-dalsiho-vyvoje-franklovy-existencialni.html>, [cit. 2021-02-10].

¹⁰ E. Lukasová, *Základy logoterapie*, Bratislava 2009, p. 60.

¹¹ O. Matoušek, et al., *Metody řízení sociální práce*, Praha 2008, p. 69.

¹² K. Balcar, *Speciální psychoterapie*, Praha 2004, p. 262.

to self-transcendence. This specific procedure is expressed by three basic rules in logotherapy:

- say “yes” to life in spite of everything,
- make sense for the suffering as well,
- to look for the will for the sense¹³.

Logotherapy is based on existential analyzes: “The basic pillars of existential dynamics are freedom of will, sense of life and will to sense.”¹⁴

1. pillar: Free will – There has always been the question of whether the person is free or not. According to the logotherapy, a person has at least the potential to be free in the level of his will. However, this potential may be limited or completely canceled by various problems and conditions that a person has in his life, such as illness, immaturity or old age¹⁵.

The human is free to be responsible, and he is responsible for realizing the meaning of his life, for his logos of his existence.¹⁶

The human is first and foremost a spiritual person who can think freely, he can decide freely and to transcend oneself in self-transcendence¹⁷. In addition, other key issues are crucial in the first pillar of logotherapy, such as freedom and its relation to the responsibility and unpredictability of a person's personality.

2. pillar: Will to make sense –the motivational concept about the will to make sense. This concept says that there is a desire for a certain meaning hidden in each of us, the human is trying to know this desire. When fulfilling the meaning, two analogies collide – the inner and outer part. The inner part represents the desire and effort of the human, the outer part is a situation that contains some meaning¹⁸.

The will to make sense belongs to a special position in the system of logotherapy. The will to make sense means the fact that a person is basically trying to find a certain meaning in his life, or to fulfill that meaning¹⁹.

According to Frankl, the will to make sense is inherent in every person without distinction. It is one of the specific human phenomena that cannot be reduced to a non-human level. Therefore, the questions of the meaning of life can never be an expression of something that is pathological, but must be an expression of human existence²⁰. The pillar on the will of meaning is also made up of

¹³ M. Potočárová, *Inšpirácie z logoterapie v pedagogike*, [in:] *Aktuálnosť logoterapie vo výchovnej a sociálnej práci s mládežou : zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, konanej 08.04. 2011*, Bratislava 2011. p. 34.

¹⁴ M. Kosová, et al., *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, Praha 2014, p. 14.

¹⁵ E. Lukasová, *Základy logoterapie*, Bratislava, 2009, p. 17.

¹⁶ P. Tavel, *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla*, Praha, 2007, p. 134.

¹⁷ J. Pelikán, *Hledání těžiště výchovy*, Praha, 2011, p. 66.

¹⁸ E. Lukasová, *Základy logoterapie*, Bratislava, 2009, p. 18.

¹⁹ V.E. Frankl, *VA přesto říci životu ano*, Kostelní Vydří , 2006, p. 38.

²⁰ P. Halama, *Zmysel života z pohľadu psychológie*, Bratislava, 2007, p. 29.

other issues, such as principle of homeostasis, existential vacuum and noodynamics. Noodynamics is especially important. Kosová and the others state that noodynamics is, according to Frankl, a term that expresses the discrepancy between what is in a person's life, ie. what he experiences, what he does and what he endures, and between what it should be in his life, ie. what he strives for in life, what he has to prove, what he has to experience and what he has to endure. Noodynamics is a constant direction towards values and efforts to fulfill meaning.

3. pillar: Meaning of life – the meaning of life and the associated thinking about human values.

The Use of therapy when working with families

Logotherapy can be used in various fields, disciplines and industries. It has different forms and there are also different methods, techniques and tools through which it can be applied in practice. Logotherapy can also be used as psychotherapy (child psychotherapy), counseling (psychological counseling), diagnostics (via diagnostic counseling logotherapeutic methods) and technique. It can be used both in education and in the educational process. It is often described as a method of treatment.

Logotherapy as a method of treatment is used mainly in the diagnosis of existential frustration as the main cause of a violation of a person's mental or physical condition, or as the main cause of disorders in relationships and in human behavior. It is also used as a treatment where, for various reasons, the meaningful experience of human life is paralyzed and realistic application of spiritual resources. However, it can also be used in the treatment of physical ailments, suffering or other disorders. The indication for treatment by logotherapy is based on the analysis associated with diagnostics, in which the human assessment of the proportion of somatic, psychological and social factors in a particular disorder and the proportion of possible noogenic, mental impacts²¹.

Logotherapy can take various forms. It is an individual form, a group form and in the other period also the family form of logotherapy. The individual form of logotherapeutic work (individual therapy) can be understood as a basic form of logotherapy, logotherapy represents, based on personal value choices, self-control and self-reflection, an individual therapeutic approach. When it comes to an individual therapy, it is personal, not group taking of the attitudes and performing of the practical steps of therapy. Meaningful anchoring in life, responsible integration of one's own choices and actions related to one's life situations and values are practically non-transferable, so in this therapy every person is offered the opportunity for personal growth. Logotherapeutic work focuses on individual therapy, especially in adults²².

²¹ K. Balcar, *Speciální psychoterapie*, Praha 2004, p. 266.

²² Ibidem, K. Balcar, *Speciální psychoterapie*, Praha 2007, p. 267.

The second form is a group form of logotherapeutic work. In group form of the logotherapeutic work, the need for life and human sensuality and performances of self-distance and self-transcendence play an essential role in logotherapeutic work, in adults this is true in full margin.

In essence, people are not substitutable for their actions and decisions by another people or a group of persons, however, in the group form of logotherapeutic work it may be a group for individuals with similar problems, disorders and difficulties a much needed source of encouragement and inspiration in their own search for the meaning of life or struggling with difficult situations in life. Some procedures and methods of logotherapy can be shared in a group form by individual experience on the example of topics that will be enriching for the group.

That is why it sometimes happens that logotherapy also has a group form based on the consideration of the potential benefits of work and exercise in a group. The group form of logotherapy requires a sensitive balance of individual evaluation, personal goals and unique decisions with their announcement and supportive or retroactive interaction with other individuals in the group. Group logotherapy is used especially for children, who tend to be more embedded in the outside world of practical goals, experiences and activities²³.

The author Lukasová²⁴ introduced a dereflex group within the principles of the group form of logotherapeutic work. The last form of logotherapy is family therapy (family form of logotherapeutic work). Family therapy is carried out under similar conditions, both individual and group logotherapy, which is focused on family work and family ties.

On whether individual, group or family form of logotherapy, decides on the diagnosis of the nature of a particular problem that a person personal or relationship context, as well as an estimate of the possibility of treating the problem in terms of individual, group and family form of therapy and the forms can contribute to overcoming human suffering or error²⁵.

Logotherapy is implemented in practice through a relatively diverse range of different methods, techniques and tools. Some have been introduced directly in logotherapy and are a unique part of it, others are also used in other directions and have been transferred to logotherapy. Logotherapy can also be a form of counseling, the first method associated with it is counseling. Logotherapists and experts in the application of logotherapeutic principles proceed in counseling in three basic phases, which are the diagnostic, therapeutic and post-therapeutic phases.

Lukasová²⁶ explains that in the diagnostic phase, the counselor tries to reach the core of the human problem, so first he searches for the reason why he has

²³ E. Lukasová, *Radosti na stope: sedem kroků k duševnímu zdraví*, Bratislava 2010, p. 29.

²⁴ *Ibid.*, p. 31.

²⁵ K. Balcar, *Speciální psychoterapie*, Praha 2004, p. 267.

²⁶ E. Lukasová, *I tvoje utrpení má smysl: logoterapeutická útěcha v krizi*, Brno 2006, p. 58.

not overcome the specific problem yet. The counselor looks for the symptoms of the problem, recognizes the person's personality, examines his past and present, and searches for connections with the problem that the client has. In the therapeutic phase, the counselor already uses various specific logotherapeutic techniques. In the last, post-therapeutic phase, the counselor emphasizes that the client does not fall into the anxiety. The counselor emphasizes that the "health" of noodynamics lies in the right combination of tension and relaxation, stress and rest, and that these activities are purposefully connected with important human activities of the client. Logotherapy is an important diagnostic technique. Diagnosis in logotherapy is made with the help of diagnostic therapeutic tests. These include the following tests: logo test, test of meaning in life, profile of life attitudes and test of dynamics. One of the most used methods in logotherapy is paradoxical intention. Paradoxical intention develops the ability of self-self-restraint and self-transcendence of the human. Self-distance and self-transcendence are so important in logotherapy that we define them separately. Self-distance is a speech therapy method in which the client is encouraged to be able to outgrow or transcend itself. Self-distance consists of the ability of a person to detach himself from his problems, thanks to which the client subsequently gains distance both towards himself and his feelings, so that he can evaluate himself with foresight and impartiality. Self-existence tends to make a person in a certain situation when he stops identifying with himself with his feelings, he distances himself internally and takes a position on another level. From the resulting distance a new attitude arises in oneself towards oneself. The client then desires what he does the most he is afraid of what paradoxical intention itself is²⁷. Self-transcendence represents the mental stability and sense for which one transcends oneself. If a person constantly thinks only of himself and his well-being, he lives in constant tension and is afraid for himself. But if he can look beyond his self, he will become interested in other people and thus live a more meaningful life. In such a case, his life makes sense, the client gains peace and the tension in his life begins to disappear²⁸. Another technique used in logotherapy is the reconstruction of negative attitudes, sometimes referred to as a change of attitude. This technique works e.g. with various rituals of the client, with the perception of values, coping with his origin or with the change of atmosphere²⁹.

In the method of rebuilding negative attitudes, the therapist monitors the negative attitudes of a person and then, with the help of rational argumentation, strives to divert his attention in the opposite – positive direction³⁰.

²⁷ E. Lukášová, *Základy logoterapie*, Bratislava 2009, p. 35.

²⁸ *Ibid.*, p. 36.

²⁹ M. Kosová, *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, Praha 2014, p. 64.

³⁰ E. Lukášová, *Základy logoterapie*, Bratislava 2009, p. 37.

Dereflexion is one of the most used methods in logotherapy, which, according to its name, is the opposite of self-reflection. This method focuses on helping a person who is overly focused on his own problems and sufferings. When using deep spiritual space, the person focuses one's attention on values and goals that he transcends. As a result, the person turns away from himself and his problems, ceases to observe, and ceases to attach importance to his own self.

Thanks to dereflexion, a person works with the basic idea of what not to think about³¹.

Another method is the method of capturing the meaning, this method focuses on the client who should be able to identify and realize what is important in his life and what he sees in the meaning of life. The method is a good guide for counseling and therapy interview with a client³².

All these special methods and techniques focus on the traditional psychological problems that a person has in his life, and are used in the practice of logotherapists. Regardless of the area of use of logotherapy, its form and the method or technique used, the basis of logotherapeutic work with the client, and thus the content of each method, is communication. Work with the client in logotherapy is most often carried out with the help of a logotherapeutic interview, but other communication techniques and types of communication are also used. We know:

- art therapy – art treatment, often associated with fine art. There are used the techniques like draws, paintings, graphics, modeling;
- dramatherapy – an artistic, therapeutic-educational method in which they use dramatic and theatrical processes of logotherapeutic goals when working with the client;
- creative writing – the client is motivated to be creative by the finiteness of his life. From the point of view of its forms, methods and techniques, logotherapy can be expressed in a metaphor, when the client comes to the therapist and brings him various fragments of his life. The aim of logotherapy is then to discover pieces of a unique mosaic in these individual pieces and to help the client to put together an image from them, which can be followed up by other parts. In this work – regardless of the form, method or technique used – the client experiences that he is a unique being and learns that it is good to be in the world³³.

The client gradually recognizes his values, which affect his feelings. He learns to accept what he has not chosen in life. He learns being responsible for someone or something, he experiences a specific meaning in life and gradually learns to understand the meaning of what is happening in his life³⁴.

³¹ Ibid., p. 101.

³² A. Längle, A.M. Sulz, *Žít svůj vlastní život*, Praha 2007, p. 52.

³³ M. Nováková, *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, Praha 2014, p. 125.

³⁴ Ibid., M. Kosová, et al., *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, Praha 2014, p. 48.

The findings show that various forms, methods and techniques of logotherapeutic work can be applied in logotherapy. Each of them has a specific goal and leads the client to get to know his life better, to be aware of values and to find meaning in life and its unique situations. However, we think that logotherapy is not so unique due to its methods and techniques, although many originated in it and are more characteristic of it than for other therapeutic directions. We think that its uniqueness is rather a specific approach to the client.

Working with families with children with mental disabilities

By field work with families of children with mental disabilities with logotherapy we mean special pedagogical field work with family members (eg with a parent – mother) in the home environment. This work can be performed by an erudite expert who has sufficient knowledge in the field of logotherapy and special pedagogy. The development of individuals with mental disabilities and their families can be influenced by logotherapy, which is to remind us that everything makes sense even in these difficult circumstances.

Logotherapy and existential analysis take different forms, but the same basis lies in the pursuit of an honest and true life. Such a life can be achieved in spite of all difficulties³⁵.

Logotherapy in working with people with disabilities and their families can play a key role in promoting hope. Disability affects the adjustment and self-confidence of people with disabilities, as well as many other aspects of their lives. It also has a significant impact on other family members³⁶, which may further enhance the suitability of using logotherapy in field special pedagogical work. The work with disabled people should focus on the reciprocity of the identity of the client and the professional, building ambition and aspiration for the disabled person and emphasis on the vision, will and feelings of the disabled person³⁷.

From the point of view of a special pedagogue. Important is the ability to actively listen and sensitively obtain the necessary information, the ability to solve problems, provide the child with emotional security and confidence, create an environment of trust and acceptance, be enthusiastic and spontaneous, but emotionally relatively separate, spontaneity, ability to cope with stressful situations, ability to understand various nonverbal behavioral signal, provide feedback, etc. When working with a child with a mental disability, a special pedagogue must be able to communicate not only with such children, but also with

³⁵ M. Kosová, et al., *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, Praha 2014, p. 11.

³⁶ L. Moein, F. Houshyar, *The Effect of Logotherapy on Improving SelfEsteem and Adjustment in Physically Disabled People*, "Education Science and Psychology" 2015, no. 5, p. 8.

³⁷ A. Kozoň, *Patopsychológia – psychopatológia postihnutých v socializácii*, Trenčín 2010, p. 22.

their parents and other professionals, and must not create prejudices and stereotypes³⁸.

From specific logotherapeutic methods in this area can be used counseling, ie. that it is a special pedagogical counseling for individuals with mental disabilities. Štefan³⁹ states that the task of such counseling is to ensure the identification, research, knowledge and optimization of the regulation of relations between the client and his environment with the emphasis on satisfying special educational and rehabilitation needs by means of targeted special pedagogical counseling interventions. Logotherapy-oriented counseling could help children and their families to achieve the desired changes by focusing on the child's strengths. Logotherapy should take into account the real condition of the child with a mental disability and his family. Typical symptoms of this difficult life situation are low self-esteem, despair, disappointment, worthlessness, loneliness, helplessness, disturbance. Many of these issues can be the logotherapeutic key to solving the problems of a family with a child with a disability. Long-term logotherapy group counseling has improved the life satisfaction of people with disabilities or in families with people with disabilities⁴⁰. It is important to lead clients to find a new life perspective, a new meaning of life, to discover their own uniqueness, responsibility for themselves and others, and to change behavior and attitudes. In this way, in addition to its prudence, logotherapy can also be practical.

References

- Dobříková P., Pčolková D., *Zmysel života z pohľadu zomierajúcich pacientov*, [in:] *Paliatívna medicína a liečba bolesti*, Bratislava 2012.
- Frankl V.E., *A přesto říci životu ano*, Karmelitánské nakladatelství, Kostelní Vydří 2006.
- Frankl V.E., *Trpiaci človek*, Vydavateľstvo Lúč, Bratislava 2007.
- Halama P., *Zmysel života z pohľadu psychológie*, Slovak Academic Press, Bratislava 2007.
- Kolárová K., *Vplyv fenomenológie a existencializmu na formovanie logoterapie*, [in:] *Mladá veda*, 11/2015, nr.2, roč. 3, ISSN 1339-3189, Bratislava, 2015.

³⁸ D. Kožárová, T. Čekanová, T. *Špeciálny pedagóg ako facilitátor edukačného procesu*, [in:] *Študent na ceste k praxi II: zborník z Prvej študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika*, Prešov 2012, p. 198.

³⁹ J. Štefan, *Špeciálnopedagogická terapia – arteterapia, komponent špeciálnopedagogického poradenstva a edukatívnej rehabilitácie jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením*, [in:] *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike : zborník príspevkov z III. medzinárodnej špeciálnopedagogickej konferencie*, Bratislava 2010, p. 159.

⁴⁰ L. Moein, F. Houshyar, *The Effect of Logotherapy on Improving SelfEsteem and Adjustment in Physically Disabled People*, „Education Science and Psychology“ 2015, vol. 37, p. 8.

- Kosová M. et al., *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*, Grada Publishing, Praha 2014.
- Kožárová D., Čekanová T., *Špeciálny pedagóg ako facilitátor edukačného procesu*, [in:] *Študent na ceste k praxi II: zborník z Prvej študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika, konanej v Prešove, 15. mája 2012*, Prešovská univerzita, Prešov 2012.
- Kozoň A., *Patopsychológia – psychopatológia postihnutých v socializácii*, Spoločnosť pre sociálnu integráciu, Trenčín 2010.
- Längle A., Sulz M., *Žít svůj vlastní život*, Portál, Praha 2007.
- Lukasová E., *I tvoje utrpení má smysl: logoterapeutická útěcha v krizi*, Vydavatelství Cesta, Brno 2006.
- Lukasová E., *Radosti na stole: sedem kroků k duševnímu zdraví*, Lúč, Bratislava 2010.
- Lukasová E., *Základy logoterapie*, Lúč, Bratislava 2009.
- Matoušek O. et al., *Metody řízení sociální práce*, 2, vyd. Portál, Praha 2008.
- Moein L., Houshyar F., *The Effect of Logotherapy on Improving Self Esteem and Adjustment in Physically Disabled People*, "Education Science and Psychology" 2015, vol. 37, no. 5.
- Pelikán J., *Hledání těžiště výchov*, Karolinum, Praha 2011.
- Potočárová M., *Inšpirácie z logoterapie v pedagogike*, [in:] J. Kutarňa, M. Fula, *Aktuálnosť logoterapie vo výchovnej a sociálnej práci s mládežou: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, konanej v Žiline, dňa 08.04. 2011 Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety*, Bratislava 2011.
- Štefan J., *Špeciálnopedagogická terapia – arteterapia, komponent špeciálnopedagogického poradenstva a edukatívnej rehabilitácie jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením*, [in:] *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike: zborník príspevkov z III. medzinárodnej špeciálnopedagogickej konferencie konanej v Bratislave, 23., 24. septembra 2010*, Univerzita Komenského, Bratislava 2010.
- Štofanová S., Žiaková E., *Logoterapia v systéme náhradnej starostlivosti na Slovensku*, [in:] *Sociálna práca – 56 cesta k zmyslu života : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v Košiciach, dňa 06.12 2012*, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice 2013.
- Tavel P., *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla*, Triton, Praha 2007.
- Vymětal J. et al. *Speciální psychoterapie*, Grada Publishing, Praha 2007.
- Wagenknecht M., *Nástin dalšího vývoje Franklovy existenciální analýzy a logoterapie* [online]. Společnost pro logopedii a existenciální analýzu, Praha 2011. [cit. 2020-12-19]. Access: <https://docplayer.cz/456036-Nastin-dalsiho-vyvoje-franklovy-existencialni.html>.

Rodzina z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym i możliwość interwencji poprzez terapię

Streszczenie

Obecnie wiedza logoterapeutyczna jest najczęściej wykorzystywana w formie poradnictwa, leczenia, psychoterapii i psychoterapii w ramach kategorii wiekowej dzieci. Każda z tych form w określony sposób przyczynia się do samorozwoju klientów. Na Słowacji istnieje jak największe zainteresowanie korzystaniem z usług logoterapeutycznych z wyższej kategorii wiekowej. W ten sposób wkracza w sferę ludzkiej świadomości. Choć obecnie pracuje niewielu dobrze wyszkolonych logoterapeutów, zainteresowanie ich usługami stale rośnie. Fakt ten może wynikać z duchowego komponentu, który Frankl „włożył” do systemu psychoterapii. Obecny stan logoterapii na Słowacji można zatem nazwać słowem „rozkwit” lub rozwój. Prezentowana praca została zrealizowana we współpracy z J. Ďuračinským, który poświęcił się części empirycznej.

Słowa kluczowe: logoterapia, rodzina, dziecko z upośledzeniem umysłowym.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.06>

Oksana KRAVCHENKO

<http://orcid.org/0000-0002-9732-6546>

Dean of the Faculty of Social and Psychological Education

Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, Uman, Ukraine

e-mail: okskravchenko@ukr.net

Galyna KUCHER

<http://orcid.org/0000-0002-5807-7276>

Head of the Department of Labor and Social Protection of the Uman City Council

Uman, Ukraine

e-mail: galinakucher7@gmail.com

Social work with women in the community

Abstract

The article summarizes the regional aspects of the innovative experience of developing a system of measures to ensure equal rights for women and men, identifying effective tools for implementing this system. It is established that such innovative approaches are introduced in the city of Uman, the coordination center of which is the Department of Labor and Social Protection of the Uman City Council.

Among the main achievements on the way to gender equality and respect for women's rights are the following: approved social program to combat human trafficking for the period 2015–2020; City Social Program for Gender Equality for the period 2015–2020; there is a mobile brigade of social and psychological assistance to persons who have suffered from domestic violence and / or gender-based violence; the decision of the Uman City Council “On accession to the European Charter for Equality of Women and Men in the Life of Local Communities” was adopted; The Procedure for Interaction of Entities Carrying Out Measures in the Sphere of Prevention and Counteraction to Domestic Violence and Gender-Based Violence, etc. has been developed and approved.

In accordance with these programs, measures are taken to prevent the occurrence of domestic violence, gender-based violence and human trafficking.

Keywords: community, gender equality, rights of women and men, state power, public organizations.

Equality between women and men is one of the fundamental rights of all citizens and a fundamental value of any democratic state. Ensuring gender equality is a mandatory component of all international human-centered instruments: the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, Beijing Declaration and Platform for Action, other international treaties in the field of protection of human rights and human rights of women, the binding nature of which was approved by the Verkhovna Rada of Ukraine.

Ukraine is confidently moving towards ensuring a decent standard of living for all categories of the population. The concept of human rights is enshrined in Article 24 of the Constitution of Ukraine on the equality of constitutional rights and freedoms of citizens and their equality before the law.

Article 12 of the Law of Ukraine "On Ensuring the Rights and Opportunities of Women and Men" defines the mechanism for ensuring equal rights and opportunities for women and men by local governments.

However, the right to achieve equality between women and men at the community level must not only be legally recognized but also effectively applied to all aspects of life: political, economic, social and cultural. And local policy will use a gender approach in its planning, implementation, monitoring and evaluation of programs and projects. This necessitates the study and generalization of the best Ukrainian experience in ensuring gender equality in the community, to trace the managerial features of this process, to find out public and youth initiatives in this area.

An important contribution to the development of a gender approach in pedagogical education, social work, sociology, political science, philosophy, etc. was made by Ukrainian women researchers: O. Voronina, T. Doronina, I. Kliotsyna, O. Raskazova, O. Kikineji, T. Isaieva, N. Baidiuk, O. Petrenko, T. Semygina, T. Martseniuk, A. Yaroshenko and others.

At the same time, it is time to study the regional aspects of developing a system of measures to ensure equal rights for women and men, identifying effective tools for implementing this system, which is the purpose of the article.

To date, women and men do not enjoy the same rights in practice. Social, political, economic and cultural inequality persists, for example, in conditions of wage inequality and lack of political representation. These inequalities are the result of social concepts based on numerous stereotypes in the family, school, culture, media, labor, society. Thus, there are many areas where it is possible to act, implement new approaches and make structural changes.

Let's find out the content of the concept of "community". Community is a collectivity of people. The term "community" (eng. community) comes from the unity of the two words "common" and "unity". Such collectivity can be very

general (apply to all spheres of life) or extremely specific. Living in a community means having common affairs or connections with other people. Human, as a social being, must live in communities. Human from birth and throughout life enters, leaves, is a member, functions, works, rests in different communities, and, as a rule, in many at the same time¹.

The characterization of community development presented in the Budapest Declaration (2004) is quite accurate, where such a process is seen as a condition for strengthening civil society by setting priorities for community action and designing local social, economic and environmental policies. This happens, as defined in the declaration, provided that the civic position of people and their desire to participate in events and associations in the community, strengthen the capacity of institutions and community actors to work in constructive cooperation with local residents to design motivated changes in the community².

Thus, we can talk about self-organization, mobilization of the population, and practical measures in the activities of local authorities and other agents of community development, focusing on daily, sustainable progress of relevant social technologies for the development of the territorial community.

According to the Law of Ukraine “On Voluntary Association of Territorial Communities” (2015), decentralization took place, which also affected the sphere of social services, which creates conditions for strengthening the responsibility of the non-governmental segment and local authorities for quality, financial principles, selection of the subject social services, because they are on the same level with the residents of the community, know their needs better, so they can better identify those categories of the community that have priority in a particular place for attention and assistance, timely identify and collect objective information on the level of difficult life situation socially vulnerable categories, the number of stakeholders in solving the problem, and there are reasons to more rationally distribute public finances depending on the priorities and needs of their local communities.

According to the State Statistics Service, the number of permanent residents in Uman, according to estimates, on January 1, 2019 was 82,232 people, of whom 44.2% – men and 55.8% – women³.

Uman is a city that introduces the latest technologies in various spheres of community life. Among the main achievements on the path to gender equality and women's rights are the following:

¹ *Declaration of the Fourth Ministerial Conference on Environment and Health* (Budapest, Hungary. EUR/04/5046267/6). URL: <http://bit.ly/1k7kPX7>. Title from the screen.

² L.D. Klymanska, *Developmental potential of contemporary social work: methodology and technologies*: materials of the IV International Scientific and Practical Conf., 15–16 mart. 2018 r. Kyiv 2018, pp. 128.

³ *Department of Labor and Social Welfare of the Uman City Council*: official site. URL: <https://umanupnsn.gov.ua>

- On March 13, 2015, the decision of Uman City Council approved the Social Program to Combat Trafficking in Human Beings for the period 2015–2020, which aims to prevent trafficking in human beings, increase the effectiveness of prosecution of persons who commit crimes related to them or contribute to their commission, as well as protection the rights of victims of trafficking and providing them with assistance.
- Also on March 13, 2015, the decision of the session of the Uman City Council approved the city's social program for gender equality for the period 2015–2020, to implement equal rights of women and men, eliminate all forms of discrimination on the grounds of sex and expand opportunities for women and men resource potential.
- From December 6, 2018, there is a mobile team of social and psychological assistance to victims of domestic violence and / or gender-based violence, which includes: psychologist and staff of the Department of Labor and Social Protection of Uman City Council, Center for Integrated Social services of Uman. The mobile team provides social services by conducting a professional consultation by telephone, with a specially organized transport to the place of residence (stay) of the victims or other place specified by them, in the Department of Labor and Social Protection of Uman City Council.
- During 2019, 6 victims (women) applied to the mobile team with allegations of domestic violence. Specialists of the mobile brigade made 6 trips to the place of residence of the victims to provide emergency psychological assistance. More than 40 counseling services have been provided on domestic violence, advocacy, conflict prevention and security planning for victims of domestic violence (including by telephone).
- On December 20, 2019, the city of Uman officially agreed to abide by the principles of the European Charter, which was decided by the Uman City Council “On accession to the European Charter for Equality of Women and Men in the Life of Local Communities”. Mayor Tsebrii O.V. signed an application to join the European Charter. A contact person has been appointed to inform the Association of Ukrainian Cities about the measures taken in the city to ensure equality between women and men.

In early February 2020, the city of Uman was placed in the Atlas of the Observatory in order to increase the visibility of local government at the European level. The contact person received a password that allows them to promote their experience and developments in achieving equality between women and men and facilitates the exchange of information between signatories and encourages the development of decentralized cooperation.

Before drawing up an action plan, you need to diagnose and review a wide range of information to better understand the situation of gender equality in a city with gaps and areas to focus on.

Diagnostics have been launched to gather an analysis of the current situation on this issue⁴.

- On February 27, 2020, in order to coordinate actions between the actors implementing measures in the field of prevention and counteraction to domestic violence and gender-based violence in the city of Uman, The Procedure for Interaction of Entities Carrying Out Measures in the Sphere of Prevention and Counteraction to Domestic Violence and Gender-Based Violence was developed and approved by the decision of the Uman City Council. Sessions, meetings, “round tables” with the participation of responsible structures of Uman City Council and public organizations are systematically conducted in the Department of Labor and Social Protection of the Uman City Council in order to prevent domestic violence and gender-based violence, gender equality and combating human trafficking. These activities cover all spheres of human life and the community as a whole and have a wide variety of topics: “16 days against violence”, “Organizations for social and psychological assistance to victims of domestic violence”, “Prevention and counteraction to domestic violence”, “European Day of Struggle with human trafficking”, “Coordination of actions to prevent domestic violence and child abuse”, “Combating human trafficking”.

In accordance with the approved Programs for Ensuring the Rights of Women and Men, tasks and measures have been developed to prevent the occurrence of domestic violence, gender-based violence and human trafficking. Events are systematically held in the city with the involvement of responsible departments and structures of the Uman City Council and public organizations of the city of Uman, namely⁵:

- information and educational activities on legal education of student youth and prevention of domestic violence;
- public awareness campaign aimed at preventing trafficking situations;
- exhibitions-reviews of educational and reference literature on the prevention and combating of violence, gender discrimination;
- competitions of thematic drawings for children and youth at the local level;
- production and distribution of school social advertising for the prevention of domestic violence;
- distribution of leaflets and booklets on relevant topics among the city’s population;
- information about the events is covered on the websites of the Executive Committee, departments and structures of the Uman City Council, the Department of Labor and Social Protection.

⁴ *Department of Labor and Social Welfare of the Uman City Council*: official site. URL: <https://umanupszn.gov.ua>

⁵ *Department of Labor and Social Welfare of the Uman City Council*: official site. URL: <https://umanupszn.gov.ua>

In order to bring the component of public administration closer to the people, local executive bodies must create a better platform for combating the existence and reproduction of inequality and for empowering an equal society.

The urgency of the problem is exacerbated by the armed conflicts in eastern Ukraine.

As of April 2020, there are 1,280 internally displaced persons (765 families) registered in the city of Uman, including 333 children under 18, 298 elderly people and people with disabilities. 588 people left⁶. 753 participants of anti-terrorist operation live in the city, from them 50 persons – women.

Social services for internally displaced persons, combatants and their families are provided based on age, gender, health and place of residence. Comprehensive support for the families of anti-terrorist operation participants is provided by the city public organization “Hero's Family”. Women-participants of hostilities created the public organization “Women of Participants of anti-terrorist operation” Beauty and Power”.

In order to ensure the realization of gender equality of women and men among the population of the city and the provision of social services with an individual approach, the labor management works closely with social organizations. There are 40 public organizations in the city of Uman, 25 of which are headed by women. At the initiative of women activists of the city, the Center for Work with Women “Sofia” was established. The activities of the Center are aimed at providing favorable conditions for the disclosure of intellectual and creative abilities of women, the formation of their democratic worldview, ensuring equal rights and opportunities for women and men⁷.

In order to increase the competitiveness of women in the modern labor market, assistance in resolving the issue of employment, the specialists of the employment center constantly provide individual consultations and group events among women and girls on the benefits of legal employment. During January-March 2020, 1,799 unemployed citizens used the services of the Uman City Employment Center against 1,733 in the corresponding period last year, which is 104%. Among the total number of unemployed – 66% were women. Unfortunately, Uman, like Ukraine, is characterized by low involvement of women in the political sphere. In particular, the number of women deputies of the city council is low⁸.

⁶ H.M. Kucher, *Social work with vulnerable population groups in the territorial community*. Thesis for a science. degree of candidate of pedagogical sciences. Specialty: 13.00.05 – social pedagogy, 2019.

⁷ O.O. Kravchenko, *On the issue of social and psychological support for students from rural areas in higher education*, “Innovative pedagogy” 2019, No. 10, pp. 148–154

⁸ *Department of Labor and Social Welfare of the Uman City Council*: official site. URL: <https://umanupszn.gov.ua>

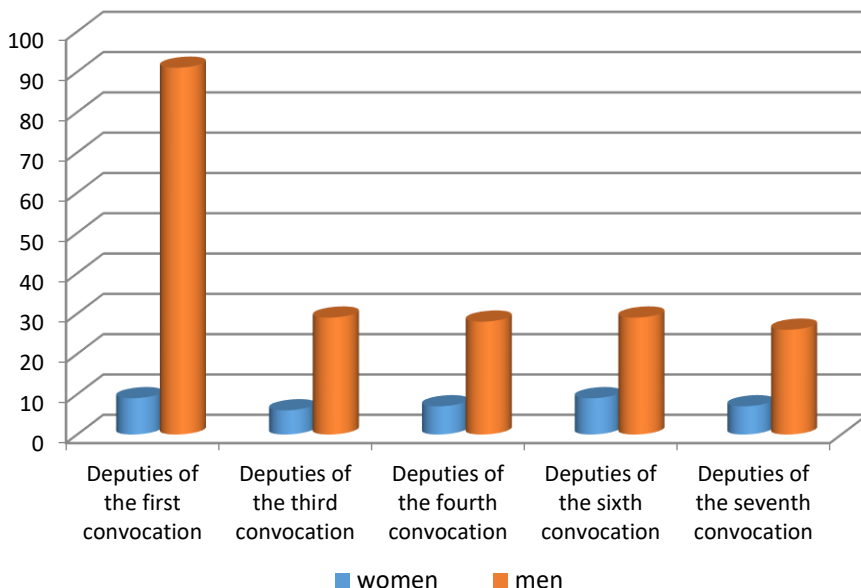


Chart 1. Gender analysis of torture of women and men in the political sphere of Uman

Source: Author research.

Adherence to the principles of gender equality, when planning the implementation, monitoring and evaluation of programs and projects will make it possible to achieve equality between women and men in socio-economic terms, access to services and meeting the needs of women and men. Therefore, it is necessary to overcome stereotypes about the role of women and implement effective and innovative mechanisms to involve them in local economic development. Social workers and social work specialists of the Department of Labor and Social Protection of Uman City Council are constantly students of the training program “Application of gender approaches (equal rights and opportunities for women and men) to unite the efforts of public authorities, business and the public”.

The Department of Labor and Social Protection of the Uman City Council, as well as public organizations of the city participated in the Regional Forum of Women's Leadership, which was held with the organizational assistance of the public organization Egalite International in the framework of the international project “Setting up a Network of Female Political Leadership in Kyiv and Cherkassy oblasts of Ukraine to Strengthen the Participations of Women in Local Elections in Amalgamated Territorial Communities” and with the support of the Canadian Foundation for Local Initiatives (January 30, 2020 in Uman).

The purpose of the forum is to strengthen the role of women at the community level of Cherkasy region, expand their professional worldview, form leadership qualities, create an association of active women leaders who have an active public position and seek to improve living in their communities, make a significant contribution to youth initiatives, socio-cultural status, charity and social well-being. The project uses the Woman to Woman approach and gives active women access to resources that can be used to build institutions that support the development of women, youth, cultural events and charitable activities, as well as fundraising for the chronically ill and disadvantaged, opening of animal shelters and other charities⁹.

It is worth noting that during the forum the innovative experience of the city of Uman on social work with women and men for the united territorial communities of Cherkasy region was presented.

Conclusions

Thus, based on the general understanding of the need to ensure the constitutional rights, freedoms and legitimate interests of women, ensuring their equal opportunities with men to exercise their rights and freedoms as human beings, taking into account the rights, freedoms and legitimate interests of women from multiple discrimination, the community develops a mechanism and tools to comply with the above. The study and generalization of best regional practices will contribute to the accumulation of positive experience in this area.

Promising areas of research are theoretical and methodological approaches to the development of information and educational programs and companies at the community level in unity: public authorities, educational institutions, law enforcement agencies, health care institutions, social services and public organizations as a tool for prevention and prevention of negative phenomena discrimination of human rights, including on the grounds of article.

References

Declaration of the Fourth Ministerial Conference on Environment and Health (Budapest, Hungary. EUR/04/5046267/6). URL: <http://bit.ly/1k7kPX7>. Title from the screen.

⁹ O. Kravchenko, A. Voitovska, N. Koliada, *Social and Economic Principles of Single Mothers' Support in Ukraine*. "Advances in Intelligent Systems and Computing" 961, 2019, pp. 293–303 (Scopus). (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-20154-8_27).

- Department of Labor and Social Welfare of the Uman City Council*: official site.
URL: <https://umanupszn.gov.ua>
- Klymanska L.D., *Developmental potential of contemporary social work: methodology and technologies*: materials of the IV International Scientific and Practical Conf., 15–16 mart. 2018 r. Kyiv, 2018. 128 s.
- Kravchenko O., Voitovska A., Koliada N., *Social and Economic Principles of Single Mothers' Support in Ukraine*, "Advances in Intelligent Systems and Computing" 961, 2019pp. 293–303 (Scopus). (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-20154-8_27)
- Kravchenko O.O., *On the issue of social and psychological support for students from rural areas in higher education*, "Innovative Pedagogy" 2019, No. 10, pp. 148–154.
- Kucher H.M.. *Social work with vulnerable population groups in the territorial community*. Thesis for a science. degree of candidate of pedagogical sciences. Specialty: 13.00.05 – social pedagogy, 2019.

Praca społeczna z kobietami we wspólnocie

Streszczenie

Artykuł podsumowuje regionalne doświadczenia w tworzeniu systemu działań na rzecz równouprawnienia kobiet i mężczyzn, wskazując skuteczne narzędzia wdrażania tego systemu. Ustalono, że innowacyjne rozwiązania są wprowadzane w mieście Humań, a centrum koordynacyjnym jest Wydział Pracy i Ochrony Socjalnej Rady Miasta Humań.

Do głównych osiągnięć na drodze do równości płci i poszanowania praw kobiet należą: zatwierdzony społeczny program zwalczania handlu ludźmi na lata 2015–2020; Miejski Program Społeczny na rzecz Równości Płci na lata 2015–2020; powołanie mobilnej brygady pomocy społecznej i psychologicznej dla osób, które padły ofiarą przemocy domowej i/lub przemocy ze względu na płeć; przyjęta została decyzja Rady Miasta Humania „W sprawie przystąpienia do Europejskiej Karty Równości Kobiet i Mężczyzn w Życiu Społeczności Lokalnych”; opracowano i zatwierdzono Procedurę interakcji podmiotów realizujących działania w zakresie zapobiegania i przeciwdziałania przemocy w rodzinie, przemocy ze względu na płeć itp.

Zgodnie z tymi programami podejmowane są działania mające na celu zapobieganie występowaniu przemocy domowej, przemocy ze względu na płeć oraz handlu ludźmi.

Słowa kluczowe: społeczność, równość płci, prawa kobiet i mężczyzn, władza państwowa, organizacje publiczne.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.07>

Lidia SALATA-ZASACKA

<https://orcid.org/0000-0002-7022-788X>

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: lzasacka@wp.pl

W obronie praw dziecka. Status społeczno-prawny dziecka w II Rzeczypospolitej

Streszczenie

W Drugiej Rzeczypospolitej wprowadzono kilka różnych ustaw mających na celu ujednoczenie i uregulowanie statusu społeczno-prawnego dzieci. Jednak z powodu lat zaborów, wojny i biedy, które rozluźniły więzi rodzinne, wzrostu liczby sierot, bezdomności i pojawienia się dzieci moralnie zaniedbanych trudno było wcielić w życie postulaty. W okresie międzywojennym jednorodna i dobrze zaplanowana opieka nad dzieckiem stała się kwestią prestiżową. Sami wychowawcy stanęli w obronie praw dzieci, ich godności i radości. Kwestia ta stała się przedmiotem gorących dyskusji nie tylko pedagogów, lecz i lekarzy, prawników i działaczy oświatowych. Podnoszono koncepcję reformy systemu opieki oświatowej (ujawniano braki i uchybienia w pracy poszczególnych placówek), organizacji kształcenia specjalnego, szkolenia kadr, a także podejmowano próby rozwoju bazy naukowej w sferze pedagogiki opiekuńczej.

Słowa kluczowe: prawa dzieci, sieroctwo, bezdomność, resocjalizacja.

1. Podstawy prawne opieki nad dzieckiem w II Rzeczypospolitej

Pierwsze postanowienia regulujące podstawy prawnej opieki nad dzieckiem zawierała Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r. W paragrafie 103 zapisano: „Dzieci bez określonej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym – mają prawo do opieki i pomocy państwa w zakresie oznaczonym ustawą”¹. Rozwinięcie Konstytucji stanowiły szczegółowe postano-

¹ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r. Tekst*, oprac. A. Paszkudzki, Lwów – Warszawa 1926, art. 103, s. 114.

wienia, z których największe znaczenie miała *Ustawa o opiece społecznej z 16 sierpnia 1923 r.* Zakres opieki ujęty w tym akcie miał szerokie ramy, obejmując opiekę nad niemowlętami, dziećmi, młodzieżą, sierotami, dziećmi moralnie zagrożonymi, młodocianymi przestępcami, ochronę macierzyństwa, walkę z żebractwem, włóczęgostwem, nierządem, alkoholizmem.

W odniesieniu do sierot i młodocianych ustawa uwzględniała także przygotowanie zawodowe². Wcześniej, tzn. 19 lutego 1919 r., na mocy *Uchwały Sejmu Ustawodawczego, z 13 stycznia 1920 r.* oraz rozporządzenia Ministra Pracy i Opieki Społecznej rząd został zobowiązany do utworzenia zakładów dla sierot, dzieci żebrzących, zabłąkanych, bezdomnych i opuszczonych, pod nazwą pogotowi opiekuńczych; świadczyły one pomoc doraźną do momentu ustalenia stałej opieki (ustawowo do 14 dni). Pracę pogotowi wspierały izby zatrzymań pozostające pod zarządem policji – przyjmowały dzieci ujęte na ulicy³. Nabycie prawa do opieki na terenie danej gminy regulowało rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z 27 marca 1924 roku⁴. Akt ten ustalał, iż dzieci i młodociani mogą być oddane pod opiekę innej gminy jedynie wówczas, gdy zagwarantowane będą wszystkie formy pomocy przewidziane ustawą z 16 sierpnia 1923 r., szczególnie w kwestiach nauki szkolnej lub zawodowej. Podstawy prawne warunków pracy młodocianych robotników, uczniów, praktykantów regulowała *Ustawa z 2 lipca 1924 r. o zatrudnieniu nieletnich*⁵. Zapisy chroniły tę grupę przed zbyt-
nim obciążaniem pracą fizyczną, wykluczały pracę w warunkach szkodzących zdrowiu, zakazywały zatrudniania ich w porach nocnych, w dodatkowym wymiarze godzin Ustawa wprowadziła urlopy, rekreację, 11-godzinny odpoczynek, zobowiązywała do doksztalcania⁶. Kolejne ważne akty ustalały warunki powołania opiekunów społecznych i komisji opieki społecznej oraz określały ich obowiązki⁷. Sprawy opieki nad wychowankami po opuszczeniu zakładów (wychowawcze,

² *Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej*, Dz.U. R.P. 1923, nr 92, art. 2, poz. 726.

³ *Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej w sprawie powołania do życia Pogotowi Opiekuńczych dla dzieci, z dnia 19 II 1920 r.*, „Monitor Polski” z 4 marca 1920 r., nr 52, s. 1.

⁴ *Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej, z dnia 27 marca 1924 r. o przedmiocie odsyłania osób potrzebujących opieki do gmin, w których osoby te mają prawo do opieki trwałej*, Dz.U. R.P. 1924, nr 31, poz. 318.

⁵ *Ustawa o zatrudnieniu nieletnich i kobiet, z dnia 2 lipca 1924 roku*, Dz.U. R.P. 1924, nr 65, poz. 636. Zob. H. Kraheńska, *Praca dzieci młodocianych a opieka społeczna*, Warszawa 1930, s. 22.

⁶ Trudności w realizacji obowiązku edukacji nieletnich pracowników wynikały z braku sieci szkół doksztalczących oraz podstaw prawnych do organizacji tego typu szkolnictwa czy opieki nad pracującą i uczącą się młodzieżą. Kwestii tych nie regulowała również *Ustawa z 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych* („Dziennik Praw Państwa Polskiego” 1920, nr 6, poz. 49) ani *Rozporządzenie Ministra WR i OP z marca 1927 r. o nadzorze zawodowym nad szkołami doksztalczącymi* (Dz.U. R.P. 1927, nr 29, poz. 252).

⁷ *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. o opiekunach społecznych i komisjach opieki społecznej*, Dz.U. R.P. 1928, nr 29, poz. 267; *Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 11 kwietnia 1929 r. w sprawie ustanowienia opiekunów społecznych i wykonywania przez nich obowiązków*, Dz.U. R.P. 1929, nr 30, poz. 291.

opiekuńcze, poprawcze) regulowały dwa okólniki Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej – z 23 maja 1930 r. i z 20 marca z 1931 r. Trudności, jakie młody człowiek napotykał w nowych realiach życia, zdecydowały, iż objęty został kuratelą aż do całkowitego usamodzielnienia się. Dekretem z dnia 7 lutego 1919 r. (poz. 171) utworzono sądy dla nieletnich; orzekały w sprawach osób, które nie przekroczyły 17. roku życia. Przy sądach wprowadzono urzędy stałych opiekunów sądowych, mianowanych przez sędziego⁸.

Pierwsze akty prawne dotyczące edukacji – *Dekret Naczelnika Państwa o obowiązkowym szkolnym z 7 lutego 1919 r.* oraz *Konstytucja marcowa* ustalały zasady obowiązkowego i powszechnego nauczania dla wszystkich dzieci. Nie odnosiły się jednak do statusu dziecka upośledzonego; dekret uwalniał od obowiązku szkolnego osoby chore, kalekie, upośledzone umysłowo, zamieszkałe w odległości większej niż 3 km od szkoły lub zakładu specjalnego⁹. Luki pozostawiła też ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 r. Art. 13. stwierdzał jedynie, iż wychowaniem i kształceniem dzieci anormalnych miały zajmować się zakłady specjalne i wydzielone oddziały szkół powszechnych. W przypadku ich braku dzieci te mogły być zwolnione od obowiązku szkolnego¹⁰.

Do realizacji założeń ustawodawczych zobowiązany był samorząd terytorialny. Gminy jednak w większości przypadków nie mogły sprostać nałożonym obowiązkom – głównie z braku funduszy. Zatem działalność opiekuńcza w dużej mierze zależała od aktywności organizacji społecznych, towarzystw dobroczynnych, zrzezeń kościelnych oraz osób broniących praw dziecka drogą racjonalnych rozwiązań systemowych i pragmatycznych.

2. Formy opieki nad dzieckiem i próby ich modernizacji

Podstawową formą opieki nad małym dzieckiem były żłobki, działały ponadto takie ośrodki, jak: stacje opieki nad niemowlętami, schroniska dla porzuconych niemowląt, pijalnie mleka, tzw. Krople Mleka), Domy Matki i Dziecka¹¹. Dla dzieci w wieku 3–7 lat otwierano przedszkola i ochronki. Osoby małe i niepełne pozbawione opieki rodzicielskiej umieszczano w sierocińcach, przytułkach i schroniskach. Formy pomocy uczniom w wieku szkolnym obejmowały pomoc

⁸ A. Mogilnicki, *Dziecko wobec prawa*, „Rocznik Pedagogiczny” 1928, t. 3, s. 373.

⁹ *Dekret o obowiązkowym szkolnym*, Dz.U. R.P. 1919, nr 14, poz. 147, art. 32, s. 195. Zasady i formy pracy z dziećmi trudnymi, moralnie zaniedbanymi, nieletnimi przestępcami regulował też *Kodeks karny* z 1932 r.

¹⁰ *Ustawa z dnia 11 marca o ustroju szkolnictwa z 1932 r.*, Dz.U. R.P. 1932, nr 38, poz. 389.

¹¹ M. Balcerek, *Rozwój szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. 12, s. 142. Zob. J.Cz. Babicki i W. Woytowicz-Grabińska, *Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, red. S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, t. 3, z. 9 i 10, Warszawa 1939, s. 549.

materialną, zdrowotno-rekreacyjną, kulturalno-oświatową, opiekuńczo-wychowawczą oraz poradnictwo wychowawczo-zawodowe¹².

Powszechną formą opieki były zakłady opiekuńczo-wychowawcze, w których poziom wychowania i opieki nie był zadowalający, a nawet naganny. Braki wynikały z organizacji całego systemu, tak w kwestiach ustawowych, jak i pragmatycznych¹³. W latach trzydziestych pojawiły się koncepcje zbudowania modelu rodziny alternatywne dla nieefektywnej pracy zakładów. Popularność zdobyła akcja umieszczania dzieci w rodzinach zastępczych, zaakceptowana po raz pierwszy przez władze miasta w Łodzi, a ujęta w system przepisów prawnych w 1934 r.¹⁴

Pogotowia opiekuńcze stanowiły pierwszy etap planowanej pomocy dla osób pozbawionych opieki rodzicielskiej. Umieszczano w nich sieroty, dzieci zabłąkane, żebrzące, porzucone przez rodziców bądź czasowo pozbawione opieki; otrzymywały pomoc doraźną do czasu ustalenia stałej opieki (ustawowo do 14 dni). Pracę pogotowi wspierały policyjne izby zatrzymań¹⁵.

Opieką nad dzieckiem upośledzonym, wymagającym specjalnej troski oraz jego kształceniem i wychowaniem zajęły się zakłady specjalne, wspierane przez założony w 1922 r. przez Marię Grzegorzewską Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Placówki objęły swą działalnością dzieci z wadą słuchu, wzroku, kalekie, dotknięte niedorozwojem umysłowym, epileptyczne. Opiekę łączono z nauką w szkołach przyzakładowych¹⁶. Do tej kategorii opieki włączono również ośrodki odpowiedzialne za resocjalizację młodocianych przestępców i dzieci moralnie zaniedbanych; działały jako zakłady wychowawcze, wychowawczo-po-

¹² Ustawa z 4 czerwca 1920 r.; zob. M. Balcerek, dz. cyt., s. 151–156.

¹³ Zarzuty dotyczyły spraw lokalowych, wykształcenia pedagogów, metod wychowania. J.Cz. Babicki, *Opieka nad dzieckiem opuszczonym*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego. Pisma wybrane*, oprac. A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska, Warszawa 1980, s. 48; S. Sempołowska, *Myśli kilka o dzieciach* (1919), [w:] *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, Warszawa 1962, s. 242; W. Gasik, *Praca wychowawcza z moralnie zaniedbanymi i nieletnimi przestępcami w Polsce międzywojennej*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, pod red. S. Mauersberga, Warszawa 1990, s. 224–227.

¹⁴ J.Cz. Babicki i W. Woytowicz-Grabińska, dz. cyt., s. 550–551; J. Babicki, *Umieszczanie dzieci w rodzinach zastępczych*, „*Życie Dziecka*” 1935, R. IV, nr 7–8, s. 201–207; W. Szuman, *Z działalności Komitetu Umieszczania Sierot w Warszawie*, „*Życie Dziecka*” 1936, R. V, nr 8–9, s. 207–215. Zob. A. Kelm, *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983, s. 32. Obawy budziła opieka zlecona rodzinom zastępczym za umówioną opłatą. Forma ta kojarzyła się z oddawaniem sierot rodzinom wiejskim (na tzw. garnuszek), co miało bardzo przykre następstwa; dzieci były głodzone, bite, nadmiernie obciążane pracą, często umierały. Zob. J.Cz. Babicki, *Umieszczanie...*, s. 203–204.

¹⁵ J.Cz. Babicki i W. Woytowicz-Grabińska, dz. cyt., s. 549–550; świadczone też pomoc w postaci przydziałów miejsc zamieszkania w placówkach opiekuńczych i wychowawczych (ogniska opiekuńczo-wychowawcze, zakłady opiekuńcze). Zob. H. Ceysingerówna, *Dzieci bezdomne*, „*Bluszcz*” 1937, R. LIX, nr 49, s. 1561–1562.

¹⁶ M. Grzegorzewska, *Szkolnictwo specjalne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 3, z. 3 i 4, Warszawa 1938, s. 168.

prawcze, schroniska dla nieletnich¹⁷. Do zakładów leczniczych i leczniczo-zapobiegawczych przyjmowano dzieci i młodzież zagrożone przewlekłymi chorobami zakaźnymi; ich działalność wspierały sanatoria, prewentoria i kolonie lecznicze.

Lata wojny, ubóstwo, rozluźnienie więzów rodzinnych i moralnych spowodowały wzrost ilości sierot, dzieci bezdomnych i moralnie zaniedbanych¹⁸. Fakty te zmuszały do szybkich działań na rzecz tej części społeczeństwa. Mimo iż dużo uwagi poświęcono opiece społecznej, nie była ona, z przyczyn zrozumiałych, wystarczająca. Należało opracować nowe ustawodawstwo, organizować szkolnictwo specjalne, kształcić nauczycieli i instruktorów. Wypracowanie systemu opieki i wychowania w zakładach, zwiększenie liczby instytucji i placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz przygotowanie odpowiedniej kadry były zadaniami doniosłym w II Rzeczypospolitej. Brak możliwości pełnej realizacji rządowego programu opieki nad dziećmi zaktywizował wiele osób. Nowatorstwo dotyczyło głównie wychowania zakładowego i realizowane było w dwóch kierunkach; jedni tworzyli nowe struktury organizacyjne, inni podejmowali próby ulepszania form i metod pracy w ramach danego zakładu. Wśród nich byli również tacy, którzy służbę społeczną dla dziecka łączyli z reformą systemu opieki i wychowania oraz z tworzeniem naukowych podstaw pedagogiki opiekuńczej. Do grona zasłużonych dla rozwoju opieki nad dzieckiem należeli: Józef Czesław Babicki, Kazimierz Lisiecki, Kazimierz Jeżewski, Janusz Korczak. Znaczący wkład w ten zakres osiągnąć wniosły też prace Heleny Radlińskiej, Stefanii Sempołowskiej, Emilii Manteuffel, Marii Grzegorzewskiej, Justyny Budzińskiej-Tylickiej, Haliny Kraheleskiej, Heleny Ceysingerówny, a także Wandy Woytowicz-Grabińskiej i Aleksandra Mogilnickiego.

3. obrońcy i nowatorzy praw dziecka

O godne życie wychowanków placówek zamkniętych walczył pedagog J.Cz. Babicki. Krytykował głównie efekty koszarowego systemu wychowania i brak kompetencji wychowawców.

Dzieci są niedorozwinięte, nie umieją pracować [...] kradną, źle się uczą, są brudne i obierwane, niekulturalne i ordynarne, nie ufają swoim wychowawcom, nie mają pogody życia, duży ich procent marnuje się po wyjściu z zakładów¹⁹

– pisał.

Izolacja od środowiska społecznego, jaką dotknięta była młodzież w zakładach, generowała często, po ich opuszczeniu, utratę kontaktów przyjacielskich,

¹⁷ J.Cz. Babicki i W. Woytowicz-Grabińska, dz. cyt. s. 549.

¹⁸ Używano również pojęć „dzieci moralnie upośledzone” lub „trudne do prowadzenia”. W. Gasik, dz. cyt. s. 220.

¹⁹ J. Babicki, *Istota wychowania*, „Wychowawca” 1929, nr 1, s. 66.

towarzyskich, a nawet rodzinnych; pozostawiona sama sobie często wchodziła na drogę przestępczą²⁰ – dowodził. Był zdecydowanym przeciwnikiem oddawania dzieci pod opiekę bogatych gospodarzy (tzw. garnuszek); podawał jaskrawe przykłady znęcania fizycznego, poniżania, głodzenia, braku elementarnych form opieki. Za upokarzającą uznawał też pomoc filantropijną (oczekiwanie od dziecka wdzięczności, dyspozycyjności i służalczej postawy). Z uwagi na honor dziecka starał się eliminować z języka potocznego i naukowego takie pojęcia, jak: „biedna sierota”, „podrzutki”, „sierociniec”. Popularyzował system opieki opartej na modelu rodziny (tzw. system rodzinkowy)²¹, z intencją stworzenia w zakładach form życia zbliżonych do realiów domu rodzinnego, do wzmacniania poczucia przynależności, miłości, bezpieczeństwa.

J.Cz. Babicki jako pierwszy zajął się usprawnieniem systemu opieki we wszystkich jej aspektach – ustawodawczym, naukowym, dydaktycznym i organizacyjnym. Wspólnie z prawnikiem Wandą Woytowicz-Grabińską tworzył podstawy prawne opieki nad dzieckiem. Pracował nad projektami ustaw, statutów, zarządzeń, regulujących pracę placówek opiekuńczo-wychowawczych, opracował procedury oddawania dzieci pod opiekę rodzin zastępczych i adopcyjnych²².

Pracę na rzecz dzieci K. Lisiecki (zw. „Dziadkiem”) zainicjował założeniem w 1919 r. Koła Przyjaciół Dzieci Ulicy, zarejestrowane w 1918 r. jako Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy. Towarzystwo skupiało pracę tzw. ognisk spełniających rolę domu dla ponad 100 chłopców, do których, jak mówił, „nie uśmiechnął się los ani tatuś, ani mamusia”²³. Aksjologiczną podstawą proponowanego modelu wychowania było przekonanie jego twórcy o istnieniu naturalnego dobra w osobowości dziecka, niejednokrotnie ukrytego, realizującego się w pomocy słabszym i potrzebującym, w koleżeńskiej solidarności i życzliwości. „Zadaniem wychowawcy jest odkryć te dobre cechy i nimi pokierować”²⁴ – powtarzał. Zalecał rozpoznawanie i realizację potrzeb dziecka, szczególnie przynależności, miłości, akceptacji, jako podstawy wszelkiej działalności opiekuńczej. Popularyzowana

²⁰ Tenże, *Opuszczone*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego*, s. 41, 43; tegoż, *Umieszczenie...*, s. 202.

²¹ W ramach tej modernizacji, wychowanków dzielono na małe ilościowo grupy (10–12 osób) zwane rodzinkami. Grupa otrzymywała mieszkania kilkupokojowe z pełnym wyposażeniem oraz całkowiłą wyprawkę odzieżową. Tenże, *Planowe wychowanie w zakładzie opiekuńczym*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego...*, s. 94–96. Tenże, *Umieszczenie dzieci w rodzinach zastępczych*, „*Życie Dziecka*” 1935, s. 201–207.

²² J.Cz. Babicki i W. Woytowicz-Grabińska, dz. cyt., s. 541–543. Z osiągnięć teoretycznych J. Babickiego należy wymienić przede wszystkim zdefiniowanie pojęć „pedagogika opiekuńcza”, „postawa opiekuńcza”, określenie zakresu zadań opieki nad dzieckiem oraz ustalenie pierwszych naukowych zasad sprawowania opieki – celowości, ciągłości, równomierności, powszechności i dobra dziecka. Zob. tamże, s. 163–164.

²³ Kołak, *Kazimierz Lisiecki „Dziadek” (1902–1976)*, [w:] *Opieka i pomoc społeczna w poglądach pedagogów*, red. A. Datta-Jakubowska, Częstochowa 2000, s. 154–155.

²⁴ Cyt. za: M. Balcerek, *Kazimierz Lisiecki „Dziadek” i Jego dzieło*, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*” 1982, nr 8, s. 379.

przez K. Lisieckiego zasada – „Dziecku trzeba najpierw dać to, co mu się należy, a potem w miarę i w porę wymagać od niego”²⁵ – przekonywała, że sukcesu wychowawczego nie należy łączyć z postawą roszczeniową wobec dziecka i brakiem uwzględnienia jego racji i potrzeb.

Praca w ogniskach skupiała się na dwóch ważnych aspektach wychowania – samorządności i pracy na rzecz ogółu, wyrażanej w maksymie „nic za darmo”. Samorządność realizowano poprzez zrozumienie znaczenia takich wartości, jak: sumienność, odpowiedzialność, respektowanie decyzji czy woli innych, popartych zasadą „prawa twoje wynikają z wzorowo wypełnionych obowiązków”. Inny pedagog, K. Jeżewski, spopularyzował system opieki nad dzieckiem porzuconym oparty na modelu rodziny zastępczej, zwany sierocym gniazdem²⁶. Podstawą wychowawczą tego programu była idea wspólnej pracy realizowana w ramach wychowania domowego. W oparciu o te przekonania popularyzował formę opieki rozumianej jako: „dom rodzinny oparty o mocny życiodajny warsztat, który zmusza rodziców i dzieci do wspólnej pracy nad zdobyciem dla siebie dostatniego utrzymania”²⁷. Wychowanie przez pracę traktował jako jeden z istotnych warunków rozwoju człowieka, jego usamodzielnienia i zawodowego przygotowania. Dobra opieka rodzinna realizowała się – jego zdaniem – poprzez szereg uwarunkowań, do których zaliczył: rozumnych, dobrych rodziców, serdeczną atmosferę, pracę na roli i rozumienie jej wartości, umiejętność współżycia grupowego, poczucie przynależności do ojczyzn, dbałość o rozwój moralny i fizyczny.

System wychowawczy K. Jeżewskiego powstał w czasach dominacji opieki filantropijnej. Z myślą o wyeliminowaniu tej formy pomocy preferował trzy cele wychowania rodzinnego: zaspokojenie potrzeb materialnych, stworzenie warunków wszechstronnego rozwoju i uspołecznienia, ochrona przed demoralizacją, łączona z odpowiedzialnością za losy podopiecznego.

J. Korczak, lekarz i pedagog, stworzył swoisty system opiekuńczo-wychowawczy w oparciu o naczelną zasadę: dziecko jest człowiekiem i nie należy mu odbierać ludzkich praw. Zgodnie z tą normą walczył o respektowanie trzech zasadniczych praw dziecka: prawa do dnia dzisiejszego, prawa do bycia tym, kim jest, prawa do szacunku. Pierwsze nakazywało traktować dziecko jak osobę dorosłą i pozwolić mu żyć zgodnie z „szacunkiem dla bieżącej godziny”, ufając jego

²⁵ W. Kołak, dz. cyt., s. 156.

²⁶ K. Jeżewski, *Wioski sieroce. Program działalności Towarzystwa Wiosek Kościuszkowskich*, b.d.w., s. 24. Tworzenie ośrodków opieki odbywało się pod patronatem Towarzystwa Gniazd Sierocych i Towarzystwa Wiosek Kościuszkowskich. Wioska obejmowała 20 gospodarstw (gniazd); umieszczano w nich 6–7 osób w różnym wieku. Na terenie istniały instytucje kulturalne, oświatowe, usługowe i gospodarcze (szkoła, domy kultury, sklepy, łaźnie, czytelnie, piekarnie itp.), co miało stworzyć pozory życia społecznego i uczyć jego form. Zasady funkcjonowania Towarzystwa regulowała *Ustawa z 23 marca 1929 roku o utworzeniu fundacji pod nazwą „Wieś Kościuszkowska”* (Dz.U. R.P. 1929, nr 24, poz. 248).

²⁷ Tamże, s. 4.

świadomości i odpowiedzialności. Drugie zobowiązywało do akceptowania potrzeb, zainteresowań, indywidualności, zdolności koniecznych do prawidłowego rozwoju. Miłość do dziecka, szczególnie akcentowana w jego pracy, była ściśle związana z ostatnim prawem. Żądał szacunku i pokory „dla świętego dziecięctwa”, szacunku dla niewiedzy dziecka, jego niepowodzeń, tajemnic, własności, dla pracy (tu: nauki) i dla każdej chwili jego życia. Spośród innych preferowanych przez autora praw należy wymienić: prawo do wolności, do zabawy, do wypowiedania własnych myśli²⁸.

W kierowanych przez siebie placówkach „Dom Sierot” i „Nasz Dom” J. Korczak wprowadził zasadnicze zmiany w systemie samorządności wychowanków. Nowoczesne, oparte na znajomości psychiki dziecka, kolektywne formy współżycia wychowanków i personelu zmierzały do stworzenia przyjaznego dziecku środowiska wychowawczego, dającego mu możliwości rozwoju naturalnej ekspresji i chęci działania²⁹.

O prawa dziecka do godnego życia, normalnego rozwoju, do radości i optymalnych warunków egzystencji walczyła S. Sempołowska, nauczycielka i działaczka oświatowa. Ostre słowa krytyki kierowała w stronę władz, instytucji i osób odpowiedzialnych za status dzieci osieroconych, ofiar wojny, zdanych na łaskę (bądź niełaskę) losu czy – „panów”, „dobrych pań”, „pocziwych chłopów”. Walczyła z decyzjami rządu akceptującymi filantropię i ograniczenia w finansowaniu opieki.

Los dwóch milionów dzieci – nędzarzy pozostawiono inicjatywie prywatnej, „dobrej woli” ludzi, których kwalifikacjami – obok „dobrej woli” są: majątek [...] oraz czas wolny wynikający z różniacego trybu życia³⁰

– pisała.

Żądała wdrożenia stałych akcji dożywiania zakładowego dla niemowląt, uczniów, opieki pozalekcyjnej, nadzoru nad placówkami opiekuńczymi, kontroli warunków pracy nieletnich. W ramach resocjalizacji młodych przestępców zalecała prace prewencyjne, a w miejsce aresztu, więzień i sądów – zakłady wychowawcze³¹. Domagała się ustawowego zabezpieczenia dziecka już od niemowlęctwa, poprzez prawną regulację ochrony macierzyństwa. Przypominała, iż przyszłość Polski „to te dzieci, ta młodzież, o które dziś nie troszczymy się, których nie dostrzegamy w prawie”³². Braki w sprawowaniu funkcji opiekuńczych uderzały – jej zdaniem – nie tylko w poziom egzystencji wychowanków, ale również w ich wartość obywatelską i godność, podważały autorytet i pozytywny wizerunek państwa.

²⁸ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] *Wybór pism*, t. 3, Warszawa 1958, s. 410–423; tegoż, *Jak kochać dziecko*, tamże, s. 115, 122, 125, 131–161, 211.

²⁹ Tenże, *Samorząd w szkole*, „Mały Przegląd” 1927, R. IV, nr 3, s. 5.

³⁰ S. Sempołowska, *Myśli...*, s. 241.

³¹ Tamże, s. 237–238.

³² Tamże, s. 241.

Nowatorskie formy opieki zakładowej urzeczywistniała też E. Manteuffel³³, przewodnicząca Wojewódzkiego Komitetu Społecznego w Kielcach. Była inicjatorką wielu skutecznych akcji prewencyjnych, których celem było zagwarantowanie dzieciom i młodzieży praw do bycia pełnowartościowym obywatelem w zakresie zdrowia, bezpieczeństwa, edukacji. Podjęła walkę z chorobami zakaźnymi – gruźlicą i jaglicą, z demoralizacją nieletnich i przyczynami zaburzeń zdrowia psychicznego. Z jej inicjatywy dobudowano do budynku szpitalnego przy ul. Langiewiczza w Kielcach gruźliczy pawilon zakaźny dla 25 osób oraz uruchomiono zakład leczniczy dla dzieci w początkowym stadium choroby w Rabsztynie koło Olkusza³⁴. Z intencją przeciwdziałania jaglicy uruchomiła w 1926 r. na Stradomiu (dziś dzielnica Częstochowy) zakład leczniczo-wychowawczy dla chłopców. Zakład zatrudniał dwóch specjalistów (jeden na stanowisku dyrektora), dentystę, trzy pielęgniarki oraz osoby do obsługi sanitarnej. Zadbana też o właściwą opiekę wychowawczą – jeden wychowawca z racji trudnej pracy miał pod opieką nie więcej niż 25–30 chłopców.

Troska o zdrowie i bezpieczeństwo chorych była dla E. Manteuffel zasadniczym celem pracy, widocznym w każdej podejmowanej decyzji, niezależnie od możliwości finansowych zakładu. Na podkreślenie zasługuje jej wielka determinacja w walce o subwencje. W jednym z pism uzasadniających prośbę o zwiększenie dotacji z racji zatrudnienia dodatkowych pracowników (pielęgniarki, osoby sprzątające pomieszczenia chłopców) zaakcentowała:

uniemożliwienie z przyczyn powyższych [finansowych – dop. L.S.-Z.] leczenia chłopców tej kategorii, dotkniętych przeważnie jaglicą sączącą, nie da się jednak pomyśleć³⁵.

W innym dokumencie, wyjaśniając powód zwiększenia wydatków na ogrzewanie i odzież, pisała:

Nie można [...] do gruntownych zmian ciepłoty w ubikacjach dostosować odzieży. Każde przeziębiecie wpływa ujemnie na odporność dzieci, wśród których jest znaczna liczba adenopatycznych³⁶.

W ramach działań prewencyjnych otworzyła w kolejnym roku pierwszy w kraju zakład wychowawczy dla chłopców zaniedbanych moralnie w Herbach

³³ Była związana z Kielecczyną w latach 1924–1927, jako żona wojewody Ignacego Manteuffla.

³⁴ Archiwum Państwowe w Kielcach (dalej: APK), Urząd Wojewódzki Kielecki (dalej: UWK), Protokół z 1 posiedzenia Zarządu Komitetu Społecznego, z dnia 26 czerwca 1927 r., sygn. 8687, k. 154; Projekt działalności Wojewódzkiego Komitetu Społecznego na rok budżetowy 1927/28, sygn. 8329, k. 371.

³⁵ Tamże, Pismo do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (Departament Zdrowia) z dnia 5 listopada 1926 r., sygn. 8329, k. 293.

³⁶ Tamże, Preliminarz budżetowy Zakładu leczniczo-wychowawczego dla chłopców jaglicznych w Częstochowie, 23.10.1926 r., sygn. 8329, k. 329–330. Wymagała odpowiedniego oświetlenia sal (nawet kafonocnego), wprowadziła całkowity zakaz pracy pensjonariuszy, łącznie z porządkowaniem pokoi.

Polskich³⁷. Zakład był dobrze zorganizowaną placówką edukacyjną i wychowawczą, pracującą w oparciu o zasady pedagogiki J. Korczaka, prowadził szkołę i warsztaty przysposobienia zawodowego. Wprowadzono gry i zabawy (środki rozwijające poczucie karności i sublimację siły), sądy koleżeńskie, system kar i nagród (tylko natury moralnej), stałą obserwację wychowanków. Zachęcano chłopców do założenia organizacji harcerskiej i sekcji sportowo-rozrywkowych.

E. Manteuffel zatroszczyła się też o wykształcenie zawodowe sierot z zakładów opiekuńczych, zgodnie z przekonaniem, iż opieka nad sierotą tylko wtedy ma wartość, gdy umożliwi mu zdobycie środków do życia po ustaniu gwarantowanych form. Podjęła starania o zorganizowanie szkoły zawodowej dla piastunek, z bursą i żłobkiem³⁸.

W 1937 r. otworzyła w Warszawie pierwszą poradnię wychowawczą dla młodzieży zagrożonej patologią³⁹. Interesowała się wówczas przyczynami niedostosowań społecznych dzieci i młodzieży, sposobami likwidowania drugoroczności, pomagała dzieciom z rozbitych rodzin i upośledzonym umysłowo. Należała do grona prekursorów badań nad przyczynami zaburzeń zdrowia psychicznego. Koncentrowała je głównie wokół życia rodzinnego, czynników takich, jak: surowe warunki bytu, brak higieny snu, wypoczynku, alkoholizm i niewydolność wychowawcza rodziców. Winiła także szkołę; dowodziła, że przeludnione klasy, zmęczenie nauczycieli, brak korekty programów i metod nauczania nie sprzyjają higienie psychicznej⁴⁰.

Problem społeczny statusu dziecka interesował także H. Ceysingerównę – publicystkę, autorkę książek historycznych dla dzieci. Analizując status dziecka opuszczonego w społeczeństwie i rodzinie, zwróciła uwagę na stosunek otoczenia do sierot, dzieci nieślubnych, itp. Krytykowała brak pozytywnych emocji społecznych w stosunku do tej grupy, poniżanie i niechęć okazywaną nawet przez inne matki, również macochy. „Wszystkie dzieci potrzebują troskliwości, opieki, starań i pieczyoty”⁴¹ – podkreślała. Przypominała, że z każdego dziecka wyrosnie nowe pokolenie, które jako kontynuator narodowych tradycji będzie popularyzowało te postawy, które zostaną mu przekazane. Dlatego postulaty w sprawach opieki nad matką i dzieckiem radziła kierować bezpośrednio do kompetentnych instytucji i resortów. „Twórzmy opiekę nad niemowlętami – naciśnijmy na rząd, aby uchwalił ustawę o ochronie praw kobiet, a właścicielom fabryk nakażmy zakładanie żłobków”⁴² – apelowała. Zalecała zakładanie żłobków także w możliwie dostępnych miejscach (np. poczty), aby uniknąć zamykania dzieci – jak zaznaczyła – z kotami i drobiem.

³⁷ Tamże, Protokół z 5-go Zebrania Wydziału Wychowawczego Komitetu Wojewódzkiego w Kielcach, odbytego w dniu 9 grudnia 1926 r., sygn. 8329, k. 350.

³⁸ Tamże, k. 350, 351.

³⁹ E. Manteuffel, *Poradnie dla młodzieży*, „Opiekun Społeczny” 1937, nr 10–11, s. 9.

⁴⁰ Tamże, s. 7–9.

⁴¹ H. Ceysingerówna, *Cudze dzieci*, „Prosta Droga” 1931, R. II, nr 20, s. 3.

⁴² Tejże, *Czy chcemy przywileju?* „Kobieta Współczesna” 1928, R. II, nr 27, s. 3.

Badając status społeczny dziecka, H. Radlińska skupiła się na postulatach *Deklaracji praw dziecka*. Za największe osiągnięcie ustawy uznała przyznanie wszystkim dzieciom statusu obywatela, co utożsamiała z prawem do „posiadania dziecięctwa”⁴³. Analizując poszczególne postulaty dziecięcych potrzeb, skupiła się na objęciu opieką i pomocą takich aspektów życia, jak: zdrowie, nauka, odpoczynek, rekreacja, praca, udział w kulturze. Propozycje poprawy opieki zdrowotnej odnosiła nie tylko do realizacji konkretnych zobowiązań, zwracała też uwagę na potrzebę opracowania metod wzmacniających efektywność pracy oraz skorelowania potrzeb w określony system działań społecznych.

Czuwanie nad rozwojem i leczeniem wiązać by się miało z regulowaniem pracy szkolnej i pozaszkolnego wychowania fizycznego z przydziałem dożywiania, okularów czy aparatów, z wysyłaniem do szkół na świeżym powietrzu i na kolonie⁴⁴

– wyjaśniała.

Planowe, racjonalne formy pomocy miały – w rozumieniu H. Radlińskiej – wyeliminować filantropię, której szkodliwość dostrzegą dość wyraźnie, podobnie jak inni zwolennicy zmian. Wierzyła również, że uaktywnione społecznie rodziny łatwiej zrozumieją potrzebę przemiany środowiska życia swych dzieci oraz szerszy, korzystny aspekt wartości wychowawczych.

Znaczącą zasługą M. Grzegorzewskiej – pedagoga i psychologa – była praca na rzecz dzieci upośledzonych fizycznie i psychicznie oraz moralnie zaniedbanych, aby stały się jednostkami samowystarczalnymi i społecznie użytecznymi. Rozważając strukturę psychiczną dzieci głuchych i niewidomych, akcentowała ich dążenie do „najlepszego z możliwych” uczestnictwa w życiu realnym, zaadaptowania się do świata ludzi widzących i słyszących.

Niewidomi [...] chcą sami należeć do społeczności widzących, chcą być członkami czynnymi tej społeczności, interesują się światem widzących i ten świat rozumieją⁴⁵

– wyjaśniała.

Dążyła do integracji osób upośledzonych z procesami życia społecznego, przez zdobycie zawodu, usamodzielnienie, także możliwość korzystania z „przywilejów” życia.

Krytycznie oceniała metody wychowawcze stosowane w zakładach dla nieletnich przestępców. Z dezaprobatą podkreślała, iż

⁴³ H. Radlińska, *Podstawy walki z drugorocznością*, „Praca Szkolna” 1932, nr 4, s. 98.

⁴⁴ Spośród konkretnych zaleceń na uwagę zasługują – uświadamianie matek i starszych dziewcząt w zakresie prawidłowych form żywienia, formy pozyskiwania (ośrodki kształcące krawcowe i bieliźniarki) i dzielenia ubrań (zadania kół rodzicielskich), organizacja kąpieli w szkołach (godziny lekcyjne, nadzór higienistek i praktykantek z zakładów kształcenia nauczycieli i pielęgniarek). Tamże, s. 98–103.

⁴⁵ M. Grzegorzewska, *Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia*, „Szkoła Specjalna” 1926–1927, t. 3, nr 1, s. 4.

myśl ostatniego stulecia poszła w stosunku do dzieci podsądnych wyraźnie w kierunku wychowania, a nie kary, jednak rozwiązanie organizacyjne tego zagadnienia tonie najczęściej w atmosferze dawno przebrzmiałych haseł kary i represji⁴⁶.

M. Grzegorzewska była zwolenniczką kompleksowego rozwiązywania kwestii edukacyjnych, szczególnie w zakresie szkolnictwa specjalnego, co – jej zdaniem – wynikało zarówno ze złożoności przyczyn upośledzeń fizycznych i zaniedbań moralnych, jak też z zadań pragmatyki pedagogicznej.

Nie rozbudowa więzień, domów policyjnych, domów poprawy i przytułków, lecz racjonalnie ujęta sieć opieki wychowawczej sprawę tę zasadniczo rozwiązuje⁴⁷

– pisała.

Problemami pracy młodocianych zajmowała się H. Krahelska – inspektor pracy, która podobnie jak S. Sempołowska wiązała przyszłość kraju z zagwarantowaniem młodzieży należytej egzystencji. Krytyczne uwagi z badań warunków pracy młodocianych kierowała do ustawodawców i pracodawców niedostatecznie chroniących nieletnich pracowników. Piętnowała uchybienia w przestrzeganiu prawa pracy, zaniechania wynikające z lekceważenia wymogów higienicznych, bezpieczeństwa i zdrowia ludzkiego, co w odniesieniu do osób będących w okresie rozwoju fizjologicznego uznawała za wyjątkowo niebezpieczne. Apelowala do ustawodawców, aby uwzględniali zakaz udziału nieletnich w pracach szkodliwych oraz kary dla osób zatrudniających dzieci⁴⁸. Była zdania (podobnie jak poprzedniczki), że znaczenie i prestiż państwa określa m.in. stopień rozwoju i zakres zadań opiekuńczych, szczególnie wobec najmłodszych. Dowodziła, iż liczba pracujących dzieci⁴⁹ w wieku obejmującym lata szkoły powszechnej nie może przynieść państwu chluby. Młodzież – pisała – to ważna grupa społeczna, „na jej wartościach, jej odporności fizycznej, jej tężyźnie moralnej, oprze Polska całą swą przyszłość”⁵⁰.

Jedna z pierwszych lekarek – J. Budzińska-Tylicka – surowo oceniała stan opieki nad matką i dzieckiem, zwłaszcza ostro krytykowała brak nowelizacji prawa rodzinnego. Żądała usunięcia przestarzałych zapisów ograniczających prawa dziecka nieślubnego, piętnując opieszałość władz w tym zakresie obowiązków. Szczególnie akcentowała swój sprzeciw wobec ustaleń zabraniających „poszukiwania ojcostwa”, wskazując jego przykre społeczne konsekwencje⁵¹.

Wiele uwagi koncentrowała na sprawach wychowania zdrowotnego dzieci i młodzieży. Zalecała wprowadzenie higieny (też w aspekcie psychicznym) jako

⁴⁶ Tamże, s. 4.

⁴⁷ Tejże, *Szkolnictwo specjalne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 3, z. 3 i 4, s. 170.

⁴⁸ H. Krahelska, *Praca młodocianych a opieka społeczna*, Warszawa 1930, s. 12–13; 15–17; por. tejże, *Praca dzieci i młodocianych w Polsce*, Warszawa 1928, s. 29.

⁴⁹ W latach 1922/1923 liczba młodocianych robotników wynosiła ok. 5 mln, po spadku do ok. 3,6 mln w okresie 1925–1929 r., doszła podobnego stanu liczbowego w latach 1933/1934, tejże, *Praca dzieci...*, s. 10–11.

⁵⁰ Tejże, *Troska o młodzież*, „Życie Dziecka” 1933, R. II, nr 6, s. 151.

⁵¹ J. Budzińska-Tylicka, *Świadome macierzyństwo*, Warszawa 1935, s. 6.

obowiązkowego przedmiotu na wszystkich szczeblach nauczania, również do programów kształcenia nauczycieli i prawników, gdyż każdy – podkreślała – powinien dążyć do rozwoju sił i odporności i wpoić te zasady dzieciom. Dużo miejsca poświęciła higienie pracy szkół. Zobowiązywała władze tych placówek i w znacznej mierze szkolnego lekarza do zapewnienia uczniom możliwie najlepszych warunków zdrowotnych – np. odpowiedniej temperatury, optymalnych powierzchni sal klasowych, wprowadzenia profilaktyki chorób zakaźnych i badań antropometrycznych. Domagała się zagwarantowania dziecku (przynajmniej w wieku szkolnym) specjalnej opieki i właściwych warunków bytowych. Żądała wydania odpowiednich rozporządzeń dotyczących „uzdowień mieszkaniowych”, które powinny obejmować m.in. zakaz wynajmu suterren, poddaszy, likwidację ciasnych mieszkań czy oficyn⁵².

Racjonalizacją systemu opieki nad zdemoralizowanym dzieckiem zajął się A. Mogilnicki, prawnik, reformator prawa karnego. Ubolewał nad faktem, iż dziecko, którego status powinien kojarzyć się z radosnymi, ciepłymi odczuciami i stanowić synonim dobra, stało się w naszych realiach społecznych przyczyną zła moralnego. Winę za jego demoralizację przypisywał zarówno rodzicom (niewydolność wychowawcza, brak miłości, możliwości zapewnienia elementarnych potrzeb biologicznych, warunków do nauki), jak i środowisku społecznemu – albo obojętnemu, albo zdeprawowanemu⁵³. Krytykował brak społecznego zainteresowania losem głodnego, zmarzniętego dziecka, któremu nie dano szans normalnego życia i innej, poza kradzieżą, możliwości przetrwania. Społeczeństwo – podkreślał z dezaprobatą – nie pomoże, ale chętnie potem wymierzy karę. Ukaże więzieniem za to, że jako dziecko było głodne, nieszczęśliwe i niekochane, za to, że nikt mu nie okazał należytej miłości, nie skierowywał na drogę prawości, nie nauczył zasad społecznego współżycia. Zemsta i gniew przykryte płaszczykiem prawa – to jedyna reakcja społeczna na bezprawne zachowanie opuszczonego dziecka i fundament jego resocjalizacji⁵⁴. Kara – jego zdaniem – powinna ustąpić miejsca środkom zapobiegawczym, a dziecko przestępcze należało traktować jako opuszczone, zaniedbane i bezdomne, wymagające opieki – a nie sądu⁵⁵.

A. Mogilnicki podjął próbę modyfikacji systemu prawnego z intencją przywrócenia dziecku przestępczemu możliwości powrotu do normalnego życia. Pracował nad wprowadzeniem metod resocjalizacyjnych i działań prewencyjnych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Opowiadał się za zniesieniem kary więzienia i objęciem kuratelą nieletnich z wyrokiem sądowym, a także tych, którzy jeszcze nie byli karani (tzw. wychowanie przymusowe)⁵⁶. Uznawał za bez-

⁵² Tejże, *W sprawie naszego bytu*, Warszawa 1916, s. 9–12.

⁵³ A. Mogilnicki, *Dziecko i przestępstwo*, Warszawa 1925, s. 18–24, 52.

⁵⁴ Tamże, s. 24–25.

⁵⁵ Tamże, s. 25.

⁵⁶ Tamże, s. 35.

sporne zagwarantowanie dziecku możliwości urzeczywistnienia wszystkich potrzeb rozwojowych. Postulował wychowanie i rozwój zgodny z predyspozycjami psychicznymi, dostosowany do charakteru i zakresu potrzeb oraz stymulowanie aktywności i swobody.

Czynniki ograniczające potrzeby rozwojowe dzieci analizowała W. Woytowicz-Grabińska. Walczyła o prawo dziecka do edukacji, do rozwijania zainteresowań, do wyboru zawodu zgodnego z uzdolnieniami i wolą. Apelowwała do rodziców i nauczycieli, aby wspomagali w nauce jednostki zdolne, ukierunkowywali ich umiejętności, umożliwiali realizację planów zawodowych oraz stwarzali każdemu dziecku warunki do nauki. Piętnowała jednocześnie obojętność rodziców w stosunku do potrzeb edukacyjnych dziecka, tłumienie jego ambicji, indywidualności i woli⁵⁷. Broniła dziecka przestępczego, jego prawa do bycia dobrym obywatelem, do resocjalizacji i szukała źródeł jego demoralizacji w zachowaniach dorosłych. Analizowała przyczyny braku opieki rodzicielskiej, porzucania dzieci, opisywała stany psychiczne wychowanków pogotowi opiekuńczych. Wskazywała przykłady bezdusznych ojców unikających odpowiedzialności za losy swych synów i córek, zmuszających dzieci do kradzieży, zamykających drzwi przed powracającymi z zakładów wychowawczych, przymuszających do niesatysfakcjonującej pracy⁵⁸.

Znacząca jej rola w obronie praw dziecka łączyła się z działalnością pragmatyczną. Jako sędzia dla nieletnich skupiała się nie tylko na orzecznictwie – pomagała kuratorom w poszukiwaniu odpowiedniej placówki opiekuńczej dla pozwanych, pracowała nad formami wsparcia dla osób opuszczających zakłady, angażowała członków stowarzyszeń opiekuńczych do pomocy młodocianym przestępcom w uzyskaniu stabilizacji społecznej. Szukała sposobów zapobiegania przestępczości, wskazywała luki w prawie sprzyjające deprawacji młodych ludzi, konsekwencje braku schronisk dla dziewcząt bezdomnych, omijania ustawy ułatwiającej dziecku przestępczemu powrót do normalnej egzystencji⁵⁹. Najbardziej owocny wysiłek wychowawczy w stosunku do młodzieży „to dopuszczenie jej do znalezienia tych dróg życia, które przemierzać będzie radośnie i twórczo”⁶⁰ – przekonywała.

Respektowanie praw dziecka w latach II Rzeczypospolitej budziło sporo zastrzeżeń. W walce o ich poszanowanie wiele krytycznych uwag kierowano w stronę polityki społeczno-oświatowej, ujawniano luki ustawodawcze, analizowano niewydolność wychowawczą rodzin. Brak odpowiedzialności prawnej i wrażliwości moralnej dorosłych uznawano za istotny czynnik umniejszający

⁵⁷ W. Woytowicz-Grabińska, *Droga życia*, „Bluszczy” 1932, nr 1, s. 2–3; tejże, *Jakże tu się uczyć*, „Bluszczy” 1932, nr 47.

⁵⁸ Tejże, *Bez gniazda*, „Bluszczy” 1933, R. LXVI, s. 9–10; tejże, *Pogotowie opiekuńcze*, „Bluszczy” 1932, R. LXV, nr 27, s. 8.

⁵⁹ Tejże, *Dziewczęta przed sądem*, cz. 1, „Bluszczy” 1931, nr 41, s. 8–9; cz. 2, nr 42, s. 7.

⁶⁰ Tejże, *Droga...*, s. 3.

w opinii społecznej rangę godności dziecka i wartości jego życia. Wiele osób z różnych środowisk zawodowych podejmowało walkę z obojętnością wobec potrzeb dziecka, z łamaniem jego praw i z przejawami filantropii. obrońcy praw dziecka uznawali zgodnie za bolesny fakt, że odrodzony kraj nie zapewniał najmłodszym obywatelom naturalnych warunków rozwojowych – zaspokojenia potrzeb, możliwości edukacyjnych, ufności, bezpieczeństwa, praw do radosnego, szczęśliwego dzieciństwa.

Bibliografia

- Babicki J.Cz., *Istota wychowania*, „Wychowawca” 1929, nr 1.
- Babicki J.Cz., *Umieszczanie dzieci w rodzinach zastępczych*, „Życie Dziecka” 1935, nr 7–8.
- Babicki J.Cz., Woytowicz-Grabińska W., *Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, red. S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski, t. 3, z. 9 i 10, Warszawa 1939.
- Balcerek M., *Rozwój szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. 12.
- Budzińska-Tylicka J., *Świadome macierzyństwo*, Warszawa 1935.
- Budzińska-Tylicka J., *W sprawie naszego bytu*, Warszawa 1916.
- Ceysingerówna H., *Czy chcemy przywileju?* „Kobieta Współczesna” 1928, R. II, nr 27.
- Ceysingerówna H., *Cudze dzieci*, „Prosta Droga” 1931, nr 20.
- Ceysingerówna H., *Dzieci bezdomne*, „Bluszcz” 1937, R. LIX, nr 49.
- Dekret o obowiązku szkolnym*, Dz.U. R.P. 1919, nr 14, poz. 147, art. 32.
- Gasik W., *Praca wychowawcza z moralnie zaniedbanymi i nieletnimi przestępcami w Polsce międzywojennej*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, pod red. S. Mauersberga, Warszawa 1990.
- Grzegorzewska M., *Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia*, „Szkoła Specjalna” 1926–1927, t. 3, nr 1.
- Grzegorzewska M., *Szkolnictwo specjalne*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 3, z. 3 i 4, Warszawa 1938.
- Jeżewski, K. *Wioski sieroce. Program działalności Towarzystwa Wiosek Kościuszkowskich*, b.d.w.
- Kelm A., *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*, Warszawa 1983.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r. Tekst*, Lwów – Warszawa 1926.
- Kotak W., *Kazimierz Lisiecki „Dziadek” (1902–1976)*, [w:] *Opieka i pomoc społeczna w poglądach pedagogów*, red. A. Datta-Jakubowska, Częstochowa 2000.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, [w:] *Wybór pism*, t. 3, Warszawa 1958.

- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, [w:] *Wybór pism*, t. 3, Warszawa 1958.
- Korczak J., *Samorząd w szkole*, „Mały Przegląd” 1927, R. IV, nr 3.
- Krahelska H., *Praca dzieci i młodocianych w Polsce*, Warszawa 1928.
- Krahelska H. *Praca dzieci młodocianych a opieka społeczna*, Warszawa 1930.
- Manteuffel E., *Poradnie dla młodzieży*, „Opiekun Społeczny” 1937, nr 10–11.
- Manteuffel E., *Podstawy organizacyjne opieki społecznej w Polsce*, Warszawa 1928.
- Mogilnicki A., *Dziecko i przestępstwo*, Warszawa 1925.
- Mogilnicki A., *Dziecko wobec prawa*, „Rocznik Pedagogiczny” 1928, t. 3.
- Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego. Pisma wybrane*, oprac. A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska, Warszawa 1980.
- Pismo do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych (Departament Zdrowia) z dnia 5 listopada 1926 r., APK, UWK I, sygn. 8329.
- Preliminarz budżetowy Zakładu leczniczo-wychowawczego dla chłopców jaglicznych w Częstochowie, 23.10.1926 r., APK, UWK I, sygn. 8329.
- Protokół z 5-go Zebrania Wydziału Wychowawczego Komitetu Wojewódzkiego w Kielcach, odbytego w dniu 9 grudnia 1926 r., APK, UWK I, sygn. 8329.
- Protokół z 17 posiedzenia Zarządu Komitetu Społecznego, z dnia 26 czerwca 1927 r., APK, UWK I, sygn. 8687.
- Projekt działalności Wojewódzkiego Komitetu Społecznego na rok budżetowy 1927/28, APK, UWK I, sygn. 8329.
- Radlińska H., *Podstawy walki z drugorocznością*, „Praca Szkolna” 1932, nr 4.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej w sprawie powołania do życia Pogotowi Opiekuńczych dla dzieci z dnia 19.II.1920 r.*, „Monitor Polski” z 4 marca 1920 r., nr 52.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej, z dnia 27 marca 1924 r. o przedmiocie odsyłania osób potrzebujących opieki do gmin, w których osoby te mają prawo do opieki trwałej*, Dz.U. R.P. 1924, nr 31, poz. 318.
- Rozporządzenie Ministra WR i OP z marca 1927 r. o nadzorze zawodowym nad szkołami doksztalającymi* (Dz.U. R.P. 1927, nr 29, poz. 252).
- Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 6 marca 1928 r. o opiekunach społecznych i komisjach opieki społecznej*, Dz.U. R.P. 1928, nr 29, poz. 267.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Opieki Społecznej z dnia 11 kwietnia 1929 r. w sprawie ustanowienia opiekunów społecznych i wykonywania przez nich obowiązków*, Dz.U. R.P. 1929, nr 30, poz. 291.
- Sempołowska S., *Myśli kilka o dzieciach* (1919), [w:] *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, Warszawa 1962.
- Szuman W., *Z działalności Komitetu Umieszczania Sierot w Warszawie*, „Życie Dziecka” 1936, R. V, nr 8–9.
- Ustawa z 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych*, „Dziennik Praw Państwa Polskiego” 1920, nr 6, poz. 49.

- Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej*, Dz.U. R.P. 1923, nr 92, art. 2, poz. 726.
- Ustawa o zatrudnieniu nieletnich i kobiet z dnia 2 lipca 1924 roku*, Dz.U. R.P. 1924, nr 65,
- Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa*, Dz.U. R.P. 1932, nr 38.
- Woytowicz-Grabińska W., *Droga życia*, „Bluszcz” 1932, nr 1.
- Woytowicz-Grabińska W., *Pogotowie opiekuńcze*, „Bluszcz” 1932, nr 27.
- Woytowicz-Grabińska W., *Jakże tu się uczyć*, „Bluszcz” 1932, nr 47.
- Woytowicz-Grabińska W., *Bez gniazda*, „Bluszcz” 1933.
- Woytowicz-Grabińska W., *Dziewczęta przed sądem*, cz. 1, „Bluszcz” 1931, nr 41–42.

In defense of children's rights. Social-legal status of a child in the Second Republic of Poland

Abstract

In the Second Polish Republic, a number of different acts of law were introduced to standardize and regulate the social and legal status of children. Yet, it was difficult to put into practice the written demands due to the years of partitions, the war, and poverty, which caused to create too relaxed family ties, the increase in the number of orphans, homelessness and the appearance of morally neglected children. In the inter-war period, the homogeneous and well-planned childcare became a prestigious issue. The educators themselves stood up for the children's rights to maintain their lives in dignity and joy. Apart from the educators, the issue became the subject of the various heated discussions of doctors, lawyers and educational activists. The concepts of reforming the educational care system were raised (the insufficiencies and wrongdoings in the work of the individual institutions were revealed), the organisation of special education, the staff training, as well as the attempts were made to develop the scientific basis in the sphere of childcare pedagogy.

Keywords: children's rights, crime/offence, punishment, healthcare system, educational care center, orphanhood, homelessness, mental needs, dignity, resocialisation dysfunctionality.

EDUKACJA – CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.08>

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 społeczno-kulturalna Ligi Kobiet we Lwowie w latach I wojny światowej

Streszczenie

Artykuł dotyczy aktywności społeczno-kulturalnej Ligi Kobiet. Organizacja ta powstała w czasie I wojny światowej na terenie Galicji dla wspierania ruchu legionowego. Skupiała ona kobiety niosące pomoc żołnierzom legionowym i ich rodzinom. Główną formą aktywności Ligi było uzupełnianie zaopatrzenia żołnierzy na froncie oraz opieka nad rannymi legionistami, a także opieka nad dziećmi w powoływanych w tym celu ochronkach oraz koloniach zdrowotno-wypoczynkowych. W największej tego typu placówce – Ochronce im. Józefa Piłsudskiego we Lwowie – stosowano najnowsze osiągnięcia pedagogiki Nowego Wychowania. Duże zasługi w organizowaniu działalności Ligi Kobiet odegrały Fryderyka Lazarus oraz Janina Kelles-Krauz.

Słowa kluczowe: Liga Kobiet, działalność społeczno-kulturalna, opieka nad dzieckiem, Galicja.

1. Problemy organizacyjne

Liga Kobiet w Galicji została powołana przez Naczelny Komitet Narodowy w Krakowie w lutym 1915 r. Jej celem było wspieranie ruchu legionowego oraz popularyzacja w społeczeństwie programu NKN w duchu austro-polskiej orientacji¹.

Pierwszy Zjazd Ligi Kobiet odbył się w Krakowie 19 czerwca 1915 r., przewodniczyła mu Maria Piłsudska. Wybrano władze organizacji w osobach: Jadwiga

¹ K. Srokowski, *NKN. Zarys historii Naczelnego Komitetu Narodowego*, Kraków 1923; N. Koestler, *Kobiety w społecznościach żydowskich w monarchii habsburskiej: etapy emancypacji*, [w:] *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym*, pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Warszawa 1994, s. 135 i n.

Strokowa – przewodnicząca, wiceprzewodniczącymi zostały Zofia Moraczewska, Wanda Bilewska i Anna Russocka. Funkcje sekretarzy zarządu pełniły Ada Markowa i Aniela Krzyżanowska. Skarbnikiem została Natalia Steinowa.

W 1916 r. Liga liczyła 12 tysięcy członkiń zrzeszonych w 108 kołach w Galicji i na Śląsku Cieszyńskim. Najliczniejsze były koła w Tarnowie (900 osób), Lwowie (673), Krakowie (450), Stanisławowie (405), Nowym Sączu (339), Stryju (286), Drohobyczu (258), Brzesku (246), Wieliczce (201), Myślenicach (200)².

Liczba zaangażowanych kobiet stale rosła i w 1917 r. Liga skupiała 13 tysięcy członkiń oraz 130 kół terenowych. Była to najliczniejsza polska organizacja kobieca czasu wojny. Zakres działalności określono w paragrafie trzecim Regulaminu Ligi Kobiet Galicji następująco: „Celem Ligi jest współdziałanie i czynna pomoc kobiet polskich w walce o niepodległość Polski”³. Jako środki do realizacji celu przyjęto pomoc legionistom, urabianie opinii publicznej w myśl ideologii legionistów, organizowanie samopomocy kobiet w sprawach gospodarczych i ekonomicznych.

Wśród członkiń Ligi liczącą się grupę stanowiły kobiety należące do żeńskich drużyn POW oraz zwolenniczki PPSD. W opinii ówczesnego społeczeństwa Liga Kobiet uważana była za lewicową i laicką. Taka etykieta przysparzała organizacji wiele problemów.

Na II Zjeździe Ligi Kobiet w Krakowie, zorganizowanym w dniach 11–12 czerwca 1916 r. z udziałem 197 delegatek, doszło do poważnego konfliktu organizacyjnego. Był to rezultat rozbieżności z NKN i nacisku kół konserwatywnych. Koła te uważały, że rola Ligi powinna ograniczać się do akcji samarytańskiej. Większość zarządu była zdania, iż jego działalność jest fragmentem walki o wolność i wyzwolenie ojczyzny. W tej sprawie istniały kontrowersje w łonie zarządu organizacji. Z funkcji przewodniczącej zrezygnowała J. Strokowa. Leopold Jaworski – wiceprezes NKN – proponował na tę funkcję hrabinę Zofię Tarnowską (1879–1933) z Dzikowa. Kandydatka postawiła warunki, iż organizacja musi mieć katolickie oblicze oraz usunięty zapis regulaminowy, iż „celem Ligi jest współdziałanie i czynna pomoc kobiet polskich w walce o niepodległość Polski”⁴. 10 czerwca 1916 r. Zarząd Ligi Kobiet odrzucił warunki stawiane przez kandydatkę na przewodniczącą. Na zjeździe doszło z tego powodu do podziału wśród delegatek. W głosowaniu na przewodniczącą nie wzięło udziału 87 delegatek. Przewodniczącą została Zofia Moraczewska, żona Jędrzeja, działacza PPSD i przyszłego premiera Polski. Uzyskała ona 80 głosów na 110 głosujących⁵. Do nowego

² Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów (dalej: BZNO), rkps 14029, Archiwum Ligi Kobiet Naczelnego Komitetu Narodowego (Komitetu Obywatelskiego Polek, Ligi Kobiet Polskich) we Lwowie z lat 1915–1938, k. 12; J. Dufurat, *Kobiety w kręgu lewicy niepodległościowej. Od Ligi Kobiet Pogotowia Wojennego do Ochotniczej Legii Kobiet (1908–1918/1919)*, Toruń 2002, s. 173.

³ BZNO, rkps 14029, k. 12.

⁴ Tamże, k. 187.

⁵ Tamże; I. Florczak, *Socjalistka na prowincji. Społeczna i polityczna działalność Zofii Moraczewskiej w Galicji (do 1914 r.)*, [w:] *Kobieta w Galicji. Nowoczesność i tradycja*, pod red. J. Kamińskiej-Kwak i in., „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 24, Rzeszów 2016, s. 309.

zarządu weszły: Ryszarda Tokarz, Maria Błotnicka, Halina Pawlewska, Maria Kusz, Maria Gerżabek, Dorota Kłuszyńska, Maria Russocka. Funkcję sekretarzysty powierzono Anieli Krzyżanowskiej i Helenie d'Abancourt, skarbnikiem została Jawdiga Eydziatowicz⁶.

Na kolejnym zjeździe Ligi Kobiet w dniach 23–26 sierpnia 1916 r. w Krakowie doszło do następnego rozłamu w organizacji, większość delegatek opowiedziało się za Józefem Piłsudskim i jego obozem. Był to rezultat zatwierdzonej wcześniej uchwały zarządu z 19 sierpnia tego roku, iż „Liga Kobiet Galicji i Śląska stoi na gruncie niepodległości Polski”⁷.

Większość członkiń Ligi występowała propagandowo przeciwko Departamentowi Wojskowemu NKN. Wezwano przy tym NKN, aby „czynnie stał na straży tych najważniejszych interesów polskich w chwili obecnej”⁸. Po ogłoszeniu przez Niemcy i Austro-Węgry aktu 5 listopada 1916 r. w sprawie Polski oraz powołaniu 14 stycznia 1917 r. Tymczasowej Rady Stanu konflikt Ligi Kobiet z NKN zaostrzył się. Jak stwierdzono w protokole z Walnego Zgromadzenia Lwowskiego Koła Ligi z 20 stycznia 1918 r.:

tarcia między nią a NKN zaostrzały się z miesiąca na miesiąc, a uchwały Zarządu wręczane prezesowi Jaworskiemu przez delegatki Naczelnego Zarządu Ligi w Naczelny Komitecie Narodowym p. Moraczewską i Tomicką wywoływały tylko zgrzyty i wyrzuty, że „psuje się robotę”, powzięto we wrześniu 1917 r. uchwałę zupełnego oderwania się od NKN, z którym nie było już żadnej współpracy⁹.

Konflikt z NKN wynikał z różnicy w orientacji politycznej w stosunku do państw centralnych oraz w sprawie uznania Legionów Polskich za samodzielną siłę zbrojną.

Dalsza działalność Ligi Kobiet spletała się ściśle z tokiem wydarzeń politycznych na terenie Królestwa Polskiego pod okupacją austro-niemiecką. Po internowaniu w sierpniu 1917 r. Józefa Piłsudskiego przez Niemcy i kryzysie przysięgowym w Legionach oraz proklamacji 12 września tego roku przez państwa centralne Rady Regencyjnej w Królestwie Polskim, NKN ogłosił samorozwiązanie. Likwidacja jego struktur trwała jednak jeszcze 2 lata. Namiestnictwo we Lwowie nakazało Lidze Kobiet rozwiązanie się z powodu braku podstaw prawnych dalszej działalności. Jak zanotowała Zofia Romanowicz w swym dzienniku pod datą 18 września 1917 r.: „NKN dotąd nie rozwiązał się, za to policja rozwiązała Ligę Kobiet, rzekomo z powodu, że istniała nieprawnie, bo bez zatwierdzonego urzędownie statutu. Komisarz [policji – K.R.] powiedział «ktoś wam buty szyje»”¹⁰.

Ostatni walny zjazd organizacji odbył się w Krakowie 18 listopada 1917 r. Koło lwowskie rozwiązało swoje struktury na walnym zgromadzeniu 20 stycznia

⁶ J. Dufurat, dz. cyt., s. 186.

⁷ BZNO, rkps 14029, k. 121.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, rkps 14031, k. 46.

¹⁰ Tamże, rkps 6935, Dziennik Zofii Romanowiczówny, t. V, k. 323.

1918 r. Na to miejsce powołano stowarzyszenie Komitet Obywatelski Polek dla prowadzenia nadal ochronki dla dzieci, gospody dla legionistów oraz sklepu i konsumu. Do polsko-polskiego sporu o legiony wciągnięty został arcybiskup Józef Bilczewski we Lwowie. 12 maja 1917 r. wydał on list pasterski *Wskazania dla duchowieństwa w sprawie „Ligi Kobiet”*, zwany także kurendą. Wydany w uzgodnieniu z innymi biskupami Galicji zawierał zarzuty, iż Liga Kobiet „od samego początku pod hasłami patriotycznymi starała się przemycać treści radykalne”¹¹. Zarzucono, że organizacja uprawia politykę, rozszerzyła działalność nie mającą nic wspólnego z opieką nad legionistami, czyli na szkolnictwo i gospodarkę. W liście napiętnowano również formy i treści opieki nad dzieckiem sierocym i ubogim, stwierdzając m.in.: „za klasyczny dowód niech stanie głośna sprawa o ochronkę dla katolickich dzieci Legionistów, którą założyła Liga Kobiet we Lwowie, przeznaczając żydówkę na główną kierowniczkę”¹². Jak podaje przewodnicząca Ligi Zofia Moraczewska, biskupi Józef Pelczar z Przemyśla i Adam Stefan Sapieha z Krakowa wycofali się później ze stanowiska zajętego w liście pasterskim arcybiskupa J. Bilczewskiego¹³.

Problem lwowskiej ochronki nagłośnił Związek Chrześcijańskich Towarzystw Kobietych we Lwowie pod przewodnictwem księżnej Zofii Lubomirskiej z Rozwadowa. 15 kwietnia 1917 r. do arcybp. J. Bilczewskiego udały się delegatki z ZChTK w osobach księżnej Elżbiety Sapieżyny z Krasiczyna i Heleny Czapelskiej, aby doprowadzić do usunięcia z ochronki Fryderyki Lazarus – osoby pochodzenia żydowskiego, która rzekomo prowadziła naukę religii i czytała legendy Niemojewskiego¹⁴. Zarząd Ligi Kobiet dał odpowiedź odmowną, argumentując:

nie uznajemy kompetencji Wnych Pań, które do Towarzystwa naszego nie należą i w pracach naszych udziału nie biorą, wpływania na szczegóły wykonywanych przez nas prac, a zwłaszcza na sprawy osobiste tyżące się najdzielniejszych naszych współpracownic. P. Lazarusówna jest nie tylko, jak WPanie same uznają, człowiekiem godnym wielkiego szacunku za swe osobiste przymioty, lecz równocześnie jedną z najgorętszych i najofiarniejszych Polek z ducha i z czynów¹⁵.

Wcześniej delegacja próbowała sprawdzić, czy w ochronce zaniedbuje się religijne wychowanie dzieci. Kierownictwo ochronki nie dopuściło jednak do wizytacji, stwierdzając, iż jest to ingerencja w wewnątrz sprawy organizacji. Związek złożył więc skargę w tej sprawie do prezesa NKN Leona Bilińskiego. Powołana przez niego komisja z Różą Łukasiewicz na czele nie potwierdziła zarzutów, pracę ochronki oceniono jako wzorową. Prezes L. Biliński w liście do księżnej Z. Lubo-

¹¹ Tamże, rkps 14031, k. 5–9; J. Kelles-Krauz, *Mościcka ze Strzyżewskich Michalina (1871–1932)*, PSB, t. XXII, Wrocław (etc.) 1977 s. 138.

¹² BZNO, rkps 14031, k. 8.

¹³ Z. Moraczewska, *Liga Kobiet Galicji i Śląska*, [w:] *Śłużba ojczyźnie. Wspomnienia uczestniczek walk o niepodległość 1915–1918*, Warszawa 2020/2021, s. 418.

¹⁴ J. Hupka, *Z czasów wielkiej wojny. Pamiętnik nie-kombatanta*, Niwiska 1936, s. 194 i n.

¹⁵ BZNO, rkps 14035, k. 83.

mirskiej stwierdził, iż praca F. Lazarus „jest wprost wzruszająca, a zarząd czuwa z największą skrupulatnością nad wychowaniem katolickim”¹⁶.

Raport z wizytacji NKN otrzymał również arcybp Bilczewski, nie przerwało to jednak sporu wokół ochronki. Po wydaniu listu pasterskiego w obronie Ligi Kobiet wystąpił bp Władysław Bandurski – sufragan lwowski, manifestacyjnie wspierający ruch legionowy. Jak pisze J. Hupka, w piśmie do Z. Moraczewskiej biskup stwierdził, iż: „list pasterski w tej sprawie uważa za «polityczne zaciętrzewienie», który nie można pozostawić bez odpowiedzi”¹⁷.



Fot. 1. Biskup Władysław Bandurski (1865–1932) w Gospodzie Legionistów Ligi Kobiet (1916)

Źródło: BZNO, rkps 14037, k. 62.

Publicznie w obronie Ligi Kobiet wystąpił również hrabia Maurycy Mycielski (1867–1939), ogłaszając list otwarty *W imię słuszności*. Stwierdził w nim:

Liga Kobiet niezmiernie i z całym poświęceniem od blisko trzech lat, opiekując się drogimi nam żołnierzami legionowymi, zdobyła sobie prawo obywatelstwa w społeczeństwie¹⁸.

W sprawie zatrudnienia F. Lazarus podkreślił:

Bo trzeba wiedzieć, czym była panna Lazarusówna dla ochronki. Jeżeli kto, to ona właśnie mogłaby służyć za wzór uosobienia cnót chrześcijańskich. Należała do tych osób, które wzbudzają cześć nie tylko współpracowników i przyjaciół, ale i szlachetniejszych przeciwników¹⁹.

¹⁶ Tamże, s. 245.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, rkps 14038, k. 57.

¹⁹ Tamże.

List zakończył jednak pojednawczo, iż arcybiskup zapewne został wprowadzony w błąd:

łatwo, ale i niebezpiecznie czasem kogo pomawiać o fanatyzm. Zarzut ten można by skierować w stronę informatorów i doradców ks. arcybiskupa²⁰.

Kurenda była najbardziej poważnym atakiem sfer konserwatywnych na aktywność polityczną kobiet i ich obecność w przestrzeni publicznej²¹.

Zarząd Ligi na posiedzeniu plenarnym w dniu 4 czerwca 1917 r. postanowił nie polemizować publicznie z listem arcybiskupa. Wydano pismo okólne do wszystkich kół terenowych, w którym stwierdzono, iż owa kurenda „jako niesłuszna i najzupełniej bezpodstawsza krzywdzi nas i dotyka boleśnie”²². W następnym okólniku z 19 czerwca 1917 r. stwierdzono: „znalazły się koła nasze w ciężkim bardzo położeniu. Wszystkie odczuwają żywo bolesną krzywdę wyrządzoną im najniesprawiedliwiej, nie wszystkie wiedzą, jak się bronić”²³. Postanowiono odbywać zebrania kół z udziałem przedstawicielek zarządu i wyjaśniać sprawę. Złożono wnioski do Namiestnictwa o zatwierdzenie stowarzyszenia o tej samej nazwie, niezależnego od NKN. W lipcu 1917 r. otrzymano jednak decyzję odmowną²⁴.

20 stycznia 1918 r. koło lwowskie odbyło swoje ostateczne walne zgromadzenie rozwiązujące dotychczasowe struktury Ligi Kobiet. Powołano zaś stowarzyszenie Komitet Obywatelski Polek. Liga dała wyraz swym poglądom i kierunkom niepodległościowym, od którego mimo upomnień różnych władz nie odstąpiła. Mimo rozbieżności ideologicznych z NKN wspólna praca na płaszczyźnie pomocy legionistom i ich rodzinom trwała nadal. Istniał jednak stały dystans i okresowo konflikty z obozem konserwatywnym w Galicji. W nim należy upatrywać przyczyn wystąpienia arcybp. J. Bilczewskiego przeciwko Lidze Kobiet. Przy analizie tego wydarzenia należy wziąć pod uwagę kontekst epoki.

Stowarzyszenia filantropijne przez długi czas były jedyną drogą demonstrowania aspiracji społecznych kobiet. Funkcje przewodniczących jednak zarezerwowano dla reprezentantek rodów arystokratycznych, a do struktur terenowych dopuszczano żony starostów lub burmistrzów.

Kobiety ze środowisk inteligenckich prowadziły aktywną działalność w stowarzyszeniach oświatowych. Na początku XX wieku różnicowały się orientacje polityczne także w stowarzyszeniach o charakterze oświatowym. Przełom XIX

²⁰ Tamże.

²¹ J. Pająk, *Sprawa równouprawnienia kobiet w Galicji podczas I wojny światowej*, [w:] *O wojnę powszechną za wolność ludów. I wojna światowa na ziemiach polskich – aspekty społeczne, polityczne, militarne. Studia i materiały*, red. R. Kotowski, L. Michalska-Bracha, M. Przeniosło, Kielce 2014, s. 133 i n.; I. Florczak, *Zofia Moraczewska (1873–1958). Kobieta, polityk II Rzeczypospolitej*, [w:] *Studia i szkice z historii XVIII–XX wieku*, red. Z. Anusik, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Historica” 2003, z. 77, s. 131 i n.

²² BZNO, rkps 14038, k. 103.

²³ Tamże, k. 106.

²⁴ Tamże, k. 111.

i XX wieku był w Galicji okresem formowania się nowoczesnych partii politycznych. Każda z nich dążyła do pozyskania kobiet jako aktywistek swego ruchu. Lata dziewięćdziesiąte XIX w. i początek XX w. był również okresem rozwijającego się ruchu kobiecego i potęgującego się upolitycznienia. Liga Kobiet, prowadząca głównie działalność o charakterze humanitarnym, była również organizacją polityczną, mocno zaangażowaną słowem i czynem w walkę o niepodległość Polski.

2. Koło lwowskie – pomoc legionistom

11 lipca 1915 r. odbyło się zebranie założycielskie koła Ligi Kobiet, zgromadziły się osoby „różnych odcieni politycznych i różnej przynależności partyjnej w imię solidarności narodowej”²⁵. Wybrano tymczasowy zarząd w składzie: Zofia Romanowicz – przewodnicząca, Jadwiga Tomicka i Maria Frenklówna – wiceprzewodniczące, Bogumiła Ancówna – sekretarz, jej zastępczynią została Waleria Frenklówna. Skarbnikiem była Michalina Mościcka, a zastępczynią H. Czechowicz. Zarząd stanowiły: J. Biechońska, Helena Demetrowa, Natalia Dreszer, Magdalena Frenkel, Róża Vorzimmer, Maria Gostyńska, Wiktoria Hartleb, Emilia Kisielnicka, Maria Kelles-Krauz, Franciszka Pahinger, Henryka Pawlewska, M. Paliwoda, Zofia Stankiewicz i Maria Węglewska. Dla potrzeb działalności statutowej utworzono cztery sekcje: opieki nad rodzinami legionistów, opieki nad legionistami i żołnierzami Polakami, gospodarczą oraz dochodową.



Fot. 2. Zofia Romanowicz (1842–1935), przewodnicząca lwowskiej Ligi Kobiet w latach 1915–1918

Źródło: BZNO, rkps 14037, k. 39.

²⁵ Tamże, rkps 14032, k. 9.

12 września 1915 r. w sali „Sokoła” odbyło się walne zgromadzenie w celu wyboru zarządu statutowego. Przewodniczącą ponownie została Z. Romanowicz, jej zastępczyniami Maria Frenkel, Henryka Pawlewska i Jadwiga Tomicka. Skarbnikiem ponownie została M. Mościcka, a zastępczynią R. Vorzimmer. Na sekretarza zarządu wybrano dr Helenę Wanickównę, a jej zastępczynią Bogumiłą Ancównę. Zarząd był liczny, wynosił 41 osób, a chodziło o potrzebę utrzymania bliskiego kontaktu z członkiniami.

Początkowo koło liczyło 266 osób, we wrześniu 1915 r. powiększyło się do 401, by w sierpniu 1916 r. osiągnąć liczbę 673 członkiń. W 1917 roku ich liczba wzrosła do 800 osób²⁶.

Działalność merytoryczna była oparta głównie na dochodach własnych, tworzyły je składki członkowskie wynoszące 60 halerzy miesięcznie od osoby, zbiórki uliczne, darowizny, dochody własne ze sklepu pamiątkarsko-księgarskiego. Znaczne dochody przynosiły imprezy kulturalno-oświatowe, choć austriackie władze wojskowe długo utrudniały ich organizację z powodu „nieprawomyślności” członkiń Ligi.

W pierwszych dwóch latach działalności wysiłek humanitarny Ligi Kobiet wspierały parafialne struktury Kościoła katolickiego. 3 października 1915 r. w kościele oo. Dominikanów zebrano 127,17 k. Natomiast podczas nabożeństwa za poległych legionistów 2 listopada tego roku uzyskano 335,28 k., a proboszcz ks. Wojciech Librewski przekazał z tacy 110,72 k. Z kolei podczas mszy żałobnej za poległych legionistów w kościele oo. Karmelitów zebrano do puszek 145,90 k.²⁷

6 sierpnia 1916 r. w rocznicę wymarszu strzelców do Królestwa Polskiego odbyło się nabożeństwo w kościele oo. Bernardynów, na pomoc legionistom zebrano 300 k. Wcześniej w grudniu 1915 r. proboszcz ks. Gerwazy Krukowski przekazał pieniądze na 17 000 sztuk papierosów do paczek gwiazdkowych dla legionistów²⁸. W październiku 1916 r. odbyły się jeszcze zbiórki w kościołach: katedralnym, oo. Jezuitów i oo. Dominikanów. W analizowanym okresie działalność Towarzystwo Akcyjne „Browary” przekazało w 1915 r. kwotę 937,36 k. na ciepłą odzież dla legionistów²⁹.

Z uwagi na znaczne zubożenie ludności w czasie wojny składki członkowskie przyniosły jedynie symboliczne dochody – za październik 1915 r. zebrano 251,64 k., a w grudniu tego roku – 178 k.³⁰ Późniejsze sprawozdania nie zawierają informacji o dochodach ze składek członkowskich.

Większe dochody osiągała Liga Kobiet z imprez kulturalnych, organizowanych z okazji rocznic narodowych bądź w określonym celu. Na przykład „Wieczór

²⁶ Tamże, k. 43.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, k. 245. H. Wanickówna, *Lwowskie koło Ligi Kobiet, [w:] Służba ojczyźnie. Wspomnienia uczestniczek walk o niepodległość 1915–1918*, IPN, Warszawa 2021, s. 420.

²⁹ BZNO, rkps 14032, k. 16.

³⁰ Tamże, k. 40.

słowa i poezji” z udziałem Wandy Siemaszkowej (1876–1947) zorganizowany w sali Galicyjskiego Towarzystwa Muzycznego 5 października 1915 r. przyniósł 872,29 k.³¹ W styczniu 1915 r. zorganizowano wieczornicę z okazji rocznicy powstania styczniowego. W części artystycznej wystąpiła Janina Korolewicz-Waydowa (1880–1954), primadonna sceny operowej Teatru Miejskiego. Dochód w kwocie 1005,30 k. przeznaczono na Dom Inwalidów³². Odczyt Wandy Zembrzuskiej w Kasynie Miejskim, korespondentki wojennej w Sofii, na temat „Z okien bałkańskiego pociągu” dał dochód 150,60 k.³³

Od kwietnia 1916 r. władze wojskowe zezwoliły na zbiórki uliczne i imprezy dochodowe w otwartym terenie. Zbiórka uliczna 24 kwietnia tego roku w drugi dzień świąt wielkanocnych dała kwotę 8490 koron³⁴. Festyny z 4 czerwca i 30 lipca tego roku na placu powystawowym w parku Stryjskim z udziałem orkiestry wojskowej i sprzedażą pamiątek legionowych dały odpowiednio 659 i 1718 koron³⁵.

W dniach 17–18 marca 1916 r. Liga Kobiet gościła Józefa Piłsudskiego. Z tej okazji zorganizowano specjalną uroczystość w Teatrze Miejskim, na jej program złożyło się wręczenie księgi pamiątkowej z podpisami kilku tysięcy mieszkańców Lwowa, wykonanie przez chór teatralny pieśni powstańczej *Warszawianka* oraz odegranie opery narodowej S. Moniuszki *Halka*, z udziałem J. Korolewicz-Waydowej w roli Halki, Tadeusza Łowczyńskiego w roli Jontka i Stanisława Tarnawskiego w roli Stolnika. Dochód z imprezy przeznaczono na fundusz wdów i sierot im. J. Piłsudskiego.

W następnym dniu 18 marca 1916 r. odbył się raut w Kasynie Miejskim na cześć J. Piłsudskiego. Przyniósł on dochód w wysokości 1180,20 k. na rzecz funduszu wdów i sierot³⁶. W programie artystycznym znalazły się deklamacje, śpiew i gra na fortepianie w wykonaniu artystów lwowskich. T. Łowczyński śpiewał pieśni historyczne z XVIII i XIX w. oraz pieśni ludowe, Leonia Barwińska deklamowała wiersze Słowackiego *Tak nam dopomóż Bóg* oraz fragmenty z *Nocy listopadowej* Wyspiańskiego. L. Sieradzka śpiewała pieśni S. Moniuszki *Znasz li ten kraj*, Chopina *Precz z moich ócz*, S. Niewiadomskiego *Otwórz Janku* oraz Mieczysława Karłowicza *Zawód*, Karola Liszniewskiego *Idzie na pola* oraz Jana Galla *Serenada*. H. Ottawa na fortepianie zagrała utwór Paderewskiego *Thème varié*, a Roman Hierowski deklamował utwory Stwary *Przed dniem*, J. Mączki *Kiedyś* i Z. Dębickiego *Pogrzeb*³⁷.

³¹ Tamże.

³² Tamże, k. 167.

³³ Tamże, k. 132.

³⁴ Tamże, k. 121.

³⁵ Tamże, k. 168; U. Oettingen, *Dobroczynność czy patriotyczny obowiązek? Pomoc społeczeństwa polskiego na rzecz Legionów Polskich 1914–1918*, [w:] *Dobroczynność i pomoc społeczna na ziemiach polskich w XIX, XX i na początku XXI wieku*, t. 2, pod red. M. i M. Przeniosło, Kielce 2010, s. 120 i n.

³⁶ BZNO, rkps 14038, k. 94.

³⁷ Tamże, k. 95.

Dla uczczenia 125 rocznicy Konstytucji 3 maja zorganizowano w Teatrze Miejskim uroczystą akademię. W programie oprócz rocznicowych przemówień i deklamacji odegrano specjalnie przygotowane wg K. Przerwy-Tetmajera obrazy sceniczne *Insurekcja kościuszkowska a doba dzisiejsza* w 5 obrazach: *Inspiracja, Przysięga, Raclawice, Maciejowice, Dzień dzisiejszy – resurekcja*.

Entuzjastycznie przyjęto proklamację aktu 5 listopada 1916 r. w sprawie polskiej. Uroczystą akademię z tej okazji zorganizowano 10 listopada tego roku w Teatrze Miejskim. Orkiestra teatralna na rozpoczęcie i zakończenie uroczystości odegrała hymn narodowy *Jeszcze Polska nie zginęła*. W programie artystycznym wiersze deklamowała Wanda Siemaszkowa, a Ada Sari (1886–1968) (Jadwiga Szayerówna) i Franciszek Bedlewicz wykonali pieśni patriotyczne. W drugiej części spektaklu zespół teatralny odegrał IV akt komedii Aleksandra Fredry *Zemsta*³⁸.

Liga Kobiet niosła głównie pomoc materialną legionistom i ich rodzinom, opiekowała się rannymi żołnierzami w szpitalach i inwalidami, wspierała rodziny walczących, opiekowała się sierotami i opuszczonymi dziećmi. Zakładano tanie kuchnie, herbaciarnie, sklepy, ochronki, kolonie letnie dla dzieci. Zbierano odzież i obuwie, we własnym zakresie zaś organizowano jej wyrób i przekazywano oddziałom legionowym oraz rodzinom. Organizowano zbiórkę książek i podręczników dla dzieci szkolnych, legionistów i dla żołnierzy na front, do szpitali, a także dla Polaków internowanych z wojska rosyjskiego.

Zadania te wykonywało od 1916 r. osiem sekcji Ligi Kobiet: ochroniarska (przewodnicząca Izabela Laskownicka), gospodarcza (Maria Dolińska), zapomogowa (Emilia Kisielnicka), opieki nad legionistami (Jadwiga Pawlewska), książkowa (Jadwiga Tomicka), szpitalna (Zofia Obmińska), dochodowa (Jadwiga Bogdanowicz), kulturalna (Olga Dekańska)³⁹. Starano się wypełniać zadania tak, by: „legioniści czuli, że nie są opuszczeni, lecz otoczeni gorącą sympatią i troskliwością tego narodu”⁴⁰.

Pierwsze wsparcie materialne rodzinom legionistów udzielono już w lipcu 1915 r., 34 osoby otrzymały zapomogi pieniężne po 5 i 10 koron, ponadto bony na chleb wydano 18 osobom i opłacono obiady dla 12 osób, razem 44 osoby otrzymały wymienione formy pomocy na kwotę 400 koron⁴¹. W grudniu 1915 r. pomocą objęto 43 rodziny. Zapomóg pieniężnych udzielono na 871 koron, 9 rodzinom wydano 263 bochenki chleba oraz bezpłatnie obiady z własnej kuchni⁴². W sprawozdaniu z grudnia 1915 r. stwierdzono: „rodzin biednych z najniższych klas społecznych, którym wojna wytrąciła możliwość zarobku – utrzymania, coraz bardziej przybywa”⁴³. W czerwcu 1916 r. zapomogami objęto 120 rodzin na

³⁸ Tamże, k. 92.

³⁹ Tamże, k. 109.

⁴⁰ Tamże, k. 16.

⁴¹ Tamże, k. 11.

⁴² Tamże, k. 15.

⁴³ Tamże.

kwotę 1986 k., w lipcu tego roku udzielono zapomóg pieniężnych na kwotę 1405 koron⁴⁴.

Pomoc kierowana do legionistów obejmowała głównie odzież, obuwie, książki oraz przedmioty osobistego użytku, których nie wydawała intendentura wojskowa. Przez pocztę polową wysyłano dwukrotnie w miesiącu paczki. W październiku 1915 r. dla II Brygady Legionów przekazano odzież dla 2800 osób, wysłano nadto papierosy, herbatę, mydło, świece, chusteczki do nosa, szaliki i rękawiczki.

Nieco inny asortyment pomocy przekazywano do pułkowych izb chorych, dla urlopowanych legionistów oraz szpitali legionowych w Królestwie Polskim w Lublinie, Dęblinie, Kozienicach, Piotrkowie (dziś Piotrków Trybunalski). Wysyłano tam ubrania cywilne, płaszcze, buty, kapelusze, koszule, sienniki, prześcieradła, koce, poszewki, poduszki, narzędzia chirurgiczne, mydło⁴⁵.

Specjalną formą pomocy były paczki gwiazdkowe i wielkanocne. Na gwiazdkę w 1915 r. przygotowano 2518 paczek dla II Brygady Legionów. Był to wynik sporządzonych paczek przez członkinie Ligi – 1715, przez mieszkańców Lwowa – 615, oraz przez rodziny kolejarzy z Przemyśla – 150⁴⁶.

Każda paczka zawierała ciepłą odzież (czapka, rękawiczki, szalik), ¼ kg słodyczy, 30 papierosów, świece, papier listowy, kartki świąteczne, notes z ołówkiem, mydło i przybory do szycia, lusterko, grzebień, przygotowano 8500 sztuk chusteczek do nosa, 1753 ręczniki. Oddzielnie wysłano 19 skrzyń z książkami i 28 z czasopismami⁴⁷.

Pomoc w przygotowaniu paczek, a także upominki i wyroby wełniane dostarczała lwowska młodzież szkolna ze szkół: Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego, I Gimnazjum, ze szkół miejskich im. św. Marcina, im. Issakowicza, im. Żółkiewskiego, ss. Urszulanek, ss. Benedyktynki, im. Staszica, im. Sienkiewicza, ss. Notre Dame, im. św. Antoniego, im. św. Zofii, im. A. Mickiewicza, im. Piramowicza, św. Anny, M. Reja, św. Elżbiety, ss. Nazaretanek, a także szkoły prywatne dra Niemca, M. Frenklówny oraz szkoły z Winnik, Sygniówki i Batorówki⁴⁸.

Na dar wielkanocny 1916 r. przygotowano 1880 paczek o wartości 6 koron każda. Mieszkańcy Brzeżan i Chodorowa ofiarowali 432 paczki, delegatura NKN przekazała 448 paczek, a 1000 paczek przygotowano w Lidze Kobiet. Paczki zawierały podobne artykuły, były jednak skromniejsze niż gwiazdkowe z uwagi na „materialne wyczerpanie społeczeństwa, na niesłychaną drożyznę i trudności i nawet niemożność nabycia niektórych artykułów”⁴⁹.

⁴⁴ Tamże, k. 148.

⁴⁵ Tamże, k. 17, 53.

⁴⁶ Tamże, k. 17; W. Najdus, *O prawa obywatelskie kobiet w zaborze austriackim*, [w:] *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym*, pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarcza, Warszawa 1994, s. 115 i n.

⁴⁷ BZNO, rkps 14032, k. 17.

⁴⁸ Tamże, k. 47.

⁴⁹ Tamże, k. 90.

Duże znaczenie miała akcja wysyłania książek dla legionistów, prowadziła ją sekcja książkowa pod kierownictwem Jadwigi Tomickiej i przy współudziale Władysławy Grefner, Marii Domaszewskiej i Marii Janczyszyn. Pierwsze dary książek dla legionistów złożyli księgarze lwowscy Gubrynowicz, Połoniecki, Altenberg po 10 tysięcy tomów z serii „Mrówka”. Już w końcu lipca 1915 r. wysłano 11 tysięcy egzemplarzy książek do miejsc postojów legionistów. Kolejno wysłano do szpitali i obozów jenieckich w Plan k. Frankensbadu i Wegscheid k. Linzu, a także jeńcom Polakom we Lwowie.

Stale zaopatrywano szpitale legionistów we Lwowie, Budapeszcie, Wiedniu, Kozienicach, Dęblinie, Akna-Slatina, Marmarosz-Sziget. Posyłano również podręczniki szkolne i elementarze dla kursów dla analfabetów wspierano kształcenie w zakresie przerwanej szkoły średniej. Podręczniki szkolne otrzymywano jako dary z Towarzystwa Szkoły Ludowej oraz Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych

W latach 1915–1916 przekazano legionistom na front 20 717 książek, do szpitali – 886, dla jeńców – 309, podręczników szkolnych – 456, do bibliotek – 313, razem wysłano 22 681 książek⁵⁰. W 1917 r. wysłano 1360 książek szkolnych, z tego do gimnazjum – 662, do szkół realnych – 403, do seminariów nauczycielskich – 101, podręczników uniwersyteckich – 114, do szkół zawodowych – 54, do szkół ludowych – 30⁵¹.

Pomoc materialna Ligi Kobiet miała szeroki zasięg i dotyczyła wszystkich aspektów życia legionistów i ich rodzin. Uczestniczyło w niej wiele środowisk, które partycypowały w jej różnych formach. W niesieniu pomocy kierowano się zasadami humanitarnymi i potrzebą wsparcia nurtu aktywistycznego w społeczeństwie, gdzie przeważały aspekty patriotyczne, czynnik patriotyczny łączył ludzi o różnych poglądach społecznych i politycznych.

3. Opieka nad dziećmi i młodzieżą

11 sierpnia 1915 r. założono ochronkę dla dzieci (światlicę środowiskową). Początkowo korzystało z niej 16 dzieci legionistów i ich rodzeństwa, a w listopadzie i grudniu 1918 r. podczas walk polsko-ukraińskich o Lwów liczba podopiecznych wzrosła do 140. Organizatorką i pierwszą kierowniczką ochronki była Fryderyka Lazarus. Miała ona przygotowanie do pracy z dziećmi, ukończyła pensję żeńską W. Niedziałkowskiej we Lwowie, kształciła się w Paryżu i w Berlinie, gdzie ukończyła szkołę ochraniarską Pestalozzi-Fröbelhaus. Maturę seminaryjną uzyskała w Rzeszowie w trybie eksternistycznym. Pracę zawodową rozpoczęła w 1905 r. w Warszawie na kursie ochraniarskim Marii Weryho-Radziwiłłowicz-

⁵⁰ Tamże, k. 325.

⁵¹ Tamże, k. 329.

wej. Razem z Marią Rogowską-Falską prowadziła ochronkę we Włochach k. Warszawy (obecnie dzielnica miasta). W tym okresie współpracowała z Januszem Korczakiem. Doświadczenia z pracy w tamtejszej ochronce opisała w książce *Moja gromadka* (Warszawa – Kraków 1910).

W liście do swojej siostry Herminy Diamand z 27 maja 1907 r. Lazarusówna wyraziła radość i entuzjazm z pracy opiekuńczo-wychowawczej w ochronce:

Dzieci odnoszą się do mnie z miłością i szacunkiem i wprost widzę, jak się z dnia na dzień cywilizują, dziewczęta starsze uczą się z takim zapałem i tak Igną do mnie i do Maryi [Marii Rogowskiej-Falskiej – KR]. Jestem bardzo, bardzo szczęśliwa⁵².

Od 1908 r. Lazarusówna pracowała jako nauczycielka w szkole barona Hirscha w Tarnowie. W latach 1918–1925 kontynuowała pracę w Warszawie w Domu Sierot prowadzonym przez Janusza Korczaka. Od 1925 r. pracowała we Lwowie w internacie im. Jakuba Stroha, a także jako nauczycielka języka polskiego, przyrody i robót ręcznych w Prywatnym Gimnazjum Humanistycznym im. A. Mickiewicza oraz w szkołach powszechnych im. J. Sobieskiego i M. Reja do czerwca 1941 r.⁵³

Z funkcji kierowniczkich ochronki F. Lazarus zrezygnowała pod koniec lutego 1917 r. w wyniku nagonki zorganizowanej na nią przez ugrupowania konserwatywne. Jak wspomina J. Kelles-Krauz: „Są to czasy dla ochronki bardzo ciężkie, nazwisko Piłsudskiego i przynależność do Ligi Kobiet czyniły ochronkę instytucją wrogą władzom zaborczym, pozbawioną więc wszelkiej jawnej pomocy”⁵⁴. W czasie urlopu F. Lazarus w październiku i listopadzie 1916 r. funkcje kierowniczkich pełniła Kazimiera Sroka, a po niej obowiązki kierowniczkich przejęła Eugenia Wiśniewska, dotychczasowa wychowawczyni w ochronce. Jako wychowawczynie pracowały: Jadwiga Skrytek, Romualda Siemaszkiewicz, Zofia Wencel (siostra legionisty) i Michalina Jastrzębska. Społecznie przy odrabianiu przez dzieci pracy

⁵² BZNO, rkps 18770, k. 183.

⁵³ S. Konarski, *Lazarusówna Fryderyka*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XVI, Wrocław (etc.) 1971, s. 588. Fryderyka Lazarus (1879–1942), córka Maurycyego i Róży. Będąc nauczycielką w szkolnictwie powszechnym Lwowa, poszukiwała nowych rozwiązań dydaktycznych, ich wyrazem były realizowane wspólnie z uczniami audycje radiowe (M. Łopot, *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*, Częstochowa 2016, s. 175, 468). Ich treść drukowano w lwowskim piśmie upowszechniającym ideę akulturacji dzieci żydowskich „*Nasza Jutrzenka*” (M. Łopot, *Formowanie kompetencji kulturowych dziecka żydowskiego w Polsce międzywojennej na przykładzie czasopisma „Nasza Jutrzenka” (1921–1939)*, „*Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*” 2016, nr 2, s. 447–467). W 1942 r. w połowie sierpnia aresztowana we Lwowie przez Gestapo, dalsze losy są nieznane. W ostatnim liście przekazanym Janinie Kelles-Krauz napisała: „Ninko, w najtragiczniejszych chwilach mojego życia napisałam tę książkę [...] nękana nieszczęściami i utratą najukochańszych, śniłam o lepszym jutrze przyszłego dziecka. Odchodzę, bo nie mam innego wyjścia. Może się więcej nie zobaczymy”. Jak podaje J. Kelles-Krauz, po otrzymaniu listu niezwłocznie udała się do mieszkania F. Lazarus: „Na klatce schodowej, tam gdzie dążyłam, zastałam siepaczy gestapo”. BZNO, rkps 18754, k. 46.

⁵⁴ BZNO, rkps 18748, k. 241.

domowej i nauce śpiewu w ochronce pomagały nauczycielki Maria German oraz J. Cylewiczówna.

Zmiany na stanowisku drugiej wychowawczynie w kolejnych latach następowały w związku z ich awansem zawodowym. R. Siemaszkiewicz została kierowniczką Ochronki im. T. Rutowskiego we Lwowie, Z. Wencel skierowano do pracy nauczycielskiej w Królestwie Polskim pod okupacją austriacką, a J. Skrytek podjęła pracę jako nauczycielka w Szkole Ludowej w Nikłowicach k. Lwowa.

Ochronka mieściła się do września 1916 r. przy ul. Zyplikiewicza 30 w lokalu przydzielonym bezpłatnie przez władze miejskie. Z uwagi na szczupłość lokalu (2 pokoje) wynajęto pomieszczenia przy ul. Dąbrowskiego 3, dzięki czemu objęto opieką 60 dzieci. Kolejna zmiana lokalu na pomieszczenia przy ul. Ossolińskich 11 nastąpiła w 1917 r. w związku z koniecznością otwarcia internatu dla pełnych sierot. Przyjęto wówczas czworo rodzeństwa po śmierci matki.

Wyposażenie ochronki pochodziło początkowo z darów i wypożyczeń. Dyrektor Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego Tadeusz Kupczyński użyczył 2 tablice, stoły, krzesła, ławki, gry. F. Lazarus za własne środki zakupiła 24 ramy systemu Montessori, 11 tablic z wyciętymi figurami geometrycznymi, 11 warsztatów do robienia szalików, 9 pudełek z fotografiami dla nauki o barwach, 100 próbek do ćwiczenia pamięci wzroku, 10 par nożyczek do wycinanek. Sprzęty przekazały także członkinie Ligi Kobiet, m.in. Zofia Smulikowska, Maria German, Maria Frenkel⁵⁵.

Cel ochronki, według F. Lazarus, był dwojaki: „chodziło o sam fakt wychowania i opieki oraz o rozwiązanie rąk młodym matkom, które nie mogły iść zarobkować, mając bez dozoru swój drobiazg w domu”⁵⁶. Zadaniem pracy opiekuńczo-wychowawczej było zaś „przygotować dziatwę do społecznego życia [...]. Środkiem do osiągnięcia celu była nadzwyczajna łagodność i świadomość tej prawdy, że tym wyższą jest etyka w społeczeństwie, im jest mniej zakazów”⁵⁷.

W 1916 r. z ochronki korzystało przeciętnie 50 dzieci dziennie, podzielonych na dwa oddziały. Była to grupa dzieci przedszkolnych od 2 do 6 roku życia oraz oddział dzieci w wieku szkolnym do 13 lat. Dzieci w wieku przedszkolnym przebywały od godziny 9 do 16, a starsze do godziny 17. Wszystkie dzieci otrzymywały posiłki, młodsze śniadanie, obiad i podwieczorek. Jeżeli dzieci szkolne przybyły przed godziną 11, otrzymywały również śniadanie. Posiłki były skromne, najczęściej kromka chleba z marmoladą i kawą z mlekiem, a obiady były bezmięsne. Zależało to od przydziału produktów spożywczych przez aprowizację miejską (magistrat) oraz możliwości zakupu i darów ludności. W lutym 1916 r. ochronka była pozbawiona chleba. W marcu tego roku ks. proboszcz Pokiziak z Rakowca przekazał 800 kg ziemniaków, Elżbieta Rudnicka w kwietniu tego roku ofiarowała

⁵⁵ Tamże, rkps 14033, k. 4.

⁵⁶ Tamże, k. 1.

⁵⁷ Tamże, k. 2.

20 korców ziemniaków i 20 kg maki pszennej na Wielkanoc. W listopadzie 1916 r. małżeństwo Tomeckich z Cetnarówki darowało 200 kg ziemniaków⁵⁸.

Plan zajęć dla dzieci młodszych obejmował modlitwę, roboty ręczne (najczęściej wykonywano szaliki dla legionistów), klejenie pudełek na papierosy oraz wycinanie tekturowych wkładów do butów. Prowadzono także ćwiczenia gimnastyczne i zabawy, a w pogodne dni spacery po parku. Były także zajęcia ćwiczące sprawność wzroku, ruchu, pamięci oraz zabawy dowolne.

Starsza grupa po obiedzie odrabiała lekcje szkolne, przygotowywała zabawki dla oddziału młodszego, prowadziła gry i zabawy. Ostatnie godziny pobytu przeznaczone były na śpiew i pogadanki.

O stan zdrowia dzieci troszczyli się bezinteresownie lekarze i dentyści – dr Marcinkowski i dr Wanda Majewska.



Fot. 3. Dzieci z Ochronki im. J. Piłsudskiego (1916)

Drugi rząd od lewej: Eugenia Wiśniewska, Fryderyka Lazarus, Romualda Siemaszkiewicz. W głębi praktykantki Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego we Lwowie

Źródło: BZNO, rkps 18749, k. 22.

W ochronce organizowano uroczyste spotkania z rodzicami i rodzeństwem z okazji św. Mikołaja oraz gwiazdki na Boże Narodzenie. Imprezy mikołajkowe pomagały przygotować uczennice Gimnazjum im. J. Słowackiego oraz Gimnazjum Z. Strzałkowskiej.

⁵⁸ Tamże, rkps 14032, k. 97.

W życiu ochronki szczególne znaczenie miała zawsze bożonarodzeniowa gwiazdka. Jak podaje F. Lazarus w sprawozdaniu z grudnia 1916 r.:

bo działwę naszą uczymy dawać i przyjmować. Dzieci miały znów kalendarze do rozdania swoim dorosłym przyjaciółom, a Liga sprawiła dla naszych 63 dzieci sukienki nowe i ubrania, oprócz nich rozdano na gwiazdkę moc słodyczy, bardzo dużo książeczek⁵⁹.

Kierowniczka ochronki opisała nastrój uroczystości:

Władzia Klamut i Michaś Klamut wierszykami, życzeniami i podziękowaniami powitali gości, poczem śpiewano wiwaty na cześć Piłsudskiego, Ligi i NKN. Do dzieci przemawiały panie Tomicka, Pawlewska i Gołogórska. Ochronka nasza miała aż dwie choinki, prześlicznie ustrojone, dzieci kołędowały długo. Wigilia składała się z 3 dań dzięki nadzwyczajnej zdolności zdobywania prowiantów przewodniczącej sekcji pani Dolińskiej⁶⁰.

17 marca 1916 r. ochronkę odwiedził Józef Piłsudski. Zapowiedziana wizyta zmieniła codzienny tryb zajęć. Wcześniej przeprowadzono pogadanki o Piłsudskim i Legionach, by uświadomić dzieciom znaczenie gościa. Odświętnie przygotowano pomieszczenie ochronki wycinankami ludowymi z napisem „Witaj nam Naczelniku”. Gościa powitały podopieczne ochronki Władysława Klamut (siostra legionisty) i Czesława Jakubowska. Dzieci odśpiewały hymn *Jeszcze Polska nie zginęła* i pieśń legionową. Naczelnik śpiewał razem z dziećmi, rozmawiał z nimi, zwrócił się do Mariana Sawickiego: „Widzę po Twoich oczach, że będziesz moim żołnierzem”, a Janina Krzyżanowska poprosiła: „Naczelniku, puść mojego tatusia na urlop”⁶¹. Prośba dziecka została spełniona.

W życiu ochronki istotne znaczenie miały kolonie letnie, organizowano je w okresie od 1 czerwca do 15 września w Brzuchowicach i na Cetnarówce (peryferyjna dzielnica Lwowa). W 1916 r. zorganizowano kolonię letnią w Brzuchowicach k. Lwowa dla 50 dzieci. Dzieci przedszkolne przebywały od 1 czerwca do 14 września, a szkolne po zakończeniu nauki, od 3 lipca do 14 września tego roku. Zapewniono im dobre warunki życia w willi Adolfa Kamienogrodzkiego (właściciela firmy budowlanej). Obiekt posiadał ogród, plac zabaw, park. Właściciel zrezygnował z czynszu za najem dzięki staraniom radcy w magistracie Platowskiego.

Zajęcia dla dzieci organizowano na otwartej przestrzeni, zrezygnowano z pogadanek na rzecz pracy w ogrodzie, zbierania grzybów, poziomek, szczawiu, szyszek i gałęzi na opał, sporządzania zabawek. Starsi chłopcy budowali aleje, tor wyścigowy, okopy, fortece, „kopiec pana Piłsudskiego”. Ponadto pełniono dyżury w kuchni i w pokojach⁶².

Pobył na kolonii zakłóciły wydarzenia wojenne na froncie galicyjskim związane z kontrofensywą armii carskiej generała A. Brusilowa. W lipcu 1916 r. wojska carskie zbliżyły się do miasta na 100 km od południa. Część kolonistów ewa-

⁵⁹ Tamże, k. 30.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ Tamże, k. 88.

⁶² Tamże, k. 149.

kuowano do rodzin we Lwowie. Jak podaje F. Lazarus: „dzieci młodsze modliły się w brzechowickiej kapliczce, by tu nigdy Moskal nie przyszedł. Ochronka nasza postawiła sobie za cel w smutnych czasach rzucać ziarno wiary, że zwyciężą nasi”⁶³.

Jak stwierdziła dalej w sprawozdaniu z pobytu na kolonii letniej, że przez cały czas zachowywano spokój, który udzielał się innym mieszkańcom, albowiem „te panie z cudzymi dziećmi by tu nie siedziały, gdyby było źle”⁶⁴.

W 1917 r. kolonię letnią zorganizowano od 1 czerwca do 18 września w Cetnarówce w budynku bezpłatnie ofiarowanym na ten cel przez małżeństwo Tomeckich (właściciele folwarku). Korzystało z niej stale 35 dzieci, a 25 przychodziło na obiady i zajęcia.



Fot. 4. Kolonia letnia wychowanków Ochronki im. J. Piłsudskiego (Brzechowice 1916)

Źródło: BZNO, rkps 18749, k. 25.

7 sierpnia 1916 r. otwarto świetlicę środowiskową Gniazdko Dziewczęce przy ul. św. Marcina na Zamarstynowie. Celem było zaopiekowanie się dziewczętami w wieku od 8 do 16 lat pozostawionymi bez odpowiedniej opieki domowej. Lokal dla świetlicy bezpłatnie udostępnił Zakład Oczyszczania Miasta pod kierownictwem inż. Karola Dobrzyckiego. Świetlicą opiekowała się jego żona, Maria, członkini zarządu Ligi. Jako wychowawczynie pracowała J. Sobolewska, a społecznie prowadzenia zajęć dydaktycznych i wychowawczych podjęły się na-

⁶³ Tamże, k. 163.

⁶⁴ Tamże, k. 163.

uczycielki: Kazimiera Gołogórska (śpiew i historia Polski), J. Bobelowa (geografia), Felicja Sedlaczkówna i Maria Janczyszyn (gry i zabawy). W zajęciach uczestniczyło 30 dziewcząt. Prowadzono naukę krawiectwa, codziennie szyto i ceroowano bieliznę, ręczniki, pończochy. Dla 8 dziewcząt w wieku 8–15 lat, które nie uczęszczały do szkoły, lekcje z języka polskiego prowadziła Maria Dobrzycka⁶⁵. Jak stwierdziła kierowniczka w sprawozdaniu placówki:

pragnęłabym bardzo, żeby starsze dziewczynki mogły uczyć się kroju sukien, a następnie szycia. Byłoby to dobrodziejstwem, żeby przynajmniej umiały uszyć dla siebie i młodszego rodzeństwa⁶⁶.

Oceniając pracę placówki po dwóch miesiącach, stwierdziła zaś:

Wpływ moralny na dzieci uwidacznia się z każdym dniem. Między dziećmi młodszymi było kilkoro bardzo nieposłusznym i trudnym do prowadzenia, które teraz zupełnie poprawnie się zachowują. U starszych wpływ ulicy zupełnie zanika⁶⁷.

W kwietniu 1916 r. 18-letnia wówczas J. Kelles-Krauz (uczennica VII klasy gimnazjum realnego) była inicjatorką Kółka Młodzieży Szkół Średnich i Niższych przy Lidze Kobiet. Jego celem było: „kształcenie i poznawanie sprawy polskiej, szerzenie idei legionów, praca dla legionistów i ich rodzin, czytanie pism poruszających kwestię polską, sprawozdania z odpowiednich książek i broszur”⁶⁸.

Zarząd koła stanowiły: J. Kelles-Krauz – przewodnicząca, Stanisława Skurewicz – wiceprzewodnicząca, sekretarz – H. Jakubowska, skarbniczka Helena Mościcka, jej zastępczyni H. Broeder. Do zarządu należały ponadto: J. Rastawiecka, S. Janczyszyn, E. Rappaportówna, H. Romanowska, H. Świątkiewicz⁶⁹.

Koło miało trzy poziomy samokształcenia, oddział I skupiał uczennice od klasy pierwszej szkoły ludowej do pierwszej gimnazjum, do oddziału II należały uczennice od klasy drugiej do czwartej gimnazjum, a do oddziału III – uczennice od klasy piątej gimnazjum. Zebrania odbywały się w każdą niedzielę w lokalu ochronki dla dzieci w godzinach od 10 do 13.

W poszczególnych oddziałach samokształcenia w kwietniu i maju 1916 r. zorganizowano spotkania, na których czytano wiersze Władysława Bełzy *Wstęp do historii polskiej wierszem* i dyskutowano na temat „Co to ojczyzna i jakie dzieci mają wobec ojczyzny obowiązki”. Z okazji rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 maja odbyła się pogadanka o znaczeniu konstytucji. Kolejne spotkanie dotyczyło legendy o Lechu, Czechu i Rusie, o Krakusie i Wandzie, o powstaniu Gniezna, Poznania i Krakowa. Członkinie koła uczestniczyły w spektaklu *Kościuszk pod Racławicami*, wystawionym w Teatrze Miejskim. Następne szkolenie poświęcono powstaniu kościuszkowskiemu 1794 r.

⁶⁵ Tamże, rkps 14032, k. 197 i n.

⁶⁶ Tamże, k. 198.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże, k. 355.

⁶⁹ Tamże, k. 103.

Kształcenie na poziomie wyższym w oddziałach II i III obejmowało bardziej ambitne zagadnienia. Czytano listy Władysława Steinhausa – legionisty, publikowane w „Świcie”, a także książki T. Wojciechowskiego, m.in. *Co to jest historia i po co się jej uczymy* oraz Leona Wasilewskiego *Polityka narodowościowa Rosji*. Wygłaszano również referaty własne, na przykład H. Świątkiewicz *O życiu Słowian*. Wychodzono z założenia, że „podkład historyczny ułatwia zrozumienie idei dzisiejszego ruchu niepodległościowego”⁷⁰.

Od 10 do 17 kwietnia 1917 r. zorganizowano tygodniowy kurs dla działaczy oświatowych, w którym uczestniczyło 50 osób, głównie nauczycielek z prowincji. Prowadziła kurs Maria Czerszyk-Bąkowska, wygłoszono 22 wykłady na temat: „Historia Polski, wskazówki jak popularyzować dzieje porozbiorowe”; „Wiedza o Polsce współczesnej”; „Ludność polska”, „Etnografia ziem polskich”; „Bogactwa materialne i przemysł; Stosunki prawno-polityczne”; „Dzieje Legionów”; „O wychowaniu narodowym”; „Reforma szkolnictwa w Galicji”; „Organizacja pracy oświatowej”; „Higiena dziecka szkolnego”; „Sprawy higieny ogólnej”; „Walka z chorobami zakaźnymi”; „Walka z chorobami skórnyimi”, „O kooperatywach”⁷¹.

15 stycznia 1918 r. otwarto drugą świetlicę dla uczennic, czynną od godz. 13 do 17, prowadziły ją nauczycielki, czas pobytu przeznaczono w pełni na odrabianie lekcji. Kierowniczką była Zofia Napadiewicz.

Podsumowanie

Organizacja pracy w Ochronce im. J. Piłsudskiego i Gniazdku Dziewczęcym wskazuje na znajomość idei Nowego Wychowania⁷². Jak podaje dr Helena Waniczek, lekarka opiekująca się dziećmi ochronki i działaczka Ligi Kobiet:

Kierowniczką ochronki była p. Lazarusówna, pełna niesłabnącego nigdy zapału i poświęcenia, zasobna w fachową wiedzę przewodniczka dzieci pod której kierunkiem pracowały ochraniarki. Po p. Lazarusównie oddała się całą duszą swej pracy p. Janina Keles-Krauz⁷³.

Ochronka była więc chlubą lwowskiego koła Ligi Kobiet z racji wysokiej wartości pracy pedagogicznej. Była ona terenem doświadczeń pedagogicznych dla młodych kandydatek na ochraniarki i miejscem praktyk pedagogicznych dla uczennic Państwowego Seminarium Nauczycielskiego Żeńskiego we Lwowie.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ BZNO, rkps 14032, k. 255; H. Waniczkówna, dz. cyt., s. 424.

⁷² A. Meissner, *Teoretyczne podstawy opieki nad dzieckiem sierocym w Galicji*, [w:] *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, pod red. A. Meissnera, „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. XVI, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 2002; A. Haratyk, *Udział społeczeństwa galicyjskiego w opiece nad dziećmi ubogimi i osieroconymi (1867–1914)*, Kraków 2007.

⁷³ H. Waniczkówna, dz. cyt., s. 422.

Fryderyka Lazarus była reformatorką pedagogiki opiekuńczej na gruncie lwowskim, bliska ideom M. Montessori i Janusza Korczaka, przyczyniając się do wyłomu w panującym wychowaniu „koszarowym”⁷⁴.

Bibliografia

Biblioteka Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów:

Archiwum Ligi Kobiet Naczelnego Komitetu Narodowego (Komitetu Obywatelskiego Polek, Ligi Kobiet Polskich) we Lwowie z lat 1915–1938, rkps 14029, rkps 14031, rkps 14032, rkps 14033, rkps 14035, rkps 14038, rkps 18745; rkps 18748, rkps 18748, rkps 18749, rkps 18754, rkps 18770, Papiery osobiste Janiny Kelles-Krauz; Dziennik Zofii Romanowiczówny, t. V, rkps 6935.

Balukiewicz M., *Protectoraty lwowskie*, Katowice 2000.

Chwalba A., *Legiony Polskie 1914–1918*, Kraków 2018.

Dolata E., *Wybrane problemy opieki nad dzieckiem w Galicji doby autonomicznej w świetle czasopisma „Szkola”*, [w:] *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, pod red. A. Meissnera, „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 16, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 2002.

Dufurat J., *Kobiety w kręgu lewicy niepodległościowej. Od Ligi Kobiet Pogotowia Wojennego do Ochotniczej Legii Kobiet (1908–1918/1919)*, Toruń 2002.

Florczak I., *Socjalistka na prowincji. Społeczna i polityczna działalność Zofii Moraczewskiej w Galicji (do 1914 r.)*, [w:] *Kobieta w Galicji. Nowoczesność i tradycja*, pod red. J. Kamińskiej-Kwak i in., „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 24, Rzeszów 2016.

Florczak I., *Zofia Moraczewska (1873–1958). Kobieta, polityk II Rzeczypospolitej*, [w:] *Studia i szkice z historii XVIII–XX wieku*, red. Z. Anusik, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Historica” 2003, z. 77.

Haratyk A., *Udział społeczeństwa galicyjskiego w opiece nad dziećmi ubogimi i osieroconymi (1867–1914)*, Kraków 2007.

Hupka J., *Z czasów wielkiej wojny. Pamiętnik nie-kombatanta*, Niwiska 1936.

Jeżewski K., *W sprawie organizowania krajowej opieki nad dziećmi*, Lwów 1908.

Kelles-Krauz J., *Mościcka ze Strzyżewskich Michalina (1871–1932)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 22, Wrocław etc. 1977.

⁷⁴ A. Haratyk, dz. cyt., s. 241 i n.; L. Łotocki, *Dziecko sierota w świetle badań Karola Gustawa Petersa*, Lwów 1938, s. 28 i n., K. Jeżewski, *W sprawie organizowania krajowej opieki nad dziećmi w Galicji*, Lwów 1908, s. 20; A. Meissner, dz. cyt., s. 27 i n.; E. Dolata, *Wybrane problemy opieki nad dzieckiem w Galicji doby autonomicznej w świetle czasopisma „Szkola”*, [w:] *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 16, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 2002, s. 157 i n.; M. Balukiewicz, *Protectoraty lwowskie*, Katowice 2000, s. 73 i n.

- Koestler N., *Kobiety w społecznościach żydowskich w monarchii habsburskiej: etapy emancypacji*, [w:] *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym*, pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Warszawa 1994.
- Konarski S., *Lazarusówna Fryderyka*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. 16, Warszawa – Kraków 1971.
- Lazarusówna F., *Moja gromadka*, Warszawa 1910.
- Lazarusówna F., *Złoty pokój*, Warszawa – Kraków 1922.
- Łąpot M., *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*, Częstochowa 2016.
- Łąpot M., *Formowanie kompetencji kulturowych dziecka żydowskiego w Polsce międzywojennej na przykładzie czasopisma „Nasza Jutrzenka” (1921–1939)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2016, nr 2; <http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.86>.
- Łotocki L., *Dziecko sierota w świetle badań Karola Gustawa Petersa*, Lwów 1938.
- Meissner A., *Teoretyczne podstawy opieki nad dzieckiem sierocym w Galicji*, [w:] *Opieka nad dzieckiem w Galicji*, pod red. A. Meissnera, „Galicja i Jej Dziedzictwo”, t. 16, pod red. A. Meissnera, Rzeszów 2002.
- Moraczewska Z., *Liga Kobiet Galicji i Śląska*, [w:] *Służba ojczyźnie. Wspomnienia uczestniczek walk o niepodległość 1915–1918*, Warszawa 2020/2021.
- Najdus W., *O prawa obywatelskie kobiet w zaborze austriackim*, [w:] *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym*, pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Warszawa 1994.
- Oettingen U., *Dobroczynność czy patriotyczny obowiązek? Pomoc społeczeństwa polskiego na rzecz Legionów Polskich 1914–1918*, [w:] *Dobroczynność i pomoc społeczna na ziemiach polskich w XIX, XX i na początku XXI wieku*, t. 2, pod red. M. i M. Przeniosło, Kielce 2010.
- Pająk J., *Sprawa równouprawnienia kobiet w Galicji podczas I wojny światowej*, [w:] *O wojnę powszechną za wolność ludów. I wojna światowa na ziemiach polskich – aspekty społeczne, polityczne, militarne. Studia i materiały*, red. R. Kotowski, L. Michalska-Bracha, M. Przeniosło, Kielce 2014.
- Srokowski K., *NKN. Zarys historii Naczelnego Komitetu Narodowego*, Kraków 1923.
- Suleja W., *Orientacja austro-polska w latach I wojny światowej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Historia” 1992, nr 103.
- Waniczkówna H., *Lwowskie koło Ligi Kobiet*, [w:] *Służba ojczyźnie. Wspomnienia uczestniczek walk o niepodległość 1915–1918*, IPN, Warszawa 2021.

Socio-Cultural Activity of the League of Women in Lviv during World War I

Abstract

This article concerns the socio-cultural activity of the League of Women. This organization was formed during World War I in Galicia to support the legionary movement. It brought together women who were helping Legion soldiers and their families. The main activity of the League was the provisioning of supplies to soldiers at the front and the care of wounded legionnaires, as well as the care of children in institutions set up for this purpose and in health and recreation camps. The largest such institution, the Józef Piłsudski day-care centre in Lwów, applied the latest achievements of New Education pedagogy. Fryderyka Lazarus and Janina Kelles-Krauz played an important role in organizing the activities of the League of Women.

Keywords: League of Women, socio-cultural activity, child care, Galicia.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.09>

Андрій ПРОКІП (Andriy PROKIP)

Львівський історичний музей

e-mail: andrprokip@gmail.com

Юрій МИХАЛЬСЬКИЙ (Yuriy MYKHALSKYJ)

Львівський торговельно-економічний університет

e-mail: myhalski@gmail.com

Львівська освіта та музейні збірки міста наприкінці XIX – початку XX ст.

Ключові слова: Львів, освіта, шкільництво, музей.

У другій половині XIX ст. серед львівської громадськості посилювався рух за збереження пам'яток культури та створенні у місті власного музею. Одним з перших відгукнувся майор Кюнль, який передав місту 130 цінних картин та 1660 рисунків, які місто, не маючи приміщення, передало закладу Оссолінських.¹ У 1872 р. професор політехніки Захарієвич виступив з ідеєю заснування у Львові промислового музею. Завдяки підтримці президента міста Ф. Земляковського, створено фонд, який зібрав перші кошти на створення музею. У 1874 р. для муніципального музею у ратуші виділено кілька кімнат. У 1891 р. з'явилася думка створити історичний музей міста Львова, який завдяки підтримці президента міста Е. Мохнацького розмістився у «чорній кам'яниці».²

Згодом запрацював і Національний музей ім. короля Яна III, початки якого сягають 1893 р. Як зазначав головний хранитель (кустош) музею Рудольф Менкицький: «Першу основу збірки музею, що урочисто відкрився

¹ A. Czołowski, K. Badecki, R. Mękicki, S. Zarewicz, H. Cieśla, *Muzea gminy miasta Lwowa*, Lwów 1929, s. 10; K. Rędziński, *Wkład Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie w rozwój kultury i oświaty w Galicji początku XX w.*, "Rocznik Polsko-Ukraiński" t. 15, Częstochowa–Kijów 2013, s. 403–411.

² A. Czołowski i in., op. cit., s. 11.

12 вересня 1908 р. склали польські портрети, які уже були власністю міста, предмети передані йому як депозит костелами, монастирями, приватними особами та фундацією Ієроніма Садовського».³

Мета публікації – розгляд участі у процесі формування збірок Історичного музею Львова та Національного музею ім. короля Яна III представників львівського освітнього середовища, висвітлення представлення львівської освіти, шкільництва кінця XIX – початку XX ст. у музейних збірках, Історичного музею Львова, Національного музею ім. короля Яна III, Львівського історичного музею.

Дана проблематик частково висвітлена у дослідженнях К. Бадецького, Р. Менкицького, О. Чоловського, М. Лапота, О. Сторож та ін.

На заклики влади міста до львівської громадськості передавати речі для формування музейних збірок, зокрема для Історичного музею м. Львова і Національного музею ім. короля Яна III, відгукнулися приватні особи, різноманітні товариства, організації міста, у тому числі й педагогічне середовище Львова – учителі, директори шкіл, офіційні шкільні організації (Шкільна Рада), які передавали до музейних збірок різноманітні предмети.

Так, у 1918 р., допомагаючи поповненню збірки Історичного музею м. Львова, дирекція приватної гімназії імені Генрика Йордана передала музею пам'ятний альбом (малі фоліо) на вшанування Тадеуша Костюшко з підписами учнів школи (інв. № 43). Альбом виконаний у національних польських барвах, містить алегоричний рисунок білого орла у короні, вгорі рисунку – дві схрещені коси. На одній з карток альбому – вступне слово, датоване 14 жовтня 1917 р., на другому аркуші – підписи учнів школи ім. Г. Йордана.⁴

У тому ж, 1918 р. директор однієї з львівських шкіл М. Лужецький передав до Історичному музею дві мідні австрійські монети з 1779 р. та 1800 р. Монети знайшли на фундаментах зруйнованої кам'яниці по вул. Арсенальській у лівому куті (від костелу оо. Домініканців, східна сторона).⁵

Після припинення існування Австро-Угорської імперії, музейні збірки стали поповнюватися печатками освітніх установ, що діяли за часів імперії – Шкільної Ради, львівських шкіл. У 1920 р. до Історичного музею м. Львова потрапила мідна, кругла печатка Міської окружної шкільної ради. У центрі – австрійський орел, оточений написом: «С. К. Rada Szkolna Okręgowa Miejska we Lwowie» (інв. № 83).⁶

Подібним до попереднього є тлок печатки Шкільної Ради (№ 87). У центрі печатки – державний герб – австрійський орел та напис: «С.К. Rada Szkolna Okręgowa Miejska we Lwowie»⁷ (фот. 1).

³ R. Mękicki, *Muzeum Narodowe im. Króla Jana III we Lwowie. Przewodnik po zbiorach*, Lwów, 1936, 130 s., s. XI.

⁴ *Dziennik nabytków Muzeum Historycznego miasta Lwowa*, Lwów 1939, № 43.

⁵ *Ibidem*, № 51.

⁶ *Ibidem*, № 83.

⁷ *Ibidem*, № 87.



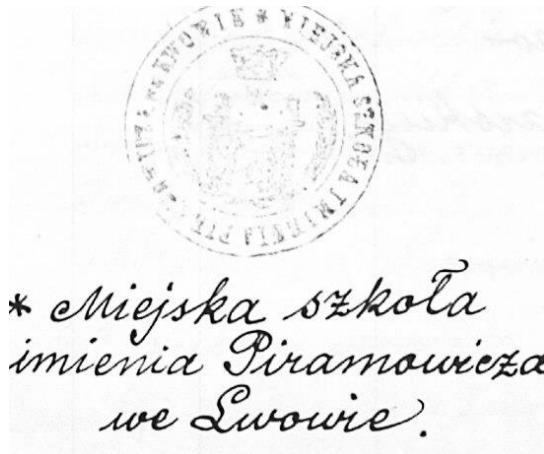
Фот. 1. Відтиск печатки Шкільної Ради (№ 87).

Джерело: Dziennik nabytków Muzeum Historycznego miasta Lwowa.

Того ж року до музею передали ще одну печатку – дарування Шкільної Ради – восьмибічний тлок до витискання округлого паперового знаку з написом: «Festyn na dochód Związku Rodzicielskiego» (№ 84).⁸

У 1921 р. до музею надійшли дві печатки міської народної чоловічої школи ім. імператриці Єлизавети у Львові (№№ 112, 113). Це круглі печатки з написом: «Miejska szkoła pospolita męska im. Ces. Elżbiety we Lwowie».⁹

Цього ж року музею передали печатку міської школи ім. Пірамовича (№ 114). Печатка круглої форми, має напис: «Miejska szkoła imienia Piramowicza we Lwowie».¹⁰ (фот. 2)



Фот. 2. Відтиск печатки школи ім. Пірамовича (№ 114).

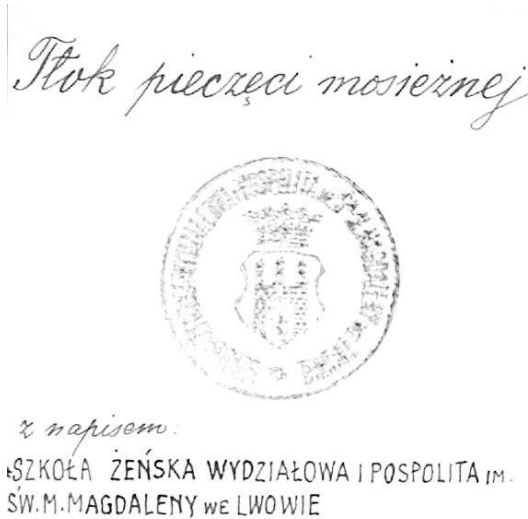
Джерело: Dziennik nabytków Muzeum Historycznego miasta Lwowa.

⁸ Ibidem, № 84.

⁹ Ibidem, № 112, 113.

¹⁰ Ibidem, № 114.

Історію львівського шкільництва наглядно ілюструє гумова печатка жіночої народної школи ім. Г. Сенкевича (№ 115). Круглої форми, має у центрі герб Львова з короною, оточений написом: «Miejska szkoła pospolita żeńska im. Sienkiewicza we Lwowie».¹¹ Подібною є шкільна печатка за інв. № 116.¹² Цікавим музейним предметом стала шкільна печатка, круглої форми з написом: «Szkoła żeńska wydziałowa i pospolita im. św. M. Magdaleny we Lwowie» (№ 125)¹³ (фот. 3).



Фот. 3. Відтиск печатки школи ім. св. М. Магдалени (№ 125).

Джерело: Dziennik nabytków Muzeum Historycznego miasta Lwowa.

У 1921 р. музею передали гумову печатку прямокутної форми міської окружної Шкільної Ради (№ 122).¹⁴ До дарувань Шкільної Ради відноситься також прямокутна мідна печатка з написом: «PODANO DO BIURA S. K. RADY SZKOL. OKRĘG. MIEJSKIEJ WE LWOWIE DNIA» (№ 123),¹⁵ печатки за інв. №№ 124, 130.¹⁶

У 1930 р. Історичному музею передали пам'ятну цинкову медаль, присвячену відкриттю Львівської політехніки 1877 р. (№ 327).¹⁷ У 1931 р. до музею потрапила колекція з 16 печаток гміни Львова та Шкільної Ради. (№ 370).¹⁸

¹¹ Ibidem, № 115.

¹² Ibidem, № 116.

¹³ Ibidem, № 125.

¹⁴ Ibidem, № 122.

¹⁵ Ibidem, № 123.

¹⁶ Ibidem, №№ 124, 130.

¹⁷ Ibidem, № 327.

¹⁸ Ibidem, № 370.

На початку ХХ ст. так само активно поповнювалося і музейне зібрання Національного музею ім. короля Яна ІІІ. Його головний хранитель, Р. Менкицький, у своєму путівнику по музею з 1936 р., подав список жертводавців, які сприяли поповненню музейної колекції упродовж 1909–1935 рр. Список складається з двох частин – частини А, до якої увійшли приватні особи та частини Б, до якої увійшли інституції, товариства та інші заклади, що сприяли розвитку Національного музею ім. короля Яна ІІІ.

Серед досить значної кількості прізвищ приватних осіб поданих у списку жертводавців музею, зустрічаються особи різного соціального походження та професій – військові, пенсіонери, священики, інженери, музейники. Є і представники освітньої сфери.

Зокрема, у списку знаходимо ім'я та прізвище учительки, педагога Іоанни Планер¹⁹. Завдяки дослідженням М. Лапота відомо, що І. Планер у 1889-1890 н. р. працювала старшою учителькою у єврейській жіночій школі ім. А. Кона, викладаючи дівчатам такі предмети, як німецька та польська мови, рахування, ручна праця.²⁰ Після відставки з посади директора школи проф. Г. Бігеляйзена (відомого ученого-етнографа, літературознавця), І. Планер стала директоркою школи ім. А. Кона. Одне з приміщень школи розташовувалося по вул. Арсенальській, 3. Зараз (2022 р.) будинок колишньої школи А. Кона знаходиться на балансі Львівського історичного музею.

З інвентарних книг дізнаємося, що 10 травня 1910 р. І. Планер подарувала Національному музею ім. короля Яна ІІІ шолом типу «паппенгеймер» ХVІІ ст. Подібні шоломи використовувала польська кавалерія – крилаті гусари. Назву – «паппенгеймер» такий тип шолома отримав від імені воєначальника часів Тридцятилітньої війни (1618-1648 рр.) Максиміліана Паппенгеймера.

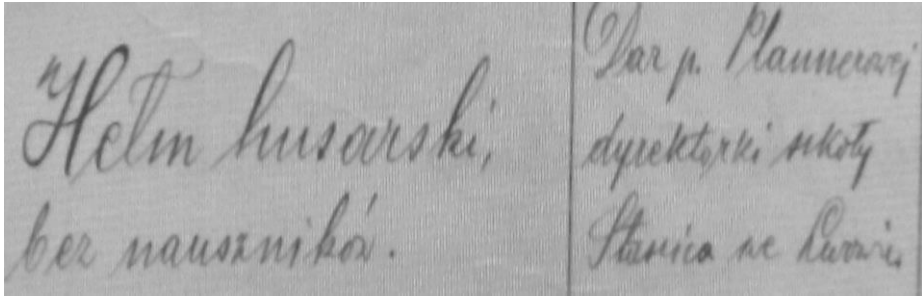
У вступній інвентарній книзі музею «*Dziennik nabytków Muzeum Narodowego im. Króla Jana III*» предмет вказаний за № 487 як шолом гусарський без навушників, й власне тут і зазначено, що це дарування п. Планерової, директорки школи імені С. Сташича – «*Dar p. Plannerowej dyrektorki szkoły Staszica we Lwowie*».²¹ (фот. 4) Запис про надходження предмету до музею склав музейний працівник Франц Ковалишин.

Після ліквідації радянською владою Національного музею ім. короля Яна ІІІ, у 1940 р. шолом потрапив до збірки Львівського історичного музею. Зараз цей предмет зберігається у фондах музею (фондова група «Зброя») під інв. номером 3–2771.

¹⁹ R. Mękicki, *Muzeum Narodowe im. Króla Jana III we Lwowie. Przewodnik po zbiorach*, Lwów, 1936, 130 s., s. XX.

²⁰ M. Łopot, *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie 1772–1939*, Częstochowa 2016, s. 115.

²¹ *Dziennik nabytków Muzeum Narodowego im. Króla Jana III*, Lwów 1909–1939, № 487.



Фот. 4. Запис про дарування шолома І. Планер (№ 487).

Джерело: Dziennik nabytków Muzeum Narodowego im. Króla Jana III.

В описі предмета, складеному 23 липня 1983 р. музейним працівником Борисом Мельником зазначено, що шолом виготовили у Польщі в XVII ст. Він має напівсферичну тулю, діаметром 21, 8 см розділену 6 радіальними ребрами на 6 полів. На вершечку шолома кругла залізна пластина з вушком. Спереду до вінця приклепано гостроконечний козирок, а ззаду – напотиличник з 4-х пластин, укладених дахів кою, по краю має кант. Козирок із кантом позначений клеймом «L», має отвір і трубу під носову стрілку – плоску, вигнуту з гостроконечним закінченням, позначеним клеймом «L». Нащічки гостроконечні з 7 круглими отворами.²²

Наступник Історичного музею м. Львова та Національного музею ім. короля Яна III — Львівський історичний музей (ЛІМ), володіє значною колекцією цікавих документів, зібраних у фондовій групі «Архів», пов'язаних з освітою та львівським шкільництвом другої половини XIX – початку XX ст. — це: звіти, учнівські свідоцтва та атестати про закінчення середніх шкіл, викази оцінок (табелі успішності) учнів середніх загальних та професійних шкіл, шкільні посвідчення на право проїзду в громадському транспорті, дипломи та залікові книжки студентів вищих навчальних закладів Львова, посвідчення шкільних учителів, дипломи про захист кандидатських і професорських дисертацій, листи викладачів та ін.

Цікавим документом є, наприклад, «Звіт про діяльність крайового шкільного союзу від дня заснування 4. 03. 1910 р. до 1. 10. 1911 р.», Львів, 1911 р. (Арх-3687), переданий у ЛІМ з Львівського музею українського мистецтва.²³

Увагу дослідників привертає комплекс освітніх документів, пов'язаних з українським письменником Степаном Тудором (Олексюком):

- 1) **Свідоцтво гімназійне** за 1911/1912 рр. С. Олексюка, Львів, 30. 01. 1912 р. (Арх-2657);

²² Архів Львівського історичного музею, ф. «Зброя», кн. 7, № 3-2771.

²³ Архів Львівського історичного музею (далі ЛІМ), ф. «Архів», № 3687.

- 2) **Свідоцтво гімназійне** річне С. Олексюка, Львів, 29. 06. 1912 р. (Арх-Арх-2658);
- 3) **Свідоцтво гімназійне** піврічне С. Олексюка, Львів, 31. 01. 1913 р. (Арх-2659);
- 4) **Свідоцтво гімназійне** річне С. Олексюка, Львів, 24. 05. 1913 р. (Арх-2660);
- 5) **Свідоцтво** про участь в семінарах з філософії С. Олексюка, студента Львівського університету Яна Казимира, Львів, 22. 05. 1926 р. (Арх-2661);
- 6) **Свідоцтво** про участь в семінарах з філософії С. Олексюка, студента Львівського університету Яна Казимира, Львів, 25. 05. 1926 р. (Арх-2662);
- 7) **Свідоцтво** колоквіальне С. Олексюка, студента Львівського університету Яна Казимира, Львів, 19. 03. 1925 р. (Арх-2663);
- 8) **Свідоцтво** колоквіальне С. Олексюка, студента Львівського університету Яна Казимира, Львів, 30. 06. 1925 р. (Арх-2664);
- 9) **Свідоцтво** колоквіальне С. Олексюка, студента Львівського університету Яна Казимира, гуманістичного відділу, Львів, 2. 05. 1925 р. (Арх-2665);
- 10) **Свідоцтво** про участь в семінарі слов'янським, Олексюка Степана студента гуманістичного відділу Львівського університету Яна Казимира, Львів, 24. 09. 1925 р. (Арх-2666);²⁴
- 11) **Свідоцтво** про складання іспиту по темі: «Полемічне письмо від IX-XII ст.» С. Олексюка, звичайного слухача філософського відділу Львівського університету Яна Казимира, Львів, 8. 07. 1914 р. (Арх-2675);²⁵
- 12) **Книжка № 7068 залікова** С. Олексюка про навчання в університеті ім. Яна-Казимира у Львові на філософському факультеті I курс з 9. 10. 1913 р., по травень 1914 р., та з 1923 по 30. 05. 1924 р. (II-III курси) 15 стор. Львів. (Арх-17169).²⁶

Групу освітніх документів учнів середніх (гімназій) та професійних шкіл Львова у збірці ЛІМ представляють:

- 1) **Атестат зрілості** про закінчення в 1925–1930 рр. Жіночої гімназії ім. Корол. Ядвіги, в 1913–1914 рр. V-VIII класів жіночої гімназії ім. А. Міхевича з правом вступу до вищої гімназії на ім'я Плоцької Гелени. Львів, 28. 06. 1934 р.; (Арх-7188);
- 2) **Посвідчення-абонемент №1174** для проїзду громадським транспортом на ім'я Плоцької Гелени, учениці гімназії. Львів, 1929 р. (Арх-7185).²⁷
- 3) **Свідоцтво шкільне** Олександра Яна Отто Мюллера про закінчення II півріччя 7 класу. Львів, 15. 07. 1905 р. (Арх-10297);
- 4) **Свідоцтво шкільне** Олександра Яна Отто Мюллера про закінчення I півріччя 8 класу. Львів, 30. 01. 1906 р. (Арх-10299);

²⁴ Архів ЛІМ, ф. «Архів», №№ 2657-2666.

²⁵ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 2675.

²⁶ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 17169.

²⁷ Архів ЛІМ, ф. «Архів», №№ 7185, 7188.

- 5) **Свідоцтво шкільне** про закінчення 8 класу Ернеста Мюллера. Львів, 31. 08. 1906 р. (Арх-10301)
- 6) **Свідоцтво ректорату** політехнічної школи у Львові про вихід зі школи Ернеста Кароля Віктора Мюллера, родом з с. Блещиводи. Львів, 25. 02. 1907 р. (Арх-10259);²⁸
- 7) **Свідоцтво річне** про закінчення 7 «Б» класу Львівської академічної української гімназії Карвацьким Петром. 1914 р. (Арх-12602);²⁹
- 8) **Свідоцтво шкільне** Стронської Стефанії приватної Йорданської школи. Львів, 31. 01. 1921 р. (Арх-13968);³⁰
- 9) **Свідоцтво** Яросевича Зигмунта про закінчення політехнічної школи м. Львова. Львів, 30. 07. 1881 р. (Арх-15975);³¹
- 10) **Свідоцтво шкільне** Ірени Гребеняк про закінчення VI класу II класичної гімназії у Львові. Львів, 23. 06. 1939 р. (Арх-16104);
- 11) **Свідоцтво шкільне** видане Ірені Гребеняк про закінчення II класичної гімназії у Львові. 1939 р. (Арх-16105);
- 12) **Копія шкільного свідоцтва** Ірени Гребеняк про закінчення II класичної гімназії у Львові. 1939 р. (Арх-16106);
- 13) **Свідоцтво педагогічної школи** видане Гребеняк Ірені. Львів, 1939 р. (Арх-16108);³²
- 14) **Посвідчення № 93 шкільне** Рибака Івана на право проїзду до Львова від станції Щирець. Дійсне від 31.01.1938 р. до 30.09. 1938 р. (Арх-16780);³³
- 15) **Виказ оцінок «Wykaz Postępów»** за перший семестр першого класу Львівської приватної жіночої школи «S.S. Bazylianek» за 1931-1932 навчальний роки. Львів, 30. 01. 1932 р. (Арх-17846);
- 16) **Свідоцтво Nr 8 «ŚWIADECTWO UKOŃCZENIA»** закінчення Зеновією Левицькою першого класу Львівської приватної жіночої школи «S.S. Bazyljanek» за 1931–1932 навчальний роки. Львів, 28.06.1932 р. (Арх-17847);
- 17) **Виказ оцінок (табелъ успішності) Nr 9 «Wykaz Postępów»** Зеновії Левицької за I семестр Львівської приватної жіночої школи «S.S. Bazylianek» з 1. 09. 1932 по 22. 12. 1932 рр. Львів, вересень-грудень 1932 р. (Арх-17848);
- 18) **Свідоцтво Nr 9 «ŚWIADECTWO UKOŃCZENIA»** закінчення Зеновією Левицькою другого класу Львівської приватної жіночої школи «S.S. Bazyljanek» з 1. 09. 1932 по 15. 06. 1933 рр. 1932-1933 навчальний роки. Львів, 1933 р. (Арх-17849);³⁴

²⁸ Архів ЛІМ, ф. «Архів», №№ 10259, 10297, 10299, 103301.

²⁹ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 12602.

³⁰ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 13968.

³¹ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 15975.

³² Архів ЛІМ, ф. «Архів», №№ 16104–16106, 16108.

³³ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 16780.

³⁴ Архів ЛІМ, ф. «Архів», №№ 17846–17849.

Документи, пов'язані з професійною освітою кінця XIX – початку XX ст., складають наступний комплекс:

- 1) **Свідоцтво науки** видане Адаму Кульчицькому, уродженцю Судової Вишні, про закінчення шевської справи у Львові. Львів, 23.04.1876 р. Свідоцтво завірене печаткою цеху та двома підписами. Мова польська. Вгорі – вид Львова, внизу- герб міста. (Арх-127);³⁵
- 2) **Свідоцтво** про закінчення чотирьохмісячних курсів писарів видане Литвину Юрію. Львів, 28. 02. 1918 р. (Арх-6864);³⁶
- 3) **Свідоцтво промислове** № 1609/9 в місцевостях II класу на 1933 р. Видане на ім'я Ількова Теодора. Львів, 20. 02. 1933 р. (Арх-3437);³⁷
- 4) **Свідоцтво** складання екзамену на челядника-слюсаря Вовка І. М. Львів, 16. 03. 1925 р. (Арх-8938);
- 5) **Диплом** про закінчення школи слюсарів Вовка І.М. Львів, 16. 03. 1925 р. (Арх-8940);³⁸

Наступну групу освітніх документів збірки ЛІМ представляють документи студентів вищих навчальних закладів Львова, а саме:

- 1) **Диплом** виданий Львівською Академією Ветеринарії Гжицькому С. З. Львів, 28. 05. 1929 р. Мова латинська. (Арх-1234);³⁹
- 2) **Диплом** Вислоцького Людовика про закінчення медико-хірургічних студій у Львові. Львів, 11 липня 1865 р. (Арх-5896);⁴⁰
- 3) **Диплом** на ім'я Плоцької Гелени про закінчення відділу права Львівського університету Яна Казимира і присвоєння їй титулу магістра прав. Львів, 19.10. 1939 р. (Арх-7193);⁴¹
- 4) **Книжка залікова** № 8575 Плоцької Гелени, студентки відділу права Львівського університету Яна Казимира. Львів, 13. 12. 1934 р. (Арх-7194);⁴²
- 5) **Свідоцтво** про здачу державного екзамену (право, історія) слухачем відділу наук політичних Львівського університету Яном Генріхом Мюллером. Львів, 15. 07. 1913 р. (Арх-10300);⁴³
- 6) **Книжка залікова** Львівського університету Яна Казимира, філософського факультету № 4881 Яросевич Марії. Львів, 1920 р. (Арх-15973);⁴⁴
- 7) **Книжка залікова** Леона Ребета (1912–1957), студента юридичного факультету, університету Яна Казимира у Львові. Львів, 25. 09. 1930 р. (Арх-16800);⁴⁵

³⁵ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 127.

³⁶ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 6864.

³⁷ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 3437.

³⁸ Архів ЛІМ, ф. «Архів», №№ 8938, 8940.

³⁹ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 1234.

⁴⁰ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 5896.

⁴¹ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 7193.

⁴² Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 7194.

⁴³ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 10300.

⁴⁴ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 15973.

⁴⁵ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 16800.

До ще одного комплексу освітніх документів можна віднести документи, пов'язані з викладацьким складом освітніх закладів — учителями середніх шкіл, викладачами вищих навчальних закладів, це, зокрема такі:

- 1) **Патент** на вчителя школи відділової на ім'я Охнич Сільвестра. Львів, 28. 02. 1878 р. (Арх-2993);
- 2) **Ствердження патенту** на вчителя шкіл відділових на ім'я Охнич Сільвестра. Львів, 25. 09. 1889 р. (Арх-2997);⁴⁶
- 3) **Посвідчення** № 2589/26 Зазуляка Олександра вчителя початкової школи. Львів, 1. 01. 1926 р. (Арх-9357);⁴⁷
- 4) **Листи** в справі заснування приватного українського університету у Львові 1902 р. (Арх-3002);⁴⁸
- 5) **Диплом** про захист дисертації, доктора ветеринарних наук. Виданий Львівською Академією Ветеринарії Гжицькому С. З. Львів, 9. 02. 1931 р. Мова латинська. (Арх-1212);⁴⁹
- 6) **Диплом** про надання звання доктора філософії Львівським університетом Модельському Теофілові. Львів, серпень 1909 р. (Арх-4208);⁵⁰

Отже, завдяки таким жертводавцям, як учителька І. Планер та іншим представникам освітнього середовища, львівським школам, збірки Історичного музею м. Львова, Національного музею ім. короля Яна III початку ХХ ст. наповнювалися різноманітними предметами, у результаті чого сформувалися значні музейні колекції. Сьогодні вони входять до музейної збірки одного з найбагатших музеїв Львова та України – Львівського історичного музею (ЛІМ). Досить цікавою є збірка документів, що стосуються освіти та шкільництва ЛІМ, яка представляє інтерес для дослідників історії львівської освіти та шкільництва кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Література

Архів Львівського історичного музею (далі ЛІМ), ф. «Архів», №№ 127, 1212, 1234, 2657–2666, 2675, 2993, 3002, 3437, 3687, 4208, 5896, 9357, 17169, 7185, 7188, 7193, 10259, 10297, 10300, 103301, 12602, 13968, 15975, 16104–16106, 16108, 16780, 17846–17849, 6864, 8938, 8940, 15973, 16800.

Архів ЛІМ, ф. «Зброя», кн. 7, № 3–2771.

Dziennik nabytków Muzeum Historycznego miasta Lwowa, Lwów 1939.

Dziennik nabytków Muzeum Narodowego im. Króla Jana III, Lwów 1909–1939.

⁴⁶ Архів ЛІМ, ф. «Архів», №№ 2993, 2997.

⁴⁷ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 9357.

⁴⁸ Архів ЛІМ, ф. «Архів». № 3002.

⁴⁹ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 1212.

⁵⁰ Архів ЛІМ, ф. «Архів», № 4208.

- Czołowski A., Badecki K., Mękicki R., Zarewicz S., Cieśla H., *Muzea gminy miasta Lwowa*, Lwów 1929, 108 s.
- Łapot M., *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie 1772–1939*, Częstochowa 2016, 591 s.
- Mękicki R., *Muzeum Narodowe im. Króla Jana III we Lwowie. Przewodnik po zbiorach*, Lwów 1936, 130 s.
- Rędziński K., *Wkład Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie w rozwój kultury i oświaty w Galicji początku XX w.*, "Rocznik Polsko-Ukraiński" t. 15, Częstochowa–Kijów 2013.

References

- Archiv Lvivskogo istorychnogo muzeju (dali LIM), f. «Arhiv», №№ 127, 1212, 1234, 2657–2666, 2675, 2993, 3002, 3437, 3687, 4208, 5896, 9357, 17169, 7185, 7188, 7193, 10259, 10297, 10300, 103301, 12602, 13968, 15975, 16104–16106, 16108, 16780, 17846–17849, 6864, 8938, 8940, 15973, 16800.
- Archiv LIM, f. «Zbroja», кн. 7, № 3–2771.
- Dziennik nabytków Muzeum Historycznego miasta Lwowa, Lwów 1939.
- Dziennik nabytków Muzeum Narodowego im. Króla Jana III, Lwów 1909–1939.
- Czołowski A., Badecki K., Mękicki R., Zarewicz S., Cieśla H., *Muzea gminy miasta Lwowa*, Lwów 1929.
- Łapot M., *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie 1772–1939*, Częstochowa 2016.
- Mękicki R., *Muzeum Narodowe im. Króla Jana III we Lwowie. Przewodnik po zbiorach*, Lwów 1936.
- Rędziński K., *Wkład Polskiego Muzeum Szkolnego we Lwowie w rozwój kultury i oświaty w Galicji początku XX w.*, "Rocznik Polsko-Ukraiński" t. 15, Częstochowa–Kijów 2013.

Lviv education and museum collections of the city in the late XIX and early XX centuries

Abstract

The process of forming of collections of two museums is examined in the article – the Historical museum of Lviv and National museum the name of king Jan III, that activated in the end XIX – beginning of XX of century. In the process of filling of museum collections took part also and representatives of Lviv schooling – teachers and students of schools, official school organizations, such as School-board.

Keywords: Lviv, education, schooling, museum.

Edukacja lwowska i zbiory muzealne miasta z przełomu XIX i XX wieku

Streszczenie

Artykuł omawia proces tworzenia zbiorów dwóch muzeów – Muzeum Historycznego Lwowa i Muzeum Narodowego im. Króla Jana III, który nasilił się na przełomie XIX i XX wieku. Wskazuje się, że w procesie uzupełniania zbiorów muzealnych brali udział także przedstawiciele lwowskiego szkolnictwa – nauczyciele i uczniowie szkół, oraz oficjalne organizacje szkolne, takie jak Rada Szkolna Krajowa.

Słowa kluczowe: Lwów, edukacja, szkolnictwo, muzeum.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.10>

Олексій КАРАМАНОВ (Oleksiy KARAMANOV)

<https://orcid.org/0000-0002-0067-0747>

Львівський національний університет імені Івана Франка

e-mail: oleksiy.karamanov@lnu.edu.ua

Ольга ЖЕЛЕЗНИК (Olha ZHELEZNYK)

СЗШ I-III ст. № 50 м. Львова

e-mail: zheleznikola@gmail.com

Настільні дидактичні ігри на уроках мистецтва у просторі музею

Ключові слова: музей, школа, уроки мистецтва, музейний простір, настільна дидактична гра, формування, компетентності.

Сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки передбачають активне звернення до ігрової діяльності та ед'ютейнменту, що передбачає їх застосування у практичній роботі педагогів та музейних працівників.

В цих умовах зростає також потреба у спеціальних дидактичних засобах музейної педагогіки, адже існує необхідність систематизації, розмежування та узагальнення ролі різних видів дидактичних засобів у музейному просторі¹. Крім того, музеї повинні розробляти механізми для підключення колекцій до людей, щоб передати для них цінності – для навчання, підприємництва, творчості або звичайного задоволення².

Концепція Нової української школи передбачає створення освітнього середовища та організацію навчальної діяльності учнів з урахуванням їх вікових та індивідуальних особливостей, і провідне значення у сучасних педа-

¹ О.В. Караманов, *Дидактичні засоби музейної педагогіки як елемент формування нового освітнього простору*, „Освіта та педагогічна думка”, 2021, № 1 (176), с. 4.

² О.В. Караманов, *Музей–школа–університет: особливості педагогічної взаємодії в сучасному суспільстві знань*, „Освіта та педагогічна наука”, 4, 2013, с. 44.

гогічних методиках, що ґрунтуються на компетентнісному підході (як основі нової освітньої парадигми) мають ігрові методи навчання. На значенні гри у освітньому процесі наголошували відомі педагоги Я. Корчак, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі та інші.

Так, А. С. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все у грі»³.

Тема ігрової діяльності дітей знайшла відображення і у працях психологів, зокрема, Л.С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтьєва, О.В. Запорожця, Л. І. Божович та ін. Приміром, Л. С. Виготський наголошував, що «у шкільному віці гра не вмирає, а проникає у відносини дійсності. Вона має своє внутрішнє продовження в шкільному навчанні і праці»⁴. Д. Б. Ельконін називав гру «гігантською коморою дійсної творчої думки майбутньої людини»⁵. На думку науковців Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка Л. Черкаської та М. Крюкової, «раціонально організовані і вдало проведені дидактичні ігри реалізують такі дидактичні задачі: забезпечують реалізацію особистісно-орієнтованого навчання через можливість стимулювання в учнів різних за природою мотивів; зменшують ймовірність появи негативних побічних продуктів навчання (втоми, нудьги тощо), або значно відсувають момент їх появи; розвивають в учнів дослідницькі навички, постійно захоплюючи гравця своєю перспективою, невпинною зміною ролей; дають гарну нагоду учням відволіктися від цілеспрямованого натиску навчально-пізнавальної діяльності, домінуючих впливів, заглибитися у змодельоване грою середовище; розвивають їх розумові, психічні, вольові якості та функції»⁶.

У той же час Т. Опалько зазначає, що «дидактичні ігри спрямовані на поглиблення та удосконалення знань, умінь і навичок учнів – це дає можливість використовувати їх під час пояснення нового матеріалу, для його закріплення й повторення, перевірки засвоєного, адже у процесі ігор, особливо дидактичних, у дітей розвиваються: самостійність у мисленні, творчі задатки, кмітливість і винахідливість, життєва активність, відповідальність, колективна дисципліна, наполегливість і цілеспрямованість – дитина, граючи, живе, і живучи, грає»⁷.

³ А.С. Макаренко, *Проблеми шкільного виховання* [в:] *Методика виховної роботи*, Київ 1990, с. 145.

⁴ Л.С. Выготский, *Игра и ее роль в психическом развитии ребенка*, „Вопросы психологи“, 1966, № 6, с. 62–76.

⁵ Д.Б. Эльконин, *Психология игры*. 2-е изд, Москва 1999, с. 360.

⁶ Л.П Черкаська, М.С. Крюкова, *Дидактичні ігри як засіб формування вмінь і навичок учнів з математики*, [в:] *Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету*, Полтава 2011, с. 124–126.

⁷ Т.В. Опалько, *Дидактичні ігри на уроках математики в 1 класі: Навчально-методичний посібник*, Сарни 2018, с. 5–6.

Мета публікації полягає у визначенні особливостей застосування настільних ігор як важливого дидактичного елементу на уроках мистецтва у процесі взаємодії школи і музею з урахуванням технологій музейної педагогіки.

Відомо, що гра – провідний вид діяльності дітей у ранньому віці; з часом ігрові уподобання змінюються, зазвичай поступово переходячи у віртуальний світ, проте серед молоді XXI століття надзвичайно популярними залишаються настільні ігри.

Як зазначають сучасні довідкові видання, існує безліч видів настільних ігор, що здатні задовольнити різноманітні смаки та потреби молоді, зокрема, «класичні настільні ігри, інтелектуальні настільні ігри, настільні ігри ходилки (бродилки), настільні логічні ігри (головоломки), азартні настільні ігри, психологічні настільні ігри, навчальні настільні ігри, економічні настільні ігри, пригодницькі настільні ігри, розвиваючі настільні ігри, спортивні настільні ігри, стратегічні настільні ігри, рухливі настільні ігри, карткові настільні ігри, дорожні настільні ігри»⁸.

Враховуючи зацікавленість дітей настільними іграми та маючи на меті адаптацію музейного середовища та експонатів для сприймання дитячою аудиторією, вчителем музичного мистецтва СЗШ І-ІІІ ст. № 50 м. Львова О. Железник та науковими співробітниками музею «Літературний Львів І пол. ХХ ст.» (відділу КЗ ЛОР «Львівський історичний музей») І. Федоровою та О. Журавльовою створено дидактичні настільні ігри «Майстерня Святого Миколая», «Котильонова забава» та «Перевтілення Лиса Микити». Ігри створені на унікальних матеріалах музею, кожна із них орієнтована на певну вікову категорію школярів.

«Майстерня Святого Миколая» - дидактична настільна гра для учнів 3-4 класів, яка призначена для цікавого та змістовного проведення часу за традиційними для галицьких дітей початку ХХ століття розвагами: грою у фанти, розв'язуванням різноманітних інтелектуальних ігор (головоломок, шарад). Популярність серед дітей як в ті часи, так і зараз мають і творчі розваги: співи, гра на музичних інструментах, декламування віршів, виготовлення виробів із паперу (витинанок, складанок-орігамі).

Улюблена дітьми тематика гри, казкова обстановка майстерні, у якій помічники Святого Миколая виготовляють подарунки та солодощі (серед яких - традиційні галицькі лігуміни), використовуючи елементи театралізації, створюють найвідповіднішу для навчання молодших школярів атмосферу родинного затишку, сприятливу для веселих творчих та інтелектуальних дитячих розваг.

Дидактичну гру «Майстерня Святого Миколая» створено з використанням експонатів та матеріалів музею «Літературний Львів І пол. ХХ ст.», від-

⁸ Які бувають настільні ігри – краща класифікація (2021), URL: https://nosorog.net.ua/uk/smartblog/183_yaki-buvayut-nastilni-ihry.html

ділу КЗ ЛОР «Львівський історичний музей», серед них - журналу «Дзвіночок», журналу «Нова хата». Завдяки оригінальному інтер'єру музею «Літературний Львів I пол. XX ст.», проведення гри на його експозиції сприяє відтворенню неповторної атмосфери дитячих розваг у оселі інтелігентної галицької родини початку XX ст.. Скориставшись зібраною науковими співробітницями музею І. Федоровою та О. Журавльовою колекцією одягу та «примірявши» на себе образи казкових героїв – персонажів легенд та казок про Святого Миколая, гравці мають можливість стати учасниками феєричного казкового дійства.

Ця гра не лише активно залучає учнів молодших класів до навчання у найбільш природній для них ігровій формі, а й використовує елементів театралізації та активної комунікації. Залежно від вікової категорії гравців завдання доволіно варіюються організаторами гри за складністю. Саме тому вона дає широкий простір для розвитку комунікаційних компетентностей учнів завдяки невимушеному спілкуванню дітей у неформальній обстановці музейного простору, реалізації креативних ідей музейних працівників та вчителів, імпровізації та творчого самовираження всіх учасників цього театралізованого дійства, вихованню в учнів відповідних моральних якостей, формуванню їх світогляду, який базується на засадах християнської моралі.

«Котильонова забава»⁹ – дидактична настільна гра для учнів 5-9 класів, призначена для цікавого та змістовного проведення часу за традиційними для галицької молоді початку XX ст. розвагами: грою у фанти, розв'язуванням різноманітних інтелектуальних ігор (головоломок, шарад), рухливими іграми. Популярність у ті часи мали й творчі розваги: співи, гра на музичних інструментах, «декламації», «буріме» виготовлення виробів із паперу (вигинанок, складанок). «Родзинкою» таких молодіжних ігор була котильонова забава.

Часом траплялися й курйози: симпатію до хлопця виявляли відразу декілька осіб, і тоді «щасливцю» доводилося догоджати кожній із цих дівчат. Котильон був не лише атрибутом гри, а, як усі традиційні прикраси з бісеру, також й оберегом. В західноукраїнських селах побутував звичай дарувати котильон парубкові, що йде до війська. Вручаючи подарунок, дівчина при

⁹ Історична довідка: котильонова забава – колишня улюблена розвага молоді: цей цікавий звичай з'явився на початку XX ст. у багатьох селах Галичини, насамперед серед польської, а згодом й української молоді. Він пов'язаний із прикрасою, яку дівчата виготовляли у передвеликодній час, — «котильоном» (з фран. *cotillon* - назва танцю, право запрошувати на який мали дівчата). Звідси й назва розваги - «котильонова забава». На початку «котильонового вальсу» дівчина, на знак освідчення, чіпляла котильон уподобаному парубкові на одяг з лівого боку грудей. Після котильонового вальсу, вдячний за дівочу прихильність і дарунок, хлопець, відповідно, пригощав дівчину солодощами та запрошував на наступний танець.

цьому щиро бажала своєму коханому вберегтися від усіх небезпек і неушкодженим повернутися до неї.

Дидактичну гру «Котильонова забава» створено з використанням експонатів та матеріалів музею «Літературний Львів I пол. XX ст.», відділу КЗ ЛОР «Львівський історичний музей»: журналу «Нова хата», дитячого журналу «Дзвіночок», спогадів поета - «молодомузівця» Б. Лепкого та композитора-«молодомузівця» С. Людкевича. Завдяки оригінальному інтер'єру музею «Літературний Львів I пол. XX ст.» проведення гри на його експозиції сприяє відтворенню неповторної атмосфери «вечорниць» у оселі інтелегентної галицької родини початку XX століття. Скориставшись наявною у музеї стилізованою колекцією одягу «З родинних куферків», учасники гри можуть створити відповідний зовнішній антураж, перевтілюючись у львів'ян початку XX століття і здійснивши, таким чином, уявну подорож у часі.

Залежно від вікової категорії гравців завдання доволіно варіюються організаторами гри за складністю, при бажанні – за тематикою: учасники можуть декламувати чи виконувати музичні твори певних авторів або на визначену тему, наприклад: казки або вірші І. Я. Франка; вірші Ю. А. Шкрумеляка, С. Я. Гординського, Б.-І. Антонича; авторські твори учнів-учасників гри. Цікавою буде «Котильонова забава» з елементами театралізації (сценарій – основа для імпровізації додається), на Великодню тематику (з включенням до ходу гри рухливих ігор чи виконання веснянок, гаївок на пленері – у розташованому навпроти музею Парку культури), на різдвяні свята – з виконанням вистави «Вертеп» тощо.

Серед завдань, які доводиться розв'язувати учасникам гри – головоломки, творчі завдання (спів, виразна декламація віршів, у тому числі з журналу «Дзвіночок», виготовлення виробів з паперу і, звісно, «котильонова забава» – виконання імпровізованого парного танцю). Особливого «львівського» шарму гри надають запитання на знання гвари – львівської говірки і питання, що з'ясовують знання гравцями галицького етикету сторічної давнини. «Родзинкою» гри є частування традиційною лігуміною, спеченою за переписом (рецептом) Ольги Франко – невістки І. Я. Франка.

Настільна дидактична гра «Котильонова забава» дає широкий простір для розвитку освітніх компетентностей учнів, реалізації креативних ідей музейних працівників та вчителів - імпровізації та творчого самовираження всіх учасників цього театралізованого дійства в музейному просторі. Відродження за допомогою дидактичної гри «Котильонова забава» давніх традицій галичан сприяє національній самоідентифікації молоді, зміцненню зв'язків між поколіннями в родині та соціумі, розвитку втрачених у XXI столітті навичок комунікації, набуттю учнями досвіду проведення розваг не у віртуальному світі, а в реальному середовищі, розвитку емоційного інтелекту дітей.

Дидактична настільна ділова гра «Перевтілення Лиса Микити» виконана на зразок загальновідомого лото, має на меті ознайомити гравців із втіленням образу Лиса Микити (персонажа казок І. Я. Франка) засобами різних видів мистецтва (літератури, образотворчого, театрального) та принципами функціонування самоокупної бізнесової організації (на прикладі спрощеної моделі діяльності видавництва). Гра створена на матеріалах музею, серед яких – унікальні спогади І. Чолгана – автора п'єси за мотивами творів І. Франка «Останнє втілення Лиса Микити»; ескізи костюмів, створених Е. Козаком до цієї вистави; примірники сатиричного журналу «Лис Микита» (який Е. Козак випускав у Німеччині, згодом – у США з 1948 по 1990 рр.).

Легенда гри виходить з того, що видавництва-конкуренти (далі - Видавництва)¹⁰ на замовлення наукових співробітників сектору «Літературний Львів І пол. ХХ ст.» Львівського історичного музею виготовляють макети буклетів «Перевтілення Лиса Микити», які по закінченню роботи представляють на розгляд журі. «Затверджується до друку» той буклет, який журі визнає найкращим за вимогами-критеріями:

- змістовність;
- науковість викладення матеріалу, дотримання літературних норм (при написанні текстів);
- наочність; техніка, креативність та акуратність при створенні графічних зображень;
- швидкість виконання (зразки макетів розглядаються журі по мірі їх виготовлення).

Команди гравців активно працюють над виконанням буклетів, активно використовуючи наявний музейний матеріал. Вони виходять з того, що кожен із буклетів повинен містити:

- інформацію про літературний твір І. Франка, в якому фігурує Лис Микита («Лис Микита», «Фарбований Лис», збірку казок «Коли ще звірі говорили»);
- передову статтю про втілення образу Лиса Микити засобами певного виду мистецтва (література, образотворче мистецтво, театр);

¹⁰ На початку гри всі Видавництва отримують у Фінансовому відділі фіксовану суму ігрових грошей, які витрачають на свій розсуд:

- довідковий матеріал у Банку ідей можна придбати у вигляді готової статті або ілюстрації (за більшу суму ігрових грошей), або у вигляді інформації та заготовок (із метою опрацювання гравцями, за меншу суму грошей);
- гравці можуть створювати твори для колонки «Вільне» (есе, ілюстрації, вірші, саморобки із паперу) самотужки, без звертання до Банку ідей – відповідно, не витрачаючи ігрові гроші, або придбати готовий матеріал;
- видавництва повинні сплачувати через Фінансовий відділ обов'язкові платежі. В разі невиплати протягом 15 хвилин після отримання Квитанції платежу (за закупівлю розхідних матеріалів, гонорарів авторам, зарплатню працівникам, комунальних платежів, податків, штрафів) Видавництво оголошується банкрутом та вибуває з гри.

- уривок із п'єси І. Чолгана «Останнє втілення Лиса Микити» (українською або англійською мовою);
- матеріал із сатиричного журналу Е. Козака «Лис Микита» (США);
- ілюстрацію – ескіз костюмів Е. Козака до вистави І. Чолгана «Останнє втілення Лиса Микити»;
- «вільне» поле, яке гравці на свій розсуд, можуть заповнити власними есе, віршами, ілюстраціями; створити з наявного на столі матеріалу (та сфотографувати, згодом, за легендою гри, ці світлини будуть вмонтовані до буклету) колаж, виріб у техніці паперопластики, тощо.

У грі функціонують ігрові гроші («звірики»), завдяки яким команди гравців через Фінансовий відділ можуть придбати у Банку ідей потрібні для виготовлення макету матеріали, а також сплачувати обов'язкові видатки:

- на закупівлю розхідних матеріалів (паперу, картриджів із фарбою, обладнання);
- гонорари авторам;
- зарплатню працівникам;
- комунальні платежі;
- податки;
- штрафи.

Гравці мають можливість отримати із Банку ідей матеріал, зазначений на їхньому ігровому полі, безкоштовно, якщо дадуть вірну відповідь стосовно нього на запитання Банкіра. Ігрові гроші отримуються та сплачуються через Фінансиста – працівника Фінансового відділу, в обов'язки якого входить контроль за виконанням платежів, контроль часу для сплати обов'язкового платежу (15 хвилин), оголошення Видавництва (в часі прострочення платежу) Банкротом та надання Видавництвам передбачених бонусами додаткових ігрових коштів.

Таким чином, можливість виготовлення якісного макету (перемога в грі) обумовлюється:

- злагодженістю дій команди, в тому числі при прийнятті рішень щодо розподілу обов'язків гравців;
- компетентностями гравців у галузі мистецтва, отриманими на уроках музичного, образотворчого мистецтва, інтегрованого курсу «Мистецтво», у музейному середовищі, тощо;
- креативними здібностями гравців, створенням командою - Видавництвом необхідних умов для реалізації їх творчого потенціалу;
- фінансовими ресурсами Видавництва, продуманим користуванням наявними грошовими коштами;
- вдалою презентацією командою-Видавництвом буклету журі (яке складається з Банкіра Банку ідей, Фінансиста, Хранителя часу та експертів-фахівців у галузі мистецтва, економіки та фінансів).

Завдання гравців – якомога скоріше заповнити всі фрагменти ігрового поля фішками («підготувати макет до друку») та презентувати його журі. Команда-переможець (Видавництво) отримує приз.

Такий цікавий перебіг наведених дидактичних ігор у просторі музею визначально сприяє розвитку різноманітних якостей та властивостей учня, забезпечуючи розвиток розумового мислення та інтелектуальних здібностей дитини, що забезпечує його усебічне формування.

Однозначно можна стверджувати, що робота у групі, різноманітні зустрічі людей у просторі музею – це природне середовище міжкультурної взаємодії, коли музейний діалог набуває характерних рис дозвілєвої діяльності, елементів неформальної освіти¹¹.

Висновки

Дидактична гра – одна із оптимальних форм організації навчально-виховного процесу як у школі, так і у музейному просторі, адже, впливаючи на емоційну сферу дітей, мотивує їх до ознайомлення з навчальним матеріалом, успішного засвоєння знань, умінь та навичок, стимулює учнів до творчої діяльності. Застосування дидактичних ігор доцільне під час організації різних форм роботи – уроків (зокрема, з інтегрованого курсу «Мистецтво», музичного, образотворчого мистецтва, історії, літератури, тощо), виховних заходів як у школі, так і музейному просторі. Навчально-виховна робота із застосуванням методів та технологій музейної педагогіки сприяє формуванню в учнів ключових та спеціальних (мистецьких) компетентностей, що відповідає потребам сучасного суспільства.

Створені на унікальних матеріалах музею «Літературний Львів I половини ХХ ст.» настільні дидактичні ігри «Майстерня Святого Миколая», «Котильонова забава» та «Перевтілення Лиса Микити» у цікавій, пізнавальній формі знайомлять учнів із звичаями львів'ян кінця ХІХ – початку ХХ століття, творчістю видатних митців Львова, створюючи умови для продуктивного навчання, міжкультурної взаємодії та реалізації творчих здібностей дітей. Особливостями застосування настільних ігор як важливого дидактичного елементу на уроках мистецтва у процесі взаємодії школи і музею є те, що вони ґрунтуються на ретельно підібраному, фахово дослідженому та професійно-інтерпретованому історичному матеріалі, являють собою спільну творчу роботу вчителя та музейних працівників, є унікальним, методично вивіреним дидактичним матеріалом, придатним для використання як у музейному просторі, так і у школі. Саме тому дидактичні ігри можуть бути ці-

¹¹ О.В. Караманов, *Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні*, „Шлях освіти”, 2012, 2, с. 9-10.

кавими для педагогів, учнів та студентів навчальних закладів, батьків дітей різних вікових категорій, які бажають організувати спільний сімейний відпочинок із залученням представників усіх поколінь своєї родини.

Література

- Выготский Л.С., *Игра и ее роль в психическом развитии ребенка*, „Вопросы психологии”, 1966, № 6, 62–76.
- Караманов О.В., *Дидактичні засоби музейної педагогіки як елемент формування нового освітнього простору*, „Освіта та педагогічна думка” 2021, № 1 (176), 3–11.
- Караманов, О.В., *Музей–школа–університет: особливості педагогічної взаємодії в сучасному суспільстві знань*, „Освіта та педагогічна наука”, 4, 2013, 44–50.
- Караманов, О.В. *Музейна педагогіка в контексті багатокультурного освітнього середовища в Україні*, „Шлях освіти” 2012, 2, 8–11.
- Макаренко А.С., *Проблеми шкільного виховання*, [в:] Методика виховної роботи, Київ 1990, 139–205.
- Опалько Т.В., *Дидактичні ігри на уроках математики в 1 класі: Навчально-методичний посібник*, Сарни 2018, 28 с.
- Черкаська Л.П., Крюкова М.С., *Дидактичні ігри як засіб формування вмінь і навичок учнів з математики*, [в:] *Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету*, Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2011, 124–126.
- Эльконин Д. Б., *Психология игры*. 2-е изд. Москва: ВЛАДОС, 1999, 360 с.
- Які бувають настільні ігри – краща класифікація (2021) URL: https://nosorog.net.ua/uk/smartblog/183_yaki-buvayut-nastilni-ihry.html

References

- Vygotskij L.S., *Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka*, „Voprosy psihologii” 1966, # 6, 62–76.
- Karamanov O.V., *Dydaktychni zasoby muzejnoyi pedahohiky yak element formuvannya novoho osvith`oho prostoru*, „Osvita ta pedahohichna dumka” 2021, № 1 (176), 3–11.
- Karamanov, O.V., *Muzej–shkola–universytet: osoblyvosti pedahohichnoyi vzayemodiyi v suchasnomu suspil`stvi znan`*, „Osvita ta pedahohichna nauka” 4, 2013, 44–50.
- Karamanov, O.V. *Muzejna pedahohika v konteksti bahatokul`turnoho osvith`oho seredovyshha v Ukrayini*, „Shlyax osvity”, 2012, 2, 8–11.

Makarenko A.S., *Problemy shkil'noho vuxovannya*, [v:] *Metodyka vuxovnoyi roboty*, Kyiv 1990, 139–205.

Opal'ko T.V., *Dydaktychni ihry na urokax matematyky v 1 klasi: Navchal'no-metodychnyj posibnyk*, Sarny 2018, 28 s.

Cherkas'ka L.P., Kryukova M. S., *Dydaktychni ihry yak zasib formuvannya vmin` i navychok uchniv z matematyky*, [v:] *Zbirnyk naukovykh prac` vykladachiv, aspirantiv, mahistrantiv i studentiv fizyko-matematychnoho fakul'tetu*, Poltava : TOV «Firma «Texservis», 2011, 124–126.

Jel'konin D.B., *Psihologija igry*. 2-e izd. Moskva: VLADOS, 1999, 360 s.

Yaki buvayut" nastil'ni ihry – krashha klasyfikaciya (2021) URL: https://nosorog.net.ua/uk/smartblog/183_yaki-buvayut-nastilni-ihry.html

Board didactic games in art lessons in the museum space

Abstract

The authors of the article analyze the theoretical foundations of the use of board didactic games in the educational process in the process of interaction between school and museum; describe the practical experience of using board didactic games in pedagogical activity, created by school teachers together with the museum staff.

The authors of the article emphasize the role of didactic games as an important didactic element in art lessons in the context of using methods and tools of museum pedagogy, as well as powerful tools for learning, leisure and recreation in the museum,

Keywords: museum, school, art lessons, museum space, board didactic game, formation, competences.

Dydaktyczne gry planszowe na lekcjach plastyki w przestrzeni muzealnej

Streszczenie

Autorzy artykułu analizują teoretyczne podstawy wykorzystania planszowych gier dydaktycznych w procesie edukacyjnym podczas interakcji między szkołą a muzeum; poznają praktyczne zastosowanie planszowych gier dydaktycznych w działaniach pedagogicznych, tworzonych przez nauczycieli szkolnych wraz z pracownikami muzeów.

Autorzy artykułu podkreślają rolę gier dydaktycznych jako ważnego elementu dydaktycznego na lekcjach plastyki w kontekście wykorzystania metod i narzędzi pedagogiki muzealnej, a także potężnych narzędzi do nauki, wypoczynku i rekreacji w przestrzeni muzealnej,

Słowa kluczowe: muzeum, szkoła, lekcje plastyczne, przestrzeń muzealna, planszowa gra dydaktyczna, formacja, kompetencje.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.11>

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

Забезпечення якості дошкільної освіти як необхідна умова її модернізації

Ключові слова: дошкільна освіта, модернізація, якість освіти, моніторинг, якість дошкільної освіти, критерії якості дошкільної освіти.

Динамічний розвиток сучасного суспільства, нова цифрова ера вимагають докорінних змін у системі освіти шляхом впровадження реформ та інновацій. Модернізація освіти передбачає комплексне й усебічне оновлення всіх ланок освітньої системи, а також усіх сфер освітньої діяльності відповідно до вимог сьогодення за умов збереження, збагачення кращими практиками вітчизняної та зарубіжної освіти. Науковці модернізацію освіти розглядають, як «зміни, що забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення й реалізація моделей випереджувального розвитку освіти, адекватних до потреб суспільства, визначення напрямів «прориву» і зосередження зусиль на досягненні поставленої освітніми реформами мети. Процес же реформування освіти змушує поглянути на стан освіти крізь призму її цінності (державної, суспільної, особистісної); механізмів її функціонування в суспільстві; функціонування дотичних до освіти сфер життєдіяльності суспільства, що впливають на її розвиток»¹. Загальна ідеологія модернізації системи освіти має бути спрямована на забезпечення її якості, підвищення ефективності та конкурентоспроможності, сутність ж полягає у «...збереженні минулого, його очищенні від деформацій і осучасненні відповідно до світового досвіду»². Все це потребує вирі-

¹ С. Сисоева, *Освітні реформи: освітологічний контекст*, Освітологія, 2013. Вип. 2, с. 36.

² В.П. Андрущенко, *Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю*, Київ 2004, с. 372.

шення багатьох питань: від модернізації змісту освіти до забезпечення доступу до якісної освіти, від професіоналізму педагогів до управління, фінансування та інституційного менеджменту.

Пріоритетними напрямками модернізації освітньої системи є:

1. Забезпечення державних гарантій доступності освіти різних рівнів.
2. Забезпечення якості неперервної освіти, яка відповідає потребам країни та світовим стандартам.
3. Формування ефективного управління освітою та менеджменту на всіх рівнях освітньої системи.
4. Підвищення соціального статусу, професійної компетентності, майстерності педагогічних працівників та посилення їхньої державної підтримки.

Важливим завданням державної освітньої політики в Україні є розвиток дошкільної освіти, яка є першою, базисною та самоцінною ланкою системи безперервної освіти, фундаментальною парадигмою розвитку особистості дитини, передумовою її самореалізації у подальшому навчанні впродовж життя. Власне найефективніший час для розвитку навчальних здібностей дитини припадає на дошкільний вік, а тому важливо зробити систему дошкільної освіти якісною³. Модернізаційні зміни у системі дошкільної освіти проходять у відповідності до міжнародних стандартів, європейської рамки якості дошкільної освіти та догляду за дітьми та спрямовані на підвищення вимог до рівня організації роботи закладів дошкільної освіти й якості системи дошкільної освіти зокрема.

Якість освіти розглядаємо як фундаментальну складову якості життєдіяльності особистості. На сучасному етапі поняття якість освіти науковцями розуміється як: інтегральна характеристика системи освіти, яка відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів, що досягаються, нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням⁴; як узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі; як збалансована відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти, перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання⁵. А отже, модернізація всіх складових дошкільної освіти – цілей, принципів, завдань, змісту, форм, методів виховання і навчання стає нагальною потребою на шляху забезпечення її якості.

Окремі питання якості дошкільної освіти висвітлено у дослідженнях науковців Г. Беленької, Л. Козак, О. Кононко, О. Коваленко, К. Крутій, Н. Лисе-

³ Г. Драйден, Д. Вос, *Революція в навчанні*, Львів 2011.

⁴ *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*: монографія, За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої, Київ 2013, с. 67.

⁵ О. Біляковська, *Якість освіти: до генези поняття*, «Педагогічні науки». Збірник наукових праць, 2017. Вип. LXXVI, Т. 1, с. 26.

нко, Т. Лукіної, Т. Піроженко, Н. Савінової, О. Янко та ін. Однак вважаємо, що дана проблема потребує доповнення й уточнення певних аспектів, зокрема визначення критеріїв та чинників забезпечення її якості.

Мета статті – розкрити сутність якості дошкільної освіти як важливої ланки системи неперервної освіти, визначити головні чинники та шляхи забезпечення якості дошкільної освіти.

Дослідники в галузі освіти якісну дошкільну освіту визначають, як: процес і результат удосконалення здібностей і поведінки зростаючої особистості, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, одержання можливості для індивідуального зростання, вияву творчих здібностей, актуалізації природного потенціалу⁶; надання змоги дитині вибору «індивідуального освітнього маршруту» на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми; забезпечення соціального захисту дитини від некомпетентних педагогічних дій; гарантія досягнення кожною дитиною мінімально необхідного рівня підготовки для успішного навчання в початковій школі⁷; збалансовану відповідність усіх аспектів освіти певній меті, потребам, вимогам, нормам і стандартам; сукупність якостей і характеристик, реалізація яких у педагогічному процесі сприяє різнобічному розвитку дитини, збереженню її здоров'я, успішному переходу до наступного вікового періоду⁸.

Водночас науковці (Л. Козак, Н. Фроленкова) зазначають, що поняття «якість дошкільної освіти» трактується по-різному усіма зацікавленими сторонами (держава, батьки, діти, педагоги, керівники закладів дошкільної освіти)⁹.

На рівні держави, з огляду на запити суспільства щодо якісної дошкільної освіти, удосконалюється законодавча база у контексті розроблення правових норм для системи дошкільної освіти, затвердження державних стандартів фінансової та матеріальної підтримки дітей і технічного устаткування закладів дошкільної освіти; спрямовуються фінансові ресурси у систему дошкільної освіти; визначаються процедури атестації педагогічних працівників у системі дошкільної освіти.

З позиції батьків – якісна дошкільна освіта передбачає створення безпечних, нешкідливих умов фізичного та психічного розвитку дітей; педагогічну підтримку; виховання на основі культурологічного підходу; ефективне навчання, яке здійснюється за інноваційними методиками та програмами, що готують дітей до школи (навчання без перевтоми; збереження здоров'я ді-

⁶ *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень, Київ 2008.

⁷ *Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять, назв*, укл. К. Крутій, О. Фунтікова, Запоріжжя, 2010, с. 293.

⁸ Н.О. Фроленкова, *Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття*, Молодий вчений, 2015, № 2 (17), с. 117.

⁹ Л. Козак, І. Швидка, *Якість дошкільної освіти на сучасному етапі*, Освітологічний дискурс, 2018, № 3-4, с. 201.

тей, як фізичного, так і психічного; підтримка бажання дітей до пізнання навколишнього світу, процесу учіння; успішність навчання). Власне для батьків важливо побачити конкретні результати освітньої та виховної роботи, що відбувається у закладі дошкільної освіти.

Для дітей – це навчання у цікавій та ігровій формі; новий досвід, який постійно збагачується у процесі спілкування, залучення до різноманітних виховних заходів. Для педагогів – це гідна оцінка їхньої праці усіма зацікавленими сторонами; система підтримки та заохочення, яка діє в дошкільному закладі освіти; різностороння методична підтримка; успішне виконання дітьми освітньої програми; підтримка інтересу дітей до процесу будь-якої діяльності, їхній усебічний розвиток; збереження та зміцнення здоров'я кожної дитини; раціональне використання часу дітей і вихователів.

Для керівників закладів дошкільної освіти – висока оцінка діяльності педагогів батьками та дітьми, підвищення престижу та іміджу закладу дошкільної освіти; збереження здоров'я дітей; успішність діяльності педагогів і дітей; повне засвоєння обраної освітньої програми та якісна підготовка дітей до школи¹⁰.

Погоджуюся з думкою К. Крутій, що якість дошкільної освіти є системним поняттям, яке охоплює всі аспекти діяльності закладу дошкільної освіти і тісно пов'язане з оцінкою здоров'я вихованців, їхнім інтелектуальним, моральним та естетичним розвитком¹¹.

Варто зауважити, що якість дошкільної освіти залежить від багатьох факторів, зокрема, вдосконалення змісту дошкільної освіти в умовах його варіативності; стану фінансування закладів дошкільної освіти на сучасному етапі; кадрового забезпечення дошкільної освіти; реалізації наступності, безперервності змісту дошкільної та початкової освіти.

Науковцями виокремлено низку чинників, які впливають на забезпечення якості освіти в дошкільному закладі освіти¹²:

- дотримання гранично допустимого навчального навантаження на дитину (відповідно до чинних законодавчих актів); гарантування рівного доступу до дошкільної освіти всіх дітей;
- забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. Наступність є обов'язковою умовою для неперервної освіти, яка забезпечує єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних ланках освіти;

¹⁰ К.Л. Крутій, *Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі*: монографія, Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006, с. 71.

¹¹ Ibid., с. 73.

¹² Л.П. Загородня, *Якість освітніх послуг як компонент іміджу дошкільного навчального закладу*. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка, Педагогічні науки, 2017, Вип. 35, с. 156.

- підвищення ролі ігрової діяльності в освітньому процесі дошкільного закладу освіти. Сюжетно-рольові ігри сприяють розвитку творчих здібностей; емоційної, мотиваційної та вольової готовності дитини до школи;
- усунення будь-яких проявів авторитарної педагогіки. На часі підтримка варіативних розвивальних технологій, спрямованих на комплексний підхід до фізичного, психічного та духовного потенціалу дитини-дошкільника із використанням гуманістичної особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти¹³;
- виконання комплексної програми дошкільним закладом освіти та оптимальний вибір варіативних програм;
- ефективна робота методичної служби дошкільного закладу; використання цілісного програмно-методичного забезпечення дитячого розвитку, індивідуальності кожної дитини. Впровадження сучасних методик та технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти для всебічного розвитку дітей;
- оптимізація умов праці педагогів, а саме: формування сучасного розвивального середовища у кожній віковій групі та у дошкільному закладі освіти загалом; творчий підхід до навчання та виховання дітей, індивідуалізація освітнього процесу;
- вивчення та впровадження кращих освітніх практик та передового педагогічного досвіду – важливого чинника оптимізації освітньої роботи та поліпшення її результативності;
- забезпечення в дошкільному закладі освіти принципу інтегративності, координація зусиль вихователів, методистів, батьків, керівників, психологів, медичних працівників щодо цілісного підходу до кожної дитини, інтеграцію змістових завдань і форм роботи;
- надання додаткових освітніх послуг (гуртки, майстер-класи, секції тощо);
- забезпечення ефективної системи навчання й виховання, використання у повному обсязі можливостей дітей раннього та дошкільного віку.
- відповідність особистісних та навчальних досягнень дитини стандартам дошкільної освіти;
- систематичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільного закладу освіти;
- застосування ІКТ-технологій в освітньому процесі для підвищення ефективності роботи педагогів, а також для того, щоби навчити дитину жити у сучасному цифровому світі;
- активне впровадження та використання моніторингу якості дошкільної освіти.

¹³ Л. Козак, І. Швидка, *Якість дошкільної освіти на сучасному етапі*, Освітнологічний дискурс, 2018, № 3-4, С. 203.

Вагомою є думка науковців щодо важливості першої ланки загальної освіти – дошкільної освіти, яка слугує розвитку особистості, а тому пріоритетним у прийнятті державно-політичних рішень є реалізація принципу дитиноцентризму. «Методологія побудови і прогнозування освітньої політики дошкільної освіти повинні спиратися на принцип політичного дитиноцентризму. Тобто, при ухваленні державних рішень позиція дитинства та інтереси дітей є найважливішими і кожне рішення має бути проаналізоване з точки зору того, як воно позначиться на підростаючому поколінні. Реалізація принципу дитиноцентризму визначається потребою збалансування зусиль дорослих у забезпеченні повноцінного психічного розвитку дітей дошкільного віку, потребою підвищення якості розвитку дитинства на основі базових духовних засад життєдіяльності людини у соціумі»¹⁴.

Зазначимо, що у сучасній теорії та практиці системи дошкільної освіти відсутні єдині параметри оцінки її якості. Так, дослідники В. Raban, А. Kilderry у австралійській системі дошкільної освіти виділяють такі параметри якості – доступність, підзвітність, стійкість, соціальна справедливість¹⁵.

На переконання вітчизняних науковців, вирішення проблеми доступності дошкільної освіти може бути із впровадженням кращих зарубіжних практик функціонування мережі закладів дошкільної освіти різних типів та форм власності (стаціонарні, сезонні садки з різною тривалістю роботи (повним та неповним днем), дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи, майданчики або відкриті дитячі садки, куди батьки приводять дітей для прогулянок, спільних ігор з однолітками, сімейні дитячі садки, корпоративні дитячі садки, цілодобові дошкільні заклади, призначені для виховання й лікування дітей із проблемами фізичного та психічного розвитку, надання їм кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги).

Науковці (К. Крутій, О. Янко¹⁶ та ін.) вважають, що якість дошкільної освіти є полікритеріальною категорією, а тому її якість варто розглядати через комплекс критеріїв: якість умов у контексті мети та змісту, якість процесу, якість результату дошкільної освіти, якість управління.

Метою дошкільної освіти є створення сприятливих умов для розвитку та виховання підростаючого покоління відповідно встановленим стандартам і нормам, а також запитам та вимогам сучасного суспільства. По-перше, має бути забезпечена якість самих вимог (мети, стандартів і норм), по-друге, необхідні якісні ресурси (освітні програми, кадровий потенціал закладів до-

¹⁴ Т.О. Піроженко, *Якість дошкільної освіти: сучасна ситуація та погляд у перспективу. Актуальні проблеми психології*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018, Т. IV, Вип. 14, с. 21.

¹⁵ В. Raban, А. Kilderry, *Early Childhood Education Policies in Australia*, [in:] *Early childhood education policies in Asia Pacific: advances in theory and practice*, Eds. In Li, Hui, Park, Eunhye and Chen, Jennifer J. Springer, Berlin 2017.

¹⁶ О.В. Янко, *Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06*, Луганськ, 2009.

шкільної освіти, контингент вихованців, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо). Якість дошкільної освіти як змісту, обумовлює такі критерії: обґрунтованість сучасних освітніх завдань; формування цілісного освітнього простору закладу дошкільної освіти.

Модернізація змісту дошкільної освіти передбачає запровадження принципу педагогіки партнерства, який базується на співпраці дитини, вихователя та батьків, забезпечення рівного доступу всіх дітей до закладів дошкільної освіти, втілення особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, соціокультурного й інтегрованого підходів, реалізації самостійної творчої діяльності дитини в освітньому процесі з урахуванням вікових особливостей психофізичного розвитку, ігрової діяльності як провідної та принципу навчання через гру як наскрізного у взаємодії з дитиною.

Критеріями якості дошкільної освіти як процесу будуть: розвиток і особистісне зростання дитини; готовність (психологічна, фізична) до шкільного навчання. У забезпеченні якісної дошкільної освіти роль відіграє якість освітнього процесу, який має здійснюватися в ігровій діяльності, враховувати інтереси та потреби дітей, поєднувати збалансоване навчання та виховні впливи. Якість освітнього процесу також залежить від дидактичного забезпечення та організування у конкретному закладі дошкільної освіти (комплектація груп, кількість дітей у групі, вибір освітньої програми).

Освітня програма відіграє вагомую роль у забезпеченні якості дошкільної освіти. Власне, освітня програма окреслює загальні цілі, цінності та підходи, які відображають очікування сучасного суспільства, спрямованість на заохочення розвитку дітей, що сприятиме формуванню життєво необхідних компетентностей. Зміст освітньої програми має передбачати: формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей¹⁷. В основу змісту освітньої програми покладено співпрацю з дітьми, їхніми батьками та педагогічними працівниками, а також використання кращих методик та інноваційних підходів до організації освітнього процесу.

Якість результату дошкільної освіти розглядаємо як рівень знань дошкільника у контексті формування цілісної картини світу, що полягає у сформованості світогляду, розумінні та прийнятті встановлених у суспільстві правил і норм поведінки; засвоєнні обсягу в межах освітньої програми навчальної інформації; набуття вмінь самостійно приймати рішення, нести за них відповідальність; розвитку допитливості й активності; здатності до комунікації з дорослими й однолітками.

¹⁷ Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.help/law/2628-III> (дата звернення: 03.09.21).

Важко досягти високої якості дошкільної освіти без ефективного управління. «Управління закладом дошкільної освіти – це особливий вид діяльності, в якій її суб'єкти завдяки плануванню, організації та контролю забезпечують інтегрованість спільної діяльності педагогічного колективу, дітей, батьків, обслуговуючого персоналу з метою досягнення визначених цілей і задач стратегічного розвитку закладу освіти»¹⁸. До критеріїв якості управління дошкільною освітою відносимо – налагодженість управлінських механізмів і модернізація управління закладом дошкільної освіти; кваліфікація управлінських кадрів. Ефективне управління закладом дошкільної освіти передбачає систему управлінських та організаційних заходів, форм, прийомів, рішень, спрямованих на підвищення результативності освітнього процесу і забезпечення його якості.

Вважаємо за доцільне наголосити на вагомій ролі вихователя у плеканні підростаючого покоління. На думку Гельвеція, вихователь – це чарівник, який відкриває дітям двері у світ дорослих; від того, що знає та вміє вихователь, залежить і те, чого і як він навчить своїх вихованців. Власне, авторитет і стиль вихователя це ті необхідні складові взаємодії з дітьми та найважливіші чинники, що впливають на якість виховного процесу. Науковці переконані, що в основі якісної дошкільної освіти лежить вміле поєднання вихователем ефективного навчання дітей та чуйного, дбайливого до них ставлення¹⁹. Сучасний вихователь – це професіонал своєї справи, компетентний фахівець, який вміло організовує навчання та дозвілля дітей, піклується про їх усебічний розвиток і здоров'я. Г. Беленька зазначає, що професійна компетентність вихователя – інтегроване поняття, яке включає у себе: світоглядні позиції особистості, як базисну основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно-значущі якості. І на цьому фундаменті, в процесі набуття педагогічного досвіду вибудовується авторитет вихователя²⁰. Так, за результатами метааналізу глобальних досліджень дошкільної освіти та програм догляду за дітьми науковці дійшли висновку про тісний зв'язок між високою кваліфікацією педагогів та покращенням підтримки розвитку дітей у таких галузях як нагляд і планування заходів, надання дітям різноманітного соціального досвіду та створення теплої і дружнього середовища для спілкування²¹.

¹⁸ О. Г. Косенчук, Н. В. Бахмат, *Модель інформаційно-комунікаційного забезпечення управління якістю дошкільної освіти*, Інформаційні технології і засоби навчання, 2019, Т. 69, № 1, с. 247.

¹⁹ B. Raban, A. Kilderry, *The Development of Early Childhood Education and Care in Australia*, Education Journal, 2019, Vol. 47, No. 2, p. 32.

²⁰ Г.В. Беленька, *Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу*: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011, с. 21.

²¹ M. Manning, S. Garvis, C. Fleming, G.T.W. Wong, *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*, Campbell Systematic Reviews, 2017:1.

Основними тенденціями розвитку сучасної освіти, зокрема й дошкільної, є запровадження механізмів моніторингу та вимірювання її якості. Моніторинг якості дошкільної освіти є комплексною системою в управлінні закладом дошкільної освіти та сприяє підвищенню його конкурентоспроможності. Як комплексна система управління закладу дошкільної освіти, моніторингові дослідження дають змогу конкретно та об'єктивно спрогнозувати рівень розвитку освітньої системи закладу та охарактеризувати відповідність освітнього процесу державним вимогам²². Сутність моніторингу якості дошкільної освіти полягає у систематичному вивченні стану освітнього процесу, у контексті якості освітніх послуг, рівня професійної компетентності педагогів, динаміки змін у розвитку здобувачів дошкільної освіти, механізмів управління закладом дошкільної освіти. Система моніторингу якості дошкільної освіти дозволить покращити якість освіти, надаючи об'єктивну та своєчасну інформацію про її ефективність; сприятиме системному узагальненню діяльності закладу дошкільної освіти щодо провадження освітнього процесу та досягнення поставленої мети.

Дослідниця К. Крутій наголошує на головних завданнях моніторингу якості дошкільної освіти²³:

- безперервне спостереження за станом системи дошкільної освіти в межах своєї компетенції та отримання оперативної інформації про неї;
- своєчасне виявлення змін, що відбуваються у системі освіти, і чинників, що викликають їх;
- попередження негативних тенденцій;
- здійснення короткострокового прогнозування розвитку найважливіших процесів у закладах дошкільної освіти;
- оцінка ефективності і повноти реалізації методичного забезпечення дошкільної освіти.

Водночас науковцями (Г. Беленька, О. Коваленко, Т. Шинкар) наголошено на вагомості психолого-педагогічного моніторингу для системи дошкільної освіти. Психолого-педагогічний моніторинг розглядається як складний процес відслідковування педагогічного впливу та середовища дошкільного закладу на здоров'я, фізичний і психічний розвиток дитини. Об'єктами моніторингу є: нервово-психічний і фізичний розвиток дітей; психоемоційний стан; адаптація малюків до умов дошкільного закладу; розвиток особистості дитини; діяльність дітей та їх розвиток у ній; вплив середовища дошкільного закладу на розвиток дитини та її психічне благополуччя; фізкультурно-оздоровча діяльність та її вплив на розвиток фізичних якостей

²² К.Л. Крутій, *Проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи її вирішення*, „Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія: Педагогіка та психологія”, 2015, № 2, с. 68.

²³ К.Л. Крутій, *Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі*: монографія, Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006, с. 23.

та фізичної підготовленості дітей; розвиток інноваційних процесів та їх вплив на підвищення загальної якості роботи дошкільного закладу за основними напрямками його діяльності; педагогічна діяльність вихователів та їх професійно-особистісний розвиток; методичний супровід закладу дошкільної освіти; функціонування управлінського апарату²⁴.

Забезпечення якості дошкільної освіти є одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики. Це пов'язане з тим, що не тільки на рівні батьків, а найголовніше – на рівні державних чиновників усвідомлене значення раннього й дошкільного дитинства, якості проживання цього вельми важливого періоду для подальшого життя та діяльності кожної людини, громадянина країни²⁵. Тому окреслимо головні завдання, які постають на шляху до забезпечення якості дошкільної освіти²⁶:

- розширення мережі закладів дошкільної освіти шляхом відкриття нових закладів, а також створення умов для розвитку мережі приватних та корпоративних закладів дошкільної освіти;
- внесення змін до навчальних програм закладів вищої освіти, які базувалися на сучасних теоріях розвитку дитини, забезпечували поєднання теорії з практикою;
- здійснення інформаційних кампаній на місцевому та національному рівнях щодо важливості ролі вихователів у забезпеченні якісної дошкільної освіти;
- підвищення оплати праці педагогічних працівників закладів дошкільної освіти;
- розроблення ефективного механізму мотивації якісної професійної діяльності педагогічних працівників закладів дошкільної освіти;
- здійснення системного підвищення кваліфікації з метою підготовки до роботи за оновленим Базовим компонентом та професійним стандартом;
- удосконалення системи безперервного професійного розвитку педагогічних працівників на основі професійного стандарту вихователя з використанням сучасних підходів (педагогічного наставництва, створення професійних спільнот);
- залучення батьків дітей дошкільного віку до організації освітнього процесу;
- забезпечення дотримання чинних вимог щодо наповнюваності груп, санітарних норм, норм безпеки;

²⁴ Г. Беленька, О. Коваленко, Т. Шинкар, *Якість дошкільної освіти в Україні та країнах ЄС: параметри виміру та методичний супровід*, „Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах”, 2020, Т. 1, № 72, С. 36.

²⁵ Ibid., с. 38.

²⁶ Концепція розвитку дошкільної освіти України (Проект). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-konceptiyi-rozvitku-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 15.08.2021).

- розроблення рекомендацій для керівників та педагогічних працівників щодо створення сучасного розвивального, безпечного, інклюзивного та здорового освітнього середовища в закладах дошкільної освіти;
- підвищення професійного рівня управлінських кадрів дошкільної освіти в тому числі через організаційно-методичну підтримку закладів дошкільної освіти щодо створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти;
- розроблення критеріїв якості дошкільної освіти та інструментів для внутрішнього та зовнішнього моніторингу якості діяльності закладів дошкільної освіти;
- використання міжнародних методик для здійснення оцінювання загальної якості дошкільної освіти, зокрема Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS);
- створення комплексної системи моніторингу дошкільної освіти.

Отже, якісна дошкільна освіта покликана забезпечити єдність вимог до підготовленості дітей, об'єктивність оцінювання їхніх досягнень, наступність між дошкільною освітою та початковою школою. Окрім того, наявність єдиного підходу до розуміння якості дошкільної освіти дозволить забезпечити узгоджену діяльність усіх суб'єктів системи освіти. Все це, в кінцевому підсумку, буде сприяти реалізації права кожної дитини на отримання якісної дошкільної освіти.

Література

- Андрущенко В.П., *Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю*, Київ: Знання України, 2004.
- Беленька Г.В., *Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу*: монографія, Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011.
- Беленька Г., Коваленко О., Шинкар Т., *Якість дошкільної освіти в Україні та країнах ЄС: параметри виміру та методичний супровід*, Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2020, Т. 1, № 72.
- Біляковська О., *Якість освіти: до генези поняття*, «Педагогічні науки». Збірник наукових праць, 2017, Вип. LXXVI, Т. 1.
- Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять, назв / укл. К. Крутій, О. Фунтікова*, Запоріжжя, 2010.
- Драйден Г., Вос Д., *Революція в навчанні*, Львів: Літопис, 2011.
- Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень*, Київ: Юрінком Інтер, 2008.

- Загородня Л.П., *Якість освітніх послуг як компонент іміджу дошкільного навчального закладу*, Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка, Педагогічні науки, 2017, Вип. 35.
- Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.help/law/2628-III> (дата звернення: 03.09.21).
- Козак Л., Швидка І., *Якість дошкільної освіти на сучасному етапі*, Освітологічний дискурс, 2018, № 3-4.
- Концепція розвитку дошкільної освіти України (Проект). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-konceptsiyi-rozvitku-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 15.08.2021).
- Косенчук О.Г., Бахмат Н.В., *Модель інформаційно-комунікаційного забезпечення управління якістю дошкільної освіти*, Інформаційні технології і засоби навчання, 2019, Т. 69, № 1.
- Крутій К.Л., *Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі*: монографія, Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006.
- Крутій К.Л., *Проблеми запровадження моніторингу дошкільної освіти та шляхи її вирішення*, Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія: Педагогіка та психологія, 2015, № 2.
- Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*: монографія / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоевої. Київ: Едельвейс, 2013.
- Піроженко Т.О., *Якість дошкільної освіти: сучасна ситуація та погляд у перспективу*, Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018, Т. IV, Вип. 14.
- Сисоева С., *Освітні реформи: освітологічний контекст*, Освітологія, 2013, Вип. 2.
- Фроленкова Н.О., *Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття*, Молодий вчений, 2015, № 2 (17).
- Янко О.В., *Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу*: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06, Луганськ, 2009.
- Manning M., Garvis S., Fleming C., Wong G.T.W., *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*, Campbell Systematic Reviews, 2017:1.
- Raban B., Kilderry A., *Early Childhood Education Policies in Australia [w:] Early childhood education policies in Asia Pacific: advances in theory and practice / Eds. In Li, Hui, Park, Eunhye and Chen, Jennifer J. Springer, Berlin, Germany, 2017.*
- Raban B., Kilderry A., *The Development of Early Childhood Education and Care in Australia*, Education Journal, 2019, Vol. 47, No. 2.

References

- Andrushchenko V.P., *Rozdumy pro osvitu: Statti, narysy, intervii*, Kyiv: Znannia Ukrainy, 2004.
- Bieliienka H.V., *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatel'ia doshkilnoho navchalnoho zakladu*: monohrafiia, Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2011.
- Bieliienka H., Kovalenko O., Shynkar T., *Yakist doshkilnoi osvity v Ukraini ta krainakh EU: parametry vymiru ta metodychni suprovid*, Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh, 2020, T. 1, № 72.
- Bilyakovska O., *Yakist osvity: do henezy poniattia*, «Pedahohichni nauky». Zbirnyk naukovykh prats, 2017, Vyp. LXXVI, T. 1.
- Doshkilna osvita: slovnyk-dovidnyk: ponad 1000 terminiv, poniat, nazv / ukl. K. Krutii, O. Funtikova*, Zaporizhzhia, 2010.
- Draiden H., Vos D., *Revoliutsiia v navchanni*, Lviv: Litopys, 2011.
- Entsyklopediia osvity*, Akad. ped. nauk Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen, Kyiv: Yurinkom Inter, 2008.
- Zahorodnia L.P., *Yakist osvitnikh posluh yak komponent imidzhu doshkilnoho navchalnoho zakladu*, Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni O. Dovzhenka, Pedahohichni nauky, 2017, Vyp. 35.
- Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». URL: <https://zakon.help/law/2628-III> (data zvernennia: 03.09.21).
- Kozak L., Shvydka I., *Yakist doshkilnoi osvity na suchasnomu etapi*, Osvitlohichni dyskurs, 2018, № 3-4.
- Kontsepsiia rozvytku doshkilnoi osvity Ukrainy (Proiekt). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennia-proiekt-konceptiyi-rozvitku-doshkilnoyi-osviti> (data zvernennia: 15.08.2021).
- Kosenchuk O.H., Bakhmat N.V., *Model informatsiino-komunikatsiinoho zabezpechennia upravlinnia yakistiu doshkilnoi osvity*, Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia, 2019, T. 69, № 1.
- Krutii K.L., *Monitorynh yak suchasnyi zasib upravlinnia yakistiu osvity v doshkilnomu navchalnomu zakladi*: monohrafiia, Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD, 2006.
- Osvitni reformy: misiia, diisnist, refleksiia: monohrafiia / Za red. V. Kremenia, T. Levovytskoho, V. Ohneviuka, S. Sysoievoi. Kyiv: Edelveis, 2013.
- Pirozhenko T.O., *Yakist doshkilnoi osvity: suchasna sytuatsiia ta pohliad u perspektyvu*, Aktualni problemy psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2018, T. IV, Vyp. 14.
- Frolenkova N.O., *Yakist doshkilnoi osvity v Ukraini: fenomen poniattia*, Molodyi vchenyi, 2015, № 2 (17).

- Yanko O.V., Orhanizatsiino-pedahohichni umovy upravlinnia yakistiu roboty suchasnoho doshkilnoho navchalnoho zakladu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.06, Luhansk, 2009.
- Manning M., Garvis S., Fleming C., Wong G. T. W., *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*, Campbell Systematic Reviews, 2017:1.
- Raban B., Kilderry A., *Early Childhood Education Policies in Australia*, [in:] *Early childhood education policies in Asia Pacific: advances in theory and practice* / Eds. In Li, Hui, Park, Eunhye and Chen, Jennifer J. Springer, Berlin, Germany, 2017.
- Raban B., Kilderry A., *The Development of Early Childhood Education and Care in Australia*, Education Journal, 2019, Vol. 47, No. 2.

Quality of preschool education as necessary condition her of modernization

Abstract

The problem of quality of education is one of the central problems in modern educational politics and science. The author considered scientific researches in which questions of quality of preschool education and its measurement are covered. The basic concepts of the research, namely, "quality of education", "quality of preschool education", "monitoring", "psychological and pedagogical monitoring" are defined. The main objective of preschool education is to the creation of conditions to ensure children with quality preschool education. The author substantiation the factors of improving the quality of preschool education; the quality criteria of preschool education are characterized. Only the high quality of preschool education will be able to satisfy the modern demands of parents and society.

Keywords: preschool education, modernization, quality of education, monitoring, quality of preschool education, quality criteria of preschool education.

Zapewnienie jakości edukacji przedszkolnej jako niezbędny warunek jej modernizacji

Streszczenie

Problem jakości edukacji jest jednym z centralnych problemów współczesnej polityki edukacyjnej i nauki. Artykuł dotyczy badań naukowych, które podkreślają jakość edukacji przedszkolnej i jej pomiar. Zdefiniowano główne pojęcia badania, a mianowicie: „jakość edukacji”, „jakość wychowania przedszkolnego”, „monitorowanie”, „monitorowanie psychologiczno-pedagogiczne”. Głównym celem wychowania przedszkolnego jest tworzenie warunków do zapewnienia dzieciom wysokiej jakości edukacji przedszkolnej. Uzasadnione są czynniki poprawiające jakość edukacji przedszkolnej; scharakteryzowano kryteria jakości edukacji przedszkolnej. Tylko wysoka jakość edukacji przedszkolnej będzie w stanie sprostać współczesnym wymaganiom rodziców i społeczeństwa.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, modernizacja, jakość edukacji, monitoring, jakość edukacji przedszkolnej, kryteria jakości edukacji przedszkolnej.



<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.12>

Yuliya ZAYACHUK

<https://orcid.org/0000-0001-5861-2761>

Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv

e-mail: yuliya.zayachuk@lnu.edu.ua

Mariana YAMELYNETS

Ukraine, Lviv, Ivan Franko National University of Lviv,

e-mail: mariana.yamelynets.fpom@lnu.edu.ua

Accreditation procedures as a factor of quality assurance of higher education in Germany

Abstract

The article presents an analysis of the accreditation procedures launched in higher education system in Germany during current period, and accents that accreditation procedures are significant factor in ensuring the quality of higher education in Germany at present time. The article considers that the term “accreditation” means the formal recognition of an educational program or institution of higher education by an authorized external body on the basis of an established procedure. The article reveals that in Germany, the accreditation system is organized on the principle of decentralization. It also reveals that in current period there are four types of accreditations in Germany, namely program accreditation, cluster accreditation, institutional accreditation, and system accreditation.

The article discusses that accreditation system in Germany has three levels, namely the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of Federal Lands of Germany, the Accreditation Council, the Accreditation agencies. It is shown that the Accreditation Council assumes its overall responsibility for the accreditation system by ensuring the consistency and coherence of its accreditation decisions, supporting the states in the further development of the German quality management system, promoting international cooperation in the field of accreditation and quality assurance, and contributing to the realization of a common European Higher Education Area. It is also shown that the Accreditation Council of Germany recognizes ten agencies including eight from Germany, one from Austria, and one from Switzerland. Accreditation agencies are independent, they develop educational standards, criteria and procedures used by independent experts. It has been proven that accreditation agencies, which have already received permission from the Accreditation Council to carry out their activities, conduct accreditation of educational programs and internal quality assurance systems in universities.

Special emphasis in the article is done on the analysis of accreditation agencies registered in Germany, namely ACQUIN, AHPGS, AKAST, AQAS, ASIIN, EVALAG, FIBAA, ZEvA. The article highlights that the main purpose of quality assurance agencies is to help to create high-quality educational programs in various fields, rather than meticulous bureaucratic procedures as well as that accreditation itself is less controlling in nature, and more focused on development of entire university.

Key words: accreditation procedures, accreditation council, accreditation agency, program accreditation, institutional accreditation, higher education system in Germany.

Global higher education is undergoing radical changes in current conditions of international integration and the rapid development of information technology. Due to this, the processes of modernization of higher education require improving the quality of educational services. Quality assessment system of German higher education institutions was formed within the framework of Bologna when a system of accreditation and quality assurance was introduced. Ensuring the quality of higher education in Germany is one of the fastest growing areas, and accreditation as part of it, plays a significant role in improvement of quality assurance measures at both the institutional and national levels.

Issue of current accreditation activities of the system of higher education within European Higher Education Area investigate B. Kehm¹, M. Fortes², N. Ponomarenko³, M. Pevzner⁴, M. Mykhailichenko⁵, N. Vasytkova⁶, and others.

The *aim of this article* is to analyze the accreditation procedures launched in higher education system in Germany during current period which serves as a factor of its quality assurance.

The *term "accreditation"* means the formal recognition of a particular educational program or institution of higher education by an authorized external body on the basis of an established procedure. Accreditation states the fact of compliance with the minimum standards and requirements at the moment.

Let's highlight the main goals of accreditation: (i) to give to higher education institutions or educational programs a certain status; (ii) to reflect the recognition of assigned degrees by third parties.

¹ B. Kehm, *Germany. The Quest for World-Class Universities*, "International Higher Education" 2015, March, p. 18–20.

² M. Fortes, B. Kehm, T. Mayekiso, *Evaluation and Quality Management in Europe, Mexico, and South Africa*, in: *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education*, eds. M. Nerad, B. Evans, Rotterdam 2014, p. 81–109.

³ N. Ponomarenko, *Expert activity in higher education in Germany*, "Continuing professional education: theory and practice" 2015, № 4 (45), p. 60–63 [in Ukrainian].

⁴ *Management and organizational development of higher education* ed. M.N. Pevzner, Dnepropetrovsk 2012, 528 p. [in Russian].

⁵ M. Mykhailichenko, L. Makodzei, *Expert activity in higher education: approaches and criteria*, "Humanitarian Bulletin" 2014, № 34, p. 269–280 [in Ukrainian].

⁶ N. Vasytkova, *Accreditation system in higher education in Germany*. [Electronic resource]. – Access mode: <https://core.ac.uk/download/pdf/43282137.pdf> [in Ukrainian].

In Germany, the accreditation system was formed over many years, and the process of its formation was completed only in 2008. It is organized on the principle of decentralization and includes the following types of accreditations:

- 1) accreditation of educational programs;
- 2) institutional accreditation (accreditation of internal quality systems).

Besides, in Germany there are four types of accreditations: program accreditation, cluster accreditation, institutional accreditation, and system accreditation⁷.

Program accreditation is an individual examination of a separate course / educational program implemented by higher education institution, including program planning, teaching qualifications, equipment, compliance with labor market conditions, gender issues, etc. The main areas for program evaluation are goals and objectives, concept, implementation of the program and improving the quality of its implementation.

Since 2005, in addition to program accreditation, *cluster accreditation* has been implemented in German higher education institutions, when more than two educational programs undergo the accreditation procedure at the same time. Of course, this is the accreditation of programs of the same profile and programs that belong to the same area. It is due to the reduction of costs for this procedure and the optimization of all processes.

Institutional accreditation is an accreditation of a higher education institution in general, when the objects of expertise are its mission, goals, and objectives; process planning and efficiency; leadership and management; educational programs; teaching efficiency; students; financial, logistical, library and information resources.

The object of *system accreditation* is the internal system of quality assurance of a higher education institution.

The accreditation procedures assess the availability of positions in a higher education institution that provide, control, and improve the quality of educational programs of this institution. These positions include organization and coordination of the educational process, student support service (technical and professional issues), reporting system and data collection, management responsibility, the availability of a documented system in a higher education institution, the implementation of joint degree programs.

There are *three-level accreditation system* in Germany⁸:

1. *German Rectors' Conference* and the *Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of Federal Lands of Germany* makes major decisions concerning requirements for the structure of the education system for all the lands of Germany.

⁷ N. Ponomarenko, op. cit., p. 60–63.

⁸ N. Vasylkova, op. cit.

2. The *Accreditation Council*⁹, established in 1999, coordinates the procedures of quality assurance system through the certification of accreditation agencies, as well as the definition of requirements for the structure and further development of the quality assurance system. In legal form it is the Public Law Foundation. The Accreditation Council was given the task of deciding on the accreditation of study programmes (programme accreditation) and the accreditation of quality management systems (system accreditation) based on experts' reports. The Accreditation Council assumes its overall responsibility for the accreditation system by ensuring the consistency and coherence of its accreditation decisions, supporting the states in the further development of the German quality management system, promoting international cooperation in the field of accreditation and quality assurance, and thus contributing to the realization of a common European Higher Education Area.

The German Accreditation Council is committed to academic freedom and autonomy of higher education institutions and sees the primary responsibility for the quality of teaching and learning at higher education institutions. It understands accreditation as a regular, external quality assurance process, which is carried out as a scientifically guided procedure with peer review and the participation of the relevant stakeholders.

The Accreditation Council is responsible for the following aspects: (i) definition of criteria, process, and rules of decision-making (for authorization of accreditation agencies); (ii) definition of criteria, process, and rules of decision-making (for accreditation of educational programs); (iii) definition of criteria, process, and rules of decision-making (for accreditation of internal quality systems); (iv) summary of common and specific accreditation requirements for different German lands; (v) formulation of agreements governing the rights and obligations of the Accreditation Council and independent accreditation agencies.

3. *Accreditation agencies* conduct accreditation and develop their own instructions, approaches and criteria catalogs based on the decisions of the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of Federal Lands of Germany and the Accreditation Council. The Accreditation Council of Germany recognizes ten agencies including 8 from Germany, 1 from Austria, and 1 from Switzerland. Accreditation agencies are independent, they develop educational standards, criteria and procedures used by independent experts. Accreditation agencies, which have already received permission from the Accreditation Council to carry out their activities, conduct accreditation of educational programs and internal quality assurance systems in universities.

⁹ German Accreditation Council [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.akkreditierungsrat.de/en/welcome-german-accreditation-council>

There are 8 accreditation agencies registered in Germany. These are ACQUIN, AHPGS, AKAST, AQAS, ASIIN, EVALAG, FIBAA, ZEvA¹⁰. Some of them are specialized, they accredit programs of only one profile, such as engineering or medical. Others are regional, they can accredit any announced programs. Accreditation procedures used by German accreditation agencies are fully in line with European standards.

The activities of accreditation agencies in Germany are regulated by national documents: recommendations developed by a group of ministers in education and land culture (regional education authorities); criteria established by the Accreditation Council.

We will consider the features and aspects of the activities of accreditation agencies in Germany.

ACQUIN – the *Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute* – is a registered association with recognized non-profit status. Its members include more than 150 higher education institutions in Germany and abroad. ACQUIN's goal is to carry out nationwide and cross-university accreditations of bachelor's and master's degree programmes in all disciplines to ensure a high quality of degree programmes, to create market transparency, to increase the attractiveness of HEIs for foreign students and to contribute to ensure the comparability of the quality of higher education qualifications.

ACQUIN was founded in 2001 and accredited by resolution of the Accreditation Council. In accordance with the mission statement of ACQUIN, the promotion and further development of quality assurance at higher education institutions is not seen as a nationally limited task, but as a global project. In line with the idea of Bologna, ACQUIN contributes to the implementation of quality assurance in the European Higher Education Area and other world regions.

ACQUIN engaged in international institutional accreditation, international programme accreditation, and international certification procedure. ACQUIN is free from state influence and independent in the spirit of academic standards and traditions. ACQUIN's accreditation procedures comply with the "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area"¹¹.

AHPGS – *Accreditation Agency in Health and Social Sciences* – is the accreditation agency in the field of health and social affairs. It promotes the quality and transparency of universities and their study programs through accreditation procedures in Germany and abroad. AHPGS is accredited by the German Accreditation Council. In 2016, the Swiss Accreditation Council authorized AHPGS to conduct procedures of programme accreditation and institutional accreditation in Switzerland according to Swiss law ("Higher Education Act, HEaA"). Since

¹⁰ Ibid.

¹¹ ACQUIN. The Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.acquin.org/en/>

2015, AHPGS has been entitled to carry out audits at universities and colleges in Austria in accordance with § 22 (2) of the Austrian Quality Assurance Act.

It is an interdisciplinary and multi-professional organization whose main task is to provide bachelor's and master's degrees (program accreditation) and the internal control and quality assurance systems (system accreditation) at universities, technical colleges, and accredit universities of music and dual universities. The AHPGS works across all university types and subjects with special competencies in the field of health and social sciences¹².

AKAST – Agency for Quality Assurance and Accreditation of Canonical Programmes of Studies in Germany – operates primarily conduct of peer-review procedures of canonical study programmes. AKAST was first accredited as an accreditation agency in 2008 and entitled to accredit canonical study programmes and to award them the quality seal of the Accreditation Council. The agency dedicates subject specific promotion of university didactic and information exchange about current developments in the field of higher education. The freedom to develop a profile in research and teaching is of fundamental importance for the work of AKAST. The agency engaged in programme accreditation and institutional evaluation. The Accreditation Council authorizes AKAST in Germany until 31 December 2023. AKAST works with the Accreditation Council on the one hand and the Holy See on the other hand¹³.

AQAS – Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes – is an agency for quality assurance in the higher education area. AQAS is accredited by the German Accreditation Council and authorized to award its seal to German study programmes and institutions. The agency carries out accreditation procedures for program accreditation in all disciplines provided by higher education institutions and for system accreditation. AQAS has wide experience in the accreditation of joint and double degree programmes.

AQAS attaches particular importance to supporting and accompanying the universities in all procedural steps. Before signing a contract, the agency offers a free, non-binding initial consultation in its Cologne office. The agency agrees with the universities on a proposal for the professional profile of the expert group and prepare the experts for the on-site visit. In the run-up to the on-site visit, the agency sends preliminary reports from the experts so that the university can prepare for the discussion during the on-site visit. Each AQAS inspection ends with feedback from the expert group. Based on this summary of the results, the agency gives the opportunity to eliminate any deficiencies identified in the assessment process.

¹² AHPGS. Accreditation Agency in Health and Social Sciences [Electronic resource]. – Access mode: <https://ahpgs.de/>

¹³ AKAST. Agency for Quality Assurance and Accreditation of Canonical Programmes of Studies in Germany. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.akast.info/?lang=en>

AQAS is a non-profit association founded by universities in Germany in 2002, which is approved in Germany and in Europe to carry out external assessment procedures for universities. Members of the association are currently 92 national and international universities and technical colleges¹⁴.

ASIIN – *the Accreditation Agency for Study Programmes in Engineering, Informatics, Natural Sciences and Mathematics* – is a non-profit association founded in July 1999. Since then, it has provided expert support to German and international universities in the implementation of accreditation procedures on the programme and institutional level. It is a leader nationally and internationally in the accreditation of programmes in engineering, the natural sciences, mathematics, computer sciences as well as in medicine and economics. ASIIN is funded solely through membership fees and accreditation fees. ASIIN is authorized to award European quality labels in engineering, informatics, and chemistry.

While in the field of programme accreditation, ASIIN is specialized in reviewing degree programmes in engineering, informatics, mathematics, and the natural sciences, at the institutional level it undertakes reviews of quality management systems at higher education institutions.

ASIIN is supported by an alliance encompassing universities, faculty associations, technical and scientific societies, professional organizations, and business associations that are jointly committed to quality development in higher education. The ASIIN Industry Advisory Board supports the formulation of the requirements of professional practice for a modern university education. Within ASIIN, universities and the business communities work together on an equal footing to develop internationally recognized quality standards. The agency makes a decisive contribution to ensuring high educational standards and market transparency, while facilitating academic and professional mobility both nationally and internationally¹⁵.

EVALAG – *Evaluation Agency Baden-Württemberg* – was founded in 2000 as a foundation under the terms of Public Law, a non-governmental body which is partly funded by the Ministry of Science, Research and the Arts of Baden-Württemberg. In its activities, EVALAG is independent from government as well as from higher education institutions. The organs of the foundation are the international foundation council, the seat of the office is Mannheim.

EVALAG is a center of excellence for quality assurance and enhancement. It supports higher education institutions and other scientific institutions with its broad range of external quality assurance procedures, workshops, and consulting services. It is accredited as an accreditation agency for programme and system accreditation in Germany.

¹⁴ AQAS. Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.aqas.de/>

¹⁵ ASIIN. The Accreditation Agency for Study Programmes in Engineering, Informatics, Natural Sciences and Mathematics. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.asiin.de/en/about-asiin.html>

In addition to its focus on Baden-Württemberg, EVALAG is active in all German federal states and internationally. The agency works according to internationally recognized standards¹⁶.

ZEvA – *Central Evaluation and Accreditation Agency* – has been active in the field of quality assurance in higher education since 1995. Evaluation and accreditation in teaching and learning, higher education governance and management are ZEvA's main fields of activity. In this context ZEvA has successfully cooperated with higher education institutions in Germany, Europe and beyond. Since 2000, ZEvA has accredited more than 3000 study programs at universities, universities of applied sciences and universities of cooperative education. The procedures for national accreditations applied by ZEvA are based on the regulations formulated by the German federal states and on the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area for international procedures. The agency is based in Hanover.

Transparency, reliable procedures, comprehensive professional support, and high competence in the evaluation of teaching, learning and quality assurance contribute to the high quality of ZEvA's evaluation procedures¹⁷.

FIBAA – *Foundation for International Business Administration Accreditation* – is a European accreditation agency (Germany, Austria, Switzerland, Netherlands). FIBAA is a member of the European Register for Quality Assurance in Higher Education (EQAR), recognized by the German Accreditation Council, the Federal Department of Economics, Education and Research of Switzerland (EAER), the Accreditation Organization of the Netherlands (NVAO), the Federal Ministry of Science and Research of Austria, the Council for Higher Education Accreditation (CHEA), USA and the Cabinet of Ministers of Ukraine¹⁸.

The purpose of FIBAA is to promote the quality and transparency in education and science by awarding quality certificates to educational programs and educational institutions in the areas of higher education and continued professional development. This accreditation organization is recognized in Europe and, furthermore, by the US Council for Higher Education Accreditation. Many well-known universities in the world have FIBAA accreditation.

It accredits according to the standards of the German Accreditation Council. FIBAA awards its Quality Seal to higher education institutions and programmes of high quality worldwide. Excellent performances, especially those that demonstrate a strong strategy-based and international profile, receive the FIBAA Premium Seal. The agency promotes quality and transparency in academic educa-

¹⁶ EVALAG. Evaluation Agency Baden-Württemberg. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.evalag.de/en/agency/>

¹⁷ ZEvA. Central Evaluation and Accreditation Agency. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.zeva.org/english-version>

¹⁸ International Accreditation. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.concordia.edu.ua/global-projects/international-accreditation-gp/>

tion by assessing Higher Education Institutions, Business Schools, study programmes and further study offers nationally and internationally. FIBAA's procedures on institutional level (system accreditation, institutional accreditation) are interdisciplinary; they are directed at all HEIs and other education providers¹⁹.

To conduct accreditation, a higher education institution may independently choose one of the ten competing accreditation agencies. To eliminate the threat of monopolization or restrict the free choice of agencies and to ensure high market transparency in terms of results and pricing, the Accreditation Council is obliged to ensure fair competition between agencies.

Conclusions. It is obvious that a significant factor in ensuring the quality of higher education in Germany is accreditation procedures. The term "accreditation" means the formal recognition of an educational program or institution of higher education by an authorized external body on the basis of an established procedure. In Germany there are four types of accreditations: program accreditation, cluster accreditation, institutional accreditation, and system accreditation. Accreditation system in Germany has three levels, i.e. the Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs of Federal Lands of Germany, the Accreditation Council, the Accreditation agencies. There are 8 accreditation agencies registered in Germany, namely ACQUIN, AHPGS, AKASt, AQAS, ASIIN, EVALAG, FIBAA, ZEvA. Some of them are specialized. They accredit programs of only one profile. Others can accredit any programs.

The main idea of independent accreditation of educational programs is to assess their quality. This process is transparent and open. The main purpose of quality assurance agencies is to help to create high-quality educational programs in various fields, rather than meticulous bureaucratic procedures. Accreditation itself is less controlling in nature, and more focused on development of entire university.

References

- Kehm B. Germany: *The Quest for World-Class Universities*, „International Higher Education” 2015, March, p. 18–20.
- Fortes M., Kehm B., Mayekiso T., *Evaluation and Quality Management in Europe, Mexico, and South Africa*, in: *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education*, eds. Nerad M., Evans B., Rotterdam: Sense Publishers 2014, p. 81–109; https://doi.org/10.1007/978-94-6209-569-4_5.
- Ponomarenko N. *Expert activity in higher education in Germany*, “Continuing professional education: theory and practice” 2015, № 4 (45), p. 60–63. [in Ukrainian].

¹⁹ FIBAA. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.fibaa.org/en/fibaa/>

- Management and organizational development of higher education*, ed. M.N. Pevzner, Dnepropetrovsk 2012, 528 p. [in Russian].
- Mykhailichenko M., Makodzei L. *Expert activity in higher education: approaches and criteria*, "Humanitarian Bulletin" 2014, № 34, p. 269–280. [in Ukrainian].
- Vasylkova N. *Accreditation system in higher education in Germany*. [Electronic resource]. – Access mode: <https://core.ac.uk/download/pdf/43282137.pdf> [in Ukrainian].
- German Accreditation Council [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.akkreditierungsrat.de/en/welcome-german-accreditation-council>
- ACQUIN. The Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.acquin.org/en/>
- AHPGS. Accreditation Agency in Health and Social Sciences [Electronic resource]. – Access mode: <https://ahpgs.de/>
- AKAST. Agency for Quality Assurance and Accreditation of Canonical Programmes of Studies in Germany. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.akast.info/?lang=en>
- AQAS. Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programmes. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.aqas.de/>
- ASIIN. The Accreditation Agency for Study Programmes in Engineering, Informatics, Natural Sciences and Mathematics. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.asiin.de/en/about-asiin.html>
- Evalag. Evaluation Agency Baden-Württemberg. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.evalag.de/en/agency/>
- ZEVA. Central Evaluation and Accreditation Agency. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.zeva.org/english-version>
- International Accreditation. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.concordia.edu.ua/global-projects/international-accreditation-gp/>
- FIBAA. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.fibaa.org/en/fibaa/>

Procedury akredytacyjne jako czynnik zapewniający jakość szkolnictwa wyższego w Niemczech

W artykule przedstawiono analizę procedur akredytacyjnych wprowadzonych ostatnio do systemu szkolnictwa wyższego w Niemczech, podkreślając, że procedury akredytacyjne są istotnym czynnikiem zapewniającym jego jakość. Termin „akredytacja” oznacza formalne uznanie programu edukacyjnego lub instytucji szkolnictwa wyższego przez uprawniony organ zewnętrzny na podstawie ustalonej procedury. W artykule wykazano, że w Niemczech system akredytacji jest zdecentralizowany. Wskazano również, że obecnie w Niemczech funkcjonują cztery rodzaje akredytacji: programowa, klastra, instytucjonalna i systemowa.

W artykule podkreślono, że system akredytacji w Niemczech składa się z trzech poziomów: Rady Ministrów Edukacji i Kultury Krajów Związkowych Niemiec, Rady Akredytacyjnej oraz agencji akredytacyjnych. Rada Akredytacyjna ponosi ogólną odpowiedzialność za system akredytacji, zapewniając konsekwencję i spójność swoich decyzji akredytacyjnych, wspierając kraje związkowe w dalszym rozwoju niemieckiego systemu zarządzania jakością, promując współpracę międzynarodową w dziedzinie akredytacji i zapewniania jakości oraz przyczyniając się do realizacji wspólnego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Wskazuje się również, że Niemiecka Rada Akredytacyjna uznaje dziesięć agencji, w tym osiem z Niemiec, jedną z Austrii i jedną ze Szwajcarii. Agencje akredytacyjne są niezależne, opracowują standardy edukacyjne, kryteria i procedury stosowane przez niezależnych ekspertów. Agencje akredytacyjne, które otrzymały już zgodę Rady Akredytacyjnej na prowadzenie swojej działalności, przeprowadzają akredytację programów kształcenia i wewnętrznych systemów zapewniania jakości w uczelniach.

Szczególny nacisk położono na analizę agencji akredytacyjnych zarejestrowanych w Niemczech, a mianowicie ACQUIN, AHPGS, AKASt, AQAS, ASIIN, EVALAG, FIBAA, ZEvA. W artykule podkreślono, że głównym celem agencji ds. zapewniania jakości jest pomoc w tworzeniu wysokiej jakości programów edukacyjnych w różnych dziedzinach, a nie drobiazgowość procedury biurokratycznej, jak również, że sama akredytacja ma charakter mniej kontrolny, a bardziej ukierunkowany na rozwój całej uczelni.

Słowa kluczowe: procedury akredytacyjne, rada akredytacyjna, agencja akredytacyjna, program akredytacji, akredytacja instytucjonalna, szkolnictwo wyższe w Niemczech.

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2021.30.13>

Марія ВИНАРЧИК (Mariya VYNARCHYK)

<https://orcid.org/0000-0001-8270-6178>

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

e-mail: vynarchyk.m@gmail.com

Білінгвальна освіта в Україні і Польщі: франкофонний контекст

У статті висвітлено проблему білінгвальної освіти, яка полягає у використанні іноземної мови для викладання нелінгвістичних дисциплін. Досліджено процес становлення білінгвальної освіти у франкофонному контексті в Україні і Польщі. Встановлено, що впровадження білінгвізму у освітній галузі здійснювалось за підтримки міністерства освіти обох країн. Всебічну підтримку і допомогу надають посольства Франції в Україні і Польщі. В сучасних умовах модернізації освітньої галузі, поглиблення міжкультурної співпраці і взаємодії, білінгвальна освіта набуває особливого значення. Вона спрямована на виховання почуття толерантності і відкритості до різних культур. Встановлено, що в основі білінгвальної освіти лежить креативна педагогічна діяльність, яка сприяє творчому і всебічному розвитку особистості.

Ключові слова: освітня галузь, іноземні мови, білінгвальна освіта, франкофонний контекст.

Процес модернізації освітньої галузі ґрунтується на врахуванні позитивного європейського досвіду і водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку. Нові підходи до якісного оновлення змісту освіти реалізуються відповідно до пріоритетних цілей, сформульованих світовим освітнім співтовариством (Bureau international d'éducation UNESCO (BIE)). Вони охоплюють цілісний розвиток особистості через забезпечення зростання її розумового, етичного, естетичного, емоційного, фізичного та соціального потенціалу¹. Вагомого значення для освітньої галузі набуває використання новітніх технологій, реалізація творчої, пошукової діяльності, оскільки зміст освіти в умовах сьогодення повинен відповідати соціальному замовленню суспільства (завданням всебіч-

¹ Н.П. Волкова, *Педагогіка: навч. посіб.* 4-те вид., стереотип., Київ 2012, с. 267.

ного розвитку людини), забезпечувати внесок у наукову і практичну значущість навчального матеріалу².

В умовах сьогодення плідним є взаємозв'язок із системами освіти різних країн. Зважаючи на завдання всебічного розвитку особистості й потребу вдосконалення системи освіти, відбувається постійний пошук новітніх форм і методів викладання іноземних мов як засобу комунікації. Важливою умовою досконалого оволодіння іноземною мовою є знання країни, в якій розмовляють цією мовою. Уряди європейських країн стимулюють учнів проводити певний період часу в країні, мову якої опановують. У багатьох країнах розроблені спеціальні програми перебування школярів за кордоном, тоді як в Україні ці програми розвинені недостатньо через їх високу вартість³.

Мовна картина сучасного українського суспільства доволі строката і спрямована на формування в учнів готовності до спілкування з носіями мови, до міжкультурної комунікації. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації. Важливим є виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до спідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності⁴.

Освітня політика в галузі вивчення іноземних мов відображає сучасний підхід до функціонування різних мов на території України. Він проявляється у двох напрямках: з одного боку, в явній перевазі на користь англійської мови, і з іншого, у прагненні вивчати другу іноземну мову. Ця тенденція зумовлена важливістю розвитку комунікативних здібностей у підростаючого покоління. Введення другої іноземної мови до навчальних програм українських шкіл розглядається сьогодні важливою потребою часу⁵. Відповідно до даних Французького Інституту в Україні (Institut Français en Ukraine), в українській системі шкільної освіти збереглася традиція спеціалізованого викладання, насамперед, іноземних мов. Національна мережа налічує 1350 закладів із посиленням вивченням іноземної мови протягом усього періоду навчання

² М.М. Фіцула, *Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*, Київ 2002, с. 92–93.

³ М.П. Винарчик, *Розвиток білінгвальної освіти у середніх навчальних закладах Франції (70-ті роки ХХ – початок ХХІ століття)*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Дрогобич 2014, с. 150.

⁴ Про освіту: Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. Strony internetowe: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, [dostęp: 5.05.2020].

⁵ М.П. Винарчик, *Розвиток білінгвальної освіти у середніх навчальних закладах Франції (70-ті роки ХХ – початок ХХІ століття)*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Дрогобич 2014, с. 152.

(від 3 год на тиждень в 1-му класі до 6 год на тиждень в 11-му класі), що складає близько 70 спеціалізованих шкіл із вивченням французької мови. 7 з-поміж них заручилися підтримкою посольства Франції, під егідою якого з 1997 р. відкриваються двомовні класи, де, починаючи з 5 класу, до програми вводяться від 1 до 3 нелінгвістичних дисциплін французькою мовою (історія, географія, математика, фізика, хімія, біологія та інформатика). У цих закладах, які зосереджені у великих містах України, навчаються 700 учнів, 2200 з яких – у двомовних класах. У 2013 р. директори та керівники білінгвальних профілів, а також аташе з питань іноземних мов Міністерства освіти, здійснили, за запрошенням французького посольства, навчальний візит у Францію, організований Міжнародним центром педагогічних досліджень. Темою візиту стала двомовна освіта у світі та, зокрема, у Франції, а також методи управління такими установами. Цей семінар вперше став платформою для спільних роздумів, переконавши директорів шкіл запровадити з 2014 р. дворічний план дій, направлений на об'єднання зусиль навколо 3 ключових завдань:

- переоцінка та покращення програм нелінгвістичних дисциплін (DNL);
- підвищення рівня підготовки педагогічних колективів як під час навчання в університеті, так і після нього;
- інтеграція дидактичних засобів у більш адаптовані нелінгвістичні дисципліни.

У 2014 р., Посольство Франції активно долучилося до проявленої ініціативи щодо спільних дій, здійснюючи підтримку модернізації програм нелінгвістичних дисциплін на початковому етапі, які проводитимуть дві робочі групи українських викладачів спільно з двома французькими експертами в рамках плідної співпраці з Міжнародним центром педагогічних досліджень⁶. Французький Інститут в Україні пропонує курси французької мови для дуже широкої аудиторії. Їхня основна мета – розвивати вміння відвідувачів курсів спілкуватися французькою у різноманітних ситуаціях повсякденного життя. Крім того, ФІУ пропонує підготовку та складання іспитів (DELF, DALF, TEF, TEFAQ тощо), кожен з яких дозволяє оцінити свої знання та підтверджує певний рівень володіння французькою мовою⁷.

Французька – третя за популярністю іноземна мова, яку вивчають в Україні, після англійської та німецької. Згідно даних 2018 р., в Україні близько 275 000 учнів вивчають французьку мову у молодшій, середній та старшій школах, з них більше 14 000 – в школах з поглибленим вивченням французької. На уроки французької виділяється у 2,5 більше навчального часу в порівнянні з іншими шкільними предметами. Близько тисячі учнів навчаються

⁶ Про мережу спеціалізованих державних шкіл. Strony internetowe: <https://institutfrancais-ukraine.com/apprendre/ecoles-bilingues/presentation-ecoles-bilingues>, [dostęp: 3.05.2020].

⁷ Institut Français en Ukraine. Strony internetowe: <https://institutfrancais-ukraine.com/presentation>, [dostęp: 4.05.2020].

у 6 білінгвальних секціях у Києві, Дніпрі, Одесі, Львові, Донецьку, де вони мають змогу отримувати загальну та профільну освіту французькою. Близько 39 000 студентів, спеціалістів у галузі французької мови та студентів інших спеціальностей, обрали французьку як першу або другу мову для вивчення у вищих навчальних закладах. Технічні університети (торгівля, економіка та управління, інженерія, архітектура та будівництво), а саме франкофонні навчальні заклади (Київ, Харків, Дніпро), пропонують вивчення французької, адаптованої відповідно до професійних потреб до обраної студентом спеціальності. Тридцять відділень в університетах навчають майбутніх викладачів французької відповідно до французьких експертних рекомендацій, в основу яких покладено вимоги Болонського процесу та Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CECRL). І, нарешті, 5000 осіб вивчають французьку в „Альянс Франсез” у регіонах та у Французькому інституті в Україні у Києві (IFU). Діяльність Посольства Франції спрямована на посилення присутності та стимулювання вивчення французької мови в Україні у тісному співробітництві з державними освітніми установами. Ця діяльність має подвійну мету: за рахунок виховання еліти збільшувати кількість франкофонних спеціалістів, які працюватимуть у найперспективніших економічних та адміністративних секторах; просувати позиції французької як незамінної робочої мови для співпраці у галузях, які дозволяють зблизити Україну та Європейський Союз. Нарешті, варто наголосити, що прагнення Франції популяризувати свою мову супроводжується її підтримкою лінгвістичного плюралізму та культурної різноманітності⁸.

Згідно з Концепцією мовної освіти в Україні, оволодіння мовами – один з визначальних засобів формування людської особистості, основним стрижнем якого є всебічний розвиток усного та писемного мовлення, підпорядкованого опануванню мовою як засобом спілкування і пізнання. У національному звіті PISA-2018 однією із референтних країн на підставі врахування подібності соціально-економічного стану та з огляду на культурну і історичну спорідненість із Україною, було вибрано Польщу⁹.

Відповідно до дослідження, проведеного в рамках проекту „Багатомовна Європа”, що виконувався Британською Радою в партнерстві з провідними європейськими агенціями, залученими до теми багатомовності, у системі початкової освіти Польщі обов’язковим є вивчення однієї іноземної мови. Найбільш популярними іноземними мовами є англійська, німецька та французька. Ситуація у системі початкової освіти характеризується як позитивна. Вчителі мають високий рівень професійної підготовки і є випускниками різних філологічних факультетів, у подальшому вони розвивають свої

⁸ Французька в Україні. Strony internetowe: <https://ua.ambafrance.org/Francuz-ka-v-Ukrayinii>, [dostęp: 4.05.2020].

⁹ Pisa 2018 report. Strony internetowe: https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf [dostęp: 3.05.2020].

професійні навички на різноманітних курсах, отримують стипендії і беруть участь у семінарах і конференціях¹⁰.

Досвідження проблеми білінгвальної освіти є у науковому доробку багатьох польських науковців (*J. Iluk, M. Multańska, M. Olpińska, M. Roda, V. Żakowska*). Двомовна освіта, на думку *M. Roda*, означає ситуацію, коли немовні предмети викладаються двома мовами – як правило вони є першою мовою та другою мовою учня¹¹. Білінгвізм у франкофонному контексті аналізує дослідник білінгвальної освіти *M. Zająć*¹², який стверджує, що перший імпульс для розвитку білінгвальної освіти у Польщі припадає на 1989 р., коли такий тип освіти був визнаний офіційно. У 26 навчальних закладах функціонують франкомовні білінгвальні класи, серед яких 10 ліцеїв і 16 коледжів. У них навчаються 2960 учнів, працюють 185 вчителів. Згідно з положеннями Міністерства освіти Польщі, білінгвальна освіта у країні полягає не тільки у заняттях польською мовою, але й у викладанні окремих предметів іноземною мовою, як, наприклад, математики, фізики, хімії, біології, історії, географії, інформатики. На думку дослідника, етапи розвитку білінгвальної освіти у Польщі були такими: ☐ 1991 р. – відкриття перших білінгвальних класів на рівні ліцею; ☐ 1996 р. – підписання угоди між Міністерством освіти Польщі і посольством Франції про складання екзаменів білінгвального бакалаврату; ☐ 1999 р. – відкриття перших білінгвальних класів у коледжах.

Слід підкреслити, що польська освітня система є дуже децентралізованою: навчальні заклади самі набирають вчителів, мають право змінювати програми білінгвальних класів так само, як і число дисциплін, що викладаються французькою мовою. Можливими є два шляхи білінгвального навчання для учнів: 1) 3 роки навчання у коледжі і 3 роки в ліцеї; 2) 4 роки у ліцеї, з яких перший рік – підготовчий. *M. Zająć* стверджує: щоб бути зарекованим до білінгвального класу, кандидат повинен скласти тести на визначення рівня мовних компетенцій¹³. Для польського коледжу характерне практикування інтенсивного курсу французької мови (шість годин на тиждень мінімум), а це означає, що елементи французької мови у процес вивчення нелінгвістичних дисциплін вводяться пришвидшеним темпом. Білінгвальне навчання здійснюється двома мовами: польською та французькою. У ліцеї білінгвальний курс з французької мови позначений особливостями французької освітньої системи. Важливе місце відводиться вивченню франкомовних літературних текстів, а фінальне оцінювання дає можливість

¹⁰ *Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі*, Київ 2012, с. 127.

¹¹ *M. Roda, Edukacja bilingwalna w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej*, [w:] *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, red. H. Komorowska, Warszawa 2007, s. 57.

¹² *M. Zająć, Des enseignants mieux formés, „Le français dans le monde”, Paris 2008, № 357, p. 14–15.*

¹³ *Ibid.*, s. 15.

перевірити не тільки лінгвістичні компетенції учнів, але й професійні якості вчителя. Польські вчителі, як правило, володіють бодай однією іноземною мовою, тому неважко знайти кваліфікованого фахівця. До того ж, у них є можливість пройти курси (350 годин) з метою підвищення кваліфікації. Упродовж останніх років плідною є співпраця з польським національним Центром французької педагогічної документації, у рамках якої польські вчителі отримали необхідну освіту. Розробки та плани білінгвальних занять розміщені на окремому сайті Інтернету, що дає можливість вчителям ознайомитися з ними. Екзамени на ступінь бакалавра визначені угодами, підписаними у 1997 і 2001 рр. між Міністерством освіти Польщі і Посольством Франції. Випускники білінгвальних франкомовних класів на екзамені „matura” можуть додатково скласти іспити французькою мовою (письмово і усно). До білінгвального бакалаврату додається „атестат про знання французької мови”, який видає посольство Франції у Польщі.

На думку польських педагогів, важливим є те, що діяльність білінгвальних класів у країні сприяє реалізації глобальних цілей і перспектив розвитку освіти та взаємної інтеграції мов і навчальних дисциплін. Учні мають різні потреби та способи навчання, саме тому вчителі мають гарантувати, що шкільні та позашкільні програми дозволяють кожній дитині досягти успіху в школі. Міжнародна тримовна школа у Варшаві (Ecole Internationale Trilingue de Varsovie) пропонує амбітну освітню програму, завдяки якій студенти розвивають критичне мислення, удосконалюють академічні та соціальні навички, отримують заохочення навчатись протягом усього життя. Школа забезпечує стимулюючий досвід навчання, орієнтований на індивідуальні сили та потреби кожної дитини, щоб досягти їхнього повного потенціалу з точки зору успішності в навчанні, соціальних навичок, емоційного та фізичного розвитку, створює безпечну та комфортну обстановку, в якій діти радіють, підтримують і розуміють один одного¹⁴.

Відповідно до реформи системи освіти у Польщі, можна створити білінгвальні класи в початковій та середній школі, в яких викладання ведеться двома мовами: польською та сучасною іноземною мовою, яка є другою мовою викладання щонайменше у двох навчальних класах¹⁵. Предметами, обраними для білінгвального навчання може бути історія і географія Польщі, біологія, хімія, фізика, окремі розділи загальної географії і історії, математика. Будь-яка початкова школа зможе створити білінгвальні класи, однак вступ учнів до цих класів можливий лише після отримання позитивного результату складання тесту з мови, проведеного в умовах, встановлених педагогічною радою. Саме на школи покладено рішення про вибір сучасної

¹⁴ Notre modèle d'enseignement ITSW original est basé sur le trilinguisme. Strony internetowe: <http://itsw.edu.pl/fr/notre-modele-denseignement/>, [dostęp: 03.05.2020].

¹⁵ Klasy wstępne i oddziały dwujęzyczne. Strony internetowe: <https://reformaedukacji.men.gov.pl/o-reformie/uczen-i-rodzic/klasy-wstepne-i-oddzialy-dwujezyczne.html>, [dostęp: 4.05.2020].

іноземної мови для білінгвального навчання, опрацьовано та розроблено спеціальні методики. Учні, які отримують сертифікат про закінчення початкової школи і складуть тести з мови, будуть допущені до наступного класу для продовження навчання. Необхідною умовою функціонування білінгвальної освіти в школі є її статут, у якому повинна бути визначені принципи організації та функціонування білінгвальних класів, включаючи викладання та оцінювання.

Всебічним аналізом білінгвальної освіти є праця „*Nauczanie bilingwalne: modele, koncepcje, założenia metodyczne*”. Польський дослідник J. Iluk всебічно і фахово висвітлює заснування білінгвальних секцій у різних країнах і Франції (Альзас), зокрема¹⁶. Фахівець романської філології М. Blachowska-Szmigiel¹⁷ вважає, що вчитель, який прагне до креативного підходу у викладанні іноземних мов та нелінгвістичних дисциплін, здатен побачити цю креативність в інших. Якщо він переконаний у своєму методологічному виборі, відкритий до новизни, то зможе заохотити учнів до, наприклад, висловлення і захисту своєї точки зору, здатності адаптуватися до форми викладання, а, отже, – основа для креативності створена:

- у когнітивній сфері – розвиток самостійного мислення та інтуїтивної думки шляхом знаходження розв’язання поставленого завдання, що вимагає певного інтелектуального рівня учнів, тому таким важливим є відбір для навчання у білінгвальних класах;
- інтуїтивна думка визначена як несвідома, емоційна, вона спонукає до формування здогадок, гіпотез, до асоціативних і аналогічних дій;
- креативна уява може привести тему до видумки, відкриття, або ж твору мистецтва.

Погоджуємося із думкою польського науковця М. Blachowska-Szmigiel, що розвиток в учнів рис, що стимулювали б креативність, це:

- 1) здатність до адаптації в різних умовах, пов’язаних із легкістю концентрації над тим чи іншим видом діяльності та готовності до пошуку рішення різного ступеня важкості, можливості змінювати стратегію поведінки і трансформування ідей;
- 2) оригінальність, яка виражається у здатності обґрунтувати власну точку зору щодо звичайних речей;
- 3) почуття власної гідності, яке полягає в особистій позитивній еволюції і проявляється в емоційній рівновазі, опорі до стресу, здатності побороти страх перед проблематичною ситуацією.

Безпосереднє спостереження автора за білінгвальним процесом навчання у французьких навчальних закладах засвідчило, що ефективна та ді-

¹⁶ J. Iluk, *Nauczanie bilingwalne: modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice 2000, s. 139.

¹⁷ M. Blachowska-Szmigiel, *Développer la créativité en cours de FLE*, „*Le français dans le monde*”, Paris 2006, № 345, p. 36–38.

єва модель спілкування в умовах білінгвізму передбачає взаємний обмін інформацією, а також взаємодію і взаєморозуміння у спільній діяльності. Необхідною умовою успішного співробітництва у білінгвальному навчальному процесі є визнання учителем унікальності кожного учня – носія творчого начала, здатного до ефективної креативної діяльності. Саме на етапі реалізації рівноправної мовленнєвої взаємодії між учителем і учнем проходить стимулювання його творчих можливостей і активності, тому завдання учителя на сучасному етапі розвитку білінгвальної освіти – розвивати здібності учня на рівні когнітивному і навчальному, що сприятиме його самовираженню і самовдосконаленню.

Література

- Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі, Київ: Ленвіт 2012.
- Винарчик М., *Розвиток білінгвальної освіти у середніх навчальних закладах Франції (70-ті роки ХХ – початок ХХІ століття)*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, Дрогобич 2014.
- Волкова Н., *Педагогіка: навч. посіб.* 4-те вид., стереотип., Київ: Академвидав 2012.
- Про мережу спеціалізованих державних шкіл. <https://institutfrancais-ukraine.com/apprendre/ecoles-bilingues/presentation-ecoles-bilingues>, [3.05.2020].
- Про освіту: *Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, [5.05.2020].
- Фіцула М., *Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*, Київ: Видавничий центр „Академік” 2002, с. 92–93.
- Французька в Україні. <https://ua.ambafrance.org/Francuz-ka-v-Ukrayinii> [4.05.2020].
- Blachowska-Szmigiel M., *Développer la créativité en cours de FLE, „Le français dans le monde”*, Paris 2006, № 345, P. 36–38.
- Iluk J., *Nauczanie bilingwalne: modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2000, 139, [1] s.
- Institut Français en Ukraine. <https://institutfrancais-ukraine.com/presentation>, [4.05.2020].
- Klasy wstępne i oddziały dwujęzyczne. <https://reformaedukacji.men.gov.pl/o-reformie/uczen-i-rodzic/klasy-wstepne-i-oddzialy-dwujezyczne.html>, [4.05.2020].
- Multańska M., *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty, „Języki Obce w Szkole”* 2002, nr 6.

- Notre modèle d'enseignement ITSW original est basé sur le trilinguisme. <http://itsw.edu.pl/fr/notre-modele-denseignement/>, [3.05.2020].
- Olpińska M., *Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6.
- Pisa 2018 report. https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf [03.05.2020].
- Roda M., *Edukacja bilingwalna w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej*, [w:] *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, red. H. Komorowska, Warszawa 2007.
- Zając M., *Des enseignants mieux formés*, „Le français dans le monde”, Paris 2008, № 357.
- Żakowska B., *Nauczanie dwujęzyczne: krok ku edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1.

References

- Bahatomovna Yevropa: tendentsii u politytsi i praktytsi mul'tylinhvizmu v Yevropi*. K.: Lenvit, 2012 [in Ukrainian].
- Vynarchyk M., *Rozvytok bilinhvalnoyi osvity u serednikh navchalnykh zakladakh Frantsiyi (70-ti roky XX – pochatok XXI stolittya)* [The Development of Bilingual Education in secondary schools in France (the 70s of the XX – the beginning of XXI century) (PhD thesis), Drohobych [in Ukrainian].
- Volkova N., *Pedagogika: navch. posib. 4-te vy`d., stereoty`p.*, Ky`yiv: Akademyv`dav 2012, [in Ukrainian].
- Pro merezhu specializovany`x derzhavny`x shkil. Strony internetowe: <https://institutfrancais-ukraine.com/apprendre/ecoles-bilingues/presentation-ecoles-bilingues>, [access: 3.05.2020] [in Ukrainian].
- Pro osvitu: Zakon Ukrayiny` vid 5.09.2017 r. # 2145-VIII / Verxovna Rada Ukrayiny`. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, [access: 5.05.2020] [in Ukrainian].
- Ficzula M., *Pedagogika: navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x pedagogichny`x zakladiv osvity`*, Ky`yiv: Vy`davny`chy`j centr „Akademik” 2002 [in Ukrainian].
- Francuz`ka v Ukrayini. <https://ua.ambafrance.org/Francuz-ka-v-Ukrayinii>, [access: 4.05.2020]. [in Ukrainian]
- Blachowska-Szmigiel M., *Développer la créativité en cours de FLE*, „Le français dans le monde”, Paris 2006, № 345.
- Iluk J., *Nauczanie bilingwalne: modele, koncepcje, założenia metodyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2000.
- Institut Français en Ukraine. <https://institutfrancais-ukraine.com/presentation> [access: 4.05.2020].

- Klasy wstępne i oddziały dwujęzyczne. <https://reformaedukacji.men.gov.pl/o-reformie/uczen-i-rodzic/klasy-wstepne-i-oddzialy-dwujezyczne.html>, [access: 4.05.2020].
- Multańska M., *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6.
- Notre modèle d’enseignement ITSW original est basé sur le trilinguisme. <http://itsw.edu.pl/fr/notre-modele-denseignement/>, [access: 03.05.2020].
- Olpińska M., *Edukacja dwujęzyczna: przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*, „Języki Obce w Szkole” 2002, nr 6.
- Pisa 2018 report. https://testportal.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf [access: 03.05.2020].
- Roda M., *Edukacja bilingwalna w Polsce na tle innych krajów Unii Europejskiej*, [w:] *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, red. H. Komorowska, Warszawa 2007.
- Zająć M., *Des enseignants mieux formés*, „Le français dans le monde”, Paris 2008, № 357.
- Żakowska B., *Nauczanie dwujęzyczne: krok ku edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1.

Bilingual education in Ukraine and Poland: francophone context

Abstract

The problem of bilingual education, which is the use of a foreign language for teaching non-linguistic disciplines is analyzed in the article. The process of formation of bilingual education in the francophone context in Ukraine and Poland is studied. It was established that the introduction of bilingualism in the field of education was carried out with the support of the Ministry of Education of both countries. The French embassies in Ukraine and Poland provide comprehensive support and assistance. In the modern conditions of modernization of the educational branch, deepening of intercultural cooperation and interaction, bilingual education acquires special value. It aims to foster a sense of tolerance and openness to different cultures. It is established that the basis of bilingual education is creative pedagogical activity, which promotes creative and comprehensive development of personality.

Keywords: educational branch, foreign languages, bilingual education, francophone context.

Edukacja dwujęzyczna w Ukrainie i w Polsce: kontekst frankofoński

Streszczenie

W artykule zwrócono uwagę na problem edukacji dwujęzycznej, jakim jest używanie języka obcego do nauczania dyscyplin pozajęzykowych. Badany jest proces tworzenia edukacji dwujęzycznej w kontekście frankofońskim w Ukrainie i w Polsce. Ustalono, że wprowadzenie dwujęzyczności

w dziedzinie edukacji zostało przeprowadzone przy wsparciu ministerstw edukacji obu krajów. Francuskie ambasady w Ukrainie i w Polsce zapewniają kompleksowe wsparcie i pomoc. W nowoczesnych warunkach modernizacji branży edukacyjnej, pogłębiania współpracy i interakcji międzykulturowej edukacja dwujęzyczna zyskuje szczególną wartość. Ma na celu promowanie poczucia tolerancji i otwartości na różne kultury. Ustalono, że podstawą edukacji dwujęzycznej jest twórcza działalność pedagogiczna, która promuje twórczy i wszechstronny rozwój osobowości.

Słowa kluczowe: branża edukacyjna, języki obce, edukacja dwujęzyczna, kontekst frankofoński.