

**KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA**

**Tom VI**

**Myśl o wychowaniu.  
Teorie i zastosowania edukacyjne**

**CULTURE – CHANGES – EDUCATION**

**Volume VI**

**The thought about upbringing.  
Theories and educational use**

## **REDAKTORZY**

**Redaktor naczelny** – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski

**Zastępca redaktora naczelnego** – dr Zofia Frączek

## **RADA NAUKOWA**

**Przewodniczący** – dr hab. prof. UR Ryszard Pęczkowski

## **CZŁONKOWIE:**

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, Polska

Dr hab. prof. UR Krystyna Barłóg, Polska

Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska

Prof. dr hab. Józefa Brągiel, Uniwersytet Opolski, Polska

Dr hab. Sławomir Cudak, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi, Polska

Prof. dr hab. Waldemar Furmanek, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Dr hab. prof. UR Andrzej Garbarz, Polska

Dr hab. prof. UR Grzegorz Grzybek, Polska

Dr hab. prof. UR Janusz Miąso, Polska

Prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska

Dr hab. prof. UR Aleksander Piecuch, Uniwersytet Rzeszowski, Polska

Prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki, Uniwersytet Zielonogórski, Polska

Dr hab. prof. UR Marta Uberman, Polska

Dr hab. prof. UR Alicja Ungeheuer-Gołąb, Polska

Dr hab. prof. UR Marta Wrońska, Polska

Prof. PhD. Vasil Gluchman, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Dr. Jürgen Hartwig, Uniwersytet w Bremie, Niemcy

Prof. PaedDr. Alena Hašková, CSc., Uniwersytet Konstantyna Filozofa w Nitrze, Słowacja

Prof. dr hab. Dmytro Hertciuk, Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina

Prof. PhD. Igor Kominarec, PhD., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. PaedDr. Jozef Liba PhD, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. Dr. Kas Mazurek, University of Lethbridge, Kanada

Prof. dr hab. Mykola Jewtuch, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Prof. PaedDr. Jozef Pavelka, Uniwersytet w Preszowie, Słowacja

Prof. dr hab. Jurii Pelekh, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina

Prof. dr hab. Iwan Rusnak, Humanistyczna Akademia Pedagogiczna, Ukraina

Prof. dr hab. Piotr Sikorski, Państwowa Politechnika we Lwowie, Ukraina

Dr. Juan Ramón Soler Santaliestra, Uniwersytet w Saragossie, Hiszpania

Prof. PhD. István Schmercz, Uniwersytet w Nyiregyhaza, College of Nyiregyhaza, Węgry

Prof. Dr. Margaret Winzer, University of Lethbridge, Kanada

## **Redaktorzy językowi**

### **Język polski:**

Prof. dr hab. Kazimierz Ożóg, Uniwersytet Rzeszowski

Dr hab. prof. APS Sławomir Śniatkowski

### **Język angielski:**

Mgr Joanna Skowron (Uniwersytet Rzeszowski)

Mgr Joseph Ohimor (Uniwersytet Rzeszowski)

## **Redaktor statystyczny**

Dr Piotr Pusz

# **KULTURA – PRZEMIANY – EDUKACJA**

**Tom VI**

**Myśl o wychowaniu.**

**Teorie i zastosowania edukacyjne**

# **CULTURE – CHANGES – EDUCATION**

**Volume VI**

**The thought about upbringing.**

**Theories and educational use**



**WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu Rzeszowskiego  
RZESZÓW 2018**

Opracowanie redakcyjne i korekta  
JOLANTA DUBIEL

Opracowanie techniczne  
EWA KUC

Łamanie  
AGNIESZKA SZCZEPAŃSKA-PĄCZEK

Projekt okładki  
GRZEGORZ WOLAŃSKI

Wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną  
[www.kpe.ur.edu.pl](http://www.kpe.ur.edu.pl)

Prace są dostępne online w międzynarodowej bazie danych CEJSH  
<<http://cejsh.icm.edu.pl>>

© Copyright by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego Rzeszów 2018

**ISBN 978-83-7996-672-1**

**ISSN 2300-9888, ISSN online 2544-1205**

**DOI: 10.15584/kpe**

1621

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO  
35-959 Rzeszów, ul. prof. S. Pigoń 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26  
e-mail: [wydaw@ur.edu.pl](mailto:wydaw@ur.edu.pl); <http://wydawnictwo.ur.edu.pl>  
wydanie I; format B5; ark. wyd. 18,2; ark. druk. 18,125; zlec. red 144/2018  
Druk i oprawa: Drukarnia Uniwersytetu Rzeszowskiego

## SPIS TREŚCI

Contents .....	7
Wprowadzenie .....	9

### Część I HISTORYCZNE ŹRÓDŁA, CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI EDUKACYJNEJ

<b>Roman Pelczar</b> , Szkolnictwo specjalne na ziemiach polskich w XIX i początkach XX w. (ze szczególnym uwzględnieniem zaboru austriackiego).....	13
<b>Krzysztof Jakubiak, Monika Nawrot-Borowska</b> , Idee i postulaty wychowania rodzinnego oraz edukacji domowej w świetle polskiego piśmiennictwa pedagogicznego od końca XVIII do początku XX wieku .....	22
<b>Kazimierz Rędziński</b> , Działalność Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie (1881–1914) .....	46
<b>Jan Szmyd</b> , O problemie edukacji integralnej i kłopotach współczesnego humanizmu .....	71
<b>Marta Mauri Medrano</b> , Foucault and education. Some key aspects of Foucauldian thought applied to education .....	85

### Część II AKSJOLOGICZNE ORAZ SPOŁECZNE OBSZARY WYCHOWANIA I ROZWOJU CZŁOWIEKA

<b>Sylwia Przewoźnik</b> , Młodzież współczesna wobec bezprecedensowo zmiennej rzeczywistości – aspekty społeczne, kulturowe i pedagogiczne .....	95
<b>Halyna Yelnykova</b> , Conceptual and essential content of adaptive management of educational systems.....	109
<b>Rebeca Soler Costa</b> , Empowering inclusive education: principles for excellence in teaching and lifelong learners .....	122
<b>Kamila Adamska</b> , W poszukiwaniu determinantów skutecznego wychowania .....	131

### Część III RODZINA I SZKOŁA – WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I OPIEKI

<b>Zofia Frączek</b> , Konflikty w rodzinie i propozycje ich rozwiązywania .....	141
<b>Zygmunt Dudek</b> , Policja wobec problemu przemocy w rodzinie.....	155

<b>Malgorzata Papier</b> , Użytkowanie Internetu przez młodzież z terenu wiejskiego oraz miejskiego .....	170
---	-----

#### Część IV

### PSYCHOLOGIA WOBEC WSPÓLCZESNYCH PROBLEMÓW EDUKACYJNYCH I WYCHOWAWCZYCH

<b>Alicja Kubik</b> , Świadomość logopedyczna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – relacja z badań .....	183
<b>Bogumiła Bobik</b> , Talent ukryty nigdy nie rozkwitnie. Wybrane techniki arteterapeutyczne w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym .....	193
<b>Zbigniew Chodkowski</b> , Wyznaczniki agresji i metody jej przeciwdziałania .....	211
<b>Olena Bondarchuk</b> , Subjective well-being of the teachers of secondary schools as an indicator of psychological safety of educational environment .....	228

#### Część V

### UNIwersYTETY I SZKOŁY WYŻSZE W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH

<b>Monica Salassa</b> , Classics of Education Sciences: Maria Montessori. Background knowledge and perceived meanings of University students compared to teachers attending Montessori in-service training courses .....	241
<b>Zoya Ryabova, Irina Sidanich</b> , Training of higher education applicants through internet usage with the specialization in “Christian Pedagogy” .....	256
<b>Tetiana Makhynia</b> , Possibility of crowdsourcing usage in professional training of education managers .....	268
<b>Pablo Contreras-Sequeira</b> , The challenges of music education. The “quandary” of the <i>Lied</i> .....	278
Recenzenci i procedura recenzowania .....	287
Indeksacja w bazach danych .....	288

# CONTENTS

Introduction.....	9
-------------------	---

## Part I

### HISTORICAL CONTINUITY AND CHANGE IN EDUCATIONAL THOUGHT

<b>Roman Pelczar</b> , Schools for special education in the Polish territories in the nineteenth and the early twentieth century (with special emphasis on the Austrian partition)....	13
<b>Krzysztof Jakubiak, Monika Nawrot-Borowska</b> , Ideas and postulates of family education and home education in the light of polish pedagogical literature from the end of the XVIIIth century till the beginning of the XXth century.....	22
<b>Kazimierz Rędziński</b> , The Activity of the Society of Folk Education in Lviv (1881–1914) .....	46
<b>Jan Szmyd</b> , The problem of integral education and modern humanism .....	71
<b>Marta Mauri Medrano</b> , Foucault and education. Some key aspects of Foucauldian thought applied to education .....	85

## Part II

### AXIOLOGICAL AND SOCIAL AREAS OF UPBRINGING AND HUMAN DEVELOPMENT

<b>Sylwia Przewoźnik</b> , Contemporary youth in the face of unprecedented change of reality – social, cultural and pedagogical aspects .....	95
<b>Halyna Yelnykova</b> , Conceptual and essential content of adaptive management of educational systems .....	109
<b>Rebeca Soler Costa</b> , Empowering inclusive education: principles for excellence in teaching and lifelong learners .....	122
<b>Kamila Adamska</b> , Searching for determinants of effective education .....	131

## Part III

### FAMILY AND SCHOOL – COMMON AREAS OF EDUCATION, UPBRINGING AND CARE

<b>Zofia Frączek</b> , Conflicts in family and solution ideas .....	141
<b>Zygmunt Dudek</b> , Police against the problem of domestic violence .....	155

<b>Malgorzata Papier</b> , The internet use by young generation from the city and countryside .....	170
---	-----

#### Part IV

### PSYCHOLOGY TOWARDS MODERN EDUCATIONAL AND UPBRINGING PROBLEMS

<b>Alicja Kubik</b> , Speech therapy awareness of parents of pre-school children – the report from the research .....	183
<b>Bogumila Bobik</b> , Hidden talent will never flourish. Selected techniques of art therapy used while working with children of preschool age.....	193
<b>Zbigniew Chodkowski</b> , Determinants of aggression and its prevention methods .....	211
<b>Olena Bondarchuk</b> , Subjective well-being of the teachers of secondary schools as an indicator of psychological safety of educational environment.....	228

#### Part V

### UNIVERSITIES IN PERSPECTIVE OF CIVILIZATION CHALLENGES

<b>Monica Salassa</b> , Classics of Education Sciences: Maria Montessori. Background knowledge and perceived meanings of University students compared to teachers attending Montessori in-service training courses.....	241
<b>Zoya Ryabova, Irina Sidanich</b> , Training of higher education applicants through internet usage with the specialization in “Christian Pedagogy”.....	256
<b>Tetiana Makhynia</b> , Possibility of crowdsourcing usage in professional training of education managers .....	268
<b>Pablo Contreras-Sequeira</b> , The challenges of music education. The “quandary” of the Lied .....	278
Reviewers and procedure of reviewing .....	287
Indexing in data bases.....	288



## WPROWADZENIE

Oddajemy do rąk Czytelników VI tom periodyku „Kultura – Przemiany – Edukacja”. Intencją pisma jest ciągle wzmacnianie perspektywnego myślenia o teoretyczno-poznawczych oraz praktycznych zadaniach nauk o edukacji i wychowaniu, a także poszukiwanie w tym względzie wciąż nowych rozwiązań poprzez tworzenie pola dla dyskursu edukacyjnego, uwzględniającego zachodzące przemiany kulturowe i cywilizacyjne.

Redakcji czasopisma zależy także na eksponowaniu antropologicznego i aksjologicznego podejścia do fenomenu wychowania człowieka i jego edukacji w obliczu występujących zagrożeń cywilizacyjnych. Pożądane bowiem wydaje się być zapobieganie jednowymiarowemu rozwojowi człowieka i dalsze poszukiwanie równowagi pomiędzy tak mocno eksponowanym dziś pragmatyzmem i edukacyjnym technologizmem a kształtowaniem świadomości antropologicznej, pracą nad ludzką aksjologią.

Aprobata, z jaką spotkała się formuła pisma, wskazuje na potrzebę kontynuacji przyjętej koncepcji tematycznej oraz konstrukcji wydawniczej. Mamy świadomość, że naukowa jakość periodyku wymaga ciągłego doskonalenia, ale jednocześnie satysfakcję, że stanowi on dziś otwartą przestrzeń dla wymiany myśli naukowej i doświadczeń badawczych zarówno początkujących naukowców, jak i doświadczonych już badaczy, teoretyków oraz praktyków w dziedzinie edukacji i wychowania, przedstawicieli uczelni polskich i zagranicznych. Czasopismo jest polem dla prezentowania alternatywności myślenia o edukacji oraz praktycznych rozwiązań uwzględniających nowe możliwości cywilizacyjne i występujące ograniczenia.

Tom ten zawiera 20 tekstów. Nie wszystkie w pełni odpowiadają przyjętej formule pisma, ale ich Autorzy mają aspiracje, aby odnajdywać swoje miejsce w zaproponowanych kręgach tematycznych, za co serdecznie im dziękujemy. Niezmienną zasadą redakcji tego cyklu wydawniczego pozostaje orientowanie jego tematyki na ważne i aktualne wyzwania edukacyjne oraz nawiązywanie współpracy z nowymi autorami z kraju i zagranicy, a także troska o właściwą jakość edytorską pisma.

Zofia Frączek



Część I

**HISTORYCZNE ŹRÓDŁA,  
CIAĞŁOŚĆ I ZMIANA MYŚLI  
EDUKACYJNEJ**



**Prof. dr hab. Roman Pelczar**

Uniwersytet Rzeszowski

## **Szkolnictwo specjalne na ziemiach polskich w XIX i początkach XX w. (ze szczególnym uwzględnieniem zaboru austriackiego)**

### **Schools for special education in the Polish territories in the nineteenth and the early twentieth century (with special emphasis on the Austrian partition)**

#### **Streszczenie**

Celem artykułu było ukazanie uwarunkowań, które w XIX w. przyczyniły się do powstania pierwszych szkół specjalnych dla dzieci niepełnosprawnych i wymagających specjalnej troski. Miało to miejsce na ziemiach polskich w czasach zaborów. Główną uwagę zwrócono na działania w tym zakresie podjęte w zaborze austriackim. Do zreferowania tematu wykorzystano literaturę naukową odnoszącą się do szczegółowych zagadnień składających się na tytułowy problem badawczy. Na system szkolnictwa specjalnego składały się w tym czasie następujące typy szkół: dla głuchych, niewidzących, upośledzonych umysłowo oraz zdemoralizowanych. Zostały one w artykule kolejno omówione. Ponadto szkolnictwo specjalne na ziemiach polskich zostało skonfrontowane z podobnym szkolnictwem działającym w różnych krajach europejskich.

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo w Galicji, szkolnictwo specjalne w Polsce w czasach zaborów, szkoły dla niewidzących w Polsce, szkoły dla głuchych w Polsce, szkoły dla niepełnosprawnych umysłowo w Polsce, szkoły dla dzieci zdemoralizowanych w Polsce.

#### **Abstract**

The aim of the article was to show the conditions that in the nineteenth century contributed to the creation of the first special schools for children with disabilities and requiring special care. This took place in the Polish lands at the time of the partitions. The main attention was paid to activities in this field, taken under Austrian rule. To illustrate the theme used in the scientific literature relating to specific issues that make up the title research problem. The system of special education consisted at that time the following types of schools: for the deaf, blind, mentally retarded and demoralized. They were subsequently discussed. In addition, special education in the Polish lands have been confronted with similar schools operating indifferent European countries.

**Keywords:** Education in Galicia, schools for special education in Poland under the partitions, schools for the blind in Poland, schools for the deaf in Poland, schools for the mentally disabled in Poland, schools for the children demoralized in Poland.

Zjawisko niepełnosprawności towarzyszyło ludzkości od zarania jej dziejów. Wśród ludzi zdarzały się zarówno osoby ułomne fizycznie, jak i umysłowo.

Stosunek do nich w różnych okresach historycznych kształtował się odmiennie. Były one albo czczone, albo prześladowane, uznawane za szczególnie uprzywilejowane przez los lub uznawane za opętane przez złe duchy. W średniowieczu przyznawano im prawa do zbierania jałmużny i wspierano je finansowo. W tej epoce podejmowano także próby systematycznego kształcenia i racjonalnej opieki nad osobami niepełnosprawnymi. Odnosiło się to także do młodzieży. W ówczesnej Europie troska o dzieci ułomne (ociemniałe, głuche i kalekie) związana była z ideologią chrześcijańską i polegała na organizowaniu dla nich placówek o charakterze opiekuńczym (przytułków i schronisk), natomiast do zorganizowanych form kształcenia tej młodzieży nie przywiązywano wtedy większego znaczenia, gdyż powszechnie uważano, że jej edukowanie jest bezskuteczne, a szanse przystosowania do wymagań życia społecznego są znikome. Dopiero pod wpływem idei oświecenia i haseł rewolucji francuskiej pod koniec XVIII i na początku XIX w. rozpoczął się wielki ruch społeczny i intelektualny na rzecz ludzi upośledzonych<sup>1</sup>. Uzewnętrniło się to m.in. przyjęciem we Francji w 1789 r. *Deklaracji praw człowieka i obywatela*. Wtedy to po raz pierwszy określono obowiązki państwa wobec obywateli niepełnosprawnych i pozbawionych opieki. W okresie tym wreszcie zauważono upośledzenie osób z powyższymi dysfunkcjami. Dlatego podjęto starania o wprowadzenie dla nich stosownych praw obywatelskich. Dodatkowym czynnikiem sprzyjającym zmianie stosunku do ludzi upośledzonych stała się, zapoczątkowana pod koniec XVIII w., rewolucja przemysłowa. Towarzyszyły jej różne negatywne zjawiska społeczne powodujące upośledzenie młodzieży: alkoholizm, ubóstwo robotników najemnych, antyosanitarne i szkodliwe dla zdrowia warunki pracy w zakładach przemysłowych, brak ochrony prawnej młodocianych pracowników itp. Wskazywały one na pilną potrzebę zajęcia się młodzieżą wywodzącą się ze środowisk proletariatu miejskiego i wiejskiego<sup>2</sup>.

Celem artykułu jest ukazanie w sposób syntetyczny uwarunkowań prowadzących do utworzenia na ziemiach polskich pierwszych szkół specjalnych oraz analiza dynamiki rozbudowy ich sieci. Proces ten zachodził w XIX w., a oparty był na wzorach organizacyjnych zaczerpniętych z różnych krajów europejskich. Wykorzystałem do tego wyselekcjonowaną literaturę przedmiotu oraz teksty naukowe zamieszczone na stronach internetowych. Przy analizie tytułowego problemu posłużyłem się rozumieniem szkolnictwa specjalnego funkcjonującym w badanym okresie. Wykorzystałem do tego definicję sformułowaną przez Jana Hellmanna, a zamieszczoną w jego artykule, który ukazał się w kwartalniku „Szkoła Specjalna” w 1925 r. Według niego terminem „szkolnictwo specjalne” określano dział, „który obejmował organizację szkół i zakładów dla dzieci głuchoniemych, ociemniałych

<sup>1</sup> O. Lipkowski, *Początki szkolnictwa specjalnego* [w:] *Historia wychowania*, t. II, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1967, s. 206, 209.

<sup>2</sup> Tamże, s. 206.

i psychicznie anormalnych, tj. umysłowo upośledzonych i moralnie zaniedbanych. Całokształt organizacji zawierał – poza samymi zakładami wychowawczymi – również przygotowanie do nich odpowiedniego personelu<sup>3</sup>.

Tak rozumiane szkolnictwo specjalne rozpoczęło się z chwilą uruchomienia we Francji pierwszych publicznych szkół dla głuchych (1770), niewidomych (1784), upośledzonych umysłowo (1837) oraz placówek moralnej poprawy dzieci i młodzieży (zakładów wychowawczo-poprawczych)<sup>4</sup>. Polska w latach 1772–1918 znalazła się w specyficznej sytuacji, pozostając w niewoli politycznej i w tym okresie podlegała we wszystkich sprawach społecznych działaniom poszczególnych zaborców. Mimo to, na ziemiach polskich powstawały, wprawdzie nieliczne, szkoły specjalne i placówki opiekuńczo-wychowawcze dla osób niepełnosprawnych<sup>5</sup>. Na ludzi wymagających specjalnej troski edukacyjno-wychowawczej zaczęto zwracać uwagę od początków XIX w., przy okazji organizacji różnych form opieki nad dzieckiem. Czerpiąc przykład z innych krajów Europy, w poszczególnych zaborach zaczęto tworzyć zakłady dla osób z różnymi dysfunkcjami rozwojowymi. Najpierw zainteresowano się dziećmi z widocznymi wadami rozwoju, czyli niewidomymi, niesłyszącymi oraz upośledzonymi umysłowo. Początkowo placówki takie tworzyły osoby lub instytucje prywatne, a realizowana w nich działalność miała głównie charakter opiekuńczy<sup>6</sup>.

Analizując chronologicznie kwestię tworzenia szkół specjalnych w kontekście europejskim, należy zauważyć, że najpierw pojawiły się szkoły dla młodzieży głuchej. Zaczęto je otwierać na przełomie XVIII i XIX w. Na ziemiach polskich pierwsze próby kształcenia takich osób podjęto na początku XIX w. Mianowicie w 1817 r. otwarto Instytut Głuchoniemych w Warszawie. Jego twórcą był ks. Jakub Falkowski. Do zakładu przyjmowano chłopców i dziewczęta w wieku 6–16 lat. Nauka trwała 4 lata i obejmowała program szkoły elementarnej. J. Falkowski posługiwał się w nauczaniu metodą migową. Oprócz przedmiotów teoretycznych wychowankowie Instytutu uczyli się także różnych zajęć rzemieślniczych. Przy Instytucie w 1872 r. uruchomiono seminarium nauczycielskie dla kandydatów do nauczania dzieci głuchych. Słuchaczami zostawali nauczyciele szkół powszechnych. Był to pierwszy na ziemiach polskich zakład edukacji nauczycieli szkół specjalnych<sup>7</sup>. We

<sup>3</sup> J. Hellmann, *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1924/25, nr 1, s. 4.

<sup>4</sup> J. Kulbaka, *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2009, nr 1, s. 37.

<sup>5</sup> T. Obara, *System kształcenia osób upośledzonych umysłowo*, [http://www.profesor.pl/mat/na9/pokaz\\_material\\_tmp.php?plik=na9/na9\\_t\\_obara\\_170204\\_2.php&id\\_m=9176](http://www.profesor.pl/mat/na9/pokaz_material_tmp.php?plik=na9/na9_t_obara_170204_2.php&id_m=9176) (dostęp: 09.08.2018).

<sup>6</sup> A. Haratyk, *Opieka nad dziećmi i młodzieżą* [w:] *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, J. Dybiec, J. Krawczyk, K. Szmyd, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2015, s. 300.

<sup>7</sup> O. Lipkowski, *Początki szkolnictwa specjalnego...*, s. 208–209; B. Marcinkowska, *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7, s. 207.

wspomnianym Instytucie od 1842 r. kształcono także osoby niewidome, dlatego jego nazwę zmieniono wtedy na Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych. W zaborze pruskim od 1853 r. działał zakład dla niewidomych w Wolsztynie, przeniesiony w 1872 r. do Bydgoszczy<sup>8</sup>. Z kolei w zaborze rosyjskim pierwszą szkołę dla głuchoniemych założono w Romanowie. Był to Instytut Głuchoniemych otwarty w 1805 r. i działający do 1809 r. Drugi utworzono w Szczuczynie. W zaborze pruskim pierwszą placówkę – Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych zorganizowano w 1832 r. w Poznaniu<sup>9</sup>. Przełomowe znaczenie dla kształcenia niewidomych na ziemiach polskich miała działalność w Warszawie s. Róży Czackiej, franciszkanki, prekursorki polskiej tyflogii i organizatorki nowoczesnych zakładów opieki nad niewidomymi<sup>10</sup>. W 1910 r. otworzyła ona pierwszy dom dla grupki niewidomych dziewcząt w Warszawie, a w 1913 r. warszawskie Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi zorganizowało szkołę dla niewidomych chłopców<sup>11</sup>.

W Galicji dla dzieci pozbawionych wzroku i słuchu utworzono zaledwie 3 zakłady. Wszystkie założono we Lwowie. W roku 1830 uruchomiono Zakład Głuchoniemych, w 1851 – Zakład Galicyjski dla Ciemnych. Fundatorem tego drugiego był Walenty Zaremba Skrzyński. W 1870 r. otwarto żydowski Zakład dla Głuchoniemych im. Izaaka Bardacha<sup>12</sup>. Zakład Głuchoniemych funkcjonował na wzór szkoły powszechnej, ale dodatkowo dawał uczniom możliwość przygotowania zawodowego. Dzieci kształcono według planów naukowych wydanych przez Radę Szkolną Krajową dla szkół ludowych. W placówce zatrudniono nauczycieli – absolwentów warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych oraz wprowadzono stosowane w nim podręczniki, programy nauczania oraz pomoce dydaktyczne. Przy szkole otwarto internat dla uczniów zamiejscowych. Liczbę wychowanków pierwotnie ustalono na 20, zezwalając jednocześnie na zwiększanie jej corocznie o sześć osób. W 1840 r. Zakład kształcił 19 chłopców i 4 dziewczynki. W latach następnych liczba wychowanków zwiększała się. Pod koniec XIX w. jednorazowo przebywało w nim ok. 100 wychowanków. Z prośbą o przyjęcie do placówki zgłaszało się co roku od kilkunastu do kilkudziesięciu osób. Jednakże nie wszyscy chętni mogli rozpocząć edukację. Dzieci mogły pozostawać w Zakładzie do 18 roku życia. Po tym okresie musiały go opuścić, nawet jeśli nie

<sup>8</sup> S. Mauersberg, *Opieka nad dzieckiem i szkolnictwo specjalne* [w:] *Historia wychowania. Wiek XX*, t. I, red. J. Miąso, PWN, Warszawa 1984, s. 109; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, WAM, Kraków 2005, s. 39.

<sup>9</sup> S. Mauersberg, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 108; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, s. 38.

<sup>10</sup> J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, s. 39.

<sup>11</sup> S. Mauersberg, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 109; *Róża Czacka*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/R%C3%B3%C5%BCa\\_Czacka](https://pl.wikipedia.org/wiki/R%C3%B3%C5%BCa_Czacka) (dostęp: 09.08.2018).

<sup>12</sup> M. Pękowska, *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Akademia Świętokrzyska, Kielce 2003, s. 80; A. Haratyk, *Opieka nad dziećmi...*, s. 301; J. Świeboda, *Edukacja Żydów w Galicji 1772–1918*, „Prace Historyczno-Archivalne” 1994, nr 2, s. 116.



odebrały edukacji przewidzianej programem. Pod względem pochodzenia społecznego w latach 1830–1894 edukację w Zakładzie pobierały dzieci przedstawiciele wszystkich grup społecznych i zawodowych: ziemiaństwa, dzierżawców, lekarzy, księża obrządku greckokatolickiego, urzędników, nauczycieli, przemysłowców, pracowników administracji, wojskowych, mieszczan, wyrobników, służących. Najwięcej było dzieci rzemieślników – 108, chłopów – 123 oraz sierot – 128, głównie z rodzin rzymskokatolickich. Wychowankowie pochodzili zazwyczaj z Galicji<sup>13</sup>. Przy okazji organizowania tej placówki władze administracyjne dokonały rejestracji dzieci głuchoniemych. W całej Galicji i Bukowinie naliczono ok. 13 tys. głuchoniemych. Z tego w samej Galicji dzieci z taką dysfunkcją w wieku od 7 do 13 lat było 430<sup>14</sup>.

Z kolei do Zakładu dla Ciemnych początkowo przyjmowano wyłącznie chłopców. Jednak popularność placówki oraz potrzeby społeczne spowodowały, że w 1868 r. uruchomiono również oddział dla dziewcząt. Czas pobytu w tej placówce nie był odgórnie regulowany i zależał od stopnia opanowania wiadomości oraz umiejętności samodzielnego funkcjonowania. Zakład edukował młodzież, wykorzystując plany nauczania obowiązujące w szkołach powszechnych. Uwzględniano przy tym wiedzę ogólną oraz zajęcia praktyczne. Dodatkowo uczniów przyuczano do różnych rzemiosł. Oba zakłady pozostawały pod opieką austriackiego Namiestnictwa oraz galicyjskiej Rady Szkolnej Krajowej. Z kolei Zakład dla Głuchoniemych im. Izaaka Bardacha był placówką prywatną adresowaną do dzieci pochodzenia żydowskiego. Przebywało w nim jednorazowo kilkanaście osób. Zakład kształcił chłopców i dziewczęta<sup>15</sup>.

Znacznie częściej niż zjawisko głuchoty lub ślepoty występowało u dzieci opóźnienie w rozwoju umysłowym. Wcześniej osoby te zazwyczaj całkowicie izolowano od społeczeństwa. Pomimo dość licznych przypadków dzieci z taką niepełnosprawnością, próby zorganizowania dla nich specjalnego kształcenia podjęto w Europie dość późno, bo dopiero na początku XIX w. Brało się to stąd, że wyselekcjonowanie dzieci z opóźnieniem umysłowym było trudniejsze od selekcji dzieci z wadami fizycznymi. Dlatego pierwsze placówki opiekuńczo-edukacyjne przeznaczano najczęściej dla młodzieży z upośledzeniem w stopniu głębokim, gdyż było ono bardziej widoczne i zauważalne. W późniejszym czasie tworzono placówki dla dzieci z lżejszymi upośledzeniami<sup>16</sup>. Najstarszy w Europie zakład dla

<sup>13</sup> B. Trębicka-Postrzygacz, *Zakład Głuchych we Lwowie (1830–1930)*, „Audiofonologia” 2002, nr 22, s. 203–221; A. Haratyk, *Opieka nad dziećmi...*, s. 301; M. Balukiewicz, *O opiece nad dzieckiem głuchoniemym w Galicji (na przykładzie Lwowa)*, „Chowanna” 2004, nr 1, s. 154–163.

<sup>14</sup> B. Trębicka-Postrzygacz, *Zakład Głuchych we Lwowie...*, s. 205.

<sup>15</sup> M. Pękowska, *Lwowskie zakłady dla głuchych...*, s. 82–83; A. Haratyk, *Opieka nad dziećmi...*, s. 301–302.

<sup>16</sup> O. Lipkowski, *Początki szkolnictwa specjalnego...*, s. 210–211.

młodzieży opóźnionej w rozwoju intelektualnym powstał w 1816 r. w Austrii<sup>17</sup>. W I poł. XIX w. podejmowano próby kształcenia ludzi niepełnosprawnych umysłowo, zwłaszcza z upośledzeniem umiarkowanym i znacznym. Pierwszym, który się podjął tego zadania, był francuski lekarz, pedagog i psycholog Edward Séguin. W 1841 r. założył on w Paryżu pierwszą prywatną szkołę dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, która zdobyła uznanie w świecie i stała się wzorcem oświatowym w różnych krajach<sup>18</sup>. W II poł. XIX w., wraz z wprowadzeniem w wielu krajach Europy i Ameryki obowiązku szkolnego, problem nauczania dzieci upośledzonych umysłowo nabrał innego znaczenia. Władze publiczne zmobilizowane zostały do organizacji szkół i zakładów specjalnych także dla dzieci upośledzonych w stopniu lekkim oraz do przygotowania nauczycieli specjalistów w tym zakresie.

Na ziemiach polskich najstarsze placówki tego typu zorganizowano w zaborze pruskim. Działo się to na przełomie XIX i XX w. Pierwszy zakład (dla dzieci z upośledzeniem w stopniu lekkim) powstał w 1897 r. w Poznaniu. W 1909 r. przebywało w nim 100 uczniów (57 chłopców i 43 dziewcząt). Większość dzieci pochodziła z biednych rodzin<sup>19</sup>. W 1907 r. w Zakładzie Psychiatrycznym w Owieńskach k. Poznania zorganizowano klasę specjalną dla dzieci głębiej upośledzonych. W 1913 r. w Toruniu otwarto szkołę specjalną. Najwięcej szkół tego typu powstało na Śląsku. Oprócz języka niemieckiego i rachunków uczono w nich prawie wyłącznie rzemiosła, głównie stolarstwa, koszykarstwa i szewstwa. W zaborze rosyjskim pierwszą szkołę dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim założyła w 1904 r. gmina ewangelicko-augsburska w Warszawie. Kolejną placówkę (tym razem dla głębiej upośledzonych umysłowo) ufundowała rada miejska Warszawy w podwarszawskim Karolinie k. Brwinowa w 1907 r.<sup>20</sup>. Z kolei na obszarze zaboru austriackiego najstarszy zakład tego typu powstał w 1904 r. w Równem. W 1907 r. założono Galicyjski Komitet Opieki nad Dzieckiem i Młodzieżą, który uruchomił 2 placówki dla dzieci z niedorozwojem umysłowym – we Lwowie (1911) i Krakowie (1912)<sup>21</sup>. Do powstania tej drugiej placówki przyczynił się prof. Jan Piltz. Był to polski lekarz neurolog i psychiatra, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego i pierwszy kierownik Katedry Neurologiczno-Psychiatrycznej UJ, twórca krakowskiej szkoły neurologicznej, działacz społeczny. Krakowski zakład był pierwszą na ziemiach polskich placówką dla dzieci z odchyleniami w rozwoju umysłowym<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, s. 37.

<sup>18</sup> Édouard Séguin, [https://en.wikipedia.org/wiki/Édouard\\_Séguin](https://en.wikipedia.org/wiki/Édouard_Séguin) (dostęp: 09.08.2018); A. Wątroba, *Kształtowanie się integracji dzieci z upośledzeniem umysłowym od starożytności po czasy współczesne*, <http://www.bielsko.tnbp.pl/integracja.html> (dostęp: 09.08.2018).

<sup>19</sup> J. Kulbaka, *Z dziejów opieki...*, s. 44–45.

<sup>20</sup> Tamże, s. 45.

<sup>21</sup> J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania...*, s. 39–40.

<sup>22</sup> A. Haratyk, *Opieka nad dziećmi...*, s. 302; Jan Piltz, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Piltz](https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Piltz) (dostęp: 09.08.2018).

Na przełomie XVIII i XIX w. w Europie zaczęto tworzyć także zakłady zajmujące się edukacją dzieci opuszczonych i moralnie zaniedbanych. Funkcjonował wówczas pogląd, że dziecka, które przekroczyło normy prawne, nie należy traktować jako przestępcy, tylko zapewnić mu pomoc i opiekę oraz ułatwić pełny rozwój umysłowy, fizyczny i moralny. W tym celu w wielu krajach zaczęto tworzyć różne organizacje społeczne i instytucje, które miały zająć się dziećmi moralnie zaniedbanymi. Zdaniem ówczesnych pedagogów demoralizacja była upośledzeniem o charakterze wrodzonym lub nabytym i przejawiała się zaburzeniami charakterologicznymi wymagającymi poddawania dziecka resocjalizacyjnym zabiegom wychowawczym. Opiekę nad tą kategorią młodzieży roztaczały władze państwowe i samorządowe oraz różne stowarzyszenia dobroczynne<sup>23</sup>. Na ziemiach polskich pierwszą placówkę wychowawczo-poprawczą otwarto w 1830 r. w Mokotowie k. Warszawy. Do jej powstania walczył hr. Fryderyk Skarbek. W 1834 r. zakład uzyskał nazwę: Mokotowski Instytut Moralnie Zaniedbanych Dzieci. Jego dyrektorem został znany pisarz i pedagog Stanisław Jachowicz. Zgodnie z zasadami organizacji i funkcjonowania Instytutu mogli w nim przebywać chłopcy w wieku od 6 do 14 lat, zatrzymani przez policję za włóczęgostwo, żebractwo czy drobne kradzieże. Ośrodek przyjmował też tzw. dzieci zdemoralizowane, które zostały oddane tu przez własnych rodziców lub opiekunów. Jednorazowo w Instytucie przebywało 50 chłopców. W trakcie pobytu wychowankowie uczyli się i pracowali. Oprócz przedmiotów ogólnych mieli zajęcia z rzemiosła. Dużą wagę przykładano do wychowania religijnego i umoralniającego wpływu pogadanki wychowawczych<sup>24</sup>. Większe zainteresowanie środowiskiem zdemoralizowanej młodzieży pojawiło się na ziemiach polskich jednak dopiero pod koniec XIX w.<sup>25</sup>

Wyliczając dokonania organizacyjne władz, instytucji religijnych oraz osób prywatnych, należy stwierdzić, iż do 1918 r. na ziemiach polskich otwarto łącznie ponad 30 zakładów specjalnych, z tego: dla dzieci głuchych – 7 (z 461 wychowanekami w roku szkol. 1918/19), niewidomych – 4 (liczące w roku szkol. 1918/19 127 uczniów), moralnie zaniedbanych (nieprzystosowanych społecznie) – 9 i upośledzonych umysłowo – 12<sup>26</sup>.

Podsumowując rozwój szkolnictwa specjalnego w czasach zaborów, należy zauważyć, że charakterystycznymi cechami kształcenia specjalnego w Polsce do

<sup>23</sup> O. Lipkowski, *Początki szkolnictwa specjalnego...*, s. 211–212; S. Mauersberg, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 110.

<sup>24</sup> *Instytut Moralnie Zaniedbanych Dzieci*, <http://odkrywca.warszawy.blogspot.com/2013/07/instytut-moralnie-zaniedbanych-dzieci.html> (dostęp: 09.08.2018); S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Instytut Śląski, Opole 2013, s. 15.

<sup>25</sup> S. Mauersberg, *Opieka nad dzieckiem...*, s. 110; O. Lipkowski, *Początki szkolnictwa specjalnego...*, s. 212.

<sup>26</sup> J. Kulbaka, *Z dziejów opieki...*, s. 45; B. Marcinkowska, *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce...*, s. 207.

1918 r. było: segregacyjne kształcenie niepełnosprawnych dzieci; organizowanie placówek kształcenia specjalnego wyłącznie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (upośledzonych umysłowo), niesłyszących (głuchych), niewidzących (niewidomych) oraz niedostosowanych społecznie (moralnie zaniedbanych); brak specjalnego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami niepełnosprawnymi; duże zróżnicowanie kształcenia specjalnego w poszczególnych zaborach; brak powszechności kształcenia specjalnego<sup>27</sup>. Jednak oferowana pomoc (w postaci różnego rodzaju zakładów edukacyjno-opiekuńczych) nie była w stanie sprostać wszystkim potrzebom osób niepełnosprawnych. Rządy państw zaborczych nie zapewniały wystarczających środków finansowych na utrzymanie tego rodzaju zakładów i dlatego ich byt zależał głównie od prywatnej dobroczynności. Jednak warto podkreślić, iż w procesie edukacyjno-wychowawczym starano się poszukiwać nowych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, wykorzystując najnowszą europejską i polską wiedzę pedagogiczną oraz psychologiczną. Zasadniczym celem omawianych placówek była chęć przygotowania wychowanków do samodzielnego życia i funkcjonowania w społeczeństwie poprzez edukację zawodową. Warto zaznaczyć, że nauczyciele wymienionych szkół dla dzieci upośledzonych wnieśli poważny wkład w rozwój teorii z zakresu pedagogiki specjalnej, przygotowując podręczniki, referaty na konferencje naukowe oraz publikacje naukowe, publicystyczne i popularnonaukowe z tej tematyki<sup>28</sup>.

## Bibliografia

- Balukiewicz M., *O opiece nad dzieckiem głuchoniemym w Galicji (na przykładzie Lwowa)*, „Chowanna” 2004, nr 1.
- Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, WAM, Kraków 2005.
- Édouard Séguin, [https://en.wikipedia.org/wiki/Édouard\\_Séguin](https://en.wikipedia.org/wiki/Édouard_Séguin) (dostęp: 09.08.2018).
- Haratyk A., *Opieka nad dziećmi i młodzieżą [w:] Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, J. Dybiec, J. Krawczyk, K. Szmyd, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2015.
- Hellmann J., *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1924/25, nr 1.
- Instytut Moralnie Zaniedbanych Dzieci*, <http://odkrywca.warszawy.blogspot.com/2013/07/instytut-moralnie-zaniedbanych-dzieci.html> (dostęp: 09.08.2018).
- Iwańska K., *Szkolnictwo specjalne w dwudziestoleciu międzywojennym – zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 1921–2012*, „Infotezy” 2013, 2, <http://www.ujk.edu.pl/infotezy/ojs/index.php/infotezy/issue/view/8> (dostęp: 09.08.2018).
- Jan Piltz, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Piltz](https://pl.wikipedia.org/wiki/Jan_Piltz) (dostęp: 09.08.2018).
- Kulbaka J., *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2009, nr 1.
- Lipkowski O., *Początki szkolnictwa specjalnego [w:] Historia wychowania*, t. II, red. Ł. Kurdybacha, PWN, Warszawa 1967.

<sup>27</sup> B. Marcinkowska, *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce...*, s. 207.

<sup>28</sup> A. Haratyk, *Opieka nad dziećmi...*, s. 302, 305–306.

- Marcinkowska B., *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 7.
- Mauersberg S., *Opieka nad dzieckiem i szkolnictwo specjalne* [w:] *Historia wychowania. Wiek XX*, t. I, red. J. Miąso, PWN, Warszawa 1984.
- Obara T., *System kształcenia osób upośledzonych umysłowo*, [http://www.profesor.pl/mat/na9/pokaz\\_material\\_tmp.php?plik=na9/na9\\_t\\_obara\\_170204\\_2.php&id\\_m=9176](http://www.profesor.pl/mat/na9/pokaz_material_tmp.php?plik=na9/na9_t_obara_170204_2.php&id_m=9176) (dostęp: 09.08.2018).
- Pękowska M., *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*, Akademia Świętokrzyska, Kielce 2003.
- Róża Czacka*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/R%C3%B3%C5%BCa\\_Czacka](https://pl.wikipedia.org/wiki/R%C3%B3%C5%BCa_Czacka) (dostęp: 09.08.2018).
- Śliwa S., *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Instytut Śląski, Opole 2013.
- Świeboda J., *Edukacja Żydów w Galicji 1772–1918*, „Prace Historyczno-Archiwalne” 1994, nr 2.
- Trębicka-Postrzygacz B., *Zakład Głuchych we Lwowie (1830–1930)*, „Audiofonologia” 2002, nr 22.
- Wątroba A., *Kształtowanie się integracji dzieci z upośledzeniem umysłowym od starożytności po czasy współczesne*, <http://www.bielsko.tnbsp.pl/integracja.html> (dostęp: 09.08.2018).
- Zalas K., *Szkolnictwo specjalne w Częstochowie w okresie międzywojennym. Zarys problematyki*, „Rocznik Polsko-Ukraiński” 2014, R. 16.

**Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak**

Uniwersytet Gdański

**Dr Monika Nawrot-Borowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**Idee i postulaty wychowania rodzinnego  
oraz edukacji domowej w świetle polskiego piśmiennictwa  
pedagogicznego od końca XVIII do początku XX wieku**

**Ideas and postulates of family education and home education  
in the light of polish pedagogical literature from the end of  
the XVIIIth century till the beginning of the XXth century**

**Streszczenie**

Przedmiotem artykułu uczyniono idee i postulaty wychowania rodzinnego formułowane na stronach polskiego piśmiennictwa pedagogicznego. Zaprezentowane ustalenia historiograficzne i wnioski oparte zostały na analizie źródłowej zarówno pism, podręczników i poradników pedagogicznych, wychowawczych, jak i artykułów z prasy pedagogicznej, rodzinnej, kobiecej i społeczno-literackiej. Cezury czasowe obejmują okres od końca wieku XVIII do początku wieku XX. Na tle koncepcji wychowania rodzinnego formułowanych w pismach pedagogicznych ukazane zostaną także zalecenia dla organizacji edukacji domowej, która realizowana była właśnie na gruncie rodziny.

**Słowa kluczowe:** wychowanie w rodzinie, edukacja domowa, piśmiennictwo pedagogiczne XVIII – XX w.

**Abstract**

The subject of the article was ideas and postulates of family education, formulated in polish pedagogical literature. Presented historiographical findings and conclusions were based on source analysis of magazines, textbooks and educational guides as well as on articles from pedagogical, family, women's and socio-literary press. The time frames cover the period from the end of the XVIIIth century till the end of the XXth century. At the background of the conception of family education formulated in pedagogical press, the author presented also recommendations for organization of home education, which was implemented on the grounds of the family.

**Keywords:** education in family, home education, pedagogical literature of XVIII–XXth century.

## Wprowadzenie

Truizmem jest stwierdzenie, że rodzina była i jest podstawowym środowiskiem wzrastania i wychowania młodego pokolenia. Zainteresowanie wychowaniem rodzinnym było obecne w dziejach człowieka od starożytności – ustawodawcy, politycy, interesariusze różnych grup społecznych, religii, filozofowie, pedagodzy, myśliciele w wychowaniu, także rodzinnym, upatrywali szans i możliwości realizacji swoich interesów. Dziecko miało być wychowywane na posłusznego, użytecznego członka społeczności, państwa, rodziny, miało realizować interesy społeczne. Dopiero na początku XX w., na skutek rozwoju progresywizmu, ruchu „nowego wychowania” i publikacji szwedzkiej pisarki Ellen Key pt. *Stulecie dziecka* (1900) (mających swoje korzenie w koncepcji naturalizmu pedagogicznego Jana Jakuba Rousseau) coraz powszechniej zaczęto zwracać uwagę na indywidualność dziecka. W wychowaniu, również na gruncie rodziny, zalecano organizować i realizować proces wychowawczy, tak by był on zgodny z naturalnym rozwojem dziecka<sup>1</sup>.

Poglądy i przekonania dotyczące rodziny, zalecenia w zakresie jej funkcjonowania sformułowano we wszystkich epokach historycznych, tworząc swoistą ideologię wychowania rodzinnego, adekwatną do oczekiwań społecznych danego czasu, miejsca, rozwoju cywilizacyjnego, kontekstu społeczno-kulturowego. Także na ziemiach polskich, i to w przededniu Wielkiej Rewolucji Francuskiej oraz w okresach popowstaniowych, kształtowała się specyficznie polska, odmienna również od protestanckich, zupełnie różna od tej, którą przyniosła Wielka Rewolucja Francuska, ideologia wychowania rodzinnego<sup>2</sup>.

Problematyka dziejów wychowania w rodzinie stała się w ostatnich dekadach chętnie podejmowanym przedmiotem analiz. Badacze zajmowali się odtwarzaniem specyfiki tego zagadnienia zarówno w kontekście teoretycznym, ukazując poglądy

<sup>1</sup> B. Matyjas, *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst pedagogiczny*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2012, nr 11, s. 99.

<sup>2</sup> Zob. np.: D. Żołądź-Strzelczyk, *Polska rodzina szlachecka w XVI–XVIII w. i źródła jej oddziaływań wychowawczych* [w:] *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2010; J. Sobczak, *Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów odrodzenia* [w:] *Rodzina. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1988; tenże, *Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym w pracach niektórych polskich pisarzy i pedagogów u schyłku XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku*, red. J. Jundziłł, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1992, z. 18; K. Jakubiak, *Popularyzacja wychowania rodzinnego dziecka w polskiej literaturze pedagogicznej i czasopiśmiennictwie XIX wieku* [w:] *Rodzina w starożytnym Rzymie*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1993; tenże, *Wypracowanie modelu wychowania rodzinnego dziecka w polskiej pedagogice XIX i początku XX wieku* [w:] *Rodzina i wychowanie. Ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1995; Ł. Kabzińska, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w pedagogicznych koncepcjach Królestwa Polskiego z lat 1846–1914* [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz 2000.

i zapatrywania teoretyczne na rodzinę i jej rolę w wychowaniu młodego pokolenia, jak i charakteryzowali praktykę wychowania w rodzinie, z ukazaniem ról i zadań wychowawczych członków rodziny, relacji wewnątrzrodzinnych, realizowanych w wychowaniu rodzinnym dziedzin wychowania, stosowanych metod wychowawczych, odbywającego się na jej gruncie domowego nauczania itd.<sup>3</sup>.

Przedmiotem niniejszych ustaleń uczyniono idee i postulatory wychowania rodzinnego formułowane na stronach polskiego piśmiennictwa pedagogicznego. Zaprezentowane ustalenia historiograficzne i wnioski oparte zostały na analizie źródłowej zarówno pism, podręczników i poradników pedagogicznych, wychowawczych, jak i artykułów z prasy pedagogicznej, rodzinnej, kobiecej i społeczno-literackiej. Cezury czasowe obejmują okres od końca wieku XVIII do początku wieku XX. Na tle koncepcji wychowania rodzinnego formułowanych w pismach pedagogicznych ukazane zostaną także zalecenia dla organizacji edukacji domowej, która realizowana była właśnie na gruncie rodziny.

### Idee i postulatory wychowania rodzinnego

Zainteresowanie wychowaniem rodzinnym w osiemnastowiecznej Polsce miało swoje inspiracje w ukazujących się w XVII i XVIII w. na Zachodzie Europy, zwłaszcza Francji, praktycznych poradnikach dla ojców. Również wydana pod koniec XVII w. w Anglii praca nt. domowego wychowania dżentelmena Johna Caiharda (*Complete Gentlemanor Directions for the education of youth as to their breeding*

<sup>3</sup> J. Komorowska, *Przemiany rodziny polskiej*, Warszawa 1975; T. Bieńkowski, *Edukacja w rodzinie w Polsce do połowy XVIII wieku – wnioski z badań [w:] Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Bydgoszcz 1994; T. Epsztejn, *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Warszawa 1998; J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Bydgoszcz 1994; K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Bydgoszcz 1995; J. Borzyszkowski (red.), *Rodzina pomorska*, Gdańsk 1999; K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, Bydgoszcz 2000; K. Jakubiak (red.), *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od VI do XX wieku*, Bydgoszcz 2000; *Źródła do dziejów wychowania w rodzinie polskiej w XIX i początkach XX wieku*, wybór i oprac. A. Denisiuk, K. Jakubiak, Bydgoszcz 2001; K. Jakubiak, W. Jamrozak (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, Bydgoszcz 2002; D. Kałwa, A. Walaszek, A. Żarnowska (red.), *Rodzina – prywatność – intymność. Dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim*, Warszawa 2005; A. Bóldyrew, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Warszawa 2008; W. Korzeniowska, U. Szuścik (red.), *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, Kraków 2010; S. Walasek, L. Albański (red.), *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. I i II; E. Kahl, *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 1; B. Jędrzychowska, E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, t. VII; S. Walasek, A. Haratyk, *Wychowanie w rodzinie. Rodzina w Europie na przełomie XIX i XX wieku*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, t. XII.



at home and travelling abroad in two treatises, 1678) i Johna Locke'a (*Myśli o wychowaniu*, 1693) przełamywały wielkowiekowe stereotypy w myśleniu o dzieciach i uczyły traktować je z szacunkiem i miłością.

Po wiekach milczenia na temat wychowania dziewcząt w XVII w. pojawiły się francuskie rozprawy im poświęcone, m.in. ks. Franciszka Fenelona i Franciszka Fleury. Nieco wcześniej obszernych i szczegółowych rad udzielał matkom Jan Amos Komeński w *Szkole dzieciństwa, czyli o przewidującym wychowaniu dzieci w pierwszych sześciu latach* (1633). Twórca idei macierzyńskiej był rzecznikiem wychowania łagodnego, liczącego się z naturą dziecka<sup>4</sup>.

Na fali krytyki tradycyjnej rodziny przez myślicieli francuskiego oświecenia szczególnie oryginalne i doniosłe były koncepcje Jana Jakuba Rousseau, którego powieści pedagogiczne *Emil, czyli o wychowaniu* i *Nowa Heloiza* inspirowały myślenie nie tylko ówczesnych elit społecznych i intelektualnych o nowym modelu rodziny, opartym już nie jak dotąd na posłuszeństwie i użyteczności społecznej, ale na uczuciu – afekcie. Popularyzował miłość macierzyńską i ojcowską oraz rodzinę, w której dzieci winne są rodzicom szacunek, a nie posłuszeństwo.

Te głośne wówczas prace kierowały zapewne uwagę naszych myślicieli na atmosferę wychowawczą panującą w polskich domach.

W okresie oświecenia wielu naszych pisarzy i publicystów, m.in. Franciszek Bieliński, Adam Kazimierz Czartoryski, Ignacy Potocki, bp. Ignacy Krasicki, Jędrzej Śniadecki, dostrzegało już narodowe i ogólnospołeczne znaczenie rodziny jako środowiska wychowawczego. Redaktor „Magazynu Warszawskiego” – Piotr Świtkowski pisał w nim m. in. o rodzinie jako „najszacowniejszym związku ludzkim”, w którym ludzie kierują się miłością, a znaczenie przykładu rodziców jest znacznie większe niż pięknych słów i pouczeń<sup>5</sup>.

W pisany przez wiele lat swego życia *Rodzie ludzkim* Stanisław Staszic stwierdzał, że jeżeli prawodawca chce mieć w społeczeństwach ludzi moralnych, powinien starać się urządzić doskonale rodziny, w których powinno odbywać się wychowanie<sup>6</sup>.

Można stwierdzić, iż polskie piśmiennictwo oświeceniowe obfituje w wypowiedzi dotyczące wzajemnych relacji między rodzicami i dziećmi, także takie, które poddawały krytycznej analizie ich stan i formułowały stosowne postulaty pod adresem rodziców. Ważnym wówczas i aktualnym w kolejnym stuleciu był postulat Ignacego Potockiego, prezesa Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych KEN, iż reformowanie oświaty w państwie należy zacząć od rodziców<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> J. Sobczak, *Warunki i przejawy rozwoju...*, s. 48.

<sup>5</sup> „Magazyn Warszawski” 1785, t. II, s. 289, za: E. Podgórska, *Zagadnienia pedagogiczne w czasopiśmiennictwie drugiej połowy XVIII wieku*, „Studia Pedagogiczne”, t. III, Warszawa 1956, s. 141.

<sup>6</sup> *Ród ludzki. Poema dydaktyczne* [w:] *Dzieła Stanisława Staszica*, t. IX, Warszawa 1820.

<sup>7</sup> I. Szybiak, *O rodzicielskich zaletach i wadach w oświeceniowej polskiej publicystyce edukacyjnej* [w:] *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 2004, s. 36.

Idea macierzyństwa i rola matki znalazła znakomite rozwinięcie w piśmiennictwie pedagogicznym XIX w., w szczególności Jana Henryka Pestalozziego i Fryderyka Wilhelma Froebela. Akcentowali oni siłę miłości macierzyńskiej w wychowaniu i w ogóle znaczenie rodziny dla kształtowania osobowości dziecka. To Pestalozzi postulował potrzebę wychowania matek (jak wcześniej Komeński, a później Herbert Spencer)<sup>8</sup>, a Froebel stał się autorem hasła pedagogicznego XIX wieku: „Nie może na nas spływać znikąd większa radość, wyższe użycie, jak z obcowania z naszymi dziećmi, jak z tego, że żyjemy dla naszych dzieci”<sup>9</sup>.

W XIX-wiecznej polskiej literaturze pedagogicznej, szczególnie w jej pierwszych dekadach, sankcjonowany był jeszcze model rodziny patriarchalnej. Jest ona jeszcze wówczas obecna w twórczości Klementyny z Tańskich Hoffmanowej<sup>10</sup> i Bronisława Ferdynanda Trentowskiego<sup>11</sup>. Oboje akcentowali rolę miłości macierzyńskiej, uznając cały czas przewodnią rolę męża i ojca w rodzinie.

Dziecko postrzegane w okresie oświecenia przede wszystkim w perspektywie jego przyszłego współdziałania w życiu społecznym, obywatelskim, a nawet – ludzkości, w romantyzmie traktowane było już jako samoistna wartość. Od tego czasu zwracano uwagę na bogactwo życia uczuciowego dziecka, potrzebę poznawania jego natury i konieczności liczenia się z nią. Wszyscy polscy filozofowie i pedagodzy połowy XIX w. zgodnie podkreślali doniosłość wychowania rodzinnego. Szczególną cechą ich rozważań na ten temat było akcentowanie emocji, uczuć i roli obopólnej miłości rodziców i dzieci w wychowaniu rodzinnym jako warunku skuteczności w wychowaniu. W inspirowanych ideami romantyzmu pracach Karola Libelta, Edwarda Dembowskiego i Augusta Cieszkowskiego można zauważyć tendencje do przełamywania bezwzględного zwierzchnictwa ojca w rodzinie i przyznania matce większej samodzielności w decydowaniu o sprawach rodziny, a tym samym o sprawach wychowania dzieci<sup>12</sup>. Opowiadali się oni zatem za demokratyzacją stosunków wewnątrzrodzinnych. Kobieta – matkę zaczęto postrzegać jako centralną postać w życiu dziecka. Akceptując fakt, iż ojciec winien nadawać kierunek wychowaniu dzieci, jego realne zadania sprowadzano najczęściej do zapewnienia rodzinie bezpieczeństwa materialnego.

Również czołowi twórcy myśli pedagogicznej pozytywizmu w swych pismach podnosili społeczne znaczenie i rangę rodziny, przede wszystkim jako najważniejszej w wychowaniu moralnym i patriotycznym dziecka oraz w jego rozwoju

<sup>8</sup> J.H. Pestalozzi, *Matka i dziecko* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. II, Warszawa 1946, s. 48.

<sup>9</sup> F. Froebel, *O znaczeniu zabawy* [w:] tamże, s. 62.

<sup>10</sup> K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki*, Warszawa 1819; tejsze, *Amelia matką*, t. I–III, Warszawa 1822–1824; tejsze, *O powinnościach kobiet*, Warszawa 1849 [w:] tejsze, *Dziela*, red. N. Żmichowska, t. IX, Warszawa 1876, s. 407.

<sup>11</sup> B.F. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej*, Wrocław 1970, t. II, s. 9.

<sup>12</sup> J. Sobczak, *Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym...*, s. 96–97.

emocjonalnym i społecznym<sup>13</sup>. Zdaniem Aleksandra Świętochowskiego miała ona gwarantować prawa człowieka do własnego rozwoju, zabiegać o wolność sumienia, godność osobistą oraz zapewnić wychowanie w imię najwyższych wartości<sup>14</sup>.

Podkreślano jednocześnie, zgodnie z ówczesnymi sugestiami Herberta Spencera, iż dziecko w rodzinie ma stać się szczególnym ośrodkiem świadomym zabiegów wychowawczych opartych na znajomości zasad fizjologii, higieny, psychologii i pedagogiki.

Od drugiej połowy XIX w. widoczna już była potrzeba opracowywania teoretycznych podstaw kierowania rozwojem i wychowaniem dziecka w rodzinie<sup>15</sup>. Prace takie zainicjowali w tym okresie m.in. Aleksander Świętochowski, Henryk Wernic, Piotr Chmielowski, Stanisław Karpowicz, Iza Moszczeńska, Aniela Szygówna, Jan Władysław Dawid.

XIX-wieczna kultura polska doby zaborów wypracowała znamieny model domu. Ówczesne teksty literackie, pieśni, szereg wypowiedzi filozoficznych, publicystyka, w tym pedagogiczna, przyniosły bogaty materiał zaświadcający o istnieniu refleksji nad koncepcją domu polskiego w sytuacji zagrożenia bytu narodowego i politycznego<sup>16</sup>. Według tej koncepcji dom polski miał przyjąć na siebie funkcje ochronne, utrwać „jestestwo familijne” i bronić idei moralnych wspólnoty narodowej<sup>17</sup>.

Pedagodzy XIX w., autorzy licznych, szczególnie w II połowie XIX stulecia, poradników oraz publikacji o charakterze pedagogicznym, a także rozległych artykułów w zakresie analizowanej tematyki, publikowanych głównie na stronach pism rodzinnych i kobiecych, głosili wyraźnie sprecyzowaną ideologię<sup>18</sup>, którą można nazwać rodzinną. Formułowali wiele poglądów na rodzinę – jej genezę i rolę w społeczeństwie. W ideologii tej geneza rodziny w istocie chrześcijańska, była nadprzyrodzona, boska, a związek małżeński był powołany przede wszystkim do prokreacji, był węzłem nierozzerwalnym, obwarowanym nakazem wierności. Żona winna była mężowi posłuszeństwo, a mąż żonie opiekę. Najważniejszym celem i zadaniem rodziny było wychowanie młodego pokolenia, w którym bardzo dużą rolę odgrywała tradycja. Rodziny zamożne i wykształcone, głównie ziemiańskie, miały dawać przykład swym życiem rodzinom uboższym, powinny je „umoralniać

<sup>13</sup> Ł. Kabzińska, *Rodzina jako podstawowe środowisko...*, s. 143.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże, s. 142, 160.

<sup>16</sup> K. Lutyńska, *Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860–1880*, „Przeгляд Nauk Historycznych i Społecznych” 1956, t. VII, Łódź 1958, s. 289–329; zob. też B. Jedynak, *Obyczaje domu polskiego w czasach niewoli 1795–1918*, Lublin 1996.

<sup>17</sup> B. Jedynak, *Dom i kobieta w kulturze niewoli* [w:] *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, red. B. Jedynak, Lublin 1990, s. 70–73.

<sup>18</sup> Ideologia: „zespół symboli, mitów, schematów myślowych i struktur językowych, które kształtują komunikację między ludźmi, odzwierciedlając istniejące polityczne i kulturowe hegemonie”, za: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ideologia;3913853.html> (dostęp: 8.12.2018).

i oświecać”. Inne rodziny miały ten wzór naśladować, dostosowując go do własnych warunków życiowych<sup>19</sup>.

Ideologia rodzinna odnosiła się też do kwestii narodowej, przede wszystkim w aspekcie przechowywania i przekazywania polskich tradycji, prowadzenia akcji oświatowej wśród ludu i szerzenia kultu bohaterów narodowych. Zasadniczo widziano w rodzinie komórkę społeczną, która przekazuje wartości niezniszczalne, takie jak tradycja narodowa, język i wiara, które traktowano jako ostoję polskości, ochronę jej przed germanizacją i rusyfikacją. Środowisko rodzinne miało służyć przekazywaniu tych wartości, których dziecko nie było w stanie odnaleźć w szkole publicznej.

Zarówno w pismach rodzinnych, jak i codziennych (np. „Gazeta Toruńska”, „Gazeta Grudziądzka”, „Pielgrzym”) szczególnie eksponowano wzorzec i rolę matki Polki – ówczesną konstrukcję wzoru wchłaniającego tradycje kultury dworu szlacheckiego, religii katolickiej i kultury ludowej. Przed matką Polką stawiano zadanie ochrony rodziny przed wynarodowieniem poprzez zachowanie tradycyjnego, polskiego stroju, polskiej obyczajowości i języka. Religijność i więź z Kościołem stanowiły nieodłączny atrybut tego wizerunku<sup>20</sup>.

Pedagodzy i publicyści drugiej połowy XIX w. swoje wskazania wychowawcze kierowali przede wszystkim do rodzin wykształconych, wywodzących się z bogatszych warstw mieszczaństwa, inteligencji, burżuazji, arystokracji i ziemiaństwa (podobnie było z zaleceniami formułowanymi w zakresie nauczania domowego). Mimo tego faktu, nie rozróżniano specjalnie funkcji wychowawczych, jakie miały spełniać rodziny przynależne do różnych warstw społecznych. Jednak podkreślić należy, że i z tych warstw społecznych, do których zalecenia te były kierowane, nie wszyscy wzorce te przejmowali<sup>21</sup>.

### **Idee i postulaty nauczania domowego jako integralnej części wychowania rodzinnego**

W ideologii rodzinnej XIX w. szczególne miejsce znajdował proces domowej edukacji dzieci<sup>22</sup>. W analizowanym okresie w ówczesnym piśmiennictwie pedagogicznym zamiennie stosowano pojęcia wychowanie domowe, wychowanie

<sup>19</sup> K. Lutyńska, *Ideologia czasopism rodzinnych...*, s. 289–329.

<sup>20</sup> B. Jedynek, *Dom i kobieta...*

<sup>21</sup> Zob. M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz 2011, s. 70–71.

<sup>22</sup> Zob. K. Jakubiak, A. Winiarz (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od VIII do XX wieku*, Bydgoszcz 2004; K. Jakubiak, G. Karłowska, M. Nawrot, A. Winiarz (red.), *Źródła do nauczania domowego dzieci polskich w XIX i na początku XX wieku z bibliografią adnotowaną pamiętników i wyborem literatury pedagogicznej*, Bydgoszcz 2005; M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe na ziemiach polskich...*

rodzinne, edukacja domowa, kształcenie domowe czy nauczanie domowe. Różnorodność nazewnictwa dotyczyło jednak tych samych czynności wychowawczych i dydaktycznych, które obejmowały wszystko to, co jest związane z „rodziną i jej wpływem na dzieci”<sup>23</sup>. Wychowanie domowe miało więc na celu wszechstronny rozwój dziecka – fizyczny, moralny, estetyczny, intelektualny. Zadaniem rodziców była taka organizacja procesu edukacyjnego, by uwzględnić wszystkie te wskazane dziedziny, zwracając jednocześnie uwagę na wszystkie sfery rozwoju dziecka.

Publicyści pedagogiczni, dzieląc życie dziecka na okresy rozwojowe, wyraźnie wskazywali, w których z nich powinno ono pozostawać na gruncie domu rodzinnego, pod opieką rodziców i domowych wychowawców i nauczycieli. Oczywiście było, że małe dzieci – od narodzin do 3 roku życia, a więc w okresie niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa – pozostawać miały pod opieką rodziców lub najemnych opiekunek – mamek czy piastunek. W drugim okresie, dziś zwanym przedszkolnym, od 2 do 7 roku życia, także zalecano wychowanie domowe, pod opieką rodziców, piastunek lub bon (ewentualnie można było dziecko posłać do ochronki lub ogródka dziecięcego). Kolejny okres – szkolny, do ukończenia przez dziecko 13–14 lat – mógł być realizowany w systemie nauczania domowego, polegającego na tym, że dziecko nie uczęszczało do szkół, a nauki pobierało w domu pod kierunkiem rodziców lub specjalnie zatrudnianych domowych nauczycieli i nauczycielek (guwernerów i guwernantek). Takie domowe nauczanie mogło się przeciągnąć do okresu młodzieńczego (szczególnie w przypadku dziewcząt), czyli do 18–19 roku życia<sup>24</sup>.

W publicystyce pedagogicznej nauczanie domowe miało zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników<sup>25</sup>. Ci, którzy opowiadali się przeciwko tej formie kształcenia dziecka, argumentowali, że jest ona dostępna tylko dla rodzin zamożnych, bo opłacenie domowych nauczycieli, podręczników i pomocy niezbędnych do nauki było bardzo kosztowne. Wśród słów krytyki można było usłyszeć takie mówiące o niewłaściwej organizacji nauczania, źle dobranych programach, niesystematyczności w nauce (wynikającej np. ze specyfiki życia rodzinnego, wyjazdów, podróży, świąt). Często krytykowano nauczycieli i nauczycielki domowe – ich niewłaściwe wykształcenie, przygotowanie, złą metodykę, brak powołania i „talentu pedagogicznego”. Zwracano uwagę na brak porozumienia rodziców i nauczycieli co

<sup>23</sup> E. Haufe, *Dziecko i rodzina. Wskazówki kształcenia domowego dla matek*, Warszawa 1892, s. 15.

<sup>24</sup> *Rzut oka na rozwój umysłowy dziecka* [w:] A. Szcówna, *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*, Warszawa 1917, s. 26–34; *Okresy wychowawcze* [w:] ks. J.T. Peche, *Pedagogika. Podręcznik szkolny w zakresie kształcenia średniego, opracowany podług najnowszych wskazań wychowawczych*, Warszawa 1918, s. 14.

<sup>25</sup> Zob. P. Chmielowski, *Dom i szkoła*, „Opiekun Domowy” 1872, nr 21 [w:] *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, oprac. R. Wroczyński, Wrocław 1958, s. 123–128; *O wpływie wychowawczym kółka rodzinnego i stosunku domu do szkoły*, „Przegląd Pedagogiczny” 1883, nr 6, s. 168; *Wychowanie domowe a publiczne* [w:] W. Kosiński, *Pedagogika. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli*, Poznań–Warszawa b.r.w., s. 85.

do kierunku wychowania i kształcenia dziecka. Uczniowie „prywatystów” w opinii części publicystów mieli problemy w kontaktach społecznych, a na skutek przesadnej indywidualizacji i wychowania „cieplarnianego” bywali mało samodzielni, egoistyczni i zarozumiali. Generalnie pozostawianie dziecka w wieku szkolnym (szczególnie chłopca) pod opieką i skrzydłami rodziców, bliskich i domowych nauczycieli miało utrudniać mu podejmowanie wyzwań, pokonywanie życiowych trudów, stawianie czoła wyzwaniom realnego świata.

Obok głosów krytyki wiele było także i tych opowiadających się za domowym wychowaniem i nauczaniem. „Tylko w domu rodziców, tylko w ziemskim raju może się udać dobre wychowanie dzieci. Młodzian może otrzymać w domu rodzicielskim nie tylko wychowanie, ale i oświatę i naukę”<sup>26</sup> – pisał Bronisław Trentowski w połowie XIX w. W okresie zaborów szkolnictwo było całkowicie zależne od władz zaborczych, organizacja nauczania wyraźnie określona była przez przepisy i rozporządzenia rządowe<sup>27</sup>. Szkoła była skutecznym narzędziem wynaradawiania młodego pokolenia, germanizowała i rusyfikowała. Nauka w domu zaś pozwalała na swobodny dobór przedmiotów nauczania, układania planów nauki, uwzględniania w nich przedmiotów narodowych, w tym polskiego języka, literatury, historii i geografii ojczystej. Nauka domowa pozwalała także na swobodny rozkład dnia nauki, wybór metod i środków nauczania, pomocy i podręczników. Rodzice lub nauczyciele domowi mogli z łatwością wprowadzać w życie nowe rozwiązania dydaktyczne, stosować się do wskazówek publicystów pedagogicznych, iść z duchem postępu nauk pedagogicznych i metodyki nauczania. Naukę domową można było dostosować do poziomu umysłowego, zdolności i zainteresowań każdego z uczniów, czyli stosować zasadę indywidualizmu w nauczaniu, która w nauczaniu szkolnym była znacznie trudniejsza w realizacji<sup>28</sup>.

W XIX i na początku XX w. pedagodzy polscy często i chętnie pisywali na temat roli rodziców w organizacji wychowania domowego i nauki domowej dzieci<sup>29</sup>. „Matka i ojciec powinni być najpierwsi i najlepsi wychowawcami dzieci”<sup>30</sup> – twierdzili publicyści pedagogiczni przez cały analizowany okres, postulując konieczność zaangażowania się obojga rodziców w edukację dzieci. W każdym niemal dziele pedagogicznym przypominano rodzicom, że głównym ich zadaniem życiowym jest dobrze wychować dzieci, zaś samo wychowanie zaczynać się powinno już

<sup>26</sup> *Wypisy z pedagogiki wydanej przez B.T.*, Warszawa 1846, s. 4.

<sup>27</sup> Patrz np. J. Miąso, *Reformy oświatowe w Prusach, Austrii i Rosji i ich wpływ na szkolnictwo polskie w II połowie XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 3(157), s. 123–139.

<sup>28</sup> Por. M. Nawrot-Borowska, *Dom czy szkoła?: wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 4, s. 29–53.

<sup>29</sup> Zob.: M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe dzieci...*, s. 283–310.

<sup>30</sup> *Dom rodzicielski* [w:] B. Filiński, *Park doktora Jordana i kilka uwag o wychowaniu*, Kraków 1891, s. 37.

z chwilą przyjścia dziecka na świat i należało je prowadzić nie dorywczo, lecz systematycznie, ustawiczną pracą z dzieckiem, ze znajomością jego natury i potrzeb<sup>31</sup>. Rodzice powinni więc troszczyć się o wychowanie fizyczne dziecka – zapewnić mu odpowiednią pielęgnację i opiekę, odpowiednio odżywiać, dbać o zdrowie, hartować, kształtować odporność. Postulowano, iż każda dobra matka powinna znać podstawowe zasady dotyczące anatomii i fizjologii dziecka, jego rozwoju fizycznego i umysłowego, powinna potrafić uchronić dziecko przed chorobami, a także znać zasady leczenia i opieki nad chorymi dziećmi. W zakresie wychowania moralnego sugerowano, by rodzice, wychowując dziecko, sami postępowali moralnie, gdyż, jak uświadamiano, dziecko uczy się przez naśladownictwo otoczenia, najbliżsi zaś, szczególnie rodzice, powinni być dla niego wzorami postępowania. Uczenie zasad moralnych, odróżnianie dobra od zła, kształtowanie w dziecku cnót, spełnianie dobrych uczynków, wpajanie uczciwości, sprawiedliwości, skłonności do pomocy potrzebującym, pracowitości, szacunku dla pracy innych itp. było naczelnym zadaniem rodziców i skutkowało miało w ukształtowaniu moralnego charakteru dziecka. Wiązało się to z wychowaniem religijnym, w ramach którego szczególnie matka miała wychowywać dziecko w bojaźni bożej, ucząc zasad i prawd boskich, życia zgodnego z zasadami religii<sup>32</sup>. Sporo miejsca poświęcono specyfice wychowania patriotycznego, wpajaniu dziecku tradycji, kultury polskiej, trosce o czystość języka ojczystego, naukę przedmiotów narodowych<sup>33</sup>. Równie więc istotne było kształcenie intelektualne, którego rodzice świadomie mieli dawać podstawy już od narodzin potomka, natomiast na poziomie elementarnym niejednokrotnie podejmowali się nauczania osobiście, stając się pierwszymi nauczycielami dziecka<sup>34</sup>.

Racjonalne wychowanie dziecka nie było, jak pisali publicyści, zadaniem łatwym i wymagało nie tylko intuicji, instynktu rodzicielskiego czy zdrowego rozsądku, ale specjalnego przygotowywania. Twierdzono, iż wychowanie dziecka to „praca podwójna, bo i nad dzieckiem, i nad sobą. Wymaga ono wiedzy, wielu umiejętności, taktu i panowania nad samym sobą”<sup>35</sup>. Rodzice (najlepiej oboje, choć dużo częściej zwracano się do matek) mieli systematycznie przygotowywać

<sup>31</sup> Zob. np. O. Hewelke, *Z zadań wychowawczych*, „Tygodnik Ilustrowany” 1902, nr 20, s. 392; B. Żychliński, *O dobrym wychowaniu dzieci. Słowo do matek*, Poznań 1909, s. 25–50.

<sup>32</sup> A. Szarkowska, *Wychowanie religijne w rodzinie polskiej w okresie zaborów*, „Kultura i Edukacja” 2003, nr 3/4.

<sup>33</sup> A. Ładyżyński, *Wpływ rodziny na kształtowanie się postaw religijnych i patriotycznych dzieci i młodzieży szlacheckiej w dobie zaborów 1772–1914* [w:] *Studia z dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XIX i XX wieku*, red. J. Szblicka-Żak, Wrocław 1998.

<sup>34</sup> Zob. np. K. Brodziński, *Wpływ rodziców na wychowanie dziecka*, „Warta” 1874, nr 22, s. 203–204; *Z dziedziny wychowania*, „Dziennik Literacki” 1875, nr 2, s. 25–27; *Geniusz rodziny. Podarunek Luizy Otto dla dziewcz i niewiast. Matka*, „Kłosa” 1870, nr 280, s. 301–302.

<sup>35</sup> J. Papłoński, *Zasady wychowania domowego. Odczyt publiczny Dyrektora Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych*, Warszawa 1871, s. 4; *O obowiązku rodziców dobrego wychowania dzieci* [w:] F. Cozel, *Rodzina chrześcijańska*, Kraków 1908, s. 169–193.

się do swej odpowiedzialnej roli poprzez samokształcenie. Licznie publikowane w II połowie XIX i na początku XX w. poradniki i podręczniki pedagogiczne, wychowawcze, higieniczne pozwalały rodzicom poznać właściwości rozwoju dziecka, zrozumieć specyfikę i wagę poszczególnych dziedzin wychowania, metody i środki wychowawcze. Uczyły, w jaki sposób racjonalnie uczyć dzieci, jak je zabawić, czym zająć w wolnym czasie<sup>36</sup>. Kiedy rodzice organizowali naukę domową pod kierunkiem zatrudnionych do tego celu domowych nauczycieli, w wielu artykułach podkreślano konieczność zaangażowania w organizację edukacji domowej dzieci, wskazywano na potrzebę dobrego kontaktu z nauczycielami domowymi, stwarzanie odpowiedniej atmosfery domowej i warunków do nauki<sup>37</sup>. Publicyści radzili także rodzicom, jakich elementarzy używać do nauczania początkowego czytania i pisania, jakie książki czytywać i podsuwać do samodzielnej lektury dzieciom na poszczególnych etapach domowego kształcenia, jak racjonalnie wybierać książki, na co zwracać uwagę przy ich zakupie. Podkreślano walory wychowawcze i kształcące klechd, legend, powiastek historycznych, ludowych, wierszyków, bajeczek, a także prasy dla dzieci<sup>38</sup>.

Publikacje dla rodziców miały na celu ułatwić im organizację i realizację wychowania i nauki domowej dziecka, gdyż, jak pisano jeszcze w 1900 r. na łamach poczytnego „Tygodnika Ilustrowanego”: „Każdy, kto się praktycznie kwestią wychowania zajmuje, spotyka trudności, nad których rozwiązaniem się mozoli, waha się, chciałby zrobić najlepiej, a trudno mu z ogólnych zasad wyciągnąć praktyczny środek, który by w danym wypadku zastosować można”<sup>39</sup>. Zalecano więc wykorzystywać specjalistyczne publikacje i podręczniki, często o charakterze poradnikowym i metodycznym. Pozycji tych wraz z minionymi dekadami XIX w. przybywało. Były to zarówno teksty autorów rodzimych, jak i zachodnich, często dostosowane do warunków polskich. Istotną w I połowie XIX w. pozycją zawierającą swoiste kompendium wiedzy o wychowaniu dziecka była praca Jędrzeja Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci*<sup>40</sup> (opublikowana po raz pierwszy na łamach „Dziennika Wileńskiego” w 1805 r.). Przeniósł on punkt ciężkości w edukacji dziecka z kształcenia intelektualnego na fizyczne, postulując równomierne rozwijanie wszystkich sfer rozwoju dziecka i podkreślając ścisłą współzależność

<sup>36</sup> Zob. M. Nawrot-Borowska, A. Małek, *Praktyczne przewodniki wychowania. Problematyka poradników wychowawczych dla rodziców z lat 1900–1989*, „Wychowanie w Rodzinie” 2018, nr 2/ XVIII (materiały w druku).

<sup>37</sup> Zob. np. M. Ilnicka, *Dziecko i rodzina*, „Bluszcz” 1892, nr 48, s. 380; *Stosunek rodziców i nauczycieli prywatnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1891, nr 21, s. 267–268; *O wpływie wychowawczym kółka rodzinnego i stosunku domu do szkoły*, „Przegląd Pedagogiczny” 1883, nr 6, s. 171–172; F. Eger, *Słowno o obowiązku rodziców i nauczycielek w prowadzeniu dzieci*, „Kronika Rodzinna” 1874, nr 13, s. 206.

<sup>38</sup> Zob. M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe dzieci...*, s. 220–237.

<sup>39</sup> A.W., *Słowno w kwestii palącej*, „Tygodnik Ilustrowany” 1900, nr 32, s. 620.

<sup>40</sup> Zob. J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Wilno 1857.



między rozwojem fizycznym i umysłowym<sup>41</sup>. W połowie XIX w. jednymi z najbardziej cenionych publikacji traktujących o wychowaniu dzieci były *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* autorstwa Bronisława Trentowskiego<sup>42</sup> (Poznań 1842) i *Pedagogika, czyli nauka wychowania* pióra Teodozego Sierocińskiego (Warszawa 1846, oparta w części na *Chowannie*)<sup>43</sup>, a także dzieła Klementyny z Tańskich Hoffmanowej dotyczące wychowania dziewcząt (np. *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki przez dobrą Polkę*, Warszawa 1819, *Amelia matką*, Warszawa 1824)<sup>44</sup>. W Galicji na uwagę zasługuje dzieło Władysława Seredyńskiego *Pedagogika polska w zarysie* (Lwów 1868)<sup>45</sup>. Od lat 60. XIX w. pedagogicznych publikacji poradnikowych powstawało coraz więcej, a szczególne zasługi na tym polu odniósł August Adam Jeske, który w latach 70. XIX w. opracował cykl publikacji wydawanych w Warszawie nakładem Stanisława Arcta pod ogólnym tytułem *Systematyczny kurs nauk*. Kurs ten przeznaczony był do pomocy w wychowaniu domowym dzieci od lat 3 do 15. Tworząc podręczniki, Jeske porównywał, zestawiał i wykorzystywał prace najwybitniejszych publicystów pedagogicznych polskich i zagranicznych (Piramowicza, Popławskiego, Bielińskiego, Kamińskiego, Kopczyńskiego, Prokopowicza, Wolskiego, Chojnackiego, Dziekońskiego, Trentowskiego, Sierocińskiego, Łukaszevicza, Estkowskiego, Seredyńskiego i innych). Cały plan kursu rozłożony został na trzy części: przedelementarny, elementarny niższy i elementarny wyższy. Podręczniki te miały służyć jako podstawa do organizacji nauczania domowego polskim dzieciom w sposób planowy i systematyczny, zgodnie z zasadami ówczesnej pedagogiki<sup>46</sup>.

<sup>41</sup> Zob. E. Fryckowski, *Jędrzej Śniadecki – wybitny myśliciel polskiego Oświecenia*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy” 1993, „Studia z Nauk Społecznych”, z. 10; B. Hutnik, S. Podobiński, *Idee, słowa, czyny: o Jędrzeja Śniadeckiego poglądach na temat kształtowania ludzkiego fizys*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999–2000–2001, nr 8–9–10.

<sup>42</sup> Zob. np. *Chowanna (Myśli wybrane)*, komentarz, wybór i opracowanie W. Andrukowicz, przedmową opatrzył L. Witkowski, posłowie S. Sztobryn, Kraków 2010.

<sup>43</sup> Zob. też *Pamiętka po dobrym ojcu, z rękopisa bezimiennego przerobiona, pomnożona i wydana przez Teodozego Sierocińskiego, profesora Szkoły Wojewódzkiej Zamoyskiej*, Warszawa 1825; T. Sierociński, *Ojcowska rada dla mojej córki, dzieło młodzieży żeńskiej poświęcone*, Warszawa 1848.

<sup>44</sup> Zob. np. J.E. Dąbrowska, *Klementyna*, Białystok 2008; K. z Tańskich Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki...*; po sukcesie *Pamiętki* Tańska przygotowała kolejne dzieła z zakresu wychowania kobiet, które jednak nie cieszyły się już tak dużą popularnością, patrz np. *Amelia matką. Dzieło za dalszy ciąg „Pamiętki po dobrej matce” służyć mogące*, Warszawa 1822–1824, t. I–III; teźże, *Listy o wychowaniu kobiet*, Wrocław 1833; teźże, *O powinnościach kobiet, przez autorkę Karoliny*, Warszawa 1849, t. I–III.

<sup>45</sup> Zob. W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, Seria „Galicja i jej dziedzictwo”, t. VII, Rzeszów 1995.

<sup>46</sup> Por. M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe dzieci...*, s. 215–216; zob. J. Chmielewski, *Adam August Jeske*, „Szkola” 1876, nr 50, s. 539–540; P., *Systematyczny kurs nauk przeznaczony do pomocy w wychowaniu domowym dla dzieci od lat 3 do 15. Ułożył August Jeske*, Warszawa 1873–1874, „Biblioteka Warszawska” 1874, t. I, s. 147–152.

Warto tutaj wskazać także publikacje Henryka Wernica, który w swej twórczości pedagogicznej najwięcej miejsca poświęcił wychowaniu i nauczaniu domowemu, szczególnie początkowemu, pisząc wiele poradników dla rodziców, opiekunów, wychowawców i nauczycieli domowych, a także wiele pozycji o charakterze podręcznikowym dla uczniów uczących się w domu (głównie także z zakresu nauki początkowej czy nauki o rzeczach)<sup>47</sup>. Był także autorem kilku opowiadań i bajeczek dla dzieci. Wiele artykułów jego autorstwa ukazało się na łamach poczytnych czasopism pedagogicznych, kobiecych i rodzinnych, m.in. „Opiekuna Domowego”, „Przeglądu Pedagogicznego”, „Kroniki Rodzinnej”, „Bluszczu”, „Wieczorów Rodzinnych”, „Przyjaciela Dzieci”<sup>48</sup>.

Charakteryzując idee wychowania i nauczania domowego, nie można pominąć poglądów Anieli Szycówny, przedstawicielki polskiej pedagogii – nauki o dziecku, prowadzącej badania i publikującej w duchu pedagogiki eksperymentalnej<sup>49</sup>, „nowego wychowania”, założycielki Towarzystwa do Badań nad Dziećmi (1907 r.). W swych licznych pracach naukowych, także o charakterze metodycznym i poradnikowym, postulowała konieczność poznania dziecka, rozumienia jego faz rozwojowych, zwrócenia uwagi na jego indywidualne potrzeby i zainteresowania. Książka *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców* (1895) oraz inne prace mające pomóc rodzicom i nauczycielom w początkowej, elementarnej nauce dziecka miały na celu ujednoczenie programów oraz udoskonalenie metodyki nauczania domowego<sup>50</sup>.

Warto zwrócić także uwagę na publicystykę Izabeli Moszczeńskiej, autorki i tłumaczki licznych prac o charakterze pedagogicznym<sup>51</sup>, a także artykułów i rozpraw

<sup>47</sup> Wybrane prace H. Wernica: *Przewodnik wychowania*, Warszawa 1868; *Nauka o rzeczach*, Warszawa 1874, *Wychowanie dziecka włącznie do lat 6*, Warszawa–Lublin 1881; *Metodyczna gramatyka języka polskiego wraz ze stylistyką*, Lublin 1881; *Pogadanki o życiu. Popularny wykład nauki obyczajowej*, Warszawa 1882; *Pierwszy rok nauki systematycznej dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa 1883, *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891; *Myśli o wychowaniu i nauczaniu*, Warszawa 1895; *Historia powszechna, opowiedziana i zaopatrzona pytaniami*, Warszawa 1897; *Co i jak robią rzemieślnicy*, Warszawa 1898; *Co opowiadać dzieciom do lat siedmiu. Powiastki*, Warszawa 1900.

<sup>48</sup> Patrz np. F. Łagowski, *Dwudziestopięciolecie pracy literacko-pedagogicznej Henryka Wernica*, „Bluszczy” 1894, nr 5, s. 33–34; *Twórczość pedagogiczna Henryka Wernica* [w:] *Pedagogika pozytywizmu...*, s. LIX–LXI.

<sup>49</sup> A. Szycówna, *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6–12 lat*, Warszawa 1899; tejsze, *O zadaniach i metodach psychologii dziecka*, Lwów 1901; tejsze, *Jak badać umysł dziecka*, Warszawa 1904.

<sup>50</sup> A. Szycówna, *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Warszawa 1906; tejsze, *Czytanki stopniowane dla dzieci uczących naukę systematyczną*, Warszawa 1906; tejsze, *Gramatyka polska dla dzieci uczących się ucząc systematycznie*, Warszawa 1909; zob. też W. Leżańska, *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Anieli Szycówny (1869–1921)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017, nr 1–2; S. Michalski, *Działalność pedagogiczna Anieli Szycówny*, Warszawa 1968.

<sup>51</sup> Przetłumaczyła m.in. wspomnianą we wstępie pracę Ellen Key, *Stulecie dziecka* oraz inne publikacje z zakresu psychologii dziecka i pedagogii; zob. np. E. Key, *Stulecie dziecka*, przeł.

publikowanych w wielu czasopismach, w tym w „Przeglądzie Pedagogicznym”, „Kurierze Warszawskim” czy „Nowych Torach”<sup>52</sup>. W obszarze wychowania rodzinnego szczególnie często wypowiadała się na temat roli rodziców w wychowaniu moralnym i seksualnym<sup>53</sup>. Jako jedna z pierwszych publicystek otwarcie domagała się uświadamiania dzieci i młodzieży w zakresie kwestii płciowej, pochodzenia człowieka i przygotowania do dorosłego życia. Postulowała świadome, szczerze, zgodne z prawdą biologiczną zapoznanie dzieci z zagadnieniami seksualności, stosownie do ich wieku i poziomu rozwoju. W publikowanych pracach radziła rodzicom, jak powinni wychowywać dzieci w sferze cielesności, nie pomijając jednak kwestii etycznych i moralnych.

Często poruszonym przez publicystów pedagogicznych analizowanego okresu tematem były najemne siły pedagogiczne – osoby, które zamożni rodzice zatrudniali do pomocy w opiece, wychowaniu i kształceniu dziecka<sup>54</sup>. Odgrywały one znaczącą rolę w jego rozwoju i edukacji, uzupełniając pieczę rodzicielską, a czasami zastępując ją niemal całkowicie. Były to więc postacie niezwykle ważne w życiu nie tylko dziecka, ale i całej rodziny. Osoby zatrudniane do pielęgnacji, opieki i kształcenia zamieszkiwały zwykle w domu rodzinnym podopiecznego, stając się jednymi z domowników. Relacje domowe i rodzinne bywały różne, zatrudniani wychowawcy i nauczyciele musieli się odnaleźć w nowych warunkach, zaś wszyscy członkowie kółka rodzinnego musieli znaleźć sposób na bezkonfliktowe współżycie pod jednym dachem i wzajemną akceptację, nie zapominając o zależności pracodawca – pracownik. By współżycie przebiegało prawidłowo, a co więcej – przyniosło pożądane efekty wychowawcze, sporo miejsca w podręcznikach i poradnikach wychowawczych czy tekstach prasowych poświęcano najemnym siłom pedagogicznym. Często

---

I. Moszczeńska, Warszawa 1904; J. Sully, *Dusza dziecka*, przeł. I. Moszczeńska, Warszawa 1901; zob. też np. tejsze, *Dla rodziców rady i wskazówki przy wychowaniu dzieci*, Warszawa 1903; tejsze, *Reformy w wychowaniu moralnym*, Warszawa 1903; tejsze, *Dobre i złe wychowanie dzieci w przykładach*, Warszawa 1904; tejsze, *Pogadanki moralne*, Warszawa 1908.

<sup>52</sup> Zob. A. Siwiec, *Publicystyka społeczna Izabeli Moszczeńskiej*, Szczecin 2017; I. Pogracka-Michalak, *Twórczość publicystyczna Izabeli Moszczeńskiej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2013, nr 2(20).

<sup>53</sup> I. Moszczeńska, *Czego nie wiemy o naszych synach. Fakta i cyfry i dla użytku rodziców*, Warszawa 1904; tejsze, *Jak rozmawiać z dziećmi o kwestiach drażliwych. Wskazówki dla matek*, Warszawa 1904; tejsze, *Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna*, Warszawa 1904; tejsze, *Zdradne sieci. Przestroga dla dziewcząt*, Warszawa 1912; zob. też M. Babik, *Edukacja seksualna małych dzieci w koncepcji Izabeli Moszczeńskiej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, nr 1(39); M. Nawrot-Borowska, *Sprawy tajemne i nieczyste. Rola rodziny w wychowaniu seksualnym dzieci w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w świetle poradników. Zarys problematyki*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 1 (t. VII).

<sup>54</sup> M. Nawrot-Borowska, *Najemni wychowawcy domowi dzieci polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku [w:] O wychowawcach i wychowaniu: perspektywa myślenia pedagogicznego*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 2010.

pisano, w jaki sposób właściwie dobierać mamki<sup>55</sup> (zatrudniane do karmienia piersią niemowląt, których zadaniem było, obok karmienia dzieci, całodobowa opieka nad nimi i troska o właściwy rozwój, głównie fizyczny), piastunki<sup>56</sup> (nianie, zatrudniane zwykle do dzieci zaczynających samodzielnie chodzić, których obowiązkiem był całodobowy dozór nad dziećmi, karmienie, przewijanie, wyprowadzanie na spacer, pielęgnacja, kształcenie przy okazji zabawy oraz wychowanie), bony<sup>57</sup> (zatrudniane do dzieci 3–7-letnich, głównie cudzoziemki, których zadaniem naczelnym była nauka języków obcych, organizowanie dziecku czasu, zabaw, dozór i wychowanie) czy nauczycieli i nauczycielki domowe<sup>58</sup> (angażowani do kształcenia na poziomie elementarnym, w zakresie początkowych klas szkoły średniej, przygotowujący do podjęcia nauki w gimnazjach czy na pensjach), metrów (zatrudnianych na godziny do nauki talentów – śpiewu, tańca, gry na instrumentach, rysunku czy malarstwa) oraz korepetytorów<sup>59</sup> (mających za zadanie pomóc dziecku uczącemu się w szkole w odrabianiu lekcji, przygotowywaniu się do zajęć szkolnych, uzupełnianiu zaległości w nauce). Sugerowano, by były to osoby zdrowe, moralne, oczywiście odpowiednio wykształcone i posiadające tzw. takt i „talent pedagogiczny”. Określano zakres obowiązków i powinności, które należały do danej profesji. Istotną kwestią było podpisanie stosownej umowy z najemną opiekunką czy nauczycielem, ustalenie kierunku wychowawczego, w przypadku dzieci uczących się systematycznie

<sup>55</sup> M. Nawrot-Borowska, *Mamki – najemne karmicielki w świetle literatury poradnikowej z drugiej połowy XIX i początku XX wieku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2014, t. XXXI.

<sup>56</sup> M. Nawrot-Borowska, *Wzorzec idealnej piastunki, niani, opiekunki dziecięcej w świetle poradników polskich z II połowy XIX i początku XX wieku* [w:] *Kądziel – kołyska – łóżko: atrybuty kobiecości na przestrzeni dziejów*, red. A. Głowacka-Penczyńska, K. Grysińska-Jarmuła, M. Opiola-Cegiełka, Bydgoszcz 2017; tejże, *Postulowana i rzeczywista rola matek i nianiek w opiece nad dzieckiem w rodzinach polskich w latach 1850–1914* [w:] *Virginibus puerisque*, t. II: *Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XX wieku*, red. E. Kula, M. Pękowska, Kielce 2012.

<sup>57</sup> W. Leżańska, *Bony i freblanki w polskim systemie wychowania domowego* [w:] *Nauczanie domowe dzieci polskich...*; M. Nawrot-Borowska, *Bony w wychowaniu domowym dzieci polskich w latach 1850–1914*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2005/2006, 1–2(21–22).

<sup>58</sup> Zob. np. Z. Chyra, *Nauczyciele prywatni (1764–1807)* [w:] *Spółczesność polskie XVIII i XIX wieku*, red. J. Leskiewiczowa, t. VI, Warszawa 1974; R. Bednarz-Grzybek, *Nauczyciel w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku (wybrane aspekty)* [w:] *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, red. K. Dormus, R. Ślęczka, Kraków 2012; G. Karłowska, M. Nawrot, *Charakterystyka zbiorowości nauczycieli domowych w Królestwie Polskim w świetle literatury wspomnieniowej i pamiętnikarstwa*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXIII. Historia wychowania” 2004; J. Zacharska, *Nauczycielka w literaturze przelomu XIX i XX wieku* [w:] *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*, zbiór studiów pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Warszawa 2000; W. Leżańska, *Pozytywistyczny wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Adolfa Dygasińskiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, LVII 3–4(225–226); M. Nawrot-Borowska, *Nauczyciel domowy na ziemiach polskich w latach 1850–1914* [w:] *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania...*

<sup>59</sup> M. Nawrot-Borowska, *Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich doby zaborów*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 25.

wypracowanie programu i ustalenie metod nauczania. Radzono, w jaki sposób rodzice powinni traktować opiekunki, wychowawców i nauczycieli dzieci, jak wysoką pensję im wypłacać.

Kiedy dziecko weszło w wiek szkolny i pobierało naukę w domu, w publikacjach pedagogicznych postulowano ujednoczenie programów nauczania domowego, krytykując jednocześnie chaos organizacyjny w tym aspekcie. Publikowano przykładowe programy nauczania – kursy dla poszczególnych szczebli domowej edukacji, wskazując, jakie przedmioty powinien uwzględniać wszechstronny program nauczania. Podawano konkretne plany dnia nauki i tygodnia z podkreśleniem, w jakich godzinach uczyć jakich przedmiotów, jak długo powinny trwać zajęcia i ile czasu poświęcać na rekreację. Niezbędne, jak sugerowali publicyści pedagogiczni, było racjonalne rozłożenie czasu nauki, tak by odpowiednią ilość czasu dziecko spędzało nad książkami, a odpowiednią na rozrywce, zabawach i grach na powietrzu, a także na kontakcie z rodzeństwem i pozostałymi członkami rodziny. Postulowano, by pozostawić dziecku czas na rozmowy z bliskimi, słuchanie opowieści dziadków, wspólną lekturę, by włączać dziecko w przygotowywanie rodzinnych uroczystości, świąt, gdyż wszystko to miało także znaczenie wychowawcze, pozwalało w sposób naturalny przejmować rodzinną i polską tradycję i kulturę<sup>60</sup>.

Wśród postulatów dotyczących programów edukacji domowej szczególną uwagę zwracano na kwestię języków obcych i przedmiotów narodowych. Krytykowano powszechnie panującą w możliwych polskich rodzinach modę na cudzoziemską, nauczanie już 3–4-letnich dzieci kilku języków obcych jednocześnie, postulując nacisk na nauczanie takich przedmiotów, jak literatura polska, historia i geografia ojczyzna. Miało to dać gwarancję podstaw edukacji patriotycznej i chronić młode pokolenie przed wynarodowieniem. W przypadku zatrudniania bon, nauczycieli i nauczycielek domowych szczególnie podkreślano szkodliwość sprowadzania cudzoziemek, które bardzo chętnie zatrudniano do nauki języków obcych, szczególnie Francuzek, Niemek, Angielek czy Włosek. Nie tylko krytykowano ich słabe wykształcenie i brak przygotowania pedagogicznego, ale właśnie wynaradawianie dzieci. W ich miejsce postulowano wybór dobrze wykształconych, znających języki nauczycielek Polek<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> Zob. np. *Metodyczny kurs nauk*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 13, s. 218–219; *Plan nauki* [w:] A. Szcycówna, *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, Warszawa 1895, s. 53–60; *Wzory planów* [w:] tamże, s. 61–66; *Program nauczania* [w:] A. Szcycówna, *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem dla potrzeb szkoły elementarnej*, Warszawa 1917, s. 15–23.

<sup>61</sup> Tak pisał w 1901 r. o panującej ciągle modzie na cudzoziemską autor podpisujący się pseudonimem Znicz: „pocziwe polskie nianie i piastunki zostały oddalone od kolebek dzieci, gdyż sprowadza się bony wprost z Paryża, z akcentem paryskim, bo to dziś modne! A moda to potęga wszechwładna, któżby śmiał jej uchybić?!” Znicz, *Rodzina. Nianusia i bona*, „Biesiada Literacka” 1901, nr 40, s. 277; zob. też np. *O skażeniu języka. Zapiski literackie*, „Dziennik Literacki” 1860, nr 103, s. 1; *Język francuski*, „Ruch Literacki” 1875, nr 43, s. 1; M. Ilnicka, *Pamięć*, „Bluszcz” 1877, nr 48, s. 378; J. Karłowicz, *O potrzebie reformy w nauczaniu języków obcych*, „Prawda” 1881, nr 3,

W publicystyce pedagogicznej często podejmowanym tematem było wychowanie i kształcenie domowe dziewcząt<sup>62</sup>. Już od początku wieku XIX pojawiały się głosy mówiące o tym, iż tradycyjne wychowanie dziewcząt w domu coraz mniej odpowiadało warunkom społecznym współczesności. Zaczęto dostrzegać wady i niedostatki w wychowaniu i wykształceniu panien, choć system ich edukacji w swym zasadniczym kształcie utrzymał się do początku wieku XX. Jednakże od połowy XIX w., wobec dokonujących się zmian we wszystkich niemal dziedzinach życia, kobieta musiała często przekraczać próg życia domowego, więc również jej edukacja, także domowa, ulec musiała zmianie, tak by przygotować ją do nowych zadań. Na skutek rozwoju ruchu emancypacyjnego, hasła pozytywizmu zaczęto odchodzić od założeń Klementyny z Tańskich-Hoffmanowej piszącej: „Być żoną i matką przeznaczeniem jest kobiety, na to stworzona i cel wszystkich nauk, napomnień, całego wychowania jest ten: żeby potrafiła uszczęśliwić małżonka i dobrze wychować dzieci”<sup>63</sup>. By kobieta ówczesna zmuszona sytuacją losową lub dobrowolnie podejmująca decyzję o poświęceniu się pracy zawodowej mogła podołać zadaniom, jakie stawiało przed nią życie, powinna odebrać wychowanie, które winno godzić równoczesne przygotowanie się do samodzielnej pracy wytwórczej, zarobkowej i do życia oddanego rodzinie. Dotychczasowy jednak system edukacji domowej mający głównie na względzie powierzchowne wykształcenie umysłu, znajomość języków i talenty służące głównie sukcesom salonowym i korzystnemu zamążpójściu nie spełniał wymogów rynku pracy. Postulowano, by „zerwać z przekonaniem, że język francuski z paryskim akcentem, bębienie palcami po fortepianie i powierzchowna znajomość różnych źle zszytych wiadomości stanowią o wykształceniu kobiety”<sup>64</sup>. Główne zalecenia sprowadzały się do zmian w programach kształcenia, także domowego. Wysuwano coraz to nowe projekty kształcenia dziewcząt w domu, na pensjach i żądano zrównania programów kształcenia przeznaczonych dla chłopców i dziewcząt. Publicyści II połowy XIX w. opowiadali się już nie tylko za koniecznością kształcenia się kobiet w różnych dziedzinach wiedzy, za koniecznością doksztalcenia czy samokształcenia, ale przede wszystkim właściwego przygotowania kobiet do pracy zawodowej<sup>65</sup>.

s. 29–30; Młoda Nauczycielka, *Francuzo-muzykomania*, „Przegląd Pedagogiczny” 1888, nr 10, s. 117; A. Dygasiński, *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Warszawa 1889, s. 63–64.

<sup>62</sup> Zob. M. Nawrot-Borowska, *Nauczanie domowe dzieci...*, s. 313–412; M. Stawiak-Ososińska, *Wychowanie domowe dziewcząt w świetle poglądów publicystów pierwszej połowy XIX wieku w Królestwie Polskim (rola i zadania matki w domowym wychowaniu córek)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2003, nr 14; A. Żarnowska, A. Szwarz, *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*, Warszawa 1995 (t. I, cz. I i II, t. II, cz. I i II), Warszawa 1995.

<sup>63</sup> K. z Tańskich-Hoffmanowa, *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki...*, s. 185.

<sup>64</sup> A. Dygasiński, *Jak się uczyć...*, s. 173.

<sup>65</sup> Po powstaniu styczniowym wobec zmieniających się warunków społecznych i politycznych sprawa kształcenia kobiet stała się szczególnie istotną i palącą kwestią, co oczywiście znalazło swe odzwierciedlenie w ruchu wydawniczym, zob. np. N. Żmichowska, *Pogadanki pedagogiczne*, Warszawa

## Podsumowanie

W XIX w. rodzina polska miała głównie charakter nuklearny, rzadziej wielopokoleniowy (głównie w rodzinach szlacheckich) i była grupą społeczną patriarchalną. Gdy w ostatnich dekadach XIX w., dzięki industrializacji, urbanizacji i modernizacji społecznej – procesom dokonującym się z wolna na ziemiach polskich i utracie cech jednostek gospodarczo-wytwórczych i zarobkowych, rodziny ówczesne były poddawane tendencjom demokratyzacyjnym, a erozji podlegał dotychczasowy – oświeceniowy model autorytarny rodziny i widoczne było nasilenie dążeń emancypacyjnych kobiet.

Podsumowując dotychczasowe ustalenia, należy stwierdzić, iż przez cały omawiany okres rodzina była uznawana za podstawową komórkę społeczną, w której realizować się miał proces wychowania młodego pokolenia. W polskiej myśli pedagogicznej, kształtującej się pod wpływem publikacji zachodnich autorów, rodzina wyraźnie ewoluowała od tradycyjnego, patriarchalnego modelu, ku emancypowaniu się stosunków rodzinnych, zwróceniu uwagi na pozycję dziecka w rodzinie i nadaniu szczególnej estymy kobiecie, matce. W warunkach zaborów z wychowaniem na łonie rodziny wiązano przyszłość narodu, to tu miały być przechowywane język, tradycje i zwyczaje narodowe. Ideologia wychowania rodzinnego dotyczyła, jak wskazano już wyżej, wszystkich dziedzin wychowania – moralnego, religijnego, fizycznego i kształcenia intelektualnego. Publicyści pedagogiczni omawiali szczególnie role wychowawcze poszczególnych członków rodziny, pożądaną atmosferę domową, a także metody i środki wychowania. Szczególne miejsce w omawianej literaturze zajmowała nauka domowa. Autorzy publikacji, którymi byli często pedagodzy i nauczyciele – praktycy udzielali rad, wskazówek, zaleceń dotyczących organizacji nauki domowej, doboru nauczyciela domowego, programu, przedmiotów, pomocy dydaktycznych, metod i środków nauczania, podręczników.

## Bibliografia

### Opracowania

Bednarz-Grzybek R., *Nauczyciel w polskiej myśli pedagogicznej XIX i początków XX wieku (wybrane aspekty)* [w:] *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*,

1861; A. Goltz, *Reforma w wychowaniu kobiet i użyciu ich czasu i pracy*, Warszawa 1869; *Odczyty publiczne w sali ratuszowej miasta stołecznego Lwowa miane przez Józefę ze Śmigielskich-Dobieszewską na wezwanie sekcji lwowskiej Towarzystwa Pedagogicznego Galicyjskiego. Wychowanie kobiet wobec dzisiejszych dążeń społecznych*, Lwów 1871; A. Dzieduszycka, *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Lwów 1871; tejże, *Gawędy matki*, Lwów 1872; J. Nowicki, *Kilka myśli wstępnych o emancypacji kobiet*, Warszawa 1872; E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, Warszawa 1873; E. Prądyński, *O prawach kobiety*, Warszawa 1873.

- red. K. Dormus, R. Ślęczka, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Kraków 2012.
- Bieńkowski T., *Edukacja w rodzinie w Polsce do połowy XVIII wieku – wnioski z badań* [w:] *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, red. J. Jundziłł, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1994.
- Bołdyrew A., *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Wyd. Neriton, Warszawa 2008.
- Borzyszkowski J. (red.), *Rodzina pomorska*, Nadbałtyckie Centrum Kultury, Gdańsk 1999.
- Chyra Z., *Nauczyciele prywatni (1764–1807)* [w:] *Spółeczeństwo polskie XVIII i XIX wieku*, red. J. Leskiewiczowa, t. VI, PWN, Warszawa 1974.
- Dąbrowska J.E., *Klementyna*, Trans Humana, Wyd. Uniwersyteckie, Białystok 2008.
- Epszstein T., *Edukacja dzieci i młodzieży w polskich rodzinach ziemiańskich na Wołyniu, Podolu i Ukrainie w II połowie XIX wieku*, Wyd. DiG, Warszawa 1998.
- Fryckowski E., *Jędrzej Śniadecki – wybitny myśliciel polskiego Oświecenia*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia z Nauk Społecznych” 1993, z. 10.
- Hutnik B., Podobiński S., *Idee, słowa, czyny: o Jędrzeja Śniadeckiego poglądach na temat kształtowania ludzkiego fizys*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999–2000–2001, nr 8–9–10.
- Ideologia* [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ideologia;3913853.html> (dostęp: 8.12.2018).
- Jakubiak K., *Popularyzacja wychowania rodzinnego dziecka w polskiej literaturze pedagogicznej i czasopiśmiennictwie XIX wieku* [w:] *Rodzina w starożytnym Rzymie*, red. J. Jundziłł, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1993.
- Jakubiak K., *Wypracowanie modelu wychowania rodzinnego dziecka w polskiej pedagogice XIX i początku XX wieku* [w:] *Rodzina i wychowanie. Ciągłość i zmienność na przestrzeni wieków*, red. J. Jundziłł, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1995.
- Jakubiak K. (red.), *Partnerka, matka, opiekunka. Status kobiety w dziejach nowożytnych od VI do XX wieku*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 2000.
- Jakubiak K. (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1995.
- Jakubiak K., Jamrozek W. (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2002.
- Jakubiak K., Karłowska G., Nawrot M., Winiarz A. (red.), *Źródła do dziejów nauczania domowego dzieci polskich w XIX i na początku XX wieku z bibliografią adnotowaną pamiętników i wyborem literatury pedagogicznej*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2005.
- Jakubiak K., Winiarz A. (red.), *Nauczanie domowe dzieci polskich od VIII do XX wieku*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.
- Jakubiak K., Winiarz A. (red.), *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2000.
- Jedynak B., *Dom i kobieta w kulturze niewoli* [w:] *Kobieta w kulturze i społeczeństwie*, red. B. Jedynak, Wyd. UMCS, Lublin 1990.
- Jedynak B., *Obyczaje domu polskiego w czasach niewoli 1795–1918*, Agencja Wydawniczo-Reklamowa, Lublin 1996.
- Jędrychowska B., Jurczyk-Romanowska E. (red.), *Od starożytnej myśli filozoficznej do współczesnych rozwiązań legislacyjnych*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, t. VII.
- Jundziłł J. (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1994.
- Kabzińska Ł., *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze w pedagogicznych koncepcjach Królestwa Polskiego z lat 1846–1914* [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku*, red. K. Jakubiak, A. Winiarz, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2000.
- Kahl E., *Wychowanie dziecka w rodzinie szlacheckiej w XVI i XVII wieku*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, nr 1.



- Kałwa D., Walaszek A., Żarnowska A. (red.), *Rodzina – prywatność – intymność. Dzieje rodziny polskiej w kontekście europejskim*, Wyd. DiG, Warszawa 2005.
- Karłowska G., Nawrot M., *Charakterystyka zbiorowości nauczycieli domowych w Królestwie Polskim w świetle literatury wspomnieniowej i pamiętnikarstwa*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogica XXIII. Historia wychowania” 2004.
- Komorowska J., *Przemiany rodziny polskiej*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1975.
- Korzeniowska W., Szuścik U. (red.), *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Leżańska W., *Bony i freblanki w polskim systemie wychowania domowego [w:] Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak i A. Winiarz, Wyd. AB, Bydgoszcz 2004.
- Leżańska W., *Pozytywistyczny wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Adolfa Dygańskiego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2014, LVII 3–4(225–226).
- Leżańska W., *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w pedagogice Anieli Szcówny (1869–1921)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2017, nr 1–2.
- Lutyńska K., *Ideologia czasopism rodzinnych Królestwa Polskiego w latach 1860–1880*, „Przegląd Nauk Historycznych i Społecznych” 1956, t. VII, Łódź 1958.
- Ladyżyński A., *Wpływ rodziny na kształtowanie się postaw religijnych i patriotycznych dzieci i młodzieży szlacheckiej w dobie zaborów 1772–1914 [w:] Studia z dziejów oświaty i myśli pedagogicznej XIX i XX wieku*, red. J. Szblicka-Żak, Wyd. UW, Wrocław 1998.
- Matyjas B., *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst pedagogiczny*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2012, nr 11.
- Miąso J., *Reformy oświatowe w Prusach, Austrii i Rosji i ich wpływ na szkolnictwo polskie w II połowie XIX wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 3(157).
- Michalski S., *Działalność pedagogiczna Anieli Szcówny*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Nawrot-Borowska M., *Bony w wychowaniu domowym dzieci polskich w latach 1850–1914*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2005/2006, 1–2(21–22).
- Nawrot-Borowska M., *Dom czy szkoła?: wady i zalety nauczania domowego i szkolnego na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 4.
- Nawrot-Borowska M., *Korepetytor w nauczaniu domowym na ziemiach polskich doby zaborów*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2010, nr 25.
- Nawrot-Borowska M., *Mamki – najemne karmicielki w świetle literatury poradnikowej z drugiej połowy XIX i początku XX wieku*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2014, t. XXXI.
- Nawrot-Borowska M., *Najemni wychowawcy domowi dzieci polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku [w:] O wychowawcach i wychowaniu: perspektywa myślenia pedagogicznego*, red. E. Kubiak-Szyborska, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2010.
- Nawrot-Borowska M., *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i na początku XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2011.
- Nawrot-Borowska M., *Nauczyciel domowy na ziemiach polskich w latach 1850–1914 [w:] W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania. Uczeń – szkoła – nauczyciel*, red. K. Dormus, R. Ślęczka, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Kraków 2012.
- Nawrot-Borowska M., *Postulowana i rzeczywista rola mamek i nianieek w opiece nad dzieckiem w rodzinach polskich w latach 1850–1914 [w:] Virginibus puerisque, t. 2: Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XX wieku*, red. E. Kula, M. Pękowska, Wyd. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.
- Nawrot-Borowska M., *Sprawy tajemne i nieczyste. Rola rodziny w wychowaniu seksualnym dzieci w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku w świetle poradników. Zarys problematyki*, „Wychowanie w Rodzinie” 2013, nr 1, t. VII.

- Nawrot-Borowska M., *Wzorzec idealnej piastunki, niani, opiekunki dziecięcej w świetle poradników polskich z II połowy XIX i początku XX wieku* [w:] *Kądział – kołyska – łożo: atrybuty kobiecości na przestrzeni dziejów*, red. A. Głowacka-Penczyńska, K. Grysińska-Jarmuła, M. Opiola-Cegiełka, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2017.
- Nawrot-Borowska M., Małek A., *Praktyczne przewodniki wychowania. Problematyka poradników wychowawczych dla rodziców z lat 1900–1989*, „Wychowanie w Rodzinie” 2018, nr 2/XVIII (materiały w druku).
- Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, oprac. R. Wroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958.
- Podgórska E., *Zagadnienia pedagogiczne w czasopiśmiennictwie drugiej połowy XVIII wieku*, „Studia Pedagogiczne” 1956, t. 3.
- Pogracka-Michalak I., *Twórczość publicystyczna Izabeli Moszczeńskiej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2013, nr 2(20).
- Siwiec A., *Publicystyka społeczna Izabeli Moszczeńskiej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2017.
- Sobczak J., *Przejawy zainteresowania wychowaniem rodzinnym w pracach niektórych polskich pisarzy i pedagogów u schyłku XVIII i w pierwszej połowie XIX wieku*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1992, z. 18.
- Sobczak J., *Warunki i przejawy rozwoju teorii wychowania rodzinnego i edukacji rodziców od czasów odrodzenia* [w:] *Rodzina. Przeszość – teraźniejszość – przyszłość*, red. A. Tchorzewski, Wyd. WSP, Bydgoszcz 1988.
- Stawiak-Ososińska M., *Wychowanie domowe dziewcząt w świetle poglądów publicystów pierwszej połowy XIX wieku w Królestwie Polskim (rola i zadania matki w domowym wychowaniu córek)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2003, nr 14.
- Szarkowska A., *Wychowanie religijne w rodzinie polskiej w okresie zaborów*, „Kultura i Edukacja” 2003, nr 3/4.
- Szulakiewicz W., *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, „Galicja i jej dziedzictwo”, t. 7, Wyd. WSP, Rzeszów 1995.
- Szybiak I., *O rodzicielskich zaletach i wadach w oświeceniowej polskiej publicystyce edukacyjnej* [w:] *Nauczanie domowe dzieci polskich od XVIII do XX wieku*, red. K. Jakubiak, Wyd. UKW, Bydgoszcz 2004.
- Walasek S., Albański L. (red.), *Przekaz tradycji i kultury na przestrzeni wieków*, „Wychowanie w Rodzinie” 2011, t. I i II.
- Walasek S., Haratyk A., *Rodzina w Europie na przełomie XIX i XX wieku*, „Wychowanie w Rodzinie” 2016, t. XII.
- Zacharska J., *Nauczycielka w literaturze przełomu XIX i XX wieku* [w:] *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*, zbiór studiów pod red. A. Żarnowskiej i A. Szwarca, Wyd. DiG, Warszawa 2000.
- Źródła do dziejów wychowania w rodzinie polskiej w XIX i początkach XX wieku*, wybór i oprac. A. Denisiuk, K. Jakubiak, Wyd. AB, Bydgoszcz 2001.
- Żarnowska A., Szwarca A., *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku* (t. I, cz. I i II, t. II, cz. I i II), Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1995.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Polska rodzina szlachecka w XVI–XVIII w. i źródła jej oddziaływań wychowawczych* [w:] *Z dziejów polskiej kultury i oświaty od średniowiecza do początków XX wieku*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

### Źródła

- A. W., *Słówko w kwestii palącej*, „Tygodnik Ilustrowany” 1900, nr 32.
- Brodziński K., *Wpływ rodziców na wychowanie dziecka*, „Warta” 1874, nr 22.
- Chmielewski J., *Adam August Jeske*, „Szkoła” 1876, nr 50.

- Chmielowski P., *Dom i szkoła, „Opiekun Domowy” 1872, nr 21* [w:] *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, oprac. R. Wroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958.
- Chowanna (*Myśli wybrane*), komentarz, wybór i opracowanie W. Andrukowicz, przedmową opatrzył L. Witkowski, posłowie S. Sztobryn, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Dom rodzicielski* [w:] B. Filiński, *Park doktora Jordana i kilka uwag o wychowaniu*, Księgarnia Spółki Wydawniczej Polskiej, Kraków 1891.
- Dygasiński A., *Jak się uczyć i jak uczyć innych*, Gebethner i Wolf, Warszawa 1889.
- Dzieduszycka A., *Gawędy matki*, Księgarnia Gubrynowicza i Schmidta, Lwów 1872.
- Dzieduszycka A., *Kilka myśli o wychowaniu i wykształceniu niewiast naszych*, Księgarnia Gubrynowicza i Schmidta, Lwów 1871.
- Eger F., *Słowo o obowiązku rodziców i nauczycielek w prowadzeniu dzieci*, „Kronika Rodzinna” 1874, nr 13.
- Froebel F., *O znaczeniu zabawy* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. II, PWN, Warszawa 1946.
- Geniusz rodziny. Podarunek Luízy Otto dla dziewic i niewiast. Matka*, „Kłosy” 1870, nr 280.
- Goltz A., *Reforma w wychowaniu kobiet i użyciu ich czasu i pracy*, odbitka z „Kroniki Rodzinnej”, Warszawa 1869.
- Haufe E., *Dziecko i rodzina. Wskazówki kształcenia domowego dla matek*, T. Paprocki, Warszawa 1892.
- Hewelke O., *Z zadań wychowawczych*, „Tygodnik Ilustrowany” 1902, nr 20.
- Hoffmanowa z Tańskich K., *Amelia matką. Dzieło za dalszy ciąg „Pamiętki po dobrej matce” służyć mogące*, t. I–III, Drukarnia Łątkiewicza, Warszawa 1822–1824.
- Hoffmanowa z Tańskich K., *Dzieła*, red. N. Żmichowska, t. IX, Spółka Wydawnicza Księgarzy, Warszawa 1876.
- Hoffmanowa z Tańskich K., *O powinnościach kobiet przez autorkę Karoliny*, t. I–III, R. Friedlein, Warszawa 1849.
- Hoffmanowa z Tańskich K., *Pamiętka po dobrej matce, czyli ostatnie jej rady dla córki* (b.w.), Warszawa 1819.
- Hoffmanowa z Tańskich K., *Listy o wychowaniu kobiet*, W.B. Korn, Wrocław 1833.
- Ilnicka M., *Dziecko i rodzina*, „Bluszczy” 1892, nr 48.
- Ilnicka M., *Pamięć*, „Bluszczy” 1877, nr 48.
- Język francuski*, „Ruch Literacki” 1875, nr 43.
- Karłowicz J., *O potrzebie reformy w nauczaniu języków obcych*, „Prawda” 1881, nr 3.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przeł. I Moszczeńska, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1904.
- Łagowski F., *Dwudziestopięciolecie pracy literacko-pedagogicznej Henryka Wernica*, „Bluszczy” 1894, nr 5.
- „Magazyn Warszawski” 1785, t. II.
- Metodyczny kurs nauk*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 13, s. 218–219.
- Młoda Nauczycielka, *Francuzo-muzykomania*, „Przegląd Pedagogiczny” 1888, nr 10.
- Moszczeńska I., *Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna*, M. Arct, Warszawa 1904.
- Moszczeńska I., *Czego nie wiemy o naszych synach*, Księgarnia Naukowa, Warszawa 1904.
- Moszczeńska I., *Dla rodziców rady i wskazówki przy wychowaniu dzieci*, M. Arct, Warszawa 1903.
- Moszczeńska I., *Dobre i złe wychowanie dzieci w przykładach*, M. Arct, Warszawa 1904.
- Moszczeńska I., *Jak rozmawiać z dziećmi o kwestiach drażliwych*, M. Arct, Warszawa 1904.
- Moszczeńska I., *Pogadanki moralne*, J. Lisowska, Warszawa 1908.
- Moszczeńska I., *Reformy w wychowaniu moralnym*, M. Arct, Warszawa 1903.
- Moszczeńska I., *Zdradne sieci. Przestroga dla dziewcząt*, C. Walewska, Księgarnia Polska, Warszawa 1912.
- Nowicki J., *Kilka myśli wstępnych o emancypacji kobiet*, Warszawa 1872.

- O obowiązku rodziców dobrego wychowania dzieci* [w:] F. Cozel, *Rodzina chrześcijańska*, nakładem Dyrektora Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1908.
- O skażeniu języka. Zapiski literackie*, „Dziennik Literacki” 1860, nr 103.
- O wpływie wychowawczym kółka rodzinnego i stosunku domu do szkoły*, „Przegląd Pedagogiczny” 1883, nr 6.
- Odczyty publiczne w sali ratuszowej miasta stołecznego Lwowa miane przez Józefę ze Śmigielskich-Dobieszewską na wezwanie sekcji lwowskiej Towarzystwa Pedagogicznego Galicyjskiego. Wychowanie kobiet wobec dzisiejszych dążeń społecznych*, Drukarnia Kornela Pillera, Lwów 1871.
- Okresy wychowawcze* [w]: ks. J.T. Peche, *Pedagogika. Podręcznik szkolny w zakresie kształcenia średniego, opracowany podług najnowszych wskazań wychowawczych*, Warszawa 1918.
- Orzeszkowa E., *Kilka słów o kobietach*, A.J. Rogosz, Warszawa 1873.
- P., *Systematyczny kurs nauk przeznaczony do pomocy w wychowaniu domowym dla dzieci od lat 3 do 15. Ułożył August Jeske, Warszawa 1873–1874*, „Biblioteka Warszawska” 1874, t. I.
- Pamiętka po dobrym ojcu, z rękopisu bezimiennego przerobiona, pomnożona i wydana przez Teodozego Sierocińskiego, profesora Szkoły Wojewódzkiej Zamoyskiej*, nakładem Glucksbberga, Warszawa 1825.
- Papłowski J., *Zasady wychowania domowego. Odczyt publiczny Dyrektora Warszawskiego Instytutu Gluchoniemych i Ociemniałych*, Warszawa 1871.
- Pestalozzi J.H., *Matka i dziecko* [w:] *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. II, PWN, Warszawa 1946.
- Prądzyński E., *O prawach kobiety*, Warszawa 1873.
- Ród ludzki. Poema dydaktyczne* [w:] *Dzieła Stanisława Staszica*, t. IX, Drukarnia Jego Cesarsko-Królewskiej Mości Rządowej, Warszawa 1820.
- Rzut oka na rozwój umysłowy dziecka* [w:] A. Szcycówna, *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej*, Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1917.
- Sierociński T., *Ojcowska rada dla mojej córki, dzieło młodzieży żeńskiej poświęcone*, nakładem S.H. Merzbacha, Księgarza, Warszawa 1848.
- Stosunek rodziców i nauczycieli prywatnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1891, nr 21.
- Sully J., *Dusza dziecka*, przeł. I. Moszczeńska (b.w.), Warszawa 1901.
- Szcycówna A., *Czytanki stopniowane dla dzieci zaczynających naukę systematyczną*, M. Arct, Warszawa 1906.
- Szcycówna A., *Gramatyka polska dla dzieci zaczynających się uczyć systematycznie*, M. Arct, Warszawa 1909.
- Szcycówna A., *Jak badać umysł dziecka*, M. Arct, Warszawa 1904.
- Szcycówna A., *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*, M. Arct, Warszawa 1895.
- Szcycówna A., *O zadaniach i metodach psychologii dziecka*, nakładem autora, Lwów 1901.
- Szcycówna A., *Ogólne zasady nauczania z zastosowaniem dla potrzeb szkoły elementarnej*, Księgarnia J. Lisowskiej, Warszawa 1917.
- Szcycówna A., *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6–12 lat*, skład główny w Księgarni Wendego, Warszawa 1899.
- Śniadecki J., *O fizycznym wychowaniu dzieci*, A. Ass, Wilno 1857.
- Trentowski B.F., *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej*, t. II, Ossolineum, Wrocław 1970.
- Wernic H., *Co i jak robią rzemieślnicy* (b.w.), Warszawa 1898.
- Wernic H., *Co opowiadać dzieciom do lat siedmiu. Powiastki*, Warszawskie Towarzystwo Akc. Artystyczno-Wydawnicze, Warszawa 1900.
- Wernic H., *Historia powszechna, opowiedziana i zaopatrzona pytaniami*, Księgarnia Paprockiego i spółki, Warszawa 1897.
- Wernic H., *Metodyczna gramatyka języka polskiego wraz ze stylistyką*, M. Arct, Lublin 1881.
- Wernic H., *Myśli o wychowaniu i nauczaniu* (b.w.), Warszawa 1895.

- Wernic H., *Nauka o rzeczach*, nakładem „Opiekuna Domowego”, Warszawa 1874.
- Wernic H., *Pierwszy rok nauki systematycznej dla nauczycieli i wychowawców*, nakładem autora, Warszawa 1883.
- Wernic H., *Pogadanki o życiu. Popularny wykład nauki obyczajowej*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1882.
- Wernic H., *Praktyczny przewodnik wychowania*, Księgarnia G. Centwersztera, Warszawa 1891.
- Wernic H., *Przewodnik wychowania*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1868.
- Wernic H., *Wychowanie dziecka włącznie do lat 6*, Wyd. Pedagogiczno-Szkolne S. Arcta, Warszawa–Lublin 1881.
- Wychowanie domowe a publiczne* [w:] W. Kosiński, *Pedagogika. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań–Warszawa 1920.
- Wypisy z pedagogiki wydanej przez B.T.*, Kulkowski, Warszawa 1846.
- Z dziedziny wychowania*, „Dziennik Literacki” 1875, nr 2.
- Znicz, *Rodzina. Nianusia i bona*, „Biesiada Literacka” 1901, nr 40.
- Żmichowska N., *Pogadanki pedagogiczne* (b.w.), Warszawa 1861.
- Żychliński B., *O dobrym wychowaniu dzieci. Słowo do matek*, Drukarnia i Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 1909.

**Dr hab. prof. UJD Kazimierz Rędziński**

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Częstochowie

## **Działalność Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie (1881–1914)**

### **The Activity of the Society of Folk Education in Lviv (1881–1914)**

#### **Streszczenie**

W artykule ukazano funkcjonowanie Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie oraz w środowiskach małomiasteczkowych i wiejskich w latach 1881–1914. Towarzystwo w 1904 r. prowadziło 517 czytelni i bibliotek. Poprzez wykłady, odczyty, pogadanki, upowszechnianie czytelnictwa, głośne czytanie fragmentów powieści, obchody rocznic narodowych, amatorskie występy teatralne realizowano cele statutowe. Dotyczyły one wychowania intelektualnego, społeczno-moralnego, zdrowotnego, gospodarności w życiu codziennym, kulturalno-estetycznego, wielokulturowości i tolerancji. Stowarzyszenie miało oblicze liberalno-demokratyczne, w pracę struktur organizacyjnych angażowali się profesorowie Uniwersytetu Lwowskiego i Szkoły Politechnicznej: Ludwik Kubala (pierwszy prezes zarządu), ks. Jan Fijałek – rektor UL, Kazimierz Twardowski, Ludwik Finkel, Wilhelm Bruchnalski, Aleksander Raciborski, Wojciech Dzieduszycki, Tadeusz Fiedler, Ignacy Zakrzewski, Aleksander Hirschberg, Roman Pilat, Władysław Abraham, Bronisław Dembiński.

**Słowa kluczowe:** Towarzystwo Oświaty Ludowej, Lwów, Galicja, oświata pozaszkolna.

#### **Abstract**

In this paper, the functioning of the Society of Folk Education in Lviv, and in small town and rural environments, in the years 1881–1914 is presented. In the year 1904, the Society was conducting 517 reading rooms and libraries. By means of lectures, read-out papers, talks, popularising readership, reading fragments of novels aloud, celebrating national anniversaries and the theatrical performances of amateurs, its statutory goals were pursued. The above-mentioned goals were relevant to intellectual, social-ethical and health-related upbringing, cost-efficiency in daily life, cultural-aesthetic upbringing, multi-culturality and tolerance. The Society was liberal-democratic in its profile, and well-known professors of the University of Lviv and the Polytechnic School were involved in its work. Among them, there were the following ones: Ludwik Kubala (the first chairman of the management board of the Society), Jan Fijałek, priest and the rector of the University of Lviv, Kazimierz Twardowski, Ludwik Finkel, Wilhelm Bruchnalski, Aleksander Raciborski, Wojciech Dzieduszycki, Tadeusz Fiedler, Ignacy Zakrzewski, Aleksander Hirschberg, Roman Pilat, Władysław Abraham and Bronisław Dembiński.

**Keywords:** Society of Folk Education, Lviv, Galicia, out-of-school education.

## Linie rozwojowe stowarzyszenia

Pod koniec XIX w. w Galicji wzrosło natężenie akcji oświatowej. Program modernizacji polskiego społeczeństwa zyskiwał nowe wymiary. Powstały wówczas stowarzyszenia kulturalno-oświatowe: Towarzystwo Oświaty Ludowej (TOL) we Lwowie (1881) oraz w Krakowie (1882) i w Tarnowie (1882), Towarzystwo Kółek Rolniczych (1882), Macierz Polska (1882), Towarzystwo Szkoły Ludowej (TSL; 1891).

W Galicji warunki polityczne dla istnienia polskiego życia narodowego układały się najbardziej pomyślnie ze wszystkich zaborów. Praca oświatowa nie napotykała na ograniczenia zaborcy. Charakterystyczną cechą społecznych działań kulturalno-oświatowych było zintegrowanie z całym życiem narodu. Nie było granicy, gdzie kończyła się właściwa działalność oświatowa, a zaczynała działalność polityczna i społeczna.

Zebranie założycielskie lwowskiego towarzystwa odbyło się 27 grudnia 1881 r. z udziałem ponad 100 osób. Przewodniczył mu Jan Amborski, lektor języka francuskiego na Uniwersytecie Lwowskim<sup>1</sup>. Wybrano pierwszy zarząd w składzie: prof. dr Ludwik Kubala (1838–1918) – prezes, Bolesław Baranowski, Franciszek Düll, hrabia Klemens Dzieduszycki, dr Aleksander Hirschberg, Teofil Merunowicz, Jan Amborski i J. Zimmermann – członkowie<sup>2</sup>. Przyjęty statut stowarzyszenia zakładał prowadzenie czytelnicy, bibliotek, urządzanie odczytów, wydawanie własnym nakładem książek, nagradzanie najlepszych uczniów szkół ludowych za czytelnictwo oraz w konkursach za prace pisemne na tematy historyczne, a nauczycieli za pracę na rzecz upowszechniania oświaty.

Członkami stowarzyszenia mogły być osoby bez różnicy narodowości i płci oraz wyznania. Roczną składkę ustalono na 1 zł reński. Oczekiwano aktywności w prowadzeniu bibliotek i czytelnicy, pozyskiwania nowych członków, uczestnictwa w zebraniach stowarzyszenia.

<sup>1</sup> J. Amborski (1838–1904) urodził się we wsi Włostowice koło Lublina, gimnazjum ukończył w Lublinie, studia uniwersyteckie w Kijowie. Był uczestnikiem powstania styczniowego 1863 r., po jego upadku wyemigrował do Francji. W latach 1865–1867 był nauczycielem w szkole polskiej w Batignolles. W 1872 r. wrócił do kraju i osiadł we Lwowie. W tym samym roku został nauczycielem języka francuskiego w Szkole Politechnicznej, a od 1873 r. lektorem tego języka na Uniwersytecie Lwowskim. Od 1889 r. był egzaminatorem języka francuskiego w komisji egzaminacyjnej dla nauczycieli gimnazjalnych i szkół realnych przy RSK. Pracował jako publicysta i dziennikarz. Od 1876 r. redagował „Ruch Literacki” – tygodnik literacko-naukowy, „Niedziela” – tygodnik Macierzy Polskiej oraz „Chatę” i „Nowiny” – czasopisma ludowe. Był aktywny na wielu polach społeczno-obywatelskich, m.in. w Towarzystwie Oświaty Ludowej oraz Macierzy Polskiej (PSB, t. I, Kraków 1935, s. 84).

<sup>2</sup> R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław 1990, s. 87; B. Jaśkiewicz, *Towarzystwo Oświaty Ludowej w Tarnowie*, „Rocznik Tarnowski” (1997) 1998, s. 101; tenże, *Działalność towarzystw oświatowych w Tarnowie w latach autonomii galicyjskiej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1974, t. XVII, s. 118 i n.

Towarzystwo Oświaty Ludowej było kontynuacją wcześniejszych inicjatyw oświatowych powstałego w 1850 r. Towarzystwa Rozszerzania Oświaty założonego przez Franciszka Trzecieckiego oraz powołanego w 1867 r. przez Alfreda Młockiego stowarzyszenia o tej samej nazwie. Pierwsze stowarzyszenia oświatowe upadły z powodu braku środków materialnych i małego poparcia społeczeństwa. Jak podaje Jan Amborski: „Praca nad oświatą ludu na szersze rozmiary rozpoczęła się dopiero, gdy szkoły ludowe przeszły w ręce kraju. W miarę jak powiększała się cyfra pokoleń umiejących czytać, pojawiły się wydawnictwa ludowe nieperiodyczne i periodyczne, a zarazem powstały ciała zbiorowe oświatę ludu mające na celu”<sup>3</sup>.

Po roku działalności z funkcji prezesa zarządu ustąpił prof. Ludwik Kubala. Nowy zarząd stanowili: dr Aleksander Hirschberg (prezes), Walenty Kowalówka, Ignacy Kurniewicz, Władysław Neusser, Szczęsny Parasiewicz, Karol Rawer i Franciszek Żmudziński<sup>4</sup>. Aleksander Hirschberg przewodniczył stowarzyszeniu przez 18 lat, zrezygnował z pełnionej funkcji 24 marca 1901 r. Powodem rezygnacji był poważny kryzys finansowy i spadek poparcia społecznego. Liczba członków stowarzyszenia wynosiła 80 osób, a składki roczne wynosiły jedynie 306 koron (po zmianie waluty w 1900 r.). Dano temu wyraz w sprawozdaniu zarządu: „Bardzo szczupła lista naszych członków [...] to smutny nieco objaw ilości i jakości poparcia naszego społeczeństwa dla Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie”<sup>5</sup>.

W latach 1884–1904 w zarządzie stowarzyszenia pracowali: Teofil Merunowicz, dr Aleksander Raciborski, Karol Stanuchowski, Władysław Terenkoczy, Narcyz Ulmer, Julian Bykowski, Wojciech Dzieduszycki, prof. Tadeusz Fiedler, ks. prof. Jan Fijałek, prof. Ludwik Finkel, Bronisław Gubrynowicz, Andrzej Hoffmann, Józef Hryniewicz, Henryk Kopia, Władysław Koziębrodzki, Franciszek Kuczyński, Ignacy Kurniewicz, Zygmunt Łaszowski, Stanisław Majewski, Mieczysław

<sup>3</sup> J. Amborski, *Sprawa oświaty ludowej w Galicji* [w:] *Pamiętnik zjazdu literatów i dziennikarzy polskich 1884*, t. I, Lwów [1884], s. 1; H. Radlińska, *Oświata dorosłych*, Warszawa 1947, s. 95. Autorka podaje, iż w 1870 r. A. Potocki powołał Stowarzyszenie dla Szerzenia Oświaty po Wsiach, które nie rozwinęło działalności z powodu braku poparcia społecznego. J. Potoczny, *Udział Towarzystwa Oświaty Ludowej w krzewieniu czytelnictwa i popularyzacji wiedzy wśród plebejskich warstw społeczeństwa galicyjskiego*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, t. I, s. 262.

<sup>4</sup> R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii...*, s. 88; Aleksander Hirschberg (1847–1907) urodził się we Lwowie w rodzinie pochodzenia niemieckiego; historyk, bibliotekarz, profesor tytularny Uniwersytetu Lwowskiego, działacz polityczno-oświatowy. Był współzałożycielem i działaczem studenckiej Czytelni Akademickiej (1862–1876), od 1875 r. był opiekunem Akademickiego Koła Historyków Studentów Uniwersytetu Lwowskiego. Od 1875 r. był sekretarzem naukowym Zakładu im. Ossolińskich, a od 1876 r. kustoszem Biblioteki im. Ossolińskich. W 1903 r. został profesorem nadzwyczajnym Uniwersytetu Lwowskiego. Był założycielem (1881) i prezesem lwowskiego Towarzystwa Oświaty Ludowej (1882–1901). Jako działacz polityczny związany był z Ligą Polską (Genewa 1887) i wchodził do czteroosobowej komisji założycielskiej (PSB, t. IX, Wrocław 1960–1961, s. 527).

<sup>5</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za czas od 15 czerwca 1900 do 15 czerwca 1901, Lwów 1901, s. 8.



Olszewski, Zygmunt Poznański, Aleksander Raciborski, Michał Rolle, Władysław Schmidt, Antoni Sienicki, Karol Stanuchowski, Walerian Siczynski, Władysław Szybiński, Jan Steczkowski, Maria Aleksandrowicz, Pius Twardowski, Ludwik Dziedzicki, Marcei Prószyński, Jan Wittman, Franciszek Żmudziński, Władysław Jankowski<sup>6</sup>.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych XIX w. stowarzyszenie odnotowało znaczny spadek liczby członków i poważny kryzys finansowy. Związane to było z powstaniem dwóch intensywnie rozwijających się stowarzyszeń oświatowych: Macierzy Polskiej (1882) oraz Towarzystwa Szkoły Ludowej (1891), a nadto Towarzystwa Kółek Rolniczych (1882), które miało za zadanie również upowszechnianie oświaty w środowiskach wiejskich. Towarzystwo Kółek Rolniczych było kontynuatorem założonego przez ks. Stanisława Stojałowskiego Towarzystwa Ludowego Pracy i Oświaty. W roku 1882 zostało przejęte przez ziemian i przemianowane na Towarzystwo Kółek Rolniczych.

Jak podaje Józef Bałaban – dyrektor Szkoły Miejskiej im. Marii Magdaleny we Lwowie i działacz TOL: „Żywszy cokolwiek ruch zapanował z powstaniem Macierzy Polskiej, a zwłaszcza kółek rolniczych [...]. Dotychczasowe działania obracały się zwykle w kołach inteligencji Lwowa lub Krakowa, sporadycznie tylko w kołach inteligencji prowincjonalnej”<sup>7</sup>.

O poważnym kryzysie zarząd poinformował w sprawozdaniu za rok 1901/1902: „Mimo ogólnego zajęcia się i uznania ważności oświaty ludowej, liczba członków do 15 czerwca r.z. wynosiła, jak świadczy wykaz, 80 członków [...]. W roku ubiegłym przystąpiło do naszego towarzystwa 17 członków, z których jeden tylko ze Lwowa”<sup>8</sup>. Pierwsze oznaki kryzysu w działalności zauważono już w 1897 r. Podniesiono to w rocznym sprawozdaniu: „Ujemny za to rezultat wydały starania o pozyskanie nowych członków, i powtórzyć tu możemy słowa nakreślone już w poprzednim sprawozdaniu, iż widocznie Towarzystwo nasze po siedemnastu latach istnienia straciło urok nowości, a hasła nawołujące do ofiarności na rzecz oświaty ludu spowszedniały. Na listy upoważniające do zbierania członków, a rozdane wielu osobom, nikt prawie się nie wpisał”<sup>9</sup>.

W tej sytuacji dalszą działalność w terenie postanowiono oprzeć na strukturach kółek rolniczych, zwłaszcza że współpraca do tej pory układała się poprawnie.

---

<sup>6</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za czas od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903, Lwów 1904, s. 43; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej dla Lwowa i okolicy z czynności w roku 1884, Lwów 1885, s. 6; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej dla Lwowa i okolicy z czynności za rok 1898, Lwów 1899, s. 4–5.

<sup>7</sup> J. Bałaban, *Przewodnik dla zakładających biblioteki i czytelnie ludowe*, Lwów 1892, s. 3.

<sup>8</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za czas od 15 czerwca 1901 do 15 czerwca 1902, Lwów 1902, s. 6.

<sup>9</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1897, Lwów 1898, s. 3.

W roku 1890 zarząd TOL podjął decyzję, aby czytelnie i biblioteki zakładać przede wszystkim w tych miejscowościach, w których istnieją kółka rolnicze. W rezultacie do 1903 r. założono 102 placówki w lokalach kółek rolniczych. W roku 1896 zarząd stowarzyszenia podjął uchwałę o bliskiej współpracy z kółkami rolniczymi: „Aby jednak wykonywać jaką taką kontrolę nad czytelniami na prowincji, wszedł Wydział podobnie jak w latach poprzednich w związek z lustratorami «Kółek rolniczych» i poruczył im opiekę nad czytelniami”<sup>10</sup>. Do TOL należało wielu działaczy Towarzystwa Kółek Rolniczych, byli to m.in.: Narcyz Ulmer – skarbnik zarządu głównego, Adolf Wiesiołowski – członek zarządu, Jan Kanty Steczkowski – II wiceprezes, Telesfor Adamski – wiceprezes i dyrektor biura zarządu. Członkiem TOL był Henryk Rewakowicz (1837–1907), jeden z twórców ruchu ludowego w Galicji, wiceprezes Stronnictwa Ludowego powstałego w Rzeszowie w 1895 r., a w latach 1897–1907 prezes stronnictwa (od 1903 r. Polskiego Stronnictwa Ludowego).

Rozdźwięki wokół TOL powstały na tle życia politycznego. Wiele stronnictw politycznych w Galicji widziało we wsi rezerwy swoich przyszłych zwolenników. Droga po chłopskie głosy wyborcze wiodła poprzez wpływy w kółkach rolniczych. Rozpoczęła się więc walka o wpływy na wsi. W zarządzie Towarzystwa Kółek Rolniczych, złożonym głównie z ziemian, głoszone oficjalnie neutralność polityczną. Ludowcy próbowali zahamować wpływy konserwatywne. Dał temu wyraz Jan Stapiński w 1906 r.: „Kółka rolnicze muszą przejść pod zarząd włościan, opieka obszarników musi się tu skończyć”<sup>11</sup>. Jednocześnie Stronnictwo Ludowe zaczęło organizować obchody rocznicy powstania kościuszkowskiego akcentujące szczególną rolę chłopów. Na wsi obchody były okazją, aby domagać się ich wyzwolenia społecznego. Nadawano więc uroczystościom charakter nie tylko patriotyczny, ale również klasowy. Rewolucja 1905 r. w Królestwie Polskim zradykalizowała również wieś galicyjską. Rok 1905 był ostatnim rokiem współpracy ludowców z pravicowymi stronnictwami na terenie kółek rolniczych.

Środowiska ziemiańsko-konserwatywne przyjęły to negatywnie. Symbolem tego były uroczystości odsłonięcia pomnika Bartosza Głowackiego organizowane przez ludowców 9 września 1904 r. w Tarnobrzegu. Dla odciążenia chłopów i obniżenia rangi tego wydarzenia w przeddzień, to jest 8 września, władze kościelne diecezji przemyskiej z biskupem Józefem Sebastianem Pelczarem (1842–1924) zorganizowały uroczystości religijne. Była to koronacja obrazu NMP Dzikowskiej zorganizowana w Dzikowie (obecnie dzielnica Tarnobrzega) z inicjatywy hrabiego Z. Tarnowskiego przy udziale licznie zgromadzonego duchowieństwa i ziemian<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za rok 1896, Lwów 1897, s. 5; por. również: T. Adamski, *O oświatowej działalności Towarzystwa Kółek Rolniczych*, Lwów 1913, s. 4 i n.

<sup>11</sup> A. Gurnicz, *Kółka rolnicze w Galicji*, Warszawa 1967, s. 142. Jan Stapiński (1867–1946) – od 1888 r. prezes PSL, w latach 1898–1900 i 1907–1918 poseł do Rady Państwa.

<sup>12</sup> J.R. Szaflik, *O rząd chłopskich dusz*, Warszawa 1976, s. 38–39.

Od roku 1897 siedziba TOL mieściła się gościnnie w lokalu Towarzystwa Kółek Rolniczych przy ul. Ossolińskich 6. Zorganizowano tam kancelarię towarzystwa oraz magazyn książek przeznaczonych dla bibliotek.

W zaistniałej sytuacji członkowie proveniencji arystokratycznej wspierający materialnie stowarzyszenie odsunęli się od współpracy. Był to więc typowy konflikt między Polakami katolikami a Polakami radykałami na przełomie XIX i XX w.<sup>13</sup>. Wierni TOL pozostali jedynie Klemens i Wojciech Dzieduszycy oraz ich siostra Maria, żona Tadeusza Cieńskiego. Na czele zarządu wybranego w 1900 r. stanął Adolf Wiesiołowski – prezes Galicyjskiego Towarzystwa Gospodarczego – oddział lwowski, poseł na Sejm Krajowy w Bukowinie i członek Zarządu Głównego Kółek Rolniczych. Sekretarzem zarządu TOL został Telesfor Adamski, kierownik biura Zarządu Głównego Kółek Rolniczych i redaktor naczelny „Przewodnika Kółek Rolniczych”. Pozostali członkowie zarządu TOL to: Władysław Schmidt (skarbnik), prof. Tadeusz Fiedler, ks. prof. Jan Fijałek, prof. Ludwik Finkel, Bronisław Gubrynowicz, Zygmunt Poznański, Michał Rolle. Komisję Rewizyjną stanowili: Wilhelm Bruchnalski, Władysław Terenkoczy, Franciszek Żmudziński<sup>14</sup>.

W roku 1901 po nowelizacji statutu wprowadzono funkcję protektora TOL, powołano do tej godności ks. arcybiskupa Józefa Bilczewskiego (1860–1923), ordynariusza diecezji obrządku łacińskiego we Lwowie<sup>15</sup>. Wybór patrona stowarzyszenia pozwolił na ustabilizowanie dotychczasowej działalności. Poglądy i postawę arcybiskupa J. Bilczewskiego dotyczącą spraw społecznych wysoko ocenił Wincenty Witos, stwierdzając: „niesłuchanie godny, wyrozumiały człowiek, uznawał bez zastrzeżeń, że chłopci muszą i powinni się bronić, ponieważ wciąż jeszcze są gnębieni i poniewierani. Sposób zaś i formę obrony, o ile nie robią szkody religii i Kościołowi, należy im samym pozostawić”<sup>16</sup>.

Jak podaje Wincenty Urban, biograf arcybiskupa: „Pod względem politycznym nie łączył się on z żadnym stronnictwem. Arcybiskup Bilczewski bronił zdecydowanie polskości na Kresach wschodnich”<sup>17</sup>. Oświatę pozaszkolną ludności wiejskiej i małomiasteczkowej arcybiskup zaliczał także do kwestii społecznej i zalecał angażowanie się podległego mu kleru w czytelnich i bibliotekach TOL.

<sup>13</sup> B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010, s. 255 i n.

<sup>14</sup> Sprawozdanie... od 15 czerwca 1900 do 15 czerwca 1901..., s. 4, 35.

<sup>15</sup> Tamże. Jak twierdzi G. Grzybek, arcybiskup uważał, iż „do kwestii społecznej należy także zaliczyć oświatę, zwłaszcza ludności wiejskiej i małomiasteczkowej. Istotną rolę odgrywały wówczas czytelnie TSL i TOL; G. Grzybek, *Aktualność idei wychowawczych Józefa Bilczewskiego metropolity lwowskiego w latach 1900-1923*, Bielsko-Biała 2003, s. 25.

<sup>16</sup> W. Witos, *Moje wspomnienia*, t. I, Paryż 1964, s. 342.

<sup>17</sup> W. Urban, *Śługa Boży Józef Bilczewski Metropolita Lwowski 1860–1923*, Wrocław 1977, s. 113. Por. także: A. Kudłaszyk, *Katolicka myśl społeczno-polityczna w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, Wrocław 1980, s. 230.

Kolejne wybory statutowe zarządu w 1903 r. na okres dwóch lat powołały następujące osoby: prezesem ponownie został Adolf Wiesiołowski, wiceprezesem ks. prof. Jan Fijałek – rektor Uniwersytetu Lwowskiego, sekretarzem Władysław Jankowski (nauczyciel), członkami zarządu: Maria Aleksandrowicz (nauczycielka), dr Jan Nittman (nauczyciel Seminarium Nauczycielskiego), dr Bronisław Gubrynowicz, Władysław Schmidt oraz Marcei Prószyński (student, delegat Akademickiego Koła TSL)<sup>18</sup>.

Sprzeczności ideowe między liberalno-demokratycznym zarządem stowarzyszenia a sferami arystokratycznymi popierającymi materialnie towarzystwo wytworzyły sytuację, w której TOL znalazło się na marginesie ruchu oświatowego w Galicji. Liczba członków płacących w 1884 r. roczne składki wyniosła 260. Kolejne lata działalności przynosiły coraz mniejszą liczbę członków i tak w 1891 r. było ich 173, w 1898 – 177, w 1900 – 80, od 1902 do 1904 – 97 członków<sup>19</sup>.

W roku 1890 39 osób wpłaciło 360 zł reńskich, podczas gdy 134 członków zwyczajnych uiściło kwotę 254 zł reńskich<sup>20</sup>. Byli to: Dawid Abrahamowicz, hr. Stanisław Badeni, Karol Barański, hr. Mieczysław Baworowski, hr. Mieczysław Borkowski, Michał Borowski, Antoni Chamiec, Kazimierz Cieński, księżna Florentyna Czartoryska, Zygmunt Dembowski, hr. Zygmunt Drohojowski, hr. Klemens Dzieduszycki, hr. Wojciech Dzieduszycki, hr. Andrzej Fredro, Włodzimierz Gniewosz, Jan Gnoiński, Waleria i Franciszek małż. Jędrzejewiczowie, hr. Juliusz Korytowski, hr. Szczęsny Koziębrodzki, hr. Władysław Koziębrodzki, Michał Lenartowicz, księżna Maria Lubomirska, hr. Jadwiga Łubieńska, Zofia Marynowska z Hrebenego, Zofia Marynowska z Próchnika, Marian Mazaraki, hr. Józef Męciński, hr. Mieczysław Piniński, Tadeusz Potocki, dr Aleksander Raciborski, Albin Rayski, książę Władysław Sapieha, ksiądz Franciszek Sawa, Bolesław Śmiałowski, hr. Stanisław Stadnicki, Julian Stoczyński, hr. Jan Szeptycki, Jan Urbański<sup>21</sup>.

Od roku 1891 wprowadzono status członka honorowego płacącego przynajmniej 5 zł reńskich rocznej składki. Byli to stali donatorzy płacący już wcześniej datki powyżej składki członkowskiej. W pierwszym okresie działalności składki członkowskie wynosiły jedynie około 10% do 20% rocznego budżetu. W roku 1884 składki przyniosły 529,95 zł r. przy budżecie w kwocie 3140,76 zł r.<sup>22</sup> W roku 1891 składki dały kwotę 614 zł r. przy budżecie wynoszącym 3435,12 zł r., znaczny spadek dochodów odnotowano w 1898 r. – składki wyniosły jedynie 177 zł r. przy kwocie 2426,36 zł r. ogólnych dochodów<sup>23</sup>.

<sup>18</sup> Sprawozdanie... od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903..., s. 42.

<sup>19</sup> Tamże, s. 40 i n.

<sup>20</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1890, Lwów 1891, s. 32.

<sup>21</sup> Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1891, Lwów 1892, s. 37.

<sup>22</sup> Sprawozdanie... w roku 1884..., s. 8.

<sup>23</sup> Sprawozdanie... w roku 1888..., s. 32.

Po zmianie waluty w 1900 r. dochody ze składek spadły poniżej 10% budżetu. I tak w 1901/1902 r. składki wyniosły 422,10 koron przy ogólnych dochodach 6097,01 k., a w 1902/1903 składki uiszczono w kwocie 523 k. przy budżecie 9847,47 k. Były to pierwsze sygnały o powolnym upadku stowarzyszenia<sup>24</sup>. W roku 1898, z uwagi na spory ideologiczne, pozostało tylko czterech członków honorowych uiszczających 20 zł r.<sup>25</sup>

Towarzystwo mogło realizować cele oświaty pozaszkolnej głównie dzięki subwencji władz publicznych oraz instytucji bankowych i ubezpieczeniowych. W roku 1884 Sejm Krajowy udzielił wsparcia finansowego w kwocie 200 zł r., Rada miasta Lwowa – 100 zł r., Bank Kredytowy Galicyjski – 200 zł r., Galicyjska Kasa Oszczędności – 200 zł r., Bank Hipoteczny – 100 zł r., Rada Powiatowa w Rudkach – 40 zł r., Kolej Czernowiecka – 10 zł r. Dochód przyniosły własne czytelnie z płatnych imprez kulturalno-oświatowych. Czytelnia w Rudkach osiągnęła dochód w wysokości 197,30 zł r., w Kamionce Strumiłowej – 128,58 zł r., w Kałuszu – 28,20 zł r., w Sądowej Wiszni – 71,44 zł r. Dochody z czytelnie we Lwowie: przy ul. Żółkiewskiej – 207,64 zł r., przy ul. Janowskiej – 25,78 zł r.<sup>26</sup>

W roku sprawozdawczym 1902/1903 subwencje przekazały: Wydział Krajowy we Lwowie – 3000 koron, Rada miasta Lwowa – 400 k., Zarząd Powiatu w Grybowie – 15 k.; magistraty: Jordanowa – 10 k., Chyrowa – 10 k.; rady powiatowe: w Białej – 10 k., Starym Samborze – 10 k., w Rudkach – 30 k., w Kolbuszowej – 10 k., Bóbrce – 10 k., w Złoczowie – 40 k., w Łańcucie – 20 k., Tłumaczu – 40 k., w Rawie Ruskiej – 20 k., w Brodach – 30 k., w Wadowicach – 5 k.; Magistrat Brodów – 10 k., Gmina Zakopane – 37,18 k., Urząd Gminy w Mielcu – 10 k., Magistrat Biecz – 10 k., Sokala – 15 k., w Trembowli – 50 k., Rada Powiatowa w Zaleszczykach – 25 k., w Buczaczu – 10 k., Towarzystwo Ubezpieczeń od Ognia w Krakowie – 200 k., Towarzystwo Łowieckie we Lwowie – 28 k., ksiądz Librewski w Tekłowie – 46 k., Jan Rusinowski w Białogłowach – 27 k., Rada Powiatowa w Dobromilu – 20 k., w Brzozowie – 19,88 k., Stowarzyszenie Rękodzielników „Gwiazda” w Czerniowcach – 21 k., redakcja „Gazety Lwowskiej” – 5 k., Magistrat Niepołomic – 5 k., Zarząd Powiatu w Sanoku – 30 k., arcybiskup Józef Bilczewski – 200 k.<sup>27</sup>

Lwowskie TOL swoim zasięgiem działalności objęło początkowo miasta i wsie w Galicji Wschodniej. W roku 1903 w poszczególnych powiatach prowadzono biblioteki i czytelnie: w bóbreckim 13 placówek, bohorodczańskim – 3, borszczowskim – 6, brodzkim – 3, brzeżańskim – 9, buczackim – 25, cieszanowskim – 15, czortkowskim – 25, dolińskim – 4, dobromilskim – 2, drohobyckim – 2, gródeczkim – 10, horodeńskim – 3, husiatyńskim – 13, kałuskim – 3, kamioneckim – 13,

<sup>24</sup> Sprawozdanie... od 15 czerwca 1901 do 15 czerwca 1902..., s. 42.

<sup>25</sup> Sprawozdanie... w roku 1898..., s. 31.

<sup>26</sup> Sprawozdanie... w roku 1884..., s. 7.

<sup>27</sup> Sprawozdanie... od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903..., s. 40 i n.

kołomyjskim – 2, Kossowskim – 2, lwowskim – 31, mościckim – 13, nadwórniańskim – 5, podhajeckim – 4, przemysłańskim – 2, rawskim – 9, rohatyńskim – 7, rudeckim – 15, samborskim – 13, skałackim – 4, śniatyńskim – 3, sokalskim – 8, stanisławowskim – 4, w Starym Samborze – 3, stryjskim – 12, tarnopolskim – 2, tłumackim – 2, trembowelskim – 13, tureckim – 1, zaleszczyckim – 4, zbaraskim – 11, złoczowskim – 3<sup>28</sup>. Stan bibliotek i czytelni w Galicji Wschodniej ilustruje tabela 1.

**Tabela 1. Rozwój bibliotek i czytelni TOL w Galicji Wschodniej w latach 1882–1897 (liczba placówek)**

Lp.	Rok	Lwów	Inne miasta	Wsie	Upadło
1	1882	2	4	14	2
2	1883	2	1	24	5
3	1884	–	1	15	1
4	1885	–	–	2	1
5	1886	2	2	13	3
6	1887	–	–	16	1
7	1888	1	1	12	2
8	1889	–	2	20	1
9	1890	4	2	30	1
10	1891	2	1	43	1
11	1892	1	–	41	5
12	1893	–	–	25	–
13	1894	–	–	30	–
14	1895	–	–	26	3
15	1896	–	–	16	10
16	1897	–	–	21	2
Razem		14	14	348	37

Źródło: Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej z czynności w roku 1897, Lwów 1898, s. 36; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej dla Lwowa i okolicy z czynności w roku 1884, Lwów 1885, s. 1 i n.; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej dla Lwowa i okolicy z czynności w roku 1896, Lwów 1897, s. 36.

Od roku 1889 rozpoczęto działalność w Galicji Zachodniej, w 21 powiatach prowadzono 97 bibliotek i czytelni. W poszczególnych powiatach było ich: w brzozowskim – 17, dąbrowskim – 1, gorlickim – 3, grybowskiem – 4, jarosławskim – 19, jasielskim – 9, kolbuszowskim – 5, krośnieńskim – 5, łańcuckim – 7, limanowskim

<sup>28</sup> Tamże, s. 11–29; J. Albin, *Z działalności bibliotek ludowych w Galicji*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 1983, R. XXXII, nr 1/2, s. 87.

– 3, myślenickim – 1, niskim – 2, nowotarskim – 1, przemyskim – 4, ropczyckim – 2, rzeszowskim – 1, nowosądeckim – 3, sanockim – 7, nowosądeckim – 3, sanockim – 7, strzyżowskim – 2, tarnobrzeskim – 3, wielickim – 1<sup>29</sup>.

Od roku 1892 otwierano czytelnie i biblioteki poza Galicją. W tymże roku otwarto placówkę na Śląsku w Istebnej pod kierownictwem Jana Jarocho posiadającą 640 dzieł, w 1895 r. powstały dwie następne – w Gródku koło Jabłonkowa oraz w Dąbrowie<sup>30</sup>.

W roku 1899 w Pradze w Czechach otwarto bibliotekę w tamtejszej szkole polskiej. Prowadziła ją Sabina Niewiadomska. Na Bukowinie od 1902 r. otwarto dziewięć czytelni i bibliotek, głównie w oparciu o parafie rzymskokatolickie<sup>31</sup>.

Organizację czytelni i bibliotek poza Galicją przedstawia tabela 2.

**Tabela 2. Czytelnie TOL poza Galicją (1899–1914)**

Lp.	Miejscowość	Data powstania	Prowadzący	Liczba książek
A. Bukowina				
1	Sadagóra	1902	parafia rzymskokat.	–
2	Polana Mikuli	1902	parafia rzymskokat.	–
3	Gurahumora	1902	parafia rzymskokat.	–
4	Kocmań	1903	ks. Steinbach	160
5	Zastawna	1902	parafia rzymskokat.	–
6	Nowa Sołonka	1903	ks. Jan Russman	140
7	Alhütte	1902	parafia rzymskokat.	–
8	Suczawa	1902	parafia rzymskokat.	–
9	Wyżnica nad Czeremoszem	1903		–
B. Śląsk Austriacki				
1	Dąbrowa	1895	nauczyciele szkoły polskiej	417
2	Gródek	1895	Adam Zielina	30
3	Istebna	1892	Jan Jaroszek	640
C. Czechy				
1	Praga	1899	Klub Polski Sabina Niewiadomska	60

Źródło: Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za czas od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903, Lwów 1904, s. 29.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> Tamże, s. 30.

<sup>31</sup> Tamże, s. 29.

Towarzystwo nie dysponowało strukturami terenowymi, stąd od 1890 r. powoływano delegatów powiatowych. Ich zadaniem było zbieranie składek, pozyskiwanie nowych członków, zakładanie bibliotek i pomoc w ich funkcjonowaniu. W Cieszanowie, Jagielnicy i Czortkowie powołano komitety powiatowe.

W powiecie cieszanowskim komitet stanowili: Jan Gnoiński, dr Jacek Jabłoński, Jan Strzelecki. W Czortkowie w komitecie działali: Tadeusz Noel, Tadeusz Potocki, ks. Eliaz Matkowski i dr Kornel Wągrowski. W Jagielnicy aktywni byli jako organizatorzy: Zygmunt Janiszewski, Karol Kunczak, Antoni Świerzawski, Franciszek Cisło, Zygmunt Jakliński, Jan Matkowski.

W innych miejscowościach delegatami byli: w Buczaczu – Włodzimierz Gnievosz, w Oleszycach – książe Władysław Sapięha, w Narolu – książe Julian Puzyna, w Hamernii – Seweryn Kolasiński, w Lubaczowie – dr Henryk Szymański, w Oleszycach – Teofil Fiutowski, w Bruśnie – Marceli Frankiewicz, w Dolinie – Marian Mazaraki, w Husiatynie – księżna Florentyna Czartoryska, w Jarosławiu – Zofia Marynowska i Stefania Chorośnicka, w Jaworowie – hrabina Jadwiga Łubieńska z Krakowca, w Mościskach – Bolesław Śmiałowski, w Podhajcach – Michał Borowski, w Przemyślu – księżna Maria Lubomirska z Miżyńca.

W powiecie Rawa Ruska delegatami byli: hrabia Jan Brunicki w Lublińcu, Jan Urbański w Poddębcah, Franciszek Jędrzejewicz i Waleria Jędrzejewiczowa w Żurawcach, Maria Mochnacka w Rzyckach, Zofia Marynowska w Hrebennem. W powiecie skałackim funkcje delegatów pełnili: hrabia Michał Baworowski w Sorocku, hrabia Mieczysław Piniński w Soroce i Jan Vivien w Poznance Hetmańskiej. W powiecie samborskim działał ks. Herman Kulisch, w powiecie Rudki – Albin Rayski w Michalewiczach. W Starym Samborze delegatem powiatowym był Stanisław Katyński<sup>32</sup>. Z biegiem lat funkcje te wygasały z przyczyn naturalnych bądź z powodu rezygnacji.

W roku 1901 godność delegata powiatowego przyjęli: Antonina Ambroziewicz w Pomorzanach, ksiądz Jan Głąb w Płazowie (pow. Cieszanów), Emil Obertyński w Odnowie oraz dr Edmund Krzyżanowski w Buczaczu. W roku 1903 powołano jeszcze na delegatów: Jana Szawłowskiego w Kamionce Strumiłowej, Henrykę Kruszyńską w Trembowli, Wojciecha Gieczę w Rudkach oraz Karola Sas-Tokarskiego w Buczaczu<sup>33</sup>.

Po wyjeździe w 1905 r. prezesa Adolfa Wiesiołowskiego do Paryża na dłuższy pobyt aktywność towarzystwa uległa praktycznie zawieszeniu. Działalność dotychczasowych czytelni i bibliotek przejęły Towarzystwo Szkoły Ludowej, Towarzystwo Kółek Rolniczych oraz krakowskie Towarzystwo Oświaty Ludowej. Nadal więc pod patronatem krakowskiego TOL działały placówki oświaty pozaszkolnej w Gródku, Jaworowie, Mikłaszowie k. Lwowa, Mościskach, Nadwórnie,

<sup>32</sup> Sprawozdanie... w roku 1890..., s. 5–6.

<sup>33</sup> Sprawozdanie... od 15 czerwca 1901 do 15 czerwca 1902..., s. 4–5; Sprawozdanie... za czas od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903..., s. 45.



**Tabela 3. Czytelnie i wypożyczalnie książek TOL we Lwowie w latach 1884–1904**

Lp.	Nazwa	Prowadzący	Liczba czytelników	Liczba książek	Roczne wypożyczenia
1	I Czytelnia, ul. Janowska 12	Gustaw Miller, Karol Moniak	316	776	5077
2	II Czytelnia w lokalu Taniej Kuchni, ul. Błacharska 8	Zygmunt Korosteński	80	181	1013
3	III Czytelnia w Szkole im. św. Zofii	Antoni Lewak, Gustaw Kubik, Szczęsny Parasiewicz, Maria Marie	50	230	266
4	IV Czytelnia w szkole w dzielnicy Pasieki	Ludwik Rudnicki, Michał Mykietyn, Józef Gładkiewicz	52	173	1643
5	V Czytelnia w Szkole im. T. Kościuszki, ul. Zamknięta 13	Emil Begiński	200	500	–
6	VI Czytelnia w lokalu Towarzystwa Wzajemnej Pomocy Drobnych Kupców, ul. Ormiańska 20	Aleksander Stoćków	130	300	–
7	Wypożyczalnia (biblioteka) w Szkole im. św. Elżbiety, ul. Zielona 24	Walenty Ferenz, Walerian Siczynski	86	241	457
8	Wypożyczalnia w Szkole im. św. Antoniego, ul. Łyczakowska 34	Józef Korpak, Józef Kropiński, Wiktor Brzeziński	70	332	704
9	Wypożyczalnia w Szkole im. św. Marcina, ul. Marcina 3/5	Jan Frydman, Jan Przepliński, ks. Anger	176	329	1681
10	Wypożyczalnia w Szkole im. Marii Magdaleny	Józef Bałaban, Marcin Frydel	317	225	1561
11	Wypożyczalnia przy ul. Żółkiewskiej	A. Gąsiorowski, Leonard Leega	–	194	–
12	Wypożyczalnia w 11 pułku artylerii	Aleksander Heidrich, Karol Skrywan	110	135	200
13	Wypożyczalnia w 30 pułku piechoty	kpt. Barysz, Henryk Fisch, Maurycy Fertig	146	181	280
14	Wypożyczalnia w 95 pułku piechoty	Józef Nostadt, W. Karpiński	120	139	220

Źródło: Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1891, Lwów 1892, s. 11 i n.; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za czas od 15 czerwca 1900 do 15 czerwca 1901, Lwów 1901, s. 11 i n.; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej dla Lwowa i okolicy z czynności w roku 1884, Lwów 1885, s. 2; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1896, Lwów 1897, s. 8 i n.; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za czas od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903, Lwów 1904, s. 3 i n.

Podhajcach, Przemyslanach, Rohatynie, Krakowcu, Pnikucie, Trzcieńcu, Świrzu, Hańszycach, Łozowej (pow. Tarnopol), Koszłakach (pow. Zbaraż), Olesku, Winnikach i Lesienicach k. Lwowa<sup>34</sup>.

Rozwój czyteln i bibliotek oraz rocznych wypożyczeń we Lwowie w latach 1884–1904 przedstawia tabela 3.

Porównanie danych TOL z 1882 i 1890 r. oraz późniejszych od nich o 30 lat, pochodzących z 1905 r., wskazuje wyraźnie na linię rozwojową i regres, na osiągnięcia i niepowodzenia. W zakresie pracy oświatowej w Galicji odbywała się ożywiona działalność organizacyjna. W latach na przełomie XIX i XX w. ruchu oświatowy był żywy, miał tendencje ekstensywne. Widoczny był zapal nauczycieli ludowych, księży rzymskokatolickich, młodzieży akademickiej oraz profesorów uniwersytetu i Szkoły Politechnicznej. Spośród profesorów aktywni na polu oświaty ludowej byli: Ludwik Kubala, Kazimierz Twardowski, Ludwik Finkel, Wilhelm Bruchnalski, Aleksander Raciborski, Wojciech Dzieduszycki, Tadeusz Fiedler, ks. Jan Fijałek, Teofil Gerstman, Ignacy Zakrzewski, Aleksander Hirschberg, Roman Pilat, Bronisław Gubrynowicz, Aleksander Czołowski, Władysław Abraham, Bronisław Dembiński.

W miarę rozwoju towarzystw zaczęła się walka o charakter prac oświatowych. Towarzystwo Oświaty Ludowej również stało się polem sporów o kierunek oświaty pozaszkolnej. Cechą charakterystyczną pracy TOL było prowadzenie walki o polskość Kresów i branie na siebie w pewnych okolicznościach reprezentacji całego polskiego ruchu oświatowego.

### Formy działalności oświatowej

Towarzystwo jako cel swej działalności określiło szerzenie oświaty wśród ludności polskiej w Galicji i w krajach koronnych Austro-Węgier. Środkami były czytelnie i biblioteki, upowszechnianie wydawnictw popularnych, odczyty i pogadanki, urządzenie głośnego czytania książek i czasopism, organizowanie konkursów na opracowanie referatów dotyczących wydarzeń historycznych, wspieranie działalności innych towarzystw na polu oświaty. W praktyce działalność oświatowa skupiła się na organizacji bibliotek i czyteln oraz prowadzeniu akcji odczytowej, ponadto obchodów rocznic narodowych. Pierwsze czytelnie otwarto w latach 1882–1883 – we Lwowie, Sądowej Wiszni, Rudkach, Kamionce Strumiłowej i Kałuszu. W roku 1890 funkcjonowało 20 czyteln i 132 bibliotek wiejskich. Księgozbiór wynosił 19 365 dzieł w 2069 tomach, do wszystkich bibliotek prenumerowano 281 egzemplarzy czasopism ludowych: „Chata”, „Nowiny”, „Niedziela” i „Gospodarz”. Odrębnie zaopatrywano je także w kalendarz rolniczy oraz inne wydawnictwa „Czyteln Rolniczej”<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> „Oświata Ludowa” 1911, nr 2, s. 41.

<sup>35</sup> Sprawozdanie... w roku 1890..., s. 4, 20.

Wyróżniającymi się organizatorami czytelnicy we Lwowie przy ul. Janowskiej 12 byli Gustaw Mueller i od 1890 r. Karol Moniak – nauczyciel. Była to wiodąca placówka towarzystwa, podobna do późniejszych domów kultury. W roku 1883 czytelnia skupiała 203 stałych uczestników, w następnym roku zapisało się 113 nowych członków. W roku 1891 aktywnie w zajęciach kulturalno-oświatowych uczestniczyło 120 osób (96 mężczyzn i 24 kobiety). Uczestnicy płacili miesięczne składki po 15 centów<sup>36</sup>.

W czytelnicy prowadzono amatorski zespół teatralny, chór, sekcję turystyczną i sekcję odczytową. Zespół dramatyczny tworzyli: Karol Moniak, Piotr Winiarski, Karol Andraszek, Franciszek Jednoróg, Artur i Tadeusz Karwowsy, Leon Reiss, Franciszek Godzoner, J. Lewicki i S. Ostrowski. Przedstawienia amatorskie urządzano również w czytelnicy prowincjonalnych, były to najczęściej popularne w owym czasie: W.L. Anczyca *Kościuszek pod Raclawicami*, *Łobzowanie*, *Błazek opętany*, *Flisacy*, F. Dominika *Ojcowizna*, J. Rączkowskiego *Wóz Drzymały*, Z. Parwiego *Hanusia Króżańska*<sup>37</sup>, o treści moralizatorskiej i patriotycznej. We Lwowie dawano rocznie siedem przedstawień teatralnych oraz trzy, cztery dla uczczenia obchodów rocznic powstań narodowych i obchodów kolejnej rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja. Antoni Garbacz, nauczyciel muzyki, prowadził społecznie chór mieszany składający się z 15 osób. Organizowano występy własnego chóru oraz innych, jak na przykład Echo i Lutnia. Urządzano wieczorki muzykalno-deklamacyjne.

Czytelnia 11 marca 1883 r. zorganizowała koncert z udziałem artystów sceny operowej Teatru Miejskiego we Lwowie: Pauliny Rossoni, Teofilii Nowakowskiej, Franciszka Broulika. Dochód z koncertu wyniósł 476,80 zł r.<sup>38</sup> Znaczący w działalności czytelnicy był koncert artysty operowego Aleksandra Myszugi 25 października 1891 r. Na życzenie artysty dochód z koncertu podzielono na dwie części: dla TOL oraz ukraińskiej „Proświty”; było to po 183,83 zł r.<sup>39</sup> Czytelnia prenumerowała z własnych środków 13 gazet i czasopism. Były to: „Dziennik Polski”, „Gazeta Narodowa”, „Kurier Lwowski”, „Biesiada Literacka”, „Gazeta Rzemieślnicza”, „Dyabeł”, „Goniec”, „Iskra”, „Śmigus”, „Echo Warszawskie”, „Ojczyzna”, „Lud Polski”, „Miesięcznik Towarzystwa Ochrony Zwierząt”<sup>40</sup>. Biblioteka liczyła 583 dzieła w 776 tomach. Rocznie notowano 4575 wypożyczeń<sup>41</sup>. W każdym roku

<sup>36</sup> Sprawozdanie... w roku 1891..., s. 6.

<sup>37</sup> L. Zięba, *Pierwsze próby organizowania i wytyczania kierunków amatorskiej działalności teatralnej na wsi*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 1, s. 20; S. Iłowski, *Geneza i powstanie Związku Teatrów i Chórów Włościańskich*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 1, s. 152 i n.; K. Nowak-Wolna, *Ludowy dramat i teatr w koncepcji działaczy Związku Teatrów i Chórów Włościańskich we Lwowie*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2011, nr 1–2, s. 16.

<sup>38</sup> Sprawozdanie... w roku 1884..., s. 6.

<sup>39</sup> Sprawozdanie... w roku 1891..., s. 7.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże.

organizowano od 10 do 14 odczytów popularnonaukowych dotyczących historii Polski, historii literatury polskiej, nauk przyrodniczych, zagadnień prawnych. W odczytach uczestniczyło od 40 do 100 słuchaczy. Pierwsze dwa odczyty wygłosił w październiku 1883 r. prof. W. Dzieduszycki na temat *Ogniem i mieczem H. Sienkiewicza*. Roczny koszt funkcjonowania czytelni w 1890 r. wyniósł 455,11 zł r.<sup>42</sup> Tematykę odczytów wygłoszonych w latach 1890–1898 przedstawia tabela 4.

**Tabela 4. Tematyka odczytów w czytelniach TOL we Lwowie (1890–1898)**

Lp.	Prelegenci	Temat
1	2	3
1	Józef Bałaban	Lwów
2	Ludwik Białoskórski	O postępie europejskim w Azji dzisiejszej
3	Władysław Belza	Świat legendowy Polski
4	Ludwik Czechowicz	Wpływ światła na życie O wodzie i ogniu w naturze Z dziedziny nauk przyrodniczych
5	Dr Stanisław Dekanski	O zachowaniu zdrowia
6	Prof. B. Dembiński	O legionach polskich
7	W. Dropiowski	O Janie Kochanowskim
8	Prof. dr T. Fiedler	O maszynie parowej
9	Prof. dr L. Finkel	O Unii Lubelskiej O Tadeuszu Kościuszcze O bitwie na błoniach koło kościoła św. Marcina w roku 1685
10	Henryk Gałęcki	O legionach polskich O powstaniu listopadowym O powstaniu w roku 1830/31
11	Bronisław Gubrynowicz	O Adamie Mickiewiczu O Juliuszu Słowackim O kobiecie w poezji polskiej O Konstytucji 3 Maja O powstaniu styczniowym O Piotrze Skardze O najnowszej literaturze polskiej
12	Franciszek Krček	O piśmiennictwie polskim za czasów Stanisława Augusta O narodowym odrodzeniu Czech
13	Stanisław Lachowski	Z dziedziny fizyki
14	Prof. Józef Limbach	O grotach podziemnych Krainy i Ojcowa
15	Ernest Luniński	O królu Janie III Sobieskim
16	Witold Lewicki	Pogadanka na temat samorządu i autonomii
17	Franciszek Majchrowicz	Józef Korzeniowski jako pedagog – w setną rocznicę jego urodzin
18	Dr Bolesław Mańkowski	Znaczenie rodziny w wychowaniu młodzieży
19	Dr Stanisław Niemczycki	O wartości odżywczej naszych pokarmów

<sup>42</sup> Sprawozdanie... w roku 1890..., s. 8.

1	2	3
20	Prof. dr J. Nussbaum	Z tajników życia stawu Pełczyńskiego
21	Dr Stanisław Niemczycki	Co to jest chemia
22	Bronisław Pawelski	O wyborach domowych
23	Prof. dr Jan Gwalbert Pawlikowski	O pieniądzu
24	Zygmunt Poznański	O konstytucji i prawach obywatelskich O autonomii i samorządzie
25	Karol Rawer	Z dziejów polskich
26	Ludwik Rudnicki	O Konstytucji 3 Maja 1791 r. O prawach obywateli jako wyborców
27	Michał Rolle	Poeci-żołnierze kościuszkowscy i powstania listopadowego O powstaniu listopadowym
28	Dr Eugeniusz Romer	O zjawiskach wulkanicznych Opis geograficzny Polski O sposobach przepowiadania pogody
29	Wilhelm Rolny	Pieniądz i waluta
30	Janina Sedlaczkówna	O Karolu Marcinkowskim
31	Ks. Jan Siemieński	O znaczeniu powstania listopadowego
32	M. Schoenett	Olbrzymy w świecie roślinnym
33	Antoni Siennicki	O powieści Henryka Sienkiewicza „Pan Wołodyjowski” O powieściach H. Sienkiewicza: „Ogniem i mieczem” i „Potop”
34	Jan Styka	O sztuce jako czynniku uszlachetniającym społeczeństwo
35	Prof. dr K. Twardowski	Jak i czego należy się uczyć Myśl i mowa
36	A. Tysowski	Elektromagnes w zastosowaniu przy wozie tramwajowym
37	Dr Czesław Uhma	O zakaźności i zapobieganiu chorobom płciowym
38	Narcyz Ulmer	O znaczeniu i użyteczności spółek rolniczych i handlowych
39	K. Wojciechowski	O Adamie Mickiewiczu
40	Dr A. Winiarz	O dochodzeniu swych praw przed sądem cywilnym O najmie lokali
41	Prof. dr Ignacy Zakrzewski	O głosie i słyszeniu O zjawiskach elektrycznych O telefonie
42	Roman Załoziecki	O nafcie w przyrodzie i przemyśle
43	Dr Józef Zakrzewski	Rady dla kobiet-matek

Źródło: Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1890, Lwów 1891, s. 6 i n.; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1896, Lwów 1897, s. 8; Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1897, Lwów 1898, Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1898, Lwów 1899, s. 4–5.

Nieco skromniej przedstawiała się działalność czytelnicy na prowincji. Pierwsza czytelnia powstała w kwietniu 1882 r. w Sądowej Wiszni. Kierownikiem i organizatorem był Walery Włodzimierski, korzystało z niej 50 uczestników. Prenumerowano

cztery dzienniki, w bibliotece dysponowano 386 dziełami, rocznie odnotowywano 436 wypożyczeń. W 1897 r. opiekunem czytelnicy był Włodzimierz Strońcdek, a kierownikiem Jan Konopacki<sup>43</sup>.

W Rudkach czytelnicy powstała w lutym 1883 r., liczyła 70 członków, prenumerowano dziewięć czasopism, a biblioteka liczyła 217 dzieł. Kierownikiem był Piotr Zbrożek. Już 29 listopada tego samego roku uroczystie obchodzono rocznicę powstania listopadowego, miejscowy chór w części artystycznej śpiewał pieśni narodowe z tego okresu. W tymże roku Adolf Bieniedzki wygłosił serię odczytów na temat *Historia Polski*, a Eustachy Śmiałowski cykl wykładów *O przyrodzie i rządzących nią prawach*<sup>44</sup>.

W Kamionce Strumiłowej czytelnicy otwarto w 1884 r. Początkowo kierował nią Ferdynand Marek, a po nim ks. Jan Trzopiński. Odczyty wygłaszali miejscowi nauczyciele. Placówka skupiała 115 członków, stałych czytelników było 90. Prenumerowano jeden dziennik i siedem czasopism. W roku 1896 biblioteka liczyła 1053 dzieła w 1402 tomach. W ciągu roku odnotowano 346 wypożyczeń. 7 grudnia 1890 r. zorganizowano wieczorek mickiewiczowski z racji sprowadzenia prochów poety na Wawel. Program artystyczno-literacki przedstawili studenci Uniwersytetu Lwowskiego – członkowie Czytelnicy Akademickiej. Czytelnicy była samowystarczalna finansowo, w 1890 r. osiągnięto przychód w kwocie 129 zł r. przy wydatkach 95,75 zł r.<sup>45</sup>

W Mościskach czytelnicy założono w 1884 r., liczyła 30 członków. Prenumerowano pięć czasopism, biblioteka miała 202 tytuły książek w 282 tomach. W ciągu roku odnotowano 2019 wypożyczeń, kierownikiem był Leopold Masiuk<sup>46</sup>.

W Kałuszu czytelnicy organizowali Paweł Zaręba i ks. Ignacy Wajda. Z czytelnicy początkowo korzystało 20 osób dziennie, prenumerowano cztery czasopisma, a biblioteka liczyła 129 tomów<sup>47</sup>.

Wśród prowadzących w 1881 r. 31 czytelnicy i bibliotek na wsi dominowali nauczyciele. Byli to: w Mikołajowie Piotr Łaboński, w Krakowcu Franciszek Stadnicki, w Hołosku Wielkim Wanda Grabowska, w Oleszycach Teofil Fiutowski, w Michalewicach Franciszek Zieliński, w Gródku Jagiellońskim Roman Bachowski, w Prusach Szymon Skarbek, w Szczercu Mikołaj Sawicki, w Rozdole D. Jaworski, w Nowym Jaryczowie Jakub Szemlej, w Skolonikach Andrzej Komplikowicz, w Bieńkowej Wiszni Anna Zimmermann, w Koropuzie Ludwika Hoenig, w Nikłowcach Bolesław Janicki, w Kościejowie Władysław Hrycykiewicz, w Milatyczach Marian Solski, w Chłopach Bazyli Seniów<sup>48</sup>. Pozostałe biblioteki prowadzili księża

<sup>43</sup> Sprawozdanie... w roku 1884..., s. 5–6.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Sprawozdanie... w roku 1890..., s. 4.

<sup>46</sup> Sprawozdanie... w roku 1884..., s. 4.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> Tamże, s. 5.

rzymskokatolicy oraz miejscowa inteligencja, m.in.: w Kulikowie Franciszek Schofer, kierownik kasy Towarzystwa Zaliczkowego, w Busku ks. Antoni Kiernik, w Komarnie Antoni Kowarzyk – naczelnik poczty, w Kulparkowie i Sygniówce k. Lwowa dr Gustaw Neusser – lekarz, w Starym Siole ks. kanonik Leon Korzeniowski, w Grzędzie Mikołaj Łagowski – wójt gminy, w Stojanicach – Bolesław Śmiałowski, w Nowosiólkach Gościnnych – Iwan Beszlej, w Czyżkach ks. Wincenty Filar, w Basiówce Karol Piasecki, w Buczałach Jan Kobierski, w Dawidowie Ludwik Zbyszewski<sup>49</sup>.

W roku 1884 upadły biblioteki w Zboiskach i Winnikach koło Lwowa oraz w Żydatyczach, Podliskach Małych i Pustomytach. W roku 1885 założono 15 nowych bibliotek. Wśród organizatorów dominowali nauczyciele. Byli to: Leopold Iglatowski w Tuligłowach, Jan Dumin w Medenicach, Józef Reichert w Dolinianach, Bazyli Wołoszczak w Mokrzanach Wielkich, Ignacy Kuźniewicz w Skniłowie k. Lwowa, Teodora Sitowska w Powroźniku, Aleksander Paklikowski w Medyce, Jan Miłski w Rodatyczach, Sylwester Głogoszewski w Podliskach Wielkich<sup>50</sup>. Księża byli organizatorami dwóch bibliotek – ks. Jan Pasiut w Żółtańcach i ks. Karol Dołek w Podhajcach. Pracownicy urzędów gminnych zorganizowali biblioteki: w Bóbrce P. Konieczny, sekretarz Rady Powiatowej, a Łukasz Tomaszewski, pisarz gminny, w Nowosiólkach Kardynalskich, Józef Małaczyński założył bibliotekę w Honiatyczach, a Władysław Zagórski w Młyniskach<sup>51</sup>.

Do roku 1904 następował stały wzrost liczby bibliotek i czytelni, w 1882 było ich 14, w 1890 – 152, w 1900 – 365, a w 1904 – 517<sup>52</sup>.

W roku 1896 kierownikami 191 bibliotek byli nauczyciele. W roku 1903 64 biblioteki prowadzili księża rzymskokatolicy, a siostry zakonne 10 placówek. Siostry felicjanki prowadziły czytelnie w Żółkwi, Sokalu, Uhnowie i Iwoniczu, a siostry służebniczki w Spasowie, Soroce, Sidorowie k. Husiatyna, Rzepińcach, Brozdowcach k. Stryja<sup>53</sup>.

W Sprawozdaniu w 1903 r. zarząd TOL podziękował za wyróżniającą się pracę w czytelniach następującym nauczycielom: A. Ambroziewiczównie w Przemyślanach, A. Bittner w Hłudnej, H. Gnieworoszównie w Złotym Potoku, E. Kraińskiej w Perespach, J. Kwiatkowskiej w Bentkowie, Janinie Mars w Limanowej, Z. Ujejskiej w Białym Kamieniu, B. Zielińskiej w Malinówkach, M. Błażowskiemu i S. Chmielewskiemu w Wyżnicy, K. Komarskiemu w Krechowicach, Albinowi Rayskiemu i M. Laskowskiemu w Trójcy, S. Negruszowi w Kocmanie,

<sup>49</sup> Tamże.

<sup>50</sup> Tamże, s. 6.

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> Sprawozdanie... za czas od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903..., s. 5 i n.

<sup>53</sup> Sprawozdanie... w roku 1896..., s. 10–35; Sprawozdanie... za czas od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903..., s. 5 i n.

J. Sobkowiczowi w Nawsiu, J. Swieżawskiemu w Jagielnicy<sup>54</sup>. Jednocześnie podziękowania za prowadzenie czytelnicy skierowano do księży, byli to: Anger i Ożga w Mariampolu, M. Blanik w Czortkowie, R. Ficowski w Kułkorzu, W. Giemza w Rudkach, J. Głąb i J. Grygiel w Buczacz, W. Librawski w Kopyczyńcach, A. Mizera w Wielkich Oczach, J. Niemczyk w Naroku, B. Prokop w Czortkowie, A. Prorok w Ostrowie, J. Rossman w Kaczycach, ks. dr Steinbach w Kocmaniu, M. Struś w Nastasowie<sup>55</sup>.

Mniejszy udział nauczycieli po 1891 r. w prowadzeniu czytelnicy i bibliotek wynikał z faktu, iż bardziej restrykcyjnie do ich działalności podchodziły rady szkolne okręgowe (RSO). W myśl zarządzenia Rady Szkolnej Krajowej z maja 1884 r. polecono, aby nie zezwalać na używanie sal szkolnych do celów niezwiązanych z nauczaniem dzieci<sup>56</sup>. Przepis ten rozciągnięto później na pozaszkolną aktywność nauczycieli. Zezwolenia na wykorzystanie sal szkolnych na odczyty, wykłady i pogadanki udzielano jedynie pod warunkiem uprzedniego zawiadomienia RSO o treści wykładu i osobie prelegenta<sup>57</sup>.

W roku 1896 najwięcej bibliotek na prowincji prowadzono w powiatach: lwowskim (49), jarosławskim (20), rudeckim (13). Poza Lwowem działało osiem czytelnicy miejskich: w Sądowej Wiszni – prowadzona przez notariusza Włodzimierza Strończaka, Bolesława Śmiałowskiego i J. Konopackiego; w Rudkach czytelnicy zarządzał L. Lachol; w Kamionce Strumiłowej kierowali ks. kanonik Błażej Ziemiański, Jan Szawłowski i ks. Antoni Górawski; w Rudzie Kochawińskiej prowadzonymi byli ks. Jan Tropiński i Wacław Berczowski, a w Mościskach Leopold Masiuk; w Glinianach czytelnicy prowadziły siostry zakonne służebniczki i Stanisław Burliż, opiekunką zaś była hrabina Potulicka; w Sanoku Kazimierz Lipiński otworzył czytelnicy w swojej fabryce; w Sokalu kierownikiem był dr Józef Łuszczkiewicz, a gospodarzem Paweł Zaczkowski. Czytelnicy prenumerowały od dwóch do ośmiu czasopism, księgozbiór liczył od 233 dzieł w Glinianach do 1053 dzieł w Kamionce Strumiłowej<sup>58</sup>.

Istotną formą działalności były odczyty i pogadanki prowadzone w czytelnicy i bibliotekach. Jak podniesiono w sprawozdaniu za rok 1900/01: „Pogadanki i odczyty [...] cieszą się coraz liczniej napływającymi słuchaczami, tak iż nieraz sale naszych szkół wiejskich nie mogą pomieścić gromadzących się miłośników żywego słowa”<sup>59</sup>. Początkowo dominowała tematyka historyczna i naukowa, na przykład w Gródku Jagiellońskim w 1895 r. wygłoszono odczyty na temat Konstytucji 3

<sup>54</sup> Sprawozdanie... za czas od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903..., s. 6.

<sup>55</sup> Tamże.

<sup>56</sup> R. Terlecki, *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii...*, s. 93.

<sup>57</sup> „Oświata Ludowa” 1913, nr 1, s. 2.

<sup>58</sup> Sprawozdanie... w roku 1886..., s. 21; W. Badura, *Ludność wiejska pod względem oświatowym i kulturalnym*, Kraków 1908, s. 49 i n.

<sup>59</sup> Sprawozdanie... za czas od 15 czerwca 1900 do 15 czerwca 1901..., s. 7.



Maja i powstania styczniowego, wychowania narodowego, autonomii, o generale Dąbrowskim, powstaniu Ziemi i o planetach, zaćmieniach słońca i księżyca<sup>60</sup>.

W środowiskach wiejskich odczyty były bardziej zróżnicowane i dotyczyły historii Polski, prowadzenia gospodarstwa rolnego oraz emigracji zarobkowej. W Stawczanach (pow. Gródek) wygłoszono odczyty: *O unii brzeskiej, O gospodarstwie, Historia Rusi i Polski*<sup>61</sup>. W Radochowicach (pow. Jarosław), gdzie czytelnia zajmowała pomieszczenia kółka rolniczego, wygłoszono odczyty: *O Tadeuszu Kościuszcze, O uprawie buraków cukrowych, O pielęgnacji drzewek*<sup>62</sup>. W Medyce tematyka odczytów była następująca: *O chowie bydła, O uprawie roślin, O gospodarstwie, O unii brzeskiej, Nawozy zielone*<sup>63</sup>. W wielu czytelniach w każdą niedzielę kierownicy czytali na głos fragmenty powieści lub artykuły z prasy. Tak było w Wyżynianach (pow. Przemyślany), Maksymowicach (pow. Sambor), Pawłosiowie (pow. Jarosław), Nałuzu i Bernadówce (pow. Trembowla)<sup>64</sup>.

Tematyka odczytów zmieniła się po raz trzeci po przejściu po 1905 r. części czytelni i bibliotek przez krakowskie Towarzystwo Oświaty Ludowej. Kontynuowano problematykę historyczną, np.: *Krzyżacy w Polsce, Epoka Piastów, O Chełmszczyźnie, Opis ziem polskich*. W dużym wymiarze wprowadzano tematykę wychowawczą i religijną, były to m.in. odczyty: *O wychowaniu, O pożytkach oświaty, Szkoła i jej stosunek do Kościoła, Zgubne skutki alkoholu, O życiu ponad stan, O wierze świętej, Wrażenia z Lourdes, Obrazy z Biblii, Opis Ziemi Świętej, Dzieje Nowego Testamentu*<sup>65</sup>.

Podstawową jednak formą działalności było rozwijanie czytelnictwa poprzez prowadzenie bibliotek na wsi i w małych miasteczkach. Pierwsze wypożyczalnie wiejskie powstały już w 1882 r. Początkowo mieściły się one w budynkach szkolnych, lokalach urzędów gminnych, mieszkaniach prywatnych. Z czasem niektóre biblioteki sytuowano w lokalach kółek rolniczych. Biblioteki liczyły od 100 do 900 książek. Ten stan możliwy był dzięki zakupom z funduszów TOL oraz darom książek ze strony mieszkańców. Księgozbiór liczył w 1884 r. 5300 woluminów, w 1890 – 20 691, a w 1900 – 54 545 woluminów<sup>66</sup>.

Preferowano książki historyczne oraz o prowadzeniu gospodarstwa domowego i rolnego. Były to: J.I. Kraszewskiego *Przeor Kordecki, Zygmuntowskie czasy*,

<sup>60</sup> Sprawozdanie... w roku 1885..., s. 13.

<sup>61</sup> Tamże.

<sup>62</sup> Tamże, s. 18.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> Sprawozdanie... w roku 1896..., s. 15 i n.

<sup>65</sup> „Oświata Ludowa” 1912, nr 2, s. 79. Krakowskie TOL prowadziło czytelnie w Winnikach, Lesienicach, Krakowcu, Mikłaszowie, Gródku, Jaworowie, Kałuszu, Mościskach, Nadwórnej, Podhajcach, Przemyślanach, Rohatynie, Pnikucie, Trzieńcu, Świrzu, Hałuszczykach, Łozowej (pow. Tarnopol), Koszlakach, Olesku.

<sup>66</sup> Sprawozdanie... w roku 1884..., s. 3; Sprawozdanie... w roku 1890..., s. 4; Sprawozdanie... za czas od 15 czerwca 1900 do 15 czerwca 1901..., s. 7.

H. Sienkiewicza *Trylogia*, K. Szajnochy *Powieść o niewoli na wschodzie*, powieści Prusa, Korzeniowskiego, Kowelskiej, S. Piotrowskiego *Ucieczka z Syberii*, S. Kozłowskiego *Stanisław Żółkiewski*, ks. F. Sawy *Dzieje narodu polskiego w pieśniach*. Ponadto stale zaopatrywano biblioteki w następujące tytuły: *Pielgrzym w Dobromilu*, *Domowy poradnik lekarski*, *Król Jan III*, *Królowa Korony Polskiej*, *Chrzest Litwy*, *Święta Kinga*, *Żywot św. Wojciecha*, *Lutnia Jana Kochanowskiego*, *Tadeusz Kościuszko*, *Pan Tadeusz*, *Namowa do wstrzemięźliwości*, *O grzechu i o karczmie*, *Obowiązki rodziców*, *Niektóre rady dotyczące pielęgnowania dzieci*, *Bitwa pod Grunwaldem*, *Pamiętnik Jana Kilińskiego*, *Pierwsi chrześcijanie*<sup>67</sup>.

W roku 1892 na obchody związane ze sprowadzeniem na Wawel prochów Adama Mickiewicza wydano okolicznościowo *O naszym najslawniejszym pisarzu Adamie Mickiewiczu*. Na przełomie XIX i XX w. rozsyłano do bibliotek książki o treści gospodarczej, np. *Jak gospodarowałem w roku nieurodzaju*, *Jak sobie gospodarze radzić mają w braku ściółek*, Z. Ludkiewicza *O paszach i żywieniu bydła*, S. Zalaśńskiego *Dla gospodyń i dziewcząt*, K. Miczyńskiego *Pogadanka o życiu*, W. Kruszewskiego *Hodowla bydła w małym gospodarstwie*<sup>68</sup>. Za pomocą odpowiednich książek próbowano zainteresować chłopą uprawą roślin przemysłowych, przede wszystkim buraków cukrowych, wspierano rozwój ogrodnictwa i sadownictwa. Księgozbiór bibliotek uzupełniano wydawnictwami Macierzy Polskiej oraz Wydawnictwa Ludowego, były to głównie książki: P. Skargi *Żywoty świętych*, ks. J. Bosko *Szczęście w Ameryce*, J. Supińskiego *Siedem wieczorów*, *Opowiadania z życia społecznego*, J. Morelowskiego *Treny*, M. Rodziewiczówny *Szary proch*<sup>69</sup>.

Towarzystwo wypracowało interesujące formy pozyskiwania książek do bibliotek poprzez dary od osób prywatnych oraz instytucji i wydawców. W roku 1890 Jan Biedroń przekazał 200 egzemplarzy „Kalendarza Rolniczego”, a Leszek Dąbcański 80 egzemplarzy opracowania L. Zbrożka *Powstanie narodu przeciw Moskwie w 1830 i 1831 r.* Kazimiera Dylska przekazała z własnej biblioteki 107 dzieł w 130 tomach. Karol Kozłowski – księgarz i wydawca z Poznania – ofiarował 100 egzemplarzy opracowania Chociszewskiego *O Adamie Mickiewiczu*<sup>70</sup>. Galicyjskie Towarzystwo Gospodarcze przekazało w 1898 r. 385 książek, a Związek Ochotniczych Straży Pożarnych 50 egzemplarzy. Albin Rayski – 127, a Michał Stróżewski – 300 książek<sup>71</sup>. Włodzimierz Dzieduszycki przekazał w 1901 r. 104 książki, a jego żona ofiarowała

<sup>67</sup> Spis książek znajdujących się w bezpłatnych czytelniach ludowych założonych przez Krakowskie Towarzystwo „Oświaty ludowej”, Kraków 1886, s. 3 i n.

<sup>68</sup> XXVII Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Kółek Rolniczych za rok 1909, Lwów 1910, s. 45; J. Dybiec, *Od „Gospodarza jakimby być powinien” do „Encyklopedii” Macierzy. Z dziejów pozaszkolnej edukacji chłopca galicyjskiego* [w:] *Kultura i oświata wsi*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 260.

<sup>69</sup> Sprawozdanie... w roku 1895..., s. 13.

<sup>70</sup> Sprawozdanie... w roku 1891..., s. 8.

<sup>71</sup> Sprawozdanie... w roku 1898..., s. 3.

91 książek w języku ukraińskim i 106 w języku polskim. Jan Ambroski – 23 roczniki tygodnika „Niedziela”, Jan Piórkiewicz 80 książek, K. Kozłowski z Poznania – 11 książek, Józef Bałaban – 8, Władysław i Józef Korosteńscy – 50, Władysław Belza – 24 książki, Macierz Polska – 250 egzemplarzy opracowania C. Pieniążka *Złote myśli A. Mickiewicza*, Antoni Drażkiewicz – 6 egzemplarzy<sup>72</sup>. Stanisław Głąbiński ofiarował 52 egzemplarze „Kalendarza Wojnara”, a Edward Krzyżanowski z Buczacza 40 egzemplarzy dzieła ks. F. Sawy *Dzieje narodu polskiego w pieśniach*<sup>73</sup>.

W Stawczanach (pow. Gródek Jagielloński) z biblioteki TOL korzystała również ludność ukraińska. Kler greckokatolicki przeciwny był jednak współpracy ukraińsko-polskiej na gruncie czytelni i bibliotek TOL. Silne przeciwdziałanie w tym względzie było w Nałuzu (pow. Trembowla), w Ławrykowie (pow. Rawa Ruska) i w Stawczanach<sup>74</sup>. Zarząd TOL apelował o wzajemną tolerancję, stwierdzając: „W niektórych okolicach wschodniej Galicji, gdzie ludność jest mieszana, działalność naszego Towarzystwa, które przecież żadnych politycznych celów nie posiada, natrafia na niechęć ze strony gr.-kat. duchowieństwa”<sup>75</sup>. Były także przykłady zgodnej współpracy. W Mikłaszowie k. Lwowa na otwarcie czytelni w 1909 r. proboszcz z Winnik ks. Antoni Sączyński oraz ks. Stanisław Sadowski, miejscowy proboszcz, poprowadzili parafian z kościoła – Polaków i Ukraińców – przy śpiewie „Serdeczna matko” i przy użyciu sztandarów kościelnych<sup>76</sup>.

W czytelniach TOL prowadzonych wspólnie z kółkami rolniczymi na początku XX w. rozwinął się dynamicznie amatorski ruch teatralny. Zespoły amatorskie powstawały przy kołach Towarzystwa Oświaty Ludowej, Towarzystwa Szkoły Ludowej, Towarzystwa Kółek Rolniczych. W roku 1907 w 71 powiatach Galicji było 461 zespołów teatralnych. Dla koordynacji i pomocy merytorycznej teatralnemu ruchowi amatorskiemu powołano 9 kwietnia 1907 r. z inicjatywy Zarządu Towarzystwa Kółek Rolniczych odrębny Związek Teatrów i Chórów Włościańskich we Lwowie<sup>77</sup>. W roku 1909 wystawiono następujące sztuki: W Brzuchowicach k. Lwowa *Jaselka*; w Dawidowie – *Noc w Belwederze*, *Kościuszek pod Raclawicami*, *Dziesiąty pawilon*, *Gwiazda Syberii*, *Jasiek sierota*, *Hanusia Króżańska*, *Matka żyje*; w Biłce Szlacheckiej *Łobzowanie*; w Dublanach – *Bursztyny Kasi*, *Błazek opętany*, *Hanusia Króżańska*, w Zboiskach k. Lwowa – *Chłopi arystokracji*, *Za nic żydowskie swaty*, *Kościuszek pod Raclawicami*<sup>78</sup>.

Biblioteki i czytelnie TOL były pierwszymi trwałymi placówkami oświaty pozaszkolnej w Galicji, przez ponad 30 lat upowszechniały czytelnictwo, organizowały

<sup>72</sup> Sprawozdanie... w roku 1895..., s. 4.

<sup>73</sup> Sprawozdanie... za czas od 15 czerwca 1901 do 15 czerwca 1902..., s. 4.

<sup>74</sup> Sprawozdanie... w roku 1895..., s. 19–20.

<sup>75</sup> Sprawozdanie... w roku 1896..., s. 6.

<sup>76</sup> „Oświata Ludowa” 1910, nr 1, s. 190.

<sup>77</sup> S. Iłowski, *Geneza i powstanie Związku Teatrów i Chórów Włościańskich...*, s. 154.

<sup>78</sup> XXVII Sprawozdanie Zarządu Towarzystwa Kółek Rolniczych za rok 1909, Lwów 1910, s. 48.

odczyty, wykłady i pogadanki, rozprawały książki i czasopisma. Działalność ta była oparta na pracy społecznej. Potrafiło pozyskać i zaangażować siły społeczne w działania edukacyjne młodzieży i osób dorosłych. Wokół tych sił i ich działalności tworzone w środowisku lokalnym atmosferę społecznego uznania i ambicji społecznościowej.

Praca oświatowa TOL oparta była na własnych środkach finansowych. Pochodziły one z pieniędzy gromadzonych przez poszczególne czytelnie i biblioteki, ze składek członków, z subwencji instytucji państwowych i samorządowych, z darów, składek społecznych i nielicznych imprez dochodowych.

W pracy oświatowej stowarzyszenia wyróżnić można dwa okresy: pierwszy przypadł na lata 80. i 90. XIX w. i charakteryzował się intensywnym rozwojem. Zorganizowano wówczas liczne biblioteki i czytelnie, prowadzono różnorodne formy pracy kulturalno-oświatowej. Osłabienie pracy towarzystwa nastąpiło na początku XX w. – spadła liczba członków, zmniejszyły się dochody, upadały czytelnie i malała liczba czytelników. Zmniejszono zakupy książek. Przyczyną tego stanu były pogarszające się warunki materialne ludności wiejskiej, trudne warunki lokalowe placówek oświatowych, a także pogłębiające się konflikty społeczne na wsi.

Na początku XX w. liberalno-mieszczański program Lwowskiego Towarzystwa Oświaty Ludowej mimo znacznych sukcesów w upowszechnianiu wiedzy i kultury zaczął widocznie rozmiąć się z potrzebami i aspiracjami mieszkańców wsi i małych miasteczek. Miało to miejsce w latach rosnącej aktywności społecznej i politycznej środowiska wiejskiego, która uzewnętrzniła się poprzez powołanie w 1895 r. klasowej organizacji chłopskiej – Stronnictwa Ludowego (od 1903 r. Polskiego Stronnictwa Ludowego).

Czytelnie TOL były wytworem polskiej pracy i myśli oświatowej. Od początku swego istnienia stawiały sobie cele kulturalno-wychowawcze. Zabiegały, aby poprzez aktywność kulturalną ukształtować osobowość społeczną. Ze względu na warunki, w jakich powstawały, wytworzyły one swoistą metodę pracy, prostymi i niekosztownymi środkami wychowywały młodzież i dorosłych. Cechą dominującą ich działalności była atmosfera swojskości i szczerości tworzona przez grupę aktywistów.

## Bibliografia

- XXIII Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Kółek Rolniczych za rok 1905, Lwów 1906.  
XXVI Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Kółek Rolniczych za rok 1908, Lwów 1909.  
XXVII Sprawozdanie z czynności Towarzystwa Kółek Rolniczych za rok 1909, Lwów 1910.  
Adamski T., *O oświatowej działalności Towarzystwa Kółek Rolniczych*, Lwów 1913.  
Albin J., *Z działalności bibliotek ludowych w Galicji*, „Biuletyn Biblioteki Jagiellońskiej” 1983, R. XXXII, nr 1/2.

- Amborski J., *Sprawa oświaty ludowej w Galicji* [w:] *Pamiętnik zjazdu literatów i dziennikarzy polskich 1884*, t. I, Lwów [1884].
- Badura W., *Ludność wiejska pod względem oświatowym i kulturalnym*, Kraków 1908.
- Bałaban J., *Przewodnik dla zakładających biblioteki i czytelnie ludowe*, Lwów 1892.
- Cywiński B., *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010.
- Dybiec J., „*Od Gospodarza jakimby być powinien*” do „*Encyklopedii*” *Macierzy*. Z dziejów pozaszkolnej edukacji chłopca galicyjskiego [w:] *Kultura i oświata wsi*, red. A. Meissner, Rzeszów 1996.
- Grzybek G., *Aktualność idei wychowawczych Józefa Bilczewskiego metropolity lwowskiego w latach 1900–1923*, Bielsko-Biała 2003.
- Gurnicz A., *Kółka rolnicze w Galicji*, Warszawa 1967.
- Howski S., *Geneza i powstanie Związku Teatrów i Chórów Włościańskich*, „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” 1967, nr 1.
- Jaśkiewicz B., *Działalność towarzystw oświatowych w Tarnowie w latach autonomii galicyjskiej*, „*Rozprawy z Dziejów Oświaty*” 1974, t. XVII.
- Jaśkiewicz B., *Towarzystwo Oświaty Ludowej w Tarnowie*, „*Rocznik Tarnowski*” (1997) 1998.
- Kudłaszyk A., *Katolicka myśl społeczno-polityczna w Galicji na przełomie XIX i XX w.*, Wrocław 1980.
- Nowak-Wolna K., *Ludowy dramat i teatr w koncepcji działaczy Związku Teatrów i Chórów Włościańskich we Lwowie*, „*Przegląd Historyczno-Oświatowy*” 2011, nr 1–2.
- Potoczny J., *Oświata dorosłych i popularyzacja wiedzy w plebejskich środowiskach Galicji doby konstytucyjnej (1867–1918)*, Rzeszów 1998.
- Potoczny J., *Udział Towarzystwa Oświaty Ludowej w krzewieniu czytelnictwa i popularyzacji wiedzy wśród plebejskich warstw społeczeństwa galicyjskiego*, „*Studia i Prace Pedagogiczne*” 2014, t. I.
- Radlińska H., *Oświata dorosłych*, Warszawa 1947.
- Spis księzek znajdujących się w bezpłatnych czytelnich ludowych założonych przez Krakowskie Towarzystwo „Oświaty Ludowej”*, Kraków 1886.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej dla Lwowa i okolicy z czynności w roku 1884, Lwów 1885.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1890, Lwów 1891.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1891, Lwów 1892.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1895, Lwów 1896.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1896, Lwów 1897.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1897, Lwów 1898.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności w roku 1898, Lwów 1899.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za czas od 15 czerwca 1900 do 15 czerwca 1901, Lwów 1901.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za czas od 15 czerwca 1901 do 15 czerwca 1902, Lwów 1902.
- Sprawozdanie Wydziału Towarzystwa Oświaty Ludowej we Lwowie z czynności za czas od 15 czerwca 1902 do 31 grudnia 1903, Lwów 1904.
- Szaflik J.R., *O rząd chłopskich dusz*, Warszawa 1976.
- Terlecki R., *Oświata dorosłych i popularyzacja nauki w Galicji w okresie autonomii*, Wrocław 1990.
- Urban W., *Sluga Boży Józef Bilczewski Metropolita Lwowski 1860–1923*, Wrocław 1977.
- Witos W., *Moje wspomnienia*, t. I, Paryż 1964.

Zięba L., *Pierwsze próby organizowania i wytyczania kierunków amatorskiej działalności teatralnej na wsi*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 1.

„Oświata Ludowa” 1910, nr 1.

„Oświata Ludowa” 1911, nr 2.

„Oświata Ludowa” 1912, nr 2.

„Oświata Ludowa” 1913, nr 1.

*Polski słownik biograficzny*, t. I, Kraków 1935.

*Polski słownik biograficzny*, t. IX, Wrocław 1960–1961.

**Prof. dr hab. Jan Szmyd**

Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego

## **O problemie edukacji integralnej i kłopotach współczesnego humanizmu**

### **The problem of integral education and modern humanism**

#### **Streszczenie**

Zamiar wprowadzenia w kontekst współczesnej edukacji kształcenia humanistycznego nabiera znamion utopii pedagogicznej i nierealistycznego nastawienia. Na jego znaczną utopijność czy niepełny realizm przemożnie wpływają głównie cechy i wymogi cywilizacji naukowo-technicznej i rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego oraz technokratyzmu. Jednakże odpowiednio zorganizowane, właściwie zespolone w całościowo pojęty system edukacji współczesnej humanistyczne kształcenie jest bezalternatywnie konieczne i niezbywalne. Dzięki niemu można zachować i skutecznie kształtować model człowieka wielostronnie rozwiniętego oraz przysposabiać pożądaną jakość jego egzystencji i człowieczeństwa. Ogólnie rzecz biorąc, należy ono do czynników warunkujących przetrwanie człowieka jako człowieka. Artykuł rozwija powyższe tezy i podejmuje próbę ich uzasadnienia.

**Słowa kluczowe:** humanizm, edukacja humanistyczna, edukacja integralna, cywilizacja naukowo-techniczna, technokratyzm, homo sapiens, jakość istnienia.

#### **Abstract**

The intention of introducing humanistic education into the modern education becomes an unrealistic pedagogical utopia. The main characteristics and constrains of socio-economical system and technocratism influence this utopia picture the most. However, proper organisation and coherence of modern education system makes the humanistic education non-alternative, necessary and inalienable. Thanks to the humanistic education we can preserve and shape effectively the model of multilaterally developed human as well as shape the desired quality of his existence and humanity. All in all, the humanistic education is one of the factors conditioning outlasting of a human as a human. The article develops these theses and undertakes an attempt to validate them.

**Keywords:** humanism, humanistic education, integral education, socio-technical civilization, technocratism, homo sapiens, quality of existence.

## **Humanistyczna utopia – współczesny prometeizm?**

Podnoszony obecnie postulat edukacji humanistycznej coraz wyraźniej nabiera znamion utopii pedagogicznej. Można odnieść wrażenie, że z pozycji niepewnych optuje się nierealistycznie za modelem człowieka minionego;

człowieka, który w znacznej mierze w przeszłości wypełnił się i nie ma już szans na „odrodzenie się” we współczesności, a w szczególności w przyszłości. Nie pozwalają mu na to „twarde” realia obecnej epoki, tzn. główne tendencje cywilizacji naukowo-technicznej i informatycznej, oraz tempo i kierunki aktualnych przemian społeczno-ekonomicznych, technologicznych, kulturowych i obyczajowych, a zwłaszcza wszechwładne wymogi społeczeństwa rynkowego i konsumpcyjnego, informacyjnego i „usieciowionego”, zdecydowanie i bezwzględnie preferującego ahumanistyczny czy posthumanistyczny model człowieka i jego egzystencji. Model zasadniczo opozycyjny w stosunku do projektu społeczno-pedagogicznego podnoszonego i dyskutowanego w kręgach inicjatorów i rzeczników współczesnych koncepcji i zamysłów edukacji humanistycznej (por. m.in. *Spotkania dyskusyjne* z cyklu „Humanistyczne Alternatywy”, Polska Akademia Nauk Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa, Pałac Staszica, organizowane pod patronatem prof. Ireny Wojnar).

To, że współczesna idea edukacji humanistycznej oraz teoretycznie i programowo odnowiony postulat jej realizacji usytuowane są w znacznej mierze w łożysku myśli i intencji w pewnym sensie utopijnych, nie jest czymś szczególnie nadzwyczajnym i zaskakującym. Przecież każda wielka idea pedagogiczna i przyporządkowany jej ruch edukacyjny w przeszłości były w większym lub mniejszym wymiarze utopiami; utopiami społecznie i kulturowo ważnymi, myślowo twórczymi i dość często odkrywanyymi. Nigdy jednak nie były i nadal nie są, jakby z natury swej, w pełni i zgodnie z oczekiwaniami jej twórców urzeczywistnionymi. Było to, i jest, po prostu niemożliwe, tak jak w przypadku każdego wielkiego i fundamentalnego pomysłu i zamiaru ludzkiego. I nad tą niby „klekską” owej idei nie ma co dalej deliberować. Uprawnione jest pytanie tylko o to, w jakim stopniu i w jakim zakresie zdoła się utopię urzeczywistnić? Pytanie to odnosić należy bez wyjątku do wszystkich wielkich idei i projektów edukacyjnych z wcześniejszych okresów historii wychowania, np. do „nowego wychowania”, „wychowania dla przyszłości”, „wychowania dla jutra”, „wychowania, aby być”, „wychowania socjalistycznego” itp. Co się zaś tyczy rozważanych obecnie koncepcji i projektów „edukacji humanistycznej”, to stwierdzić się daje, że mamy tu jednak do czynienia z utopią niezupełną, tzn. taką, z którą wiązać można pewną możliwość i szansę jej częściowego choćby urzeczywistnienia w obecnych warunkach cywilizacyjnych i rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego – pod warunkiem znacznych ich korekt i uprzątnięcia. Poza tym rozważane obecnie myśli o edukacji humanistycznej różnią się pod pewnymi względami od znanych dotąd utopii edukacyjnych.

Różnica ta, czy odmienność, polega przede wszystkim na szczególnej ich aktualności i niezbywalności, a nawet powiedzieć można na ich swoistym dramatyzmie i paradoksalności. Polega to na tym, że ich adherenci i rzecznicy – nieliczni naukowcy i pedagodzy zepchnięci są na pozycję wyraźnego osamotnienia i niepokoju oraz sprowadzeni do roli osób poniekąd „wołających na



puszczy”. Z drugiej wszakże strony szczególna waga i niejako historyczna doniosłość omawianej tu idei i projektów zasadza się na tym, że chodzi w nich o nader wysoką stawkę, a mianowicie o podtrzymanie przed rozpadem – nie mówiąc już o rozwoju – właśnie poprzez określony projekt edukacyjny podstawowych składników zagrożonego człowieczeństwa stanowiących o jakości człowieka i odpowiednim standardzie jego życia, a nawet o zachowaniu człowieczych jego przymiotów i właściwości, czyli cech człowieka „pełnego” i „właściwego”. Ogólnie mówiąc, paradoksalność utopijnej, czy – miejmy nadzieję – na w pół utopijnej – idei edukacji humanistycznej w obecnych czasach, w aktualnych uwarunkowaniach społecznych i cywilizacyjnych polega, z grubsza rzecz biorąc, na tym, że z jednej strony urzeczywistnianie jej wymogów świat obecny zdecydowanie utrudnia, najczęściej wręcz uniemożliwia, z drugiej strony myślowo jednak bardzo jej potrzebuje i jej nieodzowność ewidentnie potwierdza. Tymczasem myślowo kreatywne środowiska pedagogiczne oraz światłe kręgi ludzi czasów współczesnych są społecznie coraz bardziej marginalizowane. Nie mówiąc o elitach politycznych i kręgach decydentów ważących o losach cywilizacji oraz żyjącego w niej człowieka, które wyraźnie z tym postulatem i wyzwaniem sobie nie radzą, a nawet poważnie go nie traktują (ciągle brak konkretnych decyzji i rozwiązań). Jednak prawie wszystko wskazuje na to, że rychło i z pełną determinacją oraz odpowiedzialnością za „jutro” człowieka należy ten postulat podjąć i praktycznie urzeczywistnić, i to bez względu na to, że przyszłoby tu być może myśleć i działać „na przekór wszystkiemu” i na zasadzie „mimo wszystko”, i być pod wpływem jakiegoś odrodzonego idealizmu i romantyzmu pedagogicznego.

### **Cywilizacyjne i społeczne bariery edukacji humanistycznej**

Nowoczesne projekty edukacji humanistycznej, szerzej – pełnej i osobowotwórczej edukacji powszechnej – nieuchronnie stają wobec szczególnie trudnego progu do „przejścia” na platformie praktycznego urzeczywistniania swych celów i zadań kształcąco-wychowawczych i homokreatywnych; o tym niezmiernie trudnym i – jak się wydaje – niemal całkowicie uniemożliwiającym realizację doniosłych zamierzeń i dążeń twórców i projektodawców współczesnego wychowania humanistycznego, czy kształcenia jakościowego, decydują zarówno określone czynniki zewnętrzne, obiektywne, przedmiotowe, jak i – nie zawsze w pełni dostrzegane i stosownie do ich wagi doceniane – czynniki wewnętrzne, subiektywne, podmiotowe.

Do pierwszych z nich zaliczyć należy przede wszystkim bezprecedensowy postęp technologiczny i informatyczny; nadzwyczajne i stale rosnące przyspieszenie zmian „wszystkich i wszystkiego”, w tym nadzwyczajnych zmian w dziedzinie technizacji i pragmatyzacji życia społecznego i indywidualnego; przemożną konsumeryzację i hedonizację życia codziennego; alienację wobec

świata zewnętrznego (politycznego, społecznego, technicznego, informatycznego); dominację medialnego obrazu świata i człowieka oraz skuteczne zniewalanie nim umysłów ludzkich; ekonomizację i komercjalizację systemów wartości (pieniądz i zysk naczelnymi wartościami i kryteriami ocen) itp. W grę tu także wchodzi konkurencyjne w stosunku do humanizmu (wszystkich jego odmian) radykalnie ahumanistyczne, nowoczesne doktryny poznawcze i filozoficzne, takie np. jak myśl filozoficzna postmodernizmu (dekonstrukcja i relatywizacja tradycyjnych wartości) czy tak zwany dataizm (rzeczywistość składa się z algorytmów i przepływu danych). Humanizm według tej ostatniej orientacji poznawczej i ontologicznej jest całkowicie iluzijną konstrukcją myślową i ideową i znajduje się na progu nieuchronnego upadku oraz perspektywy zupełnego odczłowieczenia istoty ludzkiej (Ray Kurzweil, Yuval Noah Harari).

Do poważnych barier, które ewidentnie stają się obecnie i prawdopodobnie z coraz większą mocą i upartością stawać się będą w bliższej i dalszej przyszłości przeszkodą przed próbami szerszego wprowadzenia w życie projektów edukacji humanistycznej należą także określone czynniki psychologiczne. Jest to przede wszystkim gruntownie zmieniony – i nieustannie zmieniany – pod wpływem postępu technologicznego i informatycznego oraz ekspansywnego rynkowego systemu ekonomicznego – rodzaj i zakres potrzeb i aspiracji życiowych i indywidualnych człowieka współczesnego (ponowoczesnego): sfery jego zainteresowań i pragnień, mentalności i uczuciowości, preferencji w świecie wartości, a nawet w dziedzinie tendencji i skłonności gatunkowej (człowieczej) natury oraz ogólnego odnoszenia do otaczającej rzeczywistości. Chodzi o w przyspieszeniu rosnący krąg konkurencyjnych w stosunku do nastawień na osobowościowe i intelektualne doskonalenie i indywidualne, duchowe wzbogacenie się potrzeb i pragnień konsumpcyjnych oraz o intensyfikujące się skłonności do posiadania i bogacenia się; wzmożone zabiegi o przeżywanie i osobiste doświadczanie coraz więcej przyjemności, różnorodkiej rozrywki i doraźnego zadowolenia, a w „wyższych sferach” społecznych – nadto także o posiadanie władzy, dominacji, wpływów itp. Tendencjom tym towarzyszy stały wzrost skłonności egoistycznych, egotycznych, skrajnie indywidualistycznych, rywalizacyjnych, często też wrogich wobec „innego” człowieka tendencji ksenofobicznych, rasistowskich, nacjonalistycznych, terrorystycznych itp.

Szczególnych zagrożeń dla dążeń humanistycznych, w tym dążeń humanistycznych w dziedzinie edukacji i wychowania, są potęgujące się w technokratycznej i cyfrowej cywilizacji oraz sprzężonego z nią ściśle globalnego systemu rynkowego wspomniane wyżej współczesne procesy alienacyjne; procesy sprawiające, że stworzony – i coraz bardziej wymyślnie, ale, niestety, nieprzewidywalnie stwarzany – „świat ludzki” staje się dla swego twórcy coraz słabiej kontrolowany i przewidywalny, mniej swojski i rozumiany, przyjazny i bezpieczny – wywołując postawy zubożenia i konformizmu, bezradności i pesymizmu,

rzadziej konstatacji i sprzeciwu, najchętniej zaś ucieczki w świat wirtualny lub wymaginy. Idee i zachęty humanistyczne tracą w tych postawach i reakcjach niemal zupełnie na znaczeniu i sensowności.

### **Założenia projektów edukacji humanistycznej**

Nowoczesne projekty edukacji humanistycznej są bardzo zróżnicowane i podlegają stałemu bogaceniu i konkretyzowaniu. Zawierają zarówno dobrze udokumentowane i przekonujące uzasadnienia konieczności ich praktycznego wdrażania w plany i programy nauczania i wychowania szkolnictwa wszystkich szczebli, jak i wyraziste określenie celów i zadań tej aktualnej inicjatywy edukacyjno-społecznej.

Za stopniowym, ale konsekwentnym wprowadzaniem owych projektów i propozycji edukacji humanistycznej do współczesnej globalnie pojętej praktyki edukacyjnej przemawia przede wszystkim coraz wyraźniej zarysowujące się w niej jednostronne tendencje owej praktyki. A mianowicie zdominowanie jej nastawieniami utylitarnymi, doraźnie pragmatycznymi, użytkowo-praktycznymi; ukierunkowanie głównie na przysposabianie kształczonej młodzieży do określonych zawodów i możliwie dobrego przygotowania jej do udanego wchodzenia na rynek pracy oraz radzenia sobie z jego rosnącymi wymogami i twardymi regułami, a zdecydowanie mniej na pełniejsze kształtowanie jej umysłowości, postaw społecznych i moralnych, kultury osobistej i duchowości. Ukierunkowanie funkcjonalne kompetencji i umiejętności zawodowych, mniej zaś na kształtowanie wyższej jakości postaw życiowych i prospołecznych, kultury humanistycznej i moralnej, pogłębionej duchowości i tożsamości indywidualnej, uwrażliwienia na wyższe i autoteliczne wartości.

Wymuszona wymogami postępu naukowo-technicznego, cywilizacji technokratycznej oraz systemu rynkowego instrumentalizacja i profesjonalizacja współczesnej edukacji, a przy tym bezprecedensowa digitalizacja poznawczej aktywności umysłu i przekazu treści edukacyjnych, dokonywana kosztem aktywności rozumiejącej, „jakościowo” poznawczej, nieuchronnie prowadzi do poważnego ujednostonnienia i zdeformowania poznawczego obrazu rzeczywistości oraz ograniczeń intelektualnych poznającego ją ludzkiego podmiotu. Inaczej mówiąc, obecnie priorytetowe i pierwszoplanowe, a niekiedy nawet w pewnym sensie obsesyjne i niepozabawione swoistej „gorączkowej” fascynacji nastawienie na kształcenie kwantytatywne i digitalne, ilościowe i cyfrowe; na kształtowanie umysłowości liczącej, kalkulującej, planistycznej i projektującej, a niekiedy także – przynajmniej – umysłowości wynalazczej i konstrukcyjnej, mniej zaś rozumiejącej i refleksyjnej, otwartej na aksjologiczne wymiary rzeczywistości, na niedające się ująć w liczbach, algorytmach i formalnych modelach jakościowe przejawy rzeczywistości, na różnorodne, niedostrzegalne poza siecią i układem cyfr oraz matematyczno-logicznych reguł i wzorów nienumericzne i pozalicybowe realne jakości ontyczne, nie wykorzystuje

pełnego potencjału poznawczego i edukacyjnego umysłu ludzkiego. Tym samym nie jest ono w stanie „doprowadzać” człowieka do możliwie pełnej jego jakości; do człowieka „całkowitego” i wewnętrznie harmonijnego; człowieka, który „wydobywa” ze swego psychosomatycznego i antropogennego potencjału możliwie wszystkie swe przyrodzone ludzkie cechy i właściwości, staje się człowiekiem optymalnie „pełnomocnym”. Człowiekiem mogącym skutecznie podejmować stojące przed nim coraz trudniejsze wyzwania i problemy, będącym w stanie, na miarę swoich indywidualnych możliwości (te są bardzo zróżnicowane), poprawnie i obiektywnie je wypełniać i rozwiązywać.

Dominujący obecnie typ edukacji nie jest też w stanie nawet wypełniać bardziej podstawowe zadania, tzn. dotyczące prawidłowego i możliwie pełnego kształtowania ludzkiej osobowości, kultury osobistej i moralności indywidualnej, czyli wykonywać te zadania, które być może są najważniejsze. Jakże trafnie i z głębokim wyczuciem kryjącej się tu fundamentalnej kwestii Irena Wojnar stwierdza: „Edukacja humanistyczna powinna odsłaniać i uzasadniać zaniedbane i niedowartościowane źródła życiowych satysfakcji płynących na przykład z działań bezinteresownych, altruistycznych i wspólnotowych, a także z refleksyjnego spotkania z samym sobą. Edukacja winna także wyciszać zarozumialstwo i samozadowolenie. Niebezpieczne przerosty narcyzmu wymagają zrównoważenia w postaci uwrażliwienia na pluralistyczne bogactwo ludzkich »historii życia«, które ilustrują wielorakość źródeł wartości i satysfakcji. Aktualne zainteresowanie zjawiskiem transgresji wymaga humanistycznego odczytania, nawiązania do moralnych motywacji działania przeobrażającego i wzbogacającego. Trzeba zastanowić się nad mechanizmami stymulacji ludzkiej osoby, na co kiedyś zwracali uwagę autorzy przygotowujący raport *Uczyć się, aby być*. Mianem dyscyplin stymulujących (*disciplines d'aveil*) określano dzieła sztuki czy, szerzej, teksty kultury potwierdzające humanistyczną kreatywność człowieka i prowadzące do estetycznie i moralnie wzbogacających doświadczeń i działań. W taki sposób podstawową instancją edukacji humanistycznej mogłyby stawać się trwałe dokonania ludzkości historycznie kumulowane”. Czytamy dalej: „Propozycja edukacji humanistycznej w nieuchronny sposób nawiązuje do koncepcji »ideału wychowawczego« i do podstawowych wartości człowieczeństwa [...]. Powracają także nieco już zapomniane kategorie, takie jak dobroć i mądrość, a także charakter. Zasługują one na naszą uwagę i przypomnienie, trzeba jednak odczytywać je w różnych kapryśnych kontekstach. Jan Szmyd np. upomina się o nowe ujęcie mądrości i myślenia, dostrzegając dziś »przyływ głupoty« i »odpływ rozumności«. Dość powszechne staje się w Polsce zauważenie rosnącego zjawiska prostactwa. Skądinąd chętnie przypominamy znane rozważania Floriana Znanickiego na temat ludzi mądrych i dobrych, mądrości i dobroci – pisał Znanicki, ludzie potrzebują do pełnego rozwoju szerokiej wiedzy kulturalnej, umysłowo pogłębionej i zjednoczonej oraz wielu doświadczeń społecznych, etycznie zinterpretowanych i zharmonizowanych. Ludzie przyszłości,

słusznie dowodzi Znaniecki, mają być twórczy i etycznie czynni. A Stefan Szuman uzasadnia, iż powołaniem człowieka jest budowanie własnej osobowości w duchu uznanych ideałów. Na tym tle zastanawia kolejny projekt powstały w Tokijskim Institute of Moralogy na temat samokształtowania człowieka (*Constructing the Self as a Life Project*)” (wypowiedź J. Wojnar na spotkaniu pt. *Edukacja humanistyczna* w dniu 16 maja 2018 r. w Pałacu Staszica w Warszawie).

### Ścieżka we właściwym kierunku

Pewną, niewystarczającą jednak, część zadań uniwersyteckiego kształcenia integralnego, w tym humanistycznego uwzględniają te próby „wyścigu z czasem” w edukacji, które podjęte zostały już w niektórych polskich uniwersytetach, np. na Uniwersytecie Warszawskim na kierunku kształcenia pn. *Artes Liberales*, Wydział Humanistyczny, stawia się przede wszystkim na – jak się to określa – „trening w nauce” – trening uzyskiwany poprzez wielodyscyplinarne kształcenie (integrujące przedmioty humanistyczne z niehumanistycznymi). Jak się stwierdza: „na naszym wydziale wprowadzamy wielodyscyplinarność i wychodzimy poza humanistykę – Staramy się zapewnić studentom bardzo intensywny trening intelektualny i takie umiejętności, jak praca w zespole, autokrytycyzm oraz zdolność znoszenia krytyki z zewnątrz. Wypracowaliśmy taką ofertę we współpracy z Konsylium biznesmenów i headhunterów, którzy nie mają nic wspólnego z humanistyką” (profesor Maria Poprzęcka). „A do zmian łatwiej dostosować się tym, którzy mają trening w nauce” – dodaje uniwersytecka rzeczniczka i współwykonawczyni „treningu w nauce”. Autor tego tekstu nie ma bliższych informacji na temat tego, na czym wspomniany „trening” metodycznie polega i jak się go na wykładach, seminariach czy ćwiczeniach Wydziału Humanistycznego UW konkretnie przeprowadza oraz jakie efekty edukacyjne się w nim osiąga, żeby móc tę interesującą inicjatywę akademicką odpowiednio ocenić. Jedno wszakże może on w uprawniony sposób stwierdzić, że owa inicjatywa jest, w obecnych, niestety nie najlepszych i na ogół zgodnie krytycznie ocenianych realiach polskiego szkolnictwa wyższego, inicjatywą niezmiernie ważną i potrzebną, idącą, co prawda, „pod prąd”, ale bezspornie bardzo na czasie; inicjatywą mającą na celu „złapać powiew współczesności” i jakoś zaradzić jednemu z ważniejszych schorzeń aktualnego kształcenia uniwersyteckiego, tzn. zbytniemu formalizmowi i dydaktycznemu prezentyzmowi, tradycyjnemu rozczłonkowaniu nauczanej wiedzy na sztucznie wyodrębnione „dyscypliny” naukowe, w efekcie – na spłyceńcu i ujednostrojnieniu efektów nauczania itp. Jest rzeczą oczywistą, że z punktu widzenia całościowo i humanistycznie pojętego kształcenia integralnego jest to inicjatywa i praktyka na szczeblu aktualnego kształcenia uniwersyteckiego bardzo istotna i zarazem może nawet najpilniejsza, jednakże jest ona zdecydowanie niewystarczająca. Wszak w owym kształceniu chodzi nie tylko o rozbudzenie

i kształtowanie możliwie najszerszego wachlarza najcenniejszych umiejętności umysłowych studentów i optymalnych ich sprawności intelektualnych, a także o wyposażanie ich (przy aktywnym współdziałaniu studiujących) w szeroki zakres wiedzy interdyscyplinarnej i fachowej (łącznie z odpowiednimi umiejętnościami profesjonalnymi). W integralnym kształceniu akademickim chodzi nadto o zaznajomienie słuchaczy z najważniejszym dorobkiem myśli i kultury ściśle humanistycznej, bez której niemożliwe jest podtrzymanie i ewentualne dalsze rozwijanie osiągniętego standardu kultury duchowej człowieka, jego naturalnego potencjału mentalnego i osobowościowego oraz głównych składników człowieczeństwa, a być może o zachowanie go w pełnej, rażąco nieuszczerplonej, a tym bardziej niezdeformowanej kondycji człowieczej, czyli zachowanie człowieka jako człowieka.

### **Potrzeba sprawczego działania oraz skutecznej prakseologii w obszarze dążności do urzeczywistnienia nowoczesnej edukacji humanistycznej**

Idea edukacji humanistycznej, zarówno w uniwersalnym, historycznym swym kształcie, jak i współczesnych swych projektach aplikacyjnych – aktualnie opracowywanych i modyfikowanych – ma już na tyle kompletne zaplecze teoretyczne, koncepcyjne i aksjologiczne, że może stać się konstruktywną postawą dla konkretnego, dydaktycznego programowania oraz metodycznej operacjonalizacji; ogólnie mówiąc – do prób praktycznej realizacji w wybranych systemach, strukturach i poziomach współczesnej edukacji społeczeństw cywilizacyjnie rozwiniętych i zarazem cywilizacyjnie najbardziej zagrożonych.

Podstawy teoretyczne, etyczne i ideowe owej edukacji wypracowane zostały głównie przez autorów raportów i dokumentów „Klubu Rzymskiego” (zwłaszcza w raporcie pt. *Uczyć się, aby być*); w raportach naukowych Komitetu Prognoz „Polska 200 Plus” przy Prezydium PAN, zwłaszcza w raporcie pt. *Model wykształconego Polaka* (1980); w twórczości duetu uczonych polskich: Bogdana Suchodolskiego i Ireny Wojnar (zwłaszcza w takich pracach, jak: B. Suchodolski: *Świat człowieka a wychowanie* (1967); *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje* (2003); I. Wojnar: *Humanistyczne intencje edukacji* (2000); *Edukacyjna kultura w przyszłości* (2006); w pracy Marii C. Nusbaum: *W trosce o społeczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* (2008); w dziele Kazimierza Denka: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku* (2011) i innych. Wiele inspiracji i założeń teoretycznych oraz bodźców ideowych czerpie współczesny ruch na rzecz edukacji humanistycznej także z dorobku naukowego takich wybitnych uczonych polskich z minionego stulecia, jak Florian Znaniecki, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski, Bogdan Nawroczyński, Stefan

Wołoszyn, Tadeusz Kotarbiński i inni, a z kręgu badaczy współczesnych z twórczości teoretyków edukacji, takich jak: Zbigniew Kwieciński, Tadeusz Lewowicki, Zbyszko Melosik i inni. Interesującego też odniesienia teoretyczno-programowego dostarczają projekty pedagogiczne tworzone we wspomnianym Tokijskim Institute of Moralogy, dotyczące procesu samokształcenia człowieka (Constructing the Self Life Project).

Aby móc przystąpić do urzeczywistniania przedstawionego wyżej zespołu koncepcji edukacji humanistycznej, zespołu mającego, jak dotąd, więcej cech nowoczesnej utopii edukacyjnej aniżeli możliwego do urzeczywistnienia przedsięwzięcia społeczno-pedagogicznego, potrzeba podjąć się dwóch bardzo trudnych, czy nawet graniczących z niewykonalnością, zadań, a także kilku, też nader trudnych, ale nieco łatwiejszych i – jak się wydaje – przynajmniej częściowo możliwych do osiągnięcia rozwiązań.

Dwa pierwsze z nasuwających się tu zadań polegać by miały na próbie skutecznego pomniejszenia lub choćby częściowego zneutralizowania przemożnego wpływu na świadomość i postawy ludzi kształconych i wychowywanych tych czynników cywilizacyjnych, które zdecydowanie preferują edukację pragmatyczną, instrumentalną (zdobywanie kwalifikacji zawodowych i umiejętności osiągania karier zawodowych), a spychają na dalsze plany lub całkowicie eliminują edukację „jakościową”, nieinstrumentalną, doraźnie i materialnie nieużytkową (niezbędną dla możliwie pełnego i harmonijnego rozwoju osobowości, indywidualnej kultury umysłowej, moralnej i estetycznej, proudzkiej postaw społecznych, autorefleksyjnych reakcji humanistycznych).

Z tym arcytrudnym i prawdopodobnie niewykonalnym już w większej mierze w warunkach obecnego stadium cywilizacji naukowo-technicznej i informacyjno-cyfrowej zadaniem wiąże się równie trudne, a być może nawet o wiele trudniejsze wyzwanie, a mianowicie przewyciężenie, a przynajmniej znaczące ograniczenie dominującego i powszechnego wyabsolutyzowania wiedzy „ilościowej”, kwantytatywnej, cyfrowej oraz przyrodniczej i technologicznej, tzn. przyznawania jej w praktyce badawczej i edukacyjnej zdecydowanego priorytetu, miejsca naczelnego, często jedyne i bezalternatywne. Mamy tu do czynienia nie tylko z jednostronnym wyborem tego typu wiedzy i edukacji, ale też z dziwną, nieracjonalną, bezrefleksyjną, krótkowzroczną, nieodpowiedzialną, niekiedy wręcz fanatyczną czy swoiście religijną fascynacją umysłową; ze swoistym zniewoleniem umysłów cyfrą, algorytmem, sztuczną inteligencją, wynalazczością, techniką, ekonomicznością, mocą i urokiem fizycznego makro- i mikroświata itp. – przy gwałtownie rosnącym spychaniu na dalsze plany jakościowego wymiaru rzeczywistości i humanistycznej orientacji w świecie. Prawdopodobnie nikle są szanse na racjonalne i odpowiedzialne opanowanie oraz spowolnienie tej bezprecedensowej i quasi-religijnej fascynacji i idolaryzacji naukowej świata przedmiotowego, fizycznego; świata ujmowanego ilościowo,

cyfrowo i funkcjonalnie; świata obliczanego, fenomenologicznie opisywanego i ściśle instrumentalizowanego, często jednak nierozumianego i nieprzewidywalnego w długoczasowych konsekwencjach jego działania i funkcjonowania; świata całkowicie odhumanizowanego i pozbawionego cech człowieczeństwa. Dwa kolejne zadania, tzn. opracowania teoretycznych podstaw i głównych zasad prakseologii współczesnej edukacji i humanistycznej oraz jej skutecznej metodyki dydaktycznej są też nadzwyczaj trudne do teoretycznego opracowania i praktycznego wdrożenia, ale prawdopodobnie bliższe są one pożądanego sukcesu w porównaniu z dwoma wcześniej wymienionymi zadaniami, a więc o mniejszym stopniu ich utopijności i nierealności. Powtórzmy – współczesne kształcenie i wychowanie humanistyczne ma gruntownie zmienione i bezprecedensowo złożone uwarunkowania cywilizacyjne, kulturowe i mentalne. Wymaga więc ono nowych, fundamentalnych, zasadniczo zmodernizowanych i możliwie dobrze dostosowanych do nowych kontekstów historycznych sposobów, zasad i metod edukacyjnego działania, nietradycyjnej, możliwie w pełni uwspółcześnionej i nowatorskiej świadomości i postawy społeczno-pedagogicznej, a także nadzwyczaj silnego zdeterminowania nauczycielskiego.

Skonkretyzować się ono winno – jeśli inicjatywa spod znaku „edukacja humanistyczna” ma się choćby częściowo powieść i prowadzić do choćby drobnych, ale społecznie i edukacyjnie znaczących sukcesów – na wypracowaniu mocnych podstaw teoretycznych i głównych reguł prakseologii oraz skonkretyzowanych programów i metodyki omawianego tu typu edukacji.

### Jeden ze skonkretyzowanych projektów

Zachęcającym przykładem takiego konkretyzującego rozwiązania może być m.in. opracowany przez prof. Kazimierza Denka projekt kształcenia na poziomie wyższym pod nazwą „integralne kształcenie uniwersyteckie” lub „humanistyczna formacja edukacyjna na poziomie uniwersytetu”, łącznie z koncepcją tzw. „edukacji aksjologicznej”.

Projekt ten jest o tyle skonkretyzowany i pedagogicznie profesjonalny, że nadaje się on od zaraz – choćby na zasadzie eksperymentu dydaktycznego – do wypróbowania praktycznego w wybranych uniwersytetach i innych uczelniach wyższych, np. pedagogicznych czy ekonomicznych.

Przypomnijmy jego założenia i dydaktyczne ustrukturalnienie :

– Treści kształcenia humanistycznego nie są podawane słuchaczom w ramach wyodrębnionych przedmiotów dydaktycznych, lecz w ramach interdyscyplinarnych „bloków” tematycznych uniwersyteckiego kształcenia; bloków o podstawach humanistycznych. Przyjęte jest założenie, że zastana praktyka segmentacji i fragmentaryzacji wiedzy uniwersyteckiej nie powinna być kontynuowana, bo



w efektach kształceniowych jest ona jednostronna i ograniczona, pozbawiająca słuchaczy możliwości pobierania szerokiej, wielostronnej i pogłębionej wiedzy o świecie i człowieku, przez co utrudnia jego pełniejsze poznanie, zrozumienie; oznacza dydaktycznie łatwą, rutynową, ale poznawczo niekorzystną rezygnację z kształceniowego *veritas* w klasycznym rozumieniu tego pojęcia.

– Dobór treści programowych do opracowanych i nieprzerwanie aktualizowanych interdyscyplinarnych „bloków” tematycznych oraz innych całościowych układów programowych dokonywany być winien według szerokich i różnorodnych kryteriów, a mianowicie uwzględniać winien on nie tylko wymogi kształcenia zawodowego i praktycznie użytecznego, ale także potrzebę osiągania wiedzy głębszej – nie tylko opisowej, operacyjnej i instruktazowej, lecz także wiedzy, w której chodzi o to, by „wiedzieć że, jak i dlaczego”; by móc dzięki niej osobowościowo i intelektualnie rozwijać się, umiejętnie dorastać do uczestnictwa w kulturze i ucłowieczonej sferze cywilizacji; by kształtować umiejętności skutecznego funkcjonowania w epoce przyspieszonych przemian. Chodzi o takie m.in. umiejętności, jak: zdolność do przyjmowania i rozumienia różnorodnych zmian, do łatwej interkomunikacji, autentycznej solidarności międzyludzkiej, samodzielnego myślenia, stałego kształcenia się i samokształcenia, tworzenia pożądanej jakości życia indywidualnego, mądrego projektowania własnej przyszłości itp.

– Dobór treści zintegrowanego kształcenia akademickiego, w tym treści kształcenia humanistycznego, wymaga ciągłej aktualizacji, nieustannego wspierania szybko narastającą wiedzą teoretyczną, innowacyjnie wypracowanymi zasadami programowania dydaktycznego – wypracowanego m.in. na gruncie tak zwanej ontodyktyki, czyli kierunku specjalizacji, badań i poszukiwań dydaktycznych, który ma zapewniać wypracowanie takiego kształtu przedmiotów studiowania, który uwzględnia zintegrowany charakter wiedzy i wskazuje na to, jak przekazywać studentom większe zasoby wiedzy w skondensowanej, a jednocześnie łatwo przyswajalnej formie.

– Integralnym dopełnieniem nowocześnie zintegrowanego kształcenia akademickiego winna być tzw. „edukacja aksjologiczna”, polegająca na ukazywaniu studentom w procesie kształcenia i wychowywania akademickiego konkretnych i zrozumiałych dla nich „sytuacji aksjologicznych”; sytuacji, które zawierałyby możliwość włączania ich w kontekst i przebieg własnych doświadczeń życiowych, a w każdym razie, które nasuwałyby naturalne, „życiowe”, nieprzeteoretyzowane konteksty do krytycznego, samodzielnego oszacowania, a następnie do ewentualnej akceptacji, bądź odrzucenia; które by przekonywująco skłaniały ich do zinternalizowania bądź świadomego pozostawiania na zewnątrz osobistych doświadczeń i przeżyć owych „sytuacji”. Chodzi zwłaszcza o takie zagrożone w świecie współczesnym podstawowe wartości i zalety osobowe, jak: prawda, dobro, piękno, miłość, nadzieja, wolność, równość, braterstwo, solidarność, tolerancja, otwartość

na innych, szacunek dla oponentów, logiczne myślenie, mądrość, racjonalność, wyobraźnia, intuicja itp.

Nasuwa się tu nieodparcie postulat i zachęta akademicka, by tego rodzaju, jak powyższy, projekt edukacji zintegrowanej, w tym humanistycznej, troskliwie i z pełną determinacją badawczą dalej rozwijać, konkretyzować, dookreślać oraz nadawać mu formę programów dydaktycznych nadających się do – w razie pojawienia się możliwości społecznej i instytucjonalno-edukacyjnej – niezwłocznego praktycznego wykorzystania.

Dodajmy tu jeszcze propozycję pewnego terminologicznego uzupełnienia. Być może, że w aktualnych dociekaniach i dyskusjach teoretycznych, a zwłaszcza w zgłaszanych projektach programowych czy w propozycjach pedagogicznych dotyczących zagadnienia edukacji ogólnej, pojęcie „edukacji humanistycznej” uzupełnić by należało, co uczyniliśmy w tym tekście, pojęciem „edukacji integralnej”, czyli pojęciem łączącym najważniejsze cele i zadania zarówno nowoczesnych koncepcji kształcenia zawodowego, praktycznie użytecznego, jak i edukacji jakościowej, czyli kształcenia ogólnego i humanistycznego. Dzięki takiemu uzupełnieniu pojęciowemu uzyska się poszerzony i jaśniejszy kontekst znaczeniowy dla koncepcji edukacji humanistycznej oraz pole ochronne przed istniejącym tu zagrożeniem wpisywania jej w zakres przestarzałych i utopijnych dążeń zablakanych we współczesności humanistów czy utożsamiania ją z jakąś uduchowioną i odstającą od świata współczesnego „wiarą humanistyczną”.

### Uwagi ogólne

Na koniec kilka uwag, być może nazbyt oczywistych, ale, jak się wydaje, ważnych i nader aktualnych.

Po pierwsze: nowoczesnie i wielostronnie pojęta edukacja, uwzględniająca cele i treści nie tylko instrumentalne i pragmatyczne, użytkowo-praktyczne i sprawnościowo-kompetencyjne, ale także cele i treści nieinstrumentalne i autoteliczne, profesjonalnie nie we wszystkim doraźne, użytkowe i interesowne, ale osobowościowo i mentalnie kreatywne, czyli – ogólnie rzecz biorąc – cele „jakościowe” i homotwórcze, jest czynnikiem rozstrzygającym o „pełni” i „jakości” człowieka w każdym okresie historycznym oraz każdej cywilizacji i kulturze, o stanie człowieczeństwa i duchowości ludzkiej.

Jest w tej płaszczyźnie czynnikiem rozstrzygającym, jednakże nie decydującym. Nie decyduje ostatecznie ani o sobie samym, ani o swej roli i o swych funkcjach. Czynnikiem rozstrzygającym są tu instytucje społeczne i polityczne, władze i siły polityczne, ideologiczne i religie, centra finansowe i gospodarcze, w ostatniej zaś instancji – poziom i kierunek rozwoju społeczno-ekonomicznego i cywilizacyjno-kulturowego oraz dominujący system społeczno-ekonomiczny

(aktualnie globalny superkapitalizm). Bez akceptacji i wsparcia tych pozaedukacyjnych czynników „mocy i naczelných decyzji”, bez ich intencjonalnego, prawnego i materialnego wsparcia, zabezpieczenia, wszystkie koncepcje, dążności, plany i projekty edukacyjne stają się po prostu utopią, płonnymi, choć najczęściej w pełni uzasadnionymi i bezspornie niezbędnymi zamierzeniami i usiłowaniami.

Co więcej, w czasach obecnych uzależnienie edukacji od owych czynników zewnętrznych (decyzyjnych) niepomernie wzrosło i stale wzrasta; edukacja staje się wobec nich niemal zupełnie ubezwłasnowolnioną „służebnicą” oraz całkowicie pozbawionym swej autonomii i „mocy” petentem.

A wszechwładni mocodawcy zaś stają się – z przyczyn od nich zależnych i niezależnych – wobec niej coraz bardziej interesownymi i wymagającymi – zamawiają, wynagradzają, ekonomicznie i ideologicznie w y m u s z a j ą jedynie taki rodzaj edukacji, jaki jest im doraźnie potrzebny, tzn. doraźnie utylitarny, instrumentalny, funkcjonalno-użyteczny; nie wyrażając zainteresowania i nie zgłaszając zapotrzebowania na edukację „pełną”, integralną, uwzględniającą zarówno jej wymiar „ilościowy”, jak i „jakościowy”, humanistyczny wymiar tego procesu. Ten ostatni wymiar jest obecnie zdecydowanie marginalizowany, zapoznawany, niedoceniany, stając się z przyczyn doraźnych i praktycznych w głównej mierze już tylko utopią; utopią jednak jak nigdy dotąd w dziejach ludzkich wielce pożądaną i być może o losie człowieka rozstrzygającą!

Po drugie – wdrożenie w życie edukacji integralnej („całościowej”), z wstarczającym uwzględnieniem nowoczesnego kształcenia i wychowania humanistycznego, które – mówiąc nieco patetycznie, ale jednak nie od rzeczy – jest „kluczem, wglądem i pobudzeniem wszystkiego, co ludzkie i arcyłudzkie”; jest warunkiem prawidłowego i harmonijnego rozwoju człowieka, a być może i przetrwania w autentycznie ludzkim typie mentalnym i zachowaniowym. Bez tej edukacji demokratyczne społeczeństwa, cywilizacyjnie rozwinięte wspólnoty ludzkie, są poważnie zagrożone. Zapuszczone i niezaorane pole, czyli regres kształcenia „jakościowego”, może stać się żyzną glebą dla agresywnej ofensywy skrajnego technokratyzmu i odczłowieczonego behawioryzmu, czyli może stwarzać podatne pole dla umysłowej i duchowej deformacji i regresu tych społeczeństw.

Po trzecie – w przyszłych próbach wprowadzenia w poszczególnych krajach i społeczeństwach z kręgu współczesnej cywilizacji edukacji integralnej, z jej jakościowym (humanistycznym) składnikiem, zapewne znajdzie potrzeba łączenia podejścia globalnego i modernistycznego do tego nader trudnego, złożonego i długofalowego zadania (także wyzwania) z podejściem regionalnym, lokalnym oraz klasycznie tradycyjnym. Przykładowo rzecz biorąc, należałoby umiejętnie i twórczo wykorzystywać zarówno myśl społeczno-pedagogiczną i filozoficzną najwybitniejszych współczesnych intelektualistów, jak i uniwersalną zawartość tradycyjnego i klasycznego dziedzictwa pedagogicznego i filozoficznego (łącznie

z dziedzictwem antycznym i nowożytnym) oraz oryginalny i humanistycznie nastawiony dorobek intelektualny krajowych, „narodowościowych” uczonych, pedagogów, myślicieli. Na przykład w naszym kraju nie do pominięcia w tych zamiarach i dążnościach jest piśmiennictwo pedagogiczne, filozoficzne np. F. Znanieckiego, B. Suchodolskiego, Z. Mysłakowskiego, T. Kotarbińskiego, A.T. Tymienieckiej, J. Bańki, I. Wojnar i innych. Jedynie twórcze, krytyczne i inwencyjne połączenie tych dwóch nurtów myślowych w jedną, w miarę spójną całość teoretyczną i programową, może przysporzyć względnie mocnych i w miarę niezachwianych podstaw koncepcyjnych i ideowych dla odpowiedniego kształtowania ludzkiego *humanum* w projektowanym kształceniu integralnym.

**Prof. asoc. Marta Mauri Medrano**

Universidad de Zaragoza

**Foucault and education.  
Some key aspects of Foucauldian thought  
applied to education**

**Foucault i edukacja.  
Zastosowanie niektórych teorii Foucaulta  
dla zrozumienia współczesnej edukacji**

**Abstract**

The huge possibilities Michel Foucault and his work afford us as heuristic tools help us to use his theory as a theoretical framework and to understand the educational situation of our times. The aim of this paper is to highlight some analysis concepts and categories from Foucault's work to discern their light and shade and pave the way for new research interested in using this conceptual 'toolbox'.

**Keywords:** education, theory Michel Foucault, school culture.

**Streszczenie**

Michel Foucault i jego praca oferują narzędzie heurystyczne dające ogromne możliwości wykorzystania jego teorii jako ram teoretycznych i zrozumienia sytuacji edukacyjnej naszych czasów. Celem tego artykułu jest zwrócenie uwagi na niektóre pojęcia i kategorie analityczne definiowane przez Foucaulta, wskazanie ich zalet i niedoskonałości oraz przygotowanie sposobu nowego podejścia przez zainteresowanych wykorzystaniem tego konceptualnego „zestawu narzędzi”.

**Słowa kluczowe:** edukacja, teoria Michela Foucaulta, kultura szkolna.

**Introduction: on discipline and power**

Education is a phenomenon with clear links to the three main themes of Foucault's work: knowledge, subjectivity and power. But one concept in Foucault's work that clearly stands out as related to the past and current educational system is *discipline*. *Discipline* is understood as control, submission, subordination and passivity to control young school children. Although these discipline practices are individualising practices, they also hierarchise, link young people together, produce facts, dominate the subject and result in the 'truth'.

Discipline cannot be identified with either an institution or an apparatus. It is a type of power, a way of exercising it, involving a set of instruments, techniques, procedures, levels of application, targets; it is a 'physics' or an 'anatomy' of power, a technology<sup>1</sup>.

Discipline is considered a type of power practised on bodies to train them with strict techniques, such as surveillance, penalty and examination, which are applied by institutions. This involves a series of discourses in which the person is taught how to think and how to act. Consequently, individuals are controlled and selected to form a highly specific model of citizen.

Foucault tells us that school discipline forms individuals and guides them towards knowledge of themselves, to determine their potential and thus be able to develop and obtain their own benefits. That is why discipline is a form of exercising power, of impacting on power relationships. Thus, discipline is used as a type of power to guide and orientate bodies, instilling in them how to act in different situations; this knowledge is later seen in their personal, employment and social relationships.

We must not forget that the human body is always involved in a disciplinary system that is seen permanently at home, at university, in hospital, prison or anywhere else where there are power relationships and control systems. Throughout individuals' education they are subject to disciplines that shape and instruct them, places where they are constantly assessed and faced with the rules governing society, a Panopticon:

The Panopticon was a ring-shaped place in the middle of which was a courtyard with a tower in the centre. The ring was divided into small cells overlooking the interior and exterior and in each of these small cells, depending on the institution's objectives, there was a child learning to write, a workman working, a prisoner atoning for his sins, a madman updating his madness, etc. There was a guard in the central tower and as each cell overlooked the exterior and interior at the same time, the guard's gaze could see through the entire cell; there was no point of shade and, therefore, everything the individual did was exposed to the gaze of the observing guard<sup>2</sup>.

For Foucault, panopticism and discipline were related. The Panopticon serves a disciplinary society, a society in which we are watched daily, in which we face powers and micropowers; and if we act against them, or make a mistake that compromises the integrity of established societies, we will be judged and punished so we can be educated and corrected.

The spatial distribution inside a classroom, school in general, also adopts the panoptic system: the teacher is at the front of the class facing all the students to

<sup>1</sup> M. Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, Editorial Gedisa, Rio de Janeiro 1978, 54.

<sup>2</sup> On *panopticism* in M. Foucault, *Discipline and punish*, Pantheon Books, London 1977, 196.

ensure visual control of them. The Panopticon is a specific means of visibility that consists of aligning the architectural space so that individuals are immersed in an institutionalised discipline seeking total visibility of all their movements.

### **On surveillance, examination and control in school**

If we follow Foucauldian thought, spaces in schools are arranged more subtly by being divided into zones; every young person has their place and every location has its individual. The disciplinary space tends to be divided into as many lots as there are bodies or elements to apportion<sup>3</sup>.

In the obligatory alignments – rows, classes based on age groups, grades – every student already occupies one order or another based on their age, their abilities and their behaviour. They move nonstop through a series of boxes that mark a hierarchy of knowledge or ability. By allocating individual places, the modern school has made it possible to control everyone and all their simultaneous work. We could say that it has completely individualised space to better control students and it has organised a new economy of learning time. It has made the school space operate as a machine of learning, but also of surveillance, hierarchisation and recompense. According to Foucault, school has sought to ensure individuals are obedient.

Furthermore, in school, examination is a device that controls and penalises through everyone perpetually being compared to each other, which makes it possible to measure and penalise. Examination places individuals in a field of surveillance. This entire system depends on control: the disciplined child's entire activity must be regulated and sustained by categorical orders whose effectiveness lies in brevity and clarity. The order does not need to be explained or made; it just has to produce the desired behaviour. Consequently, students must have learned the code of signals and respond automatically to them all.

The concept of discipline enabled Foucault to connect changes that occurred at a microphysical level; the training of bodies, the gestures and behaviour of subjects with transformations that took place at other levels, such as a new school organisation of space, time and activities.

We should not forget that although Foucault's books address specific issues, such as prison, sexuality, madness, clinics, etc., they also form part of major theoretical reflections that can be linked to a wider series associated with the critical analysis of the rationalities of power in the modern world. For Foucault, punishing the body has been replaced by punishing the soul. This punishment is no longer metered out directly on an individual's body, as instead it is deployed subtly by

---

<sup>3</sup> M. Foucault, *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège De France 1978–79*, Palgrave Macmillan, New York 1988.

a series of specialists that judge, label and make decisions. When extrapolating this approach to the analysis of a school, punishment is likened to the work specialists, for example psychiatrists, psychologists and educators, perform with students. They become judges, assessors, agents of domination, instruments serving a power that oversees individuals' existence.

With Foucault we must understand discipline as 'a political anatomy of detail' in the scope of school education, as a way to channel behaviour. It places special emphasis on *little things*, on observing them to control and use people through 'the meticulousness of the regulations, the fussiness of the inspections, the supervision of the smallest fragment of life and of the body'<sup>4</sup>. The above-mentioned aspects highlight how discipline can manufacture an individuality. It is a new concept of humans, stemming from modernity, which it is supported by and feeds back to. It presents the four following characteristics, according to Foucault: 'it is cellular (by the play of spatial distribution), it is organic (by the coding of activities), it is genetic (by the accumulation of time), it is combinatory (by the composition of forces)'. That is why discipline is applied using four main techniques: 'it draws up tables; it prescribes movements; it imposes exercises; lastly, in order to obtain the combination of forces, it arranges "tactics" [...] the highest form of disciplinary practice'<sup>5</sup>.

Disciplinary power, whose specific instrument is examination, plays a main role in correcting behaviour at school. That is why it makes use of instruments that are in principle very simple: hierarchical inspection, normalising penalty and examination itself. In other words, a device of hierarchical surveillance has to be activated to exercise this disciplinary power; consequently, school is a building that channels behaviour, a disciplinary institution that has become a control machine operating as a microscope of behaviour: a central point would be both a source of light illuminating everything and a locus of convergence for everything that must be known: a perfect eye that nothing would escape and a centre toward which all gazes would be turned<sup>6</sup>.

As the analyses of Illich<sup>7</sup> or Bourdieu and Passeron<sup>8</sup> have already demonstrated, the school plays a fundamental 'custodial' role as a concentration or internment centre; it establishes its gaze through individuals for quite a considerable number of

---

<sup>4</sup> M. Foucault, *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège De France 1978–79*, Palgrave Macmillan, New York 1988, 44.

<sup>5</sup> M. Foucault, *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège De France 1978–79*, Palgrave Macmillan, New York 1988, 172, 133.

<sup>6</sup> M. Foucault, *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège De France 1978–79*, Palgrave Macmillan, New York 1988, 178.

<sup>7</sup> I. Illich, *La sociedad desescolarizada*, Editorial Planeta, Mexico 1985.

<sup>8</sup> P. Bourdieu and J.C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona 1979.



hours of their childhood and youth. Later, an educational role is added to the roles of surveillance, so that ‘three procedures are integrated into a single mechanism: teaching proper, the acquisition of knowledge by the very practice of the pedagogical activity and, finally, a reciprocal and hierarchised observation’<sup>9</sup>. This reciprocal and hierarchised observation, discrete, continuous and overall surveillance of identified and specified individuals, expanded in modernity to multiple institutions due to the importance of the new power mechanics it involved.

On these mechanics of permanent and continuous power, the anthropologist Kluckhohn made his own an old North American proverb, which says that it is very difficult for a fish to be aware of the existence of water: ‘the fish would be the last creature to discover water’<sup>10</sup>. But water does not cease existing as a result; quite the contrary, it surrounds it on all sides. The type of school Foucault speaks about is a glass cage in which the individual can be watched at all times<sup>11</sup>.

### On Foucault and his applications in the education sector

Foucault is a theoretical ‘toolbox’ for any social scientist; researchers can dip into the box and use what they need. However, we should remember, as Raimundo Cuesta mentioned, that many interpreters of the French thinker have fallen for the ‘myth of coherence’, in other words, they assume Foucault’s work has a system and is completely cohesive, and that prevents us from clearly seeing the limitations and restrictions of his work. As Cuesta points out, we must approach Foucault ‘with spiral, winding and retractable readings’.

Foucauldian theory must be an invitation to conceptual *do-it-yourself*. Olga Lucía Zuluaga understands Foucault in a less orthodox and more conscious manner, mentioning that ‘when we make use of the Foucault name, we refer to a way of writing, interrogating, perceiving, thinking. Foucault is a perspective, a way of looking; it is the name given to a toolbox’<sup>12</sup>.

Theory cannot become self-explanatory machinery that steamrolls over the researched subject because it came first and requires strict adherence; its sterility becomes obvious when meaning is hidden under artificial systematicity. Nevertheless, sometimes empirical work alone does not suffice to conduct an exhaustive investigation; when you turn up for research dressed in the theoretical bareness of

<sup>9</sup> M. Foucault, *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège De France 1978–79*, Palgrave Macmillan, New York 1988, 181.

<sup>10</sup> C. Kluckhohn, *Initiation à l’anthropologie*, Dessart, Brussels 1966, 22.

<sup>11</sup> M. Foucault, *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège De France 1978–79*, Palgrave Macmillan, New York 1988, 185.

<sup>12</sup> O. Zuluaga, *Foucault. La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 2005, 7.

empiricism, facts proliferate as a riot of capricious events that are impossible to understand and explain. In my opinion, social research must be balanced without too much formal baggage, but it must not be full of theoretical deficit either.

Foucault argues that *disciplinary power* came into being with the arrival of modern institutions and spread through modern society. Consequently, the continuities of power are not only evident in schools, hospitals and prisons, but also outside them. The concept of disciplinary power explicitly changed the analyses of power, from a *macro* framework of structures and ideologies to a *micro* environment of bodies and daily routines.

Foucault stated that ‘in thinking of the mechanisms of power, I am thinking rather of its capillary form of existence, the point where power reaches into the very grain of individuals, touches their bodies and inserts itself into their actions and attitudes, their discourses, learning processes and everyday lives’.

In my opinion, we education theorists should find a greater diversity of methodological approaches, emphasising, as other specialists have recognised, that ‘the way to approach this complexity does not consist of ignoring but rather making our analytical repertoire more sophisticated and even improving our ability to discover how power works, personality is caused or disciplinary matrices are legitimised’<sup>13</sup>.

Mark Porter also draws our attention to this issue: ‘Have we struggled with the problem of changes in mediations of language, analysis or voice in the world around us? And have we introduced problems arising from intellectual effort in our research of the past?... In this age, the discipline of history needs new cognitive maps, new analysis strategies and new thought experiments’<sup>14</sup>.

We need to navigate the huge scenario of Foucauldian concepts and hypotheses with caution, be stripped of any fetishist adoration of the work and its author and make practical, yet creative use of his contributions; a theoretical toolbox that interested researchers can help themselves to. Foucault’s writing allows us to choose from many different tools since many of his concerns are still ours, as are many of his contradictions.

## References

- Bourdieu P. and Passeron J.C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Editorial Laia, Barcelona 1979.
- Foucault M., *La verdad y las formas jurídicas*, Editorial Gedisa, Rio de Janeiro 1978.
- Foucault M., *Discipline and punish*, Pantheon Books, London 1977.

<sup>13</sup> J. Kincheloe, *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment*, Falmer Press, London 1991, 243.

<sup>14</sup> M. Porter, *Cultural history and postmodernity: disciplinary readings and challenges*, Columbia University Press, New York 1997, 91.

- Foucault M., *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège De France 1978–79*, Palgrave Macmillan, New York 1988.
- Illich I., *La sociedad desescolarizada*, Editorial Planeta, Mexico 1985.
- Kluckhohn C., *Initiation à l'anthropologie*, Dessart, Brussels 1966.
- Kincheloe J., *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment*, Falmer Press, London 1991.
- Porter M., *Cultural history and postmodernity: disciplinary readings and challenges*, Columbia University Press, New York 1997.
- Zuluaga O., *Foucault. La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogota 2005.



Część II

**AKSJOLOGICZNE  
ORAZ SPOŁECZNE OBSZARY  
WYCHOWANIA I ROZWOJU  
CZŁOWIEKA**



**Dr Sylwia Przewoźnik**

Akademia Ignatianum w Krakowie

## **Młodzież współczesna wobec bezprecedensowo zmiennej rzeczywistości – aspekty społeczne, kulturowe i pedagogiczne**

### **Contemporary youth in the face of unprecedented change of reality – social, cultural and pedagogical aspects**

#### **Streszczenie**

Zawarte w prezentowanym tekście rozważania skłaniają do refleksji nad kondycją współczesnej młodzieży, która jako grupa oscylująca pomiędzy dzieciństwem a dorosłością jest najbardziej podatna na wpływy otaczającej rzeczywistości. Uwikłanie w tej zmiennej rzeczywistości oraz w procesy globalizacji i chaos wartości postmodernizmu czyni życie młodych ludzi bardzo trudnym i skomplikowanym. Młodzież szkolna i akademicka jest pod nadzwyczaj dużym oddziaływaniem szybko przeobrażającej się rzeczywistości, co nie pozostaje bez wpływu na sposób jej funkcjonowania w podstawowych środowiskach życia i rozwoju człowieka. Młodzi ludzie narażeni są dziś na wiele nieznanymi dotąd zagrożeń i niebezpieczeństw.

**Słowa kluczowe:** młodzież, zmienna rzeczywistość, współczesne społeczeństwo, problemy, zagrożenia.

#### **Summary**

The considerations included in the presented text encourage reflection on the condition of contemporary youth, which as a group oscillating between childhood and adulthood is the most susceptible to the influence of the surrounding reality. The entanglement into this changing reality and into the processes of globalization and the chaos of the postmodern values, makes the lives of young people extremely difficult and complicated. School and academic youth remain extremely influenced by increasingly changing reality, which leaves a negative impact on functioning in basic environment of human life and development. Young people are nowadays exposed to many unknown threats and dangers.

**Keywords:** youth, changeable reality, contemporary society, problems, threats.

#### **Wprowadzenie**

Dzisiejszy świat oferuje młodym ludziom wiele szans i możliwości dla ich rozwoju. Jednak postęp techniczny i cywilizacyjny wymaga od ludzi odpowiedniego przystosowania i radzenia sobie z tym, co nowe i nieznanne. Należy pamiętać, że zwłaszcza ludzie młodzi mają często trudności w odnalezieniu się wśród wymagań

stawianych przed nimi zarówno przez współczesny świat techniczny i informatyczny, jak i całe społeczeństwo, w jakim żyją. Zmuszeni są do funkcjonowania w nadzwyczaj szybko zmieniającej się rzeczywistości, pozbawionej stabilnych wartości i życiowych drogowskazów. Ciągłe przeobrażenia polityczne, kulturowe i gospodarcze stają się przyczyną rozchwiania norm moralnych i obyczajowych oraz postaw życiowych<sup>1</sup>. Może to prowadzić do zagubienia i niemożności skryształowania swojej tożsamości oraz wypracowania pożądanej hierarchii wartości<sup>2</sup>. Młodzież narażona jest na wiele niebezpieczeństw kreowanych i potęgowanych przez współczesną kulturę ryzyka oraz narastającą przemoc w życiu społecznym. Świat przestał być jednoznaczny w swych zasadach, normach i wartościach. Poczucie pewności i względnej stałości zastąpione zostało w nim niepewnością i niepokojem. Jak pisze J. Pyżalski, „młodzi ludzie, szczególnie nastolatki, otrzymują w skomplikowanym, wielokulturowym i stechnicyzowanym świecie znacznie większą paletę możliwości niż pokolenie ich rodziców i dziadków”, jednak, jak zwraca uwagę tenże autor, „wiele z oferowanych dróg daje tylko pozór wyboru, ucieczkę od wolności, a czasami jest po prostu ofertą zniewolenia”<sup>3</sup>. Grupą społeczną, która w znacznym stopniu będzie wyznaczała trendy dla kształtowania się postaw społecznych przyszłych pokoleń, jest bez wątpienia obecna młodzież. W tym kontekście, na co zwraca się dużą uwagę w literaturze przedmiotu, młodzi ludzie są bardzo dobrym punktem odniesienia do obserwacji przeobrażeń zachodzących we współczesnych społeczeństwach. Są oni „soczewką”, w której skupiają się najróżniejsze problemy i napięcia aktualnego systemu. Są „barometrem” zmian społecznych i psychicznych nastrojów. Zatem sytuacja młodzieży, ich sposób postrzegania otaczającego świata, ich aspiracje i dążenia życiowe są miarą zmian, które już się dokonały i jakie są jeszcze do pokonania w przyszłości. Przed współczesną młodzieżą stoją ogromne wyzwania wynikające z usytuowania jej jako najbardziej wrażliwego uczestnika życia społecznego i odbiorcy dokonujących się w nim przyśpieszonych przemian<sup>4</sup>.

### Młodzież a społeczeństwo późnej nowoczesności

Współczesna rzeczywistość określana jest jako ambiwalentna, nieprzewidywalna, zróżnicowana, wielokulturowa, niejednolita, dynamiczna. Można więc

<sup>1</sup> J. Szmyd, *Główne strategie walki z zagrożeniami cywilizacji współczesnej*, „Idō – Ruch dla Kultury: Rocznik naukowy: filozofia, nauka, tradycje wschodu, kultura, zdrowie, edukacja” 2004, nr 4, s. 340–351.

<sup>2</sup> T. Kluz, *Problemy wieku adolescencji w okresie zmian społecznych*, „Wychowanie na co dzień” 2005, nr 1/2, s. 13.

<sup>3</sup> J. Pyżalski, *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, Łódź 2015, s. 5.

<sup>4</sup> K. Szafraniec, *Raport „Młodzi 2011”*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 11.



stwierdzić, że postrzega się ją jako pełną sprzeczności i przeciwieństw. Jedyłą jej stałą właściwością jest ciągła zmiana. Najczęściej obdarza się ją mianem ponowoczesności, którą postrzega się jako konsekwencje i następstwo nowoczesności<sup>5</sup>. Specyfika ambiwalentnej i pełnej sprzeczności współczesności może więc wywoływać w młodzieży poczucie zagubienia, wyobcowania, niepewności. „Zamiast trwałych i stabilnych hierarchii oraz wyraźnych linii ewolucyjnych mamy nieustanne starcia sprzecznych opinii i sądów [...] oraz bitwy prowadzące w najlepszym razie do stworzenia nowych hierarchii równie kruchych, nietrwałych i tymczasowych jak poprzednie”<sup>6</sup>. Globalizacja – jako proces przebiegający w sposób niekontrolowany, czy faktycznie bezkarny – stanowi niebezpieczeństwo, na które najbardziej narażona jest młodzież<sup>7</sup>. Według Z. Baumana „procesy globalizacyjne generują egzystencjalny lęk, wynikły z egzystencjonalnego braku poczucia bezpieczeństwa. Kiedy wolny rynek zaczyna decydować o wszystkim – używając szekspirowskiej metafory »być, albo nie być«”<sup>8</sup>. Jak słusznie pisze J. Szmyd: „za naczelne, wiodące tendencje ponowoczesności uznaje się na ogół globalizację, przyspieszone tempo zmian, »wszystkich i wszystkiego«, nadmierne »wywyższenie« wartości materialnych, przedmiotowych i użytkowych (kosztem wartości duchowych, wewnętrznych), zbytnią ekonomizację oraz pragmatyzację życia, powszechną jego komercjalizację, »szaleńczy pęd« za zyskiem i wygodą, kult pieniądza i ciała, wybujały konsumpcjonizm. Epoka ponowoczesności czy »płynnej nowoczesności« z takimi charakterystycznymi cechami, jak: globalizacja, postęp technologiczny, i informatyczny konsumpcjonizm i pragmatyzacja życia, rosnące wpływy mass mediów i kultury masowej, stałe przyspieszenie »wszystkich i wszystkiego« itp. powoduje głębokie i szybko dokonujące się zmiany w sferze świadomości i bytowania człowieka, w tym – w świadomości etycznej i życiu moralnym”<sup>9</sup>. Według Z. Baumana chęć osobistej autonomii, czy też samookreślenia się, życia autentycznego, czy indywidualnej doskonałości przeistacza się w potrzebę posiadania i konsumowania dóbr oferowanych przez rynek. Rynek zaś żywi się poczuciem braku szczęśliwości, które sam na swój sposób generuje. Wyzwalania, obawy, niepokoje i cierpienia związane z osobistą niedoskonałością i niezaspokojeniem wywołującym różne sposoby zachowań konsumenckich. Duży zakres wolności współczesnego człowieka skłania do zastanowienia się nad tym, czy stanowi on

<sup>5</sup> G. Dziamski, *Ponowoczesna świadomość estetyczna* [w:] *Trudna ponowoczesność. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, cz. I, red. A. Zeidler-Janiszewska, Poznań 1995, s. 197.

<sup>6</sup> Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011, s. 243.

<sup>7</sup> J.Z. Holzer, R. Serek, *Sytuacja demograficzna świata i Polski w okresie do roku 2020* [w:] *Strategia rozwoju Polski do roku 2020*, t. I, Warszawa 2000, s. 187.

<sup>8</sup> Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, s. 14.

<sup>9</sup> J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015, s. 23 i in.; tenże, *Pogoda dla etyk sumienia – nie dla kodeksów i nihilizmu moralnego*, „Res Humana” 2009, nr 1, s. 20 i in.

dobrodziejstwo dla człowieka, czy też nie. Z. Bauman podkreśla, że wolność nie zapewnia jednak szczęścia – jest ona źródłem nie radości, lecz raczej wewnętrznej rozterki<sup>10</sup>. I. Wojnar analizuje zjawisko „zagubionego człowieczeństwa” w czasach wzmacniania się okrucieństwa i niepotrzebnego cierpienia. Zło pod różnymi postaciami osiąga w zglobalizowanym świecie spektakularne zwycięstwa; uzasadnia potrzebę, konieczność, podejmowania w sposób równoczesny i współzależny naprawy świata i człowieczeństwa<sup>11</sup>.

O ile za atrybut minionych czasów tzn. nowoczesności uznawano działanie zgodne z pewnymi regułami, które wprowadzały porządek oraz umożliwiały przewidywanie mających nastąpić wydarzeń, o tyle współczesność całkowicie zrywa z tą zasadą, ponieważ okazała się ona dysfunkcyjna, ukierunkowuje bowiem człowieka na podążanie za teraźniejszością nastawioną na niełatwą do przewidzenia przyszłość i nie przygotowuje go do niej. Za prekursorów tak rozumianej ponowoczesności uważa się Jeana François Lyotarda, Jacquesa Derride’a, Michela Foucaulta i Jeana Baudrillarda. Właściwością łączącą poglądy owych badaczy jest fakt, że przypisywali jej podobne cechy, z których kluczową stanowiła permanentna zmiana<sup>12</sup>. Jednostka ludzka autotelicznie stanowi niezgłębianą tajemnicę, której działania są nieprzewidywalne, co sprawia, że zamierzenie zdiagnozowania jej stanu w obecnych czasach staje się coraz bardziej utrudnione i skomplikowane. Współczesnego człowieka można określać zarówno mianem *homo viator*, który nieustannie podąża za swoimi celami, jak i *homo ludens*, ponieważ większość swojego życia poświęca zabawie, często przybierającej postać gry, czy *homo faber* przyzwyczajonego do ciężkiej pracy i produktywności<sup>13</sup>.

Konkludując, należy stwierdzić, iż ciągła zmienność i wielopłaszczyznowość procesu globalizacji oraz zjawisk mu towarzyszących obrazują, jak trudna i niejednoznaczna jest współczesna rzeczywistość. W ujęciu tym globalizacja generuje szerokie spektrum problemów społecznych, kulturowych i egzystencjalnych w sytuacji różnorodności, wieloznaczności i ambiwalencji, co rzecz jasna nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się „ponowoczesnego człowieka”<sup>14</sup>.

Współczesny młody człowiek poszukuje całościowej koncepcji życia i wizji siebie samego. To poszukiwanie jednak jest często daremne z powodu fragmentaryzacji kultury współczesnej, a wraz z nią tożsamości człowieka. Młodzież współczesna powinna mieć wyraźnie określone poczucie tożsamości, tak by mogła jasno określić, kim jest, kim ma być i jak ma postępować. Poszukuje ona wobec tego porządku

<sup>10</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 31.

<sup>11</sup> I. Wojnar, *Wstęp [w:] Etos edukacji w XXI wieku, zbiór studiów*, red. I. Wojnar, Warszawa 2000, s. 8.

<sup>12</sup> G. Dziamski, *Ponowoczesna świadomość...*, s. 147.

<sup>13</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2(19), s. 7.

<sup>14</sup> A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, s. 30.

określonego rytmu życia, stabilnych reguł gry życiowej. Jednak pozostawanie jej w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, „totalnej ambiwalencji”, powoduje nieustanną alienację, zwłaszcza przy braku autorytetów mogących stanowić dla niej podwaliny „fundamentów życiowych”<sup>15</sup>. Dynamika zachodzących procesów cywilizacyjnych wskazuje na potrzebę szybkiego reagowania wszystkich środowisk wychowawczych na pojawiające się nowe problemy i perspektywy rozwojowe ludzi młodych przy jednoczesnym podejmowaniu działań prewencyjnych, ograniczających skalę nowych zagrożeń<sup>16</sup>.

### **Błędy wychowawcze popełniane przez rodziców a niewłaściwe zachowania współczesnej młodzieży**

Od tysięcy lat rodzina uznawana jest za podstawową grupę i instytucję społeczną we wszystkich zbiorowościach ludzkich. Stanowi ona podstawowe i naturalne środowisko narodzin, rozwoju i wychowania każdego człowieka. Rodzina jest integralną częścią każdego społeczeństwa, a zarazem jest jego najmniejszą i elementarną komórką. Szczególnie środowisko rodzinne ważne jest w przypadku dzieci. Nie ulega wątpliwości, że doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego mają kluczowe znaczenie dla każdego młodego człowieka i wywierają niezatarty wpływ na jego całe dorosłe życie. Poszukując odpowiedzi na pytania: jaki jest człowiek i dlaczego funkcjonuje w określony sposób, często należy odwołać się do historii jego życia nierozzerwalnie związanej z jego rodziną. Jak zauważa M. Popper, „ważna jest tutaj zawsze historia życia człowieka, która fascynuje, wywołuje podziw, a przede wszystkim to, że jest ona dowodem na znaczenie określonych wartości w życiu społecznym”<sup>17</sup>.

Każde dziecko poza zadatkami wrodzonymi czerpie wzory z najbliższego otoczenia, w którym się wychowuje. Niestety większość rodziców nie dopuszcza do siebie myśli, że nieprawidłowe zachowanie ich dziecka jest wynikiem ich błędów i nieprawidłowych metod wychowawczych, jakie stosują wobec niego<sup>18</sup>. Według A. Guryckiej błąd wychowawczy „jest to zachowanie, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków”<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 265.

<sup>16</sup> Z. Kosyrz, *Oblicza tożsamości*, Warszawa 2012, s. 12–17.

<sup>17</sup> M. Popper, *Leadership as Relationship*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 2004, 34, s. 107–125.

<sup>18</sup> S. Przewoźnik, *Pieczka zastępcza nad dzieckiem: pomoc – wsparcie – wyzwania* [w:] *Edukacja jutra. Wiedza i edukacja współczesnego człowieka*, red. A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2018, s. 463–477.

<sup>19</sup> A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990, s. 11.

W rozważaniach na temat błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców zasadne wydaje się być zwrócenie uwagi przede wszystkim na postawy rodzicielskie rozumiane jako „całościowa forma ustosunkowania rodziców wobec dziecka”<sup>20</sup>. Efektem wystąpienia błędów wychowawczych popełnianych przez rodziców jest zaburzenie czy nawet zerwanie interakcji między dzieckiem a rodzicem, co prowadzi do realnego lub potencjalnego zagrożenia dla rozwoju młodego człowieka. W takich wypadkach może wystąpić u dziecka poczucie krzywdy i niesprawiedliwości, brak wiary w siebie, bierność, uległość czy nieumiejętność wkraczania w relacje społeczne<sup>21</sup>. Istotną rolę odgrywają tutaj wartości przekazywane w drodze transmisji pokoleniowej. Z jednej strony bowiem rodzice często sami nie stosują się do tych wartości i wydają się być zagubieni w świecie, a z drugiej przekazują te wartości nie w drodze dialogu, lecz za pośrednictwem nakazów. Niewątpliwie należy podzielić poglądy J. Szmyda, iż „jedną z poważniejszych i najbardziej niepokojących z punktu widzenia dostrzegalnych i przewidywalnych skutków sytuacji kryzysowych globalizującego się świata jest stan rzeczy we współczesnej edukacji, a zwłaszcza w wychowaniu doby tzw. ponowoczesności; powszechnie uznawany za kryzys edukacyjny, w szczególności wychowawczy”<sup>22</sup>. Niewłaściwe metody wychowawcze stosowane przez rodziców wywołują – jak wspomniano – różnorakie zaburzenia w zachowaniu młodzieży polegające, najogólniej mówiąc, na naruszeniu równowagi pomiędzy „swobodą a przymusem w wychowaniu”, wskutek czego utrwalone zostają negatywne zachowania aspołeczne<sup>23</sup>. Należy podkreślić, że rodzice są pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami swoich dzieci. Wiadomo, że nie ma właściwie dzieci złych, a są tylko dzieci skrzywdzone, zaniedbane, niewłaściwie kochane. Dziecko zranione przez życie, przez błędy opiekuńcze i wychowawcze dorosłych będzie raniło innych. Bunt nastolatków niemających oparcia w rodzinie przejawia się często poprzez stosowanie przemocy wobec rówieśników i w agresji wobec otoczenia. Trudno kochać nastolatka, który rani, jest agresywny, używa wulgarnych słów, ale za tym całym złem, które w nim tkwi, kryje się osobista tragedia, bezradność, strach, do którego dorastający człowiek nie chce się przyznać, którego na ogół się wstydzi. Stąd może wynikać zazdrość, agresja, stąd różne nałogi, złe towarzystwo, w którym młody człowiek szuka wsparcia i akceptacji. Narzekamy, że dzieci i młodzież są złe, zepsute, a sami często zachowujemy się niestosownie i nagannie. Używamy wulgarnych słów, nadużywamy alkoholu, palimy papierosy, zaniedbujemy swoje obowiązki. Za złe zachowanie winimy wszystkich wokół: szkołę, Kościół, kolegów, telewizję, prasę... Niestety dość często rodzice nie potrafią lub nie chcą się podjąć roli przewodnika dla swoich dzieci, a przecież podstawowym warunkiem rozwoju dziecka jest

<sup>20</sup> J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1972, s. 56.

<sup>21</sup> B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000, s. 30.

<sup>22</sup> J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo...*, s. 23.

<sup>23</sup> C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 31.

pozytywne naśladownictwo. Niezbędne są tu też dla niego odpowiednie wzorce zachowań. Trzeba wnikliwie szukać przyczyn nieprawidłowego zachowania, bo jak powiedział Platon: „nikt nie jest zły dobrowolnie”. Należy też zgodzić się z M. Łobockim, który pisze, iż „dzięki uogólnianiu [...] postrzeganych przez dzieci i młodzież poprawnych moralnie zachowań i postaw dorosłych wykazują one coraz większą gotowość do postępowania moralnego bez względu na odmienną sytuację [...]. Są też skłonne do różnych sposobów reagowania, np. na krzywdę ludzką”<sup>24</sup>.

### **Kryzys autorytetów w świadomości współczesnej młodzieży**

Autorytet – w skrócie mówiąc – to pewien drogowskaz. Ludzie przez całe życie poszukują przewodnika, a więc niepodważalnego autorytetu. Szczególnie młody człowiek, stojący u progu dorosłego życia, potrzebuje mistrza, który pomoże mu podjąć trudną ścieżkę życia, samodoskonalenia. Młody człowiek potrzebuje autorytetu, który będzie wspierał go w poszukiwaniu nowych umiejętności, służyć przykładem, będzie motywował do działania, pomoże dokonać samookreślenia się i wskaże właściwą drogę postępowania. Jednak dyskusje w postmodernizmie skupiają się na zaniku wielkich narracji i autorytetów, na których można byłoby polegać<sup>25</sup>. A. Giddens pisze: „w wielu regionach życia społecznego późnej nowoczesności, w tym w sferze tożsamości, zabrakło niepodważalnych autorytetów. Znacznie więcej niż w kulturach przednowoczesnych”<sup>26</sup>. Refleksja wywołuje kluczowe pytanie: czy dziś, w „świecie postideologicznego” konsensusu, kiedy jednak słyszymy ciągle wypowiedzi, iż nastąpił zanik czy wręcz kryzys autorytetów, odgrywają one jeszcze jakąkolwiek rolę w życiu młodego człowieka? Jednocześnie jednak należy sobie zdawać sprawę z tego, że dla wielu ludzi, a szczególnie ludzi młodych, istnienie autorytetów jest niezbędne. A. Giddens zauważa z dużą wnikliwością, że w przełomowych momentach życia, gdy ryzyko niefortunnnych decyzji odnośnie do własnej przyszłości staje się wyjątkowo wysokie, pojawia się większa gotowość do podporządkowania się autorytetom społecznym, gdyż pomaga to przezwyciężyć poczucie niepewności<sup>27</sup>. Niewątpliwie w budowaniu autorytetu istotną rolę odgrywa proces takiego wychowania młodego człowieka, by mógł on zrozumieć sam siebie, by mógł odczuć potrzebę aktywnego zaangażowania się w swój rozwój. Rodzice winni być dla swoich dzieci przewodnikami po świecie i jego zawiłych drogach. To zadaniem rodziców jest wskazywanie i wyjaśnianie: co jest dobre, a co złe i na kim można się bezspornie oprzeć. Zdaniem Z. Freuda rodzina jest tym miejscem, w którym dziecko jest przygotowywane do dojrzałego

<sup>24</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009, s. 21–22.

<sup>25</sup> R. Salecl, *Tyrania wyboru*, Warszawa 2013, s. 95.

<sup>26</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 265.

<sup>27</sup> Tamże.

uczestnictwa w życiu społecznym w taki sposób, który umożliwia pogodzenie dążenia do utrzymania własnej niezależności i jednoczesnego podporządkowywania się regułom obowiązującym w całym społeczeństwie. Podstawowe znaczenie ma w tym procesie autorytet rodzicielski<sup>28</sup>. Freudowskie idee dotyczące autorytetu rozwijano w kilku kierunkach. I chyba najważniejszy z nich dotyczy wpływu autorytetów na kształtowanie się struktury „ja” u dzieci, a dokładnie na przezwycięzanie narcystycznych skłonności. Proces ten rozpoczyna się, gdy osiąga ono czwarty rok życia. Wtedy zaczyna się u dziecka kształtowanie „superego”. Wcześniej reaguje ono wyłącznie na nakazy i zakazy rodziców, które są jednak dla niego całkowicie niezrozumiałe. Stanowią one swoistą barierę, która utrudnia impulsywne działania wynikające z witalności dziecka (struktura „id”). Można powiedzieć, że rodzice występują tu w roli „autorytetu” zewnętrznego, który ze względu na zajmowaną pozycję w rodzinie ma możliwość wymuszania określonych zachowań<sup>29</sup>.

Badania przeprowadzone przez D. Baumrind pokazują, że o ile w stosunku do małych dzieci rodzice są takimi autorytetami, których postępowanie wychowawcze wspiera ich rozwój, to mniej korzystnie przedstawia się ta sytuacja w przypadku starszej młodzieży. Rodzice dzieci, które osiągnęły 15 rok życia, dość często preferują styl wychowania w znacznej mierze odrzucający lub zaniedbujący dziecko. Tym samym rezygnują z roli bycia autorytetem w stosunku do własnych dzieci. Tego typu sytuacja sprzyja poszukiwaniu przez młodzież alternatywnych autorytetów<sup>30</sup>. Niestety nie zawsze są to alternatywy pożądane społecznie i pedagogicznie. Jak podkreśla J. Frankel, brak miłości okazywanej dziecku przez rodziców, a niekiedy świadome i nieświadome okrucieństwo kierowane pod jego adresem skutkuje bądź silną identyfikacją z agresywnymi rodzicami, co łączy się z przejęciem antyspołecznych wzorców postępowania, bądź wyzwala uogólnioną nieufność wobec wszystkich ludzi, pogodzenie się z rolą bycia ofiarą we wszelkich relacjach społecznych<sup>31</sup>. Gdy dzieci oraz młodzież pozbawione są wpływu autorytetu rodzica, obserwuje się wówczas wzmożone oddziaływanie na nie grupy rówieśniczej i wpływ środków masowego przekazu, które lansują często różne pseudoautorytety<sup>32</sup>.

Autorytet w oczach młodego człowieka często ulega zmianie, ewoluuje, bądź jest zastępowany lepszym. Może być chwilową fascynacją bądź długotrwałym

<sup>28</sup> M.E. Milch, D.M. Orange, *Conscience as the Reappearance of the Other in Self-Experience: On Using the Concepts Superego and Conscience in Self psychology*, „Psychoanalytic Inquiry” 2000, s. 206–231.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> D. Baumrind, *Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy*, „New Directions for Child and Adolescent Development” 2005, 108, s. 61–75.

<sup>31</sup> J. Frankel, *Identification with the Aggressor and the Normal Traumas: Clinical Implications*, „International Forum Psychoanalysis” 2004, 13, s. 78–83.

<sup>32</sup> M. Dudzikowa, *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów [w:] Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak, t. I, Gdańsk 2007, s. 227.

bodźcem prowadzącym do działań pozytywnych bądź negatywnych. Stąd to pojęcie należy rozpatrywać w dwojaki sposób. Dla ukazania sensu i znaczenia autorytetu dla młodych ludzi posłużę się definicją K. Sośnickiego. Ten znakomity pedagog pisał: „głównym trzonem terminu autorytet jest taki stosunek między dwiema osobami, w którym jedna z nich uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej, a nawet stara się ją uprzedzić. W takim razie pierwsza posiada autorytet, druga jest posłuszna jej autorytetowi”<sup>33</sup>.

Niestety w świecie nadmiernego przyśpieszenia następuje kryzys autorytetu i wzorców, które tak bardzo są potrzebne młodym ludziom. Coraz mniej jest osób godnych naśladowania, zaufania, czci i zawierzenia. Często słyszymy opinie, że wzrost patologii społecznych wśród młodzieży właśnie wynika z braku autorytetów. W dyskusjach o edukacji bardzo często pojawia się też wątek dotyczący upadku autorytetu nauczycieli, osłabienia ich pozycji w ocenie uczniów. Coraz częściej słyszy się o nagannym zachowaniu uczniów wobec nauczyciela: np. kosa na śmiecie na głowie nauczyciela, wycieranie twarzy gąbką do tablicy, krępowanie rąk, wyzwiska, obsceniczne gesty<sup>34</sup> itp. W dzisiejszych czasach, ogólnie rzecz biorąc, młodzież ma całkowicie inne poglądy na życie niż ich rodzice i dziadkowie. Ma również inne wzorce do naśladowania. Samo określenie *autorytet* coraz rzadziej pojawia się w języku młodzieży. Można przypuszczać, że należy ono raczej do słownika biernego niż czynnego w kontaktach werbalnych młodych ludzi. Niewątpliwie główną winę za to ponoszą mass media i szerząca się coraz bardziej kultura masowa z nimi związana. Treści głoszone w radiu, w gazetach i odbiornikach telewizyjnych niejednokrotnie przyczyniają się do stwarzania atmosfery szeroko pojętego „luzu” we wszystkich niemal dziedzinach życia. W szerzącej się narastającej konsumpcyjności upadają budowane przez wieki autorytety. Jednak trzeba pamiętać o tym, że środki masowego przekazu filtrują informacje, a więc przekazywana wiedza nigdy nie jest pełna, często zaś może być zniekształcona<sup>35</sup>. Liczy się więc nieskrępowana swoboda wyboru stylu życia, korzystanie z niego intensywnie, ale powierzchownie. Życiem i wyborami młodych ludzi kieruje obecnie reklama, film, show, gdzie w znacznej mierze próbuje się w banalny i uproszczony sposób odpowiadać na egzystencjalne problemy ludzi. Znikła potrzeba poszukiwania wzorców godnych do naśladowania. Pogoń za oryginalnością, obojętność, brak uczuć, „bylejakość” – to wszystko prowadzi jednak do pustki i zagubienia własnej tożsamości<sup>36</sup>.

Na zakończenie stosunkowo zwięzłej relacji o autorytetach i niestety ich niewielkiej obecności w życiu młodzieży przytoczę słowa L. Witkowskiego, który w książce *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji* pisze: „najważniejsze,

<sup>33</sup> K. Sośnicki, *Autorytet a wychowanie*, „Nowa szkoła” 1950, (10), s. 29–31.

<sup>34</sup> B. Kisielińska, *Agresja pod kontrolą*, „Ergo. Forum Wychowawców” 2004, s. 20–22.

<sup>35</sup> R. Koopmans, *Movements and Media: Selection Processes and Evolutionary Dynamic in the Public Sphere*, „Theory and Society” 2004, s. 367–391.

<sup>36</sup> M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków–Warszawa 2014, s. 82.

co mnie przejmuję: zanik zapotrzebowania na autorytety (w ważnym kulturowo sensie) i zanik postawy zdolnej do wyróżnienia kogoś uznaniem, ze względu na spełnianie wysokich kryteriów kulturowych, a nie towarzyskich, środowiskowych, układowych<sup>37</sup>.

### Nieuchronne zagrożenia – media elektroniczne

Ogromną rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży odgrywają media elektroniczne. Wypełniają one przestrzeń, w której dziecko najczęściej przebywa i w której wzrasta, stając się dominującym elementem jego życia<sup>38</sup>. M. Dziewiecki ukazuje współczesne mass media jako rodzaj zbiorowego wychowawcy, który jednak jest nieoficjalny i zwykle niekontrolowany przez rodziców oraz innych wychowawców. Co gorsza, jest to najczęściej wychowawca toksyczny, gdyż uzależnia od siebie i w wielu przypadkach deprawuje. Celem działania mediów nie jest wychowanie i troska o dobro młodego pokolenia, lecz zysk finansowy<sup>39</sup>. Środki masowego przekazu stanowią współczesny zakamuflowany rodzaj przemocy psychicznej, gdyż jako rezultat swego oddziaływania rozpowszechniają określony klimat myślowy, w którym wartości wyższe, zwłaszcza wartości uważane dotychczas za naczelne, zostają zdewaluowane<sup>40</sup>. Niestety – jak podkreśla J. Szmyd – większość ludzi w „epoce mediów” skazywana jest na sploty, jednostronny, tandetny, nieprawidłowo ukonstruowany, w wielu przypadkach zafałszowany i w dużej mierze szkodliwy oraz zdeformowany przekaz płynący ze współczesnych mass mediów<sup>41</sup>. Wśród wielu mass mediów, z całą pewnością można stwierdzić, że telewizja jest dzisiaj najpotężniejszym i najbardziej powszechnym środkiem masowego przekazu<sup>42</sup>.

<sup>37</sup> L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011, s. 41.

<sup>38</sup> J. Izdebska, *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 4, s. 29–38.

<sup>39</sup> M. Dziewiecki, *Etiologia patologii wśród dzieci i młodzieży*, [www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/patologia.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/patologia.html)

<sup>40</sup> J. Rudniański, *Przestrzeń wiary w cywilizacji współczesnej*, Poznań 1998, s. 105.

<sup>41</sup> J. Szmyd, *Zagroźne człowieczeństwo...*, s. 358.

<sup>42</sup> Jak wykazują badania prowadzone przez Jadwigę Izdebską, czas, jaki przeznaczają dzieci na oglądanie telewizji w ciągu każdego dnia jest znaczący. Już w wieku 2–3 lat oglądają ją przeciętnie 45 minut w ciągu całego dnia, wraz z wiekiem czas ten wydłuża się. W wielu krajach świata ponad 90% dzieci w wieku 4–12 lat ogląda telewizję codziennie, przez wiele godzin, czego przykładem są dane mówiące, że uczniowie szkół podstawowych w Stanach Zjednoczonych poświęcają więcej godzin telewizji niż nauce w szkole; natomiast w Szwecji uczniowie w ciągu dziesięciu lat nauki szkolnej spędzają 18 tys. godzin przed telewizorem, a więc o 3 tys. godzin więcej niż w szkole. Podobnie jest we Francji, gdzie dzieci 9–11-letnie poświęcają telewizji sporo czasu, rocznie ponad tysiąc godzin, we Włoszech zaś 81% dzieci w wieku 4–10 lat ogląda programy telewizyjne codziennie, a wiele z nich (72%) włącza telewizor bez wcześniejszego rozpoznania, jakie programy ma do wyboru.



Telewizja ma znaczący wpływ na wzmocnienie zachowań nie tylko pozytywnych, ale także negatywnych. Co prawda, prezentuje ona wiele programów ciekawych, rozwijających zdolności i zainteresowania dzieci i młodzieży, ale także i takie, które wywierają negatywny wpływ na człowieka, szczególnie w młodym wieku<sup>43</sup>. Sfera poznawcza, emocjonalna i motywacyjna osobowości młodzieży przez negatywne treści płynące z tzw. szklanego ekranu jest niewątpliwie narażona na niepożądane zmiany. Ze względu na małe doświadczenie i określony poziom rozwoju psychicznego młodego człowieka nie zawsze potrafi on ocenić, które treści są ważne, a które drugorzędne, co jest fikcją, a co rzeczywistością<sup>44</sup>. Treści, które zostały adresowane do widzów dorosłych, a które przenikają do umysłu dzieci i młodzieży, czynią w ich psychice olbrzymie spustoszenia, zakłócając świat ich wartości i znaczeń, w którym dotychczas przebywały<sup>45</sup>. Badania dotyczące zawartości programów telewizyjnych wyraźnie podkreślają, że oglądanie audycji prezentujących sceny agresji, destrukcji, grozy, przemocy seksualnej czy obscenicznej erotyki może prowadzić do negatywnych zmian w sferze poznawczej, emocjonalnej oraz motywacyjnej młodzieży<sup>46</sup>.

Upowszechnienie się technologii informatycznych, a w szczególności dynamiczny rozwój Internetu wprowadził fundamentalne zmiany w dostępie do informacji. Sieć stanowi miejsce, które stwarza młodzieży warunki do ucieczki, w często nieznany ich opiekunom świat<sup>47</sup>. Internet to niestety nie tylko same korzyści. Niezbędne jest uzmysłowienie sobie drugiej strony, pokus i zagrożeń czyhających na jej użytkowników. Dotyczy to głównie osób o niewyrobnym jeszcze światopoglądzie oraz niewielkiej wiedzy na temat zagrożeń, jakie niesie ze sobą korzystanie z Internetu. J. Zmarzlik uważa, że młodzi ludzie „są łatwymi ofiarami, ponieważ nie mają dostatecznego doświadczenia, są ufne i naiwne, a także, niestety, bardzo często samotne w swoich domach, szkołach i coraz mniej bezpiecznych podwórkach”<sup>48</sup>.

P. Aftab wyszczególnia sześć rodzajów zagrożeń, na które dzieci mogą się natknąć w Internecie:

- mogą znaleźć informacje, które są dla nich nieodpowiednie. Chodzi o pornografię, nienawiść, nietolerancję, bigoterię, przemoc, oszustwa, informacje nieprawdziwe i przesadzone;

<sup>43</sup> J. Bednarek, *Spoleczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2005, s. 174.

<sup>44</sup> J. Sosa, *Czy telewizja reklamuje przemoc?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 1, s. 29–32.

<sup>45</sup> M. Sokołowski, *Telewizja – wróg czy sojusznik wychowania?*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 5, s. 49–52.

<sup>46</sup> A. Gała, I. Ulfik-Jaworska (red.), *Czas pusty. Analiza treści programów telewizyjnych czterech nadawców polskich*, Lublin 2006, s. 32.

<sup>47</sup> D. Barney, *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2008, s. 95.

<sup>48</sup> J. Zmarzlik, *Internetowe znajomości – lek na samotność w realnym świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2005, nr 13, s. 70.

- mogą korzystać z usług i kupować przedmioty dla nich niebezpieczne, np. istnieją strony instruujące, jak zbudować bombę, oferujące broń, alkohol, trucizny, tytoń i narkotyki oraz proponujące hazard w sieci;
- mogą być niepokojone przez ludzi wulgarnych, obrażających, rzucających groźby, przesyłających wirusy i włamujących się do komputera;
- mogą przekazywać ważne informacje, wypełniając formularze, biorąc udział w konkursach i w ten sposób stać się celem handlowców stosujących nieuczciwe techniki marketingowe;
- mogą być oszukane i wykorzystane, gdy kupują coś w sieci i ryzykują ujawnienie innym istotnych informacji finansowych, takich jak numery kart kredytowych, numery pinu i hasła;
- mogą być uwodzone przez cybernapastników, którzy chcą się z nimi spotkać twarzą w twarz<sup>49</sup>.

Dane badawcze czerpane z różnych źródeł pozwalają jednoznacznie stwierdzić, że dzieci i młodzież w Polsce stosunkowo często mają kontakt ze szkodliwymi dla nich medialnymi treściami. Dokładny pomiar skali tego problemu jest trudny z kilku powodów. Po pierwsze w badaniach ankietowych niektórzy młodzi ludzie mogą wstydzić się lub nie chcieć się przyznać, że mieli kontakt z taką szkodliwą dla nich zawartością. Po drugie w określonych badaniach różnie definiuje się takie treści. Według badań przeprowadzonych przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę (dawniej Fundacja Dzieci Niczyje) aż 67% uczniów klas III gimnazjów zadeklarowało kontakt z pornografią w Internecie w ciągu 12 miesięcy. Regularny kontakt z pornografią przynajmniej raz w tygodniu miało 27% ogółu badanych. Znacznie częściej byli to chłopcy niż dziewczynki. Młodzież sama przyznawała, że kontakt z tymi treściami nie był bez wpływu na ich psychikę – 37% z tych, którzy mieli kontakt z pornografią (24% ogółu), przyznawało, że odczuwało potem niepokój związany z oglądanymi obrazami (częściej dziewczęta niż chłopcy). W tych samych badaniach mierzono kontakt z innymi rodzajami szkodliwych treści w Internecie: 40% gimnazjalistów miało kontakt z przekazami pełnymi nienawiści, 29% – ze sposobami na skrajne odchudzenie, 24% – ze stronami promującymi używanie narkotyków, 22% – ze stronami informującymi o samookaleczeniach, a 16% – o samobójstwach<sup>50</sup>.

## Wnioski

Sytuacja ciągłej i ulegającej stałemu przyspieszeniu zmiany całokształtu życia społecznego oraz coraz bardziej widoczne jej konsekwencje dla ludzi młodych

<sup>49</sup> P. Aftab, *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Warszawa 2003, s. 84.

<sup>50</sup> J. Włodarczyk, *Zagrożenia związane z korzystaniem z internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 12(1), s. 49–68.

i starszych, wzrastająca liczba dorastających nastolatków, którzy przeżywają różne problemy i trudności, wymaga dostrzeżenia problemu i uświadomienia sobie tej sytuacji, zarówno przez rodziców, wychowawców, jak i samą młodzież. Chaos światopoglądowy i brak stałych wartości we współczesnym świecie stanowi między innymi przejaw upadku pożytecznych społecznie autorytetów, kryzys tzw. „epoki racjonalizmu”. Potrzebna jest w związku z tym wysoka motywacja wszystkich środowisk społecznych do podjęcia skutecznych działań w celu wyeliminowania negatywnych i niepokojąco narastających zjawisk. Niezbędna jest natychmiastowa interwencja w przypadku dostrzeżenia wyraźnych ich przejawów w zachowaniu młodego człowieka. Szczególne zadanie przypada pedagogom, wychowawcom, nauczycielom. Wielkie znaczenie mają ich pedagogiczne umiejętności wczesnego reagowania na sygnały świadczące o zaistniałych sytuacjach kryzysowych, natomiast dla powodzenia działań profilaktycznych wspomagających młodzież w prawidłowym funkcjonowaniu konieczne jest wszechstronne zaangażowanie całej społeczności.

## Bibliografia

- Aftab P., *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Warszawa 2003.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011.
- Bauman Z., *Globalizacja*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2(19).
- Barney D., *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa 2008.
- Baumrind D., *Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy*, „New Directions for Child and Adolescent Development” 2005(108).
- Bednarek J., *Spoleczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2005.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006.
- Dudzikowa M., *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak, t. I, Gdańsk 2007.
- Dziewięcki M., *Etiologia patologii wśród dzieci i młodzieży*, [www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/patologia.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/patologia.html)
- Dziamski G., *Ponowoczesna świadomość estetyczna* [w:] *Trudna ponowoczesność. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*, cz. I, red. A. Zeidler-Janiszewska, Poznań 1995.
- Frankel J., *Identification with the Aggressor and the Normal Traumas: Clinical Implications*, „International Forum Psychoanalysis” 2004, nr 13.
- Gała A., Ulik-Jaworska I. (red.), *Czas pusty. Analiza treści programów telewizyjnych czterech nadawców polskich*, Lublin 2006.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990.
- Holzer J.Z., Serek R., *Sytuacja demograficzna świata i Polski w okresie do roku 2020* [w:] *Strategia rozwoju polski do roku 2020*, t. I, Warszawa 2000.

- Įzdebska J., *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 4.
- Jessor R., *Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action*, “Journal of Adolescent Health” 1999, nr 12.
- Kisielińska B., *Agresja pod kontrolą*, „Ergo. Forum Wychowawców” 2004, nr 4.
- Kluz T., *Problemy wieku adolescencji w okresie zmian społecznych*, „Wychowanie na codzien” 2005, nr 1/2.
- Kosyrz Z., *Oblicza tożsamości*, Warszawa 2012.
- Kowalczyk-Jamnicka M., *Charakterystyka współczesnej prostytucji [w:] Problemy współczesnej patologii społecznej*, red. B. Urban, Kraków 1998.
- Koopmans R., *Movements and Media: Selection Processes and Evolutionary Dynamic in the Public Sphere*, „Theory and Society” 2004.
- Kupisiewicz M., Kupisiewicz C., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2009.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa 2000.
- Milch M.E., Orange D.M., *Conscience as the Reappearance of the Other in Self-Experience: On Using the Concepts Superego and Conscience in Selfpsychology*, „Psychoanalytic Inquiry” 2000.
- Popper M., *Leadership as Relationship*, „Journal for the Theory of Social Behaviour” 2004, 34.
- Przewoźnik S., *Pieczą zastępczą nad dzieckiem: pomoc – wsparcie – wyzwania [w:] Edukacja jutra. Wiedza i edukacja współczesnego człowieka*, red. A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2018.
- Pyżalski J., *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, Łódź 2015.
- Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1972.
- Rudniański J., *Przestrzeń wiary w cywilizacji współczesnej*, Poznań 1998.
- Salecl R., *Tyrania wyboru*, Warszawa 2013.
- Sośnicki K., *Autorytet a wychowanie*, „Nowa Szkoła” 1950 (10).
- Sosa J., *Czy telewizja reklamuje przemoc?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 1.
- Sokołowski M., *Telewizja – wróg czy sojusznik wychowania?*, „Edukacja i Dialog” 1994, nr 1.
- Szafraniec K., *Raport „Młodzi 2011”*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Szmyd J., *Główne strategie walki z zagrożeniami cywilizacji współczesnej*, „Ido – Ruch dla Kultury: rocznik naukowy: filozofia, nauka, tradycje wschodu, kultura, zdrowie, edukacja” 2004(4).
- Szmyd J., *Pogoda dla etyk sumienia – nie dla kodeksów i nihilizmu moralnego*, „Res Humana” 2009, nr 1.
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015.
- Szymański M.J., *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków–Warszawa 2014.
- Świętochowska U., *Patologie cywilizacji współczesnej*, Toruń 1999.
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków 2011.
- Włodarczyk J., *Zagrożenia związane z korzystaniem z internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 12(1).
- Wojnar I., *Wstęp [w:] Etos edukacji w XXI wieku. Zbiór studiów*, red. I. Wojnar, Warszawa 2000.
- Zajączkowski K., *Uzależnienie od substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2003.
- Zmarzlik J., *Internetowe znajomości – lek na samotność w realnym świecie*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2005, nr 13.

**Dr. hab. Halyna Yelnykova**

Department of Pedagogy, Methodology and Management of Education  
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkov

## **Conceptual and essential content of adaptive management of educational systems**

### **Pojęcie i znaczenie adaptacyjnego zarządzania systemami edukacyjnymi**

#### **Abstract**

The article deals with the methodological foundations of the development of the adaptive management theory combining two aspects of being: logos and chaos. The general property is noted for all phenomena of being to appear a self-organization (the ordered structure emerges from chaos). It turns out, that two facing forces act in the process of self-organization and self-development particularly destructive and creative one. The continuous process of development causes the necessity of permanent control (monitoring) and current adjustment of the process to prevent the transformation of the creative force into a destructive one. It is noted that the described processes are explained by the theory of instability underlying the science of synergetics. The article covers four stages of directed self-organization as the adaptive actions underground of educational processes subjects, namely: destabilizing, orientational (includes dissipative and cooperative sub-stages), organizational and productive one. It is pointed out that the system development is optimal under the self-direction. Adaptive management is regarded as the interaction of a subject and object resulting in the interoperability of their behavior on a dialogical basis and efforts combination to self-directed actions towards a jointly defined actual result. It is argued that adaptive management syncretizes external management and self-management providing a natural way of its implementation. If rigid management is characterized by external influence, and self-management be instantiated by directed self-influence, then adaptive management is characterized by self-influence based on the cooperative actions of managers and performers. The algorithm-cycle of adaptive control, adaptation types of the actors and the mechanism combining actions of the head and executors are considered. The realistic objective of the activity and the process of making a managerial decision carrying out in four stages are separately distinguished. It is determined that the stated theoretical foundations of adaptive management will facilitate its introduction into the activity of the subjects of educational institutions management.

**Keywords:** adaptive management, realistic objective, self-influence, self-organization, directed self-organization, creative and destructive forces, self-management, logos and chaos, integration of efforts.

#### **Streszczenie**

W artykule poruszono temat metodologicznych podstaw rozwoju teorii adaptacyjnego zarządzania, na który składają się dwa aspekty istnienia: logos i chaos. Ogół istnienia jest znany z procesu samoorganizacji (porządek powstaje z chaosu). Okazuje się, że dwie przeciwstawne siły biorą udział w procesie samoorganizacji i samorozwoju, łącząc destrukcję i tworzenie. Wciąż zachodzący proces

rozwoju powoduje potrzebę stałej kontroli (monitoringu) i dostosowywania się procesów, aby przeciwdziałać transformacji siły twórczej w destrukcyjną. Opisane procesy wyjaśnione zostały w teorii niestabilności podlegającej nauce synergii. W artykule zaprezentowano cztery stopnie samoorganizacji jako adaptacyjnego działania w procesie edukacyjnym: destabilizację, orientację (składającą się z fazy rozproszonej i kooperacyjnej), organizację i produktywność. Podkreślono, że system rozwoju jest optymalny w procesie samokierowania. Adaptacyjne zarządzanie jest postrzegane jako interakcja przedmiotu i podmiotu, skutkująca interoperacyjnością zachowania na bazie dialogu i połączeniem wysiłków z samodzielnymi działaniami w celu wspólnego zdefiniowania rezultatu. Postuluje się, że adaptacyjne zarządzanie łączy zarządzanie zewnętrzne i samozarządzanie, zapewniając naturalną drogę jego implementacji. Ścisłe zarządzanie można scharakteryzować jako wpływ zewnętrzny, a samozarządzanie opiera się na samokierowaniu. Wobec tego zarządzanie adaptacyjne stanowi samozarządzanie oparte na kooperatywnym działaniu nadzorujących i wykonawców. Wzięto pod uwagę cykl algorytmiczny kontroli adaptacyjnej, typy adaptacji oraz mechanizmy łączące działanie kierowników i wykonawców. Wyróżniono realistyczny cel działalności oraz czteroetapowy proces podejmowania decyzji zarządczej. Zdecydowanie można stwierdzić, że wyznaczone teoretyczne podstawy zarządzania adaptacyjnego ułatwią jego wprowadzenie w aktywność podmiotów zajmujących się zarządzaniem edukacyjnym.

**Słowa kluczowe:** zarządzanie adaptacyjne, realistyczny cel, samokierowanie, samoorganizacja, kierowana samoorganizacja, siły twórcze i destrukcyjne, samozarządzanie, logos i chaos, połączenie wysiłków.

**Urgency of the research.** The challenges of modernity emphasize the need to develop a special type of management based on interaction, which would promote the conscious self-directing of actions to achieve a socially significant real objective<sup>1</sup>.

The given issues are considered in the works of O. Bohdanov<sup>2</sup>, E. Husynskiy<sup>3</sup>, H. Danylenko<sup>4</sup>, N. Kapustin<sup>5</sup>, V. Lutai<sup>6</sup>, H. Nikolis, I. Pryhozhin, I. Stingers<sup>7</sup>, T. Santalainen<sup>8</sup>, P. Tretiakov<sup>9</sup>, A. Uiomov<sup>10</sup>, etc.

<sup>1</sup> Vzaiemodiia subiektiv upravlinnia profesiino-tekhnichnoiu osvitoiu: teoriia i praktyka: Monografiia. – K.: Pedagogichna dumka, 2012. – 304 p.

<sup>2</sup> A.A. Bogdanov, Tektologiya. Vseobshchaia organizatsyonnaia nauka: Kn. 1, 2. – M.: Ekonomika, 1989. – 655 p.

<sup>3</sup> E.N. Gusynskiy, Postroenie teorii obrazovaniya na osnove mezhdistsiplinarnogo sistemnoho podhoda. – M.: Shkola, 1994. – 184 p.

<sup>4</sup> Indeksna otsinka faktoriv vnutrishnyoshkilnogo seredovyscha: Metod. rekomendatsii /Uporiadnyk H.M. Danylenko. – Kh.: UNDI OZDP, 1997. – 24 p.

<sup>5</sup> N.P. Kapustin, Pedagogicheskie tehnologii adaptivnoi shkoly: Ucheb. Posobyie. – M.: Yzdatel'skiy tsentr "Akademyia", 1999. – 216 p.

<sup>6</sup> V.Y. Knorring Iskusstvo upravleniya: Uchebnyk. – M.: BEK, 1997. – 288 p.

<sup>7</sup> V.S. Lutai, Filosofiia suchasnoi osvity: Navchalnyi posibnyk. – K.: MagistrS, 1996. – 256 p.; A.H. Maminonov, Upravlenie i informatsiia. – M.: Nauka, 1975. – 273 p.

<sup>8</sup> H. Nikolis, Y. Prigozhyn, Samoorganizatsiia v neravnovesnykh sistemah: Ot disipativnykh struktur k uporiadochenosti cherez fluktuatsii: Per. s anhl. V.F. Pastushenko. – M.: Mir, 1979. – 512 p.

<sup>9</sup> Y. Prigozhyn, Y. Stynhers, Poriadok iz khaosa: Novyi dialog cheloveka s prirodou /Per. s anhl. Yu.A. Danilova; Obshch. red. V.Y. Arshynova, Yu.L. Klimontovicha i Yu.V. Sachkova. – M.: Progress, 1986. – 432 p.

<sup>10</sup> T. Santalainen i dr. Upravlenye po rezul'tatam: Per. s fynsk. Obshch. red. y predysl. Ya.A. Leimanna. – M.: Yzd. hr. "Progress", 1993. – 320 p.

The authors reveal the problems of tectology, pedagogical systems based on the interdisciplinary approach, factors index estimation of the internal school environment, technologies of adaptive learning, philosophy of modern education, self-organization in non-equilibrium systems, results management, general theory development of systems, interaction of information and self-organization. The adaptive management issues of pedagogical systems should be distinctly mentioned.

**Target setting.** Physiotherapeutic intervention is emphasized under the regulation of the participant actions within the educational process in the work of P. Tretiakov and others, what the author of this article objects to and attempts to find mechanisms for self-regulation and conscious self-direction of activities to achieve a socially significant realistic objective. Therefore, the backbone of adaptive management is addressed through the lens of anthropo-social and situational approaches.

The research objective is to disclosure the conceptual and essential content of adaptive management applied in educational systems and grounded on conscious decisions of the educational process participants.

**The statement of basic materials.** *The theory of instability* is the methodological basis for the development of the adaptive management theory<sup>11</sup>. It combines the two opposed sides of being as logos (order) and chaos and emphasizes that logos arises from chaos. Such arbitrary occurrence of an ordered structure from chaos (self-organization) is a common property for all phenomena of being. Settled structures may come apart forming a chaos, wherefrom more highly organized settled structures may appear again. Progress always goes beyond regress. The processes of self-organization and self-development proceeds under the interaction of two opposed forces: creative and destructive one. Since self-development processes are marching on, it is necessary in a timely manner to determine when the creative force exceeds its boundaries and turns into destructive force requiring appropriate adjustments.

The theory of instability underlies the science of synergetics. Randomness, instability, fragility are considered as important development factors in the context of synergetics. The problem of development managed from the outside move to the problem of self-management from synergetic viewpoints.

Adaptive management recognizes the priority of the object (subject) development, and it is carried out through the processes of self-organization. These processes are aimed at achieving a common goal taking into account external requirements, internal needs and real circumstances of the current situation.

Thus, the peculiarity of adaptive management is the activation of natural forces and development mechanisms of a human.

In order to realize the targeted exposure of adaptive management to self-organization we will trace its interrelation.

---

<sup>11</sup> A.H. Maminonov, *Upravlenie i informatsiia*. – M.: Nauka, 1975. – 273 p.

We distinguish four stages of directed self-organization from the perspective of synergetics: destabilizing, orientational (includes dissipative and cooperative sub-stages), organizational and productive one. Certain processes leading to a specific result characterize each stage.

Hence, fluctuation processes occur in different directions with different forces of action at the *destabilizing* stage. It is carried out through various activators: initiators, ideas, orders, ordinances, schedule of real circumstances. Multifaceted interventions of activators affect the system stable bonds. The result is a “loosening” of the system, its complete destabilization.

Bifurcation processes proceed at the *orientational* stage. These processes have two sub-levels: dissipative and cooperative. A disruption of connections occurs at the dissipative sub-level as well as a “weeding-out” of individual components of the system. The result of this process is the disintegration of the structure and the “scattering” of the material (components).

Individual bonds of joint action are set in motion at the *cooperative* sub-level, a net force is determined for external and internal affects. Areas of directed action arise. The result is new growths and the system orientation towards a specific direction of development. It manifests in cooperative actions of the realistic objective development that takes into account the exciting directions of all existing impacts on the system.

A certain stabilization characterizes the *organizational* stage. New growths are pulled into ordered (directed) actions at this stage. Many points appear where diverse and multifaceted influences overlap. This is achieved by establishing coherent connections and realizing a single “platform” of action. Activity models (models of mutual understanding) are jointly produced including two components as formalized external requirements and formalized internal needs aimed at achieving the level of aspiration within the limits of perceived external requirements. Thus, external requirements adapt to local features and conditions, which consequently acquire the attributes of reality within the stated limits.

The process of activity self-organization occurs in the chosen direction according to the created model at the same stage. The result is a self-structuring showing up in the normalization of certain methods, actions and its execution sequence to achieve a specific goal.

In order to prevent the transition of creative actions into the destructive the implementation process is accompanied by current self-analysis and self-regulation based on the results of intermediate measurements. In this way, the directed self-influence proceeds ensured by the transfer of controlling authority over the process to the system itself (the executor or the organization).

At the *productive* stage, qualitative and quantitative changes are recorded, self-development of the system is realized taking place through the agency of directed self-influence on the achievement of its goal within the limits established from the outside.



The result is self-development given by the agreed goals of the person (or organization), society and state taking into account the present situation.

*In order to* understand the essence of adaptive management it is necessary to compare it with other types of this activity: external rigid control, self-management, etc. This can be accomplished by establishing the conformity of actions under the various types of stages management of the directed self-organization. The effectiveness of development depends on the direction power. The greater the direction compulsion, the less goodwill and nature-related development; and vice versa the less compulsion, the greater the goodwill and the nature-related development.

It *may be* deduced, that the system development will be the most optimal under self-direction and of the least optimal under the rigid control from the outside.

The rigid control is relevant to external management, and self-direction is to self-management.

Adaptive management combines external management and self-management directing processes by the natural way of implementation.

All directed processes are occurred from the outside under external management.

An analysis is performed for the situation, the needs of society, the state and the needs of the person (or organization) from the outside. Specific claims are advanced on the individual (organization) activity. Transformation of these requirements is carried out into internal motives administratively through orders, ordinances, instructions, etc. Strict control is accomplished over both the process and the outcomes, weaknesses are identified, and corrective measures are proposed under external management.

Opposite processes proceed under self-management. The direction of action happens by the own will of the performers. This direction begins also from the analysis of the current situation to determine the conditions of actions, to aware own claims and society and the state requirements.

Individual position is determined, tasks are selected a person (or an organization) can perform and intend to perform on the basis of the analysis. The motivational foundation is created for activity due to the mutual adaptation of the real conditions and claims of the performer on the implementation of the selected tasks. In accordance with this, activity model test takes place: choice of ways, methods, operating procedure, performance indicators and methods of its estimation.

The activity is accompanied by self-analysis, self-assessment and self-regulation ensuring directional self-influence.

The activity ends with the conclusion on satisfaction of needs and awareness of qualitative and quantitative changes that have taken place.

As we see, all the directed actions are performed by the system itself (control object).

Adaptive management starts with the external influence of stimuli-activators as various requirements, ideas, and initiatives. An essential prerequisite for adaptive

control is the response of the system (person or organization as the object) against stimulation, that is, the adaptive management includes objects interested in the action of one or another stimulus. As a rule, the action of this external stimulus corresponds to the internal structure of the object, and the stimulus and development direction of the object coincides or corresponds to each other. Resonance is a curious indicator of the beginning of cooperative actions to achieve the objective, which corresponds to the direction of the system (object).

The next step is the dialogic adaptation of all multifaceted influences manifesting itself in the development of a realistic objective under the conditions of additional orientation. The search for additional information, methods of action, development and awareness of the tasks are provided, which ensures the transformation of the external objective into internal motives.

Then there are cooperative actions of managers and performers on the creation of adaptive models and directed self-influence of the system over its implementation.

The process of implementation passes with current self-analysis and self-regulation same as under self-management. The outcomes are analyzed both by the performers (self-analysis) and by the managers (external analysis). Qualitative and quantitative changes are realized, further system development is foreseen.

Therefore, the combination of management and self-management functions is executed as late as at the first rotational stage of the system development under the adaptive management. Influences merely direct actions on the path of self-management down the line.

Thus, rigid control is carried out by the external influence, self-management – by directed self-influence, adaptive management – by self-control directed by the cooperative actions of managers and performers.

Decision-making is the central act in management determining the system development. This process might be considered as a mechanism for advancing the system in a given direction as well as a single act of development. *At the first stage*, there is an accumulation of information on the objective, tasks, conditions, means, techniques, work methods and the difficulties that have arisen.

*At the second stage*, the logical processing of information is conducted as well as its “sifting” through a logical sieve and selecting the range of issues needed to make a decision. Then the conditions are defined and provided, the circle of people is selected to make a decision. Micro groups are built to compile its various options.

*At the third stage*, different decisions are elaborated, and its original set is created.

*At the last stage*, each option is evaluated, thereupon the optimal option is selected, and the decision is made.

The decision-making processes take place at each stage of management, if it is necessary to formulate the objective, to develop an activity model, to evaluate the process or outcome, to draw a conclusion on qualitative and quantitative changes of the object, to predict its further development, etc.

The decision-making processes happen on a cooperative basis by combining the functions of managers and performers (joint actions) under adaptive management. At the same time, mutual influence and dialogue appear causing mutual adaptation of behavior and self-direction of actions to achieve a common goal.

From there, we can specify the above definition of *adaptive management*, namely, as the process of mutual influence causing the mutual adaptation of the actors behavior on the dia (poly) logical basis provided by a common definition of a realistic objective and the subsequent combination of efforts and self-direction of actions towards its achievement.

Adaptive management directs the actors to self-management and self-development, and it is characterized by *thecontent* (of function), *organizational structure* (the direction of mutual influence and the interaction order of the management process participants) and *technology* (sequence of stages, procedure, techniques, methods and means of the mutual co-ordination mechanism: directed influence and the simultaneous release of the freedom degrees for self-development).

In order to determine the content (managerial functions) of adaptive management let's consider its peculiar *cell*, that is an *algorithm-cycle* repeating over each new task.

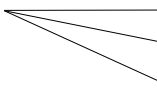
Intrinsic needs arise on solving specific problems of system development (for example, education) in *the external environment*. These needs are stipulated by the situational changes in society, in the relevant field of human activity and so on. An individual put forward new requirements for the environment on the basis of this, and the environment – for the person. Two opposed forces appear as the external and internal stimuli-activators. These stimuli are gradually embodied into two distinct goals (external and internal) united by the global objective of education development.

Thus, there are intrinsic reason for the emergence of the adaptive management, namely, as the rise of an intrinsic need to arrange the inconsistency of the (education) system state with the requirements of the reality; advance of new requests; the emergence of coherent distinct forces: the human purpose, goals of a society and state, requirements of the situation; creation of a certain stress of an individual-environment status.

*The stress* situation is an unnatural phenomenon and needs regulation. This provokes the next process of awareness and ensuring the realistic objective through the dialogical adaptation. Personal (internal) needs and goals; needs and goals of the society and state; real conditions are analyzed. Old ways of interaction and stereotypes are destroyed. There is a situation of confusion, instability. The person understands, that it can not be as it have been, but he does not know how to coordinate all the existing goals and requirements. After all, an individual can achieve his goals only within the limits of external requirements. Implementation of external requirements is possible only through human activity, its development, and, consequently, through the achievement of its internal goals.

As a result, an awareness of the intrinsic need, the necessity to reconcile all existing goals and requirements causes a situation of additional orientation (search for additional information, mastery of additional actions, etc.)

Hence, the system is preparing for dialogical adaptation at this stage and passes through:

- analysis of the current situation  external objective,  
internal objective,  
real conditions;
- destruction of the usual interaction methods, stereotypes (the breakdown of established relationships); herewith a situation of instability arises;
- awareness of the inevitability of establishing a coherent interaction of all stimuli taking into account real conditions;
- emergence of a situation of additional orientation.

*Additional orientation* turns into the creative process of acquiring new knowledge (subjective or objective) and actions predetermining development. A dialogic adaptation is carried out through the acquiring of new knowledge and skills; it may be subordinate or coordinate. Subordinate adaptation arranges the external and internal goals and requirements of the situation on the vertical management. Coordinate adaptation arranges the activities of the management subjects in the horizontal level.

The first one covers the realization stage of the general objective and tasks of the management structure at the given level of management (student, teacher, administration, school, district (city) department (administration) of education, regional administration of education, etc.) to pursue this objective.

The second one covers the stage of the tasks implementation by all participants of the management process (from the student to the regional administration of education).

A process of additional orientation and creative process of acquiring new knowledge and methods of action undoubtedly undergo while implementing dialogical adaptation. As a result of these successive processes, a new coherent objective and a set of adaptive action models are developed to achieve it, and new relationships are established.

Adaptive (elective) activity models are a certain set of actions fully disclosing the responsibilities and functions of an employee or organization. For each group of actions, indicators of its implementation are determined and specific indexes are established in accordance with the existing priorities. Managers represent general functions and its characteristics, executors define partial functions. This ensures the adaptation of the general model to the local conditions and to each individual employee, because the set of functions will be different while performing various tasks (for example, in Japan, the manager does not define or fix the functions of each employee, he does not have a permanent function, an employee should perform any task for the needs of the organization within his competence).

The above-mentioned processes take place under the terms of openness and partnership interaction (co-operation).

The subject-object relations transit from into subject-subject relations under the partnership interaction. There is no manager and subordinate here, but there are partners who cooperate in elaboration of activity models to achieve a coherent realistic objective. Cooperation is possible under the openness of interaction, which is, as it's previously mentioned, characterized by confidence, mutual adaptation to the natural peculiarities of each participant within the managerial process.

Thus, the nature-related direction is determined for the further system development through the transformation of external requirements into internal motives by means of dialogical adaptation and the joint elaboration of a set of activity models at this stage. At the same time the following processes proceed:

- additional orientation of the participants (gathering of additional information and actions);
- creative process of acquiring new knowledge (arranged objective) and actions (activity model) on the grounds of available information analysis and mutual adaptation of different requirements and activity areas;
- obtaining a coherent objective through subordinate dialogical adaptation of goals;
- transformation of this objective into the internal motives of the activity by the process of realizing the possibility of partial (or full) own needs satisfaction within the general objective and feasibility of its achievement;
- creation of adaptive activity models through cooperative interaction (a set of functions is simultaneously portioned within each model).

Beyond that point, there are processes of coordinate arrangement of actions in the horizontal layers of management (coordinate dialogical adaptation). A selection of rational ways is made to achieve the goal through the distinction the optimal model among the set of it. The activity is organized by the virtue of directed self-influence and current self-analysis and self-regulation.

Therefore, a certain stabilization of the system begins by means of the following processes: coordination of dialogical adaptation; determination of the optimal activity model; self-organization of activity by way of directed self-influence; current self-analysis and self-regulation.

The final stage is aimed at identifying performance. Self-control and external control are conducted. Qualitative and quantitative changes are distinguished. The path is foreseen for further development. The appropriate conditions are defined to be created for this purpose.

In order to control, parameters of the object development are cooperatively elaborated as well as criteria for identifying the indicators of this development and the norms of its evaluation in sufficient time in advance. Intermediate results models are also being elaborated. Then the mechanism is determined for tracking changes and its direction to the given model. At the same time, the management system cooperates with executors (managers in relation to their own activities) as follows: the performer himself carries out the tracking process, and the appropriate

management substructure conducts control of the result. The performer executes the current correction of his actions according to the models of intermediate results and self-analysis of the achieved result. The management subsystem controls and analyzes the achieved result according to the model of the ultimate outcome. A joint forecast is conducted for the further system development on this basis.

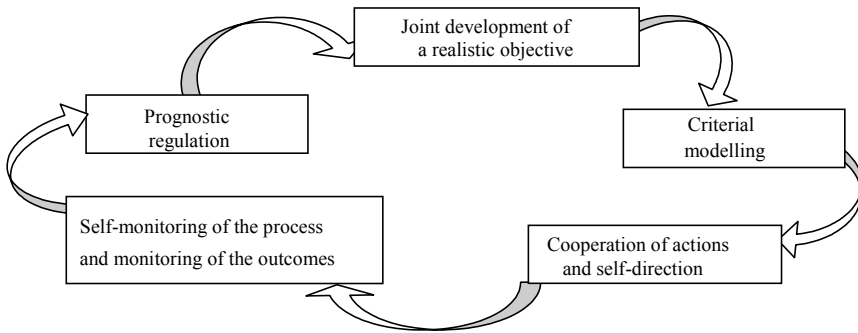
Thus, the following processes are occurred at this stage: self-control of the result establishing the degree of achievement of the arranged objective; external control of the result; external analysis of qualitative and quantitative changes; joint forecast of the path of further system development.

In view of the previously mentioned, an adaptive management algorithm can be distinguished consisting of seven sequential processes:

1. Emergency of stimulating effects of stimuli-activators and the system response against these excitations.
2. Collection and analysis of information to assess the situation. Awareness of the need to coordinate the stimuli action.
3. Joint development of a realistic objective and its transformation into internal motives.
4. Creation of elective activity models in which administrative bodies introduce general parameters and criteria, and performers conduct adaptation to local conditions and features.
5. Directed self-organization towards performing tasks through the selection and implementation of elective models under the cooperation and coordination of target functions.
6. Current monitoring of the process, self-analysis and self-regulation (process monitoring).
7. Joint forecasting of the further development based on analysis and self-analysis of the outcome.

The content or basic functions can be determined for adaptive control relying on the algorithm. Thus, the first three points reflect the process of joint elaboration of a realistic objective, the fourth point reflects modeling activities, the fifth is cooperation and self-direction, the sixth is self-monitoring the process and monitoring the outcomes, the seventh is a prediction based on the analysis of the result. Consequently, the functions of adaptive management are joint development of a realistic objective, criterial modeling, cooperation and self-direction, process self-monitoring and outcomes monitoring and prognostic regulation. It can be put into shape as a management cycle (Fig. 1).

The central components of adaptive management are the creation of adaptive activity models and tracking the process of its implementation through self-analysis and self-regulation of the process by the executors, analysis and future activity regulation by managers based on the obtained result.



**Fig. 1. Functional cycle of adaptive management**

**Table 1. Characteristics of adaptive management**

Content (general functions)	Organization	Mechanism of actions combination (basis of technology)	
	(types and nature of adaptation)	actions of the head	actions of the performers
1	2	3	4
Joint development of a realistic objective	<i>internal adaptation</i> : mutual adjustment of the objective according to external ordinances and internal needs. (Modification of goals). Linear vertical interaction	task adjustment: – for changes of external requirements; – for the needs of the performers.	awareness of the feasibility of the objective through its adjusting under: – circumstances; – method of organization chosen by the head or group.
Criterial modeling	<i>internal adaptation</i> (structural changes): rearrangement of functions while division of powers. (Modification of the structure). <i>Overlap of vertical and horizontal multifaceted ties</i>	– determination of factors, parameters, criteria of its measurement.	– definition of the general form of outcomes within the parameters and criteria; creation of intermediate models.
Co-operation and self-direction of actions	<i>internal adaptation</i> (qualitative changes): relegating performers with new functions which implementation requires new knowledge and skills. (Modification of the subject and object). <i>Interpenetration of vertical and horizontal multifaceted ties, establishment of actions balance and shared responsibility</i>	transfer of freedom degrees (delegation of authority by various means): – tasks, – tasks and provision of conditions for its implementation, – tasks, provision of conditions for its implementation, responsibility for the quality of its implementation.	execution of tasks under the different degrees of self-sufficiency creating situations of additional orientation: – selection of ways to accomplish tasks, – selection of ways to perform tasks and ways to ensure the conditions for its implementation, – selection of ways to perform tasks, ways to ensure conditions for its implementation, self-control over the quality of execution.

1	2	3	4
Self-monitoring of the process and monitoring of the result	<i>internal adaptation</i> (structural changes) the rearrangement of functions while division of powers. (Modification of the organization of interaction methods). <i>Overlap of vertical and horizontal multifaceted ties</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– transfer of current control authorities over the quality of the task,</li> <li>– input and output control.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– accompanying self-control on a process and a current adjustment in accordance with intermediate models,</li> </ul>
Prospective regulation	internal adaptation (dynamic structural transformations); cooperate actions/alternates with delimitation. (Modification of the organization of interaction methods). Alternation of linear vertical relations with split horizontal ties external adaptation. (Modification of the environment). <i>Horizontal split tie internal adaptation (qualitative)</i> . (Joint modification of subject and object). <i>Interpenetration of vertical and horizontal multifaceted ties, establishment of actions balance and shared responsibility</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– evaluation of the result, comparison with self-esteem,</li> <li>– analysis of the real result in comparison with the ideal one,</li> <li>– creation of conditions for the task implementation,</li> <li>– connection to the process of self-management by cooperation with subordinates.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– self-esteem of the outcome,</li> <li>– comparison with the esteem,</li> <li>– definition of further areas for own activity,</li> <li>– creation of conditions for the execution of a task under the terms of delegation the authority for this,</li> <li>– cooperation with the head on the implementation of the entire management cycle,</li> <li>– the adoption of the organization goals as individual goals.</li> </ul>

Cooperation of control actions is a characteristic of adaptive management: the executor monitors the current process, the administrative body carries out the analysis of the result, the forecasting of development is the joint actions of managers and performers.

Summing up all of the above said, the characteristic of adaptive control could be presented as follows (Table 1).

**Thus**, the essence of adaptive management is the actions arrangement of the head and performers through the mutual adjustment of their goal, the combination of target functions and the creation of conditions for the achievement of designated tasks by the nature-related way. The presented theoretical data of adaptive management are designed for application in the educational system management being already introduced by headship and teaching staff in educational institutions of different organizational levels (preschool, secondary, non-formal, vocational, pre-higher and higher education).



## Bibliography

- Bogdanov A.A. Tektologiya. Vseobshchaia organizatsyonnaia nauka: Kn. 1, 2. – M.: Ekonomika, 1989. – 655 p.
- Vzaimodiia subiektiv upravlinnia profesiino-tekhnicnoi osvitoiu: teoriia i praktyka: Monografiia. – K.: Pedagogichna dumka, 2012. – 304 p.
- Gusynskiy E.N. Postroenietorii obrazovaniia na osnove mezhdistsiplinarnogo sistemnogo podhoda. – M.: Shkola, 1994. – 184 p.
- Indeksna otsinka faktoriv vnutrishnyoshkilnogo seredovysshcha: Metod. rekomendatsii /Uporiadnyk H.M. Danylenko. – Kh.: UNDI OZDP, 1997. – 24 p.
- Kapustin N.P. Pedagogicheskie tehnologii adaptivnoi shkoly: Ucheb. Posobyie. – M.: Yzdatelskii tsentr “Akademiia”, 1999. – 216 p.
- Knorring V.Y. Iskusstvo upravleniia: Uchebnik. – M.: BEK, 1997. – 288 p.
- Lutai V.S. Filosofiia suchasnoi osvity: Navchalnyi posibnyk. – K.: MagistrS, 1996. – 256 p.
- Maminonov A.H. Upravlenie iinformatsiia. – M.: Nauka, 1975. – 273 p.
- Nikolis H., Prigozhyn Y. Samoorganizatsiia v neravnovesnykh sistemakh: Ot disipativnykh struktur k uporiadochennosti cherez fluktuatsii: Per. s anhl. V.F.Pastushenko. – M.: Mir, 1979. – 512 p.
- Prigozhyn Y., Stynhers Y. Poriadok iz khaosa: Novyi dialog cheloveka s priirodoi /Per. s anhl. Yu.A. Danilova; Obshch. red. V.Y. Arshynova, Yu.L. Klimontovicha i Yu.V. Sachkova. – M.: Progress, 1986. – 432 p.
- Santalainen T. i dr. Upravleniye po rezul'tatam: Per. s fynsk. Obshch. red. y predysl. Ya.A. Leimanna. – M.: Yzd. hr. “Progress”, 1993. – 320 p.
- Tretiakov P.Y., Mitin S.N., Boiaryntseva N.N. Adaptivnoe upravlenie pedagogicheskimi sistemami: Uchebnoe posobie dlia studentov vysshyykh uchebnykh zavedenii /Pod red. P.Y.Tretiakova. – M.: Tsentr “Akademiia”, 2003. – 368 p.
- Uyemov A.Y. Metody postroeniia i razvitiia obshchei teorii sistem. – M.: Nauka, 1971. – 18 p.
- Khaken H. Informatsiia i samoorganizatsiia: Makroskopicheskii podhod k slozhnym sistemam: Per. s anhl. – M.: Myr, 1991. – 240 p.

**Dr. Rebeca Soler Costa**

University of Zaragoza

## **Empowering inclusive education: principles for excellence in teaching and lifelong learners**

### **Wzmacnianie edukacji włączającej: zasady doskonałości w nauczaniu i kształceniu ustawicznym**

#### **Abstract**

A long time ago educational policies started to develop different measures to offer students with educational needs the support required. However, society is each time more diverse and requires additional strategies to provide a real inclusive education. Most of the times institutions face up problems due to the lack of resources. For this reason, along this research an approach to empower inclusive education is examined. Principles for excellence in teaching and lifelong learners are promoted in a way to enhance all possible strategies to offer the attention students' diversity demands. The results show how stakeholder's prescriptions contribute to offer educational support and how inclusive education can be deeply developed in institutions. The new socio educative demands need specific principles, teaching methods and techniques that allow diversity abilities and skills in the classroom.

**Keywords:** inclusive education, excellence, lifelong learners, educational acts, school culture.

#### **Streszczenie**

Dawno temu polityka edukacyjna zaczęła opracowywać różne środki, aby zaoferować pomoc uczniom wymagającym wsparcia edukacyjnego. Jednak społeczeństwo jest za każdym razem bardziej zróżnicowane i wymaga dodatkowych strategii, aby zapewnić prawdziwą edukację włączającą. Najczęściej instytucje napotykać na problemy ze względu na brak zasobów. Z tego powodu badane jest podejście do wzmacniania edukacji włączającej. Zasady doskonałości w nauczaniu i uczeniu się przez całe życie są promowane w taki sposób, aby wzmocnić wszystkie możliwe strategie i zwrócić uwagę uczniów na ich różnorodność. Wyniki pokazują, w jaki sposób wskazania zainteresowanych stron przyczyniają się do oferowania wsparcia edukacyjnego oraz jak głęboko można rozwijać edukację włączającą w instytucjach. Nowe wymagania społeczno-wychowawcze wymagają konkretnych zasad, metod nauczania i technik, które pozwalają na różnorodność zdolności i umiejętności uczniów.

**Słowa kluczowe:** edukacja włączająca, doskonałość, uczący się przez całe życie, akty edukacyjne, szkolna kultura.

## **How to handle students' diversity in educational institutions**

When dealing with diversity the starting point is focused on the prescriptions derived from the stakeholders. Once analyzed the different measures proposed, we should analyze how teachers implement the educational processes with students with educational needs. Obviously, the principles, values and objectives that are reflected in the School Educational Project must be coherent with the educational line of the Administration. It is not enough to establish pattern behaviors but it is a much more complex matter.

To be able to state that a school really develops inclusive education, the school has to combine in its Educational Project and its practice the education policies established by the stakeholders and the creation of a school community concerned with how to deal with multiculturalism, diversity and heterogeneity. This is only possible if teachers build the school reality from their daily interactions. In this way they share a culture which will undergo changes over time as actors or agents also shift.

The school, therefore, is a social construction of its members but it is conditioned by the ideological pressures that come from the macro-political level<sup>1</sup>. These pressures are generated by the stakeholders who implement new education activities, methodologies and principles reflected in the legislation documents. But the common culture shared in a school leads to share values, attitudes and aims that must be related, in turn, and be compatible with those prescribed by the stakeholders. Otherwise, these actions would make no sense.

The inclusive school methodology should focus on the improvement of a way of learning based on realism, close to the students' focus of interest in order to increase their motivation and promote their autonomy in the development of school tasks as well as in the learning of educational values. First of all, it is essential that the school and the environment that is, the social reality that it belongs to, are in a close and constant interaction (life-long learning, functional learning...).

In this way, the teacher has to know, seek and properly use the possibilities offered by the environment, either in educational, social, cultural terms, tasks, resources, etc. This aspect is essential in the educational process as it determines the effectiveness of our action, and may increase students' motivation, by improving educational services for incoming students or completing the teaching-learning processes in real contexts through meaningful learning.

Second, the didactic process must be based on globalization as an essential methodological principle, as far as it is a mandatory enrollment period, and in so far as it is prescribed by current legislation. The contents that the student with specific needs of educational support works on must be closely interrelated with other curricular

---

<sup>1</sup> J.R. Soler, *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, Tornapunta, Madrid 2009.

areas. This means creating education materials and activities that proceed from the student's reality and which are developed through interdisciplinary projects. In this way, his/her motivation will increase as well as his/her perception of integration in the class group. Therefore, the tasks have to move towards interdisciplinarity, being developed through workshops, specific programs, stories, role-plays, etc.

Third, closely related to the principle of globalization, we highlight cooperative learning. Since the transmission of knowledge is conditioned by the students' diversity, it is necessary to promote the student's socialization. The social dimension of learning is implemented through cooperative learning, since it is a construction that we do not develop alone but interacting with others. Therefore, it has a social component.

The teacher, from the interpretation of his/her classroom reality, diversity and heterogeneity, from his/her background, will decide what to do -mediational paradigm centered on the teacher<sup>2</sup>-. He/she is therefore a "reflective planner" of the teaching-learning process. He/she abandons the standard models – typical of the traditional process-product paradigm – and understands that the teaching-learning processes have to be planned ahead with the aim to develop an initial assessment and provide students with adequate individualized attention.

Cooperative learning involves the development of cooperative skills in students that encourage and improve communication styles, which are essential especially in the disabled students in order to enhance their socialization<sup>3</sup> in their group-class. This allows students of a group-class to assess the considerations of each one and to analyze, if there is any discrepancy, how many people agree, supporting other colleagues, showing feelings of respect, appreciation and so on. This learning methodology also involves the use of language as an instrument of dialogue and communication, by building confidence in students when it comes to expressing their opinions and minimizing the consequences that may pose conflict.

Fourth, so as to be cooperative, learning has to be based on a well-done classroom space distribution, according to the characteristics of the task and using the resources required. Therefore, the allocation of roles, resources and space will encourage the development of cooperative skills as well as communication styles. In fact, the direct correlation that develops between the tasks of instruction and classroom management<sup>4</sup> brings new ways in the use of classroom spaces. The homogeneous or heterogeneous students' grouping either determined by teacher's

---

<sup>2</sup> Á.I. Pérez Gómez, *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*, ZERO, Madrid 1978.

<sup>3</sup> R. Soler & T. Han, *The Language of Pedagogy Today: What are the New Teaching Challenges?*, Nova, New York 2018.

<sup>4</sup> F. Doménech, J.A. Traver, M. Odet, M.A. Sales, *Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente*, "Revista de Educación", 340, pp. 473–492.

selection or through the teacher's instructions, conditions the interaction between students, their cooperation in learning and their socialization.

The classroom is a social space for exchanging experiences, culture, autonomy, communication and socialization. Thus the coexistence of students' heterogeneity and diversity must be improved<sup>5</sup>. In this sense, this social space ought to promote active participation of all students, interaction, exchange, dialogue, etc. Attitudes of acceptance or rejection may arise but it will be a teacher's task to ensure that these are transformed into bonds, self-knowledge and mutual learning. Thus, the development of guided learning processes will determine the classroom social environment<sup>6</sup>.

This constitutes the fifth methodological principle, as it is essential in the establishment of techniques, principles and strategies in the teaching-learning processes. The social classroom environment must be understood as the "ecosystem resulting from the multitude of interactions that are generated simultaneously and/or subsequently between all agents of the institution at the interpersonal, macrogroupal or microgroupal level"<sup>7</sup>.

The social classroom environment is an essential element in the establishment of interactions and cooperation among students. While a number of factors are involved in its configuration (such as the political-economic-administrative agents, social relationships, communication, culture and architectural features, temporal sites, etc.), its marked complexity provokes the generation of new instruments of mediation. These instruments follow models of social relationships dependent on instructional tasks, on the teacher's and student's roles, as well as in the classroom setting itself.

These relationships established in the classroom can be of cooperation, competitiveness, self-reliance, empathy, rejection, activity-passivity or equality-inequality. Proposed in a dichotomic way, they always set undoubtedly the prevailing culture of the institutions, its beliefs and interpretations of learning. Therefore, the classroom is not an enclosed space, but it is open to dialogue and interaction, in which knowledge is built from experience, reality and students' mediation-intervention.

In this sense, the teacher must foster a flexible social classroom environment, open to students' diversity, interests, abilities, skills and attitudes. In other words, it must promote interaction and cooperation among students as an essential element for learning. The group distribution in the creation of the social classroom environment to develop tasks will condition the social relationships in students and thus promote

---

<sup>5</sup> H. Daniels & P. Garner, *Inclusive Education. Supporting inclusion in education systems*, Kogan Page, London 1999.

<sup>6</sup> Booth T. et al., *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, London 2000.

<sup>7</sup> D. Sparks, *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*, National Staff Development Council, Oxford 2002.

the inclusion or not of disabled students. If learning is the acquisition of new knowledge from the establishment of social relationships, education experiences that are generated in that social classroom environment are essential for the acquisition of concepts and the integration of students in society and ultimately in public life<sup>8</sup>.

Sixth, the teacher should promote the principle of activity. That is, the student has to be the main protagonist of his/her own learning, which appeals to his/her intense cognitive activity, more or less accompanied by motor or manipulative skills and always facilitated by a logic gradation of complexity in tasks. The student becomes an active element in the teaching-learning process. This implies that the teacher does not fulfill the role of transmitting knowledge; s/he rather acts as a facilitator of the student's learning<sup>9</sup>. The student then learns to learn.

This methodological principle, especially widespread in current times with the introduction of the eight basic competences in the Spanish context, allows students to learn and build knowledge with the teacher's input. Thus, independent learning is promoted. If our social classroom environment is adequate, and disabled students feel included in the class-group, they can share and build knowledge together.

However, the teacher should encourage student's activity. If not, there is no learning. If we want a stimulating and attractive task, we have to focus on the student's centers of interest, on his/her reality. Therefore, the teacher must find out the students' concerns and build new relationships with the contents of the curriculum. To promote the principle of activity in the student, to provide his/her with an active role in the development of tasks, implies to select those that arouse more motivation, which are tailored to his/her skills, cognitive level and addressing towards self-learning<sup>10</sup>. Tasks involving classroom research, experiments, debates, brainstorming are useful in this regard.

Seventh, students must reach a meaningful learning. He/she has to be able to integrate his/her prior knowledge to the new acquisition, so that the latter will be meaningful, both in the receptive and constructivist learning. Only if this condition is reached, can we talk about functional learning and enable the principle of learning to learn: "The main education paradigm to be followed should be to learn to learn and learning by doing". Meaningful learning is necessary to transfer knowledge to real life situations which involve problem-solving tasks<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> K. Merseth, *The case for cases in Teacher Education*, "Proceedings of the Conference on Case Method", Charlott, 1990.

<sup>9</sup> S.G. Howe, *On the proper role of state institutions for the disabled*. Speech given at ceremonies on laying the cornerstone of the New York State Institution for the Blind at Batavia, Genesee County, New York, Henry Todd, 1966.

<sup>10</sup> A.N. Perret-Clermont, *Interagir e connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1988.

<sup>11</sup> R.S. Feldman, *The social psychology of education: Current research and theory*, University Press, pp. 153–171, Cambridge 1986.

Eighth, the principle of individualization must also be considered. In order to provide students with an individualized attention we may start from their level of cognitive competence, their previous knowledge, pace of work, etc. (zone of proximal development<sup>12</sup>).

This involves a system of reinforcements, rewards, incentives... to the achievement of the learning aims that must be immediate and very tight to their interests. The teaching-learning processes must be adapted to the characteristics of each student, as they are different and have different cognitive processing. Similarly, their interests, motivations and concerns are far from each other; thus teaching practice should include an individualized instruction tailored to each student's needs.

In general terms, the cards, individual work, concept of mapping, etc. are of great help in the process of individualized instruction. It is through the implementation of cooperative learning where individualization is made compatible with this methodological principle, by diversifying the teaching-learning processes. These kinds of tasks improve both the socialization and inclusion of disabled and immigrant students and the acquisition of learning.

### **Promoting inclusive education: teaching principles**

Particularly, the previous ten methodological principles analyzed must be developed by using different teaching resources, different means involving different languages (auditory, visual, audio-visual, body language, etc.). In this sense, we stimulate all students' senses, not just language. Especially relevant are Information and Communication Technologies (ICT) in this education context. The computer, the digital interactive whiteboard are very motivating for these students, by allowing them to individualize their learning pace.

Moreover, classroom organization is especially relevant in the processes of school inclusion. Students with special education needs must feel comfortable. The classroom distribution may favor communication between the teacher and the students. There are different ways to group students in the classroom. The most suitable are essentially flexible students' grouping formed by appointment of the teacher, students' free choice, or with heterogeneous groups (always keeping in mind the gender) or homogeneous in terms of learning levels.

Groups can develop the same task or carry out differentiated tasks, which are then pooled. In this sense, work in pairs is also an option. Obviously, given the students' characteristics, the teacher may then establish working groups to be more

---

<sup>12</sup> L. Vygotsky, *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

effective for the purposes of socialization because they foster close relationships between their members.

However, depending on the aims to be pursued in each teaching situation and the characteristics of the task, a clever combination of all the options outlined above seems to be a most suitable strategy to keep a social classroom environment. However, besides organizing the classroom, the teacher should consider organizational criteria, such as teamwork and cooperative learning and coordination with other collaborating agents (coordination of teachers with families and professionals involved in the education process).

The measures of attention to diversity that the current legislation implements through different stakeholders (inspectors, education policy makers, school advisors, etc.) are meaningless if limited to fragmentary interventions both at the Elementary and High education levels. The inclusion of students with specific educational support needs to be shared at school, in the shaping of the micro-political level. If it is only prescribed by the macro-political level and even not considered, schools are unprotected towards the new incoming students. Teachers should share common policy principles, goals to be addressed, and also methodological guidelines related to students' diversity<sup>13</sup>.

On the other hand, parents have to participate and support the educational process. Education policy should encourage this process of inclusion, not only as keywords that govern the legislation texts, but by providing human and material resources. Many schools need support from Administration, not only in terms of staff but also by considering external resources in order to support the teaching-learning processes.

Schools are mainly characterised by a diverse education reality which is quite difficult to be assumed. They do not only need more material resources, but often human resources are not sufficient or the most adequate ones in such an increasingly diverse and multicultural environment as the current one. In this sense, schools have to undertake common principles to effectively manage the centre through a coherent and coordinated action of all members of the education community. This view must be shared by stakeholders to support education in each stage.

## Discussions

Roughly speaking, the methodological principles that help in the development of inclusive school are far from the prescriptions and interests of the stakeholders, as the latter do not know the current needs of school. They are not teachers in any classroom, and everything they propose is more theoretical than practical.

---

<sup>13</sup> E. Avramidis & B. Norwich, *Teacher's Attitudes toward Integration/Inclusion. A Review of the Literature*, "European Journal of Special Needs Education", 2(17), 129–148, 2000.



Secondly, the teacher's work does not only focus on the students' assessment. He/she has to plan his/her teaching-learning processes, create a syllabus design, consider the students' diversity to propose specific measures to deal with that heterogeneity, etc. When planning the didactic processes, we must do it permanently throughout the learning process (continuous assessment). In this sense, we get the necessary feedback to introduce any changes that may be considered. In other words, teaching is "a decision-making" process, where the teacher is a permanent "decision maker".

When we develop a syllabus design, we decide what to do in the classroom, on the basis of considering the students' characteristics. When carrying out our didactic programming, and depending on the incoming needs, we will consider whether we continue with those aims or we change them (formative assessment). This decision must be taken on the fly, while we develop our teaching-learning processes in the classroom, when we finish the session, the didactic unit, etc. Thus we can assess the learning achieved (final assessment) and once and again we get a new feedback from our programming for the next didactic process.

Certainly, the learning process of each student is different and so is the result. The knowledge that each one conquers is his/her cognitive construction, peculiar, possibly unique. The student is the mediator par excellence of his/her own learning, the main protagonist. While he/she is learning, a set of interests come into play, closely related to his/her previous life experiences. The knowledge he/she already possesses, and also the cognitive processes that enable his/her to activate them, depends on the input he/she receives.

This is the fundamental premise of the mediational student-centered paradigm, in line with the approaches of the cognitive psychology, which understands the teaching-learning praxis as a process that should facilitate the construction of knowledge and the development of student's processing information strategies, both in his/her individual work, and in cooperation with his/her peers, and under the teacher's guidance and support.

Thirdly, schools that develop an inclusive education should refine the concept of teaching and learning and attune it to the real achievement of the students' priority aims. Only then can we say that the implementation of an innovative methodology in the treatment of compensatory education contributes to overcoming inequalities in education, to spread schooling to disadvantaged, marginal contexts, and to deal with the growing multiculturalism of the classroom.

However, other actions to be undertaken by the whole of the school community could be considered to help in this process of education intervention. For example, the creation of discussion groups, composed by staff members, and in other cases representatives of parents and other education agents, would feed a situation of permanent critical analysis of the school educational development process.

The internal and external assessment of the School Educational Project would complement the performance of different education agents with the input of external

agents, experts in education innovation, with the participation in dissemination and discussion forums on education innovations (with gypsy students, immigrants, disabled...). Those discussion forums could be developed both in school and online. Finally, the participation of teachers in life-long learning processes to improve their teaching skills, get more strategies when dealing with diversity, etc.

## Bibliography

- Avramidis E. & Norwich B., *Teacher's Attitudes toward Integration/Inclusion. A Review of the Literature*, "European Journal of Special Needs Education", 2(17), 129–148, 2000.
- Booth T. et al., *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, London 2000.
- Daniels H. & Garner P., *Inclusive Education. Supporting inclusion in education systems*, Kogan Page, London 1999.
- Doménech F., Traver J.A., Odet M. & Sales M.A., *Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente*, "Revista de Educación", 340, pp. 473–492.
- Feldman R.S., *The social psychology of education: Current research and theory*, University Press, pp. 153–171, Cambridge 1986.
- Howe S.G., *On the proper role of state institutions for the disabled. Speech given at ceremonies on laying the cornerstone of the New York State Institution for the Blind at Batavia, Genesee County*, Henry Todd, New York 1966.
- Merseth K., *The case for cases in Teacher Education*, "Proceedings of the Conference on Case Method", Charlott 1990.
- Pérez Gómez Á.I., *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*, ZERO, Madrid 1978.
- Perret-Clermont A.N., *Interagir e connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1988.
- Soler J.R., *La participación social en la construcción de la democracia, reto consustancial a la formación a lo largo de la vida*, Tornapunta, Madrid 2009.
- Soler R. & Han T., *The Language of Pedagogy Today: What are the New Teaching Challenges?*, Nova, New York 2018.
- Sparks D., *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*, National Staff Development Council, Oxford 2002.
- Vygotsky L., *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

## Mgr Kamila Adamska

Niepubliczne Przedszkole i Żłobek  
Akademia Malucha w Przemysłu

# W poszukiwaniu determinantów skutecznego wychowania

## Searching for determinants of effective education

### Streszczenie

Wychowanie stanowi nieodłączny aspekt naszego życia i niezależnie od tego, w jakim stopniu mamy tego świadomość, wszyscy jesteśmy uczestnikami procesu wychowawczego. To, w jaki sposób patrzymy na świat oraz zachowujemy się w określonych sytuacjach i jak się komunikujemy z innymi, wynika z tego, jak zostaliśmy wychowani. Janusz Korczak mocno zaznaczył wagę wychowania, pisząc: „wychowanie dziecka to nie miła zabawa, a zadanie, w które trzeba włożyć wysiłek bezsen-nych nocy, kapitał ciężkich przeżyć i wiele myśli”<sup>1</sup>. Świadome wychowanie stwarza wychowankowi szanse lepszego rozwoju. Wyzwaniem jest odnalezienie sprawdzonych mechanizmów działania, tak aby proces wychowawczy był skuteczny oraz przyczyniał się do kształtowania prawidłowych postaw dzieci i młodzieży. Istotne jest podmiotowe traktowanie dzieci, które wyraża się w dążeniu do bycia dla nich autorytetem, empatycznym podejściu, obdarzaniu ich szacunkiem i akceptowaniu każdego z nich jako osoby. Dla skutecznego wychowania ważne jest również to, aby ciągle starać się poznawać dzieci – ich potrzeby i możliwości, uzdolnienia, a także słabości.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, wychowawca, dzieci, autorytet, empatia, podmiotowe traktowanie.

### Abstract

Upbringing is the crucial part of our life and no matter how much we realize that, we are all members of educational process. The way we are educated, determines our attitudes, our behavior in certain situations and also our ways of communication with others. Janusz Korczak has put great emphasis on upbringing, writing: “upbringing of a child is not a nice game, but an effort of sleepless nights, challenging experience capital and a lot of thoughts”. Conscious upbringing creates better chances of development for the alumni. Challenge is to find mechanisms of action which are working well, in order to make educational process effective and to contribute correct deamenors of children and youth. It is connected with subjective treatment of children, full of empathy, becoming an authority for them, showing them respect and accepting them as a person. For effective education it is also important to continuously getting to know a child- their needs, abilities, talents and weaknesses.

**Keywords:** upbringing, educator, children authority, empathy, subjective treatment.

---

<sup>1</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2012, s. 157.

## Podmiotowe traktowanie dziecka

Obecnie coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę podmiotowego traktowania wychowanka – ucznia. Wiąże się ona z koniecznością patrzenia na drugą osobę jako autonomiczną, niezależną istotę, która jest zdolna sama kierować swoim zachowaniem i brać odpowiedzialność za własne decyzje i skutki podjętych działań<sup>2</sup>. „Podmiotowość ucznia i nauczyciela staje się jednym z celów wychowania”<sup>3</sup>.

Dziecko musi mieć prawo głosu, prawo do decydowania w sprawach, które dotyczą jego osoby. Jego podmiotowe traktowanie nie polega na narzucaniu, ale pozostawianiu mu swobodnego wyboru, rozwijaniu poczucia wpływu na zdarzenia i odpowiedzialności za ich przebieg. Jest to przejaw szanowania praw dziecka.

W podmiotowym traktowaniu dzieci istotne jest również obdarzenie ich pełną akceptacją, empatycznością w połączeniu z autentyzmem i personalistycznym podejściem do nich<sup>4</sup>. U podstaw każdego właściwego działania wychowawczego leży „poszanowanie godności dziecka jako pełnoprawnej osoby ludzkiej”<sup>5</sup>. „Rodzice i wychowawcy są zobowiązani zapewnić dzieciom długofalowe wsparcie i poszanowanie ich praw [...] partnerstwo w relacji wychowawca – wychowanek, które powinno wyrażać się w odrzucaniu przez pedagogów despotycznego rygoru, na rzecz wzajemnego porozumiewania się, współdziałania, wspólnego uzgadniania ważnych dla obu stron spraw, zaufania do dziecka, do jego rozsądku i umiejętności w stosunkach interpersonalnych między dzieckiem a wychowawcą”<sup>6</sup>. Niezwykle znaczące zatem jest to, w jaki sposób traktujemy dzieci i młodzież, wchodząc z nimi w interakcje. Istotne jest, aby czuli się akceptowani, ważni i rozumiani. Poszanowanie indywidualności każdej osoby i empatyczne odniesienie jest niezbędnym czynnikiem lepszej komunikacji, dobrych relacji i owocnej współpracy. Ważne jest również to, aby zachowanie dorosłego było spójne z tym, co mówi – to bowiem świadczy o jego prawdziwości.

## Akceptacja dzieci i empatyczne podejście do nich

L. Zarzecki, wyjaśniając istotę akceptacji dzieci i młodzieży, pisze: „Wychodzi się tu z założenia, że czym innym są zachowania wychowanka, a czym innym on sam, jako osoba, której przysługuje takie samo prawo do wewnętrznej autonomii i indywidualnego rozwoju, jak ludziom dorosłym. Stąd można nie zgadzać się z jego

<sup>2</sup> L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 46.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Warszawa 2008, s. 148.

<sup>5</sup> S. Sławiński, *O wychowaniu*, „Wychowawca” 2012, nr 7–8, s. 30.

<sup>6</sup> A. Czeglík, *Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać*, cz. I: *Janusz Korczak i moje pedagogiczne refleksje*, „Blżej Przedszkola” 2012, nr 4, s. 42.

sposobem postępowania, a nawet odczuć oburzenie z tego powodu, ale nigdy nie wolno okazywać mu antypatii czy dezaprobaty ze względu na osobę, którą jest”<sup>7</sup>. Z tej wypowiedzi wynika, że nie powinniśmy w żadnym wypadku negatywnie oceniać dziecko, lecz ewentualnie jego zachowanie (gdy budzi zastrzeżenia). Inaczej mówiąc, to nie dziecko jest „złe”, lecz jego zachowanie jest złe/nieodpowiednie / budzące zastrzeżenia (a to ogromna różnica). Autor zwracał również uwagę na to, że należy traktować wychowanków bez chłodnej rezerwy czy powściągliwości, a zawsze z uznaniem. Jest to pewnego rodzaju nagradzanie, które zachęca ich do samodzielnego myślenia i wpływa na zdolność do samoaktualizacji i samodoskonalenia<sup>8</sup>.

Dziecko, jak pisał J. Korczak, winno mieć pewną swobodę w swoim postępowaniu, nie powinno być ciągle pouczone, hamowane w działaniach i oblegane „czarnymi wizjami” rodziców typu: „Nie biegaj, bo wpadniesz pod konie. Nie biegaj, bo się zabłocisz”<sup>9</sup>. Rodzice bardzo często widzą różne niebezpieczeństwa czyhające na ich pociechy na każdym kroku: „Drzwi – przyciśnie palec, okno – wychyli się i wypadnie, pestka – udławi się, krzesło – przewróci na siebie, nóż – skaleczy, patyk – oko wybije, podniosło z ziemi pudełko – zarazi się, zapalka – pożar, pali się”<sup>10</sup>. To jedynie „wycinek” ciągłych obaw przytłaczających rodziców i „przerzucanych” kolejno na ich dzieci. J. Korczak zauważał: „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu; nie chcąc, by umarło, nie pozwalamy mu żyć”<sup>11</sup>. Bardzo często ludzie nie zdają sobie z tego sprawy. Zafiksowani „czyhającymi na dziecko niebezpieczeństwami” blokują mu czerpanie radości z dnia codziennego ciągłymi zakazami, nakazami, ostrzeżeniami, pouczeniami. Nie skupiają się na chwili obecnej, lecz ciągle jakby myślami „śpieszą” w przyszłość. Myślą o „jutrze” i czekają na „jutro” – nie skupiają się na tym, co dziecko umie, co wie, lecz na tym, co dziecko będzie umiało, co będzie wiedziało itd. – oczekują wciąż kolejnego etapu jego rozwoju, zapominając o chwili obecnej.

Zdaniem J. Korczaka dla jutra lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego ani ono nie rozumie, ani nie ma potrzeby rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat<sup>12</sup>. Nie zważa się jakby na uczucia towarzyszące dziecku tu i teraz, w tej chwili – ciągle wybiega się do przodu. Ludzie w pogoni za jutrem zabijają to, co daje im terażniejszość. Ważne jest zatem, by „zatrzymać się” w tym pędzie, zmienić swoje myślenie, być z dzieckiem tu i teraz, cieszyć się jego każdym sukcesem i nie wybiegać ciągle myślami do przodu; skupiać się za to na jego obecnych sukcesach, przeżywanych radościach i smutkach.

<sup>7</sup> L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy...*, s. 47.

<sup>8</sup> Tamże, s. 48.

<sup>9</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993, s. 46.

<sup>10</sup> Tamże, s. 45.

<sup>11</sup> Tamże, s. 46.

<sup>12</sup> Tamże.

Wychowawca ma być dla dzieci przewodnikiem, stwarzać warunki dla właściwego ich rozwoju. Musi więc być świadomy stojących przed nim zadań i zobowiązań wobec wychowanków, wdrażać dzieci do różnych obowiązków, nie bać się zachowań, myśli i słów dzieci. Nie powinien nakładać na dzieci zbyt dużo nakazów i zakazów, ale starać się je poznawać, prowadzić stałą obserwację w celu lepszego ich zrozumienia, a także poznawać świat uczuć i przeżyć dzieci poprzez empatyczne ich traktowanie. Ważne są również umiejętności organizatorskie, cierpliwość, a także tolerancyjne odniesienie do niepowodzeń i niewiedzy dzieci<sup>13</sup>. Dziecko bowiem dopiero uczy się życia, nie należy go ani popędzać, ani zniechęcać, ale dawać możliwość sprawdzania siebie i zapewnić właściwe warunki do rozwoju<sup>14</sup>.

E. Deniziak podkreślała, że w pracy wychowawczej ważne jest, by kochać dzieci: „Miłość do dziecka, zdolność sympatyzowania powinny być podstawowym motywem pracy pedagogicznej”<sup>15</sup>. B. Boćwińska-Kiluk również zwracała uwagę na potrzebę prezentowania wobec dziecka postawy „otwartości serca i umysłu” i pisała: „Droga serca może dalej zaprowadzić nauczyciela – wychowawcę, bo idąc po niej, posługuje się on swoimi uszami i oczami, obserwuje i rozmawia z wychowankiem, odsłaniając oblicze prawdy życia i spotkań w dialogu”<sup>16</sup>. Wychowawca o postawie „otwartości serca i umysłu” uznaje wolność wychowanka, co nie oznacza przyzwolenia dla jego złych zachowań. Stwarza on warunki do tego, by podopieczny mógł sam dokonać oceny swojego postępowania i zmieniać się na lepsze. Co więcej, wychowawca wierząc w swojego wychowanka, zaszczerpia w nim wiarę w siebie samego<sup>17</sup>. B. Boćwińska-Kiluk pisze: „Miej serce i patrz w serce. To sedno dyspozycji osobowościowej wychowawcy określonej mianem «postawy otwartości serca» [...] Nauczyciel z dyspozycją otwartości serca i umysłu nie rości sobie pretensji do wychowania ucznia według swojego projektu, wychodząc z aroganckiego przeświadczenia, że wszystko wie, ale skupia uwagę na dopatrywaniu wychowanka, gdy ten będzie nadawał swojemu istnieniu indywidualny charakter”<sup>18</sup>.

### **Znaczenie autorytetu wychowawcy**

J. Pielachowski wyjaśniał, że nauczyciel – wychowawca, który aspiruje do tego, aby być dla wychowanków autorytetem, powinien:

---

<sup>13</sup> P. Koziorek, *Rola wychowawcy opiekuna w poglądach pedagogicznych Janusza Korczaka*, „Kultura Fizyczna” 2006, nr 5–6, s. 32–33.

<sup>14</sup> M. Długosz, A. Gosek, „Dialog” z *Januszem Korczakiem*, „Wychowawca” 2007, nr 6, s. 21.

<sup>15</sup> E. Deniziak, *Portret współczesnego nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 6, s. 34.

<sup>16</sup> B. Boćwińska-Kiluk, *Wychowanie – technologia czy spotkanie? Rola dyspozycji osobowościowych nauczyciela – wychowawcy w dynamice procesu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 3(201), s. 33.

<sup>17</sup> Tamże, s. 34–37.

<sup>18</sup> Tamże, s. 38–39.

- być świadomy tego, że to od niego w dużej mierze zależy przyszłość jego wychowanków;
- nigdy nie dopuszczać się poniżania dzieci;
- w konfliktach dzieci rozsądnie rozstrzygać spory;
- pilnować tego, by jego polecenia nie były lekceważone, a zostały wykonane;
- być cierpliwym, dać uczniom odpowiednią ilość czasu, gdyż mają oni prawo do wolniejszego działania i myślenia ;
- pamiętać o tym, że to sukcesy jego uczniów są wyznacznikiem jego sukcesu;
- mieć świadomość tego, że sam może czegoś nie wiedzieć lub popełnić jakiś błąd – umieć przyznać się do błędu i podjąć odpowiednie działania, by go naprawić;
- nie budzić strachu wśród swoich wychowanków;
- winien być sprawiedliwy, kompetentny i konsekwentny;
- być życzliwy, dawać przykłady;
- wiedzieć, że jeśli zaszczerpi w wychowankach dobre cechy, to będzie to czymś dużo bardziej znaczącym niż ich powierzchowna wdzięczność<sup>19</sup>.

W wielu tekstach zwraca się również uwagę na to, że dla budowania własnego autorytetu niezwykle istotne jest życie nauczyciela – wychowawcy w prawdzie i przekazywanie tej prawdy uczniom<sup>20</sup>, wędrówka z wychowankami w kierunku prawdy, piękna i dobra<sup>21</sup>.

W świetle oczekiwań samych uczniów – wychowanków nauczyciel, który chciałby być dla nich autorytetem, powinien:

- być osobą dobrą, ludzką, otwartą na ucznia, refleksyjną;
- ciągle odkrywać i przekazywać dzieciom nową wiedzę;
- być kompetentny, fachowy – powinien dysponować bagażem sprawdzonych form i metod pracy;
- inspirować, tworzyć, pobudzać do właściwych działań, motywować swoich uczniów;
- strzec porządku i dyscypliny w klasie, być konsekwentnym i sprawiedliwym<sup>22</sup>.

Autorytet nauczyciela kształtuje zatem wiele różnorodnych czynników, a wśród nich kompetencje zawodowe, cechy osobowościowe, aksjologia.

O tym, jakim powinien być zaangażowany w rozwój dzieci nauczyciel – wychowawca, pisał również J. Korczak: „Wychowawca, który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil, łzawym wzrokiem nieraz patrzeć będzie na walkę anioła z szatanem, gdzie biały anioł triumf odnosi”<sup>23</sup>.

<sup>19</sup> J. Pielachowski, *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Poznań 1996.

<sup>20</sup> A. Kaczor, *Nauczyciel w oczach dziecka*, „Wychowawca” 2012, nr 10, s. 14–15.

<sup>21</sup> W. Stróżewski, *O stawaniu się człowiekiem – kilka myśli niewykończonych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne” 1987, z. 6, s. 109.

<sup>22</sup> A. Rumińska, *Autorytet w wychowaniu*, „Wychowawca” 2012, s. 25.

<sup>23</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012.

Wychowawca w pewnym sensie musi być inspiracją dla dziecka, kimś „za kim dziecko pójdzie”; osobą mu bliską, której prawdziwie zależy na jego dobru, zawsze gotową, aby je wysłuchać, na którą może ono liczyć w każdej sytuacji. Wychowawca powinien wychodzić naprzeciw dzieciom z różnymi twórczymi pomysłami, a także być przykładem godnym naśladowania<sup>24</sup>.

### Poznawanie dzieci

Nieodłącznym czynnikiem wpływającym na skuteczne wychowanie dzieci i młodzieży jest ich ciągle poznawanie. J. Korczak pisał: „Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów. Niekiedy samo rozejrzeć się woli; gdy trudno, prosi o wskazówkę i radę. Potrzebny przewodnik, który grzecznie odpowie na pytanie”<sup>25</sup>.

Efektywne prowadzenie dziecka wymaga poznania jego potrzeb, zdolności i słabości. J. Korczak podkreślał, że należy najpierw poznać samego siebie, zanim zacznie się poznawać dzieci. Ponadto osoba wychowująca innych powinna radzić sobie w wychowaniu samej siebie. Podkreślał to także M. Dziewiecki, pisząc, że największe szanse na dobre wychowanie dzieci mają ci wychowawcy (nauczyciele i rodzice), którzy odnoszą sukcesy w wychowaniu samych siebie<sup>26</sup>.

Wszystko, co zostanie osiągnięte siłą, naciskiem, przemocą czy tresurą, jest nietrwałe i zawodne<sup>27</sup>. Bardzo ważne jest głębsze poznanie dzieci, empatyczne spojrzenie na nie i podejmowanie względem nich odpowiednich, przemyślanych działań. Powinno się traktować dzieci poważnie, być z nimi w radosnych, szczęśliwych, ale i również w ciężkich, smutnych chwilach, stanowić dla nich oparcie. Co więcej, prawdziwym wychowawcą „nigdy nie będzie ten, kto się oburza, kto się dąsa, kto ma żal do dziecka, że jest tym, czym jest, kim się urodziło lub jakie doświadczenie je ukształtowało. Nie powinien nim być także ktoś, kto nie jest świadom czekających go, często przykrych, obowiązków i doświadczeń w kontaktach z ubogimi czy zaniedbanymi dziećmi”<sup>28</sup>.

Dorośli powinni szanować i wspierać dzieci na każdym etapie ich rozwoju, dostrzegając i respektując ich prawa. Niezwykle istotne jest głębsze spojrzenie na dziecko i dostrzeżenie potrzeby jego wsparcia. Dziecko bowiem ma „przyszłość, ale ma i przeszłość: pamiętne zdarzenia, wspomnienia, wiele godzin najistotniejszych

<sup>24</sup> J. Mielnik, *Pożądane cechy osobowościowe wychowawcy*, „Wychowawca” 2015, nr 10, s. 16–17.

<sup>25</sup> J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*, t. I: *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1958, s. 295.

<sup>26</sup> M. Dziewiecki, *Ucieczka od wychowania*, „Wychowawca” 2013, nr 10, s. 15.

<sup>27</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie...*, s. 72.

<sup>28</sup> Tamże, s. 42.



samotnych rozważań. Nie inaczej niż my pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie rozumuje – i błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi”<sup>29</sup>.

Należy rozważnie podchodzić też do problemów dzieci, nawet gdy wydają nam się błahe – to, co dla nas jest błahostką, dla konkretnego dziecka może być ogromnym trudem, koszmarem, sytuacją nie do zniesienia. Dziecko potrzebuje zrozumienia, nie odnajdzie go, jeżeli my dorośli nie postawimy się w jego sytuacji, nie spojrzymy na daną sytuację „jego oczami”.

Jeżeli dzieci nie mają wsparcia w osobach dorosłych, ich problemy są bagatelizowane, nazywane błahostkami, jeśli pozostają niezrozumiane, to z czasem przestają mówić o swoich problemach, zamykają się w sobie, obniża się ich poczucie własnej wartości. Wszystko to wpływa negatywnie na proces rozwoju dziecka.

Dorośli nie zdają sobie czasem sprawy z tego, jak bardzo mogą zranić swoje dzieci, jeżeli nie starają się je zrozumieć, nie patrzą na nie empatycznie, ale powierzchownie i pochopnie je oceniają. Zamiast być wsparciem, stają się „dobijaczem”. J. Korczak przestrzegał: „Doświadczenie paru niestosownych pytań, nieudanych żartów, zdradzonych tajemnic, niebaczných zwierzeń uczy dziecko odnosić się do dorosłych jak do oswojonych, ale dzikich zwierząt, których nigdy nie można być zbyt pewnym”<sup>30</sup>. Niektórzy dorośli mają skłonność do takiego traktowania dzieci, obdarzania dziecka mniejszym szacunkiem niż osoby dorosłe, a nawet stosowania przemocy fizycznej. Może to wynikać z przewagi dorosłego nad dzieckiem, ale i z nieporadności rodzica w procesie wychowawczym. Świadomy swej roli dorosły nie dopuszcza się takich zachowań, nie traktuje dziecka gorzej niż drugiego dorosłego.

Bardzo ważne jest indywidualne spojrzenie na każde dziecko. Nie ma bowiem takich samych dzieci. Wychowywani w różnych środowiskach rodzinnych, zakorzenieni w różnych wartościach ukazywanych przez najbliższych tworzą w swoich głowach pewien obraz świata, nie rozumieją odmiennych, nietypowych dla ich obrazu świata zachowań. Uczą się odnajdywać w różnych sytuacjach dnia codziennego od dorosłych. To od najbliższego otoczenia dziecka zależy, na jakim poziomie będzie funkcjonować jego wiara we własne możliwości, kreatywność i wyobraźnia. Często dorośli negatywnie wpływają na kształtowanie się tych i innych pożądaných cech dziecka – hamują jego ciekawość, ograniczają aktywność, krytykują, moralizują, straszą, nie cieszą się sukcesami.

## Zakończenie

Dzieci, aby mogły prawidłowo funkcjonować i wzrastać, potrzebują doświadczać ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli – wychowawców) empatii,

<sup>29</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012, s. 11.

<sup>30</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie...*, s. 117.

akceptacji, poczucia, że są kochane i rozumiane. Dziecko jako osoba zasługuje na pełną akceptację, co nie oznacza akceptacji dla wszelkich jego zachowań i zachcianek. Warto także podkreślić, że nie ma dzieci, które nie sprawiają problemów. Zawsze zdarzają się sytuacje, które mogą je przerosnąć i wywołać zaskakujące osobę dorosłą negatywne zachowania. Dorośli muszą jednak zdawać sobie sprawę z tego, że są odpowiedzialni za ich bezpieczeństwo i rozwój. Muszą mieć dla nich czas, wspierać je, starać się patrzeć na sytuację problemową z ich perspektywy, poznawać je – ich potrzeby, zdolności i słabości. Tylko znający dziecko i świadomy swej roli oraz zaangażowany wychowawca (rodzic i nauczyciel) jest w stanie zapobiec w porę utrudniającym jego rozwój zdarzeniom i sytuacjom.

## Bibliografia

- Boćwińska-Kiluk B., *Wychowanie – technologia czy spotkanie? Rola dyspozycji osobowościowych nauczyciela – wychowawcy w dynamice procesu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 3(201).
- Czeglik A., *Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać*, cz. I: *Janusz Korczak i moje pedagogiczne refleksje*, „Bliżej Przedszkola” 2012, nr 4.
- Deniziak E., *Portret współczesnego nauczyciela*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 6.
- Długosz M., A. Gosek, „Dialog” z *Januszem Korczakiem*, „Wychowawca” 2007, nr 6.
- Dziewiecki M., *Ucieczka od wychowania*, „Wychowawca” 2013, nr 10.
- Kaczor A., *Nauczyciel w oczach dziecka*, „Wychowawca” 2012, nr 10.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze, Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych*, t. I: *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 1958.
- Koziołek P., *Rola wychowawcy opiekuna w poglądach pedagogicznych Janusza Korczaka*, „Kultura Fizyczna” 2006, nr 5–6.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Warszawa 2008.
- Mielnik J., *Pożądane cechy osobowościowe wychowawcy*, „Wychowawca” 2015, nr 10.
- Pielachowski J., *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Poznań 1996.
- Rumińska A., *Autorytet w wychowaniu*, „Wychowawca” 2012.
- Sławiński S., *O wychowaniu*, „Wychowawca” 2012, nr 7–8.
- Stróżewski W., *O stawianiu się człowiekiem – kilka myśli niewykończonych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne” 1987, z. 6.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012.

Część III

**RODZINA I SZKOŁA –  
WSPÓLNE OBSZARY KSZTAŁCENIA,  
WYCHOWANIA I OPIEKI**



**Dr Zofia Frączek**

Uniwersytet Rzeszowski

## **Konflikty w rodzinie i propozycje ich rozwiązywania**

### **Conflicts in family and solution ideas**

#### **Streszczenie**

W życiu doświadczamy wielu konfliktów, są to zarówno konflikty zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Konflikty mogą nas niszczyć, ale i wzmacniać, wiele zależy od tego, jak rozwiązaliśmy zaistniałą sytuację konfliktową. Konstrukttywne wyjście z takiej sytuacji rozwija w człowieku dojrzałość i umiejętność pokonywania kolejnych trudności. Uczy rzetelnej oceny siebie, swoich oczekiwań i zrozumienia dla potrzeb partnera oraz kształtuje trwałe relacje międzyludzkie. Dla osiągnięcia tych korzyści niezbędna jest wiedza o istocie konfliktów i ich rozwiązywaniu. W tekście tym podjęto próbę ukazania zjawiska konfliktów w rodzinie, przybliżenia ich przyczyn i możliwości rozwiązywania.

**Słowa kluczowe:** rodzina, konflikty wewnętrzne, konflikty zewnętrzne, rozwiązywanie konfliktów.

#### **Abstract**

In our lives we experience many conflicts, both internal and external. Conflicts might either destroy or enhance us- it depends on solution chosen to the problem. Constructive solution develops maturity and ability to conquer difficulties. It teaches honest evaluation of ourselves, our expectations and understanding for partner's needs as well as shapes long- lasting interpersonal relations. To obtain those advantages, knowledge about essence of conflicts and their solving is indispensable. In this text, the author made an attempt to present the phenomenon of conflicts in family, their reasons and solution possibilities.

**Keywords:** family, internal conflicts, external conflicts, problems solving.

### **Próba interdyscyplinarnego spojrzenia na konflikt**

Pojęcie konfliktu pochodzi z języka łacińskiego od słowa *conflictus* oznaczającego zderzenie. Bywa ono wyjaśniane jako równoczesne wystąpienie dwóch sprzecznych dążeń pomiędzy jednostkami lub zbiorowościami ludzi (grupami, społecznościami, narodami), którego przyczyną jest zagrożenie, albo też rzeczywiste zmniejszenie szans życiowych jednej strony przez drugą. Przyczyną konfliktu może też być różny stosunek obydwu stron do określonych wartości. O konflikcie mówimy także w przypadku wystąpienia u tej samej jednostki dwóch

potrzeb, które równocześnie nie mogą być zaspokojone, lub dwóch sprzecznych motywów<sup>1</sup>.

Problematyka konfliktu jest przedmiotem zainteresowań przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych – filozofów, psychologów, socjologów, stąd wielość autorskich stanowisk i różnorodność definicyjnych ujęć funkcjonujących w opracowaniach naukowych.

Nawet w obrębie tej samej dyscypliny występują różne stanowiska związane z percepcją konfliktu. W filozofii problematyka konfliktów i sprzeczności podejmowana była już w starożytności (Heraklit, Arystoteles). Zjawiska te rozważane były głównie w kategoriach epistemologicznych, jako sprzeczności o charakterze logicznym czy semantycznym. Podobnie interpretowano konflikt w czasach późniejszych: średniowieczu (Jan z Mirecourt), odrodzeniu i oświeceniu (W. Leibniz, F. Herbart, E. Kant), choć coraz częściej sprzeczności i konflikty dostrzegano także w przyrodzie, społeczeństwie i kulturze. Problematykę tę rozwijał również G. Hegel, formułując prawo logiki, wskazujące na to, że każdemu prawdziwemu twierdzeniu odpowiada nie mniej prawdziwe przeczenie, każdej tezie antyteza, z których wyłania się synteza. Myślenie człowieka wiąże się z istnieniem sprzeczności, które prowadzą do prawdy. Ontologiczne podejście do konfliktu przedstawił K. Marks. W opracowanej przez siebie teorii wszelkie zmiany zachodzące w świecie wiązał on z istnieniem wewnętrznych sprzeczności, przeciwieństw oraz przeciwstawnych tendencji, zawartych w każdym realnym przedmiocie, zjawisku i procesie. Ich ścieranie się jest siłą napędową rozwoju, pozwala na przechodzenie od form niższych do wyższych<sup>2</sup>.

Duże zainteresowanie problematyką konfliktu występuje na gruncie socjologii. Do prekursorów należą: Ibin Chaldun oraz Polibiusz. W czasach nowożytnych kwestię tę podejmowali: T. Hobbes, A. Comte, C. Cooley, E. Durkheim. Współcześnie rozwijali ją m.in. L. Coser, P. Cohen, czy też R. Dubin. Z istniejącej wielości stanowisk badaczy interesujących się problematyką konfliktu wyłaniają się trzy podejścia. W pierwszym konflikt postrzegany jest jako zjawisko destrukcyjne, naruszające równowagę, stabilność i integrację społeczną. W ujęciu drugim traktuje się konflikt jako istotną siłę zmian społecznych, które tkwią w strukturze społecznej. Dostrzega się jego rolę w procesach twórczych, innowacyjnych, w postępie. Podejście trzecie wiąże się z analizowaniem sprzeczności w kontekście warunków społeczno-ustrojowych. Ukazuje się tu konflikt jako coś, co towarzyszy sprzecznościom o charakterze antagonistycznym, rozbieżnościom klasowym w układzie stosunków społecznych<sup>3</sup>.

Problematyka konfliktu była i jest przedmiotem zainteresowań badawczych także reprezentantów psychologii. Darwiniści traktowali konflikty społeczne jako

<sup>1</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 179.

<sup>2</sup> A. Olubiński, *Konflikty małżeńskie a warunki i efekty wychowania w rodzinie*, Toruń 1987, s. 16.

<sup>3</sup> Tamże, s. 17.

walkę o przetrwanie poprzez eliminację osobników słabszych. Freudyści dopatrywali się źródeł indywidualnych i zbiorowych konfliktów w ludzkich instynktach, które nie podlegają wpływowi żadnych czynników zewnętrznych. Psychoanalitycy (Z. Freud) za główną przyczynę konfliktów uważali sprzeczności pomiędzy instynktownym Ja a uwarunkowanym społecznie Superego oraz pomiędzy instynktem życia a instynktem śmierci. Na gruncie psychologii społecznej mówi się o konfliktach interpersonalnych – wewnątrz- i międzygrupowych (K. Horney) oraz konfliktach wewnątrzosobowościowych (np. K. Levin, J. Dollard, H. Appley), które wiążą się z występowaniem u jednostki co najmniej dwóch potrzeb, których jednoczesne zaspokojenie nie jest możliwe. Reprezentant psychoanalizy kulturowej E. Fromm postrzega rozwój człowieka jako coś, co dokonuje się dzięki nieustającemu konfliktowi pomiędzy potrzebami społecznymi człowieka a potrzebami indywidualnymi jednostki. Oprócz osobotwórczej roli sprzeczności sił wewnętrznych badacze dostrzegają także znaczenie zewnętrznych konfliktów jednostki związanych z jej zderzaniem się ze światem zewnętrznym (np. A. Adler, K. Levin, J. Nuttin, K. Obuchowski). Zwracają uwagę na to, że nie każdy konflikt ze środowiskiem ma dla niej osobotwórcze znaczenie. Rola konfliktu jest odmienna na różnych etapach rozwoju jednostki. Może on stać się przyczyną regresu lub fiksacji i trwałego wypaczenia rozwoju człowieka<sup>4</sup>.

### Konflikty w rodzinie – ich rodzaje

W szeroko rozumianych procesach wychowania konflikt można analizować jako szereg sprzecznych zjawisk ujawniających się pomiędzy poszczególnymi elementami rzeczywistości wychowawczej. Można go rozpatrywać jako pewien rodzaj stosunków interpersonalnych, który wiąże się z dążeniem jednej ze stron do określonego stanu rzeczy wtedy, kiedy druga chciałaby jego zmiany. Konflikty mogą dotyczyć celów, jakie chcemy realizować; przydziału środków (np. pieniędzy, czasu); decyzji, jakie mają być podjęte; zachowań uznawanych za pożądane czy też poprawne i niepożądane, niepoprawne<sup>5</sup>.

Analiza konfliktu jako czynnika oraz składnika struktury wychowania wymaga wyodrębnienia w nim takich elementów, jak: wielkość (siła, natężenie); główne formy prowadzonej walki; sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowej; zasadnicze rodzaje i typy konfliktu. Mając na względzie siłę i intensywność ujawniania się konfliktu, można wyodrębnić pięć jego faz:

- kolizje – charakteryzuje je najmniejszy stopień rozbieżności stanowisk, poglądów, elementów systemu;

<sup>4</sup> Tamże, s. 19–22.

<sup>5</sup> T. Rostowska, *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie*, Łódź 2001, s. 8.

- sprzeczności – ma tu miejsce bardziej widoczne i trwałe natężenie rozbieżności;
- napięcia – występujące rozbieżności pozostawiają wyraźne ślady;
- starcia – mają znacznie większe nasilenie, a także burzliwy przebieg;
- konfrontacje – to konflikty o skrajnie burzliwym oraz agresywnym charakterze.

Konflikt nie musi obejmować wszystkich stadiów rozwojowych. Jednakże każda faza charakteryzuje się określonym czasem trwania, istotnością problemów, których dotyczy, formami prowadzonej walki, sposobami rozwiązań oraz zakresem zaangażowania partnerów w konflikt<sup>6</sup>.

Rodzina stanowi podstawowe środowisko życia człowieka. Wszystko co dzieje się w rodzinie, wpływa na kondycję jej członków. Konflikty występujące w tym środowisku i ich rozwiązywanie ma szczególne znaczenie dla atmosfery życia rodzinnego<sup>7</sup>.

Konflikt w środowisku rodzinnym, w ocenie T. Rostowskiej, należy rozpatrywać w sześciu fazach:

- pojawienie się sprzeczności w stosunkach między członkami rodziny (mogą one dotyczyć celów, potrzeb, zainteresowań, ideałów);
- wzrost napięcia, niezadowolenia i frustracji, które utrudniają interakcje oraz komunikacje między członkami rodziny i przesuwają ich zainteresowania z płaszczyzny współdziałania na płaszczyznę konfliktu;
- pojawienie się ostrych podziałów pomiędzy członkami rodziny, które utrudniają, albo też wręcz uniemożliwiają im współdziałanie. Ujawniają się: niechęć, uprzedzenia, wrogość, nienawiść. Na tym etapie występuje z reguły próba racjonalizacji sprzeczności, chęć wyjaśnienia i uzasadnienia działania;
- generalizacja problemów w wyniku utrzymywania się nierozwiązanej do końca sytuacji konfliktowej. Ujawnianie się nowych sytuacji konfliktowych, a w konsekwencji uciekanie się do nacisków oraz agresji jako metod rozwiązania sporu;
- podjęcie przez jedną ze stron konfliktu próby rozwiązania nieporozumień i sporów przez walkę, która może przyjąć formę nacisków, ukrytej lub jawnej agresji, albo też utworzenia wrogiej koalicji z pozostałymi członkami rodziny;
- pojawienie się dążeń do eliminacji konfliktu i normalizacji sytuacji. Postawa taka może być wynikiem pełnego zwycięstwa jednej ze stron konfliktu i jej dążenia do zbudowania własnego ładu, lub też wyczerpania się wszystkich uczestników konfliktu i dążenia do spokoju, a niekiedy prowadzonych negocjacji i przyjętych kompromisów<sup>8</sup>.

W rodzinie mogą występować konflikty trwałe (nierozładowane) i otwarte, które mają charakter przemijających zatargów. W przypadku konfliktów trwałych

<sup>6</sup> A. Olubiński, *Konflikty małżeńskie a warunki i efekty wychowania w rodzinie...*, s. 12–13.

<sup>7</sup> Z. Frączek, *Wychowawcze funkcjonowanie rodziny a zachowanie się uczniów w środowisku szkolnym*, Rzeszów 2017, s. 57–58; H. Gurtler, *Jak rozwiązywać konflikty w rodzinie*, tłum. M. Kaczorowska, Warszawa 2003, s. 9.

<sup>8</sup> T. Rostowska, *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie...*, s. 14.



dochodzi do potęgowania się siły emocjonalnej powstałych rozbieżności, kumulacji napięcia dezorganizującego życie rodziny, zaniedbywania obowiązków, uzależnienia, zdrady małżeńskiej, a w konsekwencji nawet rozbitcia rodziny.

Konflikty w rodzinie mogą mieć charakter wewnętrzny (intrapSYchiczny) i występować jako sprzeczność dwóch niedających się pogodzić motywów działania tej samej jednostki, lub też zewnętrzny (interpersonalny) i występować jako zderzenie się antagonistycznych tendencji reprezentowanych przez dwie lub więcej osób.

W obrębie konfliktu interpersonalnego w rodzinie można wyróżnić konflikt dotyczący treści i konflikt dotyczący relacji. Konflikty treściowe odnoszą się do przedmiotów, wydarzeń, czasem osób, tj. tego, co znajduje się na zewnątrz osób uwikłanych w konflikt. Konflikty relacyjne zaś obejmują różnorodne aspekty życia rodzinnego, a zwłaszcza reguły, normy dotyczące stosunków pomiędzy partnerami interakcji w różnym wieku i pozycji w rodzinie, o różnym statusie społecznym, autorytecie i aspiracjach. W codziennym życiu rodzinnym elementy jednego i drugiego konfliktu współwystępują ze sobą<sup>9</sup>.

Konflikty interpersonalne występujące w rodzinie przebiegają na wielu płaszczyznach, niemożliwa jest bowiem pełna zgodność poglądów, przekonań i postaw wszystkich jej członków. Dotyczą relacji zachodzących pomiędzy samymi rodzicami, rodzicami i dziećmi, dziadkami i dziećmi, a także samymi dziećmi.

Konflikty w rodzinie można także podzielić na konflikty związane z nagłymi wydarzeniami – pojawienie się choroby, śmierć członka rodziny oraz konflikty rozwojowe, które są wpisane w naturalny rytm życia człowieka w rodzinie, powiązane z okresami, w jakich to życie przebiega, dla których charakterystyczne jest nasilanie się pewnych konfliktów. Okresy te obejmują: dzieciństwo, dorastanie, życie małżeńskie, czas rodzicielstwa, wiek dojrzały. W każdym z wyróżnionych okresów konflikty mają swoją specyfikę, a wyraźnie narastają w momentach przejściowych, np. gdy dziecko dorasta; kiedy poszukuje partnera; zawiera związek małżeński; gdy samo staje się rodzicem. Konflikty, z jakimi zmagają się w tych okresach człowiek, mogą być konfliktami zewnętrznymi lub wewnętrznymi. Najczęściej występują jedno drugie, nakładając się niekiedy na siebie.

W dzieciństwie młody człowiek zmagają się z konfliktami wewnętrznymi powiązаныmi ze ścieraniem się potrzeb charakterystycznych dla tego okresu życia, np. potrzeby bliskości rodzica z potrzebą poznawania świata; chęci kontynuowania zabawy ze zmęczeniem oraz sennością. Pojawiają się również konflikty zewnętrzne związane np. ze zderzeniem się chęci dziecka do samodzielnego decydowania o własnej aktywności z zakazami rodziców, a także różnymi, sprzecznymi dążeniami rodzeństwa.

W wieku szkolnym konflikty zewnętrzne nasilają się, narastają bowiem sprzeczności pomiędzy potrzebami dziecka związanymi z funkcjonowaniem w środowisku

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 9.

rówieśniczym oraz chęcią bycia akceptowanym przez to środowisko a oczekiwaniami rodziców i nauczycieli dotyczącymi jego aktywności. Chodzi tu m.in. o spędzanie przez dziecko czasu wolnego, jego stosunek do obowiązków szkolnych, wygląd zewnętrzny (strój, fryzura).

Najbardziej obciążony konfliktami jest wiek dorastania. Występuje tu bowiem bardzo silne dążenie człowieka do bycia niezależnym, zdobycia uznania w środowisku młodzieżowym, znalezienia miłości, a w dalszej perspektywie założenia rodziny. Intensyfikują się w tym okresie konflikty zewnętrzne związane z relacjami z członkami rodziny, nauczycielami i rówieśnikami, a wiążą się one z realizacją procesu edukacyjnego; wypełnianiem obowiązków domowych; podejmowaną aktywnością zarobkową; doborem towarzystwa, w którym młody człowiek przebywa; jego wyglądem zewnętrznym, językiem, jakim się posługuje i ogólnie zachowaniem. W tym okresie narastają także konflikty wewnętrzne związane z przeżywaniem własnej wartości. Nie wystarczają już bowiem młodemu człowiekowi wyrazy akceptacji ze strony środowiska rodzinnego, bardzo mocno poszukuje on potwierdzenia uznania ze strony rówieśników, a szczególnie przedstawicieli płci przeciwnej, ważnym kryterium przeżywania swojej wartości staje się atrakcyjność zewnętrzna, uroda.

Życie małżeńskie przynosi nowe konflikty zewnętrzne związane z dorastaniem do prawdziwego partnerstwa w związku. Mogą one stanowić konsekwencję braku dojrzałości i nieustannego przeżywania konfrontacji marzeń dotyczących partnera z rzeczywistością oraz dążenia do podporządkowania, „wychowania” sobie partnera. Konflikty zewnętrzne mogą też wynikać z egoizmu partnerów i braku zrozumienia, że mimo zachowania przez każdego z nich autonomii, w dojrzałej miłości ponad „ja” i „ty” wyrasta perspektywa „my”, poczucie wspólnoty i współodpowiedzialności, które trzeba uznać i właściwie nimi gospodarować. Istotna w tym okresie jest także kwestia dojrzewania miłości i zrozumienia przez partnerów, że w ciągu ich życia zmienia ona swoje oblicze, przestaje być spontaniczna i fantazyjna. Z biegiem czasu jej podstawy stają się coraz bardziej realistyczne, faktograficzne, zbudowane na wspólnych przeżyciach oraz doświadczeniach, i to one właśnie prawdziwie i głęboko ludzi łączą. Niektórym osobom może się wtedy wydawać, że ten brak spontaniczności jest dowodem zaniku miłości, a to z kolei rodzi podejrzenia o zdradę i konflikty. W tym okresie życia małżeńskiego człowiek zmaga się także z różnymi konfliktami wewnętrznymi powiązаныmi w szczególności ze sprzecznymi dążeniami wynikającymi z wielości posiadanych przez niego atrakcyjnych planów życiowych oraz przeżywania własnej wartości.

Konflikty okresu rodzicielskiego to konflikty wewnętrzne, związane m.in. z podejmowaniem decyzji o urodzeniu pierwszego dziecka, a kiedy przyjdzie już ono na świat, z rozstrzygnianiem dylematów związanych z jednej strony z potrzebą realizacji przez rodzica swoich aspiracji, a z drugiej z koniecznością poświęcania dziecku dużej ilości czasu. W okresie tym występują również konflikty zewnętrzne. Ujawniają się np. w sytuacji, w której jeden z partnerów chciałby już mieć dziecko,

a drugi nie jest jeszcze zdecydowany. Wiązą się także z różnymi preferencjami rodziców odnoszącymi się do sposobów wychowywania potomstwa oraz organizowania jego życia.

W wieku dojrzałym nasilają się konflikty wewnętrzne związane z przeżywaniem własnej wartości. Zachodzące w organizmie ludzkim zmiany biologiczne wywołują spadek sprawności fizycznej i atrakcyjności estetycznej, a to obniża samopoczucie człowieka i negatywnie wpływa na jakość jego życia. Liczne są również konflikty zewnętrzne – często wiązą się one z odchodzeniem dorosłych dzieci z domu rodzinnego i odmiennymi opiniami rodziców na temat podejmowanych przez nich decyzji. Ujawniają się także konflikty związane z oddziaływaniem dziadków na wnuki i ich wchodzeniem w role rodzicielskie – matki oraz ojca. W tym okresie występują również konflikty w życiu zawodowym człowieka, nasilają się w sytuacji, kiedy dążenie dojrzałych i doświadczonych pracowników do zachowania pozycji i autorytetu spotyka się z aspiracjami osób młodych, ambitnych i zabiegających o szybki zawodowy awans. W tym czasie mogą również pojawić się konflikty małżeńskie. Występują wtedy, kiedy jeden z partnerów odczuwając swobodę wynikającą z usamodzielnienia się dzieci, zaczyna poszukiwać nowego atrakcyjnego partnera.

Przedstawione tu konflikty wewnętrzne i zewnętrzne, jakie towarzyszą człowiekowi na różnych etapach życia rodzinnego, nie wyczerpują podjętej problematyki, są to jedynie przykłady, które można rozwijać. Wielość i złożoność konfliktów, w jakie uwikłany jest człowiek, wynika z tego, że są one zdeterminowane licznymi uwarunkowaniami, m.in. jego indywidualnością, doświadczeniami oraz czynnikami społeczno-kulturowymi.

### **Przyczyny konfliktów w rodzinie**

Przyczyny konfliktów występujących w rodzinie zostały już dość obszernie omówione, gdyż od lat podejmowano tę kwestię w literaturze naukowej. Warto tu przytoczyć choćby wybrane autorskie stanowiska i odwołać się do autorytetów w zakresie eksploracji rodziny jako środowiska życia i rozwoju człowieka.

Dla przykładu H. Izdebska zwróciła uwagę na szczególne znaczenie relacji małżeńskich dla kształtowania się korzystnego klimatu życia rodzinnego i scharakteryzowała główne przyczyny konfliktów pomiędzy małżonkami, do których zaliczyła:

- kształtowanie się intymnych stosunków pomiędzy małżonkami – obejmują one sprawy najbardziej osobiste, ściśle związane z życiem wewnętrznym małżonków (więź uczuciową pomiędzy małżonkami; współżycie seksualne; sposób reagowania na siebie po latach wzajemnego pożycia);
- kwestie związane z codziennym życiem rodziny – wiązą się z obowiązkami wypełnianymi poza domem rodzinnym oraz w domu (dbałość o higienę domu

- rodzinnego; zakupy; przygotowywanie posiłków; gospodarowanie budżetem rodzinnym; organizowanie czasu wolnego);
- stosunek rodziców do dzieci i ich wychowania – szczególnie ważna jest tu konsekwencja i jednomyślność rodziców w postępowaniu z dzieckiem oraz niefaworyzowanie kogoś z dzieci;
  - zmiany charakterologiczne jednego, albo też obojga małżonków;
  - rozbieżności w sferze indywidualnych dążeń, aspiracji i osiągnięć;
  - subiektywną ocenę własnego małżeństwa i doznawanej w nim satysfakcji<sup>10</sup>.

Podobnie problematykę zaprezentował F. Adamski, ukazując źródła konfliktów w rodzinie, omówił następujące grupy przyczyn: psychogenne; będące wynikiem rozbieżności dążeń i interesów; niedopasowania uczuciowego i seksualnego; będące wynikiem złych warunków ekonomiczno-materialnych rodziny; nieodpowiedniego podziału ról<sup>11</sup>.

Interesującą systematyzację przyczyn konfliktów w rodzinie przedstawiła M. Ryś, która wskazała na trzy podstawowe ich grupy:

- przyczyny tkwiące w rodzicach (negatywne cechy osobowościowe i postawy rodzicielskie);
- przyczyny tkwiące w dzieciach (temperament, poziom aktywności psychofizycznej, zaangażowanie społeczne, poziom uległości i posłuszeństwa);
- negatywne sytuacje wychowawcze (nieobecność rodziców w procesie wychowania dzieci, brak umiejętności wychowawczych rodziców, niewłaściwa komunikacja z dzieckiem, nieznanomość potrzeb dziecka)<sup>12</sup>.

Problematyka przyczyn konfliktów występujących w rodzinie jest przedmiotem zarówno rozważań teoretycznych, jak i badań empirycznych. Niżej zostaną przedstawione wyniki wybranych badań zrealizowanych na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat.

W roku 2002 badania takie przeprowadzone zostały przez CBOS<sup>13</sup>. Zrealizowano je wśród osób pozostających w związkach małżeńskich (lub partnerskich), które zapytano o to, jakie są przyczyny nieporozumień w tych związkach, co wywołuje sprzeczki i awantury w domu? Badani mieli się odnieść do zaproponowanych kategorii (przyczyn), określając częstotliwość ich występowania. Wyniki obrazuje tabela 1.

Z analizy zebranych danych wynika, że większość wymienionych sytuacji „rzadko” wywołuje nieporozumienia między małżonkami. Jednakże ze względu na nieprecyzyjność miar „często” i „rzadko” nie należy lekceważyć konfliktów, które

<sup>10</sup> H. Izdebska, *Przyczyny konfliktów w rodzinie*, Warszawa 1978, s. 62.

<sup>11</sup> F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Warszawa 1982, s. 41.

<sup>12</sup> M. Ryś, *Uwarunkowania konfliktów i kryzysów w małżeństwie i rodzinie. Przyczyny, przebieg, skutki i sposoby rozwiązywania* [w:] *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, red. E. Milewska, A. Szymanowska, Warszawa 2000, s. 29–31.

<sup>13</sup> [https://cbos.pl/SPISCOM.POL/K\\_037\\_02.PDF](https://cbos.pl/SPISCOM.POL/K_037_02.PDF) (dostęp: 05.10.2018).

w opinii badanych występują okazjonalnie. Uzasadnione wydaje się być, przynajmniej w odniesieniu do niektórych z nich, analizowanie obu tych kategorii łącznie. Dane procentowe ukształtowały pewną hierarchię przyczyn nieporozumień i konfliktów, w której trzy pierwsze miejsca zajmują: problemy finansowe rodziny, podział obowiązków domowych i rodzinnych, bezrobocie któregoś z członków rodziny.

**Tabela 1. Przyczyny nieporozumień w rodzinie**

Wskazania	Odpowiedzi osób pozostających w związkach małżeńskich (lub partnerskich)		
	tak, często	tak, rzadko	nie
sytuacja finansowa	18%	31%	51%
podział obowiązków domowych i rodzinnych	7%	29%	64%
bezrobocie kogoś z rodziny	10%	18%	72%
kłopoty sprawiane przez dzieci	4%	21%	75%
brak porozumienia co do sposobów wychowywania dzieci	2%	17%	81%
warunki mieszkaniowe	6%	12%	82%
nadużywanie alkoholu przez kogoś z rodziny	5%	13%	82%
wtrącanie się teściów, dziadków w sprawy rodzinne	4%	12%	84%
współzycie seksualne, lęk przed niechcianą ciążą	2%	8%	90%
niewierność małżeńska	2%	2%	96%
inne przyczyny	2%	5%	93%

\* badani mogli udzielić kilku wskazań

Źródło: [https://cbos.pl/SPISCOM.POL/K\\_037\\_02.PDF](https://cbos.pl/SPISCOM.POL/K_037_02.PDF)

Z zestawienia wyników badań również zrealizowanych przez CBOS<sup>14</sup>, a obejmującego lata 2005–2009–2012 wynika, że przyczyny te nie uległy w analizowanym czasie zmianom, a porównując je do badań z 2002 r., wyraźnie widać, że i w tych ramach czasowych najczęstszą przyczyną nieporozumień i konfliktów były problemy finansowe rodziny, a szczególnie brak pieniędzy. Trzeba jednak zauważyć, że pomiędzy 2005 a 2012 r. zmniejszył się procent osób wskazujących na tę przyczynę z 31% do 18%. Kolejne podawane najczęściej przyczyny to: odmienne poglądy, różnice zdań; błahe, nieistotne sprawy; nieporozumienia na tle podziału obowiązków i utrzymywania porządku w domu; różnice zdań na temat wychowania dzieci i kłopotów z dziećmi. Dane te obrazuje tabela 2.

Dla porównania można odnieść się do badań przeprowadzonych w latach 2015–2016 przez B. Skwarek, J. Herberger, K. Sípowicz-Buczko. Wykazały one, że najczęściej do konfliktów dochodzi w relacjach rodzic – dziecko (60,8%)

<sup>14</sup> [https://cbos.pl/SPISCOM.POL/2012/K\\_082\\_12.PDF](https://cbos.pl/SPISCOM.POL/2012/K_082_12.PDF) (dostęp: 05.10.2018).

i w relacjach małżeńskich (46,6%). W większości rodzin konflikty nie prowadzą do stałych następstw. W przypadku tych badań analiza wyników również pokazała, że konflikty pomiędzy rodzicami związane są najczęściej z życiem codziennym (31,9% – brak pieniędzy na podstawowe potrzeby); dotyczą także wychowania dzieci (18,8% – wypełnianie obowiązków rodzicielskich) oraz spraw zawodowych (13,0% – czas poświęcany pracy)<sup>15</sup>.

**Tabela 2. Przyczyny nieporozumień w rodzinie**

Wskazania	II 2005 (N = 731)	II 2009 (N = 685)	V 2012 (N = 689)
pieniądze, brak pieniędzy	31%	28%	18%
odmienne poglądy, różnice zdań	19%	15%	16%
blahe sprawy, drobnostki, sprawy nieistotne	15%	16%	15%
życie codzienne, obowiązki domowe, bałagan w domu	10%	12%	13%
dzieci: stosunek do dzieci, różnice zdań na temat wychowania, kłopoty z dziećmi, nieodpowiednie zachowanie	6%	8%	11%
zła wola lub złe samopoczucie domowników: złośliwość, nieuprzejmość, zły nastrój, zdenerwowanie, nerwy, stresy	5%	4%	6%
alkohol, pijaństwo	8%	5%	4%
różnice charakterów, niezgodność charakterów	4%	5%	3%
praca: zapracowanie, przeciążenie pracą, niepowodzenia w pracy	2%	3%	3%
konflikt pokoleń, rozbieżność poglądów między dorosłymi a dziećmi	4%	2%	3%
sprawy rodzinne	–	–	2%
brak pracy, bezrobocie	1%	2%	1%
religia, polityka, różnice światopoglądowe	1%	1%	1%
choroba, niepełnosprawność, stan zdrowia domowników	–	1%	1%
brak zaangażowania w życie rodzinne	–	1%	1%
inne	8%	10%	2%
trudno powiedzieć	3%	3%	11%

\*procenty nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wymienić kilka przyczyn

Źródło: [https://cbos.pl/SPISCOM.POL/2012/K\\_082\\_12.PDF](https://cbos.pl/SPISCOM.POL/2012/K_082_12.PDF)

Reasumując, można wyprowadzić wniosek, że na przestrzeni lat przyczyny konfliktów w rodzinie nie uległy znacznym zmianom. Najczęstszym ich powodem jest sytuacja finansowa rodziny, a w dalszej kolejności podział ról oraz obowiązków domowych i ich wypełnianie, a także sprawy związane z wychowaniem dzieci.

<sup>15</sup> B. Skwarek, J. Herberger, K. Sipowicz-Buczko, *Konflikty w rodzinie jako czynnik kształtujący poczucie bezpieczeństwa u gimnazjalistów*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Legnicy” 2017, nr 22(1), s. 133–135.

## Rozwiązywanie konfliktów – wgląd w strategię i ważne zasady

Rozwiązywanie konfliktów wymaga od człowieka dojrzałości. Osoba dojrzała posiada cechy, które ułatwiają jej społeczne przystosowanie i rozwiązywanie konfliktów. Ma zintegrowaną strukturę osobowości przy jednoczesnym zróżnicowaniu struktur ego i superego; adekwatnie postrzega rzeczywistość, ujmując ją w sposób realistyczny, logiczny i syntetyczny, koncentruje się bardziej na problemach, faktach niż na emocjach; w swoim myśleniu i postępowaniu kieruje się własnymi przekonaniami oraz uznawanym systemem norm i wartości; akceptuje samą siebie oraz innych (traktuje drugiego człowieka jako wartość samą w sobie); charakteryzuje ją bogactwo reakcji emocjonalnych oraz podwyższona potrzeba prywatności i intymności; dobrze rozumie motyw własnego postępowania; jest jednostką autonomiczną; ma wysoki poziom identyfikacji z ludzkością niezależnie od rasy czy też kultury; posiada dobrze rozwinięte relacje interpersonalne; przejawia gotowość do realizacji zróżnicowanej struktury społecznej, np. rodzinnej; jest odpowiedzialna za swoje życiowe wybory; można zauważyć u niej wyraźny wzrost twórczości<sup>16</sup>. Brak dojrzałości osobowej utrudnia, a niekiedy nawet uniemożliwia rozwiązanie konfliktu i prowadzi do jego eskalacji.

Mając na uwadze źródła konfliktu, przebieg oraz skutki, można wyodrębnić dwa sposoby kierowania konfliktem w rodzinie: destruktywne, które nie tylko nie rozwiązuje konfliktu, ale niekiedy przynoszą nawet wzrost napięcia pomiędzy jej członkami, oraz konstruktywne, eliminujące zaistniały konflikt. Destruktywne sposoby kierowania konfliktem obejmują:

- unikanie – może ono przybierać formę fizycznej ucieczki ze sceny konfliktu, a przykładem może być wyjście z domu, bądź skupienie się na jakiejś innej formie aktywności, np. na oglądaniu telewizora;
- użycie siły – niekoniecznie fizycznej, częściej chodzi o stosowanie presji emocjonalnej, wykorzystywanie swojej przewagi wynikającej z zajmowanej pozycji społecznej, czy też zawodowej (wyrażającej się np. w stosowaniu gróźb). Użycie siły pozwala na krótkotrwałe i powierzchowne rozwiązanie konfliktu, najczęściej prowadzi do jego eskalacji;
- minimalizowanie – sprowadza się do pomniejszania, bagatelizowania konfliktu, jego przyczyn, następstw oraz uczuć innych osób zaangażowanych w konflikt;
- obwinianie – występuje wtedy, gdy uczestnicy konfliktu poszukują osoby odpowiedzialnej za powstałe trudności czy porażki. Bywa, że obwiniają oni siebie nawzajem, zrzucają odpowiedzialność na partnera interakcji. Nie rozwiązują to

---

<sup>16</sup> Szerzej o tym: P.T. Coleman, *Konflikt trudno rozwiązywalny*, przeł. M. Cierpisz, M. Kodura [w:] *Rozwiązywanie konfliktów*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, Kraków 2005, s. 429; T. Rostowska, *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie...*, s. 100–101.

jednak konfliktu, nie eliminuje jego przyczyn, ale staje się źródłem kolejnych starć, problemów i konfliktów;

- stosowanie zachowań tłumiących – mają one na celu uciszenie innych uczestników kłótni. Wykorzystywany może być w tym celu krzyk, manifestowanie mocnego wzburzenia emocjonalnego, czy też nagłego, silnego bólu. Techniki te w żadnym razie nie prowadzą do rozwiązania konfliktu, a mogą budzić podejrzliwość co do uczciwości zachowań osoby, która je stosuje;
- gromadzenie żali – niekiedy ma miejsce gromadzenie pretensji do partnera i ich eksponowanie w momencie najmniej spodziewanym. Przyczyną eksplozji może być błahostka, która wywołuje lawinę pretensji. Takie działanie odwraca uwagę partnerów od zasadniczej przyczyny konfliktu, powoduje narastanie niechęci, a nawet wrogości;
- manipulacja – sprowadza się do unikania konfliktu i prezentowania zachowań mających na celu odwrócenie uwagi partnera od sytuacji konfliktowej. Taka osoba stara się stworzyć atmosferę przyjazną, przejawia zachowania zgodne i bardzo życzliwe. Może w ten sposób osiągnąć tymczasową zgodę, ale źródło konfliktu pozostaje niezlikwidowane;
- odrzucenie osobiste – polega na powstrzymywaniu się od okazywania partnerowi wyrazów życzliwości, szacunku i miłości. Celem takiego działania jest obniżenie jego samooceny, podporządkowanie go sobie, zmuszenie do uległości i rozwiązania konfliktu zgodnie z naszymi oczekiwaniami<sup>17</sup>.

Liczne są sposoby konstruktywnego eliminowania konfliktów. Ich stosowanie uwarunkowane jest czynnikami indywidualnymi oraz społecznymi, a także głębokością problemu. Istnieją też pewne zasady, które mogą być pomocne w skutecznym rozwiązywaniu konfliktów interpersonalnych:

- nie wyrządzać szkody emocjonalnej – należy kontrolować intensywność konfliktu, tak aby atak nie utrudniał przebiegu komunikacji, nie wzmacniał urazy, nie rodził chęci zemsty;
- sprzeczać się aktywnie – konflikt można rozwiązać tylko poprzez rzetelną i aktywną konfrontację z problemem, dlatego też podczas sprzeczki nie należy zatykać uszu, włączać telewizora, czy też wychodzić z domu;
- być odpowiedzialnym – trzeba przyjąć odpowiedzialność za swoje słowa, myśli i czyny, nie przerzucać tej odpowiedzialności na partnera interakcji;
- koncentrować się na aktualnym problemie – podczas rozwiązywania problemu nie należy przywoływać wszystkich spraw z przeszłości, niemających związku z aktualnym problemem;
- nie wciągać do konfliktu osób trzecich – konflikt toczy się pomiędzy konkretnymi osobami, trzeba się więc skoncentrować na tym, co dzieje się pomiędzy

---

<sup>17</sup> T. Rostowska, *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie...*, s. 105–107.



nimi, a nie wikać w sytuację jeszcze inne osoby, np. dzieci, sąsiadów, rodziców;

- wykorzystać humor – aby rozluźnić sytuację, obniżyć towarzyszące konfliktowi napięcie, można wykorzystać humor, ale trzeba to czynić z rozmysłem, warto bowiem pamiętać, że nie wolno drwić, czy ośmieszać partnera;
- uwzględniać różnice kulturowe, osobowościowe oraz płci – różnice te wiążą się z pewnymi nabytymi, typowymi dla kultury, wzorami zachowań osób uwikłanych w konflikt, których niedostrzeżenie utrudnia jego rozwiązanie. Istotne są także różnice płci (większa emocjonalność i ekspresyjność zachowań kobiet niż mężczyzn), których świadomość pozwala na skuteczniejsze postępowanie podczas rozwiązywania konfliktu;
- dbać o równowagę pomiędzy zachowaniami pozytywnymi i negatywnymi – negatywne skutki konfliktu można zredukować wzrostem pozytywnych zachowań wobec partnera w różnych obszarach związku, które wzmacniają ten związek i redukują konfliktowość;
- zrozumieć punkt widzenia partnera – wrażliwość na to, co dzieje się z drugim człowiekiem, co on myśli i czuje, ułatwia szybkie i konstruktywne rozwiązanie problemu, podnosi jakość związku, obniża konfliktowość<sup>18</sup>.

Fachowe źródła naukowe opisują mniej lub bardziej szczegółowo sposoby radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi. Osoby zainteresowane tą problematyką mają więc możliwość rozwijania wiedzy, która pozwala im bardziej świadomie zachowywać się w takich okolicznościach. Należy jednak pamiętać, że skuteczne działanie wymaga zdobycia pewnych doświadczeń, które można budować jedynie w sytuacji praktycznej. Bez tego, mimo najlepszych chęci, człowiek wciąż będzie popełniał wiele błędów. Warto zatem wzbogacić posiadaną wiedzę, uczestnicząc w ofercie zajęć warsztatowych, które pozwalają na rozwijanie praktycznych umiejętności w zakresie rozwiązywania konfliktów.

## Podsumowanie

Konflikty wpisane są w życie człowieka, ważne jest zatem, aby nie zaklinać rzeczywistości i przyjąć, że konflikty będą dotyczyć również nas. Sytuację konfliktową należy traktować jako zadanie do rozwiązania, pewne wyzwanie, któremu należy sprostać i zrobić to w miarę możliwości szybko, bo przeciąganie jej jest szkodliwe dla obydwu stron konfliktu. Należy też jasno przedstawić sobie wzajemne oczekiwania, bez udawania, szczerze. Trzeba dokonać konfrontacji potrzeb partnerów i ustalić ich rangę oraz optymalny czas zaspokojenia, ważne jest przy

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 108–109.

tym nie to, czyje są to potrzeby, ale ich rodzaj, znaczenie. Warto też wspólnie omówić i zaakceptować skutki przyjętego rozstrzygnięcia. Nade wszystko trzeba pamiętać o tym, że konflikt jest taką sytuacją, w której naprawdę sprawdzają się relacje oraz deklaracje międzyludzkie, to moment, który weryfikuje miłość i dojrzałość związku.

## Bibliografia

- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Warszawa 1982.
- Coleman P.T., *Konflikt trudno rozwiązywalny*, przeł. M. Cierpisz, M. Kodura [w:] *Rozwiązywanie konfliktów*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, Kraków 2005.
- Frączek Z., *Wychowawcze funkcjonowanie rodziny a zachowanie uczniów w środowisku szkolnym*, Rzeszów 2017.
- Gurtler H., *Jak rozwiązywać konflikty w rodzinie*, tłum. M. Kaczorowska, Warszawa 2003.
- Izdebska H., *Przyczyny konfliktów w rodzinie*, Warszawa 1978.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Olubiński A., *Konflikty małżeńskie a warunki i efekty wychowania w rodzinie*, Toruń 1987.
- Rostowska T., *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie*, Łódź 2001.
- Ryś M., *Uwarunkowania konfliktów i kryzysów w małżeństwie i rodzinie. Przyczyny, przebieg, skutki i sposoby rozwiązywania* [w:] *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, red. E. Milewska, A. Szymanowska, Warszawa 2000.
- Skwarek B., Herberger J., Sipowicz-Buczko K., *Konflikty w rodzinie jako czynnik kształtujący poczucie bezpieczeństwa u gimnazjalistów*, „Zeszyty Naukowe PWSZ w Legnicy” 2017, nr 22(1).

## Źródła internetowe

- [https://cbos.pl/SPISCOM.POL/K\\_037\\_02.PDF](https://cbos.pl/SPISCOM.POL/K_037_02.PDF) (dostęp: 05.10.2018).
- [https://cbos.pl/SPISCOM.POL/2012/K\\_082\\_12.PDF](https://cbos.pl/SPISCOM.POL/2012/K_082_12.PDF) (dostęp: 05.10.2018).

**Dr Zygmunt Dudek**

Centralne Biuro Śledcze Policji

## **Policja wobec problemu przemocy w rodzinie**

### **Police against the problem of domestic violence**

#### **Streszczenie**

W artykule autor przedstawił rolę Policji w zapobieganiu przemocy w rodzinie oraz ukazał narzędzia, jakimi posługują się funkcjonariusze tej formacji w celu skutecznego zwalczania tego typu przestępczości. Szczególną rolę w realizacji tych zadań odgrywa procedura tzw. „Niebieskiej Karty”, która pozwala na szybkie ujawnianie i eliminowanie zagrożeń wynikających ze stosowania przemocy fizycznej i psychicznej sprawców wobec osób najbliższych.

**Słowa kluczowe:** Policja, przemoc, rodzina, „Niebieska Karta”.

#### **Abstract**

In this article the author presented the role of police in counteracting acts of domestic violence as well as the tools which can be used by police officers to fight effectively against this type of criminal behaviour. Procedure of so-called “Blue Card” plays a special role in accomplishing these aims and quickly allows to disclose and eliminate dangers, both physical and mental, resulting from domestic violence.

**Keywords:** police, violence, family, “Blue Card”.

#### **Wprowadzenie**

Rodzina jako najmniejsza komórka społeczna i najważniejsza instytucja w życiu człowieka stanowi wartościowe środowisko socjalizacyjne i wychowawcze dla swoich członków, którzy winni odnajdywać w niej oparcie, poczucie bezpieczeństwa oraz źródło zaspakajania fundamentalnych potrzeb. Aby wszystkie te procesy przebiegały prawidłowo, życie rodzinne opierać musi się na zrozumieniu, zaufaniu oraz szacunku i miłości. Alkohol, inne używki czy uzależnienie od hazardu to tylko przykładowe czynniki dezorganizujące wzajemne relacje członków rodziny, przez które nie jest ona w stanie wypełniać podstawowych zadań społecznych. Przyczyniają się one również w znacznym stopniu do przejawiania zachowań agresywnych przez osoby dotknięte tymi nałogami. Nie są to oczywiście jedyne okoliczności implikujące przemoc w rodzinie. Zwrócić należy również uwagę na uwarunkowania wewnętrzne w postaci chociażby chorób psychicznych i zaburzeń osobowości czy

zewewnętrzne, jakimi może być zła sytuacja ekonomiczna, brak zatrudnienia czy też podatność na niewłaściwe wzorce przekazane przez najbliższe otoczenie.

Od dłuższego czasu przemoc w rodzinie jest jednym z głównych tematów poruszanych w mediach i szeroko pojętej dyskusji społecznej. Nie jest ona obecnie utożsamiana wyłącznie ze stosowaniem przemocy fizycznej mężczyzny wobec kobiety czy dzieci. Zwraca się bowiem uwagę również na tzw. przemoc psychiczną, a także fakt, że zachowania agresywne mogą dotyczyć także mężczyzn ze strony kobiet. Zdarzają się również przypadki znęcania się fizycznego czy psychicznego w stosunku do rodziców, dziadków bądź innych starszych członków rodziny<sup>1</sup>. Skala tego zjawiska skutkuje koniecznością wdrażania adekwatnych sposobów zapobiegania i przeciwdziałania tej patologii, która może dotknąć obecnie każdą rodzinę, niezależnie od statusu społecznego i jej modelu.

W Polsce jedną z głównych służb, która powołana została do pełnienia pieczy nad bezpieczeństwem obywateli i porządkiem publicznym, jest Policja. Funkcjonariusze tej formacji w ramach obowiązków służbowych interwenują w różnych sytuacjach kryzysowych, w tym w odniesieniu do osób stosujących przemoc wobec członków rodziny. Z uwagi na fakt, że policjanci podejmując interwencje wobec sprawców przemocy domowej wkraczają w intymne sfery życia rodziny, to czynności służbowe tego typu należą do jednych z najtrudniejszych. Podkreślić należy, że bez pomocy funkcjonariuszy Policji najczęściej nie ma możliwości wyeliminowania związanych z tym problemów. Z tego też powodu istotne jest, aby funkcjonariusze podejmujący interwencje związane z przemocą domową byli doświadczeni i stanowczy, a czynności przez nich wykonywane dostosowane były do charakteru i skali konkretnego zdarzenia, a także uwzględniały sytuację rodzinną osób nim objętych.

### **Przemoc jako znamię zachowania przestępnego – kilka uwag**

Zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej: „Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych [...]. Wolność człowieka podlega ochronie prawnej. Każdy jest obowiązany szanować wolności i prawa innych. Nikogo nie wolno zmuszać do czynienia tego, czego prawo mu nie nakazuje”<sup>2</sup>. Przytoczone artykuły podkreślają, że wobec nikogo nie wolno stosować przemocy ani przymusu, tym bardziej nie można dopuszczać do powstawania i trwania zjawiska przemocy, w tym przemocy w rodzinie.

<sup>1</sup> Zob. więcej: D. Kiełb-Grabarczyk, *Ludzie starzy jako osoby doznające przemocy i jako jej sprawcy* [w:] *Przemoc w rodzinie – ujęcie interdyscyplinarne*, red. Ł. Wirkus, P. Kozłowski, Kraków 2017, s. 161–179; E. Kramkowska, *Człowiek stary jako ofiara przemocy w rodzinie*, Gdańsk 2016.

<sup>2</sup> Art. 32 i 31 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483 z późn. zm.).

Przemoc w rodzinie nie jest zjawiskiem nowym, ale dopiero od kilkunastu lat dostrzegany, przy czym – co ciekawe – już na początku XIX w. podjęto próby jego penalizacji<sup>3</sup>. Pozytywnie należy ocenić fakt, że agresja wobec członków rodziny nie jest już tematem tabu, marginalizowanym do wewnętrznego problemu danej rodziny nim dotkniętej. Stosownie do obowiązujących regulacji prawnych w Polsce przemoc wobec osób najbliższych, zależnych czy nieporadnych jest przestępstwem ściganym z urzędu.

Występek znęcania się nad wymienionymi osobami ujęty został w rozdziale XXVI pt. *Przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece*<sup>4</sup>. Z uwagi na zakres i przedmiot niniejszego opracowania, koncentrujący się na penalizowanym stosowaniu przemocy wobec członków rodziny, szerzej omówiono właśnie znamiona tego występkę stypizowanego w art. 207 k.k. stanowiącego, że:

§1. Kto znęca się fizycznie lub psychicznie nad osobą najbliższą lub nad inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od sprawcy, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5.

§1a. Kto znęca się fizycznie lub psychicznie nad osobą nieporadną ze względu na jej wiek, stan psychiczny lub fizyczny, podlega karze pozbawienia wolności od 6 miesięcy do lat 8.

§2. Jeżeli czyn określony w §1 lub 1a połączony jest ze stosowaniem szczególnego okrucieństwa, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od roku do lat 10.

§3. Jeżeli następstwem czynu określonego w §1–2 jest targnięcie się pokrzywdzonego na własne życie, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od lat 2 do 12<sup>5</sup>.

Przestępstwo to polega na znęcaniu się psychicznym lub fizycznym nad pokrzywdzoną osobą. Znęcanie fizyczne może polegać m.in. na biciu, rzucaniu przedmiotami, głodzeniu, odmawianiu pożywienia czy napojów, zmuszaniu do przebywania na zimnie, poleceniu wykonywania upokarzających czynności, wyrzucaniu

<sup>3</sup> Kodeks karzący Królestwa Polskiego z 1818 r. przewidywał odpowiedzialność za nadużycie tzw. karności domowej przez opiekuna, małżonka, nauczyciela, gospodarza, rzemieślnika, profesjonalistę i handlarza; zob. A. Ratajczak, *Przestępstwa przeciwko rodzinie, opiece i młodzieży w systemie polskiego prawa karnego*, Warszawa 1980, s. 117; zob. również H.D. Sasal, *Niebieskie karty. Przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 2006, s. 11.

<sup>4</sup> Pozostałymi występkami, stypizowanymi w rozdziale XXVI kodeksu karnego, skierowanymi przeciwko rodzinie jest: bigamia określona w art. 206 k.k. (czyn ten polega na zawarciu kolejnego związku małżeńskiego, pomimo pozostawania już w formalnym związku małżeńskim); ułatwianie i nakłanianie najbliższego małoletniego do spożywania alkoholu, określone w artykule 208 k.k.; uchylanie się od łożenia na utrzymanie najbliższych, ujęte w art. 209 k.k. (który to czyn potocznie zwany jest niealimentacją); porzucenie wbrew obowiązkowi troszczenia się o małoletniego poniżej 15 roku życia albo o osobę nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny, określone w art. 210 k.k.; uprowadzenie małoletniej osoby najbliższej wbrew woli osoby, która sprawuje nad nią opiekę, penalizowane w art. 211 k.k. oraz organizowanie nielegalnych adopcji w celu osiągnięcia korzyści majątkowych ujęte w art. 211a k.k.

<sup>5</sup> Ustawa z 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. z 2017 r., poz. 2204 j.t. z późn. zm.).

z domu, wrywaniu włosów, przypalaniu papierosem. Znęcanie psychiczne zaś przejawiać może się w wyzywaniu słowami powszechnie uznanymi za obelżywe, wyszydzeniu, upokarzeniu, znieważeniu, straszeniu, kierowaniu gróźb karalnych, sprowadzaniu do mieszkania osób nieakceptowanych przez domowników (np. prostytutki czy przestępców), systematycznym upijaniu się, dokonywaniu kradzieży wspólnego mienia i przeznaczaniu pieniędzy na alkohol<sup>6</sup>. Występek znęcania się nad osobami wymienionymi przez ustawodawcę w cytowanym artykule nie musi być zachowaniem wieloczynowym, charakteryzującym się powtarzalnością oraz systematycznością określonych czynności. Może być on ograniczony do jednego zdarzenia zwartego czasowo i miejscowo, o dużej intensywności w zadawaniu cierpień fizycznych i psychicznych<sup>7</sup>.

Definicji przemocy jest wiele i jest też ona w różnorodny sposób określana, w zależności od tego, na potrzeby jakiej dziedziny nauki bądź w jakim celu jest formułowana. W związku z tym definicje te będą nieznacznie różnić się między sobą<sup>8</sup>. W języku potocznym „termin ten można zastąpić takimi pojęciami, jak: brutalność, okrucieństwo, przestępczość. W literaturze przemoc jest bardzo często używana jako synonim agresji”<sup>9</sup>. Określenia te nie są jednak przydatne na gruncie prawa karnego, gdyż sensu tego zjawiska upatrywać należy w działaniu sprawcy w ścisłym powiązaniu z zachowaniem osoby, przeciwko której działanie to jest skierowane<sup>10</sup>.

W polskim prawodawstwie można odnaleźć najbardziej szczegółową definicję przemocy w rodzinie sformułowaną w art. 2 Ustawy z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, zgodnie z którym przemoc w rodzinie to jednorazowe lub powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste członków rodziny, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym

<sup>6</sup> Komentarz aktualizowany do art. 207 Kodeksu karnego – Marek Mozgawa, Lex/el., 2018.

<sup>7</sup> Por. A. Mazurek, *Odpowiedzialność karna za podżeganie lub pomocnictwo do samobójstwa oraz doprowadzenie do zamachu samobójczego*, „Wojskowy Przegląd Prawniczy” 1980, nr 1, s. 73; por. także: J. Bafia, M. Siewierski, *Kodeks karny. Komentarz*, Warszawa 1977, s. 424.

<sup>8</sup> Przywołać można m.in. definicję H.D. Sasal, która zjawisko przemocy określa jako „zamierzone i wykorzystujące przewagę sił działanie skierowane przeciw członkowi rodziny, które narusza prawa i dobra osobiste, powodując cierpienie i szkody”; zob. H.D. Sasal, *Niebieskie karty...* s. 19–20. Warto również przywołać definicję używaną w kryminologii, która określa przemoc jako rzeczywiste użycie siły fizycznej wobec człowieka lub groźbę jej użycia, jeżeli zamiar sprawcy obejmuje spowodowanie szkód fizycznych w postaci śmierci lub uszkodzenia ciała, bez względu na to, czy działanie sprawcy stanowiło cel sam w sobie, czy też miało charakter instrumentalny; zob. J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Gdańsk 2006, s. 262.

<sup>9</sup> J. Cichła, *Formy pomocy ofiarom przemocy w rodzinie w kontekście teorii i doświadczeń praktycznych* [w:] *Wybrane aspekty przemocy. Diagnostyka i profilaktyka*, red. R.M. Ilnicka, J. Cichła, Toruń 2009, s. 108.

<sup>10</sup> Więcej na ten temat zob. T. Hanausek, *Przemoc jako forma działania przestępczego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Prawnicze”, z. 24, Kraków 1966.

lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą<sup>11</sup>. Definicja ta wielopłaszczyznowo ujmuje ten problem społeczny, nie skupiając się jedynie na jego wąskim znaczeniu, czyli aspekcie fizycznym.

Zadania poszczególnych resortów i służb – w tym Policji – na rzecz przeciwdziałania przemocy określone zostały w *Krajowym programie przeciwdziałania przemocy w rodzinie na lata 2014–2020*. Został on przyjęty uchwałą Rady Ministrów nr 76/2014 z 24 kwietnia 2014 r. Program zakłada działania Policji w następujących obszarach: ochrony i pomocy osobom dotkniętym przemocą w rodzinie; oddziaływania na osoby stosujące przemoc w rodzinie; podnoszenia kompetencji służb i przedstawicieli podmiotów realizujących działania z zakresu przeciwdziałania przemocy w rodzinie.

Ustawa o Policji<sup>12</sup> wśród zadań eksponuje to związane z ochroną życia i zdrowia obywateli oraz inicjowaniem i organizowaniem działań zapobiegających popełnianiu przestępstw i wykroczeń. Oznacza to, że Policja w przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie ma do odegrania istotną rolę i często od skuteczności interwencji jej funkcjonariuszy zależy, czy pomoc udzielona pokrzywdzonym będzie skuteczna. Szczególne zadanie spoczywa na dzielnicowych, którzy z racji powierzonych im obowiązków są funkcjonariuszami „pierwszego kontaktu” dla obywatela. Dzielnicowi realizują bowiem zadania profilaktyki społecznej, m.in. przeciwdziałając przemocą w rodzinie<sup>13</sup>. Ponadto funkcjonariusze ci powinni kontaktować się z osobami – potencjalnymi ofiarami przemocy domowej – w celu wskazania im właściwych sposobów zapobieżenia zagrożeniom. Niejednokrotnie dla ofiar przemocy w rodzinie to dzielnicowi są jedynym wsparciem i źródłem informacji odnośnie tego, gdzie w przypadku pokrzywdzenia przemocą szukać pomocy. Nie bez znaczenia jest tu również fakt, że dzielnicowi obejmują swoim działaniem określone grupy mieszkańców, kontaktując się z nimi bezpośrednio, co pozwala na budowanie wzajemnego zaufania.

W przypadku gdy zostanie wszczęte postępowanie przygotowawcze, dotyczące przestępstw związanych z przemocą w rodzinie, ważne zadanie spoczywa na funkcjonariuszach pionów dochodzeniowo-śledczych Policji. Ogromne znaczenie ma zarówno przestrzeganie przez funkcjonariusza takich procesowych zasad, jak bezstronność, domniemanie niewinności, prawo do złożenia skargi, prawo do obrony, informowanie uczestników procesu o ich uprawnieniach, jak i wykazywanie się rozważą w ocenie zachowania poszczególnych uczestników zdarzenia objętego tym postępowaniem<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. z 2015 r., poz. 1390 j.t. z późn. zm.).

<sup>12</sup> Ustawa z 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz.U. z 1990 r., nr 30, poz. 179).

<sup>13</sup> §36 Zarządzenia nr 5 Komendanta Głównego Policji z 20 czerwca 2016 r. w sprawie metod i form wykonywania zadań przez dzielnicowego i kierownika dzielnicowych (Dz.U. KGP z 20 czerwca 2016 r., poz. 26).

<sup>14</sup> Tamże, s. 54.

Policja może być wzywana na miejsce zdarzenia telefonicznie lub osobiście, zarówno przez ofiary przemocy, jak i świadków przemocy, jak np. sąsiadów, członków rodziny czy znajomych rodziny. Do zadań policjanta przyjmującego zgłoszenie należy jak najszybsze zebranie jak najdokładniejszych, w miarę możliwości, informacji o zdarzeniu. Priorytetem interweniujących policjantów jest zapewnienie bezpieczeństwa ofiarom przemocy domowej. Jeżeli sprawca działał pod wpływem alkoholu i może zagrażać życiu lub zdrowiu członków swojej rodziny, winien zostać obligatoryjnie zatrzymany. Osoba taka zwolniona zostaje po wytrzeźwieniu i przeprowadzeniu z nią rozmowy profilaktyczno-ostrzegawczej, mającej na celu uświadomienie niewłaściwości popełnionego czynu, poinformowanie o przepisach prawnych i konsekwencjach dalszego ich naruszania. Jeżeli na miejscu interwencji przebywają dzieci, a funkcjonariusz Policji stwierdzi brak możliwości sprawowania nad nimi odpowiedniej opieki, należy rozważyć opcję umieszczenia ich w placówce opiekuńczej.

Należy również podkreślić, że przy tego typu interwencjach może dojść do sytuacji, w której konieczne jest użycie przez funkcjonariuszy środków przymusu bezpośredniego<sup>15</sup>. W takich wypadkach interweniujący policjanci winni zawsze uwzględniać szczególny charakter tego typu zdarzeń i osób biorących w nich udział, niejednokrotnie małoletnich.

## Obraz przestępczości w rodzinie na podstawie statystyk policyjnych

Policja nie tylko rozpoznaje, kwalifikuje i rejestruje przestępstwa, podejmuje różnorodne decyzje dotyczące czynów i osób w toku postępowania przygotowawczego, lecz także gromadzi o nich informacje i systematycznie je opracowuje<sup>16</sup>. Ze względu na różnice pomiędzy przestępczością rzeczywistą a zarejestrowaną można przypisać oficjalnym statystykom przestępczości charakter ogólnoorientacyjny<sup>17</sup>. Statystyki policyjne nie ukazują rozmiarów rzeczywistej przestępczości, podobnie jak statystyki sądowe nie odzwierciedlają struktury rzeczywistej przestępczości. Mimo tego rodzaju zastrzeżeń, można jednak ustalić pewne fakty dotyczące

<sup>15</sup> Aktem regulującym zasady stosowania środków przymusu bezpośredniego jest Ustawa z 24 maja 2013 r. o środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej (Dz.U. z 2013 r., poz. 628 j.t. z późn. zm.).

<sup>16</sup> J. Błachut, *Przestępczość rejestrowana w latach 2000–2002* [w:] *Przestępstwo – kara – polityka kryminalna. Problemy tworzenia i funkcjonowania prawa. Księga jubileuszowa z okazji 70. rocznicy urodzin Profesora Tomasza Kaczmarka*, red. J. Giezek, Kraków 2007, s. 37.

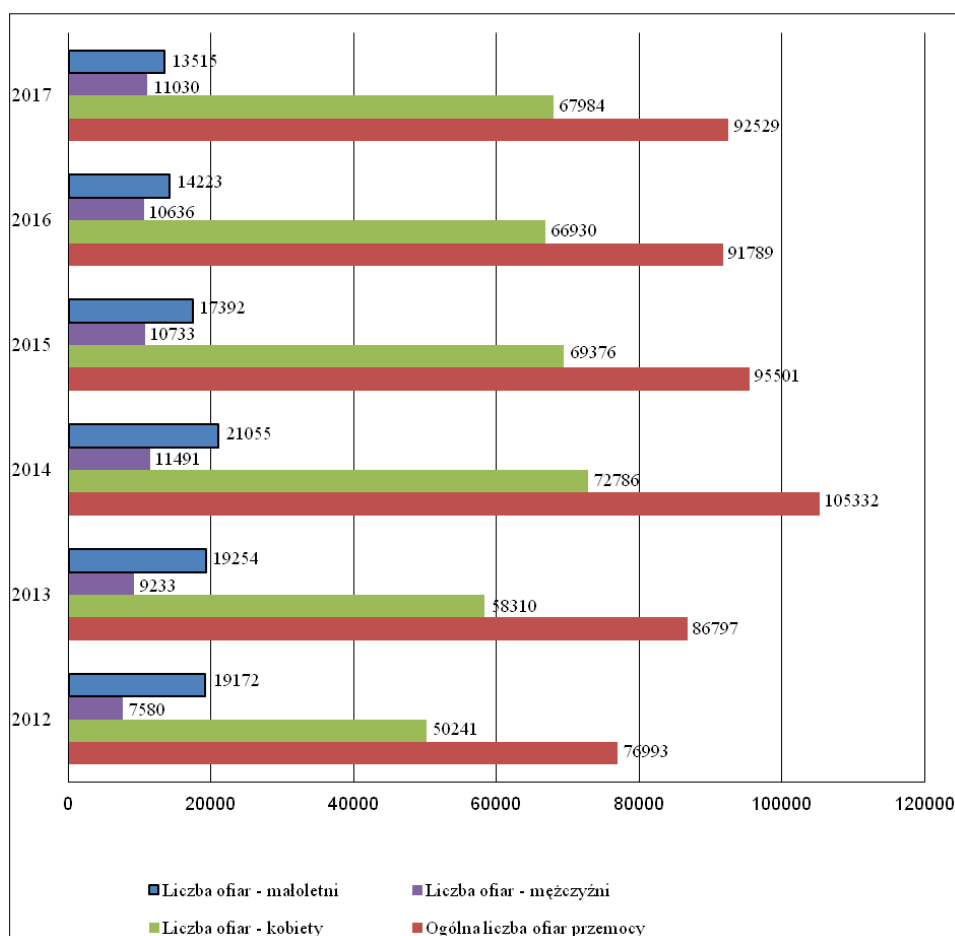
<sup>17</sup> Na problem nieadekwatności danych statystycznych dotyczących przestępczości do jej rzeczywistego rozmiaru zwracał uwagę J.B. Mays, szeroko opisując czynniki wpływające na tego typu rozbieżności, wskazując m.in. na zmiany w przepisach prawnych, nastawienie społeczeństwa do poszczególnych rodzajów przestępstw czy istnienie tzw. „ciemnej liczby przestępstw”; zob. J.B. Mays, *Crime and the social structure*, London 1963, s. 20–38.



przemocy domowej zarejestrowane w statystykach policyjnych. Statystyki te są bowiem użyteczne, stanowiąc cenne źródło wiedzy i informacji na temat określonych zachowań społecznych.

Analiza danych statystycznych w zakresie działań podjętych przez Policję wobec przemocy w rodzinie pozwala zdiagnozować skalę tego problemu oraz wdrażać odpowiednie środki mające na celu niwelację zjawisk negatywnych powstających w tym obszarze.

Liczba ofiar przemocy w rodzinie odnotowywana przez Policję od 2012 do 2017 r. wynosiła od 76 933 w 2012 r. do 105 332 w 2014 r. Od roku 2015 stwierdzono zmniejszenie liczby pokrzywdzonych przemocą domową. Wyniki prezentuje wykres 1.

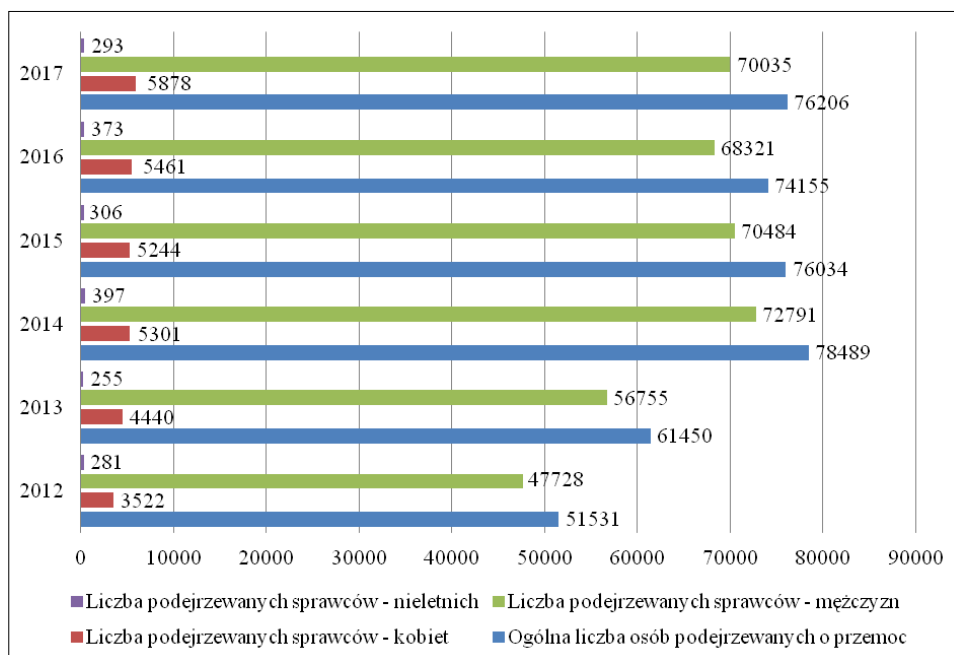


**Wykres 1. Ogólna liczba ofiar przemocy z podziałem na kategorie:  
kobiety – mężczyźni – dzieci**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych ze strony: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzynie/50863,Przemoc-w-rodzynie.html> (dostęp: 25.09.2018).

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że są to dane dotyczące ujawnionych pokrzywdzonych, przy czym istnieje tzw. „ciemna liczba” przestępstw, tj. takich, które zostały faktycznie popełnione, lecz nie zostały ujawnione przez organy ścigania, a w konsekwencji nie ujęto ich w statystykach. Wynika to w znacznej mierze z nadal obecnego wśród społeczeństwa przekonania, że przemoc w rodzinie jest tematem wstydliwym, a nawet w pewnym zakresie zawinionym przez samego pokrzywdzonego.

Analiza dynamiki ujawnionej ogólnej liczby ofiar przemocy z podziałem na kategorie: kobiety – mężczyźni – dzieci pozwala na konstatację, że osobami najczęściej doświadczonymi przemocą w rodzinie są kobiety, w dalszej kolejności małoletni, a najrzadziej mężczyźni.

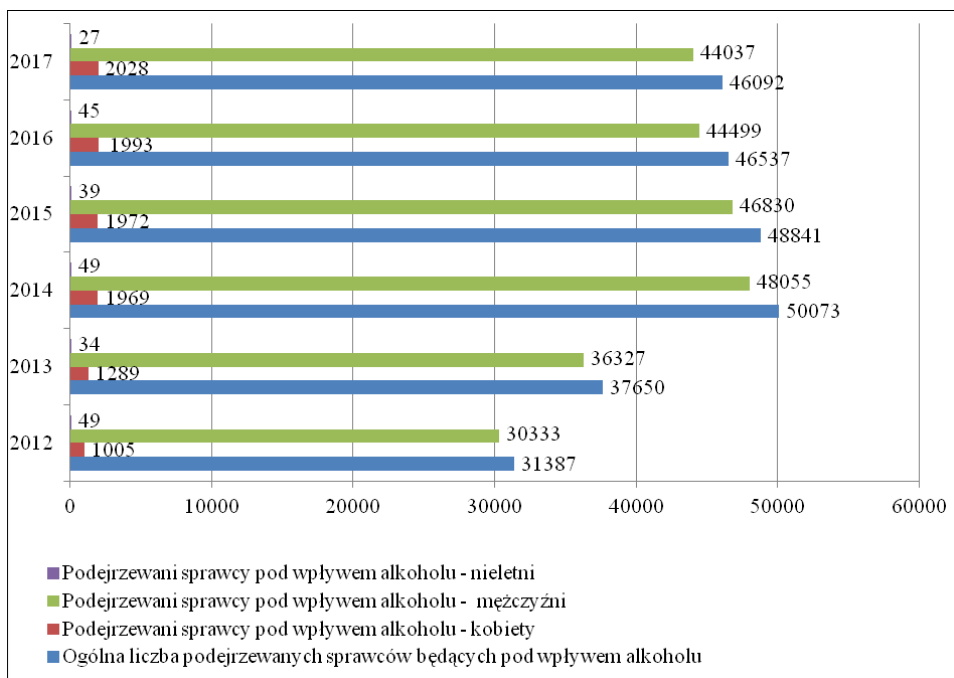


**Wykres 2. Ogólna liczba osób podejrzanych o stosowanie przemocy w rodzinie z podziałem na kategorie: kobiety – mężczyźni – dzieci**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych ze strony: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html> (dostęp: 25.09.2018).

Policja jest najliczniejszą służbą powołaną do ochrony bezpieczeństwa obywateli, i to na niej spoczywa główny ciężar zainicjowania i prowadzenia postępowań przygotowawczych związanych z popełnieniem czynów karalnych na osobach najbliższych. Funkcjonariusze tej formacji w codziennej służbie niejednokrotnie

interwenują w sytuacjach będących dramatami rodzin doświadczonych tego typu przestępczością. Przesłanką wszczęcia postępowania przygotowawczego w sprawie przemocy w rodzinie, jak i w każdej innej sprawie karnej, jest uzasadnione podejrzenie popełnienia przestępstwa. Tak określona przez ustawodawcę podstawa wszczęcia postępowania karnego prowadzi do następujących wniosków. Przede wszystkim, aby doszło do zainicjowania dochodzenia lub śledztwa, ustawodawca nie wymaga pewności, że popełniono przestępstwo, konieczne jest natomiast, aby podejrzenie to było uzasadnione<sup>18</sup>.



**Wykres 3. Ogólna liczba osób podejrzewanych o stosowanie przemocy w rodzinie będących pod wpływem alkoholu z podziałem na kategorie: kobiety – mężczyźni – dzieci**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych ze strony: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html> (dostęp: 25.09.2018).

Wykres 2 dotyczy liczby osób, wobec których skierowano zawiadomienia o tego typu przestępstwie bądź w odniesieniu do których taka informacja dotarła do organu ścigania w następstwie własnych czynności wykrywczych. Zaznaczyć należy, że dane te nie różnicują sprawców, wobec których wdrożone

<sup>18</sup> K. Marszał, S. Stachowiak, K. Zgryzek, *Proces karny*, Katowice 2003, s. 400.

zostało postępowanie karne czy też tych skazanych wyrokami sądowymi. Analiza przedstawionych danych prowadzi do wniosku, który w przypadku przestępstw przeciwko rodzinie z użyciem przemocy nie jest zaskakujący, że liczba podejrzewanych sprawców mężczyzn jest przeważająca w porównaniu z liczbą podejrzewanych sprawców kobiet.

Nie ulega wątpliwości, że istotnym katalizatorem przemocy domowej jest alkohol bądź inne używki, w ostatnim czasie w szczególności środki zastępcze, powszechnie zwane „dopalaczami”. Wykres 3 obrazuje skalę tego problemu, przy uwzględnieniu czynnika, jakim jest alkohol, w rozbiciu na sprawców: mężczyzn, kobiety i nieletnich.

Problem alkoholizmu w polskim społeczeństwie w większym stopniu dotyczy mężczyzn niż kobiet<sup>19</sup>, co odzwierciedla również wykres 3.

### Niebieska Karta

Historia „Niebieskich Kart” sięga 1994 r., kiedy to dokonał się przełom w podejściu do problematyki przemocy w rodzinie<sup>20</sup>. Wtedy to po raz pierwszy pojawił się termin „Niebieska Karta”, a sama nazwa prawdopodobnie wywodzi się od koloru uniformu policyjnego, gdyż Policja była jednym z głównych podmiotów biorących udział w pracach nad jej powstaniem. Policja była również pierwszym realizatorem nowo powstałej procedury, która jako program pilotażowy była wykorzystywana przez funkcjonariuszy Komendy Stołecznej Policji – III Komendzie Rejonowej Policji Warszawa-Ochota<sup>21</sup>.

Pilotaż ten przebiegał w dwóch etapach. W pierwszym, trwającym dwa tygodnie, praca polegała na wspólnych interwencjach policjanta oraz tzw. „obserwatora” z zespołu przygotowanego przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, podczas których obserwowano stopień przydatności dokumentacji, sprawność jej zastosowania, reakcję osób uczestniczących w zdarzeniu. W drugim, trwającym trzy tygodnie, kontynuowano wspólną pracę służb patrolowych i „obserwatorów”, przy użyciu zweryfikowanych formularzy, a nadto z udziałem pracownika pomocy społecznej przeprowadzono wizyty dzielnicowych w domach niektórych pokrzywdzonych<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Z niepokojem jednak odnotować trzeba, że liczba kobiet nadużywających alkoholu w Polsce systematycznie wzrasta, zob. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Rekomendacje 2018. Analizy, badania, raporty, <http://www.parpa.pl/index.php/33-analizy-badania-raporty> (dostęp: 23.09.2018).

<sup>20</sup> Zob. H.D. Sasal, *Niebieskie karty...*, s. 9–10.

<sup>21</sup> Pilotaż miał miejsce w okresie marzec – maj 1997 r.

<sup>22</sup> J. Kosińska, *Wartość dowodowa Niebieskiej Karty w postępowaniu dowodowym* (dostęp: 26.09.2018).

Można zatem sądzić, że nazwa procedury „Niebieska Karta” powstała przy ścisłej współpracy Komendy Głównej Policji, Komendy Stołecznej Policji oraz Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych<sup>23</sup>.

Na mocy zarządzenia Komendanta Głównego Policji z 10 listopada 1998 r.<sup>24</sup> „Niebieska Karta” weszła do użytku służbowego Policji. W wyniku zmian, jakie wprowadziła ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy, Komendant Główny Policji wydał nowe zarządzenie nr 162 z 18 lutego 2008 r.<sup>25</sup>, w którym najistotniejszą zmianą było zniesienie konieczności uzyskiwania przez podmiot realizujący procedurę „Niebieskiej Karty” zgody od osoby pokrzywdzonej na przekazanie informacji o przemocy występującej w jej rodzinie innym instytucjom działającym w ramach systemu przeciwdziałania temu zjawisku. Wytyczne Komendanta Głównego do zarządzenia nr 162/2008 obligowały funkcjonariusza Policji, realizującego procedurę „Niebieskiej Karty”, do przesyłania informacji do Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej lub Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej o każdym przypadku wdrożenia tej procedury, jak też o kolejnych przypadkach eskalacji przemocy w rodzinie objętej procedurą.

Obecnie procedurę „Niebieskiej Karty” reguluje Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2011 r.<sup>26</sup>, które między innymi rozszerza grono podmiotów uprawnionych do wszczynania tej procedury oraz ujednotacza wzór formularza związanego z nią dokumentu. Trzy miesiące później od wejścia w życie wymienionej ustawy, w grudniu 2011 r., Komendant Główny Policji podpisał wytyczne nr 2 w sprawie sposobu postępowania funkcjonariuszy Policji podczas realizacji nowej procedury „Niebieskiej Karty”<sup>27</sup>. Celem wydania przywołanych wytycznych było wyjaśnienie treści aktów normatywnych oraz wskazanie instruktażu na temat sposobu ich stosowania<sup>28</sup>.

Zasadniczym celem interwencji Policji w sytuacji przemocy domowej w ramach „Niebieskiej Karty” jest:

---

<sup>23</sup> Szerzej zob. A. Banaś, *Procedura interwencyjna „Niebieskie Karty” u podstaw systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie* [w:] *Przemoc w rodzinie. Pomoc, interwencja, wsparcie społeczne*, red. A. Witkowska-Paleń, Tychy 2016, s. 86–87.

<sup>24</sup> Zarządzenie nr 25/98 Komendanta Głównego Policji z 10 listopada 1998 r. w sprawie sposobu przeprowadzania interwencji domowej wobec przemocy w rodzinie pod nazwą „Niebieskie Karty” (Dz. Urz. KGP 1998, nr 7, poz. 37).

<sup>25</sup> Zarządzenie nr 162 Komendanta Głównego Policji z 18 lutego 2008 r. w sprawie metod i form wykonywania przez Policję zadań w związku z przemocą w rodzinie w ramach procedury „Niebieskie Karty” (Dz. Urz. KGP 2008, nr 4, poz. 30).

<sup>26</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieska Karta” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz.U. 2011, nr 209, poz. 1245).

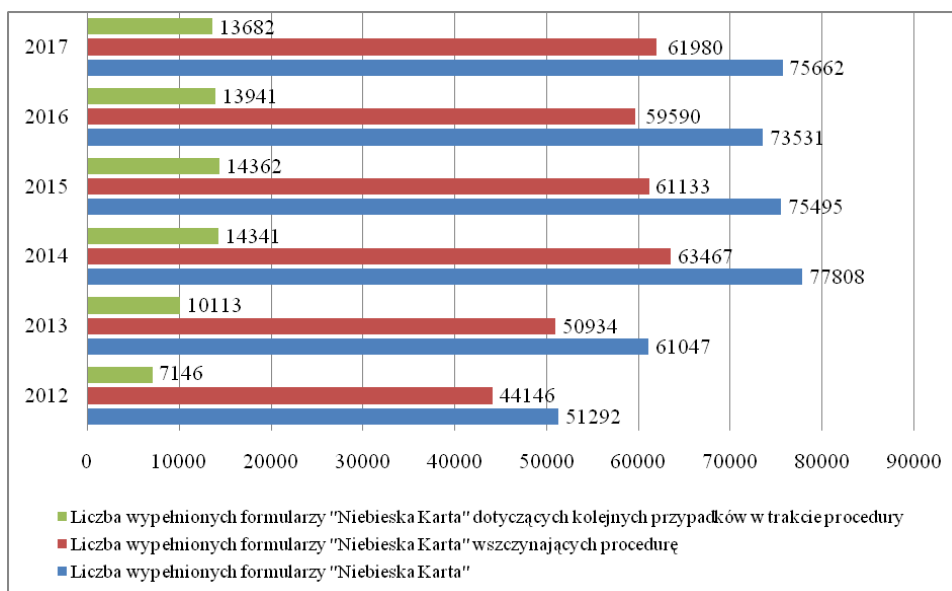
<sup>27</sup> Wytyczne nr 2 Komendanta Głównego Policji z 7 grudnia 2011 r. w sprawie sposobu postępowania policjantów podczas realizacji procedury „Niebieskie Karty” (Dz. Urz. KGP 2011, nr 10, poz. 77).

<sup>28</sup> D. Przygoda, *Procedura interwencji służb w sytuacji przemocy w rodzinie*, „Niebieska Linia” 2014, nr 4, s. 27.

- 1) udzielanie osobie, co do której istnieje podejrzenie, że jest dotknięta przemocą w rodzinie, niezbędnej pomocy, w tym pierwszej pomocy;
- 2) organizowanie niezwłocznego dostępu do pomocy medycznej, jeżeli wymaga tego stan zdrowia osoby, co do której istnieje podejrzenie, że jest dotknięta przemocą w rodzinie;
- 3) podjęcie, w razie potrzeby, innych niezbędnych czynności zapewniających ochronę życia, zdrowia i mienia osób, co do których istnieje podejrzenie, że są dotknięte przemocą w rodzinie, łącznie z zastosowaniem na podstawie odrębnych przepisów w stosunku do osoby, wobec której istnieje podejrzenie, że stosuje przemoc w rodzinie, środków przymusu bezpośredniego i zatrzymania;
- 4) przeprowadzenie, o ile jest to możliwe, z osobą, wobec której istnieje podejrzenie, że stosuje przemoc w rodzinie, rozmowę, w szczególności o odpowiedzialności karnej za znęcanie się fizyczne lub psychiczne nad osobą najbliższą lub inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od osoby, wobec której istnieje podejrzenie, że stosuje przemoc w rodzinie, albo nad małoletnim lub osobą nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny, oraz wezwanie osoby, wobec której istnieje podejrzenie, że stosuje przemoc w rodzinie, do zachowania zgodnego z prawem i zasadami współżycia społecznego;
- 5) przeprowadzenie na miejscu zdarzenia, w przypadkach niecierpiących zwłoki, czynności procesowych w niezbędnym zakresie, w granicach koniecznych do zabezpieczenia śladów i dowodów przestępstwa;
- 6) podjęcie działań mających na celu zapobieganie zagrożeniom mogącym występować w rodzinie, w szczególności składanie systematycznych wizyt sprawdzających stan bezpieczeństwa osoby, co do której istnieje podejrzenie, że jest dotknięta przemocą w rodzinie, w zależności od potrzeb określonych przez zespół interdyscyplinarny lub grupę roboczą.

Aby zobrazować skalę problemu związanego z zachowaniami objętymi procedurą „Niebieskiej Karty” w zakresie działań podjętych przez Policję, warto przeanalizować dane dotyczące realizacji tej procedury z uwzględnieniem etapów jej wdrażania (wykres 4).

Analiza zestawienia (por. wykres 4) pozwala na stwierdzenie, że we wskazanych latach liczba wypełnionych przez Policję formularzy „Niebieskiej Karty” wszczynających tę procedurę po raz pierwszy w odniesieniu do danej rodziny była znacznie wyższa od przypadków kolejnych interwencji funkcjonariuszy w ramach tej procedury. Można zatem postawić tezę, że w większości sytuacji ujawnionej przemocy domowej podjęcie przez Policję czynności w ramach „Niebieskiej Karty” zapobiegło tego typu aktom w przyszłości.



**Wykres 4. Dane dotyczące realizacji przez Policję procedury „Niebieskiej Karty” w latach 2012–2017**

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych uzyskanych ze strony: <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzynie/50863,Przemoc-w-rodzynie.html> (dostęp: 25.09.2018).

## Zakończenie

Dostrzeżenie samego problemu przemocy w rodzinie jest pierwszym, najistotniejszym krokiem do skutecznego przeciwdziałania temu zjawisku. Nie można go lekceważyć ani marginalizować, ponieważ każda forma przemocy jest atakiem na podstawowe prawa człowieka, a występowanie jej w rodzinie, która z definicji ma być bezpiecznym środowiskiem dla wszystkich jej członków, jest szczególnie naganne i wymaga zdecydowanych reakcji. W przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie Policja odgrywa znaczącą rolę – bardzo często to od skuteczności interwencji jej funkcjonariuszy zależy, czy pomoc udzielana przez inne służby będzie efektywna.

Procedura „Niebieskiej Karty” sama w sobie stanowi ważne narzędzie służące do przeciwdziałania domowej przemocy, niezależnie od tego, że nie każda interwencja Policji podjęta w tym trybie skutkuje wszczęciem postępowania karnego przeciwko sprawcy. Stanowi ona zatem swoiste narzędzie kontroli, a jednocześnie prewencji, a także jest dla ofiar przemocy formą zintegrowanej pomocy różnych instytucji państwowych. Istotne jest zatem, aby działania Policji kojarzyły się przede wszystkim z ochroną bezpieczeństwa człowieka, a zaufanie do tej formacji wciąż wzrastało.

## Bibliografia

- Bafia J., Siewierski M., *Kodeks karny. Komentarz*, Warszawa 1977.
- Banaś A., *Procedura interwencyjna „Niebieskie Karty” u podstaw systemu przeciwdziałania przemocy w rodzinie* [w:] *Przemoc w rodzinie. Pomoc, interwencja, wsparcie społeczne*, red. A. Witkowska-Paleń, Tychy 2016.
- Błachut J., *Przestępczość rejestrowana w latach 2000–2002* [w:] *Przestępstwo – kara – polityka kryminalna. Problemy tworzenia i funkcjonowania prawa. Księga jubileuszowa z okazji 70. rocznicy urodzin Profesora Tomasza Kaczmarka*, red. J. Giezek, Kraków 2007.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Gdańsk 2006.
- Cichła J., *Formy pomocy ofiarom przemocy w rodzinie w kontekście teorii i doświadczeń praktycznych* [w:] *Wybrane aspekty przemocy. Diagnoza i profilaktyka*, red. R.M. Ilnicka, J. Cichła, Toruń 2009.
- Hanausek T., *Przemoc jako forma działania przestępczego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego”, Kraków 1966.
- Kiełb-Grabarczyk D., *Ludzie starzy jako osoby doznające przemocy i jako jej sprawcy* [w:] *Przemoc w rodzinie – ujęcie interdyscyplinarne*, red. L. Wirkus, P. Kozłowski, Kraków 2017.
- Kramkowska E., *Człowiek stary jako ofiara przemocy w rodzinie*, Gdańsk 2016.
- Marszał K., Stachowiak S., Zgryzek K., *Proces karny*, Katowice 2003.
- Mays J.B., *Crime and the social structure*, London 1963.
- Mazurek A., *Odpowiedzialność karna za podżeganie lub pomocnictwo do samobójstwa oraz doprowadzenie do zamachu samobójczego*, „Wojskowy Przegląd Prawniczy” 1980, nr 1.
- Przygoda D., *Procedura interwencji służb w sytuacji przemocy w rodzinie*, „Niebieska Linia” 2014, nr 4.
- Ratajczak A., *Przestępstwa przeciwko rodzinie, opiece i młodzieży w systemie polskiego prawa karnego*, Warszawa 1980.
- Sasal H.D., *Niebieskie karty. Przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 2006.

## Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483 z późn. zm.).
- Ustawa z 6 kwietnia 1990 r. o Policji (Dz.U. 1990, nr 30, poz. 179).
- Ustawa z 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. z 2017 r., poz. 2204 j.t. z późn. zm.).
- Ustawa z 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. z 2015 r., poz. 1390 j.t. z późn. zm.).
- Ustawa z 24 maja 2013 r. o środkach przymusu bezpośredniego i broni palnej (Dz.U. z 2013 r., poz. 628 j.t. z późn. zm.).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieska Karta” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz.U. 2011, nr 209, poz. 1245).
- Zarządzenie nr 25/98 Komendanta Głównego Policji z 10 listopada 1998 r. w sprawie sposobu przeprowadzania interwencji domowej wobec przemocy w rodzinie pod nazwą „Niebieskie Karty” (Dz. Urz. KGP 1998, nr 7, poz. 37).
- Zarządzenie nr 162 Komendanta Głównego Policji z 18 lutego 2008 r. w sprawie metod i form wykonywania przez Policję zadań w związku z przemocą w rodzinie w ramach procedury „Niebieskie Karty” (Dz. Urz. KGP 2008, nr 4, poz. 30).



Zarządzenie nr 5 Komendanta Głównego Policji z 20 czerwca 2016 r. w sprawie metod i form wykonywania zadań przez dzielnicowego i kierownika dzielnicowych (Dz.U. KGP z 20 czerwca 2016 r., poz. 26).

Wytyczne nr 2 Komendanta Głównego Policji z 7 grudnia 2011 r. w sprawie sposobu postępowania policjantów podczas realizacji procedury „Niebieskie Karty” (Dz. Urz. KGP 2011, nr 10, poz. 77).

## **Netografia**

Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Rekomendacje 2018. Analizy, badania, raporty, <http://www.parpa.pl/index.php/33-analizy-badania-raporty>

J. Kosińska, *Wartość dowodowa Niebieskiej Karty w postępowaniu dowodowym*.

**Mgr Małgorzata Papier**

doktorantka na Uniwersytecie Śląskim

## **Użytkowanie Internetu przez młodzież z terenu wiejskiego oraz miejskiego**

### **The internet use by young generation from the city and countryside**

#### **Streszczenie**

Na obecnym etapie rozwoju społeczeństwa informacyjnego coraz częściej pojawiają się pytania dotyczące korzyści i zagrożeń związanych z funkcjonowaniem dzieci, młodzieży, a także dorosłych w rzeczywistości wirtualnej. W społeczeństwie informacyjnym zmienia się również rola przedstawicieli młodego pokolenia. Często zdobywają oni wiedzę dotyczącą obsługi poszczególnych urządzeń znacznie szybciej aniżeli ich rodzice, przejmując w ten sposób kontrolę nad korzystaniem z Internetu. Niezwykle ważnym problemem jest więc dbałość o wyposażenie ich w umiejętność właściwego wykorzystywania narzędzia, jakim jest Internet. W niniejszym artykule przybliżono pojęcie społeczeństwa informacyjnego oraz wskazano na funkcje, jakie pełnić może Internet w życiu młodzieży. Rozważania te zobrazowane zostały poprzez prezentację wyników ogólnopolskich badań dotyczących użytkowania Internetu przez młodzież, a także wyników badań własnych przeprowadzonych w dwóch szkołach gimnazjalnych zlokalizowanych na terenie wiejskim oraz miejskim w województwie podkarpackim.

**Słowa kluczowe:** Internet, korzystanie z Internetu, społeczeństwo informacyjne, młodzież.

#### **Abstract**

In current development phase of the informational society, there appear questions concerning benefits and dangers connected with functioning of children, youth and adults in the virtual reality. The role of representants of the young generation also changes in the informational society. They often get the knowledge about using of different devices much faster than their parents, therefore they take control of internet use. Therefore it is crucial to educate them how to properly use the internet as a tool. In this article the author defines the notion of informational society and presents the functions of the Internet in the life of young generation. Deliberations are based on the researches driven for whole Polish population regarding internet use by young generation and pilot researches done by author in two junior high schools – one is located in the city, other in the countryside in the “podkarpackie” voivodship.

**Keywords:** Internet, using of internet, information society, young generation.

## **Wprowadzenie**

Internet jest nieodłącznym elementem życia nastolatka. Trudno nam wyobrazić sobie młodego człowieka, który nie używa Internetu w ciągu dnia. Niejako przyzwyczailiśmy się do widoku nastolatków poruszających się z telefonem

w dłoni, niezależnie od pogody, miejsca, a także czasu. Użytkowanie najnowszych technologii przez młodzież rozpoczyna się już po przebudzeniu – poprzez budzik zamieszczony w telefonie, następnie sprawdzenie wiadomości na poszczególnych portalach społecznościowych, komunikatorach, pocztach. W drodze do szkoły uczniowie często słuchają muzyki, sprawdzają wiadomości na stronach internetowych. Po przyjeździe do szkoły zazwyczaj telefony są wyłączane lub odkładane, ale nierzadko są także wykorzystywane w czasie lekcji za zgodą nauczycieli. Odrabianie zadań domowych również odbywa się przy udziale technologii – uczniowie korzystają z zamieszczonych informacji w sieci, kontaktują się ze sobą lub nauczycielem, a także poszukują gotowych rozwiązań. Czas wolny młodzież spędza najczęściej również korzystając z Internetu – oglądając filmy, seriale, rozmawiając ze znajomymi poznanymi w sieci, przyjaciółmi ze szkoły, przeglądając portale społecznościowe, poszukując informacji. Pokolenie cyfrowych tubylców dąży do nieustannego bycia online – wyłączenie telefonu powoduje u nich silny dyskomfort.

### **Spółeczeństwo informacyjne – obraz zmian**

Pojęcie „społeczeństwo informacyjne” jest niezwykle złożonym terminem, brak bowiem jest spójnej, jasnej i powszechnie akceptowalnej jego eksplikacji. W celu zwrócenia uwagi na wielość istniejących teorii dotyczących społeczeństwa informacyjnego przedstawiono poszczególne definicje wraz z komentarzem dotyczącym samej genezy zjawiska.

Geneza społeczeństwa informacyjnego związana jest z przemianami, jakie zaistniały po II wojnie światowej. Dotyczą one nie tylko sfery gospodarczej, technicznej, ale przede wszystkim sfery społecznej. Epoka społeczeństwa informacyjnego rozpoczyna się w momencie opublikowania przez japońskiego etnologa Tadao Umesao w 1963 r. artykułu dotyczącego ewolucyjnej teorii społeczeństwa opartego na wiedzy, a także nowoczesnych technologiach<sup>1</sup>. W artykule został użyty po raz pierwszy zwrot „joho shakai”, tj. społeczeństwo informacyjne. Terminem tym początkowo określano społeczeństwo, w którym źródłem jest informacja. Ponowne użycie terminu „społeczeństwo informacyjne” przez Kenichi Koyama, japońskiego teoretyka mediów, futurologa, w 1968 r. spowodowało jego upowszechnienie, a także rosnące zainteresowanie informatyzacją społeczeństwa<sup>2</sup>. W Europie określenie „społeczeństwo informacyjne” pojawiło się w związku z raportem M. Bangemanna, który opisywał je jako charakteryzujące się możliwością

<sup>1</sup> P. Setlak, P. Szulich (red.), *Spółeczeństwo informacyjne. Uwarunkowania społeczne i kulturowe*, Tarnobrzeg 2010, s. 180.

<sup>2</sup> T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Spółeczeństwo informacyjne. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999, s. 1.

użytkowania systemów informatycznych, wykorzystaniem usług telekomunikacyjnych do przekazywania informacji<sup>3</sup>.

J. Morbitzer w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* podaje, że społeczeństwo informacyjne to „forma życia zbiorowego ludzi, w której zasadniczym czynnikiem tworzenia dochodu narodowego i źródłem utrzymania większości obywateli jest przetwarzanie informacji przy powszechnym wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, prowadzące do istotnych przemian w gospodarce, pracy, edukacji, kulturze i organizacji społeczeństwa”<sup>4</sup>. Definicja ta obrazuje nie tylko zmiany dokonujące się w funkcjonowaniu człowieka, wskazuje również, że to właśnie informacja jest kluczowa, tzn. jest źródłem utrzymania, dochodu narodowego. Również K. Krzysztofek i M.S. Szczepański w swojej definicji społeczeństwa informacyjnego wskazują na wykorzystanie informacji w życiu ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i politycznym. Społeczeństwo informacyjne w ich ujęciu to takie, w którym podstawą tworzenia dochodu narodowego jest przetwarzanie informacji, sposobów komunikowania się<sup>5</sup>. Obywatele społeczeństw korzystający w intensywny sposób z możliwości przetwarzania informacji stanowią o istnieniu społeczeństwa informacyjnego według H. Kubicek<sup>6</sup>.

W polskich badaniach dotyczących społeczeństwa informacyjnego najbardziej ogólną, a zarazem najpełniejszą jest definicja J. Mączyńskiego. Wyjaśnia ona, że społeczeństwo informacyjne to takie, które wytwarza, przechowuje, przekazuje, pobiera i wykorzystuje informacje. Uszczegółowieniem tego pojęcia jest opis S. Juszczyka, który uwypukla aspekt związany z działalnością zawodową, pisząc, iż jest to „społeczeństwo, w którym siła robocza składa się z pracowników informacyjnych, a informacja jest najważniejsza”<sup>7</sup>.

Pojęcie „społeczeństwo informacyjne” zastępowane jest szeregiem alternatywnych określeń wykorzystywanych przez badaczy problemu. W użyciu są takie pojęcia, jak:

- „trzecia fala (A. Toffler),
- społeczeństwo postindustrialne (D. Bell),
- społeczeństwo pokapitalistyczne (P.F. Drucker),
- społeczeństwo sieciowe (M. Castells),

---

<sup>3</sup> M. Nowina-Konopka, *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, red. M. Witkowska, K. Cholawo-Sosnkowska, Warszawa 2006, s. 15.

<sup>4</sup> J. Morbitzer, *Społeczeństwo informacyjne* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 904.

<sup>5</sup> K. Krzysztofek, M.S. Szczepański (red.), *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2002, s. 170–171.

<sup>6</sup> J. Papińska-Kacperek, *Społeczeństwo informacyjne*, Warszawa 2008, s. 17.

<sup>7</sup> S. Juszczyk, *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000, s. 10–11.

- społeczeństwo globalnej informacji, globalne społeczeństwo informacyjne (kraje Unii Europejskiej),
- społeczeństwo medialne (T. Goban-Klas)<sup>8</sup>.

Analizując definicje pojęcia „społeczeństwo informacyjne”, można zauważyć pewną prawidłowość, tzn. wykorzystywanie takich słów, jak: „informacja”, „komunikowanie”. Słowa te w połączeniu z „wiedzą” stanowią podstawę funkcjonowania świata w społeczeństwie informacyjnym. Istotna jest także zależność pomiędzy informacjami, stanowiącymi podstawę wiedzy, której sprzyja przekazywanie, a więc komunikowanie się.

Na wieloaspektowość społeczeństwa informacyjnego wskazuje rozróżnienie, którego dokonał T. Goban-Klas. Aby mówić o społeczeństwie informacyjnym, należy, jego zdaniem, odnieść je do wielu aspektów funkcjonowania człowieka. Istotne jest umożliwienie korzystania z poszczególnych technologii, umiejętność ich wykorzystania, zastosowanie nowoczesnych technologii w pracy zawodowej. Kluczowym elementem społeczeństwa informacyjnego jest także udział informacji w dochodzie uzyskiwanym przez państwo oraz wpływ na życie społeczno-kulturalne dokonujący się poprzez zmiany w mediach. T. Goban-Klas społeczeństwo informacyjne charakteryzuje więc jako społeczeństwo, które „nie tylko posiada rozwinięte środki przetwarzania informacji i komunikowania, lecz przetwarzanie informacji jest podstawą tworzenia dochodu narodowego i dostarcza źródła utrzymania większości społeczeństwa”<sup>9</sup>.

W. Furmanek wyjaśnia, że obecny stan rozwoju jest jedynie przygotowaniem dla dalszej ewolucji społeczeństwa w kierunku społeczeństwa kognitariuszy, tj. osób posiadających wiedzę<sup>10</sup>.

Perspektywy rozwoju społeczeństwa informacyjnego uzależnione są od młodzieży. To ich kształcenie, aktywne uczestnictwo w przyszłości rozwijać będzie polskie społeczeństwo informacyjne.

## Młodzież jako użytkownicy społeczeństwa informacyjnego

J. Morbitzer wskazuje, iż młode pokolenie traktuje Internet jako rzeczywistość, jeden z elementów otaczającego świata<sup>11</sup>. Rozumienie to spójne jest z opracowanym w Stanach Zjednoczonych podziałem uwzględniającym czynniki społeczno-kulturowe i wyróżniającym cyfrowych imigrantów, tj. osoby urodzone przed 1980 r., które muszą uczyć się funkcjonowania w nowym skomputeryzowanym świecie,

<sup>8</sup> J. Morbitzer, *Społeczeństwo informacyjne* [w:] *Encyklopedia...*, s. 904.

<sup>9</sup> T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Społeczeństwo informacyjne: Szanse...*, s. 43.

<sup>10</sup> Tamże, s. 15.

<sup>11</sup> J. Morbitzer, *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodidagmata” 2012, nr 33–34, s. 131–132.

oraz cyfrowych tubylców, dla których wirtualna rzeczywistość jest naturalna<sup>12</sup>. Autor charakteryzuje otaczający młodego człowieka świat mediów, w którym najważniejsze są: telewizja, podłączony do Internetu komputer, telefon komórkowy, smartfon, iPod, tablet. W kontekście korzystania przez młodzież z poszczególnych urządzeń technologii ważne jest zwrócenie uwagi na aktywność jako niezbędny element ich społecznego funkcjonowania – *digital natives*.

M. Spitzer wskazuje na konkretne działania podejmowane przez cyfrowych tubylców świadczące o ich aktywności jako uczestników najnowszego etapu rozwoju, tj. społeczeństwa informacyjnego. Przeciętny człowiek przed ukończeniem dwudziestu jeden lat:

- „wysłał lub otrzymał dwieście pięćdziesiąt tysięcy e-maili/SMS-ów,
- poświęcił na obsługę swojej komórki dziesięć tysięcy godzin,
- grał przez pięć tysięcy godzin w gry komputerowe,
- spędził trzy i pół tysiąca godzin na portalach społecznościowych”<sup>13</sup>.

Przytoczone powyżej dane statystyczne pochodzą z 2008 r. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że wskaźniki te są obecnie wyższe.

Brak umiejętności czytania nie przeszkadza dzieciom w nauce podstawowego programu komputerowego z możliwością włączenia gry, filmu<sup>14</sup>. Naszymi reprezentantami w świecie cyberprzestrzeni stały się nazwy, rysunki, obrazy, ikony, awatary<sup>15</sup>.

Wirtualność w rzeczywistości ma swoje potrójne znaczenie, tj. techniczne (informatyczne), potoczne oraz filozoficzne. W znaczeniu technicznym jest to przestrzeń, która powstaje przy użyciu komputerów, w znaczeniu potocznym oznacza nierealność, coś czego nie ma, natomiast w znaczeniu filozoficznym oznacza to coś, co istnieje potencjalnie, dąży do aktualizacji<sup>16</sup>. Internet jest atrakcyjnym medium dla młodzieży ze względu na swoje główne cechy, tj. zasobność (informacje w sieci są nieograniczone); interaktywność (jednocześnie można przekazywać, jak też odbierać treści); powszechność (użytkowanie jest ogólnie dostępne)<sup>17</sup>.

W wyniku upowszechnienia dostępu do Internetu, sprzętów multimedialnych nastąpiły daleko idące zmiany w funkcjonowaniu całego społeczeństwa, co przekłada się na zachowania młodzieży. Wykorzystanie Internetu przez młodzież obecnie

<sup>12</sup> R. Mysior, *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci*, cz. I, „Remedium” 2014, nr 9, s. 5.

<sup>13</sup> M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013, s. 179.

<sup>14</sup> A. Andrzejewska, *Dziecko w świecie rzeczywistym i wirtualnym* [w:] *Patologie w cyberświecie*, red. S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek, Radom 2012, s. 44.

<sup>15</sup> Tamże, s. 45.

<sup>16</sup> M. Krzysztofek, *Nowa planeta: percepcja cyberprzestrzeni* [w:] *Konteksty kultury medialnej. Analizy, interpretacje*, t. I, red. M. Sokołowski, Olsztyn 2007, s. 229.

<sup>17</sup> J. Bednarek, *Zagrożenia w cyberprzestrzeni* [w:] *Patologie społeczne*, red. M. Jędrzejko, Pułtusk 2006, s. 136.

wpływa nie tylko na edukację, zmienia ich sposób spędzania czasu, nawiązywania relacji z rówieśnikami. Wykorzystanie Internetu początkowo dotyczące głównie sfery zawodowej, edukacyjnej obecnie obejmuje niemal całą aktywność człowieka. Pokolenie cyfrowych tubylców traktuje Internet jako naturalny element świata.

J. Morbitzer przekonuje, iż pokolenie sieci charakteryzuje także młodzieńcza naiwność przejawiająca się nadmiernym zaufaniem wobec osób poznanych w Internecie, zamieszczanych tam treści. Autor ten wskazuje, że jest to swoistego rodzaju dylemat, przed którym stają młodzi ludzie – ceniąc ponad wszystko wolność, sami nadużywając jej, ograniczają siebie<sup>18</sup>.

T. Goban-Klas wyjaśnia, że możemy także mówić współcześnie o istnieniu społeczeństwa medialnego, a więc takiego, w którym dominującą formą kontaktów społecznych są kontakty zapośredniczone przez media. Kontynuując, uzasadnia, iż wirtualność jest nową rzeczywistością<sup>19</sup>. Tak więc obecnie pokolenie najmłodszych Polaków żyje już nie tylko w świecie realnym, ale także w świecie medialnym. To właśnie komputery, telefony, tablety stanowią dla nich niezbywalne elementy otaczającego środowiska. Brak Internetu, niemożność uruchomienia poszczególnych urządzeń łączących ich ze światem wirtualnym jest dla nich rzeczywistością niewyobrażalną<sup>20</sup>. Zobrazowaniem tego są przykłady ze sklepów komputerowych, gdzie dzieci dokonują wyboru dotyczącego kupna sprzętu elektronicznego oraz reklamy wskazujące, iż to dzieci programują rodzicom inteligentny dom.

Młodzież z racji swojego młodego wieku nie zauważa zmian w funkcjonowaniu społeczeństwa. Nie można zapominać także, że w rozumieniu młodzieży nie możemy mówić o żadnej rewolucji, zmianie. Jako przedstawiciele cyfrowych tubylców traktują oni cyfrową rzeczywistość jako naturalny etap rozwoju.

Współczesna młodzież, decydując się na życie w globalnej wiosce, podejmuje duże ryzyko. Naraża się na więcej negatywnych doświadczeń aniżeli poprzednie pokolenia<sup>21</sup>. Związane to jest z ilością nawiązywanych kontaktów społecznych, a także ich anonimowością. Internet, portale społecznościowe, czaty, fora pełne są zalogowanej młodzieży. Skupieni w jednym miejscu poszukujący różnych celów, zaspokojenia różnych potrzeb przebywają w jednym miejscu, w sieci<sup>22</sup>.

Dla głębszego zapoznania się z funkcjonowaniem młodzieży w społeczeństwie informacyjnym dokonano przeglądu wyników badań poświęconych tej problematyce oraz zrealizowano badania własne, które są wstępem do planowanych,

<sup>18</sup> J. Morbitzer, *O istocie medialności młodego...*, s. 149.

<sup>19</sup> T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna. Narodziny nowego społeczeństwa* [w:] *Spółczesność informacyjna. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, red. L. Haber, M. Niezgodna, Kraków 2006, s. 49.

<sup>20</sup> J. Morbitzer, *O istocie medialności młodego...*, s. 132.

<sup>21</sup> J. Izdebska, *Dzieci „globalnej wioski” – nowy wymiar dzieciństwa. Wyzwania pedagogiczne* [w:] *Materiały IV Międzynarodowej Konferencji „Media a edukacja”*, red. W. Strykowski, Poznań 2002, s. 211.

<sup>22</sup> J.O. Gasset, *Bunt mas*, Warszawa 2002.

szerszych badań. Szczególną uwagę zwrócono na korzystanie przez młodzież z Internetu.

Badania własne zostały przeprowadzone wśród gimnazjalistów zamieszkujących na terenie wiejskim oraz miejskim. Miało to na celu ukazanie różnic dotyczących wykorzystania Internetu przez młodzież.

### **Korzystanie z Internetu w świetle dostępnych raportów oraz badań własnych**

W raporcie Głównego Urzędu Statystycznego dotyczącym roku 2017 czytamy, że 82% gospodarstw domowych jest wyposażonych przynajmniej w jeden komputer. Dostęp do Internetu w Polsce jest zróżnicowany ze względu na typ gospodarstwa, klasę miejsca zamieszkania oraz stopień urbanizacji. Odsetek gospodarstw posiadających dostęp do Internetu w 2017 r. osiągnął poziom 82%, przy czym 78% gospodarstw korzystało z łączy szerokopasmowych. Uwzględniając dzieci będące w rodzinie, okazuje się, iż 99% gospodarstw z dziećmi posiada dostęp do Internetu, natomiast w rodzinach bezdzietnych wskaźnik ten wyniósł 73%. Równie istotnym czynnikiem jest miejsce zamieszkania, tzn. w dużych miastach 86% gospodarstw domowych ma dostęp do Internetu, natomiast w gospodarstwach położonych na terenach wiejskich wskaźnik ten w 2017 r. wyniósł 79%. Wyposażenie gospodarstw domowych w komputer na terenie wschodniej Polski, a więc części, do której należy woj. podkarpackie, to 80%<sup>23</sup>.

Badania realizowane w ramach projektu EU NET ADB wskazują, iż młodzież najczęściej korzysta z Internetu przy pomocy swojego laptopa, jednocześnie ponad połowa uczniów łączy się z Internetem codziennie przy użyciu telefonu komórkowego. Ponad 70% ankietowanych korzysta z Internetu we własnym pokoju. Do aktywności najczęściej realizowanych przez młodzież należy: oglądanie filmów (84%), korzystanie z komunikatorów, portali społecznościowych odpowiednio 79% i 80%, odrabianie pracy domowej, poszukiwanie informacji również po 76%<sup>24</sup>. Młodzież uważa Internet za miejsce, w którym najczęściej zdobywa wiedzę (70%), korzysta z różnego typu rozrywek (69%), kontaktuje się z innymi osobami (60%). Potwierdzeniem deklarowanej aktywności młodzieży są ich odpowiedzi dotyczące korzystania z portali społecznościowych. Ponad połowa uczniów (62%) kilka razy dziennie sprawdza swój profil na serwisie społecznościowym (najpopularniejsze serwisy to Facebook, Youtube, Instagram)<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2013-2017,1,11.html> (dostęp: 2.10.2016).

<sup>24</sup> <http://fdn.pl/eu-net-adb> (dostęp: 2.10.2016).

<sup>25</sup> <http://fdn.pl/eu-net-adb> (dostęp: 2.10.2018).



Z ogólnopolskiego badania młodzieży „Nastolatki wobec Internetu 3.0” wynika, iż wśród najmłodszego pokolenia wszyscy korzystają z Internetu (tylko 0,7% nie korzysta). Głównym miejscem korzystania z Internetu jest dom – 99,3% oraz szkoła – 82,2%. Najbardziej popularnym narzędziem do łączenia się z siecią jest telefon komórkowy, smartfon, laptop, komputer stacjonarny. Na uwagę zasługuje to, że 79% badanych gimnazjalistów przebywało w sieci dłużej aniżeli zaplanowali, również 62% badanych wskazało, iż korzystanie z Internetu poprawia im nastrój, a ponad połowa badanych (53%) odczuwa poirytowanie, gdy nie ma możliwości skorzystać z niego. Badania te pokazują, że młodzież najczęściej wykorzystuje Internet do kontaktów w serwisach społecznościowych (73%), słuchania muzyki, oglądania filmów (64%), używania komunikatorów (60%), poszerzania swoich zainteresowań (37%), odrabiania lekcji (34%), gier online (25%)<sup>26</sup>. Z powyższych badań wynika, iż Internet stanowi dla uczniów element odbioru rzeczywistości.

Badania własne autorki zostały przeprowadzone w październiku 2017 r. w dwóch klasach szkolnych wśród uczniów szkół województwa podkarpackiego. Była to szkoła zlokalizowana na terenie wiejskim (15 ankiet) oraz szkoła z terenu miasta Rzeszów (15 ankiet). Jak już wyjaśniano, badania te miały charakter pilotażowy, stanowią one przygotowanie do badań, które będą wieloaspektowe i realizowane na szerszą skalę.

Dobór szkoły, jak również klasy był losowy. W niniejszym artykule przybliżona zostanie jedynie część zagadnień w celu zobrazowania korzystania z Internetu przez młodzież w środowisku miejskim oraz wiejskim.

Zebrane wyniki pokazały, że wszyscy uczniowie, zarówno z terenu wiejskiego, jak i miejskiego, najczęściej korzystają z Internetu w domu. Istotne różnice natomiast dotyczyły dziennego czasu korzystania z Internetu, tj. 20% ankietowanej młodzieży z terenu miejskiego korzysta z Internetu ponad 7 h dziennie, w przypadku uczniów z terenu wiejskiego żaden nie udzielił takiej odpowiedzi. Co czwarty uczeń z terenu wiejskiego (26,7%) korzysta z Internetu do 1 h dziennie, w przypadku uczniów ze szkoły miejskiej wskazało tak jedynie 6,7% ankietowanych. Uczniowie ze szkoły wiejskiej najczęściej korzystają z telefonu komórkowego (93,3%), natomiast uczniowie ze szkoły miejskiej korzystają kolejno z: telefonu komórkowego (67%), laptopa (13%), komputera stacjonarnego (13%), tabletu (7%). Prawdopodobnie związane jest to z większym dostępem do urządzeń sieciowych młodzieży miejskiej.

Analizując odpowiedzi uczniów dotyczące celu korzystania z Internetu, różnice dotyczyły kolejności wskazywanych odpowiedzi, tj. uczniowie ze szkoły miejskiej wymienili kolejno następujące cele: rozrywka (100% wskazań), cel edukacyjno-informacyjny, koleżeńsko-towarzyski (odpowiednio po 66,7% wskazań). Uczniowie ze szkoły wiejskiej wskazali natomiast jako główny cel koleżeńsko-towarzyski (7,3% wskazań), dalej znalazła się rozrywka (66,7% wskazań) oraz cel

<sup>26</sup> [https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport\\_z\\_badiana\\_Nastolatki\\_3\\_0.pdf](https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport_z_badiana_Nastolatki_3_0.pdf) (dostęp: 2.10.2018).

edukacyjno-informacyjny (53,3% wskazań). Wydaje się, że na wynik ten mogła wpłynąć specyfika terenów wiejskich, gdzie gospodarstwa domowe są często w większej odległości aniżeli w mieście, a co za tym idzie – komunikacja międzyludzka jest nieco utrudniona.

W tym kontekście istotne było pytanie dotyczące aktywnego użytkowania sieci, a więc np. posiadania kont na portalach społecznościowych. Wyniki ujawniły, że 100% uczniów szkoły miejskiej ma konto na portalu społecznościowym (uczniowie ze szkoły wiejskiej odpowiednio 86,6%), więcej niż jeden aktywny adres e-mailowy posiada 80% uczniów szkoły miejskiej (uczniowie ze szkoły wiejskiej odpowiednio 33,3%). Również użytkowanie komunikatora internetowego dominuje wśród uczniów szkoły miejskiej – 53,3%, w przypadku uczniów ze szkoły wiejskiej to zaledwie 26,7%. Żaden z uczniów ze szkoły wiejskiej nie posiada własnego bloga ani strony internetowej, w przypadku uczniów ze szkoły miejskiej odpowiedź taką wskazało po 2 ankietowanych, tj. 13,3%.

Zebrane wyniki wykazały także, że rodzice uczniów ze środowiska miejskiego bardziej kontrolują aktywność dzieci w Internecie. 13% ankietowanych uczniów wskazało na stałą kontrolę, a 40% na kontrolę sporadyczną (środowisko wiejskie to odpowiednio 6,7% i 26,6%).

W jednym z pytań uczniowie mieli określić, czy zaproponowane im twierdzenia związane z korzystaniem z Internetu (wskazujące na różne zagrożenia) dotyczą ich osoby. Udzielone przez ankietowanych odpowiedzi nieznacznie różniły się liczbą wskazań, tj. uczniowie ze szkół miejskich odnieśli więcej wskazań do swojej osoby, co zapewne związane jest z większą ilością czasu przeznaczanego na korzystanie z sieci. Istotne różnice dotyczyły udostępniania wrażliwych danych osobie poznanej w sieci. Uczniowie ze szkoły wiejskiej udostępniali zdjęcie swojej osoby i numer telefonu – odpowiednio po 33,3%, adres e-mail – 13,3%, jednocześnie 40% uczniów nie udostępniało żadnych danych. W odniesieniu do młodzieży ze szkoły miejskiej wartość ta wyniosła 26,7%. Okazało się, że udostępniają też oni znacznie więcej danych – numer telefonu (46,6%), zdjęcie swojej osoby (40%), adres e-mail (40%), adres zamieszkania (20%), zdjęcie intymne (13,4%), hasło do konta e-mail, portalu (6,7%).

## Podsumowanie

Nie możemy zakazać młodzieży korzystania z Internetu, który wpisał się w codzienność życia i funkcjonowania współczesnego człowieka. W tych okolicznościach niezwykle ważne jest wskazywanie pokoleniom cyfrowych tubylców zagrożeń, jakie wiążą się z nieumiejętnym, nieostrożnym korzystaniem z sieci. Dane zebrane w wyniku badań własnych sygnalizują, że młode pokolenie jest wyposażone w umiejętność korzystania z sieci w sensie technicznym. Niestety, wraz ze zwiększaniem się czasu korzystania z sieci, wzrasta ryzyko utraty prywatności, uzależnienia od sieci.

Wyzwaniem dla młodzieży będzie więc przeobrażenie się ze zwykłych odbiorców informacji w jednostki wykorzystujące sieć dla realizacji własnych celów i zamierzeń<sup>27</sup>. Konieczne jest więc wyposażenie ich w określoną wiedzę, a także świadomość dotyczącą nie tylko zagrożeń, ale i sposobów przeciwdziałania im.

## Bibliografia

- Andrzejewska A., *Dziecko w świecie rzeczywistym i wirtualnym* [w:] *Patologie w cyberświecie*, red. S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek, Radom 2012.
- Bednarek J., *Zagrożenia w cyberprzestrzeni* [w:] *Patologie społeczne*, red. M. Jędrzejko, Pułtusk 2006.
- Gasset J.O., *Bunt mas*, Warszawa 2002.
- Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Narodziny nowego społeczeństwa* [w:] *Spółczesność informacyjna. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, red. L. Haber, M. Niezgoda, Kraków 2006.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P., *Spółczesność informacyjna. Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999.
- Izdebska J., *Dzieci globalnej wioski – nowy wymiar dzieciństwa. Wyzwania pedagogiczne* [w:] *Materiały IV Międzynarodowej Konferencji „Media a edukacja”*, red. W. Strykowski, Poznań 2002.
- Juszczak S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000.
- Krzysztofek K., Szczepański M.S. (red.), *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*, Katowice 2002.
- Krzysztofek M., *Nowa planeta: percepcja cyberprzestrzeni* [w:] *Konteksty kultury medialnej. Analizy, interpretacje*, t. 1, red. M. Sokołowski, Olsztyn 2007.
- Morbiter J., *Spółczesność informacyjna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, red. T. Pilch, Warszawa 2006.
- Mysior R., *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci*, cz. I, „Remedium” 2014, nr 9.
- Nowak M., *Wychowanie młodzieży do podmiotowego udziału w kulturze masowej* [w:] *Problemy współczesnej młodzieży*, red. F.W. Wawro, Lublin 2007.
- Nowina-Konopka M., *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Spółczesność informacyjna. Istota, rozwój, wyzwania*, red. M. Witkowska, K. Cholawo-Sosnkowska, Warszawa.
- Papińska-Kacperek J., *Spółczesność informacyjna*, Warszawa 2008.
- Setlak P., Szulich P. (red.), *Spółczesność informacyjna. Uwarunkowania społeczne i kulturowe*, Tarnobrzeg 2010.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013.

## Źródła internetowe

- Nowak J.S., *Spółczesność informacyjna – geneza i definicje*, [http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak\\_Jerzy\\_Spoleczenstwo\\_informacyjne-geneza\\_i\\_definicje.pdf](http://www.silesia.org.pl/upload/Nowak_Jerzy_Spoleczenstwo_informacyjne-geneza_i_definicje.pdf)
- <http://fdn.pl/eu-net-adb>
- [https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport\\_z\\_badiania\\_Nastolatki\\_3\\_0.pdf](https://akademia.nask.pl/publikacje/Raport_z_badiania_Nastolatki_3_0.pdf)
- [http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polisce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2013-2017,1,11.html](http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polisce-wyniki-badan-statystycznych-z-lat-2013-2017,1,11.html)
- <http://fdn.pl/eu-net-adb>

<sup>27</sup> M. Nowak, *Wychowanie młodzieży do podmiotowego udziału w kulturze masowej* [w:] *Problemy współczesnej młodzieży*, red. F.W. Wawro, Lublin 2007, s. 223.



Część IV

**PSYCHOLOGIA WOBEC  
WSPÓŁCZESNYCH PROBLEMÓW  
EDUKACYJNYCH  
I WYCHOWAWCZYCH**



**Dr Alicja Kubik**

Uniwersytet Rzeszowski

## **Świadomość logopedyczna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – relacja z badań**

### **Speech therapy awareness of parents of pre-school children – the report from the research**

#### **Streszczenie**

Prawidłowe kształtowanie się i rozwój mowy dziecka stanowi podstawę do jego adaptacji w różnych środowiskach oraz prawidłowego rozwoju osobowości. Dzięki rozumieniu mowy zdolne jest ono do poznawania i rozumienia otaczającego środowiska, natomiast dzięki umiejętności mówienia może wyrażać swoje myśli, spostrzeżenia i uczucia.

Dziecko uczy się mowy przez naśladowanie otoczenia, w którym przychodzi mu żyć, a mowa osób, które go wychowują, jest dla niego wzorem. Wiele zależy też od poziomu wiedzy rodziców, nauczycieli na temat czynników determinujących rozwój języka dzieci. Celem opisanych tu badań jest poznanie, jaką wiedzę na temat rozwoju mowy dziecka i działań zapobiegających powstawaniu wad wymowy mają rodzice dzieci w wieku przedszkolnym.

**Słowa kluczowe:** świadomość logopedyczna, profilaktyka logopedyczna, wady wymowy, dziecko w wieku przedszkolnym.

#### **Summary**

The proper development and the child's speech development is the basis for its adaptation in various environments and the proper development of personality. The child thanks to the understanding of speech is able to learn and understand the surrounding environment, but thanks to the ability of speaking it can express thoughts, observations and feelings. The child learns the speech by imitating the environment in which he or she lives what means that the child follows the model of the speech of the people who bring him/her up. Much also depends on the level of parents' and teachers' knowledge about the factors determining the development of children's language. The aim of the research described here is to learn what kind of knowledge about the development of speech of a child and actions preventing the occurrence of speech defects parents of children in pre-school age have.

**Keywords:** speech therapy awareness, speech therapy prophylaxis, speech defects, pre-school child.

#### **Wprowadzenie**

O wielkim znaczeniu języka w życiu dziecka nikogo nie trzeba przekonywać. Język jest jak powietrze. H.G. Gadamer napisał: „Język jest [...] prawdziwym centrum ludzkiego bytowania – jeżeli widzi się go w jemu tylko właściwej

dziejzinie, w dziedzinie ludzkiego współbycia, dziedzinie porozumienia, stale na nowo narastającej zgody, niezbędnej ludzkiemu życiu tak bardzo jak powietrze, którym oddychamy<sup>1</sup>. Język jest wynikiem progresji wielu funkcji. „Przychodząc” do małego dziecka, stwarza świat na nowo, co oznacza, że od tego szczególnego momentu dziecko „widzi” rzeczywistość i relacje za pośrednictwem kategorii oferowanych przez symbole językowe. Zmienia się też jego sposób komunikacji z innymi, a także wraz z poznawaniem reguł współżycia – życie społeczne<sup>2</sup>. Zdaniem D. Pluty-Wojciechowskiej, przyjmując pewne uproszczenia, progresję zmian w rozwoju mowy można opisywać z perspektywy:

- a) tempa – szybkości dokonywania się przemian rozwojowych (porównywanie osiągnięć dziecka z modelem normatywnym);
- b) rytmu – pewnej płynności, regularności pojawiania się zmian rozwojowych (umożliwia to analiza rozwoju o charakterze intraindywidualnym);
- c) istoty zachodzących przemian (jakościowych i ilościowych).

Dla przykładu, biorąc pod uwagę jeden z kluczowych etapów rozwoju mowy, jakim są „pierwsze wyrazy”, sprawdzamy, czy dziecko wymawia pierwsze słowa, z jakich głosek są one zbudowane, ile słów wymawia, jak często je wymawia. W postępowaniu logopedycznym należy ponadto uwzględnić wywiad z rodzicami, analizę karty logopedycznej (jeśli dziecko uczęszczało na terapię), co umożliwi określenie indywidualnego tempa i rytmu rozwoju mowy<sup>3</sup>.

Dziecko uczy się mowy przez naśladowanie otoczenia, w którym przychodzi mu żyć, a mowa osób, które go wychowują, jest dla niego wzorem. Wiele zależy też od poziomu wiedzy rodziców, nauczycieli na temat czynników determinujących rozwój języka dzieci. Celem opisanych tu badań jest poznanie, jaką wiedzę na temat rozwoju mowy dziecka i działań zapobiegających powstawaniu wad wymowy mają rodzice dzieci w wieku przedszkolnym.

### Wyjaśnienie podstawowych pojęć

Rozwój mowy dziecka zależy od:

- a) **rozwoju i treningu czynności prymarnych** – oddychania, przyjmowania pokarmu oraz rozwoju innych niewerbalnych czynności kompleksu ustno-twarzowego (mimika twarzy, autobadanie, autoeksperymentowanie, autozabawy orofacialne, odczuwanie doznań płynących z jamy ustnej);

---

<sup>1</sup> H.G. Gadamer, *Człowiek i język [w:] Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003, s.158.

<sup>2</sup> D. Pluta-Wojciechowska, *W kierunku efektywnej pomocy dzieciom z zaburzeniami w rozwoju mowy [w:] Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. K. Węsierska, Katowice 2012, s. 49.

<sup>3</sup> Tamże, s. 53.



- b) **rozwoju i treningu słuchowego** (proces słyszenia zapoczątkowany jest w okresie prenatalnym);
- c) **rozwoju i treningu tworzenia dźwięków, także głosek** – obejmuje on różnorodną aktywność dźwiękową od krzyku do głoski w słowie poprzez formy dźwiękowe tworzone z wykorzystaniem różnych części toru głosowo-artykulacyjnego (sygnalizowanie swoich potrzeb krzykiem, płaczem, kwileniem; produkowanie dźwięków o profilu samogłoskowym i spółgłoskowym, czyli przypominających samogłoski i spółgłoski; produkowanie samogłosek i spółgłosek głównie w sylabach oraz produkowanie głosek w wyrazach);
- d) **rozwoju i treningu kulturowego**, a wraz z nim zdolności społeczno-poznawczych, w szczególności wspólnej uwagi, wspólnego zaangażowania i uczenia się przez naśladowanie, co jest niezbędne do przyswajania mowy, w tym wypowiedzenia pierwszego słowa;
- e) **rozwoju w obrębie innych „ścieżek” ontogenezy**: rozwoju postawy, lokomocji, manipulacji, zabawy, rozwoju społecznego, percepcji wzrokowej, pamięci<sup>4</sup>.

Mówiąc o **świadomości logopedycznej**, mamy na myśli wiedzę rodziców na temat etapów rozwoju mowy, w jakim wieku dziecko ma wymawiać określone dźwięki, słowa, zdania, kiedy mówimy o zaburzeniach w wymowie czy wadach mowy, czy rodzice uświadamiają sobie, że sposób karmienia, długość używania smoczka czy butelek ze smoczkiem mogą być przyczyną wad wymowy, jakie wady występują, czy rozumieją konieczność stosowania profilaktyki logopedycznej w domu, przedszkolu, czy wiedzą, na czym ona polega.

**Profilaktyka logopedyczna** to działania, które mają na celu zapobieganie powstawaniu zaburzeń rozwoju mowy. Głównym celem profilaktyki logopedycznej jest stymulowanie procesu nabywania przez dziecko sprawności, od których zależy prawidłowy przebieg rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej. Stymulowanie tego procesu powinno być organizowane świadomie i systematycznie<sup>5</sup>. K. Błachnio przez profilaktykę logopedyczną rozumie całokształt form organizacyjnych oraz treści, metod, zasad i środków tworzących spójną strukturę służącą popularnonaukowemu rozpowszechnianiu interdyscyplinarnej wiedzy o:

- a) istocie mowy jako aktu komunikacji językowej;
- b) sposobach podnoszenia kultury mowy;
- c) sposobach stymulacji rozwoju mowy u dzieci;
- d) sposobach zapobiegania zaburzeniom mowy<sup>6</sup>.

K. Węsierska, przyjmując, że profilaktyka logopedyczna powinna być oparta na podstawach medycznych, wyróżnia trzy jej poziomy:

<sup>4</sup> J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od urodzenia do 6. roku życia*, Kraków 2007.

<sup>5</sup> S. Grabias, *Postępowanie logopedyczne. Diagnostyka, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” 2008, t. 37, s. 13–28.

<sup>6</sup> K. Błachnio, *System nowoczesnej profilaktyki logopedycznej*, „Logopedia” 1995, t. 22, s. 21–31; tejsze, *Vademecum logopedyczne*, Poznań 2001, s. 23.

- a) **profilaktykę pierwotną**, której celem powinno być upowszechnianie wiedzy logopedycznej; są to działania promujące rozwój mowy oraz skuteczne komunikowanie się, które odnoszą się do całej populacji dzieci, młodzieży i dorosłych;
- b) **profilaktykę wtórną** – do jej zadań należy identyfikacja osobników z grupy ryzyka, wczesne wykrywanie objawów i wczesne podjęcie działań naprawczych prowadzących do zahamowania rozwoju zaburzenia; w odniesieniu do logopedii to przede wszystkim wczesna identyfikacja opóźnień rozwoju mowy, zakłóceń oraz zaburzeń w komunikowaniu się (są to badania przesiewowe);
- c) **profilaktykę trzeciorzędową** – są to działania prewencyjne i wspomagające wobec tych osób, u których problem zaburzeń w komunikacji został już zdiagnozowany; zalicza się do niej różnorodne formy oddziaływań logopedycznych ukierunkowane na uprzedzenie negatywnych skutków występującego już zaburzenia mowy<sup>7</sup>.

Według ustaleń przyjętych przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Logopedów i Foniatorów (skrót z języka angielskiego – IALP) profilaktyka logopedyczna to zapobieganie wystąpieniu lub rozwojowi zaburzeń w komunikacji ludzkiej polegające na:

- a) edukacji społeczeństwa na temat natury procesu komunikacji i profilaktyki zaburzeń w komunikowaniu się ludzi;
- b) wczesnej identyfikacji zaburzeń w komunikowaniu się;
- c) współpracy z innymi profesjonalistami stosownie do ich roli w zapobieganiu zaburzeniom w komunikowaniu się<sup>8</sup>.

Należy zaznaczyć, że kompleksowo rozumiana profilaktyka logopedyczna wymaga zaangażowani nie tylko logopedów, ale także współpracy z różnymi grupami zawodowymi (np. foniatrą, neurologiem dziecięcym, psychologiem, ortodontą czy pediatrą).

## Środowiskowe uwarunkowania rozwoju mowy

W rozwoju mowy szczególną rolę odgrywa środowisko rodzinne, w którym dziecko przebywa, wychowuje się. Warto nadmienić, że późniejsze opanowanie języka jest często powtarzaniem i modyfikowaniem najwcześniejszych zachowań werbalnych, utrwalonego w dzieciństwie współdziałania mowy i umysłu<sup>9</sup>. Już w okresie prenatalnym powstaje podstawowy ośrodek nadawczy i odbiorczy mowy, czyli mózg i drogi nerwowe. Tworzy się także i doskonali organ produkujący

<sup>7</sup> K. Węsierska, *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym [w:] Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. K. Węsierska, Katowice 2012, s. 26–27.

<sup>8</sup> Tamże, s. 28.

<sup>9</sup> D. Czelakowska, *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2005.

substancję foniczną, do której zalicza się nasadę, krtań i płuca. W tym czasie rozwija się i doskonalą słuch<sup>10</sup>.

Po przyjściu dziecka na świat bardzo ważny jest sposób jego karmienia. Karmienie naturalne wzmacnia mięsień okrężny ust, pionizuje język, ćwiczy zuchwę, utrwała oddychanie przez nos. Jeśli zaistnieje potrzeba karmienia sztucznego, chcąc zapobiec wadom zgryzu (częstej przyczyny zaburzonej mowy), należy jak najwcześniej przechodzić do karmienia łyżeczką i kubkiem, rezygnując z butelki. Należy również zwracać uwagę, by dziecko nie ssało kciuka (może to spowodować problemy z pionizacją języka, wady zgryzu, złe wysklepienie podniebienia twardego, tzw. podniebienie gotyckie). Osoby przebywające w otoczeniu dziecka powinny mówić poprawnie, wyraźnie i naturalnie.

Z chwilą pójścia dziecka do przedszkola często obserwuje się regres w rozwoju mowy. Przyczyn tego zjawiska jest wiele. Nowe otoczenie, nowi ludzie, mowa rówieśników mogą spowodować, że dziecko przestanie się odzywać (z powodu stresu) bądź przejmie wzorce wymawianiowe innych przedszkolaków. Stąd istnieje konieczność stosowania profilaktyki logopedycznej na różnych jej poziomach (od badań przesiewowych po podjęcie działań terapeutycznych, gdy zaistnieje taka potrzeba).

### **Zaburzenia mowy najczęściej występujące u dzieci w wieku przedszkolnym**

Stopień rozwoju mowy zależy od wpływu środowiska oraz od poziomu psychofizycznego rozwoju dziecka. Należy pamiętać, że dzieci uczęszczające do przedszkola nie stanowią grupy jednolitej pod względem rozwoju mowy i są wśród nich takie, które:

- zaczęły mówić wcześniej i wymowa ich od samego początku była prawidłowa;
- zaczęły mówić później (pierwsze wyrazy w wieku 2,0–2,6), ale wymawiają poprawnie poszczególne głoski;
- zaczęły mówić wcześniej, ale ich wymowa przez cały czas była zamazana, niewyraźna, z licznymi zniekształceniami głosek;
- zaczęły mówić późno, a jednocześnie wymawiają wadliwie część lub nawet wszystkie głoski.

Opieką logopedyczną należy objąć wszystkie dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż rozwój mowy w tym okresie jest jeszcze nieukończony. Konieczne jest wczesne rozpoznanie istniejących u dziecka problemów komunikacji językowej i zapewnienie właściwej formy profilaktyki, stymulacji oraz terapii. Wczesne rozpoznanie

<sup>10</sup> D. Kornas-Bielea, *Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy* [w:] *Opieka logopedyczna od poczęcia*, red. B. Rocławski, Gdańsk 1999, s. 13–23.

wad wymowy ma decydujące znaczenie dla skuteczności terapii logopedycznej. Takie działania można już podjąć w 3., 4. roku życia.

Na wiek przedszkolny przypada okres swoistej mowy dziecięcej<sup>11</sup>. Czas ten charakteryzuje się bardzo dużym i szybkim rozwojem wszystkich funkcji percepcyjno-motorycznych, w tym także mowy. Mowa trzylatka nie jest jeszcze do końca ukształtowana. Ma on prawo nie realizować głosek [s], [z], [c], [ʒ] lub zamieniać je na głoski ciszące [s´], [z´], [c´], [ʒ] oraz głosek [š], [ž], [č], [ž] i [r], a także trudniejszych grup spółgłoskowych. Czterolatek powinien poprawnie wymawiać [s], [z], [c], [ʒ], ale ma prawo nie wymawiać głosek [š], [ž], [č], [ž] i [r], upraszczać lub zniekształcać trudne grupy spółgłoskowe. Mowa w tym wieku jest jeszcze niedoskonała, zarówno pod względem artykulacyjnym, jak i gramatycznym. Dziecko, które ukończyło 5. rok życia, powinno realizować poprawnie wszystkie głoski, popełniać coraz mniej błędów gramatycznych, a jego zdania powinny być coraz bardziej rozwinięte<sup>12</sup>. Inni naukowcy przesuwają ten okres na 6., 7. rok życia<sup>13</sup>. Ważne jest, by każde dziecko, przed pójściem do szkoły, opanowało prawidłową mowę.

O wadach (defektach) wymowy mówimy wtedy, gdy odbiega ona od normy fonetycznej ogólnie przyjętej w danym języku. Wady te obejmują szeroką gamę odchyłeń od tej normy, począwszy od drobnych nieprawidłowości w realizacji poszczególnych głosek, aż po ciężkie zaburzenia utrudniające porozumienie z otoczeniem<sup>14</sup>. Odchylenia w mowie mogą dotyczyć zasobu słownictwa (leksyki), umiejętności posługiwania się formami gramatycznymi lub rozumienia ich funkcji, realizacji fonemów lub ich odbioru. Do wad wymowy nie zaliczamy cech mowy dziecięcej, które są normalnym przejawem jej niedojrzałości. Jeśli natomiast przy realizacji głosek dentalizowanych dziecko wsuwa język między zęby, należy rozpocząć z nim pracę terapeutyczną, gdyż w innym przypadku nawyk się utrwała i pozostaje. Wczesne odchylenie patologiczne możemy również śledzić w ciągu ewolucji głoski [r]. Na linii tej ewolucji spotykamy [r] realizowane jako [l], czy jako [j], i to jest normalne. Natomiast [r] języckowe jest zawsze nieprawidłowością. Największą grupę na etapie przedszkolnym tworzą wady artykulacyjne zwane dyslalią. Polega ona na nieprawidłowym wymawianiu jednej, wielu bądź wszystkich głosek – mowa jest wtedy niewyraźna, mało zrozumiała, bełkotliwa. W obrębie dyslalii wyróżniamy wszelkiego rodzaju seplenienia, rerania, nieprawidłową wymowę głosek [k], [g], bezdźwięczność – to najczęstsze zaburzenia – i inne odchylenia od normalnej artykulacji. Osobną grupę wad wymowy stanowi jąkanie, które zwykle pojawia się w wieku przedszkolnym, a ujawnia się wtórnie lub nasila w okresie dojrzewania. Polega ono na zaburzeniu koordynacji pracy układów:

<sup>11</sup> L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1977, s. 50.

<sup>12</sup> J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna...*

<sup>13</sup> Patrz: G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978, s. 29.

<sup>14</sup> Tamże, s. 28–29.

oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego, przy czym w obrazie klinicznym obserwuje się często wzmożone napięcie mięśni związanych bezpośrednio lub pośrednio z aktem mowy<sup>15</sup>.

### Świadomość logopedyczna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym w świetle badań własnych

Prezentowane badania zostały przeprowadzone w maju i czerwcu 2018 r. na terenie województwa podkarpackiego w czterech przedszkolach niepublicznych integracyjnych. Ich celem było poznanie poziomu wiedzy, jaką posiadają rodzice przedszkolaków na temat rozwoju mowy, wad wymowy i działań zapobiegających ich powstawaniu. W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety opracowany przez autorkę publikacji. Zawiera on 18 pytań (14 ma charakter zamknięty, 4 to pytania otwarte) oraz metryczkę, w której uwzględniono płeć i miejsce zamieszkania respondentów. Rozdano 120 ankiet, z czego powróciło 96. Po analizie odrzucono jeszcze 16, ponieważ brakowało w nich uzupełnionych odpowiedzi. W badaniach wykorzystano zatem 80 ankiet, z czego większość (77,5%) uzupełniły kobiety. Pozostałe 22,5% to kwestionariusze wypełnione przez ojców. Charakterystykę grupy badawczej zawiera tabela 1.

**Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej**

Matki				Razem		Ojcowie				Razem	
przedszkole miejskie		przedszkole wiejskie				przedszkole miejskie		przedszkole wiejskie			
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
43	69,35	19	30,65	62	100	11	61,12	7	38,88	18	100

Źródło: opracowanie własne.

Szczegółową analizę materiału empirycznego dotyczącego świadomości logopedycznej rodziców dzieci w wieku przedszkolnym przedstawia tabela 2, w której umieszczono pytania zamknięte (jednokrotnego wyboru). Odpowiedzi na pytania otwarte poddano analizie jakościowej.

Największy problem rodzice mieli z uszeregowaniem kolejności pojawiania się głosek w rozwoju mowy dziecka. Prawidłowej odpowiedzi udzieliła połowa badanych. Najwięcej dobrych odpowiedzi dotyczyło poprawnego karmienia dzieci. Karmienie naturalne wybrało 98,75% respondentów. Wielu rodziców (92,5%) wiedziało, kiedy w rozwoju mowy pojawia się głoska [r] oraz głoski [š],

<sup>15</sup> Tamże, s. 32–33.

Tabela 2. Wyniki badań ankietowych

Pytania zamknięte w ankiecie	Poprawne odpowiedzi								Razem	
	matki				ojcowie					
	przedszkole miejskie		przedszkole wiejskie		przedszkole miejskie		przedszkole wiejskie		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Kiedy dziecko powinno wypowiadać pierwsze słowa?	30	69,76	13	68,42	7	63,63	5	71,42	52	65
Kiedy dziecko zaczyna rozumieć kierowane do niego proste zdania (polecenia)?	27	62,79	10	52,63	5	45,45	4	57,14	46	57,5
Kiedy powinien być zakończony prawidłowy rozwój mowy?	32	74,41	16	84,21	8	72,72	4	57,14	60	75
Ile maksymalnie może wynosić opóźnienie w nabywaniu różnych umiejętności językowych?	37	86,04	8	42,1	4	36,36	4	57,14	53	66,25
Dzieci głuche od urodzenia...	25	58,13	10	52,63	9	81,81	3	42,85	47	58,75
W jakim wieku dziecko zaczyna gaworzyć?	38	88,37	16	84,21	8	72,72	5	71,42	67	83,75
Czy nasilenia i zastoje w rozwoju mowy przed ukończeniem 1. r.ż. są normą?	24	55,81	12	63,15	4	36,36	5	71,42	45	56,25
Jaki jest zasób słownikowy dziecka 2-letniego?	33	76,74	16	84,21	7	63,63	4	57,42	60	75
Kiedy w mowie dziecka pojawiają się zdania?	33	76,74	15	78,94	8	72,72	5	71,42	61	76,25
W jakim wieku pojawia się głoska [r]?	41	95,34	18	94,73	9	81,81	6	85,71	74	92,5
Kiedy pojawiają się głoski [š], [ž], [č], [ž]?	39	90,69	15	78,94	9	81,81	5	71,42	68	85
Uporządkuj głoski w kolejności, w jakiej pojawiają się w mowie dzieci?	24	55,81	8	42,1	5	45,45	3	42,85	40	50
Jaki sposób karmienia w 1. r.ż. jest najlepszy?	42	97,67	19	100	11	100	7	100	79	98,75
Jakie mogą być anatomiczne przyczyny nieprawidłowego rozwoju mowy/powstania wad wymowy?	21	48,83	11	57,89	9	81,81	4	57,14	45	56,25

Źródło: wyniki badań własnych.

[ž], [č], [ž] – 85% poprawnych odpowiedzi. Niepokoi natomiast fakt, że zaledwie 65% rodziców prawidłowo wskazało wiek dziecka, w którym wypowiada ono pierwsze słowa i rozumie polecenia innych osób (57,5% odpowiedzi). O tym,

kiedy powinien zakończyć się prawidłowy rozwój mowy, wiedziało 75% rodziców (może to wynikać z faktu, że w literaturze przedmiotu spotykamy różne informacje na ten temat; jedni naukowcy mówią, że górną granicą jest 5. r.ż. dziecka, inni, że jest to 6. a nawet 7. r.ż.). Niewiele ponad połowa badanych (56,25%) wiedziała, czy nasilenie i zastoje w rozwoju mowy dziecka przed ukończeniem pierwszego roku życia są zjawiskiem normalnym, czy też wymagają interwencji specjalisty. Na pewno niepokojącym objawem jest pojawienie się zastoju w rozwoju mowy. Należy pamiętać, że np. dzieci głuche gaworzą, ale nie wykształca się u nich mowa. Dopiero wtedy rodzice orientują się, że coś jest nie w porządku. Nie wolno tego faktu lekceważyć, bo wcześniej zdiagnozowany niedosłuch czy głuchota, podjęcie odpowiednich działań (np. wszczęcie dziecku implantów) spowodują, że mowa u dziecka będzie się rozwijać. Także u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu często obserwuje się regres w tym zakresie. Porównując odpowiedzi rodziców z przedszkoli w mieście i na wsi, dużą różnicę zaobserwowano w udzielaniu odpowiedzi na pytanie dotyczące opóźnienia w rozwoju mowy, kiedy określone zjawiska są normą, a kiedy świadczą o opóźnionym bądź zaburzonym jej rozwoju. Większą wiedzę w tym zakresie wykazały się mamy z przedszkola miejskiego (86,04% właściwych odpowiedzi, analogicznie na wsi było to 42,1% poprawnych wskazań). Jeśli chodzi o ojców, to duże rozbieżności dotyczyły pytania o mowę dzieci głuchych – tutaj większą wiedzę wykazali się ojcowie z miasta (81,81%), na wsi było ich o połowę mniej (42,85%), oraz pytania na temat nasilania i zastoju w rozwoju mowy w pierwszym roku życia. Tu z kolei ojcowie dzieci z przedszkoli na wsi mieli więcej dobrych odpowiedzi – 71,42%, w mieście było ich zaledwie 36,36%.

Pytania otwarte dotyczyły czynników wpływających pozytywnie i negatywnie na rozwój mowy dzieci, źródeł, do których rodzice sięgają, chcąc dowiedzieć się czegoś o mowie swoich pociech oraz sposobów stymulowania rozwoju mowy dzieci. Odpowiedzi były bardzo różne. Do czynników zakłócających rozwój mowy rodzice zaliczyli np. brak czasu na rozmowę z dzieckiem, opowiadanie mu bajek, czytanie książeczek, wspólne oglądanie bajek połączone z rozmową na ich temat. Głównym źródłem informacji na temat rozwoju dzieci dla większości badanych jest Internet i telewizja (dotyczy to zarówno rodziców z miasta, jak i ze wsi). Tylko dwie matki wskazały pozycje książkowe, podając nawet ich tytuły. Badani rodzice wykazali się dobrą wiedzą na temat sposobów stymulowania rozwoju mowy dzieci. Są świadomi, że wszelkiego rodzaju zabawy językowe (np. kalambury, memory, zagadki) znacząco determinują rozwój mowy. Z drugiej strony rodzice często prezentują postawę oporu wobec wcześniej podjętych działań terapeutycznych u ich maluchów. Dla przykładu przytoczono wypowiedź jednej z matek, która była zdziwiona, że jej 4-letni synek „już” uczęszcza na zajęcia logopedyczne, a przecież „jest taki malutki”. Chłopiec ma znacznie opóźniony rozwój mowy, nie wymawia lub deformuje większość głosek, słabo zapamiętuje treść krótkiego opowiadania,

nie potrafi odpowiadać na podstawowe pytania (*Jakie lubisz zabawy? Jakie są Twoje ulubione zabawki? Jak się nazywasz?* itp.).

Podsumowując powyższe rozważania, warto zaznaczyć, że badani rodzice wykazali się dobrą znajomością problemów dotyczących rozwoju mowy dzieci. Na pewno jest wiele do zrobienia w tym zakresie. Dużą odpowiedzialność za „doksztalcanie” rodziców dzieci w wieku przedszkolnym ponoszą nauczyciele przedszkola oraz logopeda (jeśli jest w placówce zatrudniony). Systematyczne badania logopedyczne dzieci (przesiewowe, ale także powtarzane co pewien czas) pozwolą wyłonić jednostki z deficytami w zakresie rozwoju mowy i zapewnić im specjalistyczną pomoc. Dobrze jest, gdy w terapii logopedycznej dzieci uczestniczą także ich rodzice. Jest to naturalna forma edukacji dorosłych, uczą się oni, jak pracować z dzieckiem w domu.

## Bibliografia

- Błachnio K., *System nowoczesnej profilaktyki logopedycznej*, „Logopedia” 1995, t. 22.
- Błachnio K., *Vademecum logopedyczne*, Poznań 2001.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od urodzenia do 6. roku życia*, Kraków 2007.
- Czelakowska D., *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2005.
- Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1978.
- Dołęga Z., *Promowanie rozwoju mowy w okresie wczesnego dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Katowice 2003.
- Emiluta-Rozya D., *Całościowe badanie logopedyczne*, Warszawa 2013.
- Gadamer H.G., *Człowiek i język* [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003.
- Grabias S., *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” 2008, t. 37.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1977.
- Kornas-Bielka D., *Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy* [w:] *Opieka logopedyczna od poczęcia*, red. B. Rocławski, Gdańsk 1999.
- Lipiec D., *Profilaktyka logopedyczna w świadomości rodziców dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Diagnoza i terapia w logopedii*, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2008.
- Niesporek-Szamburska B., Wójcik M. (red.), *Dziecko – język – tekst*, Katowice 2010.
- Pluta-Wojciechowska D., *W kierunku efektywnej pomocy dzieciom z zaburzeniami w rozwoju mowy* [w:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. K. Węsierska, Katowice 2012.
- Sochoń M., Krajewska-Kułać E., Śmigielka-Kuzia J., *Oczekiwania rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wobec logopedy*, „Prace Oryginalne” 2016, nr 6.
- Stecko E., *Zaburzenia mowy u dzieci – wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*, Warszawa 2002.
- Węsierska K., *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, Katowice 2012.
- Węsierska K., *Opieka logopedyczna w przedszkolu. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Toruń 2013.
- Węsierska K., *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym* [w:] *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. K. Węsierska, Katowice 2012.



**Dr Bogumiła Bobik**

Uniwersytet Śląski

## **Talent ukryty nigdy nie rozkwitnie. Wybrane techniki arteterapeutyczne w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym**

### **Hidden talent will never flourish. Selected techniques of art therapy used while working with children of preschool age**

#### **Streszczenie**

Artykuł dotyczy wykorzystania wybranych technik arteterapeutycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Wyjaśnia pojęcie i rodzaje twórczości dziecka w wieku przedszkolnym, opisuje znaczenie zajęć arteterapeutycznych w pracy przedszkola. Odwołuje się do badań jakościowych w zakresie wykorzystania zajęć muzycznych i plastycznych w terapii dziecka. Badania oparto na obserwacji postępów w zakresie umiejętności muzycznych i plastycznych dzieci sześciolatek w toku prowadzonych zajęć arteterapeutycznych (obejmujących improwizacje ruchowe, improwizacje z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych, działalność plastyczną). Egzemplifikacją prowadzonych badań jest przedstawione studium przypadku sześciolatniej dziewczynki objętej zajęciami z zakresu arteterapii.

**Słowa kluczowe:** twórczość dziecka, arteterapia, wiek przedszkolny, badania jakościowe, studium przypadku.

#### **Abstract**

The article discusses the use of selected techniques in art therapy work with children of preschool age. It explains the concept and forms of a preschooler's creativity and describes the importance of art therapy in a preschool. The article refers to qualitative research in the use of music and art in a child's therapy. The study was based on observation of the progress of musical and art skills of six year olds in the course of art therapy classes (including movement improvisation, improvisation using percussion instruments and artistic activity). Exemplification of the research is presented in a case study of a six year old girl who participated in art therapy.

**Keywords:** child's creativity, preschool age, qualitative research, case study.

## **Wprowadzenie**

Twórcze działanie jest najlepszym i niekiedy jedynym sposobem zaspakajania potrzeb estetycznych człowieka. Dlatego już najmłodsze dzieci należy wdrażać do aktywnego i odważnego podejmowania problemów, które wzbudzając twórczą lub

badawczą postawę, pozwalają na odkrywanie otaczającego świata. Dając dziecku szansę twórczej zabawy, podczas której może bezkarnie popełniać błędy, wypróbować swoje umiejętności, kształtować poczucie własnej wartości i skuteczności, rozwijamy jego wyobraźnię i potrzebę kreacji.

Niniejszy artykuł porusza zagadnienie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym. Odwołuje się do badań jakościowych w zakresie wykorzystania zajęć muzycznych i plastycznych w terapii dziecka. Badania oparto na obserwacji postępów w obszarze umiejętności muzycznych i plastycznych dzieci sześciolletnich w toku prowadzonych zajęć arteterapeutycznych (obejmujących improwizacje ruchowe, improwizacje z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych, działalność plastyczną). Całość rozważań uporządkowano w cztery obszary:

- twórczość dziecka w wieku przedszkolnym,
- różne oblicza twórczości dziecka,
- cele i zadania arteterapii,
- zajęcia arteterapeutyczne a aktywność twórcza dziecka – studium przypadku.

### **Twórczość dziecka w wieku przedszkolnym**

Współczesny świat w coraz większym stopniu wymaga od człowieka postawy twórczej, która w ujęciu Stanisława Popka przedstawia aktywny stosunek człowieka do świata, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego *ja*<sup>1</sup>. Jednym z głównych postulatów współczesnego wychowania jest postawa twórcza, tak bardzo poszukiwana u każdego człowieka. To właśnie sztuka pozwala kształtować ludzi myślących w sposób niekonwencjonalny, twórczych i nieschematycznych, czyli kreatywnych<sup>2</sup>.

Dziecko w wieku przedszkolnym charakteryzuje się ogromną dociekliwością, która wyraża się w zadawaniu pytań oraz uporze w działaniu i poznawaniu rzeczywistości. Jest to okres w życiu, w którym wszystko jest ciekawe, a chęć poznania i samodzielnego działania jest niespożyta<sup>3</sup>. Potencjał twórczy dziecka wydaje się nieograniczony, stąd dla ukształtowania pożądaných umiejętności twórczych konieczne są oddziaływania stymulacyjne. Ważne w rozwoju wyobraźni twórczej jest wielozmysłowe pobudzanie, wykorzystywanie w zabawie nie tylko kanału wzrokowego i słuchowego, ale również odwołanie się do dotyku, zapachu czy wężchu. Tak więc wszelkiego rodzaju wycieczki, doświadczenia, eksperymenty,

<sup>1</sup> J. Mazurkiewicz, *Co to jest wiatr i jak powstaje? Jak rozwijać twórcze kompetencje dzieci i nauczycieli*, „Bliżej Przedszkola” 2008, nr 8–9, s. 10.

<sup>2</sup> T. Wilk (red.), *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego*, Kraków 2007, s. 142.

<sup>3</sup> J. Mazurkiewicz, *Co to jest wiatr i jak powstaje?...*, s. 10.

pokazywanie złożoności świata w sposób pośredni pomagają w rozwoju tych zdolności. Zdolności twórcze, pomysłowość i naturalna kreatywność małego dziecka ujawniają się najpełniej około piątego roku życia pod postacią rozbudzonej ekspresji werbalnej, plastycznej, muzycznej i ruchowej. Po tym okresie następuje spadek zdolności twórczych, które jeśli nie są rozwijane, ulegają zahamowaniu. To zobowiązuje nauczyciela do pracy nad rozwojem twórczości dziecięcej. Małemu dziecku nie należy przeszkadzać w rozwoju, lecz otoczyć je wzorcami reprezentującymi postawy twórcze i stworzyć warunki, które będą go stymulowały do różnorodnych form działania<sup>4</sup>. Nabywanie doświadczenia indywidualnego dokonuje się u dziecka przede wszystkim przez odkrywanie. W procesie wychowania osoby dorosłe pośredniczą między dzieckiem tworzącym swój własny świat a zawartością tego świata. Od tego, w jaki sposób rozbudza się w dziecku zaciekawienie i zainteresowania, zależy, w znacznej mierze, rozwój jego skłonności twórczych, zasięg i poziom kreatywnych działań w dalszych okresach jego życia. Niemal każde dziecko przejawia predyspozycje twórcze, które uzewnętrzniają się najczęściej w jego malowankach i rysunkach, we własnych układach tanecznych, tworzonych piosenkach czy rymowankach, a także w zabawach tematycznych, przybierających często charakter inscenizacji teatralnej<sup>5</sup>. Twórczość dziecka ucieka od konwenansów, zasad i jakichkolwiek wytycznych. Dziecko nie wie, jakie są techniki malarskie, na jakie grupy dzielimy instrumenty muzyczne i co oznacza zastosowanie metody Stanisławskiego na scenie, ale gdy patrzymy na emocje towarzyszące mu podczas zabawy, wiemy, że obserwujemy proces twórczy pełen spontaniczności i naturalności<sup>6</sup>. Po to, by dziecko mogło wyzwolić swój wewnętrzny świat i posługiwać się właściwymi tylko dla niego sposobami ekspresji – gestem, mimiką, słowem, aktywnością muzyczną i plastyczną – musimy uszanować jego indywidualność i unikać wszystkiego, co może pociągać za sobą zahamowanie ekspresji<sup>7</sup>.

W rozwijaniu aktywności twórczej należy kierować się następującymi zasadami:

- uwzględnienie cech rozwojowych dziecka i akceptowanie go w pełni,
- stymulowanie różnorodnej aktywności dziecka,
- zapewnienie materialnych warunków działania,
- kierowanie aktywnością dziecka poprzez zadania otwarte, dla których nie istnieje poprawne rozwiązanie, a w których dziecko ma możliwość odkrycia albo wyszukania własnego *ja*<sup>8</sup>.

Wychowanie twórcze to jedna z dróg, która może ułatwić funkcjonowanie dziecka w przyszłym życiu, stworzyć warunki do uczenia się bez strachu, pomóc

<sup>4</sup> J. Palacz, *Twórcze zabawy zuchów*, „Blżej Przedszkola” 2006, nr 7–8, s. 19.

<sup>5</sup> M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 2002, t. 1–2, s. 12–13.

<sup>6</sup> K. Machowicz, W. Terechowicz, *Sztuka tylko dla dzieci*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 7–8, s. 8.

<sup>7</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988, s. 106.

<sup>8</sup> A. Kozyra, *Aktywność twórcza*, „Blżej Przedszkola” 2005, nr 5–6, s. 22.

wyjsć poza schematy, pozwolić na rozwój zdolności<sup>9</sup>. Aktywność twórcza i samodzielne dochodzenie do celu sprzyjają pogłębianiu zdobywanej wiedzy, rozwojowi procesów poznawczych i wyobraźni, uwalniają od otaczający świat, ukierunkowują zainteresowania. Dziecko aktywne twórczo łatwiej uczy się postrzegać, myśleć, mówić, analizować, odróżniać rzeczy bardziej od mniej istotnych, jest wrażliwe na otaczający świat, rozwija się nie tylko fizycznie, ale także intelektualnie, w myśl słów Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż – zapamiętam. Pozwól mi działać, a zrozumie i rozwinę skrzydła”<sup>10</sup>.

### Różne oblicza twórczości dziecka

Twórczość dziecka przedszkolnego wyraża się w zabawie, a najbardziej rozpoznawalną formą dziecięcej twórczości jest rysunek, w którym najłatwiej może wyrazić wszystko to, co widzi dookoła siebie. To przetwarzanie rzeczywistości nadaje pracom plastycznym małego dziecka swoisty artyzm i stanowi, zdaniem Stefana Szumana, podstawowy obok kolorystyki składnik wartości artystycznej wytworów dziecięcych. Twórczość plastyczna ma wiele wspólnych cech z zabawą, jednak różni się od niej między innymi tym, że prowadzi do powstania względnie trwałego wytworu. Mogą to być malowanki, ulepianki, rysunki, wycinanki czy naklejkanki<sup>11</sup>. Na podstawie wytworów plastycznych możemy ocenić poziom rozwoju dziecka, smak estetyczny, zdolność percepcji wizualnej oraz jego możliwości twórcze. W plastyce zdolności twórcze przejawiają się poprzez:

- rozwiniętą wyobraźnię twórczą i fantazjowanie,
- zdolności do myślenia dywergencyjnego, czyli umiejętności podawania więcej niż jednego rozwiązania,
- wrażliwość emocjonalną umożliwiającą ekspresję w działaniu twórczym,
- spostrzegawczość i pamięć wzrokową<sup>12</sup>.

Twórczością plastyczną dziecka interesowało się wielu psychologów, pedagogów i artystów. Zainteresowania te dotyczyły zarówno ustalenia okresów, jak i faz rozwoju twórczości plastycznej dzieci i młodzieży. Jednym z pierwszych badaczy, który dokonał podziału twórczości plastycznej dziecka, był Georg Kerschensteiner, kolejnymi byli: Stefan Szuman, Maurice Debesse, Jouliette Favez-Boutonier, Viktor Lowenfeld, Lambert Brittain czy Cyril Burt. Pierwszy z badaczy – G. Kerschensteiner, analizując twórczość rysunkową dzieci, podzielił ją na cztery okresy:

- okres rysunku schematycznego, od 6 do 8 roku życia,

<sup>9</sup> J. Mazurkiewicz, *Co to jest wiatr i jak powstaje?*..., s. 12.

<sup>10</sup> Za: A. Kozyra, *Aktywność twórcza...*, s. 22.

<sup>11</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 43.

<sup>12</sup> Z. Ziółowicz, *Rozwijanie wyobraźni twórczej u dzieci w oparciu o edukację plastyczną*, „Nauczanie Początkowe: kształcenie zintegrowane” 2006/2007, nr 3, s. 54.

- okres budzącego się odczuwania kształtu i linii, od 8 do 10 roku życia,
- okres, w którym rysunek odpowiada rzeczywistemu wyglądowi przedmiotu, od 10 do 12 roku życia,
- okres wiernego odtwarzania postaci, od 12 do 14 roku życia<sup>13</sup>.

Podczas opracowywania powyższego podziału Kerschensteiner nie brał pod uwagę treści literackich rysunku, tylko dochodzenie formy do naturalizmu, co spowodowało pominięcie prac dzieci poniżej szóstego roku życia.

Podziały przedstawione przez kolejnych badaczy są w wielu punktach podobne do siebie, jednak największą popularność w polskiej pedagogice zyskał podział zaproponowany przez S. Szumana, który analizował zarówno treść, jak i formę wytworu dziecięcego. Stwierdził on, że rysunek dziecięcy nie jest odbiciem rzeczywistości, a wyrazem wiedzy i przeżyć dziecka. W związku z tym twórczość plastyczną okresu przedszkolnego podzielił na dwa okresy:

- okres pierwszy, bazgrot trwający od 1,6 roku do 3 lat, w którym występuje faza wstępnego formowania się schematu postaci; cechą charakterystyczną tego okresu jest zapewnianie powierzchni kartki kropkami, kreskami, krzyżującymi się liniami krzywymi oraz próby zamknięcia koła; początkowo są to przypadkowo powstające na papierze ślady, np. ołówka, z czasem znaki stają coraz bardziej zróżnicowane i lepiej przez dziecko kontrolowane; mimo że pod względem treściowym rysunki są nierozpoznawalne, to proces rysowania przybiera coraz bardziej świadomy charakter;
- okres drugi, schematyczny od 3 roku życia do 7 lat, który Szuman podzielił na trzy fazy: faza pierwsza to głowonogi (3–4-latki); faza druga to głowotulów (4–5-latki), faza trzecia to schematy uproszczone (6–7-latki).

Charakterystyczną cechą dziecięcych rysunków w fazie pierwszej i drugiej jest uprzedmiotowienie, czyli pojawienie się postaci ludzkich, zwierzęcych, środków lokomocji oraz świata roślinnego. Pod koniec trzeciego roku życia dziecko nadaje już swoim wytworom znaczenie, kojarząc to, co narysowało, z konkretnym przedmiotem i nadając nazwę swemu *dziełu*, mimo że faktyczny związek z rzeczywistym przedmiotem jest bardzo odległy. Czasami istnieje ogólne podobieństwo kształtu z nadaną mu przez dziecko nazwą. Kolor dobierany jest na zasadzie przypadku, z czasem jednak przy wyborze koloru zaczyna decydować czynnik emocjonalny. W fazie trzeciej przedmioty i postacie narysowane przez dziecko mają uproszczoną i zgeometryzowaną formę, są kanciaste lub nadmiernie zaokrąglone. Podobizny rysowanych postaci konstruowane są z kółek, kresek i wieloboków, bez zachowania proporcji<sup>14</sup>. Tematy rysunków dziecka sześciolatniego dotyczą na ogół obserwacji i przeżyć z życia rodzinnego i ze świata przyrody. Częstym tematem rysunku są zdarzenia wzbudzające silne przeżycia emocjonalne. Dzieci sześciolatnie

<sup>13</sup> S.L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, cz. 2, s. 191–201.

<sup>14</sup> Tamże, s. 204.

przedstawiają w rysunkach wszystkie nurtujące je sprawy bez względu na stopień trudności wykonania, pod tym względem wyobraźnia dziecka jest niewyczerpanym źródłem pomysłów.

Pod koniec okresu przedszkolnego niektóre dzieci osiągają stadium udoskonalonego i wzbogaconego schematu. Od zestawiania całości z kilku fragmentów i szczegółów dziecko przechodzi do ujęcia bardziej sylwetkowego. Jednak nadal nie przestrzega proporcji i na pierwszy plan wysuwa to, co jest dla niego ważne. Wzrasta również tendencja do przedstawiania całych scen czy zdarzeń, a nie tylko pojedynczych postaci<sup>15</sup>.

Wiek przedszkolny to okres zabawy, której siła tkwi w tym, że towarzyszy jej uczucie przyjemności motywujące dziecko do działania. Ze względu na rozpiętość granic wiekowych zabawy dzieci różnicują się w zależności od zdobywanych doświadczeń, rodzaju i miejsca zabawy. Do organizowania zabaw z elementami twórczości artystycznej wykorzystuje się pomoce sprzyjające rozwojowi umiejętności plastycznych, muzycznych i inscenizacyjnych. Zabawa dostarcza dziecku radosnych przeżyć, a jednocześnie jest działalnością niezbędną do prawidłowego rozwoju dziecka. W zabawie dziecko wyraża swoje uczucia i pragnienia, jest ona przejawem jego wyobraźni, zdolności twórczych i ciekawości umysłu. Istnieje wiele podziałów zabaw, jednym z nich jest ten zaproponowany w 1948 r. przez Petra A. Rudika, który do dziś cieszy się uznaniem w teorii i praktyce pedagogicznej, obejmujący:

- zabawy twórcze albo zabawy w role, w których dziecko nadaje przedmiotom specjalne funkcje i samo przybiera określoną rolę, w tych zabawach dzieci tworzą własną rzeczywistość, własny świat *na niby*,
- zabawy konstrukcyjne, w ich wyniku powstają określone wytwory, np. budowle, rysunki tematyczne, ulepianki,
- zabawy dydaktyczne, które są formą aktywności przygotowaną przez nauczyciela i zaproponowaną dziecku,
- zabawy ruchowe bardzo często wiążą się z zabawami tematycznymi, ponieważ dziecko przedstawia w zabawie np. jakiegoś zwierzaka, roślinę czy zjawisko pogodowe<sup>16</sup>.

W zabawach dzieci trzyletnich istotne znaczenie ma przestrzeń, ponieważ dzieci w tym wieku to indywidualiści bawiący się obok siebie. Charakterystyczną cechą zabaw trzylatków jest występowanie nieschematycznych sposobów posługiwania się i manipulowania różnymi przedmiotami. U dzieci czteroletnich zaczynają się pojawiać pierwsze wspólne zabawy tematyczne. Wprawdzie czteroletki nadal potrzebują możliwości izolacji z zabawką od kolegi, ale występuje to coraz rzadziej.

<sup>15</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, t. 1, s. 181.

<sup>16</sup> Por. W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 89–113.

W zabawach dzieci trzy-, czteroletnie stosują proste formy i działają w sposób spontaniczny, nie dbają o zachowanie swoich wytworów. Dzieci pięcio- i sześćioletnie samodzielnie organizują zabawy, w których wykorzystują bardzo wiele różnorodnych przedmiotów, dobierając je celowo do przeprowadzonej zabawy. W zabawie organizują się, każdy ma swoje miejsce i zadanie, starają się, aby to, co stworzą, było trwałe i zostało zachowane przez dłuższy czas.

Zabawy sprawiają dzieciom wiele radości, stwarzając okazje do różnorodnych działań, są doskonałym czynnikiem pobudzającym rozwój zdolności poznawczych dziecka, wyzwalają jego twórczą aktywność, sprzyjają rozwojowi wyobraźni, ćwiczą pamięć, uwagę i wzbogacają słownik<sup>17</sup>. Każdy rodzaj zabawy odgrywa w rozwoju dziecka swoistą rolę, dlatego też, szczególnie w przedszkolu, powinno się stwarzać takie warunki, które pozwalają na różnorodną aktywność zabawową dziecka.

W okresie przedszkolnym kształtują się również różnorodne zdolności muzyczne. Muzyka, którą odbiera dziecko przedszkolne, posiada stosunkowo niewielki związek z konkretnym obrazem lub tematem, ma za to bardzo silne zabarwienie emocjonalne. Dziecko trzyletnie słucha opowiadań i piosenek. Próbuje również samo śpiewać i bawić się przy muzyce. Dzieci trzyletnie są mało sprawne, z trudem wykonują nawet proste zadania ruchowe przy muzyce. W porównaniu z trzylatkami czterolatki odznaczają się większą wytrzymałością i umiejętnością skupienia uwagi, ale nadal jest to wysiłek krótkotrwały. Dzieci czteroletnie cechuje trwalsza pamięć niż ich młodszych kolegów, lepiej operują głosem i często poprawnie odtwarzają znaną sobie piosenkę. Piosenki śpiewają indywidualnie lub grupowo. Za pomocą klaskania i gry na instrumentach perkusyjnych potrafią odtworzyć podany rytm<sup>18</sup>. Cechą charakterystyczną dzieci młodszych jest zdolność do tworzenia własnych piosenek.

Dzieci pięcioletnie mogą czysto śpiewać, rytmicznie poruszać się przy muzyce, rozróżniać barwę niektórych instrumentów muzycznych, określać charakter muzyki, a także wyrażać swój stosunek do niej.

Sześciolatki chętnie uczą się nowych piosenek. Rozszerza się skala ich możliwości głosowych, co pozwala na dobór interesującego materiału, zarówno od strony muzycznej, jak i literackiej. Dzieci sześćioletnie potrafią czysto śpiewać, grać na instrumentach perkusyjnych oraz wykonywać prosty akompaniament na dzwoneczkach melodycznych.

Wewnątrz każdej grupy wiekowej zachodzą znaczne różnice indywidualne. Stwierdza się je w zakresie spostrzegania różnych elementów muzycznych, wyrazistości wyobrażeń, długości przechowywania materiału muzycznego itp. Można wyodrębnić charakterystyczne etapy rozwoju w zakresie poszczególnych zdolności.

<sup>17</sup> M. Karwowska-Struczyk, *Obserwowanie dzieci kluczem ich rozwoju*, „Edukacja w Przedszkolu” 2001, nr 13, s. 7.

<sup>18</sup> U. Smoczyńska-Nachtman, *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, Warszawa 2013, s. 56.

Przejście z jednego etapu do drugiego zależy od wielu czynników, a w szczególności od ogólnego rozwoju muzycznego dziecka, co ściśle wiąże się z zasobem doświadczeń muzycznych. Drugim bardzo ważnym czynnikiem jest zastosowana w przedszkolu metodyka kształcenia zdolności uwzględniająca wszystkie formy aktywności muzycznej, począwszy od śpiewu przez grę na instrumentach, taniec – rytmikę, słuchanie muzyki aż do jej tworzenia włącznie<sup>19</sup>.

Kolejnym obszarem intensywnego rozwoju w wieku przedszkolnym jest mowa. Dziecko znajduje się w fazie przyswajania sobie podstaw języka, rozpoczynającej się około trzeciego roku życia i kończącej się opanowaniem przez nie kompetencji językowych. Przyswajanie i używanie języka przez dziecko ma bardzo często charakter procesu twórczego. Tworzy nowe, własne konstrukcje werbalne, skracając i przetwarzając słowa wypowiedane przez dorosłych na miarę swych zdolności artykulacyjnych. Małe dzieci tworzą nowe zestawy dźwięków, powtarzając i modyfikując to, co mówią do nich dorośli. Starsze dzieci układają wierszyki, wymyślają zagadki, opowiadania czy piosenki. Opowiadania i bajki tworzone przez dzieci przedszkolne są albo twórczą modyfikacją słyszanych wcześniej bajek i historyjek, albo są oryginalnymi wytworami narracyjnymi. Używają wielu indywidualnych środków stylistycznych i kompozycyjnych, które nadają ich utworom specyficzną wartość estetyczną<sup>20</sup>. Innym przejawem twórczej aktywności językowej dziecka są tzw. neologizmy, czyli nowe słowa, podobne semantycznie i formalnie do znanych wyrazów. Tę niezwykłą zdolność dziecka wspaniale ujęły Maria Przetacznik-Gierowska i Maria Tyszkowa, pisząc: „Twórcza aktywność językowa jest dla dziecka radością działania, zabawą, przyjemnością wpływającą z odkrywania i przetwarzania wciąż nowych dziedzin rzeczywistości, z możliwości realizacji samego siebie i ekspresji swoich stanów i własnych przeżyć”<sup>21</sup>.

Mowa i myślenie dziecka to procesy ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie się warunkujące. Dobry poziom mowy dziecka ułatwia mu wypowiedanie swoich myśli, a opanowanie umiejętności dokonywania prostych operacji umysłowych umożliwia mu swobodne posługiwanie się mową, poprawne formułowanie wypowiedzi<sup>22</sup>. Mowa i myślenie rozwijają się na bazie wzbogacających się w toku praktycznego działania spostrzeżeń dziecka, pod wpływem własnej aktywności oraz kontaktów z dorosłymi. Czynnikiem najsilniej motywującym dziecko do doskonalenia gramatyki jest chęć komunikowania się z otoczeniem i bycie przez nie rozumianym<sup>23</sup>.

<sup>19</sup> M. Tyszkowa, *Sztuka dla najmłodszych*, Warszawa 1990, s. 296.

<sup>20</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 187.

<sup>21</sup> Tamże, s. 188.

<sup>22</sup> J. Andrzejewska, *Kompetencje poznawcze pięciolatek*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 9, s. 5–12.

<sup>23</sup> B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2002, t. 1, s. 190.



## Cele i zadania arteterapii

Działania artystyczne są powszechnie stosowane w edukacji, w lecznictwie, profilaktyce. Stanowią stały element różnych programów psychologicznej pomocy. Niektóre z tych zastosowań uznać można za formy terapii sztuką, ale nie wszystkie z nich, bo przecież istnieje różnica między stosowaniem działań artystycznych w leczeniu zaburzeń psychicznych a rozwijaniem, również przy pomocy działań artystycznych, wyobraźni twórczej dzieci.

W odniesieniu do dzieci jej podstawowym zadaniem jest pobudzenie twórczej ekspresji, a przez to pomoc w wyrażaniu emocji, szczególnie tych trudnych do nazwania. Arteterapia sięga do najprostszych sposobów autoekspresji, do których zdolny jest każdy z nas niezależnie od wieku, stanu zdrowia i zdolności intelektualnych. Metody stosowane w arteterapii pozwalają zmienić nastrój, pobudzić aktywność i odzyskać siły twórcze, co ujęto w następujący sposób: „Działania wykorzystujące metody arteterapeutyczne mają pobudzać i rozwijać wyobraźnię, powodując uelastycznienie sposobów postępowania i myślenia, co może pozostać na całe życie źródłem rozwoju i wzrostu człowieka oraz stymulować twórcze myślenie – metaforyczne, symboliczne, skojarzeniowe, dedukcyjne i indukcyjne, pobudzać ciekawość poznawczą i zachęcać do przezwycięzania przeszkód w trakcie działań twórczych”<sup>24</sup>. Istnieje wiele różnych definicji arteterapii, ale każdą z nich można zaliczyć do jednej z dwóch kategorii ogólnych.

Do pierwszej zaliczamy definicje, w których kładzie się nacisk na terapeutyczne właściwości procesu tworzenia. Proces twórczy jest tu rozumiany jako artystyczna ścieżka wiodąca do samorealizacji, na której doświadczamy między innymi tego, że jesteśmy zdolni do spontanicznego i autentycznego wyrażania siebie, do samorealizacji i do zmiany.

Druga kategoria oparta jest na założeniu, że sztuka umożliwia symboliczną komunikację różnych przekonań, emocji, konfliktów i urazów. Wytwór artystyczny może zapoczątkować słowną wymianę informacji pomiędzy dzieckiem a terapeutą, podczas której terapeuta umożliwia nowe zrozumienie sytuacji. W praktyce możemy łączyć oba podejścia albo stosować jedno z nich<sup>25</sup>.

Szeroko pojęta sztuka daje dziecku możliwość symbolicznego wyrazu trudnych przeżyć, doświadczeń i emocji. Obniża napięcie i pomaga nazwać problem w bezpiecznych warunkach, bez konieczności mówienia o nim wprost. W arteterapii plastyka jest najbardziej naturalnym sposobem pracy z najmłodszymi, ponieważ ten rodzaj twórczości pojawia się u dziecka samorzutnie już od najwcześniejszych lat. Dziecko rysuje i maluje bardzo spontanicznie. Początkowo działanie to ma

<sup>24</sup> K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Kraków 2005, s. 192.

<sup>25</sup> M. Piszczek, *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę – wybrane zagadnienia i metody*, Warszawa 2009, s. 95.

charakter potrzeby funkcjonalnej i empirycznej, tzn. że maluch przeżywa radość nie z tego, co narysuje, lecz z samego rysowania.

Fenomenem danym tylko człowiekowi jest potrzeba tworzenia, wyrażania siebie i swoich emocji. To naturalna potrzeba, która towarzyszy człowiekowi od początków jego istnienia<sup>26</sup>. Organizując zajęcia arteterapeutyczne dla dzieci, musimy przestrzegać następujących zasad:

- dobrowolności uczestnictwa i decydowania o swojej aktywności podczas zajęć,
- stosowania różnych środków przekazu,
- stosowania dwupoziomowej komunikacji polegającej na porozumiewaniu się w sferze werbalnej i pozawerbalnej,
- bycia „tu i teraz”, czyli podkreślanie wagi wszystkich doznań podczas zajęć,
- wyrażania emocji ujawniających uczucia,
- braku rywalizacji<sup>27</sup>.

Planując zajęcia o charakterze twórczym, bardzo ważne jest pytanie o zakres środków wyrazu, które chcemy wykorzystać w pracy z dzieckiem. W czasach starożytnych, kiedy mówiono o sztuce jako „uprawianiu duszy”, wskazywano na lecznicze oddziaływanie muzyki oraz otoczenia – rzeźb, malarstwa, architektury. Obecnie termin arteterapia stosowany jest w dwóch znaczeniach. Szerszym – jako terapia z wykorzystaniem muzyki, plastyki, choreografii, teatru, tańca, poezji, prozy itp. oraz węższym – przy pomocy sztuk plastycznych<sup>28</sup>.

Szczególne znaczenie dla rozwoju i terapii dziecka w wieku przedszkolnym ma ekspresja muzyczna i plastyczna.

### **Zajęcia arteterapeutyczne a aktywność twórcza dziecka – studium przypadku**

Celem badania było określenie znaczenia zajęć z zakresu arteterapii w kształtowaniu aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym. Postawiono następujące problemy badawcze:

- W jakim stopniu stosowanie technik arteterapii w pracy z dziećmi przedszkolnymi powoduje wzrost ich aktywności twórczej?
- W jaki sposób techniki arteterapii oddziałują na rozwój aktywności twórczej dziecka przedszkolnego?
- Jaki rodzaj twórczości jest najczęściej wybierany przez dzieci?

<sup>26</sup> Por. G. Jezińska, *Warsztaty arteterapeutyczne*, „Życie Szkoły” 2006, nr 6, s. 28–39; M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warszawa 2013, s. 63–72.

<sup>27</sup> J. Gładyszewska-Cylulko, *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Kraków 2014, s. 47–50.

<sup>28</sup> Por. A. Arciszewska-Binnebesel, *ARTEterapia. Szczęśliwy świat tworzenia*, Gdańsk 2014, s. 6.

Badanie miało charakter jakościowy, wykorzystano metodę indywidualnych przypadków oraz dwie techniki: analizę dokumentów (dziennik zajęć i karty zapisu dziecka do przedszkola, wywiad z rodzicami) i obserwację. Obserwację oparto na dostępnych arkuszach: „Oceny rysunków inspirowanych metodą arteterapii”, „Oceny improwizacji na dziecięcych instrumentach perkusyjnych inspirowanych metodą arteterapii”, „Oceny improwizacji ruchowej inspirowanej metodą arteterapii” w opracowaniu Joanny Gładyszewskiej-Cylulki<sup>29</sup> oraz „Arkusza obserwacyjnym działalności plastycznej dziecka inspirowanej metodą arteterapii” wg Stanisława Popka<sup>30</sup>. Obserwacje były prowadzone w przedszkolu przez okres 7 miesięcy (8 spotkań) po zakończonych zajęciach prowadzonych wg opracowanych scenariuszy z wykorzystaniem technik muzycznych i plastycznych<sup>31</sup>. Obserwacja była:

- planowa, ponieważ przebiegała wg ustalonego wcześniej planu,
- bezpośrednia, gdyż dokonywana była osobiście,
- częściowa, ponieważ obserwowałam tylko to, co wiązało się z tematem moich badań.

Poniżej podano studium przypadku jednego z uczestników zajęć.

Przypadek **Joanny**

**Płeć:** dziewczynka

**Wiek w chwili rozpoczęcia udziału w zajęciach:** 6 lat i 9 miesięcy

**Poziom rozwoju intelektualnego:** poniżej normy intelektualnej

**Poziom umiejętności plastycznych i muzycznych:** poniżej wieku rozwojowego

**Występujące symptomy zaburzeń manualnych:** obniżenie sprawności pojedynczych aktów ruchowych (kłopoty z posługiwaniem się nożyczkami, nieprawidłowe trzymanie kredki), wzmożone napięcie mięśniowe podczas rysowania, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej

**Dodatkowe zaburzenia:** wada wymowy, nieśmiałość

**Opieka innych specjalistów:** logopeda, psycholog

**Rodzina:** pełna

**Rodzeństwo:** dwie młodsze siostry przyrodnie i dwóch młodszych przyrodnych braci

**Dodatkowe zajęcia zorganizowane:** brak

**Charakterystyka środowiska rodzinnego:** Joanna pochodzi z wielodzietnej rodziny, jest najstarsza z rodzeństwa. Ma dwóch młodszych braci i dwie młodsze

<sup>29</sup> J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Kraków 2007, s. 235.

<sup>30</sup> S. Poppek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985, s. 37.

<sup>31</sup> Zajęcia były prowadzone przez Jolantę Kotas, studentkę kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna AHE w Łodzi, oddział w Bytomiu.

siostry. Ta piątka rodzeństwa ma trzech ojców. Obecnie mama i ojciec najmłodszych dzieci tworzą rodzinę. Rodzice mają nadzór kuratora sądowego nad sposobem sprawowania władzy rodzicielskiej oraz korzystają z pomocy opieki społecznej. Dziewczynka od dwóch lat jest objęta edukacją przedszkolną. Joanna jest bardzo nieśmiała, ma niską samoocenę. Wykazuje niechęć do mówienia, a jeżeli już się odzywa, to bardzo cichutko. Jej umiejętności i wiedza o otaczającym świecie są poniżej wieku rozwojowego. Ulubionym zajęciem dziewczynki jest mycie się w łazience przedszkolnej (w domu nie ma łazienki), oglądanie książek z bajkami i zabawa lalkami. Ma młodszą o rok koleżankę, z którą spędza cały wolny czas w przedszkolu, kiedy jej nie ma, to bawi się sama. Bawiąc się z koleżanką, nie podejmuje działań z własnej inicjatywy, czeka na polecenia. Podczas samodzielnych zajęć długo się zastanawia i długo wykonuje swoją pracę. Często potrzebuje pomocy i podpowiedzi, jak należy daną rzecz wykonać. Z powodu wady wymowy pozostaje pod opieką logopedy, niestety ćwiczenia, które ma zalecane, nie są kontynuowane w domu rodzinnym.

### **Wyniki uzyskane podczas obserwacji zajęć**

Wyniki uzyskane podczas obserwacji zajęć ujęto w tabelach, uwzględniając zmiany zauważone podczas ośmiu kolejnych zajęć z zakresu arteterapii trwających 30–40 minut.

Wybór instrumentów do pierwszych trzech improwizacji zajął Joasi bardzo dużo czasu (33 s, 35 s, 32 s). Dziewczynka brała do ręki jakiś instrument, przez chwilę go trzymała, po czym odkładała i brała następny. Na kolejnych czterech czas wyboru uległ skróceniu, ale nadal pozostał długi (29 s, 26 s, 28 s, 29 s). Wyraźnie uległ skróceniu dopiero na spotkaniu ósmym (18 s). Podczas czterech pierwszych spotkań Joanna ograniczyła się do wyboru jednego instrumentu, który trzymała bardzo blisko ciała, jakby obawiając się, że zaraz ktoś jej go zabierze. Każdorazowo wybierała inny instrument, były to: grzechotka, trójkąt, kołatka, bębenek. Czas trwania pierwszych czterech improwizacji był bardzo krótki i nie przekroczył 10 sekund. Od spotkania piątego ten czas zaczął się stopniowo wydłużać (15 s, 18 s, 22 s, 30 s), chociaż do końca pozostał w przedziale czasu krótkiego. Na pierwszym i drugim spotkaniu dziewczynka zagrała bardzo wolno i bardzo cicho. Mimika towarzysząca tym improwizacjom również była bardzo uboga, chowała głowę w ramiona i patrzyła przed siebie. Od spotkania trzeciego zaczęły pojawiać się pierwsze delikatne symptomy zmian w zachowaniu dziewczynki. Spotkanie trzecie i czwarte to gra cicha i wolna, ale już od spotkania piątego tempo było przeciętne, a podczas siódmej i ósmej improwizacji również dynamika okazała się przeciętna. Także mimika towarzysząca improwizacjom uległa wzbogaceniu, dziewczynka zaczęła się delikatnie uśmiechać, a jej postawa świadczyła o większej

**Tabela 1. Wyniki Joanny uzyskane podczas obserwacji improwizacji na instrumentach perkusyjnych**

Przedmiot badań		improwizacje instrumentalne							
		nr 1	nr 2	nr 3	nr 4	nr 5	nr 6	nr 7	nr 8
Czas wyboru instrumentów	bardzo długi	X	X	X					
	długi				X	X	X	X	
	przeciętny								X
	krótki								
	bardzo krótki								
Liczba wybranych instrumentów	jeden	X	X	X	X				
	dwa					X	X	X	X
	trzy								
	cztery								
	pięć								
Kontakt fizyczny z instrumentem	bardzo duża odległość								
	duża odległość								
	przeciętna odległość							X	X
	bliska odległość					X	X		
	bardzo bliska odległość	X	X	X	X				
Czas trwania improwizacji	bardzo krótki	X	X	X	X				
	krótki					X	X	X	X
	przeciętny								
	długi								
	bardzo długi								
Dynamika improwizacji	bardzo cicha	X	X						
	cicha			X	X	X	X		
	przeciętna							X	X
	głośna								
	bardzo głośna								
Tempo improwizacji	bardzo wolne	X	X						
	wolne			X	X				
	przeciętne					X	X	X	X
	szybkie								
	bardzo szybkie								
Mimika towarzysząca improwizacji	bardzo uboga	X	X						
	uboga			X	X	X	X		
	przeciętna							X	X
	bogata								
	bardzo bogata								

Źródło: badanie własne.

pewności siebie. Od spotkania piątego każdorazowo wybierała dwa te same instrumenty: kołatkę i grzechotkę. Również od spotkania piątego zmianie zaczęła ulegać odległość, w jakiej trzymała instrumenty od swojego ciała. Podczas piątej i szóstej improwizacji trzymała je blisko ciała, by w siódmej i ósmej przejść do odległości przeciętnej.

**Tabela 2. Wyniki obserwowanej improwizacji ruchowej Joanny**

Przedmiot badań		Improwizacje ruchowe							
		nr 1	nr 2	nr 3	nr 4	nr 5	nr 6	nr 7	nr 8
Pozycje ciała	leżąca								
	półleżąca								
	siedząca								
	przyklęk								
	stojąca	X	X	X	X	X	X	X	X
Liczba wykorzystywanych części ciała	jeden								
	dwa	X	X	X					
	trzy								
	cztery				X	X	X	X	X
	pięć								
Liczba wykonywanych ruchów	bardzo mało	X	X	X					
	mało				X	X	X	X	
	przeciętnie								X
	dużo								
	bardzo dużo								
Czas wykonywanych ruchów	bardzo krótki	X	X	X					
	krótki				X	X	X	X	
	przeciętny								X
	długi								
	bardzo długi								
Tempo wykonywanych ruchów	bardzo wolne								
	wolne	X	X	X	X	X			
	przeciętne						X	X	X
	szybkie								
	bardzo szybkie								

Źródło: badanie własne.

We wszystkich improwizacjach Joanna przyjmowała pozycję stojącą, wykorzystując początkowo tylko nogi i ręce. Czas wykonania na pierwszych trzech spotkaniach był bardzo krótki (10 s, 9 s, 10 s), tempo wolne z bardzo małą ilością ruchów. Od spotkania czwartego do szóstego wzrosła do czterech liczba wykorzystywanych w improwizacji części ciała. Zostały one wzbogacone o ruch głowy

i tułowia. Czas wykonania był krótki (15 s, 19 s, 27 s, 28 s), ale ulegał stopniowemu wydłużaniu. Tempo improwizacji początkowo było wolne, a od spotkania szóstego wzrosło do przeciętnego. Podczas spotkania ósmego wydłużył się czas improwizacji do przeciętnego (35 s). Zwiększyła się również liczba wykonywanych ruchów, natomiast nie zmieniło się tempo, liczba wykorzystywanych części ciała oraz wybierane przez dziewczynkę do improwizacji pozycje.

**Tabela 3. Wyniki oceny rysunków Joanny**

Przedmiot badań		Improwizacje plastyczne							
		nr 1	nr 2	nr 3	nr 4	nr 5	nr 6	nr 7	nr 8
Liczba szczegółów	bardzo mała								
	mała	X	X						
	przeciętna			X	X	X			
	duża						X	X	X
	bardzo duża								
Dobór barw	jednokolorowy								
	mało kolorowy	X	X						
	przeciętnie kolorowy			X	X	X			
	wielokolorowy						X	X	X
	bardzo kolorowy								
Wielkość elementów	bardzo małe								
	małe	X							
	przeciętne		X	X	X	X			
	duże						X	X	X
	bardzo duże								
Ustosunkowanie elementów względem siebie	bardzo daleko								
	daleko								
	przeciętnie	X	X	X	X	X	X	X	X
	blisko								
	bardzo blisko								
Usytuowanie rysunku na kartce	górną część								
	dolną część	X	X	X					
	prawa strona								
	lewa strona								
	całą powierzchnia				X	X	X	X	X

Źródło: badanie własne.

Joanna początkowo nie przejawiała zainteresowań plastycznych, miała wręcz niechętny stosunek do tego typu działalności. Pewnie dlatego jej prace zawierały mało szczegółów i były mało kolorowe. Najczęściej używanymi kolorami był

różowy, zielony, żółty i niebieski. Na pierwszej pracy postaci przez nią przedstawione były małe, usytuowane w dolnej części kartki, względnie blisko siebie. W pracy drugiej i trzeciej postaci *urośli*, ale nie zmieniło się usytuowanie rysunku na kartce i położenie względem siebie rysowanych elementów. Liczba szczegółów zaczęła się zwiększać od pracy trzeciej, początkowo była przeciętna, taka również była kolorystyka, wielkość elementów i ich położenie względem siebie. Natomiast od spotkania czwartego do końca obserwacji kompozycje Joanny zaczęły zajmować całą powierzchnię kartki. Prace szósta, siódma i ósma były wielokolorowe z dużymi elementami zawierającymi szczegóły. Tytuły prac nadawane przez Joannę były adekwatne do tematyki zajęcia.



Zdjęcie 1. Przykładowa praca plastyczna Joanny



## **Efekty udziału w zajęciach arteterapeutycznych**

Podczas pierwszych improwizacji muzycznych Joanna zachowywała się bardzo niepewnie, była spięta i niechętnie grała. Jej improwizacje trwały bardzo krótko i były cichutkie. Jednak z każdym spotkaniem następowała zmiana zarówno ilościowa, jak i jakościowa. Były to wprawdzie zmiany niewielkie, ale jednak zauważalne. Dziewczynka nabierała coraz większej pewności siebie, a możliwość swobodnego wyboru instrumentu i dowolnego sposobu grania sprawiała jej wyraźną radość. Podobnie wyglądała sytuacja z improwizacją ruchową. Joanna początkowo zachowywała się bardzo statycznie, jej ruchy były nieśmiałe, a czas wykonania bardzo krótki. Od spotkania czwartego stopniowo wzrastała liczba wykonywanych ruchów i wydłużał się czas. Poprawie ulegała koordynacja dynamiczna całego ciała. Wprawdzie do końca dziewczynka nie zmieniła wybranej początkowo pozycji (stojącej), ale ruchy wykonywane przez Joannę stały się odważniejsze i ciekawsze. Można było zauważyć pierwsze symptomy wzrastającej aktywności twórczej dziewczynki.

Joanna pochodzi z rodziny o niskim statusie materialnym i właściwie dopiero w przedszkolu zetknęła się po raz pierwszy z większością materiałów plastycznych, dlatego jej prace początkowo były bardzo ubogie zarówno pod względem kolorystycznym, jak i ilości przedstawianych szczegółów. Brakowało samodzielności w ich wykonaniu, jej pierwsze prace były odwzorowaniem pomysłów koleżanek. Brak pewności siebie oraz umiejętności poniżej wieku rozwojowego powodowały częstą zmianę koncepcji, a co za tym idzie, również wymianę kartek. Stopniowo jednak u Joanny zaczęły pojawiać się samodzielne pomysły, wzrastała liczba używanych kolorów i wielkość przedstawianych elementów. Te niewielkie zmiany w zachowaniu i umiejętnościach dziewczynki świadczą o pojawianiu się pierwszych symptomów jej twórczej aktywności. Gdyby dziewczynka miała możliwość eksperymentowania materiałami plastycznymi również w domu, z pewnością postępy byłyby większe.

W działalności Joanny trudno zauważyć preferowane obszary, wydaje się jednak, że częściej sięgała po kartkę i kredki, niemniej wszystkie rodzaje aktywności sprawiała jej tyle samo problemów, co radości.

## **Podsumowanie**

Porównanie wyników uzyskanych przez Joannę pozwala na sformułowanie wniosku, że umiejętność twórczej ekspresji polepszyła się dzięki zajęciom artystycznym. U dziewczynki wzbogaciła się wyobraźnia oraz wiara we własne możliwości. Nauczyła się, że warto działać i warto eksperymentować, ponieważ daje to satysfakcję i jest doceniane przez otoczenie. Poczynione obserwacje dają nadzieję, że rozbudzanie twórczej aktywności u dzieci pozwoli im odnaleźć się w różnych sytuacjach społecznych wymagającym od nich pomysłowości i kreatywności.

## Bibliografia

- Al-Kusayer I., *Melodia, słowo i gesty*, „Blżej Przedszkola” 2007, nr 5.
- Andrzejewska J., *Kompetencje poznawcze pięcioletków*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 9.
- Arciszewska-Binnebesel A., *ARTEterapia – szczęśliwy świat tworzenia*, wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1988.
- Gładyszewska-Cylulko J., *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2014.
- Gładyszewska-Cylulko J., *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2007.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 1, WN PWN, Warszawa 2002.
- Hofman-Lipska E., *Muzyka w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 1.
- Jezierska G., *Warsztaty arteterapeutyczne*, „Życie Szkoły” 2006, nr 6.
- Kanior B., *Rozwijanie ekspresji plastycznej i muzycznej dziecka*, „Twórczy Nauczyciel” 2003, nr 2.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, WSiP, Warszawa 2005.
- Knapik M., Sacher W.M. (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2004.
- Kozyra A., *Aktywność twórcza*, „Blżej Przedszkola” 2005, nr 5–6, s. 38–39.
- Machowicz K., Terechowicz W., *Sztuka tylko dla dzieci*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 7–8.
- Mazurkiewicz J., *Co to jest wiatr i jak powstaje? Jak rozwijać twórcze kompetencje dzieci i nauczycieli*, „Blżej Przedszkola” 2008, nr 8–9.
- Palacz J., *Twórcze zabawy zuchów*, „Blżej Przedszkola” 2006, nr 7–8.
- Piszczyk M., *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę – wybrane zagadnienia i metody*, wyd. CMPPP, Warszawa 2009.
- Popek S.L., *Psychologia twórczości plastycznej*, cz. 2, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, WN PWN, Warszawa 2011.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, WN PWN, Warszawa 2002.
- Reczuch M., *Źródło radości*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 3.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, Wydawnictwo Pani Twardowska, Warszawa 2013.
- Stańko-Kaczmarek M., *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, wyd. Difin, Warszawa 2013.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2005.
- Terechowicz W., *Muzyka nie tylko łagodzi obyczaje*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 10.
- Tyszkowa M., *Sztuka dla najmłodszych*, WSiP, Warszawa 1990.
- Wasyłuk I., *Wspierająca rola muzyki w rewalidacji osób z głębokim upośledzeniem umysłowym*, „Szkoła Specjalna” 2005, nr 4.
- Wilk T. (red.), *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2007.
- Ziołowicz K., *Rozwijanie wyobraźni twórczej u dzieci w oparciu o edukację plastyczną*, „Nauczanie Początkowe: kształcenie zintegrowane” 2006/2007, nr 3.

**Dr Zbigniew Chodkowski**

Uniwersytet Rzeszowski

## **Wyznaczniki agresji i metody jej przeciwdziałania**

### **Determinants of aggression and its prevention methods**

#### **Streszczenie**

Człowiek zachowuje się agresywnie bez względu na wiek. Jest to widoczne coraz częściej zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych. Agresja zakłóca normalne funkcjonowanie człowieka i zagraża mu w codziennych relacjach. Na podstawie badań przedstawiono występowanie różnych przyczyn i konsekwencji zachowań agresywnych. Artykuł ten jest próbą wyjaśnienia agresji ludzkiej, eksplikuje przyczyny zachowań agresywnych, a także wskazuje na sposoby przeciwdziałania im oraz minimalizowania tych zachowań.

**Słowa kluczowe:** agresja, przemoc, zachowanie agresywne.

#### **Abstract**

Man behaves aggressively at any age. This is more and more visible both among children and adults. Aggression interferes with the normal functioning of man and threatens him in everyday relationships. Based on the research, it explains the occurrence of various causes and the consequences of aggressive behavior. The article is an attempt to explain human aggression, it explores the causes of aggressive behavior, and also indicates how to counteract and minimize it.

**Keywords:** aggression, violence, aggressive behavior.

#### **Wprowadzenie**

We współczesnych czasach naukowcy dostrzegają wiele różnych czynników, które mają wpływ na negatywne funkcjonowanie człowieka w jego środowisku życia. Człowiek z reguły odczuwa każdy typ zakłócenia zarówno w pracy zawodowej, jak i w domu rodzinnym. Do najbardziej niebezpiecznych czynników zaliczyć należy przede wszystkim: stresogenny i nerwowy tryb życia, któremu towarzyszą lęki związane m.in. z niepewnością jutra, brakiem stabilizacji w pracy, codziennym pośpiesznym trybem życia, nienadążaniem za szybkimi zmianami – zwłaszcza w technologiach informacyjno-komunikacyjnych. Oprócz tego dostrzega się wzrost wymagań i obowiązków pracowników w zakładach pracy, szkołach, instytucjach użyteczności publicznych, które prowadzą jednostkę częstokroć do pracoholizmu lub wypalenia zawodowego. Te i inne czynniki powodują dezorganizację

w prawidłowym funkcjonowaniu człowieka, a także zwiększają ryzyko chorób cywilizacyjnych. Przyczyniają się one także do przekraczania granicy dewiacji w różnych obszarach życia jednostki. Do jednych z nich, coraz częściej dostrzeganych, zaliczają się zachowania agresywne wśród ludzi bez względu na wiek i płeć. W większości przypadków agresor wykorzystuje słabszą od siebie jednostkę nie tylko pod względem fizycznym, ale też ze względu na jej usytuowanie w hierarchii zakładu pracy, pozycję w zespole, grupie czy najmniejszej komórce społecznej, jaką tworzy rodzina. Dla przykładu mąż znęca się nad żoną i dziećmi, dyrektor wykorzystuje podwładnego, natomiast agresywne dzieci często wywołują bójki wśród rówieśników. Wymienione powyżej przypadki mogą dotyczyć tzw. „rozładowania” agresji np. na skutek zdenerwowania. Mogą być również związane z nagromadzeniem negatywnych emocji spowodowanych stresem, złością bądź różnymi problemami, niepowodzeniami w szkole, pracy czy w domu rodzinnym.

Głównym celem artykułu jest próba przybliżenia zachowań agresywnych człowieka poprzez charakterystykę agresji, przyczyn jej powstania (uwarunkowanie psychologiczne, biologiczne, fizyczne organizmu ludzkiego), a także możliwości przeciwdziałania agresji bądź jej minimalizacji.

### Pojęcie agresji

Zachowania agresywne zawierają w sobie szeroki obszar różnych czynników występujących w otoczeniu jednostki. Wielu autorów odwołuje się do wybranych przez siebie czynników. I tak np. Wincenty Okoń definiuje agresję jako „zachowanie ukierunkowane na wyrządzenie krzywdy innym osobom, którego nie można usprawiedliwić ze społecznego punktu widzenia”<sup>1</sup>. Autor podaje za Adamem Frączkiem (1993) 4 kategorie agresji:

- instrumentalną (specyficzną),
- spowodowaną z powodu złości,
- obronną jako odpowiedź na atak,
- dotyczącą gry i zabawy<sup>2</sup>.

Inny autor, Bogdan Wojciszke, stwierdza, że agresja to „zachowanie ukierunkowane na zadanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do uniknięcia tego cierpienia”. Autor rozróżnia dwa rodzaje agresji: wrogą (gniewną) i instrumentalną. Pierwsza dotyczy zadania cierpienia ofierze. Agresor dokonuje ataku ze złości lub nienawiści do drugiego człowieka. Przeważnie akt agresji wrogiej jest celowy i zaplanowany, natomiast drugi rodzaj agresji instrumentalnej polega na osiągnięciu jakiegoś celu. Głównym interesem sprawy jest np. rabunek,

<sup>1</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 15.

<sup>2</sup> Tamże.

wymuszenie okupu. Agresja instrumentalna może zdarzać się przypadkowo w wyniku jakiegoś bodźca, impulsu<sup>3</sup>.

Magdalena Kacperska definiuje agresję jako świadome i zamierzone działanie, które w konsekwencji doprowadza do wyrządzenia komuś bądź czemuś bólu, szkody czy straty<sup>4</sup>.

Robert Cialdini i współautorzy wyjaśniają w podobny sposób agresję jako celowe działanie człowieka mające na celu wyrządzenie krzywdy innej osobie (Baron, Richardson, 1994; Berkowitz, 1993). Według autora ważne są trzy składniki agresji składające się z zachowania, czyli konkretnego działania, które prowadzi głównie do osiągnięcia zamierzonego celu poprzez widoczne zranienie ofiary<sup>5</sup>.

Według R. Cialdiniego i współ.<sup>6</sup> wyróżnia się agresję pośrednią lub bezpośrednią, a także agresję emocjonalną i instrumentalną. Najczęściej spotykana jest agresja pośrednia, która polega na działaniu na czyjąś szkodę poprzez obmawianie danej osoby, a także przekazywanie o niej nieprawdziwych informacji, natomiast agresja bezpośrednia oznacza wyrządzenie jednostce krzywdy fizycznej (np. bicie jej, kopanie) lub za pomocą wyrażanych komunikatów, w których dominują słowa znieważające daną osobę, np. poprzez stosowanie wobec niej wulgaryzmów czy obelg. W przypadku agresji emocjonalnej zachowanie agresora może przekroczyć granicę dewiacji, np. poprzez rzucenie przedmiotem, wypowiadanie obraźliwych i niecenzuralnych epitetów, stosowanie różnego rodzaju gróźb itp. Inaczej przebiega agresja instrumentalna, która charakteryzuje się realizacją jakiegoś celu lub podwyższaniem swojego statusu, np. stosowanie mobbingu w pracy, przypisywanie sobie osiągnięć pracowników, przekazywanie nieprawdziwych informacji o współpracownikach, zrzucanie odpowiedzialności na inne osoby.

Kolejny badacz, Janusz Reykowski, wyjaśnia cztery poziomy regulacji zachowań agresywnych: biologiczny, psychologiczny, społeczny i makrospołeczny. W poziomie biologicznym autor odwołuje się do pewnych mechanizmów neurohormonalnych umiejscowionych w centralnym układzie nerwowym człowieka, które biorą udział w jego zachowaniach agresywnych w zależności od oddziaływania na te miejsca, np. przez elektrostymulację. Intensywność tych mechanizmów może zależeć od czynników genetycznych danego osobnika, a wrodzone mechanizmy neurofizjologiczne mogą w większym stopniu zwiększać jego skłonności do przejawiania agresji fizycznej. W poziomie psychicznym Reykowski odwołuje się do trzech opcji zachowań agresywnych w zależności od interpretacji sytuacji i są to

<sup>3</sup> B. Wojciszke, *Relacje interpersonalne* [w:] *Psychologia*, red. J. Strelau, t. III, Gdańsk 2005, s. 147.

<sup>4</sup> <http://www.psychiatria.pl/artukul/agresja-definicja-i-jej-przyczyny/17059> – Magdalena Kacperska (dostęp: 07.10.2018).

<sup>5</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R. Cialdini, *Psychologia społeczna: [rozwiązane tajemnice]*, przeł. A. Nowak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 489.

<sup>6</sup> Tamże, s. 490.

odpowiednio: obronne, instrumentalne i dla przyjemności. Agresja obronna występuje w razie jakiegoś ataku z zewnątrz, natomiast agresja instrumentalna wiąże się z realizacją celów praktycznych, zaś ostatnia to efekt czynności, czyli aktywności agresora w stosunku do ofiary, np. poniżanie, wyśmiewanie jej przy innych osobach. Ważna jest właściwa interpretacja i konstrukcja znaczenia danej sytuacji, w której znalazła się jednostka. W następnym poziomie grupowym agresji autor koncentruje się na zachowaniach agresywnych grup narodowościowych, które współegzystują, ale przez cały czas podtrzymywana jest pamięć o różnych zbrodniach, okrucieństwach. Autor stwierdza, że społeczności wytwarzają całe systemy normatywne, które otwierają możliwości dla podejmowania działań agresywnych. Pamiętanie zadanych cierpień i urazów jest przeważnie wzmacniane i podsycane przez reprezentantów partii, organizacji, stowarzyszeń. Z kolei wiele konfliktów grupowych, narodowościowych ma podłoże religijne. W ostatnim poziomie – makrospołecznym autor przybliża problem grup narodowościowych wewnątrz państwa, w skali sąsiednich krajów, a nawet w zakresie całego kontynentu. Obowiązkiem państwa jest pilnowanie pokoju wewnętrznego, a także blokowanie wszelkich form agresji, głównie jej fizycznych form<sup>7</sup>.

A. Mościcka i M. Drabek proponują klasyfikację agresji wskazującą na cztery jej typy opracowaną przez Californian Occupational Safety and Health Administration:

1) ataki, które są zazwyczaj kryminogenne (np. napad, kradzież) i dotyczą osób niezwiązanych z firmą czy ofiarą;

2) ataki jako wynik pracy, która polega na obsłudze różnych klientów korzystających z usług,

3) agresja umiejscowiona jest wewnątrz organizacji i obejmuje wszelkiego rodzaju zachowania agresywne ze strony współpracowników, przełożonych lub podwładnych;

4) agresja usytuowana jest na zewnątrz organizacji i dotyczy osób niezwiązanych z firmą, ale pozostających w osobistych relacjach z ofiarą, np. współmałżonek, kuzyn<sup>8</sup>.

Komisja Europejska w 1994 r. przedstawiła definicję agresji w pracy jako „każde zdarzenie, podczas którego osoba jest obrażana, zastraszana lub atakowana w okolicznościach związanych z pracą, co stanowi wprost lub pośrednio zagrożenie dla jej bezpieczeństwa, dobrego samopoczucia i zdrowia”. Przypadki agresji zdarzają się z powodu konfliktu pracownika z innym współpracownikiem wewnątrz grupy, wydziału, organizacji, a także na zewnątrz w sytuacji, kiedy agresor jest spoza grupy pracowników<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> J. Reykowski, *Genetyka agresji* [w:] *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy*, red. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002, s. 276–282.

<sup>8</sup> A. Mościcka, M. Drabek, *Agresja i mobbing w środowisku pracy* [w:] *Profilaktyka psychospołecznych zagrożeń w miejscu pracy – od teorii do praktyki: podręcznik dla psychologów*, red. D. Merez, Oficyna Wydawnicza Instytutu Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera, Łódź 2011, s. 60–61.

<sup>9</sup> Tamże, s. 60.

Wiesław Łukaszewski<sup>10</sup> zauważa, że według socjologów agresja przejawia się w trzech głównych przypadkach:

1. „Mężczyźni są bardziej agresywni niż kobiety, a dotyczy to głównie przemocy seksualnej” (K. Arcimowicz przytacza teorie Plecka (1994), które dotyczą męskiej dominacji. Zakładają one m.in., że „mężczyźni potrzebują władzy nad kobietami, ponieważ czerpią z tego korzyści i przywileje”; jak również, że „mężczyźni muszą mieć władzę nad kobietami, gdyż jest to głęboko zakotwiczona potrzeba tkwiąca w męskiej osobowości”. Według autora innym powodem może być wpływ mass mediów i pokazywanie różnych scen przemocy i gwałtu)<sup>11</sup>.

2. „Młodszy osobnicy są bardziej agresywni niż starsi”. W obszarze organizacji oznacza to m.in., że młodszy pracownicy są skutecznie blokowani przez starszych w obawie przed utratą autorytetu, przewodzenia, stanowiska, pozycji społecznej itp.

3. „Agresja wobec obcych jest silniejsza niż wobec osób swoich i bliskich”<sup>12</sup>.

### Wyznaczniki agresji

Magdalena Kacperska na podstawie przeprowadzonych badań naukowych stwierdza, że agresję można podzielić na trzy grupy:

1. Zachowanie instrumentalne, gdzie dana osoba stara się dzięki agresywnemu zachowaniu osiągnąć zamierzony przez siebie cel. Swoim zachowaniem agresywnym wymuszane są określone sposoby zachowania, np. oddanie przedmiotu czy kupienie zabawki w przypadku dzieci.
2. Reakcja związana z niezadowoleniem (frustracja), gdzie osoba agresywna ma określony plan i chce go zrealizować, ale coś bądź ktoś staje temu na przeszkodzie. Potrzeba tej osoby nie zostaje zaspokojona, w konsekwencji czego pojawia się gniew i frustracja. Tego typu zachowania widoczne są już w bardzo młodym wieku (zwłaszcza u dzieci, które coś chcą dostać od rodziców, ale nie mogą).
3. Zachowania naśladowcze, które związane są z naśladowaniem zachowań obserwowanych u innych osób, np. rodziców, rodzeństwa, dziadków czy rówieśników<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka* [w:] *Psychologia*, red. J. Strelau, t. I, GWP, Gdańsk 2000, s. 83.

<sup>11</sup> K. Arcimowicz, *Męska przemoc, agresja i władza*, „Niebieska Linia 2005, nr 5, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/59-niebieska-linia/966-meska-przemoc-agresja-i-wladza.html> (dostęp: 26.06.2018).

<sup>12</sup> W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka...*, s. 83.

<sup>13</sup> <http://www.psychiatria.pl/artukul/agresja-definicja-i-jej-przyczyny/17059> – Magdalena Kacperska (dostęp: 07.10.2018).

W literaturze przedmiotu wymienia się różne czynniki wpływające na zachowania agresywne człowieka. Najważniejsze z nich to np: ból i cierpienie, czynniki genetyczne, mózg człowieka, instynktywistyczna teoria Freuda, ubóstwo, zdeenerwowanie, frustracja, prowokacja, edukacja, pobudzenie emocjonalne, środki odurzające, sytuacje społeczne, akty agresji wobec kobiet i inne.

W dalszej części przedstawię wybrane czynniki mające wpływ na zachowania agresywne wśród ludzi.

### ***Ból i cierpienie***

Wiele osób doświadcza uczucia irytacji w przypadku nagłego i niespodziewanego bólu wskutek nieumyślnego potknięcia się, uderzenia częścią ciała np. w twardy przedmiot. Doznanie krzywdy powoduje kumulację tzw. niekorzystnej energii, może też wpływać na przejawianie zachowań agresywnych.

Warunki pogodowe typu upał, zimno, duża wilgotność, zanieczyszczenie powietrza mogą przyczyniać się również do niekorzystnego zachowania człowieka poprzez odczuwanie zwiększonego napięcia, bólu, stanów lękowych itp. Na podstawie przeprowadzonych badań J. Merrill Carlsmith, Craig Anderson (1979) wykazali, że upał ma potężny wpływ na zwiększone zachowania agresywne u człowieka, natomiast chłód stanowczo je minimalizuje<sup>14</sup>.

### ***Czynniki genetyczne***

Na podstawie wielu badań przeprowadzonych wśród więźniów wywnioskowano, że duży wpływ na zachowania agresywne mają czynniki genetyczne. Naukowcy wyjaśniają, że w jądrze komórki u mężczyzn występują chromosomy X i Y, natomiast u kobiet są tylko chromosomy XX. Należy zaznaczyć, że chromosom X jest większy od Y i zawiera więcej genów. Natomiast chromosom Y zawiera gen SRY, który powoduje tworzenie się jąder i wytwarzanie testosteronu. Wpływa on decydująco na płeć mężczyzny. Badania wykazały, że testosteron powoduje nasilenie agresji (Moyer, 1983). Dodatkowy chromosom Y może występować u mężczyzn i determinować silniejsze zachowania agresywne, ponieważ wiąże się to m.in. z obniżeniem ilorazu inteligencji, co wpływa na słabsze myślenie, przetwarzanie informacji i podejmowanie decyzji. Zachodzi więc duże prawdopodobieństwo, że jednostka będzie nastawiona na wykorzystanie energii fizycznej w większym stopniu (Jacobs, Brunton, Melville, Brittain i McClellmont, 1965)<sup>15</sup>.

Piotr Stępień potwierdza, że „agresywność to wpływ chromosomu Y mającego duże znaczenie na zwiększenie agresji wśród mężczyzn. Stanowi ona także cechę wrodzoną i jest kontrolowana przez wiele genów”. W wielu ośrodkach naukowych

<sup>14</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna: serce i umysł*, przeł. W. Domachowski, A. Bezwińska-Walerjan, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 499–500.

<sup>15</sup> B. Wojciszke, *Relacje interpersonalne...*, s. 156.



trwają badania nad manipulacją genami u człowieka, np. na wzmocnienie jego inteligencji. Naukowcy opracowali metody dodawania lub odejmowania konkretnych genów odpowiadających m.in. za zachowania agresywne. Jakkolwiek negatywnym przykładem jest chociażby wyhodowanie agresywnej rasy psów typu rottweiler<sup>16</sup>.

### ***Mózg człowieka***

Warto również skoncentrować się na teorii dotyczącej biologicznej reakcji człowieka na niebezpieczeństwo zranienia, utraty zdrowia, życia. Pewne sygnały, bodźce oddziałują na mózg i przetwarzanie w nim informacji, a następnie znacząco wpływają na zachowanie jednostki. Po przeprowadzeniu wielu badań stwierdza się, że mózg człowieka ma wbudowany neuronowy mechanizm, który w razie zagrożenia przetrwania jednostki mobilizuje u niej zachowania agresywne. Podobny układ znajduje się u zwierząt i został zaprogramowany biologicznie, aby chronić każdą formę życia, np. poprzez ucieczkę. Pewne gatunki zwierząt wyposażone są w instynkt drapieżny, który musi wyzwać agresję przy poszukiwaniu pożywienia, zwłaszcza mięsnego, i jest to niezbędne do przetrwania. W przeciwieństwie do zwierząt człowiek posiada potencjalną agresję tzw. obronną, która pobudza go w sytuacji jakiegoś zagrożenia<sup>17</sup>.

### ***Instynktywistyczna teoria Freuda***

Na podstawie przeprowadzonych badań Freud opracował koncepcję dotyczącą charakteru w zakresie zachowania się człowieka i jego syndromu cech charakterologicznych. Teoretyczne istnienie całej struktury charakteru człowieka wynikało z libido jako oralnego, analnego i genitalnego źródła wyposażającego w energię do działania różnorodnych cech charakteru. Zakorzenione są one w odniesieniu jednostki zarówno do zewnętrznego świata, jak i do niej samej. Charakter człowieka determinuje jego zachowanie się w określony sposób, co oznacza, że interesy własne mają wpływ na siłę motywacyjną cech charakterologicznych. Można podsumować, że charakter konstituuje główną motywację ludzkiego zachowania, które jest ograniczane, a także modyfikowane przez wymagania interesów własnych w różnych warunkach zewnętrznych<sup>18</sup>.

### ***Ubóstwo***

Problemy z zatrudnieniem, niskie wynagrodzenie, brak stabilizacji w pracy, wielodzielność to tylko nieliczne czynniki, które mają znaczący wpływ na niedostatek, pogłębiają obszar ubóstwa, a to z kolei potęguje w różnych przypadkach

<sup>16</sup> P. Stępień, *Genetyka agresji* [w:] *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2002, s. 39.

<sup>17</sup> E. Fromm, *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przeł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 112–114.

<sup>18</sup> Tamże, s. 94–97.

zachowania agresywne. Podobna sytuacja występuje wówczas, kiedy jednostka otrzymuje mniejsze korzyści finansowe z wykonanej pracy, np. ze sprzedaży produktów, niż wcześniej zaplanowała lub tego oczekiwała. Joseph Hepworth i Stephen West (1988) stwierdzili, że nie tylko poziom ubóstwa odgrywa ważną rolę, ale samo pogorszenie się warunków życia, a przede wszystkim załamanie nadziei na dalszy rozwój może okazać się najbardziej bolesne<sup>19</sup>.

### **Zdenerwowanie, frustracja**

Według *Wielkiego słownika języka polskiego* „zdenerwowanie” to „stan psychiczny wywołany tym, że dzieje się lub stało się coś, co dana osoba uznaje za drażniące lub irytujące”<sup>20</sup>.

Jednostka denerwuje się, ponieważ dany czynnik wpływa niekorzystnie na stan jej nastroju. Często przytrafia się nieprzyjemna sytuacja w pracy, na ulicy, w trakcie jazdy samochodem, podczas robienia zakupów, w czasie odpoczynku itp. Wówczas momentalnie następuje zmiana samopoczucia. Powstaje tzw. „energetyczne napięcie” i chęć jego rozładowania.

Teoria poznawczo-neoasocjacyjna Leonarda Berkowitza (1990) wyjaśnia powstanie agresji ze względu na nieprzyjemne sytuacje, zdarzenie. Autor stwierdza, że „przykra sytuacja wyzwala złożony łańcuch sytuacji wewnętrznych”, które „aktywizują całą sieć negatywnych skojarzeń”. Nieprzyjemne wydarzenie pociąga za sobą negatywne emocje, które wpływają na pogorszenie nastroju. Następuje tzw. reakcja obronna organizmu, czyli przypominanie negatywnych wydarzeń z przeszłości, które nasilają symptomy zachowania agresywnego. Autor połączył teorię neoasocjacyjną z zasadą broni (L. Berkowitz, LePage, 1967), która oznacza, że jej obecność nasila agresywne myśli i uczucia człowieka<sup>21</sup>.

### **Prowokacja**

B. Wojciszke<sup>22</sup> zaznacza, że dosyć częstym czynnikiem wywołującym agresję jest prowokacja, która może przybierać formę fizyczną lub słowną. Często można zaobserwować agresję słowną na ulicy, np. u kierowców. Formy przekazu komunikatów są bezpośrednie, zawierające niecenzuralne epitety, pouczające i obrażające adresata. Ofiara ataku jest zmuszona do walki o obronę reputacji, prestiżu, własnego honoru.

Mecze piłki nożnej stanowią doskonały przykład agresji fizycznej wśród kibiców, u których czasami wystarczy jeden znak, gadżet albo słowny okrzyk, aby

<sup>19</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R. Cialdini, *Psychologia społeczna: [rozwiązane tajemnice]*..., s. 501.

<sup>20</sup> P. Żmigrodzki (red.), *Wielki słownik języka polskiego*, PAN, wyd. internetowe [http://wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=7464&ind=0&w\\_szukaj=zdenerwowanie](http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=7464&ind=0&w_szukaj=zdenerwowanie) (dostęp: 14.10.2018).

<sup>21</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R. Cialdini, *Psychologia społeczna: [rozwiązane tajemnice]*..., s. 501–503.

<sup>22</sup> B. Wojciszke, *Relacje interpersonalne*..., s. 156–167.

sprowokować starcie i bijatykę na śmierć i życie. Autor przytacza trzy powody. Po pierwsze każda forma agresji wzbudza gniew i cierpienie. Prowadzi to do rewanzu zgodnie z regułą wzajemności, a to z kolei podważa reputację zaatakowanego<sup>23</sup>.

### **Edukacja**

Adam Frączek<sup>24</sup> zauważa, że to, co jest specyficzne w zachowaniu człowieka, powstaje przez uczenie się i socjalizację, czyli wszystkie społeczne kontakty z innymi ludźmi. Jest rzeczą pewną, że podstawowe mechanizmy przystosowawcze do życia i czynności, które człowiek wykonuje, są reakcjami wyuczonymi w trakcie procesu kształcenia. Wszelkie zakłócenia mogą być następstwem defektów ze strony uczenia i socjalizacji, a także rozwojem niepożądanych czynności adaptacyjnych.

R. Cialdini i współ. piszą o teorii społecznego uczenia się. Biorą pod uwagę okres szkoły podstawowej i postawę dzieci, które wdają się w liczne bójki, dokuczają rówieśnikom, nauczycielom. Często opiekunowie są zadowoleni, gdyż wydaje im się, że dziecko jest zdrowe, rozwija się prawidłowo fizycznie, ponieważ potrafi np. pokonać w bezpośrednim starciu swojego rówieśnika. Dlatego też dostaje od rodziców jakąś „nagrodę”, której skutkiem jest uczenie się m.in. agresywnych zachowań. Podobnym przykładem może być obserwacja osoby, która dostała nagrodę za awanturniczą bądź impulsywną postawę. Bandura stwierdza, że w takich sytuacjach człowiek nie musi być rozłoszczony czy rozdrażniony, a odtwarza pewne elementy wcześniej zakodowane, wyuczone. Jest to więc rodzaj agresji instrumentalnej, zmierzającej do osiągnięcia jakiegoś konkretnego celu<sup>25</sup>.

Mass media oddziałują na telewidzów, zwłaszcza tych młodszych, poprzez przekazywanie informacji różnej treści. Często mieści się to w obszarze uczenia się nieświadomego, mimowolnego. Jednak wiele programów, zwłaszcza filmów fabularnych dla dorosłych, a także animowanych dla dzieci, zawiera treści przepełnione przemocą i agresją. Psychologowie stwierdzają, że takie obrazy działają na naszą podświadomość w większym lub mniejszym stopniu i przyczyniają się do powielania, czyli odtwarzania ich z naszej pamięci obejrzanych scen ukazujących w szczególności zachowania agresywne. Można zaryzykować stwierdzenie, że jest to samodzielne uczenie, indywidualnie interpretowane i modelowane, wzmacniane przez dźwięk, nienaturalną kolorystykę obrazu, fantazyjną grę aktorów. Wszystkie te dobrane i współpracujące ze sobą medialne elementy sprzyjają lepszemu utrwaleniu ich w pamięci długotrwałej (Huber, 1993)<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> A. Frączek, *Z zagadnień psychologii agresji*, WSPS, Warszawa 1980, s. 11.

<sup>25</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R. Cialdini, *Psychologia społeczna: [rozwiązane tajemnice]...*, s. 508.

<sup>26</sup> M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, WN PWN, Warszawa 2009, s. 176.

Bandura (1973) zauważa, że „obserwowanie kilku minut agresywnego zachowania w laboratorium już stymuluje agresję wśród dzieci”. Badania korelacyjne potwierdzają, że chłopcy oglądający dużo bestialskich scen w telewizji przejawiają w większym stopniu zachowania agresywne w porównaniu do innych dzieci (Belson, 1978, Friedrich-Cofer, Houston, 1986). Badacze zwracają również uwagę na niebezpieczeństwo oglądania brutalnych dyscyplin sportowych, takich jak boks, hokej, football australijski, silat, sambo, MMA, Krav Maga, Bo-Taoshi i wielu innych. W większości wymienionych dyscyplin obserwuje się regularną jatkę, co bez wątpienia zwiększa przemoc również wśród widzów (Arms, Russell, Sandilands, 1979)<sup>27</sup>.

Na podstawie badań opracowanych przez Aronsona i współautorów można przygotować wstępnie odpowiedzi na pytanie: dlaczego reagujemy agresją na pokazywanie aktów przemocy w mass mediach?

- Po pierwsze mass media dają przyzwolenie do czynienia przemocy – jako również forma edukacji, np. jednostka dowiaduje się szczegółowo, w jaki sposób to robić i może odtworzyć zapis filmowy wiele razy do pełnego zapamiętania;
- Po wtóre mass media dostarczają ciągle nowych pomysłów na różne akty agresji – można więc wybierać najwygodniejsze formy agresji, które są dla danej jednostki najbardziej odpowiednie, i bez problemu zastosować w praktyce;
- Po trzecie częste oglądanie aktów przemocy wpływa na mocniejsze uświadomienie i ukształtowanie własnej agresji i szybsze jej uruchomienie w razie potrzeby – przy najbliższej okazji dokonam aktu przemocy i agresji bez większego zastanowienia, nie wnikając, czy jest to zasadne, czy nie;
- Po czwarte jako rezultat oglądania brutalnych scen prowadzi do zmniejszania wstrętu i przerażenia na widok codziennej przemocy, a także powoduje osłabienie współczucia wobec ofiary – przyzwyczajenie do agresji i przemocy staje się lub jest czymś powszechnym, normalnym, co każdy postrzega prawie codziennie i przestaje robić jakiegokolwiek wrażenie<sup>28</sup>.

### ***Pobudzenie emocjonalne***

Ważnym czynnikiem zwiększającym zachowania agresywne jest pobudzenie emocjonalne. W wielu sytuacjach dochodzi do prowokacji drugiej osoby, a nadto towarzyszy temu osłabienie kontroli zachowania się wobec innych.

Na podstawie teorii Zillmanna stwierdza się, że różnego rodzaju bodźce z otoczenia wpływają drażniąco na jednostkę. Są to niejednokrotnie drobiazgi, które kumulują się, tworząc tzw. wewnętrzne spięcie w organizmie człowieka. Po jakimś czasie przybywają nowe irytacje, które nakładają się z tymi, które miały miejsce w niedalekiej przeszłości. Autor uważa, że pobudzenie przypisuje się w całości

<sup>27</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, B.R. Cialdini, *Psychologia społeczna: [rozwiązane tajemnice]*..., s. 510–511, 514.

<sup>28</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna: serce i umysł*..., s. 516.

jednemu tylko czynnikowi, który po zespoleniu ze wszystkimi pojawia się w danym momencie, najbardziej podatnym na wybuch gniewu i złości. Z kolei prawo Yorkesa-Dodsona tłumaczy osłabienie kontroli zachowania tym, że ciągły wzrost pobudzenia emocjonalnego powoduje proporcjonalnie spadek sprawności działania. Przy złożonym działaniu, wymagającym zwiększonego wysiłku intelektualnego, nawet niewielki poziom pobudzenia wystarczy już do osłabienia zdolności myślenia i działania w konfrontacji z innym człowiekiem<sup>29</sup>.

Inne przykłady pobudzenia emocjonalnego wywodzą się z mass mediów głównie za sprawą filmów kryminalnych, a także innych programów pokazujących makabryczne sceny. Według statystyk dużo przestępstw zdarza się wskutek nieporozumień i konfliktów z najbliższymi w rodzinie. W miejscu pracy również dochodzi do spięć wśród pracowników. Czasami wystarczy jedno słowo, które zostanie niewłaściwie zinterpretowane przez adresata i przyczyni się w dużej mierze do eskalacji uczuć.

Wzmocnieniem pobudzenia emocjonalnego są środki odurzające, do których można zaliczyć **narkotyki i alkohol**. Środki odurzające działają niekorzystnie na pobudzenie reakcji organizmu, wpływają na procesy umysłowe, np. na procesy poznawcze lub nastrój. Powodują one zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania się ustroju. Dla przykładu skutkiem brania narkotyków jest ciężka, przewlekła choroba ośrodkowego układu nerwowego z nawrotami występującymi nawet po długich okresach abstynencji<sup>30</sup>. Alkohol należy również do substancji toksycznych dla organizmu ludzkiego. Może pobudzać czynności poszczególnych narządów lub całych układów narządowych. Zaburza funkcjonowanie płatów czołowych i skroniowych, których efektem jest obniżenie samokontroli, upośledzenie uczuciowości wyższej oraz nieśmiałość w dążeniu do planowanych kierunków i celów działania. Przy kolejnym etapie dochodzi do usamodzielnienia się funkcji ośrodków podkorowych odpowiedzialnych za działania odruchowo-warunkowe i instynktowne. Alkohol powoduje zatrucie ośrodkowego układu nerwowego, które przejawia się w postaci ogólnego pobudzenia obserwowanego w dynamice mówienia, działania czy sile przejawianych emocji<sup>31</sup>.

## Metody przeciwdziałania agresji

Naukowcy stwierdzają, że istnieje wiele metod przeciwdziałających agresji. Jednak każda z tych metod potrzebuje określonego czasu na osiągnięcie

<sup>29</sup> B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 358–359.

<sup>30</sup> B. Szukalski, *Narkotyki. Kompendium wiedzy o środkach uzależniających*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005, s. 3–7.

<sup>31</sup> L. Cierpiałkowska, *Alkoholizm. Przyczyny – leczenie – profilaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000, s. 20.

satisfakcjonujących wyników. I tak np. Gerald Patterson (1997) wraz ze swoim zespołem opracował skuteczną metodę minimalizowania zachowań agresywnych wśród dzieci poprzez stworzenie pewnych warunków, w których nie przynoszą one żadnej korzyści. Rodzice koncentrują się na wynagradzaniu dzieci w zakresie bardziej akceptowalnych społecznych zachowań, natomiast potępiają wszelkie objawy przemocy czy agresji. Za dobre zachowanie, odrabianie lekcji, systematyczne uczenie się, wzorowe zachowanie dzieci otrzymują tzw. nagrody w różnej postaci i w granicach moralności. Autor wymienia m.in. możliwość obejrzenia filmu, zagrania w grę komputerową, posłuchania ulubionej muzyki i wiele innych<sup>32</sup>.

Inną metodą jest opanowanie złości za pomocą myśli, czyli teoria Dolfa Zillmanna (1994).

**Tabela 1. Model Zillmanna – wpływ współoddziaływania myśli i pobudzenia emocjonalnego na agresywne zachowania**

	Etap I	Etap II	Etap III
Myśli	Ocena jest wyważona Dana osoba ocenia sytuację ostrożnie i wszechstronnie.	Dany człowiek skupia się bardziej na własnych doznaniach, wykazując spadek empatii. Ocena sytuacji staje się bardziej wybiórcza.	Ocena skrajnie tendencyjna. Całkowite skupienie na sobie i przekonanie o własnej sile. Zanik empatii. Przeważają mściwe myśli.
Emocje (pobudzenie)	Pobudzenie fizjologiczne niskie lub umiarkowane.	Pobudzenie umiarkowane.	Wysoki poziom pobudzenia.
Zachowanie	Ostrożne, lecz asertywne.	Nieustępliwe i wrogie.	Impulsywne, wybuchowe, nieodpowiedzialne, nierozważne, brutalne.

Źródło: na podstawie Zillmann, 1994.

Autor zawarł w niej wzajemne oddziaływanie uczucia złości oraz procesów myślowych w wywołaniu agresji. Według tego modelu uczucie złości narasta w trzech etapach i na każdym z nich zachodzi interakcja pomiędzy trzema czynnikami, do których należą: myśli, uczucia i zachowanie. W czasie całego tego procesu „zdolność jasnego myślenia słabnie w miarę wzrostu pobudzenia emocjonalnego”<sup>33</sup>.

Kolejną metodę zaprezentował Raymond Novaco. Metoda ta polegała na uczeniu ludzi mówienia do siebie w myślach podczas wyobrażania sobie irytujących sytuacji i była stosowana podczas terapii dotyczącej problemów

<sup>32</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R. Cialdini, *Psychologia społeczna: [rozwiązane tajemnice]*..., s. 530–531.

<sup>33</sup> Tamże, s. 531–532.

z opanowaniem złości wśród pacjentów. Zastosowano dwie techniki: głębokiej relaksacji mięśniowej i skupiania się na uczuciu złości. Metoda składała się z czterech etapów:

- 1) przygotowanie do prowokacji – w czasie sytuacji drażniącej mnie jestem w stanie jej przeciwdziałać, aby opanować zdenerwowanie;
- 2) stawianie czoła prowokacji – patrzę na przebieg wydarzeń ze stoickim spokojem, niczego nie muszę udowadniać;
- 3) opanowanie zdenerwowania – wielokrotnie powtarzam „trzeba się uspokoić”, „nie pozwolę się zdenerwować”;
- 4) refleksja po czasie – można się pocieszać, że mogło być gorzej.

Novaco stwierdził po przeprowadzonych badaniach porównawczych dwóch grup, że zarówno techniki relaksacyjne, jak i trening myśli przynoszą pozytywne rezultaty<sup>34</sup>.

### ***Teoria katharsis***

Koncepcja katharsis określa zjawisko uwalniania nagromadzonej agresywnej energii poprzez jakikolwiek fizyczny wysiłek (Freud, 1933, Dollard, 1939). Kumulacja negatywnych odczuć może doprowadzić do nagromadzenia się energii i w niespodziewanym momencie jej ekspresji w różnych postaciach szkodliwego zachowania skierowanego przeciwko drugiej osobie, natomiast blokowanie uczuć i ich tłamszenie może prowadzić do dolegliwości, a nawet różnych, fizycznych chorób. Ważne jest nauczenie się uwalniania złości w sposób bezpieczny, aby dążyć do zminimalizowania dokonywania aktów przemocy. Autorzy sugerują wyczerlenie i kontrolowanie rozładowania emocjonalnego własnej agresji na różne sposoby: w formie agresywnego czynu typu krzyk, płacz itp., poprzez uczestniczenie w fizycznych formach aktywności, np. gry sportowe, bądź alternatywnie przyglądanie się wydarzeniom sportowym z możliwością wyładowania swojej energii w sposób zastępczy<sup>35</sup>.

B. Wojciszke rozróżnia trzy typy katharsis: właściwą, pomocniczą i zastępczą. Katharsis właściwa polega na dokonaniu aktu agresji, katharsis pomocnicza dotyczy dokonania działań innych niż agresja, ale mających za zadanie obniżyć napięcie fizyczne, np. ćwiczenia gimnastyczne, sporty, natomiast katharsis zastępcza polega na obserwowaniu innego człowieka, który rozładowuje swoje napięcie<sup>36</sup>.

### ***Rozładowanie gniewu***

Przyczyną agresji jest złość, np. w stosunku do kolegi z pracy, która może nawarstwiać się z różnych powodów przez jakiś czas. Przeważnie zależy to

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna: serce i umysł...*, s. 521–522.

<sup>36</sup> B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej...*, s. 369.

od wielu czynników, ale jednym z głównych są kompetencje komunikacyjne, które odgrywają ważną rolę w zapobieganiu sytuacji konfliktowych. Człowiek przekazuje informacje, czasami bardzo niejasne i trudne w sensie logicznego zrozumienia całości. W okresie gorszego samopoczucia, nawarstwiających się trudności wykonania pracy i wielu innych przyczyn może dość do aktów agresji i przemocy. Ważne jest, aby człowiek we właściwym momencie uprzedził współpracowników o swoim złym samopoczuciu, nastroju gniewu, frustracji. Przeważnie najlepszym rozwiązaniem jest rozmowa z osobą, która była przyczyną cierpienia, lub przeprowadzenie konwersacji z innym współpracownikiem. Z pewnością takie zachowanie przyniesie większe korzyści, a na pewno złagodzi doświadczane napięcie wśród załogi i również poprawi samopoczucie, umocni wzajemne zrozumienie i będzie sprzyjać nawiązaniu bliższej więzi. Przyznanie się do gniewu jest więc lepszym rozwiązaniem niż zachowanie się agresywnie czy stosowanie przemocy. Wskazane są też przeprosiny w stosunku do osoby, która doznała cierpienia. Działania takie mają być ukierunkowane na likwidację negatywnych emocji i zadośćuczynienie, czyli naprawienia wyrządzonej szkody. Należy wziąć pod uwagę aspekt ekonomiczny związany np. z pokryciem kosztów leczenia w przypadku wystąpienia problemów zdrowotnych. Dopiero wówczas poprawa stosunków interpersonalnych prowadzi do zminimalizowania wszelkich następstw zaistniałych aktów agresji i przemocy<sup>37</sup>.

Podejście humanistyczne przepełnione pozytywnym nastawieniem do człowieka zawiera nabytą umiejętność modelowania zachowania nieagresywnego. Charakteryzuje się ono także postawą stoicką, która ułatwia sprawowanie większej kontroli w przypadku wybuchu gniewu, złości w sytuacji zaistniałego konfliktu. Wówczas człowiek koncentruje się na poszukiwaniu rozwiązań minimalizujących emocjonalne spięcie i skutecznie hamuje reakcje agresji. Ważną rolę odgrywa komunikacja interpersonalna, ponieważ dobór właściwych słów i ich odpowiednie zestawienie jest kluczem do zrozumienia komunikatu. Język zawiera również wiele grzecznościowych wyrażań, słów, które użyte we właściwy sposób, wpływają na zmniejszenie napięcia emocjonalnego.

Hans Toch zauważył, że często występuje problem z agresją wśród ludzi niemających rozwiniętych umiejętności społecznych. Mają oni bowiem trudności w pokojowym rozwiązywaniu konfliktu, dlatego często wykorzystują agresję i przemoc. Autor zaleca, aby wzmocnić edukację w zakresie konstruktywnego wyrażania gniewu i krytycyzmu. Poszukiwanie możliwości kompromisu stanowi istotny element w negocjacjach, jak również zwiększenie wrażliwości na potrzeby innych<sup>38</sup>.

<sup>37</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna: serce i umysł...*, s. 528–529.

<sup>38</sup> Tamże, s. 531–532.



### ***Pobudzanie empatii***

W powstrzymywaniu zachowań agresywnych empatia stanowi ważny czynnik tworzący i wzmacniający przyjazną atmosferę w pracy. Człowiek odczuwa większe współczucie do innej osoby w okresie jej problemów zdrowotnych, materialnych, gdy jest chora, niepełnosprawna, doznała traumatycznych przeżyć itp. Pracodawca podejmuje próbę pomocy w wykonywaniu obowiązków wymagających np. większej koncentracji, wysiłku czy zaangażowania. Może więc przesunąć pracownika na inne stanowisko celem zmniejszenia natężenia pracy i zminimalizowania obowiązków. Pojawia się tutaj również tolerancja i zrozumienie zaistniałej sytuacji, czyli chęć działań pomocowych, aby przywrócić stan równowagi psychicznej i powrotu do pełnego zdrowia. Współpracownicy także wspierają ofiarę poprzez swoje altruistyczne postawy w zakresie zrozumienia i współczucia doznanych krzywd.

### ***Sankcje karne***

Na podstawie uregulowań prawnych przyjmuje się różne kary za agresywne zachowania z karą śmierci włącznie. Badania udowodniły, że najwyższa z możliwych kar nie zmniejsza liczby popełnianych najcięższych przestępstw. Dotyczy to głównie psychopatów, którzy z kar nie wyciągają żadnych wniosków. Według Berkowitza jedynie karanie natychmiastowe i konsekwentne może przyczyniać się do minimalizowania zachowań agresywnych. Jednak najlepsze rezultaty daje nauczanie zachowań nieagresywnych już na poziomie szkoły podstawowej, ponieważ karanie dzieci uczy ich stosowania przemocy. Dziecko doświadcza jej ze strony opiekuna, co przyczynia się jedynie do większej złości i frustracji, a z drugiej strony staje się nauką stosowania przemocy<sup>39</sup>.

B. Wojciszke wymienia funkcję odstrasżającą i korekcyjną ukarania agresji. Funkcja odstrasżająca hamuje jej występowanie u innych osób, które jeszcze się jej nie dopuściły, natomiast funkcja korekcyjna hamuje przyszłe zachowania agresywne u ukaranej osoby<sup>40</sup>.

Forma edukacji na różnych poziomach kształcenia jest najlepszą metodą na minimalizowanie wszelkich zachowań agresywnych. Należy wykorzystać do tego celu również wszelkie źródła multimedialne, m.in. radio, telewizję, a także internet.

## **Zakończenie**

Zachowania agresywne pojawiają się w różnych okresach życia człowieka, zarówno na etapie szkoły podstawowej, średniej, wyższej, a także w obszarze

<sup>39</sup> Tamże, s. 533.

<sup>40</sup> B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej...*

pracy zawodowej czy w domu. Autorzy różnie definiują agresję. W większości przypadków wskazują na wyrządzenie szkody, m.in. fizycznej bądź psychicznej, drugiej osobie. Zachowania agresywne spowodowane są różnymi sytuacjami czy przyczynami i dotyczą uwarunkowań człowieka, m.in. biologicznych, psychicznych, a także jego socjalizacji i funkcjonowania w obszarze makrospołecznym. Metody przeciwdziałania agresji to m.in. właściwa edukacja, a także techniki relaksacyjne, trening myśli (Novaco, 1975, 1995), teoria katharsis (Freud, 1933; Dollard, 1939). Inne możliwości minimalizowania agresji to np. opanowanie złości za pomocą myśli (teoria Zillmanna), rozładowanie gniewu, podejście humanistyczne, pobudzenie empatii, a także funkcja odstrasżająca i korekcyjna (Wojciszke, 2009). Pomocne w minimalizacji zachowań agresywnych mogą być również odpowiednio dobrane lektury, czasopisma, strony internetowe. Cenne są również spotkania np. w ramach wykonywanej pracy i próby wyjaśnienia i rozwiązania różnych zakłóceń.

## Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna: serce i umysł*, przeł. W. Domachowski, A. Bezwińska-Walerjan, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Cierpiątkowska L., *Alkoholizm. Przyczyny – leczenie – profilaktyka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000.
- Frączek A., *Z zagadnień psychologii agresji*, WSPS, Warszawa 1980.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*, przeł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R., *Psychologia społeczna: [rozwiązane tajemnice]*, przeł. A. Nowak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, 2006.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, WN PWN, Warszawa 2009.
- Łukaszewski W., *Psychologiczne koncepcje człowieka [w:] Psychologia*, red. J. Strelau, t. I, GWP, Gdańsk 2000, s. 67–92.
- Mościcka A., Drabek M., *Agresja i mobbing w środowisku pracy [w:] Profilaktyka psychospołecznych zagrożeń w miejscu pracy – od teorii do praktyki: podręcznik dla psychologów*, red. D. Merez, Oficyna Wydawnicza Instytutu Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera, Łódź 2011, s. 59–92.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Reykowski J., *Genetyka agresji [w:] Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy*, red. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002, s. 276–283.
- Stępień P., *Genetyka agresji [w:] Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2002, s. 34–42.
- Szukalski B., *Narkotyki. Kompendium wiedzy o środkach uzależniających*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Wojciszke B., *Relacje interpersonalne [w:] Psychologia*, red. J. Strelau, t. III, GWP, Gdańsk 2005, s. 147–186.

### **Źródła internetowe**

- Arcimowicz K., *Męska przemoc, agresja i władza*, „Niebieska Linia” 2005, nr 5, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/59-niebieska-linia/966-meska-przemoc-agresja-i-wladza.html> (dostęp: 26.06.2018).
- Kacperska M., *Agresja, definicja i jej przyczyny?*, <http://www.psychiatria.pl/arttykul/agresja-definicja-i-jej-przyczyny/17059> (dostęp: 7.10.2018).
- Żmigrodzki P., *Wielki słownik języka polskiego*, PAN, wyd. internetowe [http://wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=7464&ind=0&w\\_szukaj=zdenerwowanie](http://wsjp.pl/index.php?id_hasla=7464&ind=0&w_szukaj=zdenerwowanie) (dostęp: 14.10.2018).

**Dr Olena Bondarchuk**

SHEI University of Management Education  
National Academy of Pedagogical Science of Ukraine

## **Subjective well-being of the teachers of secondary schools as an indicator of psychological safety of educational environment**

### **Samopoczucie nauczycieli szkół średnich jako wskaźnik bezpieczeństwa psychologicznego w środowisku edukacyjnym**

#### **Abstract**

The article deals with the problem of the correlation between subjective well-being of Ukrainian teachers and psychological safety of the educational environment of the school. The distinctive features and factors of the well-being of Ukrainian teachers are established. The essence and basic signs of psychological safety of the educational environment of secondary schools are revealed. The relationship between the subjective well-being of teachers and the safety of the educational environment has been investigated.

The advisability of the development of teachers' well-being is stated, taking into account the necessity of creating a psychologically safe educational environment.

**Keywords:** subjective well-being, educational environment, psychological safety, teacher.

#### **Streszczenie**

W artykule poruszono problem korelacji między samopoczuciem ukraińskich nauczycieli a bezpieczeństwem psychicznym środowiska wychowawczego szkoły. Wyróżnia się cechy i czynniki dobrego samopoczucia ukraińskich nauczycieli. Podkreślono istotę i podstawowe oznaki bezpieczeństwa psychicznego środowiska edukacyjnego szkół średnich. Zbadano związek między subiektywnym samopoczuciem nauczycieli a bezpieczeństwem środowiska edukacyjnego.

Wskazano na celowość rozwoju dobrostanu nauczycieli, biorąc pod uwagę konieczność stworzenia psychologicznie bezpiecznego środowiska edukacyjnego.

**Słowa kluczowe:** samopoczucie, środowisko edukacyjne, bezpieczeństwo psychiczne, nauczyciel.

#### **Introduction**

The effectiveness of the work of modern educational organizations in the conditions of social transformations depends to a large extent on taking into account the needs and intentions of each participant in the educational process. As we know one of a basic human need is the need for safety. The experience of psychological safety is

one of the leading conditions for the formation, the full functioning and development of the individual in society, the condition of both self-actualization and adaptation to the environment and, consequently, ensuring their subjective well-being.

Subjective well-being is a generalized and relatively persistent feeling that has a special significance for the individual. It is to a great extent that it determines the characteristics of the dominant mental state: favourable state – harmonic mental processes, successful behaviour that supports mental and physical health, or, conversely, unfavourable health (A. Durayappah<sup>1</sup>, C. Riff<sup>2</sup>, etc.). That is why subjective well-being is the powerful potential of the individual which is essential for effective teaching.

However, there are key contradictions of the position of the Ukrainian teachers which can reduce subjective effectiveness their professional life and well-being:

- the contradiction between *high positional requirements* and actual educationists' status;
- the contradiction between the profession's personality-related requirements and *the teacher's actual level of preparedness to perform professional functions*;
- the contradiction between *typical system of educationists' training* and creative character of their work;
- the contradiction between *the necessity to educate a unique and independent personality* capable of constructive acting under sustained socio-economic changes and a set of social norms and values peculiar to a given culture;
- the contradiction between the necessity to make independent and innovative decisions and *considerable limitations of independence by superiors*;
- the contradiction between the necessity to take an uncompromising stand for the institution to survive in a tough competition and to be tolerant, humane and ethical which can develop *a dissonance between the teachers' self-assessment of personal attributes, behaviours, activities, interactions and expectations of other people*<sup>3</sup>.

In our opinion, it is possible to separate several main groups of factors of the subjective well-being of teachers: 1) *at the macro level (level of society)*: socio-economic stability and resource efficiency; focus on sustainable development; political freedom, etc; 2) *on the meso level (level of educational organization)*: a safe educational environment; social support and quality of relationships with the environment, etc; 3) *at the micro level (level of personality)*: the value of

<sup>1</sup> A. Durayappah, *The 3P Model: A General Theory of Subjective Well-Being*, J Happiness Stud, 2010, Available at: <http://fabriquespinoza.fr/wp-content/uploads/2011/09/Durayappah-2010-3P-SWB-model.pdf>

<sup>2</sup> C.D. Ryff, *Eudaimonic well-being and education: Probing the connections* [in:] D. W. Harward (ed.), *Well-being and higher education: A strategy for change and the realization of education's greater purposes*. Washington DC 2016, pp. 37–48.

<sup>3</sup> О.І. Бондарчук, *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*, Київ 2008, pp. 79–82.

self-development; positive thinking; emotional maturity; adequate self-esteem; the ability to self-control and self-regulation, etc.

At the same time, this relationship is bilateral, so subjective well-being can be a direct or indirect indicator of the quality of each of these factors, including the safety of the educational environment. At the same time, the main focus of the researchers is on the psychological safety of the educational environment for pupils and students (O. Eliseyeva<sup>4</sup>, T. Shcherbakova<sup>5</sup>, etc.); instead, the psychological safety and subjective well-being of the personnel of educational organizations is much less studied.

The *aim* of the investigation is to find out the levels of teachers' well-being and their correlation with psychological safety of the educational environment of the school

### Theoretical bases of investigation

Subjective well-being have already been the subject of attention of many researchers: as a cognitive-judgmental process which determined satisfaction with life (E. Diener, D. Kahneman, N. Schwarz<sup>6</sup>, etc.), as a concept of positive psychology (M. Seligman<sup>7</sup>, A. White<sup>8</sup>, etc.), as multi-dimensional indicator of personal and psychological health (C. Riff<sup>9</sup>, etc.), as indicator of substantive freedom – the ability of people to live the lives that they themselves value (A. Sen<sup>10</sup>, etc.).

On the other hand, the issues of the educational environment were investigated in the works of scientists such as D. Hopkins<sup>11</sup>, T. Panchenko<sup>12</sup>, etc. which the educational environment is considered as a subsystem of the socio-cultural environment

<sup>4</sup> О.А. Елисеєва, *Суб'єктивне благополуччє подросткєв и психологическая безопасность образовательной среды*. Электронный журнал „Психологическая наука и образование”, 2011, нр 3. Available at: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)

<sup>5</sup> Т.Н. Щербакєва, *К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений*, Молодой ученый. 2012. нр 5, pp. 545–548.

<sup>6</sup> N. Schwarz, F. Strack, *Reports of subjective well-being: judgemental process and their methodological implications* [in:] D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (). US: Russell Sage Foundation, 1999, pp. 61–84

<sup>7</sup> M.E.P. Seligman, *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, 2<sup>nd</sup> ed., New York 2006.

<sup>8</sup> A. White, *A Global Projection of Subjective Well-being: A Challenge To Positive Psychology?* Psychtalk, 2007, нр 56, pp. 17–20.

<sup>9</sup> C.D. Ryff, *Eudaimonic well-being and education: Probing the connections* [in:] D.W. Harvard (ed.), *Well-being and higher education: A strategy for change and the realization of education's greater purposes*. Washington DC 2016, pp. 37–48.

<sup>10</sup> A. Sen, *Development as freedom*. Oxford-New York 2001, p. 291

<sup>11</sup> D. Hopkins, *Every School a Great School*. Maidenhead, Berkshire 2007.

<sup>12</sup> Т.Л. Панченко, *Психологична безпека інклюзивного освітнього середовища*, Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014, Вип. 28, pp. 327–332.

as a combination of factors, circumstances, historical situations and the integrity of the specially organized conditions for the development of the personality of the subjects of the educational process.

The components of the educational environment (according to E. Klimov<sup>13</sup>) are: a) social-contact (features of internal and external interaction, structure of teams (presence of groups, stars, isolated, etc.), level of protection against various kinds of claims); b) informational (accepted norms and rules of interaction of participants in the educational process, traditions, means of visual presentation of information); c) substantive (material and hygienic conditions); d) somatic (health, well-being).

Safety is seen as a key psychological characteristic of the educational environment (V. Slobodchikov<sup>14</sup>, etc.), and a psychologically safe educational environment is seen as a condition for the personal growth of subjects of the educational process through their interaction, free of manifestations of psychological violence; referential significance and the involvement of each subject in the design and maintenance of the psychological comfort of the educational environment; human-centeredness, humanistic orientation, etc.

Also productive for our research is the use of such vectors of analysis of psychological security of the educational environment as<sup>15</sup>: 1) freedom – dependence (whose interests are priority in this educational environment (person or group); who is adapted to the process of pedagogical interaction (educator to child or child to educator); 2) activity – passivity (whether is stimulation of the initiative of the participants in the educational process, whether creative activity of participants in the educational process has positive feedback in the environment ; whether is punishment practice in this educational environment, etc).

## Methods and design of investigation

The following research instruments have been used: a) The Satisfaction With Life Scale (SWLS, E. D. Diener et al<sup>16</sup>); b) Index of psychological safety of educational environment (author – I. Baeva<sup>17</sup>, modified by O. Bondarchuk); c) Counterproductive

<sup>13</sup> Е.А. Климов, *Психология: воспитание, обучение*, Москва 2000, р. 139.

<sup>14</sup> В.И. Слободчиков, *Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры*, Новые ценности образования: культурные модели школ. 1997, №7, pp. 177–184.

<sup>15</sup> Т.Н. Щербакова, *К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений*, Молодой ученый. 2012. nr 5, pp. 545–548.

<sup>16</sup> W. Pavot, E. Diener, *Review of the Satisfaction with Life Scale*, Psychological Assessment, 1993, nr 5(2), pp. 164–172.

<sup>17</sup> И. Баева, И. Якиманская, *Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации*. Психолого-педагогические исследования, 2013, nr 1, Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n1/59067.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59067.shtml)

Work Behaviours' Scale (R. Bennet, S. Robinson, modified by S. Topolov<sup>18</sup>). The obtained data were analyzed using correlation, ANOVA (SPSS-21.0).

The sample included 500 teachers of secondary school from different regions of Ukraine of whom 85.5% were females and 14.5% males. The respondents were divided into four groups according to the length of their service: less than 5 years (19.6% of the respondents), 5–15 years (19.1%), 15–25 years (25.5%), over 25 years (35.8%).

## **Main results of author's research**

### **Features and levels of teachers' subjective well-being**

At the first stage of the investigation on the SWLS scale the average value of *teachers' well-being* was 23.3 points with a standard deviation of 4.8. The possible range of scores on the questionnaire is from 5 (low satisfaction) to 35 (high satisfaction). It should be noted that high and fit levels of life satisfaction were found in a mere 50% respondents (table 1).

**Table 1. Groups of teachers in relation to levels of their well-being**

Levels of well-being	% of the respondents
Low	18.9
Reduced	31.4
Fit	21.0
High	28.7

Teachers' subjective well-being was shown to correlate with gender and work experience (Fig. 1).

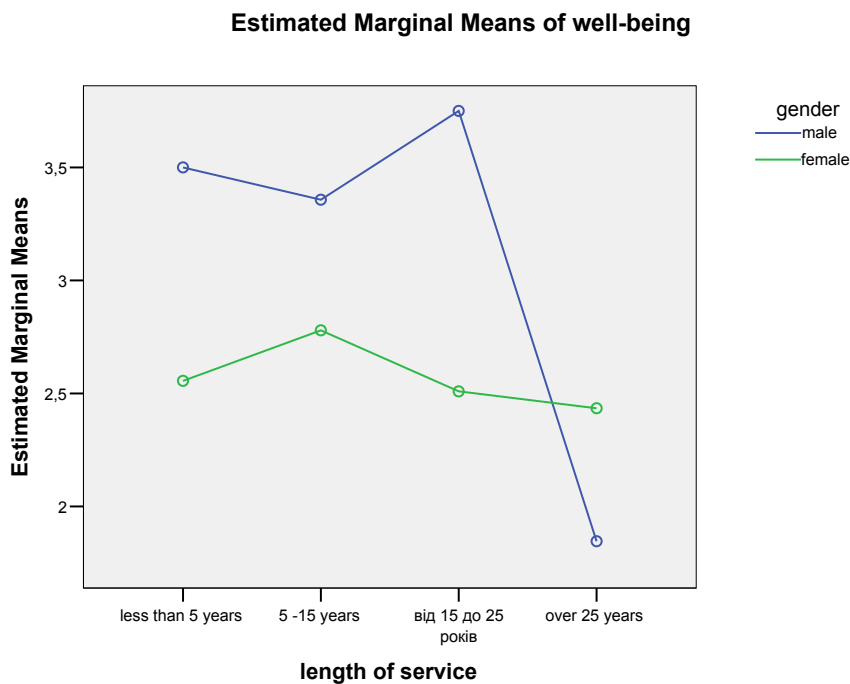
As is seen from fig. 1, the longer the service, the less well-being becomes. At the same time, women, especially those with less professional work experience, have less well-being than men ( $p < 0.01$ ).

### **Features and levels of psychological safety of educational environment**

At the next stage of the investigation the Index of psychological safety of educational environment found out a mere 20.8% of the respondents to identify the psychological safety of their educational environment as completely safe, 45.4% – as safe. It should be noted that 21.2% of the teachers are estimated the psychological

<sup>18</sup> Є.В. Тополов, *Професійна агресивність особистості*. Київ 2011, pp. 382–385.





**Fig. 1. Subjective well-being in relation to teachers' gender and length of service (ANOVA findings)**

safety of their educational environment as uncertain, 10.8% – as unsafe, 1.8 – as completely unsafe (table 2).

**Table 2. Groups of teachers in relation to levels of psychological safety of their educational environment**

Levels of psychological safety of educational environment	% of the respondents
Completely unsafe	1.8
Unsafe	10.8
Uncertain	21.2
Safe	45.4
Completely safe	20.8

The investigation found weak statistically significant correlations between the groups of teachers with different psychological safety of educational environment and their gender: males feel more psychologically safety than females ( $p < 0.01$ ). This result, in our opinion, is a consequence of gender inequality in

our society. At the same time, recently, positive trends in solving this problem should be noted.

In addition, statistically significant correlations between *psychological safety of educational environment* and professional characteristics (*length of professional service and positions*) of teachers have been established. In particular: the longer the length of professional service, the less psychological safety of teachers ( $p < 0.01$ ). It should also be noted that managers feel more psychologically safety than ordinary teachers ( $p < 0.01$ ).

### Subjective well-being of the teachers and psychological safety of their educational environment

At the same time the levels of teachers' well-being was found to *positively correlate with the respondents' psychological safety* of their educational environment ( $\rho = 0.280$ ,  $p < 0.01$ ). Figure 2 shows the relationship between well-being and the safety of the educational environment for female and male teachers.

#### Estimated Marginal Means of subjective well-being

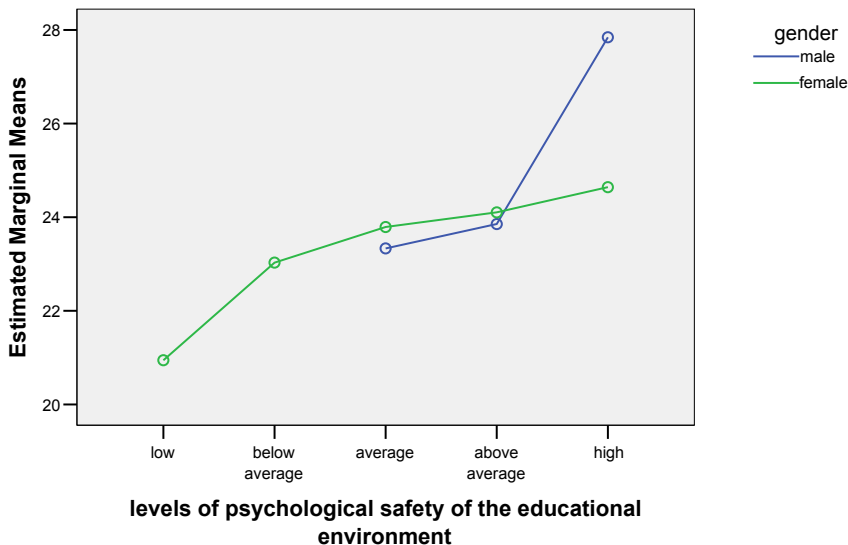


Fig. 2. The relationship between subjective well-being and the psychological safety of the educational environment for female and male teachers (ANOVA findings)

As is seen from fig. 2, the higher the psychological safety of the environment, the higher the indicators of the subjective well-being of teachers ( $p < 0.01$ ). Thus,

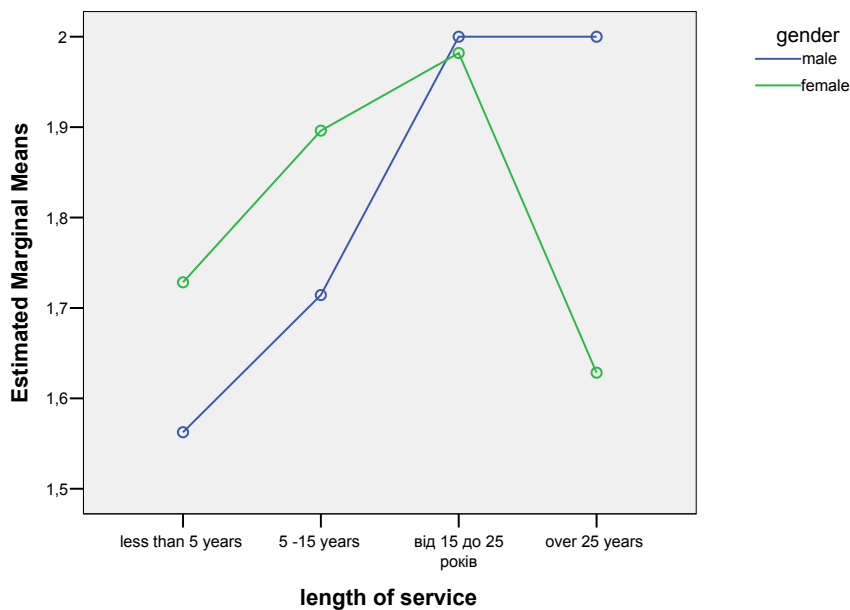
the assumption that the subjective well-being of teachers may be an indicator of the psychological safety of the educational environment has been confirmed.

The significance of the relationship between subjective well-being and the psychological safety of the educational environment was also confirmed as a result of additional research into the characteristics of *counterproductive behaviour of teachers* by Counterproductive Work Behaviours' Scale (R. Bennet, S. Robinson, modified by S. Topolov) (table 3).

**Table 3. Groups of teachers in relation to levels of their counterproductive work behaviours**

Levels of counterproductive work behaviour	% of the respondents
Low	39.0
Average	44.0
High	17.0

**Estimated Marginal Means of Counterproductive Work Behaviors**



**Fig. 3. Counterproductive work behaviour of teachers in relation to their gender and length of service (ANOVA findings)**

As is seen from table 3, a mere 39.0% of the respondents had low level of counterproductive work behaviour. 42.9% of the respondents were found with

average level and 17.0% of the respondents had high level of counterproductive work behaviour.

In addition there are statistically significant differences in the manifestations of the teacher's counterproductive work behaviour to depending on their gender and length of service (Fig. 3).

From fig. 3 is seen, teachers' counterproductive work behaviour was shown to correlate with gender and work experience: *the longer the service, the more counterproductive work behaviour especially of male become* ( $p < 0.01$ ).

At the final stage of the investigation the levels of teachers' well-being was found tonegatively *correlate with the respondents' counterproductive work behaviours* ( $\rho = -0.303$ ,  $p < 0.01$ ).

## Conclusion

As a result of the empirical study of subjective well-being of teachers of secondary school from all regions of Ukraine, are found an *insufficiently high level* of subjective well-being for a significant number of educators. High and fit levels of subjective well-being were found in mere 50% respondents ( $M = 23.3$ ,  $\sigma = 4.8$ ). At the same time female have less well-being than male, especially which who has lesslength of professional service ( $p < 0.01$ ).

The assumption about the psychological safety of the educational environment as an important condition for the subjective well-being of the teachers of secondary education is proved. It is stated that the safer the teachers feel, the better their subjective well-being, on the contrary, their counterproductive work behaviours-becomes much rarely ( $p < 0.01$ ).

In view of this it is advisable to encourage secondary school teachers' development in order to raise their subjective well-being.

## Practical implications

The investigation findings can be used in to elevate Ukrainian teachers' subjective well-being taking into account the necessity of creating a psychologically safe educational environment.

In our opinion, the main conditions for creating a psychologically safe educational environment include:

- monitoring of the psychological safety of the educational environment and participants in the educational process;
- psychological and managerial counselling of educational institutions' managers regarding the management of the educational environment in the context of psychological safety;

- organization of special psychological training of participants in the educational process;
- training of practical psychologists to psychological support of the interaction of participants in the educational process in a safe educational environment.

### Suggestions for further researches

It would be valuable to find out cross-culture features of subjective well-beings of Ukrainian and Polish teachers. Also very interesting are also opinions of children about psychological safety of the educational environment of their schools. It is advisable to study the levels of subjective well-being of teachers and the safety of their educational environment, not only for secondary schools, but also for higher education.

### Bibliography

- Баева И.А., Якиманская И., *Мониторинг психологической безопасности образовательной среды и качества образования в условиях модернизации*. Психолого-педагогические исследования, 2013, nr 1, Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n1/59067.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n1/59067.shtml)
- Бондарчук О.І., *Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності*, Київ 2008.
- Елисеєва О.А., *Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды*. Электронный журнал „Психологическая наука и образование”, 2011, nr 3, Available at: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru)
- Климов Е.А., *Психология: воспитание, обучение*, Москва 2000.
- Панченко Т. Л., *Психологічна безпека інклюзивного освітнього середовища*, Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014, Вип. 28.
- Слободчиков В.И., *Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры*, Новые ценности образования: культурные модели школ. 1997, № 7.
- Тополов Є.В., *Професійна агресивність особистості*, Київ 2011.
- Щербакова Т. Н., *К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений*, Молодой ученый. 2012, nr 5.
- Ясвин В.А., *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*, Москва 2001.
- Boddy C., *Corporate Psychopaths, Conflict, Employee Affective Well-Being and Counterproductive Work Behaviour*, Journal of Business Ethics, 2014, Vol. 121(1).
- Durayappah A., *The 3P Model: A General Theory of Subjective Well-Being*, J Happiness Stud, 2010, Available at: <http://fabriquespinoza.fr/wp-content/uploads/2011/09/Durayappah-2010-3P-SWB-model.pdf>
- Hopkins D., *Every School a Great School*. Maidenhead, Berkshire 2007.
- Pavot W., Diener E., *Review of the Satisfaction with Life Scale*, Psychological Assessment, 1993, nr 5(2).

- Ryff C.D., *Eudaimonic well-being and education: Probing the connections* [in:] D.W. Harward (ed.), *Well-being and higher education: A strategy for change and the realization of education's greater purposes*. Washington DC 2016.
- Schwarz N., Strack F., *Reports of subjective well-being: judgemental process and their methodological implications* [in:] D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. US: Russell Sage Foundation, 1999.
- Seligman M.E.P., *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*, 2nd ed., New York 2006.
- Sen A., *Development as freedom*. Oxford-New York 2001.
- White A., *A Global Projection of Subjective Well-being: A Challenge To Positive Psychology?* Psychtalk, 2007, nr 56.

Część V

**UNIWERSYTETY I SZKOŁY WYŻSZE  
W PERSPEKTYWIE WYZWAŃ  
CYWILIZACYJNYCH**





**Dr. PhD, Monica Salassa**

Department of Education  
University of Bergamo, Italy

## **Classics of Education Sciences: Maria Montessori. Background knowledge and perceived meanings of University students compared to teachers attending Montessori in-service training courses**

### **Klasyka nauk edukacyjnych: Maria Montessori. Wiedza środowiskowa i odkrycie znaczenia w ocenie studentów Uniwersytetu oraz nauczycieli uczestniczących w kursie szkoleniowym Montessori**

#### **Abstract**

Maria Montessori's pedagogy is considered a "classics" of Education Sciences. In this contribution, a survey conducted with three different groups of subjects attending University lectures or in-service Montessori training courses is reported. Main research purpose is to discover background knowledge and perceived meanings of each group concerning the Montessori Method and its main characteristics. Data collected from the three groups under investigation are compared to identify the most macroscopic differences and / or similarities. Through the graphs produced, first reflections and conclusions are attempted, at the same time readers are invited to build their own opinions inferring other meanings or conclusions thanks to data and reading tools provided.

**Keywords:** Montessori pedagogy, Montessori Method, Quantitative methodology, Qualitative methodology, Education Sciences, Teachers, In-service training course, University students, Background knowledge.

#### **Streszczenie**

Pedagogika Marii Montessori jest postrzegana jako „klasyka” w naukach edukacyjnych. W pracy zaprezentowano wyniki badań ankietowych przeprowadzonych na trzech grupach badawczych: studentach oraz dwóch grupach nauczycieli będących uczestnikami szkolenia Montessori. Głównym celem badania było rozpoznanie stanu wiedzy środowiskowej i ustalenie, co poszczególne grupy rozumieją przez metodę Montessori. Zebrane dane przeanalizowano, aby określić najważniejsze różnice i podobieństwa w wynikach uzyskanych w tych grupach. Graficzne zaprezentowanie wyników badań pozwoliło na sformułowanie wniosków, czytający może także na ich podstawie samodzielnie zbudować własną opinię na ten temat.

**Słowa kluczowe:** pedagogika Montessori, metoda Montessori, metodologia ilościowa, metodologia jakościowa, nauki edukacyjne, nauczyciele, szkolenia zawodowe, studenci Uniwersytetu, wiedza środowiskowa.

## Introduction

This contribution belongs to the category of surveys involving students of University courses in Educational Sciences. It is aimed at investigating: a) which is the previous knowledge students have got with respect to the course lectures' main issue; b) what are the perceptions of meaning they have already acquired about a specific topic that will be lectured.

Below we briefly illustrate the conditions under which the idea of carrying out this investigation has developed.

In the academic years 2016–2017 and 2017–2018 I was assigned a teaching position as Adjunct professor at Roma Tre University, Department of Education. I lectured Experimental Pedagogy, a three University credits teaching module addressed to second-year students of Educational Sciences bachelor degree. I led my first two lectures in March 2017 and decided to submit to students a survey in order to collect data about their background knowledge and perceptions concerning Maria Montessori's model of education, the "classic" in Education I was going to discuss as the main topic of my teaching program. Luckily, there was a large number of students attending so I was able to collect 110 fulfilled questionnaires. Many years before, I had distributed the same survey to two smaller groups of traditional elementary and middle school teachers who were attending in-service Montessori training courses realized in Bozen (Italy) by Roma Tre Montessori Research Unit, in which I acted as Research fellow and lecturing. These training courses were carried out under two separated agreements signed by Roma Tre University and the two Pedagogical Institutes (German-speaking/Italian-speaking) located in Bozen. The first in-service Montessori training course was attended by 20 traditional teachers while the second was attended by 29. Having collected and processed those data, too, I thought it would have been interesting to compare part of the data collected from the University students with those collected from the teachers' survey.

So, for our research purposes we processed data from three different groups:

Teachers group 1 = traditional elementary and middle school teachers attending in-service Montessori training course (20 subjects);

Teachers group 2 = traditional elementary teachers attending in-service Montessori training course (29 subjects);

University students group 3 = University students attending the bachelor degree's second year in Education (110 subjects).

During the first lecture held at Roma Tre University (March 2017), together with the survey I also decided to investigate students' perceptions about Montessori Pedagogy asking them to answer a stimulus question («The word "Montessori"... what makes me think at?») writing the answer/comment on a piece of paper so that I could then collect and process data in order to set up a list of perceived meanings to discuss in my next lecture. The question's purpose was to investigate students'

perceived image/meanings of the Montessori Pedagogy at a glance. In April 2018, having been asked lecturing on Montessori at the University of Bergamo, I decided to use the same stimulus question with students of the bachelor degree's first year in Education who were attending my lecture. As a result, I collected 57 answers/comments from Rome's students and 52 answers/comments from Bergamo's students. The comparison between data collected from these two groups is very interesting because it adds more features to our investigation about University students' perceived image/meanings of the Montessori model of education.

In the following chapters we explain by a methodological point of view the investigation carried out, show data collected and data processing outputs, try to make our own reflections for discussion. At the same time, we are showing readers useful charts in order to allow them to make their own considerations/reflections using data outputs by different categories and subjects. Then, in the final part of this contribution, we try to achieve some final conclusions considering comparison results from a wider point of view.

## Methodology

### *The questionnaire*

The survey is conducted by distributing a questionnaire to students. The tool was elaborated years ago by the Montessori Research Unit at Roma Tre University, a scientific unit of which I was an integral part since its foundation. With the students of my course I have utilized the tool as co-author and adjunct professor of Roma Tre University.

To start with, we give a description of the questionnaire structure as the main tool of investigation.

The questionnaire consists of four sections for a total of eight questions. Of these, only two are open-ended while the remaining ones have a structured response mode.

The questionnaire's four sections are:

- Section I: personal data
- Section II: qualifications
- Section III: background knowledge
- Section IV: Maria Montessori's personality and her system of education

For our investigation purposes, we mainly consider data collected in Section III and IV as detailed below:

- Section III: background knowledge

This section consists of 3 questions. We are considering here only Question No. 1:

*Q1 Did you ever read Maria Montessori's books?*

If yes, subjects must specify which title/titles choosing between five given titles. Subjects have also the possibility to make their choice adding a title which is not in the list.

– Section IV: Maria Montessori's personality and her system of education

This section consists of 5 questions. We are considering here only Questions No. 4 and No. 8:

*Q4: Read terms shown in the following table and choose to what extent each of them is relevant to Maria Montessori's personality and her system of education.*

29 terms are listed in the table (random order):

- Furniture
- Availability
- Directiveness
- Autonomy
- Peace
- Discipline
- Organization
- Feminism
- Pluralism
- Non-directiveness
- Freedom
- Handicap-special needs
- Interculturality
- Environment
- Learning material
- Constraint
- Conditioning
- Laxness
- Normalization
- Order
- Attention
- Work
- Facilitation
- Gradualness
- Motivation
- Socialization
- Individualization
- Cooperation
- Interdisciplinarity

Terms are listed in a completely random order. The purpose of this choice is to avoid influencing the perception and evaluation of respondents. Subjects must insert relevance of each term, according to their perceptions, giving a point from

1 to 4, where: 1 = very Montessori; 2 = quite Montessori; 3 = a little Montessori; 4 = not Montessori.

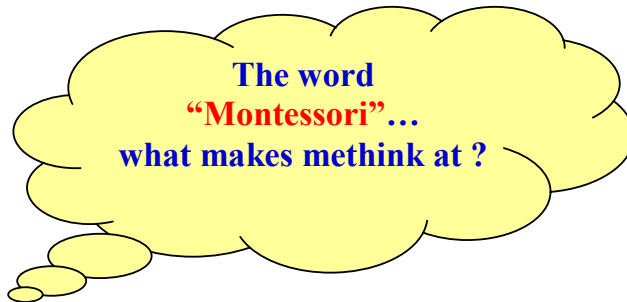
*Q8: Indicate to what extent you agree with the following statements concerning the image of the Montessori system of education. Use the scale from 1 to 10, where 1 = maximum disagreement and 10 = maximum agreement.*

8 statements are listed in the table:

1. The Montessori method is completely outdated
2. I would like to educate my child/children according to the Montessori method from birth to University
3. The Montessori method is good only for children with disabilities or special needs
4. The Montessori method can only be applied to children under 6 years
5. The Montessori method can be effectively applied with adults (1)
6. The Montessori method can be effectively applied with adults with low levels of functional literacy (2)
7. The Montessori method is very modern as it is
8. The Montessori method should be the nationally applied method at least in kindergartens

For each statement, subjects must indicate to what extent they agree or disagree with it, using values available in the scale (from 1 to 10).

*The stimulus question*



Subjects are asked to write on a sheet of paper up to 3 key-words they are thinking at in connection to the word “Montessori”.

### **Questionnaire data processing and main results**

Let’s start showing results beginning from Section III of the questionnaire, Question no. 1 (Q1), displayed in charts by overall results and by groups.

As anticipated, groups under investigation are the following:

Teachers group 1 = traditional elementary and middle school teachers attending in-service Montessori training course (20 subjects);

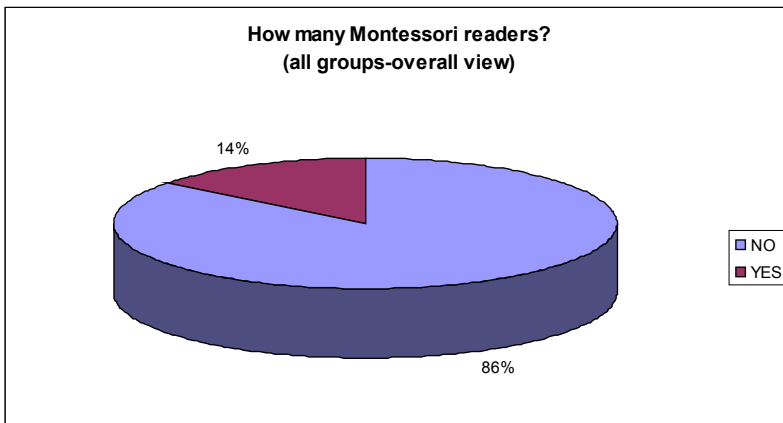
Teachers group 2 = traditional elementary teachers attending in-service Montessori training course (29 subjects);

University students group 3 = University students attending the bachelor degree's second year in Education (110 subjects).

Most of the subjects under investigation are female and they never attended a Montessori course before (data processing from "Section I: personal data" and "Section III: background knowledge", Question 3). For the first time they are attending a training course within which the scientific profile and thought of Maria Montessori, as classics reference of the History of education, are deepened. Most subjects graduated from High School (data processing from "Section II: qualifications").

*Section III: background knowledge*

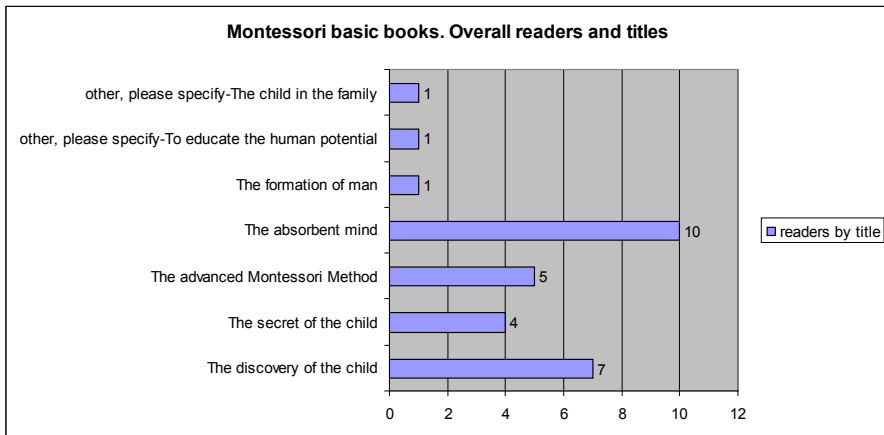
*Q1: Did you ever read Maria Montessori's books?*



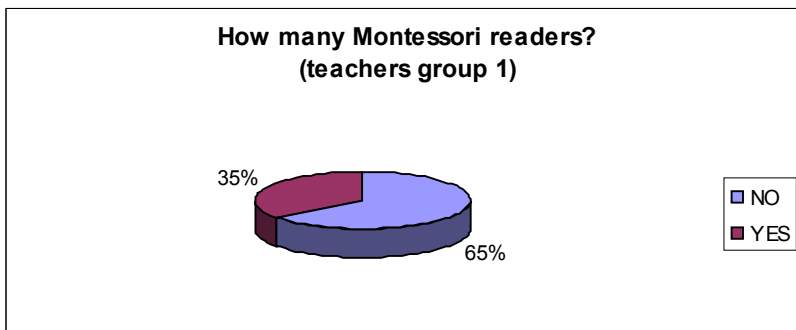
**Chart no. 1 – Montessori readers (Group 1 + Group 2 + Group 3, overall view)<sup>1</sup>**

Only 14% of respondents read at least one Montessori's book. Among these, the most read book is "The absorbent mind". In the second position, Montessori's masterpiece "The discovery of the child" followed by "The advanced Montessori Method" and "The secret of the child". In general, we would expect a greater percentage of readers. In particular, we note that the first published books are probably better known than others also due to their greater availability on the market.

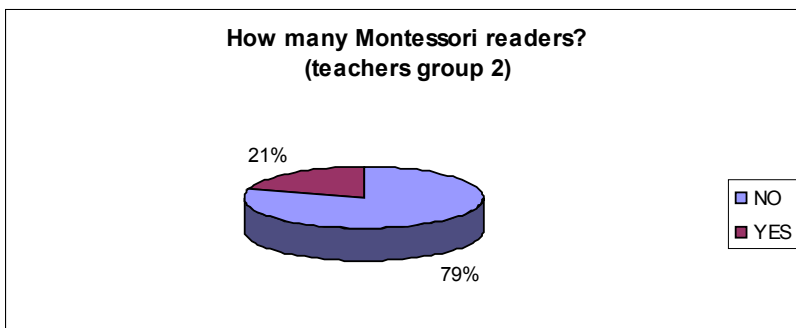
<sup>1</sup> Source: own research data.



**Chart no. 2 – Overall readers by title (Group 1 + Group 2 + Group 3, overall view)<sup>2</sup>**



**Chart no. 3 – Montessori readers (Group 1)<sup>3</sup>**



**Chart no. 4 – Montessori readers (Group 2)<sup>4</sup>**

<sup>2</sup> Source: own research data.

<sup>3</sup> Source: own research data.

<sup>4</sup> Source: own research data.

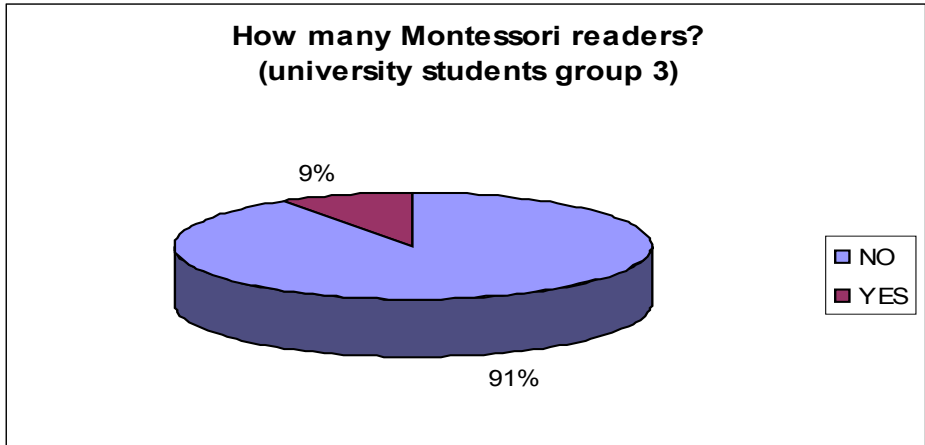


Chart no. 5 – Montessori readers (Group 3)<sup>5</sup>

Group 1 scores 35% of readers, Group 2 21% and Group 3 only 9%. We would expect an higher percentage of readers especially for Group 1 and 2. Figure relating to University students is rather quite understandable, dealing with second-year students who have not yet had the opportunity to learn and deepen, during their study program, Montessori Pedagogy and its applications in the education system.

Now, let’s show results from Session IV of the questionnaire, Question no. 4 (Q4).

*Section IV: Maria Montessori’s personality and her system of education*

*Q4: Read terms shown in the following table and choose to what extent each of them is relevant to Maria Montessori’s personality and her system of education.*

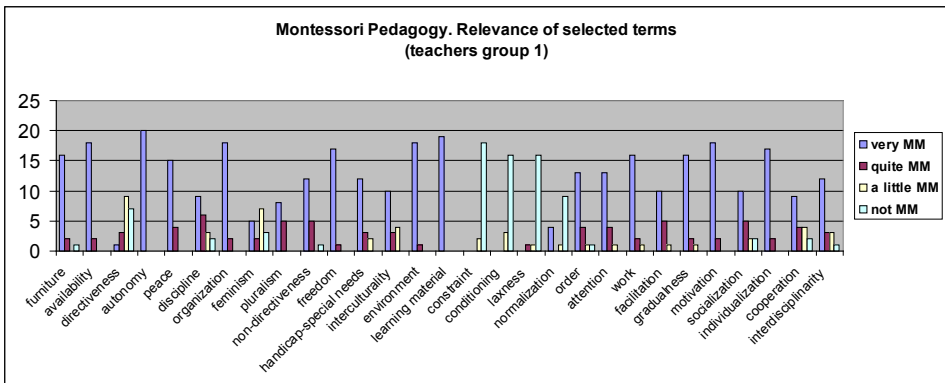


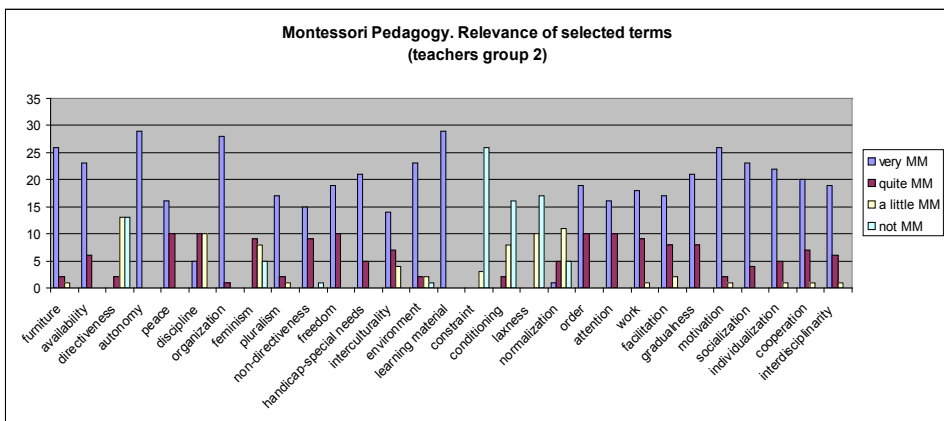
Chart no. 6 – Terms and relevance according to Group 1<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Source: own research data.

<sup>6</sup> Source: own research data.



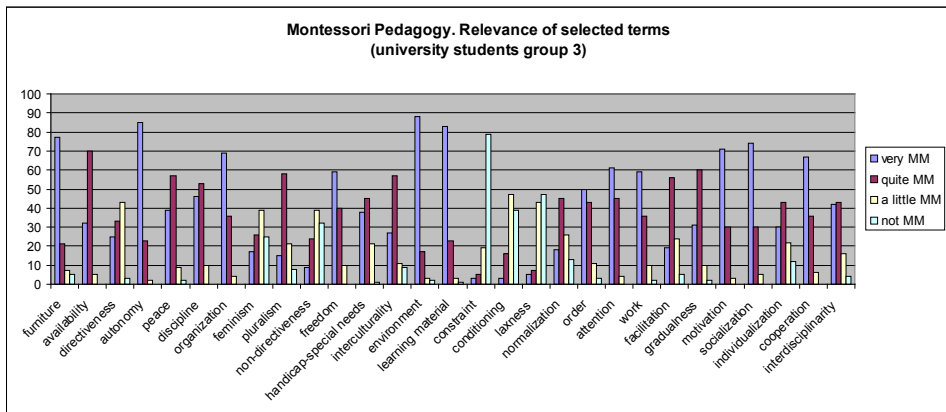
For this group, terms that count a greater number of preferences (score >15), because they are considered more relevant than others, are 11: furniture, availability, autonomy, organization, freedom, environment, learning material, work, gradualness, motivation, individualization. The term “directiveness” appears as fairly controversial due to the fact it is mostly perceived “a little” and “not” Montessori, but also “very” and “quite” Montessori. Then we have a group of three terms, with a deliberately very high-contrasting meaning (constraint/conditioning/laxness), scoring very high and perceived as “not Montessori”. The term “normalisation”, too, scores very high as mainly perceived as “not Montessori” even if other subjects make an opposite choice perceiving it as “very Montessori”. Finally, terms “autonomy” and “learning material” find the whole group perceiving them as “very Montessori” without any doubt.



**Chart no. 7 – Terms and relevance according to Group 2<sup>7</sup>**

For this group, terms that count a greater number of preferences (score >25), because they are considered more relevant than others, are 5: furniture, autonomy, organization, learning material, motivation. We would like to point out that all these five terms are considered among the most relevant also by Group 1. The term “directiveness” appears as fairly controversial due to the fact it is mostly perceived “a little” and “not” Montessori, but also “quite” Montessori. Then we have a group of three terms, with deliberately high-contrasting meaning (constraint/conditioning/laxness), scoring very high as perceived as “not Montessori”. The term “normalisation”, too, scores very high as mainly perceived as “a little Montessori” even if other subjects make an opposite choice perceiving it as “not” or “quite” Montessori. Here too, as in Group 1, “autonomy” and “learning material” find the whole group perceiving them like “very Montessori” without any doubt.

<sup>7</sup> Source: own research data.



**Chart no. 8 – Terms and relevance according to Group 3<sup>8</sup>**

For this group, terms that count a greater number of preferences (score >70), because they are considered more relevant than others, are 6: furniture, autonomy, environment, learning material, motivation, socialization. We would like to point out that five terms out of six are considered among the most relevant also by Group 1. Four terms out of 6 are considered among the most relevant also by Group 2 while the term “socialization” appears to be highlighted only by this group. The term “directiveness” appears as fairly controversial due to the fact it is mostly perceived “a little” Montessori, but also “quite” and “very” Montessori. Then we have a group of three terms, deliberately offering a high-contrasting meaning (constraint/conditioning/laxness), scoring high as perceived as “not Montessori” but also as perceived as “a little” Montessori by a rather large number of subjects. The term “normalisation”, too, scores high as mainly perceived as “quite Montessori” even if other subjects make an opposite choice perceiving it as “a little” or “not” Montessori. Unlike the other two groups, the group of the university students shows a wider disparity of perceptions/opinions with respect to each single term and this feature leaves much room for discussion aimed at the improvement of their learning and knowledge on Montessori’s scientific profile and system of education.

At the end, we show results from Session IV of the questionnaire, Question no. 8 (Q8).

*Section IV – Maria Montessori’s personality and her system of education*

*Q8: Indicate to what extent you agree with the following statements concerning the image of the Montessori system of education. Use the scale from 1 to 10, where 1 = maximum disagreement and 10 = maximum agreement.*

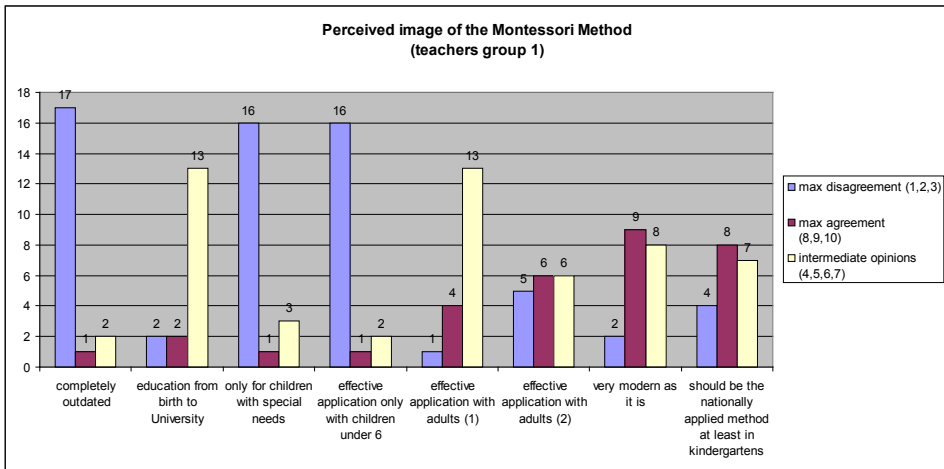
Unfortunately, we are not able to show data concerning the traditional elementary teachers group (Group 2) because when they filled the questionnaire,

<sup>8</sup> Source: own research data.

items were different in Section IV (Question 8 was not present). Instead of Q8, the Montessori Research Unit preferred to include an open-ended question regarding the expectations of each student about the attendance of the course.

For evaluation purposes, the values of the scale have been grouped around 3 macro-categories:

- 1) points 1 to 3 = maximum disagreement
- 2) points 4 to 7 = intermediate opinions
- 3) points 8 to 10 = maximum agreement



**Chart no. 9 – Montessori Method. Perceived image according to Group 1<sup>9</sup>**

As we can see, this group shows a compact, without doubt agreement about the perceived image of maximum disagreement for 3 statements:

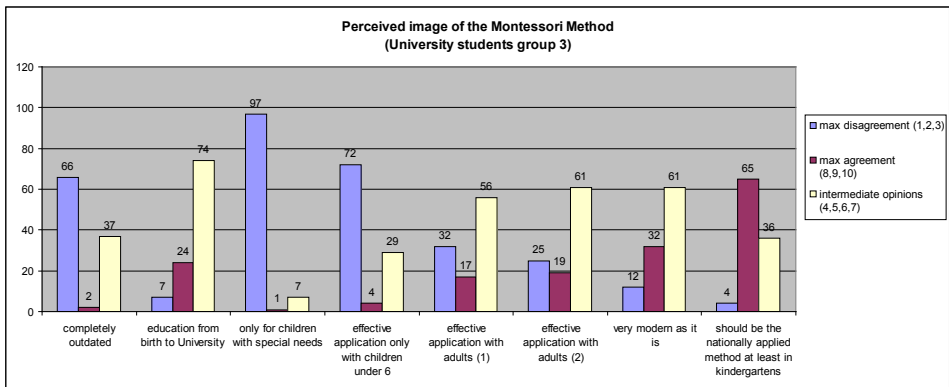
- “The Method is completely outdated”,
- “The Method is only for children with special needs”,
- “The Method is an effective application only with children under 6”.

Intermediate opinions mostly arise around 2 statements:

- “The Method organizes education from birth to University”,
- “The Method assures an effective application with adults”.

Fairly critique and controversial is the perceived image of the statement: “The Method is effective if applied to adults with low levels of functional literacy”, because we have a rather balanced distribution of choices between “max disagreement”, “max agreement”, “intermediate opinions”. This output gives an interesting opportunity for further discussion and content reflections with university students.

<sup>9</sup> Source: own research data.



**Chart no. 10 – Montessori Method. Perceived image according to Group 3<sup>10</sup>**

This group seems less compact than Group 1, anyway showing an agreement about the perceived image of maximum disagreement for 3 statements:

- “The Method is completely outdated”,
- “The Method is only for children with special needs”,
- “The Method is an effective application only with children under 6”.

Notice that these are the same three statements highlighted without doubt by Group 1 as the perceived image of maximum disagreement.

Intermediate opinions mostly arise around 4 statements:

- “The Method organizes education from birth to University”,
- “The Method assures an effective application with adults”,
- “The Method is effective if applied to adults with low levels of functional literacy”,
- “The Method is very modern as it is”.

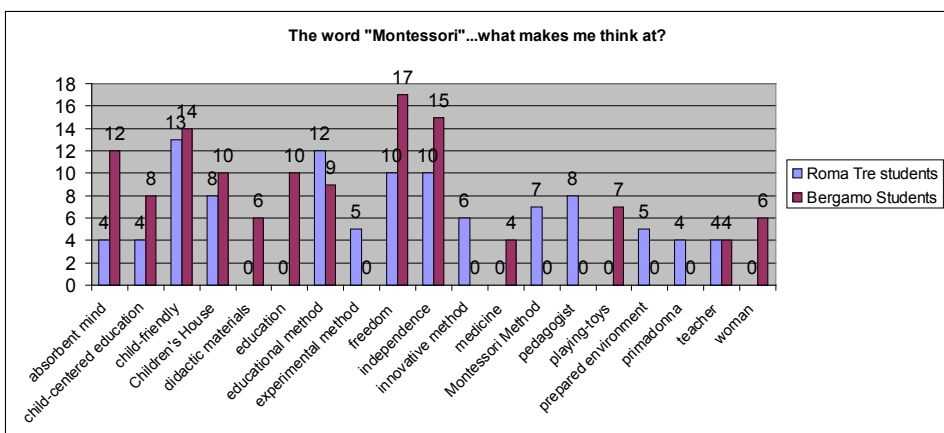
Almost completely agreed by the whole group, we find the last statement: “The Method should be the nationally applied method at least in kindergartens”. For this item, “max agreement” scores the highest value if compared to the others of the same chart.

### **«The word “Montessori”... what makes me think at?». Students’ perceptions of meaning**

As already mentioned in the Introduction, together with the survey we also asked students at Roma Tre University (March 2017) to answer a stimulus question about Montessori Pedagogy («The word “Montessori”... what makes me think at?»). We asked them to write the answer/comment on a piece of paper so that we could then

<sup>10</sup> Source: own research data.

collect and process data in order to set up a list of perceived meanings to discuss with them later. The same activity was carried out with students attending the first year of the bachelor degree in Education at the University of Bergamo (April 2018). Rome's participants were 57 and we collected an overall number of 150 answers/comments; Bergamo's participants were 52 and we collected an overall number of 211 answers/comments. Below readers find Chart no. 11 for comparison between the two groups. It takes into consideration the perceived images/meanings, expressed at least by 4 students through terms they believe in connection with the Montessori Pedagogy. The output consisted in 19 terms. To facilitate reading, in Chart no. 11 terms are put in alphabetical order:



**Chart no. 11 – Montessori pedagogy. Perceptions of meaning by University students (two groups compared)<sup>11</sup>**

- Absorbent mind
- Child-centered education
- Child-friendly
- Children's House
- Didactic materials
- Education
- Educational method
- Experimental method
- Freedom
- Independence
- Innovative method
- Medicine

<sup>11</sup> Source: own research data.

- Montessori method
- Pedagogist
- Playing-toys
- Prepared environment
- Primadonna
- Teacher
- Woman

At a glance, comparison between the two groups allow us to highlight the following:

- a) 6 terms out of 19 are exclusively mentioned by Roma Tre students (experimental method, innovative method, Montessori method, pedagogist, prepared environment, primadonna). On the other side, 5 terms out of 19 are exclusively mentioned by Bergamo students (didactic materials, education, medicine, playing-toys, woman).
- b) 8 terms out of 19 are mentioned by both groups (absorbent mind, child-centered education, child-friendly, Children’s House, educational method, freedom, independence, teacher). All these terms are very important key-terms of the Montessori pedagogy and students seem to have acquired a clear idea of their specific meaning in connection with the word “Montessori”.
- c) Considering the Roma Tre group, a rather original perceived meaning coming out is the term “primadonna” while “prepared environment” is a very important key-concept they have acquired which is not mentioned by Bergamo students at all.
- d) Considering the Bergamo group, a rather original and controversial perceived meaning is the term “playing-toys” but we were not able to state if this perceived meaning is considered by students under a critical point of view or not.
- e) As an overall result, Bergamo students show their knowledge of Montessori pedagogy through a more specific language of perceived meanings (absorbent mind, child-centered education, didactic materials, freedom, independence, medicine, woman) referable to all age groups in Montessori education. On the contrary, Roma Tre students show their knowledge through generalist meanings taken for granted (child-friendly, Children’s House, educational method, experimental method, innovative method, Montessori method, pedagogist).

## **Conclusion**

We have seen that, interesting data can be obtained through the administration of quantitative and qualitative survey tools (questionnaire, stimulus question) to students and teachers attending training courses in Educational Sciences. Our first analysis and reflections outlined in the previous chapters, together with the comparison between data reported, allow us to highlight the following:

- a) a program of readings of Maria Montessori's books (basic books and further readings) should be established for dissemination at the University, in schools (traditional and Montessori), in libraries, in Montessori training centers, in Montessori associations, in cultural organizations. Very few subjects read her books and titles chosen are foregone. Data collected gives confirmation that it would be extremely important and effective to insert systematically the "readings of classics in Education" activity during in-service teachers training courses. And one of the "classics" should absolutely be Maria Montessori.
- b) Across groups under investigation, data outputs concerning the relevance given by respondents to selected terms referring to Montessori Pedagogy show the presence of some controversial perceived meanings. We consider it in a positive way because the margins of doubt and perplexity concerning different perceived meanings can be a wealth to be used for further discussion and shared reflections on Montessori model of education and generally. Therefore, each of these controversial terms should be analysed by the lecturer together with respondents aiming at improving pedagogical discussion and feedback during lectures.
- c) We have seen that the exploration of students' perceptions of meaning concerning the main issue which will be developed and deepened during the teaching program, is a useful starting opportunity to actively involve University students. The tool helps "breaking the ice" and starting to dialogue involving students actively in the pedagogical reflective path and its multiple declinations and interpretations. It is a well used time for acquisition of students' previous knowledge, but also false clichés and stereotypes that students perceive around a classic author of Education Sciences.

## Bibliography

- Manion L., Cohen L., Morrison K., *Research methods in education*, Abingdon Oxford, Routledge, 2011.
- Mezirow J. *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Cortina, 2003.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 2000.
- Montessori M., *La mente del bambino. Mente assorbente*, Milano, Garzanti, 2007.
- Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, 2000.
- Nisbet J.D., Entwistle N.J., *Metodologia della ricerca educativa e della sperimentazione*, Roma, Armando, 1999.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo*, Bari, Dedalo, 1993.

**Dr. hab. Zoya Ryabova**

SHEI „University of Educational Management”  
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**Dr. hab. Irina Sidanich**

SHEI „University of Educational Management”  
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**Training of higher education applicants through internet usage  
with the specialization in “Christian Pedagogy”**

**Szkolenie kandydatów na studia wyższe na specjalności  
„pedagogika chrześcijańska” z wykorzystaniem internetu**

**Abstract**

The article foreground the problem of the Internet usage for information exchange, the search for new knowledge and free access to educational services in the process of obtaining higher education in order to ensure lifelong learning of the individual. The names of domestic scholars having developed the issues of specialists training in higher educational institutions are given as well as the usage of computer technologies in the educational process and the content of training within the educational and professional program “Christian Pedagogy in Higher Education”. The content of the article analyzes the level of elaboration and feasibility of the united system of computer networks for their information exchange between scientific and pedagogical workers involved in the educational process and applicants for higher education; research methodology and its objectis determined. The results of given scientific work contain task assignment for future teachers training in Christian pedagogy, the general content of the relevant educational and professional program, the existing informational and educational environment, Internet communication channels. The article represents the essence and gives examples of mobile learning of students using the communication channel- Viber.

**Keywords:** Internet communications; educational and professional program, information; online designers; training of higher education applicants; mobile messengers; mobile learning.

**Streszczenie**

W artykule przedstawiono problematykę użytkowania Internetu w celu wymiany informacji, poszukiwania wiedzy i wolnego dostępu do usług edukacyjnych w procesie zdobywania wyższego wykształcenia w ramach realizacji nauki przez całe życie. Podano nazwiska krajowych naukowców, którzy rozwinęli problematykę szkoleń specjalistów w instytucjach edukacji wyższej. Zaprezentowano także sposób użytkowania technologii komputerowych w procesie edukacyjnym i opisano przebieg szkolenia w ramach edukacyjno-zawodowego programu *Pedagogika chrześcijańska w edukacji wyższej*. W artykule przeanalizowano stopień opracowania i zastosowania zintegrowanego systemu



sieci komputerowej do wymiany informacji pomiędzy naukowcami i pracownikami naukowymi zaangażowanymi w proces edukacyjny oraz kandydatami na studia wyższe; określono metodologię badań i jej przedmiot. Wyniki przedstawionej pracy naukowej zawierają listę zadań dla przyszłych nauczycieli szkolących w zakresie pedagogiki chrześcijańskiej, zasadniczą treść programu edukacyjno-zawodowego, opis istniejącego środowiska informacyjnego i edukacyjnego oraz programów komunikacji internetowej. Artykuł przedstawia istotę i podaje przykłady mobilnej nauki studentów z użyciem komunikatora Viber.

**Słowa kluczowe:** komunikacja internetowa, program edukacyjno-zawodowy, twórcy internetowi, szkolenie kandydatów na studia wyższe, mobilne komunikatory, mobilne nauczanie.

## Introduction

**Target settin.** The main features of function and development of the higher educational system are the intense entry of Ukraine into the European educational space, the rapid changes in the socio-economic sphere, and the thorough, innovative reform of the educational sector. A set of principles grounds the reform from the State policy on higher education among which the primary one is to promote sustainable development of society through the preparation of a competitive human capital and the creation of conditions for lifelong learning<sup>1</sup>. That is, the formation of the individual needs within the continuity of education lays down the order as priority as well as constant acquiring of knowledge, skills, development of professional competence. The above-mentioned determines the necessity to search and use of such training organization models could provide free access to educational services at any time and from any place of residence of higher education applicants and ensure prompt support for students in education. That will exactly facilitate the development of personality and the formation of education as a social value. One model among those is grounded on the Internet usage to organize the information exchange and render counseling services to participants of the educational process. Taking into account round-the-clock access to information and consultation the Internet network is namely the optimal environment for providing educational services by higher educational institutions. At the same time the use of Internet resources remains to be explored for the integration of elements of secular and theological sciences into the educational process of training of higher education applicants through the creation of integrated training sessions.

**Actual scientific researches and issues analysis.** The theoretical and practical aspects of the training of specialists in higher educational institutions have been significantly developed as a priority direction of the state educational potential formation in the writings of Borova T., Halus O., Hladush V., Drach I., Yevtushenko G., Yelnikova G., Kremin V., Kratt O., Kutsenko V., Luhova V., Makhynia T., Moroz A., Oliinyk V., Prikhodkina N., Rashkevych Y., Ryabova Z., Sidanich I., Sliepkan S., Tymoshko H.,

---

<sup>1</sup> *Zakon Ukrainy „Pro vyshchu osvitu”*: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua> (in Ukrainian).

Shevchenko G., Yahupov V. and others. The use of computer technologies in the educational process particularly in the higher educational institution is disclosed in the works of Bykov V., Bukharkina M., Hurevych R., Zhuk Y., Kademii M., Kasian S., Lytvynova S., Liakhotska L., Oliinyk V., Polat Y., Ponomarenko V., Spirin O. and others. Essential characteristics of the training contents under the educational and professional program “Christian Pedagogy in Higher Education” are based on the works of such scholars as Bekh I., Hryneva M., Yevtukh M., Zhukovskiy V., Kyslashko O., Rohov O., Sidanich I., etc.

An analysis of this issue status suggests from scientific sources that the training of specialists is only beginning to be developed within Christian pedagogy in higher education, the urgent point is the definition of the conceptual foundations for the formation of the training content, the search for mechanisms of optimal integration of innovative teaching technologies into the training system of higher education applicants, the determination of effective management mechanisms for the quality of providing educational services in this area, etc. The priority particularly appears to justify the need of Internet usage as a communication platform for the interaction of participants in the educational process which can ensure the effectiveness and efficiency of training. According to the requirements of modern age grounding the need of free access to educational content by higher educational institutions an information environment is being actively built up that is formed in the virtual space of the Internet. The aforesaid is fixed by the legislative documents, therefore each person is stated by the Law of Ukraine “On education”, Article 3 “The right to education” to have the right to access to public educational, scientific and information resources including resources on the Internet, electronic textbooks and other multimedia learning resources in an order according to legislation<sup>2</sup>. It should be noted that the concept of “Internet” known as a world-wide voluntary united system of computer networks is increasingly being interpreted as a web-system and information accessible through it rather than physical network by itself<sup>3</sup>. The domain statistics is interesting which reflects constant dynamics of amount of UA domains. Updating domains indicates a constant updating of the content but there with Internet communication channels are also developing<sup>4</sup>. Internet communication channels will be taken to mean the web-platforms of the global system of computer networks within our research, the main purpose of which is the information exchange between two or more number of people during the course of the educational process in a higher educational institution.

The object of the article is to describe the ways of the Internet usage in the process of training of applicants for the second (master’s) level of higher education with the specialization in “Christian pedagogy”.

<sup>2</sup> *Zakon Ukrayiny „Proosvitu”*: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua> (in Ukrainian).

<sup>3</sup> *Zagalni vidomosti pro Internet*: URL: [http://viki.kspu.kr.ua/index.php/Ponyattya\\_pro\\_inter-net\\_Poshlukovi\\_katalogy\\_Indeksni\\_poshlukovi\\_systemy](http://viki.kspu.kr.ua/index.php/Ponyattya_pro_inter-net_Poshlukovi_katalogy_Indeksni_poshlukovi_systemy) (in Ukrainian).

<sup>4</sup> *Statystyka za lystopad 2017*: URL: <https://hostmaster.ua/UAstat/2017/?201711> (in Ukrainian).

## Research methodology

A survey was conducted and its results were analyzed in the process of studying the subject of research and achieving assigned targets. The mentioned included a certain set of general methods of scientific knowledge used both on the empirical and theoretical levels of research. Certain analysis of training status of higher education applicants, synthesis of the interpretation results and other were accomplished as a part of the study.

## Results finding

The training of future teachers is carried out in accordance with the current normative framework in Christian pedagogy in higher education and aims to train new generation of specialists capable to generate ideas of innovative activity, to work in conditions of uncertainty and conduct research work. Beyond that the main task is the formation and development of the skills pursuing professional activities on Christian values for the acquisition of higher education from Christian pedagogy for the establishment of their Christian and civil competencies among applicants for higher education in Christian pedagogy<sup>5</sup>. It should be pointed out that the training is carried out at the second (master's) level of higher education within relevant educational and professional program<sup>6</sup> the content of which is oriented to the eighth level of the National Qualification Framework. Integral competence<sup>7</sup> being also expected outcome of learning during training is an acquisition of the ability to solve complex problems, effective work in a situation of uncertainty and production of innovations. The current law (the Law of Ukraine "On Higher Education") states the second (master's) level of higher education to involve gaining by a person in-depth theoretical and/or practical knowledge, skills in the chosen specialty (or specialization), general principles of the methodology of scientific and/or professional activity, other competences sufficient for the effective performance of tasks of an innovative nature on the appropriate level of professional activity. For example the National Qualification Framework represents such interpretation of the concept of "competence/competences" as the ability to perform a particular activity expressed through knowledge, comprehension, skills, values, and other personal qualities by a person<sup>8</sup>. Along side this a structural unit is used by means

---

<sup>5</sup> *Ofitsynyy sayt DVNZ „Universytet menedzhmentu osvity” NAPN Ukrayiny*: URL: <http://umo.edu.ua/institutes/imp/struktura-institutu/kaf-upravl-navch-zaklad/o-kafedhi> (in Ukrainian).

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> *Postanova KMU „Pro zatverdzhennya Nacionalnoyi ramky kvalifikatsii”*: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/lavs/show/1341-2011-p>. (in Ukrainian).

<sup>8</sup> Ibid.

of communication while describing qualification levels. The interpretation of this definition is given both in the National Qualification Framework and in the works of scientists. Yes, communication is the exchange of information, coordination and accommodation during the interaction of subjects of the joint activities<sup>9</sup>. Based on the above-mentioned and the recommendations for the construction of educational programs (works by Y. Rashkevych, etc.) the educational and professional program has a description of program competencies consisting of integral competence, general competences and professional competences of the specialty. General competences include communicative competence in the form of knowledge of the basic ways and means of interpersonal communication, speech styles, practical experience of communication in different languages in the field of special education; ability to constant enrichment of own speech, to establish professional pedagogical communication, apply IT in professional and scientific activities. Certain methods of communicative interaction are used between participants in the educational process by means of the Internet for its successful formation of masters' training in the educational process.

Ensuring the quality of the educational process entirely depends on the existing information and educational environment for higher education applicants at the higher educational institution, which provides for the creation of certain educational portals where various educational information, information materials for conducting training sessions, an electronic library should be contained. In addition it is necessary to have information about the status of its flow for the current tracing and adjustment of the process, that is, it is critical to have a certain operational connection between those who teach and those who study. That's what communication channels of the Internet are useful and necessary. Let's consider their usage while the training of higher education applicants with specialization in "Christian Pedagogy in Higher Education".

It is common knowledge that for successful performance, particularly in the field of education, it is necessary to explore and to actively influence on the status of organization of the educational process in the institution, trace the level of satisfaction with the educational needs among participants in the educational process, resulting character of studies and the state of formation of professional competence among future specialists<sup>10</sup>. Let's review the process of marketing research practice to meet the educational needs among higher education applicants in Christian pedagogy in higher education.

Determination of goals in the educational system is carried out on the basis of the requests of the state, society, person, its achievement is ensured through the

<sup>9</sup> O. Tsurul, *Menedzhment u derzhavnyh organizatsiyah*: Navch. posibnyk. – K.: KNEU, 2002. – 142 s. (in Ukrainian).

<sup>10</sup> Z. Ryabova, *Naukovi osnovy marketyngovogo upravlinnya v osviti*: monografiya – K.: Pedagogichna dumka, 2013. – 268 s. (in Ukrainian).

interaction of certain social institutions (stakeholders) particularly participants of the educational process. The above-mentioned interaction is achieved through certain communicative processes, notably through objective informing of interaction subjects providing open education system. Such information distribution is achieved on the basis of receiving certain information. However it is necessary to focus on the information characteristics as urgency, relevance, accuracy, completeness and others. There is an algorithm for obtaining information as clarifying the needs in its collection, defining the purpose, analyzing the available data, formulating the targets for obtaining information, justifying a certain concept of information compiling and determining the mechanisms for its implementation, seeking (secondary and primary) information, data analyzing and its interpretation, presentation of results, creation (seeding) of banks (databases) of data and its usage for decision approval. Let's emphasize that receiving and processing is the one among factors ensuring the quality of the interaction between all subjects of the educational process in higher education. The applicant for a certain level of education is the key subject of the educational process. The quality of the providing educational services depends on the satisfaction of their educational needs and requests. Different methods are appropriate to determine this status from questioning to factor-criterion modeling. Let's note that nowadays any technique using in researches is carried out on the Internet network as a consequence of extension limits of computer technology and distribution of worldwide web influence on modern life.

For example any survey determining the status of the educational process of training among higher education applicants should be conducted by dint of online designers such as WEB anketa; eQuestionnaire; Virtual ExS, Google Forms, etc. These designers facilitate to reach the target audience at a convenient time for them, provide quick access to information, assist in the export of data or Excel spreadsheet editor, either in a text file or into other analytical packages, have information processing capabilities and automatically build charts. Recently Google Forms have been actively used to determine the status of the educational process in order to receive feedback from applicants. The advantage of this designer is that it allows creating free surveys, questionnaires, tests and other. Beyond that responses can be analyzed because it is displayed in Google Sheets. The advantage of this designer is the sharing of several users to create a survey, questionnaire, tests and analyze its results. Thus the survey in Google Forms is being developed determining the status of satisfaction with educational needs among higher education applicants in Christian pedagogy in a higher education by the scientific and pedagogical staff of the Department of Pedagogy, Management and Administration at the University of Educational Management. The use of Google Forms specifically facilitates the automation of answering questions. Let's consider the characteristics of the survey: questionnaire, online, written. The questionnaire includes the introductory and main parts, has a passport. Questions are open and closed, direct and indirect (Fig. 1).

The results are automatically issued in the form of a diagram. An example of such a diagram is shown in the figure (Fig. 2). The substantiation of such a survey is confirmed by the attained results of the status self-assessment of the discipline mastering. As a result the status of its teaching was improved: the introduction of practical orientation tasks, etc.

Determine your level of knowledge in the process of content modeling Christian pedagogy in higher education\*

- initial
- medium
- sufficient
- advanced
- other

Fig. 1. An example of a query created in GoogleForms

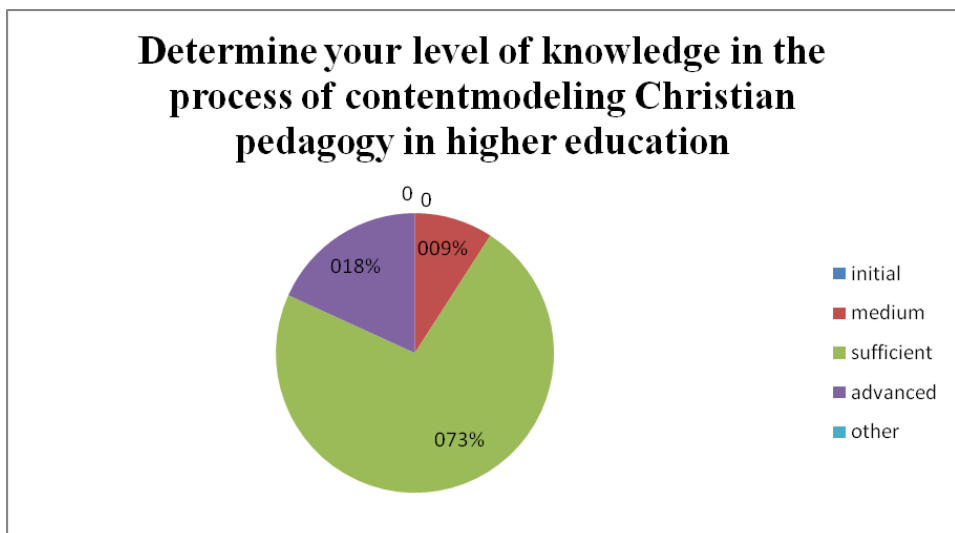


Fig. 2. An example of a response chart constructing created in Google Forms

The conducted survey among students and analysis of its results contributed to the updating of the contents of the disciplines and the introduction of integrated sessions in the process of training among higher education applicants with the specialization in “Christian pedagogy”.

One way to receive information through Internet communication channels is to monitor consumer content. It is a tracking of information that consumers leave in feedbacks on the Internet. The emotional essence of the visitor messages is analyzed about their positive or negative attitude to the quality of providing educational services. The advantage of monitoring consumer content is the prompt response to feedbacks and the opportunity “to hear” the consumer of educational services for the higher educational institution, to find out own advantages and disadvantages, to understand the inquiries and needs of both existing and potential consumers, to explore the level of quality of educational services and what image of the institution is formed in the minds of consumers. So Sidanich I. created a public group “Christian Pedagogy” in the social network Facebook<sup>11</sup>. The group was founded with the purpose of guidance of future teachers in Christian pedagogy and teaching subjects of spiritual and moral orientation in educational institutions, theoretical and methodological development of content on the basis of the Holy Scripture, activation of the development of Christian education, the protection of rights and freedoms, the satisfaction of spiritual, historical, cultural, patriotic, political, economic, social and other interests of Christians in Ukraine, assistance to the revival of the spirituality of Ukrainian citizens on Christian principles and the formation of Christian world view. The group includes 1019 participants: it is scientific and pedagogical workers, applicants for higher education with specialization in Christian pedagogy in higher education, ex-applicants, potential entrants, etc. The analysis of the messages content left by the group members gives grounds for conclusions about the emotional state of the process of training among higher education applicants which promotes updating of the content of this process.

It should be noted that followers of different religions receive higher education with the specialization in “Christian Pedagogy”. The content of the training contains the academic discipline “Fundamentals of Christian Pedagogy”. Various arguments were represented during the classes and in the subsequent Internet discussion between future high school teachers about the attitude of Christianity to science. The discussion was conducted with the aid of Viber Mobile Messenger. A number of certain conclusions were drawn down the line that, teachers of Christian pedagogy should use in their professional activities the latest achievements of pedagogical, psychological and theological science, have the skills of using information technology in particular the Internet communication channels for the adaptation and life success in the fast-moving events of the environment. The Internet namely can create the conditions for a constructive dialogue between science and religion thanks to the full presentation of arguments and the use of the business writing culture and can be a mean of forming universal human values of the person including those based on

---

<sup>11</sup> *Grupa „Khrystyianska pedagogika” v sotsianiy merezhi Facebook*: URL: <https://www.facebook.com/groups/1626167814353416/> (in Ukrainian).

the spiritual and moral principles. That is, received information, its emotional color exactly prompts the update of the content of training for higher education applicants and promotes the quality of the educational services providing by the higher educational institution. In general the usage of cloud technologies is the most promising in the educational process of educational institutions in a contemporary context<sup>12</sup>. For example usage of cloud-based Internet service with software Microsoft Office 365.

Generally accepted Internet communication channels are regarded e-mail, chat communication (Internet Relay Chat), audio and video conferencing (for example using Skype). An intensive increase happens in the number of Internet communication channels in the conditions of rapid development of technologies<sup>13</sup>. Hence mobile messengers likewise WhatsApp, Viber, Telegram, Facebook Messenger and others were intensively taped to ensure the quality of educational services in the educational process. The term m-learning was denized in the educational space, we believe a future is for mobile learning since the use of these instant messengers allows us promptly to provide and receive information, express wishes, conduct a survey, and so on. So the curator of the training group created a group in the Viber mobile messenger while organizing the educational process of higher education applicants from Christian pedagogy at a higher education, where consultations are provided, important issues are discussed regarding mastering the content of academic disciplines, etc.

Let's consider mastering this discipline as "Fundamentals of Christian Pedagogy" (5 academic credits) applicants for the second level of higher education studying two semesters. The main tasks for mastering this discipline are: Christian spirituality and theology gives grounds for the formation of the ethical and moral qualities of future teachers in Christian pedagogy in higher education; formation and development of certain competences in the field of Christian pedagogy by studying the theoretical foundations and passing the assistant practice; acquaintance the current conditions of the humanitarian sphere in Ukraine, normative documents on the functioning of the educational system in general and teaching subjects of spiritual and moral orientation in particular in educational institutions. The primary targets of this discipline are: the formation of sensual life values and models of personality life in society; the formation of skills to use techniques and technologies for teaching spiritual and moral subjects and conducting events involving parents, educators, the public and other stakeholders, the development of methods of innovative cooperation between subjects of creative activity. The solution of these tasks will contribute to the revival of universal and national values in the context of the development of a market economy and will provide an understanding by the future teachers in higher education pedagogy the essence of

<sup>12</sup> V. Bykov, *Tehnologiyi hmarnyh obchyslen, IKT-autsortsing ta novi funktsiyi IKT-pidrozdiliv navchalnyh zakladiv i naukovykh ustanov*: URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1151/1/251.pdf> (in Ukrainian).

<sup>13</sup> *Komunikatsiyini kanaly Internet*: URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Internet-komunikatsiya> (in Ukrainian).



the Christian tradition, the peculiarities of Christian education taking into account the spiritual and moral problems of Ukrainian society and the differences in ethical principles in other religious teachings<sup>14</sup>. Let's emphasize that as a result of the accomplished tasks the planned learning outcomes are being reached which are by its essence a set of knowledge, skills and competencies acquired by the student having mastered a certain educational program. The integral competence, general competencies and special (professional, subject) competencies are underlined to be formed at the end of the training (during 1,5 years of study) among the applicants for the second (master's) level in Christian pedagogy. The content of the training is based on the combination of three subject fields namely: Christian pedagogy, Christian psychology and biblical and theological sciences. The measurement of the formation status of the professional competence is carried out for the future teacher in Christian pedagogy in a higher educational institution with the help of an appropriate qualimetric model which is executed in Excel spreadsheet editor and available on the Internet network.

Expected learning outcomes, in our opinion, of the second-level applicants should be Christian pedagogy in the higher education as follows: profound knowledge of the theological foundations of Christian pedagogy; realization the meaning of Christian values in the modern world and the orientation of an educational process building on the grounds of Ukrainian Christian historical traditions; positive dynamics of knowledge development in Christian pedagogy and acquired skills of teaching Christian ethics, spirituality, morality in educational institutions; the formation of the internal need to be bearers of Christian morals in society among future teachers of higher educational institutions, to carry out just moral actions, to teach to do good deeds; skills to create conditions for students' acquaintance with the history of Christian culture and attraction them to the spiritual and moral values of the Christian traditions; positive dynamics in growth of spiritual and moral qualities of magistrates and formation of their critical attitude towards destructive cults and sects.

The mastery of the content of this discipline involves the compilation of a terminology dictionary. The applicants are given a task generally accepted in pedagogy to describe the terms on a biblical basis. The applicants along with the teacher discuss possible options and evaluate the best options for executing this task in the Viber group. That is, the use of mobile learning contributes to the cooperation between higher education applicants, offers new opportunities for prolonged continuing education both within and outside the university facilitating more thorough understanding of certain categories and the formation of persistent knowledge through their online discussion. Continuity of learning is provided through the motivation of the process

---

<sup>14</sup> I. Sidanich, *Upravlinny a pidgotovkoyu maybutnih vykladachiv khrystyianskoyi pedagogiky u vyshchiy shkoli*: URL: <http://umo.edu.ua/katalog/882-electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-16-2015> (in Ukrainian).

of cognition. Also it is necessary to notice about changing the role of the teacher: he moves from the information translator to the facilitator organizing and supporting students and assisting in the collective resolution of educational problems in groups. The teacher provides successful group Internet communication between students.

### **Conclusions and perspectives for further research**

So summing up the above-mentioned it should be noted that the usage of Internet communication channels just started its formation and lies at the testing stage in the training of higher education applicants with the specialization in “Christian Pedagogy in Higher Education” at the SHEI of “University of Educational Management” of the NAES of Ukraine. At the same time the research emphasizes the urgency and necessity of large-scale introduction of this activity because it provides a positive motivation for the learning process. A priority direction is the deepening of constructive dialogue and the development of new scientific areas of cooperation between the representatives of theological and secular science could be conducted in social networks and while training sessions on the Internet. Beyond that an urgent need is the introduction of special projects for the development and preparation of electronic textbooks and instructional guides which would take into account on one hand the Christian tradition and on the other hand modern trends in science and contribute to the development of professional competence of the modern teacher in Christian pedagogy in higher education. The study the evaluation of e-technology learning is emphasized extremely important among higher education applicants as well as the status of professional competence formation with further interpretation of the results and recommendations for improvement the status of this process automatically. Developing methods of the Internet communication channels usage will promote to find new ways of learning the Truth, finding the keys to the hearts and minds as by young students and by society as a whole.

The development of a national system of higher education on the integration of Christian values and modern information technologies will ensure the success of the sacred mission of modern education concerning the formation of intellectual potential through the comprehensive development of an individual as a personality and the highest value of society.

### **Bibliography**

- Bykov V., *Tehnologiyi hmarnyh obchyslen, IKT-autsortsing ta novi funktsiyi IKT-pidrozdliv navchalnyh zakladiv i naukovykh ustanov*: URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1151/1/251.pdf> (in Ukrainian).  
*Grupa „Khrystyianska pedagogika” v sotsiainiy merezhi Facebook*: URL: <https://www.facebook.com/groups/1626167814353416/> (in Ukrainian).

- Komunikatsiyni kanaly Internet*: URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/ Internet-komunikatsiya](https://uk.wikipedia.org/wiki/Internet-komunikatsiya) (in Ukrainian).
- Ofitsiynyy sayt DVNZ „Universytet menedzhmentu osvity” NAPN Ukrayiny*: URL: <http://umo.edu.ua/institutes/imp/struktura-institutu/kaf-upravl-navch-zaklad/o-kafedhi> (in Ukrainian).
- Postanova KMU „Pro zatverdzhennya Nacionalnoyi ramky kvalifikatsii”*: URL: [http://zakon2.rada.gov.ua/lavs/show/ 1341-2011-p](http://zakon2.rada.gov.ua/lavs/show/1341-2011-p). (in Ukrainian).
- Ryabova Z., *Naukovi osnovy marketyngovogo upravlinnya v osviti*: monografiya – K.: Pedagogich-nadumka, 2013. – 268 s. (in Ukrainian).
- Sidanich I., *Upravlinnya pidgotovkoyu maybutnih vykladachiv khrystyianskoyi pedagogiky u vyshchih shkoli*: URL: <http://umo.edu.ua/katalog/882-electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-16-2015> (in Ukrainian).
- Statystyka za lystopad 2017*: URL: <https://hostmaster.ua/UAstat/2017/?201711> (in Ukrainian).
- Tsurul O., *Menedzhment u derzhavnyh organizatsiyah*: Navch. posibnyk. – K.: KNEU, 2002. – 142 s. (in Ukrainian).
- Zagalni vidomosti pro Internet*: URL: [http://viki.kspu.kr.ua/index.php/ Ponyattya\\_pro\\_internet.\\_Poshukovi\\_katalogy.\\_Indeksni\\_poshukovi\\_systemy](http://viki.kspu.kr.ua/index.php/Ponyattya_pro_internet._Poshukovi_katalogy._Indeksni_poshukovi_systemy) (in Ukrainian).
- Zakon Ukrayiny „Proosvitu”*: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua> (in Ukrainian).
- Zakon Ukrayiny „Provyshchu osvitu”*: URL: <http://zakon2.rada.gov.ua> (in Ukrainian).

## PhD Tetiana Makhynia

SHEI University of Educational Management  
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

### **Possibility of crowdsourcing usage in professional training of education managers**

### **Możliwości zastosowania crowdsourcingu w zawodowym szkoleniu menedżerów edukacyjnych**

#### **Abstract**

The article focuses on the possibilities of using crowdsourcing in the professional training of education managers. We have considered the most widespread in education types and items of crowdsourcing, as intellectual crowdsourcing, crowd-recruiting and crowd-funding, among its variety in business, social and public spheres. Its essence and ways of application are determined for the process of the education managers training. The most widespread directions of educational crowdfunding are analyzed: fund raising for own education; co-financing science; attracting funds for classroom equipment. We have distinguished significant advantages of using crowdsourcing in education and professional training of education managers based on the analysis of the relevance and usage models of crowdsourcing technologies in business, social and public spheres. Beyond that, we have investigated possible models of crowdsourcing usage enhancing the professional training of education managers: ideas collecting on the organization of the educational process, informing research and knowledge generation, and using the crowd to redesign learning. The given models of crowdsourcing usage include the organization, methodology and trained personnel pointed to deal with certain developmental tasks according to specific conditions, such as collecting and processing information, collecting and processing constructive ideas, collecting proposals for draft documents, forming a pool of independent experts. Joint application was stated for examples to facilitate encouragement of the innovation meaning how crowdsourcing could aid to raise educational standards.

**Keywords:** Internet communications; network community; social networks; generation of ideas; educational crowdsourcing; educational crowdfunding; educational managers; professional training.

#### **Streszczenie**

Artykuł skupia się na możliwości wykorzystania crowdsourcingu w szkoleniu zawodowym menedżerów edukacyjnych. Przedstawiono najbardziej rozpowszechnione w edukacji typy i przedmioty crowdsourcingu, takie jak: crowdsourcing intelektualny, croud-recruiting i croud-funding oraz ich różnorodność w sferze biznesowej, społecznej i publicznej. Jego istotę i sposoby zastosowania określa się w procesie szkolenia menedżerów edukacyjnych. Przeanalizowano najbardziej rozpowszechnione kierunki croud-fundingu edukacyjnego: pozyskiwanie funduszy na własną edukację; współfinansowanie nauki; pozyskiwanie funduszy na wyposażenie klasowe. Na podstawie analizy znaczenia i modeli użytkowania technologii crowdsourcingu w sferach biznesowej, społecznej i publicznej wyróżniono

największe zalety korzystania z crowdsourcingu w edukacji i szkoleniu zawodowym menedżerów edukacyjnych. Poza tym prześledzono możliwe modele użytkowania crowdsourcingu, aby ulepszyć szkolenie zawodowe menedżerów edukacyjnych: zbieranie informacji na temat organizacji procesu edukacyjnego, informowanie o badaniach i generowaniu wiedzy oraz wykorzystywanie tłumu do przedefiniowania procesu uczenia się. Zaprezentowane modele wykorzystania crowdsourcingu obejmują: organizację, metodologię oraz wyszkolony personel wskazany w celu radzenia sobie z pewnymi zadaniami rozwojowymi, zgodnie z określonymi warunkami, takimi jak: zbieranie i przetwarzanie informacji, zbieranie i przetwarzanie konstruktywnych pomysłów, zbieranie propozycji projektów dokumentów, tworzenie puli niezależnych ekspertów. Sformułowano wniosek dotyczący dobrych praktyk ułatwiających wspieranie innowacji, mówiący o tym, w jaki sposób crowdsourcing mógłby pomóc w podniesieniu standardów edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** komunikacja internetowa, wspólnota sieci, sieci społeczne, pokolenie idei, edukacyjny crowdsourcing, edukacyjny crowdfunding, menedżerowie edukacyjni, szkolenie zawodowe.

## Introduction

**Target setting.** Comprehensive informatization of society and rapid development of various technologies of social interaction in the Internet have led to the emergence of special interactive platforms based on the technologies of crowdsourcing, which are now becoming more and more popular not only in business sphere but also in education. Crowdsourcing is based on the knowledge of the «crowd» and aims to reach the common goal – to answer questions, design a new product or solve a problem. This is not a new practice, however, new technologies help people and communities around the world to connect.

**Actual scientific researches and issues analysis.** Despite the fact that the term «crowdsourcing» was first introduced in 2006 by writer Jeff How in a journal article describing a business model based on attracting ordinary consumers, Internet users and volunteers to the production and distribution of ideas, goods and services, the idea of creation of crowdsourcing is far from new. One of the most well documented examples of crowdsourcing is the introduction of the British Parliament's Prize in 1714 for the development of a reliable method for determining geographical longitude. With the development of the Internet, crowdsourcing began to gain popularity around the world and has emerged into a new promising trend that successfully developed as a model for solving any type of problems and challenges that an organization, state and society may face. Wide popularity has been gained by special crowdsourcing projects, including Wikipedia (a free encyclopedia that offers all users the ability to write and edit articles), OpenStreetMap (a free world map that offers users the ability to create detailed maps of cities), Ebird (a free database that offers amateur ornithologists to perform routine observation procedures), etc. The questions of the use of crowdsourcing technologies in various spheres of activity are disclosed in the scientific publications of many researchers (K. Akkmerman, A. Aniskin, D. Beiker, E. Golubev, M. Giilsar Dolzhenko, D. Dyachkov, O. Kravtsov, D. Maslanov, A. Moss,

I. Nasyrov, A. Pankrukhin, K. Poltorak, K. Prahalad, V. Ramashvami, V. Sagan, V. Smirnova, D. Tapscot, P. Fedorova, P. Feldman, L. Habibullina, S. Shapiguzov ), including in education (Yu. Buzuyev, O. Zhytkova G. Kalinina, O. Kuzminskaya). However, the above-mentioned studies do not give an idea of the possibility of introducing crowdsourcing into the professional training of education managers.

**The object of the article** is to identify opportunities and give examples of crowdsourcing usage in the professional training of education managers.

### Research methodology

A set of theoretical methods was used in the course of the study: systematization and generalization of the educational crowdsourcing issue having ensured the practical part of the research, namely, it has provided an objective assessment of the current state of the implementation process of the crowdsourcing models into the professional training of education managers, as well as the possibilities of crowdsourcing instruments usage.

### Results finding

Crowdsourcing – is the transfer of certain production functions to an uncertain circle of individuals in order to obtain the necessary ideas and services. It is primarily directed towards the online community, while coordinating its activities with the help of information technology<sup>1</sup>. The main idea of crowdsourcing is that there will always be talented people in the community who are ready to generate ideas, solve problems or even conduct researches for corporate or community purposes for free or for a small reward. At the same time, the main stimulus for them is not the reward, but the opportunity to see the embodiment of their ideas in practice.

From the point of view of our study, it is appropriate to define crowdsourcing in the context of public administration in the education of G. Kalinina, who describes crowdsourcing as a modern universal managerial technology for research and production of new ideas and tools, creation of educational, informational and management products and services using Internettechnologies. At the same time, G. Kalinin regards crowdsourcing in the management of the educational institution, as the modern innovative management technology in terms of syncretic interpenetration of intellectual, communication and information technologies, based on the conceptual principles of convergence, implementation of which will ensure

---

<sup>1</sup> D. Beyker, *Innovatsiya modeli biznesu cherez «kraudorsinh» z vykorystannyam sotsial'nykh merezhevykh platform*: URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/2011/000393746/06/image/06-087.pdf>

the effective achievement of the mission and strategic goal, providing solutions of the management tasks, achievement of goals and successful implementation of projects in practice<sup>2</sup>.

Scientific sources distinguish the following types of crowdsourcing:

- passive (only on reception) and active (constructive dialogue);
- internal (within the organization or community of experts) and external (without limitation);
- traditional (finding a better idea among many ideas) and sintellectual (finding the set of best ideas based on their collective selection)<sup>3</sup>.

Regarding management, D. Dyachkov gives the following classification of types of crowdsourcing:

- by types of activities (competition, cooperation);
- in the sphere of life (business, social, state);
- by the type of tasks to be solved (product creation (content), voting, search of solutions, people search, information gathering, opinion gathering, testing, support service, fundraising)<sup>4</sup>.

Among the variety of types and types of crowdsourcing, such as intelligent crowdsourcing (the use of collective intelligence); crowdtesting (online software testing); crowd recruiting (search and recruitment); crowdfunding (colaboration financing of projects); crowdsourcing (development and improvement of products - collective brainstorming for the search for new ideas); Smart-Sourcing (routine tasks solution); crowdinvesting (creation of sources of passive income for investors); crowdcreation (design of logotypes, slogans, advertising)<sup>5</sup>; the most widespread one in education is the intellectual crowdsourcing, crowd-recruiting (crowd-recruiting) and crowdfunding. Let's dwell on their essence and examples in more detail.

Intelligent crowdsourcing is a technology of intellectual collaboration of the social media connected with implicit knowledge, aimed at the joint creation of intellectual product, the technology of network integration of the implicit knowledge of a large number of people (the «crowd») whose intellectual interaction does not have territorial, corporate, professional, social, cultural and other restrictions.

<sup>2</sup> G. Kalinina, *Kraudsorsyng yak innovatsiyna tekhnolohiya hromads'ko-derzhavnoho upravlinnya v osviti* // VisnykCherkas'koho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. – 2016. – № 5. – P. 65–72. (in Ukrainian).

<sup>3</sup> S. Shapiguzov, *Kraudsorsing v gossektore: innovatsiya s raschetom na grazhdanskoye obshchestvo*: URL: <http://bujet.ru/article/193827.php> (in Russian).

<sup>4</sup> D. Dyachkov, *Kraud-kontseptsiya yak efektyvnyy instrument upravlinnya* / D. Dyachkov, N. Korshykova // *Ekonomika i orhanizatsiya upravlinnya* – Vinnytsya. – 1 (17) –2 (18), 2014. – P. 333–338 (in Ukrainian).

<sup>5</sup> Y. Golubev, *Ispolzovaniye instrumentov kraudsorsinga kak element usileniya konkurentosposobnosti promyshlennykh predpriyatiy*: URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/57EVN514.pdf> (in Russian).

Thus, intelligent crowdsourcing allows you to accumulate and share knowledge based on wiki platforms. The most striking example of intellectual crowdsourcing in education is the creation of Wikipedia – the largest encyclopedia in the history of mankind that is available to everyone. Meanwhile, it would not have existed, if not hundreds of thousands of editors, who step by step enrich Wikipedia with new materials and improve existing articles. The Ukrainian section of Wikipedia has over half a million articles and all of them are created by ordinary people who are experts in their fields.

The following is an innovative model of EdCamp conferences for the professional formation of leaders in educational change. EdCamp was first introduced in 2010 by inspired educators from the United States. To date, more than 1,500 events in 29 countries around the world have brought together leaders, educators, and stakeholders from all over the globe for an open exchange of pedagogical experience, cooperation and solving common challenges. Thanks to the new discussion format the conference is subject to the «two legs» law: the participants determine the program and the course of the event on their own. EdCamp conferences are an alternative to advanced training courses. These measures do not have pre-agreed programs. The course of the event is formed by participants on the first day of the meeting. Everyone can become a speaker here. EdCamp works on the basis of «give, if you can – take if you want». At such events, teachers exchange their professional experience and ask questions that concern them. After the completion of EdCamp everyone feels the so-called «effect of a long tail» – this is manifested in the continuation of discussions and joint activities of teachers. Both young specialists and veterans of Ukrainian school education are invited to participate in EdCamp.

The main criterion is not the form of ownership, the prestige of the school or anything else, but only your motivation for development and the willingness to take responsibility for the future!

It's worth saying that the EdCamp movement in Ukraine is the most active foreign community after the United States, which works in this format. During the years of its existence, «EdCampUkraine» has implemented and continues to implement a number of projects and public initiatives aimed at professional development of educators and solving problems associated with their activities.

The technology of intellectual crowdsourcing is also used to discuss topical issues of public administration in education in social networks. In particular, in June 2014 a group was created in the social network, Facebook, to discuss issues related to education on the initiative to «talk in a social network», a public organization «SOS Parents», has thousands of members to provide parents with assistance in the event of violating the rights of their children in school or kindergarten and initiating systematic changes in education.

The community works with a simple algorithm:

- the situation is stated (regarding school, or the education system);



- it is checked how this situation correlates with the law;
- the conclusion is made on what needs to be changed: the situation or the law; and then the community makes changes!

Despite the short life of this organization it has initiated numerous changes in the system of education through public initiatives, participation in the Ministry of Science and Education college, cooperation with deputies of different levels and public activists of the parental movement in different parts of the country. In particular, the initiative of «SOS Parents» on the selection of candidates for the positions of the heads of educational institutions, has been embodied in the new Law «On Education». However, followers of this group resorted to a systematic violation of etiquette by resorting to gross, obscene, evaluative expressions and personal abuse. Sometimes, instead of solving a problem, you can drown in personal estimates and judgment in support of a particular message, and without having solved the problem in real life. Sometimes discussions in the network are replaced by street quarrels. However, quarrels in the street and in the network is subject to administrative responsibility. The Facebook policy also provides for responses to the following actions: blocking an account provided that its owner has provided materials that violate the terms of Facebook (without the author's permission, illegal, fraudulent, hostile, offensive, etc.); the owner of the account appeared to be another person; a personal page was used for commercial purposes, as there are company pages for this, and finally, if the owner acted aggressively or abusively or persecuted or threatened people. In this case, even one complaint is enough to block accounts.

Crowd-recruiting – filling vacancies and providing the institution with highly skilled personnel by searching for staff in social networks [15]. An example is the recently created Facebook Vacancy Opportunities Group, which was created to post announcements about available vacancies in educational institutions and for teachers who are seeking a job. For 3 months of its existence, the group already has more than 2000 subscribers and is updated every day with new ads.

A special kind of educational crowdsourcing, based on the idea of collaboration financing of projects, deserves attention – crowdfunding. Any educational initiative, drawn up in the form of a relevant project with all the necessary information (project purpose, task, amount required and the time period for its collection) may receive appropriate funding on one of the Crowdfunding platform. The most famous crowdfunding platforms in Ukraine are Commonwealth (valid since 2012), Na-starte (2014), GoFundEd (since 2016). The last platform is distinguished by its focus on education staff and school projects. During the two years of the GoFundEd on the platform, 60 educational projects from 14 oblasts of Ukraine were implemented, supported by more than 5,000 people from around the world. The total amount from investing in the development of Ukrainian schools was UAH 2,000,000.

The practice of educational crowdfunding becomes quite widespread and concentrates mainly in the following areas.

1. Fundraising for your own education. Paying college or university fees in developed countries is often an unacceptable amount for many families. Therefore, such a platform as GoFundMe is gaining popularity: in 2017, about 130,000 students and their parents began their fundraising campaigns for college fees and raised \$ 60 million for their education. In Ukraine, a similar initiative – Ukrainian Global Scholars has attracted more than 150,000 UAH to support the entry of Ukrainian students to colleges in the United States. Last year, they succeeded in helping 13 students to enter colleges in the US and raised \$ 4 million in scholarships<sup>6</sup>.

2. Co-financing of science is one of the latest trends in the use of crowdfunding. The problem is that grants received by academics at universities are 40–60% «eaten» by the administration. To solve this problem, the Experiment Platform is a platform where researchers can post their own experiments, describe the research method, and accompany their founders with laboratory innovations. The platform has 44.8% of funded projects and about \$ 7 million invested in science<sup>7</sup>.

3. Financing of classroom equipment. The GoFundEd project aims to support the «bottom» initiative in the field of education, which allows creating an environment in which not only parents but the community, business, and organizations can take part in the formation of a specific educational ecosystem. In particular, educators, parents and activists have the opportunity to make schools better, share their own educational ideas, and raise funds for their implementation, becoming part of the change. This is an opportunity for students start learning in action, embodying in life socially important projects.

Based on the analysis of the relevance and patterns of application of crowdsourcing technologies in business, social, and government sectors, we have derived the most significant benefits of using crowdsourcing in education and training of education managers in particular:

- increasing the effectiveness of the search and distribution of socially meaningful information;
- optimization of obtaining results: reduction in costs, human, information, energy and time resources;
- rational use of knowledge, skills, experience and interests of both the «crowd» and the individual;
- creation of new favorable conditions for establishing effective communication with the target audience of service users or for the provision of human life support;

---

<sup>6</sup> *GoFundEd: V Ukraine poyavilas' kraudfandingovaya platforma dlya uchiteley*: URL: <http://womo.ua/gofunded-v-ukraine-poyavilas-kraudfandingovaya-platforma-dlya-uchiteley/> (in Russian).

<sup>7</sup> *5 sposobiv vykorystannya kraudfandyndhu dlya osvity*: URL: <https://ain.ua/2018/04/30/kraudfanding-dlya-osviti/> (in Ukrainian).

- increasing the intellectual value of data through tagging, ratings and reviews, as well as providing social recommendations on problem solving for the general public;
- involvement of an active community in participating in the process of forming collegial and transparent management decisions, increasing the responsibility of citizens and society as a whole in the process of their implementation in order to develop their institution of education or country<sup>8</sup>.

Turning to the issue of the professional training of education managers, it is necessary to pay attention to the application of crowdsourcing technologies as a new model for the training of future managers of educational institutions, as well as a tool for receiving feedback, attracting talented and competent specialists from different groups, educational institutions or even countries under the the time of the combination of formal and informal education and the development of a system of support for educational and scientific communications.

The model of use of crowdsourcing includes the organization, methodology and trained personnel that are configured to solve certain developmental problems based on the given conditions. Crowdsourcing is aimed at solving interrelated tasks, such as: collecting and processing information, collecting and processing constructive ideas, collecting proposals for drafting documents, forming a pool of independent experts. Let's consider possible models of use of crowdsourcing in strengthening the professional training of education managers.

The most simple model of application of crowdsourcing in strengthening the professional training of education managers – use it to collect ideas about the organization of educational process. This approach requires that stakeholders – students, teachers, employees, families – share their ideas to help improve the specific aspect of an institution or approach. In this model one of the most powerful crowdsourcing tools can be online surveys – a convenient service to collect various kinds of information. Provided that if the structure and logic are thought out in advance, the form will come together as a puzzle. It should be noted that an on-line poll, such as GoogleForms, contains additions that greatly facilitate their processing.

The next model of application of crowdsourcing is Informing research and knowledge generation. This model is being explored more and more by researchers and organizations around the world. With regard to the professional training of education managers, the tools of crowdsourcing in this model become professional

---

<sup>8</sup> D. Dyachkov. *Kraud-kontseptsiya yak efektyvnyy instrument upravlinnya* / D. Dyachkov, N. Korshykova // *Ekonomika i orhanizatsiya upravlinnya* – Vinnytsya. – 1 (17) –2 (18), 2014. – P. 333–338 (in Ukrainian); G. Kalinina, *Kraudsorsyng yak innovatsiyna tekhnolohiya hromads'ko-derzhavnoho upravlinnya v osviti* // *Visnyk Cherkas'koho universytetu*. Seriya: Pedahohichni nauky. – 2016. – № 5. – P. 65–72. (in Ukrainian); *Jeff Howe Crowdsourcing: Why the Power of the Crowd is Driving the Future of Business*. – Random House Business. – 2008. – 312 p. (in English); O. Kuzminska, *Kraudsorsinh ta osviti komunikatsiyi v uslovnyakh universytetu*: URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer40/140.pdf> (in Ukrainian).

online community both in social networks and mobile applications (Viber, Telegram). Future managers will be able to get involved and get advice directly from experienced managers. In addition, the openness of a large number of official pages of educational institutions, their subdivisions, professional groups, personal profiles of managers and teachers in Facebook allows you to accumulate study cases on the adoption of certain management decisions and the peculiarities of communicating participants in the educational process in social networks.

Another model of use of crowdsourcing in enhancing the training of education managers is Using the crowd to redesign learning. Given the traditional approach taken by most countries and institutions to education, it is not surprising that crowdsourcing only begins to affect how we study. But there are innovative examples of how the «stamp» is used to develop new and more personalized study tours, to expand access and provide different opportunities for people at all levels of education.

Massive open online courses – have been in place for several years and offer an alternative approach to meeting both professional and personal educational needs, conducting own research and engaging with colleagues. For example, in Ukraine there are well-proven educational open edEra and Prometheus online courses, various educational projects of public organizations «Osvitorya», «EdCamp Ukraine» and «Educational Initiative Open Home» etc.

## Conclusions and perspectives for further research

We have found that the most widespread in education is intellectual crowdsourcing, crowd-recruiting and crowd-funding while writing the article. Taking into account the obtained information on the competitive advantages it becomes urgent to spread and implement crowdsourcing into professional training of education managers. It is necessary to prepare such a methodological basis in this context that would allow heads of educational institutions to orient themselves quickly on the possibilities of educational crowdsourcing, to adopt technology and to begin to implement crowdsourcing tools as efficiently as possible introducing a minimum number of mistakes. Guidelines development and formulation are the one of our next tasks to disclosure how to perform it in particular.

## Bibliography

- 5 *sposobiv vykorystannya kraudfandyndhu dlya osvity*: URL: <https://ain.ua/2018/04/30/kraudfandyng-dlya-osviti/> (in Ukrainian).
- Beyker D., *Innovatsiya modeli biznesu cherez «kraudsorsinh» z vykorystannyam sotsial'nykh me-rezhevykh platform*: URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/2011/000393746/06/image/06-087.pdf>.

- Dyachkov D., *Kraud-kontseptsiya yak efektyvnyy instrument upravlinnya* / D. Dyachkov, N. Korshykova // *Ekonomika i orhanizatsiya upravlinnya* – Vinnytsya. – 1 (17)–2 (18), 2014. – P. 333–338 (in Ukrainian).
- Kalinina G., *Kraudsorsyng yak innovatsiyna tekhnolohiya hromads'ko-derzhavnoho upravlinnya v osviti* // *Visnyk Cherkas'koho universytetu*. Seriya: Pedahohichni nauky. – 2016. – № 5. – P. 65–72. (in Ukrainian).
- GoFundEd: V Ukraine poyavilas' kraudfandingovaya platforma dlya uchiteley*: URL: <http://womo.ua/gofunded-v-ukraine-poyavilas-kraudfandingovaya-platforma-dlya-uchiteley/> (in Russian).
- How Crowdsourcing is Changing Education*: URL: <https://blog.innocentive.com/how-crowdsourcing-is-changing-education> (in English).
- Jeff Howe Crowdsourcing: Why the Power of the Crowd is Driving the Future of Business*. – Random House Business. – 2008. – 312 p. (in English).
- Kuzminska O., *Kraudsorsinh ta osvitni komunikatsiyi v uslovyakh universytetu*: URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer40/140.pdf> (in Ukrainian).
- Shapiguzov S., *Kraudsorsing v gossektore: innovatsiya s raschetom na grazhdanskoye obshchestvo*: URL: <http://bujet.ru/article/193827.php> (in Russian).
- Golubev Y., *Ispolzovaniye instrumentov kraudsorsinga kak element usileniya konkurentosposobnosti promyshlennykh predpriyatiy*: URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/57EVN514.pdf> (in Russian).

## PhD Pablo Contreras-Sequeira

University of Zaragoza

### The challenges of music education. The “quandary” of the *Lied*<sup>1</sup>

#### Wyzwania edukacji muzycznej. „Kłopoty” z *Pieśnią*

##### Abstract

The present essay tries to answer the following question: How do composer Franz Schubert’s romantic lied evoke landscapes, situations, environments, characters or feelings with no help other than music itself? We will talk about the symbolic resources that the musician used in this genre, with no other pretension than to provide a general view of the subject for those not initiated in the subject of Musical Analysis.

**Keywords:** Musical structures, Romantic music, emotional and musical resources.

##### Streszczenie

W prezentowanym tekście autor stara się odpowiedzieć na następujące pytanie: w jaki sposób romantyczna pieśń kompozytora Franza Schuberta przywołuje krajobrazy, sytuacje, środowiska, charaktery i uczucia, wykorzystując muzykę jako jedyne narzędzie przekazu? Przedstawiono źródła symboliczne wykorzystane w tym gatunku, aby nakreślić zarys problematyki osobom niewdrożonym w tematykę analizy muzycznej.

**Słowa kluczowe:** struktura muzyczna, muzyka romantyczna, źródła emocjonalne i muzyczne.

##### Introduction

Equivalent to the French term *chanson* or any other synonyms, but without an exact translation that manages to define it in its entirety, the *Lied* is a perfect and definite mix between literature (poetry in this case) and music, the two main arts of the 19<sup>th</sup> century. During that period called “Romanticism”, in social meetings of intellectual circles people started to talk about the interrelation between the arts.

However, the *Lieder*, which emerged in Germany as a brief and cultured (although from a popular origin) musical form for a single singer and piano accompaniment, that is, a vocal kind of music, monodic, expressive and in which the intelligible text plays

---

<sup>1</sup> Before starting to read this article, or even better, while reading it, I strongly recommend listening to some of the pieces dealt with here, like *Erlkönig* or *Der Wanderer*, preferably the versions by the admirable *Lied* baritone Dietrich Fischer – Dieskau, specialised in the work of Schumann and Schubert and famous for his wide dramatic ability and his control of dynamics.

an essential role in the formal construction and not just as an excuse for singing, are not a genre that appeared out of nowhere (in fact none is): we find precedents in the Carolingian period, the monody of troubadours, in ‘*a solo*’ songs of the German 16th century, in the operatic recitative, and even we can find ‘*a solo*’ *Lieder* anthologies and their inclusion in the operatic scene in the mid of the 18th century.

### The text

A fundamental characteristic is, therefore, the importance of the text, since the music must combine with the poem in such a way that it is able to transmit its essence by means of the use of ‘symbolism’, and with a supreme respect to the poem structure, generally ternary (A – B – A), similar to the *sonata* (the great classic form of baroque heritage); that is, that the versification of the poem will determine to a large extent the form of the *Lied*. Here lies the difficulty (and the mystery!) of defining what the *Lied* genre consists of, since the impenetrable fusion of text and music will create, each time, a distinct and unique form...

Goethe (Schubert’s favourite), Schlegel, Harold, Schiller or Heine are some of the authors of the German Romanticism whose texts are the most used by musicians like Schubert or Schumann, emblematic composers of this genre. We are talking about admired poets, in this case; bear in mind that the renaissance of German poetry happened around 1750 with *Sturm und Drang* and reached its peak during the Romanticism.

Mozart or Beethoven had already composed songs successfully, but it was with Franz Schubert (1797–1828), with his more than 600 (634 to be exact) *Lieder*, when this genre reached its greatest splendour.

Just as the Grimm brothers created the German tale, the Romantic composers, influenced by the aesthetics of the time, led the popular song to the field of “classical music”, providing it with an incomparable complexity of dynamics and raising it, therefore, to the category of “work of art” (an unequivocally Romantic concept). However, Schubert, a pianist and fond of literary meetings (the already legendary “*Schubertiaden*”), not only worked with texts of admired poets: any text liable to be put in music was appropriate if he believed so. This genius, undervalued when alive, who was able to compose up to eight songs a day, hardly ever made corrections or drafts. His ability to give musical quality to the emerging German poetry (the only aspect of his work that saved him and for which he was admired while alive) took this genre to its highpoint. In the 19th century, we will find about 35 well-known *Lieder* composers, among whom we must highlight Hugo Wolf, Liszt, Gounod, Mahler or Richard Strauss.

This form of music of programmatic character (depending on extra-musical elements) and therefore opposed to what was called “absolute music” around the mid

18th century, adjusts piano and voice to express a series of feelings and emotions: love, pain, passion, sadness, death, humanity, joy... The poem suggests a unique experience through music, so the performer must understand the language well in order not to miss any dynamics and understand what the composer meant (in some cases personal experiences); that is, a total understanding of the German language is essential if we want to study the *Lied* as the most intimate expression in depth, but not entirely mandatory to understand its musical sense.

### The form

The three most important types of *Lied*, despite the lack of labels to cover all its complexity and variety, are<sup>2</sup>:

- Strophic: The oldest and best-known. The music adapts to the meter. Structure with repeated melody and accompaniment, that is, several stanzas with the same music, except for variations. The text must be homogeneous, without abrupt dramatic changes, although the simplicity does not dismiss the delicate dynamics that every German *Lied* contains. If there are any independent motifs, there will be transitions between stanzas. This is the popular song established by Schubert and Brahms.
- Developed, compound or comprehensive: A freer structure, varied and rich, very usual in Schubert's compositions, with a structure A – B – A or a theme with variations. The accompaniment is uniform (joining ideas and moods) but more complex and changing, with a new melody for each stanza or poetic unit (as in *Der Wanderer*). Not to break the structure with excessive variations, it is usual to resort to beat repetitions. Clemens Kühn adds a third type, the "varied strophic *Lied*" (modifications in the *ritornello*), more free-flowing and with transitions, which keeps the initial melody but plays with variations according to the text (as in *Die Forelle* D. 550, "The Trout Quintet", by Schubert). And we could even talk about a fourth type, not as related to the strophic, which Kühn identifies in a clear way with the influence of folklore.
- Scenic or recited: Created by the Viennese Composer, it contained Italian and German elements with tempo variations, abrupt transitions, recitative separating scenes, declamation, etc. If the *Lied* is, so to speak, "popular song turned into classical music", which the Romantic composers embraced enthusiastically (all creation that came from the people was pure) and raised to its most complex heights, this would be the best example.

The ability to be sung is, as well as the no repetition of words and *melismas*, essential in the *Lied*. This, as we have already said, comes from folklore; the

<sup>2</sup> C. Kühn, *Tratado de la forma musical*, London 1998 (1989), p. 203.



importance of a *cantabile* melody and a structure based on stanzas so show it. Likewise we can observe the influence the old rhythmic modes such as *trochee*, *iambic verse*, etc. the first being very common in compositions. As prototypes of popular singing, sometimes they deal with topics such as the home, nostalgia...

It is likewise common in the *Lied* the imitation between the voices (singing and piano), in spite of the fact that at the beginning they were homophonic. From Berger theatricality<sup>3</sup> starts to be included (for example, a pedal with a dramatic harmony in *arpeggios*). The most usual accompaniment was the piano, and it used to be very descriptive (like triplets simulating a gallop in Schubert's *Erlkönig* “Elf-King” based on a text by Goethe).

Going back to our initial question, how does the *lied* manage to move the audience, and which rhetoric does it use to suggest and recall feelings? It is not about such a fixed and theorized technique as the Baroque figuration, doubtlessly, but not because of that it is free from complexity, and especially if we pay close attention to the multiple elements that shape this musical form, fused together by a common cause, and not precisely by chance.

## Harmony

As far as symbolism is concerned, the *Lied* transmits and develops an idea based on modulation first: we must not forget that we are in the middle of the 19<sup>th</sup> century... Harmony (chords and their interrelation) is rich and complex although still tonal in essence. The rigorous verticality inherited from the Classicism collapses, but does not disappear; modal and polyphonic elements are recovered in the melody (riddled with chromaticisms and dissonances) and modulations (changes of tone) move to more and more distant tones. In conclusion, Romanticism is harmony taken to the limit before the ‘dismemberment’ of tonality (in which Wagner and his “suspended” chords are very much to blame) that take us directly into the musical movements of the beginning of the 20<sup>th</sup> century. With all that, the vertical relation is always present in any kind of music, whether tonal or not, but it is in this period when the interaction between the *Tonic* and *Dominant* functions (functions of the degrees that determine the rest and tension chord in music) is stretched to its maximum point.

This treatment of verticality by the 19<sup>th</sup> century composers, the importance that this period gives to harmony and the tremendous development and transformation of the relations between chords at this stage would explain the fact that the use of ‘connected’ modulations constitutes the musical essence of the *Lied*, and the way in which this transmits “affection” (feeling or emotion associated to music and the elements that form part of it).

---

<sup>3</sup> L. Plantinga, *La música romántica*, Madrid 1992 (1984), p. 127.

According to Arturo Reverter, in support of our statement, *the melodic streak in a Lieder composer is as important as the gift of modulation, the modification of tonality for expressive purposes in the right moment; something essential to reflect the changing mode states or character of a poem*<sup>4</sup>.

In this regard, here is a brief explanation of the character of each tonality (understood as the musical axis that determines the functional hierarchy of each chord in the system), which will help us understand the reason for choosing one in particular and its subsequent modulations according to what the composer wants to express through his song. The character of the poem itself and the emotional message that the music intends to transmit are determining elements when making a choice.

- **C major:** clear tonality, identified with nature.
- **C minor:** the opposite of the above, the supernatural, the menacing.
- **D major:** symphonic utility, rarely used.
- **D minor:** dramatic, valiant, alludes to the poetic elements, even to death.
- **E major:** innocence and joy.
- **E minor:** melancholy, depression, nostalgia.
- **F major:** pastoral nature, related to hope, with dream, etc. It can also refer to death.
- **F minor:** sorrow and nostalgia.
- **G major:** lyric, associated to love.
- **G minor:** fight against the supernatural, against an unfavourable destiny.
- **A major:** widely used by Schubert. It provides structural perfection, balance and conciseness.
- **A minor:** disillusionment, alienation, mental disorders.
- **E-flat major:** devotion to the sea, the night, the stars.
- **B-flat major:** poetic pieces related to spring.
- **A-flat major:** happiness, requited love, intimate feelings, trust in nature.
- **B-flat major and minor:** two ‘middle tones’ that connect passions, suffering, eroticism, or the idea of death.
- **F-sharp major and minor:** two more ‘middle tones’ of romantic air.
- **C-sharp minor:** used to contrast E major and se associated to the idea of travelling.
- **G-flat major:** piece and harmony with nature and love.

‘The Prince of the Lied’ surely had his favourites. In matters of storylines, his favourite themes were love, death, nature and the sea, and of course, wandering and travelling (*Der Wanderer*, ‘*The Wanderer*’, and several others prove it: *You must change, leave with the others, you must walk, fleeing easily from all complaints*<sup>5</sup>), and not in vain it is a reliable picture of his life, since he never stopped wandering

<sup>4</sup> A. Reverter, *Schubert. Discografía recomendada. Lieder comentados*, Barcelona 1999, p. 11.

<sup>5</sup> D. Fischer-Dieskau, *Los lieder de Schubert*, Madrid 1989, p. 120.

and changed his place of residence 28 times (although Beethoven changed his home 80 times!). Schubert himself is the paradigm of the German song, in part due to his fantastic Viennese relationships (he frequented the intellectual circles and his friends were mainly poets and some musicians), in part due to his ability to compose great and touching melodies (to the level of his classmate of the 1<sup>st</sup> Viennese school, a certain W.A. Mozart... ). This last aspect, which permits a better and more free-flowing transmission of the poetic message, gave the composer fame and acknowledgement. Since it did not have the artifices of opera, it was clear that the *Lied* had to move along more subtle and reserved grounds.

### Motifs and other aspects. Conclusion

It is not precisely by chance either the fact that the *Lied* reached its highest point during the long artistic and cultural period that is the 19th century; to a great extent, this is due to the important advances in the manufacture of pianos (linked to the Industrial Revolution), which fostered this musical instrument and increased its composing-interpreting possibilities up to unsuspected limits (like the *sostenuto* pedal or the use of felt on the hammers): at the same time the piano technique was developed progressively and in a magnificent way, what gave the instrumentalists a nearly unlimited series of virtuoso resources without which these pieces would lack their poetic-musical meaning, being the most common trills, arpeggios, parallel octaves, repeated notes, the creative use of the pedal to produce sound effects and an endless number of decorative elements, which, obviously, on their own could be the object of an extensive study.

The “emotional aspect” can also be transmitted by means of motifs, that is, small cells with meaning which are developed throughout the musical piece. This element, which many times works by means of regularities (like the above mentioned *Erlkönig*, pleasant in a rhythmical and tonal way, “as if a child were speaking”), can even relate several *Lieder* by means of motif references<sup>6</sup>. Nevertheless, the ascending and descending melodic imitations produced between voice and instrument, which reinforce the dramatic idea, come from the Baroque music, in the same way as the ‘*a solo*’ voice does. Let us remember that Romanticism resumes a great part of the Baroque musical style and wishes to adapt it to its own time. The use of techniques coming from the counterpoint, the liking for small musical forms, the circular fifth interval relations, etc. are a legacy from that “ancient” period that the Romantics wanted to recover.

Charles Rosen claims there is no conflict and resolution in the *Lied*, unlike in the sonata, but a rising tension and dramatic unity, as in the first Schubert public

---

<sup>6</sup> C. Kühn, *Tratado de la forma musical*, London 1998 (1989), p. 205.

incursion in the genre (1814), “*Gretchen at the Spinning Wheel*” (*Gretchen am Spinnrade* op. 2, D.118, based on Goethe’s *Faust*), in which intensity rises thanks to repetitions. Rosen calls it “itinerant technique” and relates it to the continuous travels of the composer...<sup>7</sup>

León Plantinga affirms that, rather than strophic, the *Lied* consists of a tripartite form which reaches several highpoints on its passage through the different tonalities that make it up. In *Gretchen am Spinnrade*, of a simple and transparent formal technique as in a popular song, modulations represent the protagonist’s psychological journey. When evil characters appear, however, harmony gets darker, and chromaticisms and dissonances set the rule. In the dramatic yet fantastic *Erlkönig* (“*Elfking*”), father-son relationships are marked by tonality contrast; it is an exchange of dramatic effects, in which ones and others are resumed<sup>8</sup>. Cycles like *Winterreise* or *Die schöne Müllerin* are both perfectly valid examples in this respect.

There are cycles like Schumann’s *Liederkreis* (a cycle of songs by Heine) which work by tonality arrangement<sup>9</sup>, which gives them coherence. However, not all the cycles return to the starting tonality.

To sum up: we could conclude by claiming that harmony and (small and simple) motifs are the main instruments that seem to drive the “affection” of the *Lied* to the spectator and that, along with the poetic-musical metric (generally organised in 6/8 time signature) which gives form to the final structure, contain all the sensitivity inherent to this genre, what is wished to transmit.

Let us take the popular *Die Forelle* as an example, where the piano movement represents the states of water, which goes from calm and cheerful to turbid and dark, whereas the melody represents the confident trout and its tragic destiny...

Other remarkable elements would be the dynamics (hardly ever written by Schubert but mandatory for an appropriate interpretation), more stressed in the Romantic period than in the Baroque-Classicism (above all from Beethoven), the use of *tessituras* (*textures*) (although originally masculine, the *Lied* could be sung equally by men or women, as in *Erlkönig*, where Schubert fosters the contrast between very deep and very high textures) and, of course, the interpretation and all the elements that form it, liable to variability by the *Lieder* composers: the way in which the recitative is done and the creativity in the aspects of rhythm and *tempo* (anacrusis, duration of rest, a usually non-excessive *rubato*, with the Shubert’s characteristic use of pedals...) and the melodic phrase (textual and musical stress, *legatos* and *marcados* more or less quick, several dynamics...); all these elements structure the final result of the piece when transmitting the interpretation to the

<sup>7</sup> A. Reverter, *Schubert. Discografía recomendada. Lieder comentados*, Barcelona 1999, p. 10.

<sup>8</sup> L. Plantinga, *La música romántica*, Madrid 1992 (1984), pp. 132–134.

<sup>9</sup> C. Kühn, *Tratado de la forma musical*, London 1998 (1989), p. 207.

listener, who after all is the one who has to get the message. However, these are sporadic elements which would be linked to interpretation.

Finally, the *Lied* is nothing but one more of the Romantic short musical forms, whose humble aspiration was to communicate a series of feelings and emotions elegantly, joining music and poetry through the creation of a unique and indivisible mould, thanks to which it will transmit the spirit of the German Romanticism like none other (with maybe the exception of Wagnerian operas). We would like to remember that, if the text of the piece was of poor quality, the attention was diverted towards the music, which demonstrate the total unity of music and literature in these pieces and the exclusive link of dependence between them.

The ‘*Schubertian* literature’ covers more than 4,000 titles, including his letters (although less juicy than Mozart’s). In this sense Otto Erich Deutsch is, without a doubt, the reference author who we should resort to (in German).

After these reflections, we hope at least to have clarified some aspects regarding the ‘quandary’ of the *Lied*. For those who want to go deeper into the subject we provide below a few links to *YouTube* with analytic examples – score sheet extracts from the composer Franz Schubert related to this essay and which can help us understand it, as well as reinforce the arguments here presented based on a partial reflection, by no means definitive.

## Bibliography

- Chailley J., *Compendio de Musicología*, Alianza Editorial, Madrid 1991.
- Chiantore L., *Historia de la técnica pianística*, Alianza Música, Madrid 2001.
- Di Benedetto R., *Historia de la música, 8. El Siglo XIX. Primera parte*, Turner Música, Madrid 1986.
- Downs Ph., *La Música Clásica*, Akal, Madrid 1998.
- Einstein A., *Schubert. Un retrato musical*, Taurus, Madrid 1984 (1952).
- Fischer-Dieskau D., *Los lieder de Schubert*, Alianza Música, Madrid 1989.
- Kühn C., *Historia de la composición musical*, Idea Música, Barcelona 2003 (1998).
- Kühn C., *Tratado de la forma musical*, SpanPress Universitaria, London 1998 (1989).
- Larue J., *Análisis del estilo musical*, Labor, Barcelona 1989.
- Matamoro B., *Schumann. Discografía recomendada. Obra completa comentada*. Península (Guías Scherzo), Barcelona 2000.
- Piston W., *Armonía*, SpanPress, E.E.U.U. 1998 (1987).
- Plantinga L., *La música romántica*, Akal, Madrid 1992 (1984).
- Reverter A., *Schubert. Discografía recomendada. Lieder comentados*, Península (Guías Scherzo), Barcelona 1999.
- Rosen Ch., *Romantic Poets, Critics, and Other Madmen*, Harvard University Press, Cambridge 2000.
- Rosen Ch., *The Romantic Generation*, Harvard University Press, Cambridge 1998.
- Schubert F., *Franz Schubert Lieder 17. Urtext*. Bärenreiter, Germany 1998.
- Stevens D., *Historia de la canción*, Taurus, Madrid 1990.

**Links: (updated on 20/05/2017)**

<https://www.youtube.com/watch?v=juNxRYBWB9g>

<https://www.youtube.com/watch?v=oBeVLfZVUDU>

<https://www.youtube.com/watch?v=MY0eeotSDi8>

<https://www.youtube.com/watch?v=Vpe253nlj9w>

<https://www.youtube.com/watch?v=aA6551iW0v4>

<https://www.youtube.com/watch?v=nA0yOPA6-00>

<https://www.youtube.com/watch?v=cnb5Q41f5zI>

## **RECENZENCI I PROCEDURA RECENZOWANIA**

### **Recenzenci krajowi:**

Prof. dr hab. Ryszard Bera, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska  
Prof. dr hab. Maria Chodkowska, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska  
Dr hab. Jadwiga Daszykowska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska  
Dr Beata Górnicka, Uniwersytet Opolski, Polska  
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak, Uniwersytet Gdański, Polska  
Dr hab. Maciej Kołodziejcki, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Polska  
Dr hab. Danuta Opozda, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska  
Dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach, Polska  
Dr hab. Kazimierz Rędziński, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska  
Prof. dr hab. Mirosław Szymański, Uniwersytet Warszawski, Polska

### **Recenzenci zagraniczni:**

Prof. PhDr. Beata Balogova, Ph.D., Uniwersytet w Preszowie, Słowacja  
Doc. Ph.Dr. Miroslav Chráska, Ph.D., Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy  
Prof. dr hab. Natalia Maczynska Uniwersytet im. I. Franki we Lwowie, Ukraina  
Prof. PhD, Ruslan Postolowski, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina  
PaedDr. Jan Stebila, PhD., Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja  
Prof. PhD, Rusłana Szeretiuk, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina  
Doc. Ph.Dr. Viera Tomkova, Ph.D., Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowacja  
Prof. PhD, Włodzimierz Witkalow, Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina  
Prof. PhD, Geogri Wenter, Uniwersytet w Nyiregyhaza, Węgry

### **Procedura recenzowania:**

1. Każda nadesłana publikacja podlega recenzji.
2. Recenzję każdej publikacji wykonuje anonimowo dwóch niezależnych recenzentów z listy recenzentów spoza jednostki.
3. Recenzję publikacji zagranicznej wykonuje przynajmniej jeden recenzent zagraniczny z listy recenzentów.
4. Recenzja wykonywana jest na przeznaczonym do tego celu druku, który jest dostępny na stronie internetowej.
5. Redakcja nie ujawnia nazwisk recenzentów poszczególnych publikacji.
6. Druk recenzji zawiera oświadczenie recenzenta o braku konfliktu interesów.

## INDEKSACJA W BAZACH DANYCH

**Index Copernicus Journals Master List** <http://indexcopernicus.com>

**CEJSH (The Central European Journal of Social Sciences and Humanities)** <http://cejsh.icm.edu.pl>

**BazHum (Baza Czasopism Humanistycznych i Społecznych)** <http://bazhum.pl>

**POL – index** <https://pbn.nauka.gov.pl/polindex-webapp/search/basic?type=journal&query=Kultura+Przemiany+ Edukacja>

**Polska Bibliografia Naukowa** <https://pbn.nauka.gov.pl/sedno-webapp/journals/53793>

**Polska Bibliografia Narodowa** [http://katalogi.bn.org.pl/iii/encore/record/C\\_\\_Rb2967520\\_\\_Skultura%20-%20przemiany%20%20 edukacja\\_\\_Orightresult\\_\\_U\\_\\_X6;jsessionid=A8CD3B-1C029335EAFB483A907A85B91E?lang= pol&suite=cobalt](http://katalogi.bn.org.pl/iii/encore/record/C__Rb2967520__Skultura%20-%20przemiany%20%20 edukacja__Orightresult__U__X6;jsessionid=A8CD3B-1C029335EAFB483A907A85B91E?lang= pol&suite=cobalt)

### **Adres redakcji czasopisma:**

Kultura – Przemiany – Edukacja  
Uniwersytet Rzeszowski ul. ks. Jałowego 24,  
35-010 Rzeszów

Kontakt z redakcją: [zofia.fraczek@wp.pl](mailto:zofia.fraczek@wp.pl);  
tel. 17 872 18 16



