

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

Факультет філософської освіти і науки  
Факультет педагогіки та психології

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ  
«АКАДЕМІЯ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ»

# ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

**Випуск 9**

**Збірник наукових статей з актуальних проблем  
філософії, культурології, психології, педагогіки та історії**

Вінниця  
«Нілан-ЛТД»  
2017

УДК 159.9+1+37+93}(063)

ББК 88я431+87я431+74я431+63я431

Г 94

**Редакційна колегія:**

**Бондар В.І.** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, декан факультету педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова, заслужений працівник освіти України.

**Дробот І.І.** – доктор історичних наук, професор, декан факультету філософської освіти і науки НПУ імені М.П.Драгоманова, заслужений діяч науки і техніки України.

**Долінська Л.В.** – кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, заступник декана факультету філософської освіти і науки НПУ імені М.П.Драгоманова з наукової роботи та міжнародних зв'язків, заслужений працівник освіти України.

**Матвієнко О.В.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкового навчання, заступник декана факультету педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова з наукової роботи.

**Морозов І.В.** – доктор культурології, професор кафедри менеджмента соціокультурної діяльності Білоруського державного університету культури і мистецтв.

**Мєднікова Г.С.** – доктор філософських наук, професор кафедри культурології НПУ імені М.П.Драгоманова.

**Митник О.Я.** – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри практичної психології НПУ імені М.П.Драгоманова.

**Можейко М.О.** – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедру методології гуманітарних наук Білоруського державного університету культури і мистецтв.

**Приходько Ю.О.** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології і педагогіки факультету педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова, академік Академії наук вищої школи України.

**Синьов В.М.** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, декан факультету корекційної педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова, президент Асоціації корекційних педагогів України.

У збірнику подано наукові статті за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції «Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики» (28 лютого 2017 р.).

У працях аспірантів, студентів та молодих вчених з України, Польщі, Білорусі висвітлено актуальні теоретичні та прикладні проблеми психології, філософії, культурології, історії, педагогіки, а також представлено міждисциплінарні пошуки та здобутки.

**Упорядники:**

**Кучеренко Є.В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки НПУ імені М.П. Драгоманова.

**Русаков С.С.** – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології НПУ імені М.П. Драгоманова, заступник декана факультету філософської освіти і науки НПУ імені М.П.Драгоманова з соціально-виховної роботи.

**Політевич О.Е.** – магістр педагогічних наук, викладач кафедри теорії і історії інформаційно-документних комунікацій Білоруського державного університету культури і мистецтв.

Г 94      **Гуманітарний корпус:** [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 9. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – 288 с.

ISBN 978-966-924-479-6

УДК 159.9+1+37+93}(063)

ББК 88я431+87я431+74я431+63я431

ISBN 978-966-924-479-6

© Автори статей, 2017

© Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2017

© ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики», 2017

© ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
M.P. DRAGOMANOV NATIONAL UNIVERSITY OF PEDAGOGY

Faculty of Philosophical Education and Science  
Faculty of Pedagogy and Psychology

ACADEMY FOR DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND  
PRACTICE

# **HUMANITARIAN CORPUS**

**Issue 9**

**Collection of scientific articles on contemporary problems of philosophy,  
cultural studies, psychology, pedagogy and history**

**2017**

**Editorial Board:**

**V.I. Bondar**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, Meritorious Worker of Education of Ukraine

**I.I. Drobot**, Doctor of Sciences in History, Professor, Dean of the Faculty of Philosophy Education and Science of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, Meritorious Worker of Science and Engineering of Ukraine

**L.V. Dolynska**, PhD in Psychology, Professor, Chair of the Psychology Department, Assistant Dean of the Faculty of Philosophy Education and Science of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy for Academic Matters and International Relations, Meritorious Worker of Education of Ukraine

**O.V. Matviyenko**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Assistant Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy for Academic Matters

**I.V. Morozov**, Doctor of Cultural Studies, Professor at the Department of Management of Sociocultural Activities of Belarusian State University of Culture and Arts

**G.S. Mednikova**, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor at the Department of Cultural Studies of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy

**O.Y. Mytnyk**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Chair of the Department of Practical Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy

**M.O. Mozheiko**, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Chair of the Department of Methodology of Humanities of Belarusian State University of Culture and Arts

**Y.O. Prykhodko**, Doctor of Sciences in Psychology, Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Pedagogy and Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, Academician of the Academy of Sciences of the Higher School of Ukraine

**V.M. Syniov**, Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dean of the Faculty of Correctional Education and Psychology of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, President of the Association of Correctional Pedagogues of Ukraine

This collection features scientific articles based on materials of the V International Online Scientific and Practical Conference on Contemporary Problems of Humanities in Research Works by Young Scientists (1 October 2016).

Works by undergraduate and postgraduate students and young scientists from Ukraine, Poland, Belarus, Azerbaijan and other countries address contemporary theoretical and applied problems of psychology, philosophy, cultural studies, history and pedagogy, and present interdisciplinary research and findings.

**Compiled by:**

**Y.V. Kucherenko**, PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy

**S.S. Rusakov**, PhD in Philosophy, Associate Professor at the Department of Cultural Studies of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, Assistant Dean of the Faculty of Philosophy Education and Science of M.P. Dragomanov National University of Pedagogy for Social Education

**A.E. Palitsevich**, lecturer at the Department of the theory and history of information-document communication of Belarusian State University of Culture and Arts

**Humanitarian Corpus:** [collection of scientific articles on contemporary problems of philosophy, cultural studies, psychology, pedagogy and history] – Issue 7. – Vinnytsia: Nilan Ltd, 2017. – 288 p.

ISBN 978-966-924-479-6

## ВПЛИВ МУЗИЧНОЇ ЕСТЕТИКИ НА ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ «ТЕКСТОВОГО АНАЛІЗУ» Р. БАРТА

*Балакірова Світлана Юрївна,  
кандидат філософських наук,  
доцент НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського»  
84sb@ukr.net*

Естетико-художні інновації модерну й постмодерну, авангардних напрямів і течій в європейській культурі ХХ-ХХІ століть, що пов'язані з концепціями художнього твору як тексту, з пошуком нових художньо-мовних систем, з втіленням відкритих структур, зі створенням діалогових форм естетичної комунікації, потребують застосування адекватних методологічних стратегій. У цьому контексті цікавим, на наш погляд, є застосування методу компаративного аналізу у дослідженні процесів синхронізації, взаємодії та взаємовпливів між становленням концептуальних стратегій пост-структуралістської та постмодерністської естетики, зокрема концепції «текстового аналізу» французького філософа Ролана Барта, і явищами мистецької практики, а саме західноєвропейського музичного мистецтва другої половини ХХ століття. Зазначимо, що майже паралельне формування й взаємовплив естетично близьких феноменів художньої творчості, зокрема в літературі та музиці, репрезентують суттєву постмодерністську інтенцію щодо синтезу різних видів мистецтв. Більш того, слід відзначити певний інтерес теоретиків постмодернізму до специфіки музичного мистецтва, що проявляється у зверненні до категоріального апарату музичної естетики, у різномірному використанні музичної термінології, у встановленні кореляцій та аналогій з музичними засобами виразності в обґрунтуванні концептуальних положень теорій Р. Барта, Ж. Дерріда, Ж.-Ф. Ліотара, У. Еко. Проте найбільш послідовною та переконливою у контексті взаємозв'язків літературної теорії постмодернізму з музичною естетикою постає концепція «текстового аналізу» Р. Барта.

Обґрунтовуючи категорію «текст» у якості головного концепту власної теорії, Барт використовує музичні поняття багатоголосся, контрапункту, поліфонії задля виявлення специфіки художнього твору як тексту. Багатоголосна, гетерогенна структура твору як тексту, на думку французького філософа, дорівнює поліфонічному музичному твору, позаяк множинні голоси та множинні культурні коди, що складають полівалентну й інтертекстуальну структуру, є рівноцінними. У праці «S/Z» Барт репрезентує цю поліфонічність через графічну форму — форму таблиці — як своєрідної партитури літературного тексту, в якій смислові елементи тексту, тобто семи, коди, цитації, лексії та символи структуруються на кшталт музичної партитури [1, с. 42]. Автор стверджує, що розподіл кодів, конотацій на такти дозволяє виявити природу процесуальності та множинності багатоголосного тексту і дослідити особливості

вертикальних та горизонтальних зв'язків різних смислових рівнів. За таких умов літературний твір-текст умовно дорівнюється звучанню оркестру, виразність якого складається з гармонічної взаємодії «тембрів» різних кодів, нагадуючи тембри різних груп музичних інструментів.

Барт використовує понятійний апарат музичної естетики, екстраполюючи поняття мелодії, гармонії, процесуальності музичної форми, тональної системи класичної музики, принципів атональної музики на гетерогенну структуру тексту як процесу означування множинних смислів. Відзначаючи поліфонічність у якості базового принципу твору як тексту, автор звертається до жанру поліфонічної музики, а саме до фуґи, пропонуючи розглядати стратегію текстового аналізу з точки зору методів музичного аналізу фуґи. Саме множинна система конотації тексту створює поліфонію голосів і корелює з логікою поліфонічного розвитку музичної теми фуґи. За Бартом, поліфонічність літературного твору-тексту актуалізується в смисловій багатоголосності тексту, в умовному «звучанні тексту» як «звучанні голосів» та «звучанні мови», в здатності реципієнта-читача сприймати й відкривати мову як звуковий феномен. Аналізуючи авангардні твори постсеріальної музики, французький філософ акцентує увагу на тенденції, що корелює з його трактуванням звучання мови, вказуючи на композиції, у яких мова втілюється як звуковий феномен з певними тембровими властивостями голосу людини.

Процес означування полівалентної структури твору-тексту як процес виробництва змісту передбачає активну інтерпретаційну діяльність реципієнта. Способом існування твору як тексту виступає процесуальність, оскільки процес означування здійснюється й розгортається у часопросторі на кшталт звучання музичного твору. Ця властивість тексту потребує від реципієнта-читача активної герменевтичної діяльності — «гри з текстом», яка, за Бартом, актуалізується через гру самого тексту, подвійну гру реципієнта, який грається в текст як гру, водночас і грає текст, тобто виконує його як музичний твір. Іншими словами, твір проявляє якості тексту у процесі герменевтичної активності реципієнта як читача, виконавця й співавтора: «грати — також і музичний термін, а історія музики (як виду практики, а не «мистецтва») досить близько відповідає історії Тексту» [2, с. 421]. Аргументуючи цю тезу, Барт звертається до явищ сучасної імпровізаційної музики, до постсерійних творів, які передбачають активну діяльність виконавця як співавтора музичної партитури і пояснює, що «Текст власне і є подібним такій партитурі нового типу: він потребує від читача діяльного співробітництва» [2, с. 421]. Необхідно додати, що ігрова діяльність реципієнта з означування множинних кодів тексту пов'язана зі створенням нових форм взаємодії між автором і реципієнтом-співавтором твору як суб'єктами естетичної комунікації.

Таким чином, розгляд проблеми впливу стратегій музичної естетики на формування концепції «текстового аналізу» Р. Барта дозволяє репрезентувати певні кореляції, синхронні процеси у формуванні

постмодерністського феномену, висвітлити інтенцію щодо синтезу мистецтв, розглянути певні аспекти взаємодії естетичної теорії постструктуралізму та постмодернізму з явищами музичного мистецтва ХХ століття.

**Список використаних джерел:**

1. Барт Р. S/Z /Ролан Барт; [ пер. с франц.].—М.: РИК Культура, Изд. Ad Marginem, 1994. — 303 с.
2. Барт Р. От произведения к тексту / Ролан Барт. Избранные работы. Семиотика. Поэтика; [пер. с франц.].— М.:Прогресс, 1989.—С. 413-423.

## **ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

***Василинка Марія Іванівна,**  
старший викладач, кафедри теорії  
та методики початкової освіти,  
Мукачівський державний університет  
vasulunkami@mail.ru*

Музичне мистецтво – це не тільки навчальний предмет в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі, а й могутній засіб виховання, який має надати емоційного й естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. У школі закладаються основи музичної культури. Навчаючи дітей співу, виховуючи в них активний, жвавий інтерес до музики, сповненої глибокого змісту, здатної пробудити в людині прекрасні піднесені почуття, школа має стати одним з осередків масової музичної культури в нашій країні. Своєю метою Д. Кабалецький зазначав, що на уроках музичного мистецтва вчителів потрібно навчити дітей любити й розуміти музику у всьому багатстві її форм і жанрів. Значну роль у цьому відіграє навчальний зміст і репертуар, але не тільки вони. Часто педагогам бракує знань повного арсеналу методів, специфічних саме у викладанні музичного мистецтва. Час невпинно йде вперед, змінюються державні стандарти, програми, трансформуються і методи навчання.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що зміни в освіті неможливі сьогодні без застосування на уроках сучасних методів навчання, які дають можливість розвивати активність, самостійність, творчий потенціал школярів. У дидактиці існує багато різноманітних підходів до виявлення сутності методів навчання, їх визначень, структури, що породжує проблему класифікації. Значний внесок у розвиток теорії методів навчання зробили Є. Голант, М. Данилов, Б. Єсіпов, М. Скаткін, М. Лернер, А. Алексюк,

Ю. Бабанський, В. Бондар, В. Паламарчук та ін. Через складну природу цього феномену, його багатофункціональність у дидактичній теорії не існує єдиної універсальної класифікації.

У загальній педагогіці науковці розрізняють методи навчання та виховання. Вони мають різну спрямованість. Методи навчання вирішують дидактичні завдання, методи виховання формують ціннісне відношення до буття. Музична педагогіка прагне до органічної єдності цих двох складових оскільки двоюкою є сама духовно-матеріальна природа музичної мови. Нова програма з музичного мистецтва дозволяє вчителю, спираючись на кращі зразки митців української та світової культури, розвивати здібності учнів сприймати, відчувати і розуміти чудове. На своїх уроках учитель формує різні компетенції учнів, готує їх до життя. І нові методи, які він використовує на уроці можуть допомогти йому в досягненні мети.

Дітям молодшого шкільного віку притаманне емоційно-образне сприйняття навколишнього світу, зазвичай вони не можуть швидко запам'ятовувати та відтворювати «суху» інформацію: наприклад, тексти віршів, пісень, слова ролей тощо. Саме тому уже кілька років поспіль педагоги активно використовують у роботі з дітьми ейдетіку, методи навчання якої спираються на образне мислення людини. Відтак учні успішно засвоюють інформацію, адже її сприймання відбувається кількома різними аналізаторами – слуховими, зоровими, тактильними тощо. Ейдети́зм (з давньогрецької – образ, зовнішній вигляд) – це різновид образної пам'яті на зорові враження, здатність пам'ятати і відтворювати образи предметів або явищ. Тож ейдетика – це і є, насамперед, уміння мислити по-дитячому, дивуватися і фантазувати, а отже бачити світ у яскравих фарбах. Найефективніше ейдетика «працює» саме під час засвоєння дітьми об'ємних інформаційних блоків – зокрема, текстів пісень та музичної грамоти. Для того щоб використовувати ейдетіку на уроках музики, необхідно заpastися різноманітними дидактичними матеріалами.

Піктограми – це нескладні рисунки або значки, у яких зашифровані певні слова. Можна зобразити у вигляді піктограм будь-який текст, який потрібно запам'ятати, – наприклад, слова пісні. Для цього потрібно діяти за таким алгоритмом: вигадати піктограми до слів пісні; зобразити піктограми на папері; пояснити дітям, яким словам пісні відповідають піктограми; запропонувати дітям за піктограмами відтворити слова пісні; попросити дітей заплющити очі, пригадати зображення піктограм та відтворити слова пісні по пам'яті.

Активувати можливості дитячої ейдетичної пам'яті на уроках музичного мистецтва можна за допомогою листівок зі звичайними зображеннями. На відміну від піктограм, вчителю треба вигадати та намалювати самому, підібрати готові листівки із зображеннями значно простіше. Однак для роботи з ними потрібна неабияка фантазія: щоб допомогти дітям засвоїти слова пісні, музичний керівник має вигадати міні-історії за «сюжетом» пісні та пов'язати ці міні-історії з листівками. Діти



асоціюватимуть певне зображення з конкретною міні-історією, а отже – й зі словами пісні.

Вивчати слова пісень або нотну грамоту можна за допомогою «казки-мультфільму», складеної за принципом розгортання послідовних асоціацій. Для цього кожне слово, яке потрібно запам'ятати, треба пов'язати з попереднім і наступним так невимушено, немов вони природно пов'язуються у фразу. У результаті з цих слів має вийти сюжет або розповідь – ланцюжок асоціацій. Ейдетика – це ціла наука. Не викликає сумніву те, що залучення деяких ейдетичних прийомів до освітнього процесу розвиває у дітей швидкість та систематичність розумових дій, уміння аналізувати, узагальнювати.

Таким чином, навчально - виховний процес в школі сьогодні повинен будуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей дітей, зростання їх самостійності й творчої активності. А ці зміни неможливі без застосування на уроках музичного мистецтва сучасних методів навчання та виховання, які ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуації вибору, вільному обміні думками.

#### **Список використаних джерел**

1. Гороховська Н. Цар музики / Н. Гороховська // Початкова освіта. - 2004. - № 11. - С. 20- 24.
2. Гумінська О.О. Уроки музики в загальноосвітній школі: Методичний посібник / О.О. Гумінська - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2007,с.135.
3. Рагозіна В. Особливості методики розвитку творчих здібностей молодших школярів / В. Рагозіна - Мистецтво та освіта. - 2004. - № 5. - С. 5 - 8.

## **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОКУ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СИСТЕМІ МАН УКРАЇНИ**

***Ващук Олена Василівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
учитель хімії та біології, керівник екологічного гуртка  
ЗОШ I – III ступенів № 19 м. Житомира  
Lena.Vashchuk.75@mail.ru*

Докорінні зміни парадигми науки та освіти викликані інтенсивними змінами усіх сфер життя, обумовлюють зростаючі вимоги до особистості, що ініціюють формування нових вимог та запитів суспільства до освіти. Надмірна інформатизація суспільства призводить до постійного інформаційного перенавантаження особистості, відтак існує об'єктивна

потреба переходу від сумарних технологій навчання до особистісно розвивальних. Відтак мета сучасної освіти – не засвоєння суми знань, а розвиток особистості, відповідно *системи навчання і розвитку повинні бути більш гнучкими і зручними для індивіда.*

Крім того у Концепції державної програми роботи з обдарованою молоддю вказується, що в Україні склалася критична ситуація з поповненням науки молодими науковцями, відбувається старіння наукових кадрів, що негативно впливає на розвиток держави [3].

Тому залучення учнів до пошукової та науково-дослідницької діяльності у структурі МАН України є одним з варіантів розвитку інтелектуальної еліти держави.

**Мета дослідження:** проаналізувати можливості МАН України у забезпечення умов сприятливих для інтелектуального розвитку особистості школярів та особливості підготовки учнів у загальноосвітніх навчальних закладах до участі у роботі МАН.

**Основні результати та їх практичне значення.** Важливим засобом інтелектуального розвитку особистості в умовах сучасності є науково-дослідницька робота старшокласників [1]. На необхідність організації дослідницької діяльності учнів неодноразово звертали увагу Ю. Бабанський, О. Березюк, К. Гриднева, Ю. Грицай, В. Полонський, А. Семенова, М. Солдатенко, М. Сорокін, Г. Цехмістрова. Сутність та структуру дослідницьких здібностей досліджували В. Андреева, С. Балашова, В. Дружинін, Н. Поліхун, А. Поддякова, О. Савенков та інші дослідники. Теоретичні основи дослідницької діяльності учнів розкрито у працях О. Антонович, В. Андреева, А. Деметру, В. Дружиніна, Н. Зверева, Г. Колінець, Н. Недодатко, В. Шейко, О. Щербакова.

Значну роль у створенні умов для інтелектуального розвитку особистості учнів старшої школи відіграє Мала академія наук України, яка забезпечує творче середовище, сприятливе для індивідуальної науково-дослідницької роботи обдарованих учнів [1]. Робота у МАН спонукає школярів до самостійного ведення наукового дослідження, оформлення отриманих результатів та формування умінь їх презентувати. Такі форми активності особистості сприяють її розвитку, зокрема активізуються різні види інтелектуальних здібностей, що сприяє загальному інтелектуальному розвитку.

У вітчизняних наукових джерелах діяльність МАН України висвітлюється у контексті дослідження проблем позашкільної освіти (праці С. Білоус, О. Биковської, В. Дем'яненко, С. Довгого, Р. Науменко, М. Пихтаря, Г. Пустовіта, О. Сухомлинської, Т. Сущенко, Н. Савченко, С. Сьома, Л. Тихенко). Відтак прийнято вважати, що підготовка учнівської інтелектуальної еліти є прерогативою системи позашкільної освіти, що потребує відповідного фінансування цих установ, розробки теоретичних та методичних засад організації роботи з розвитку інтелектуального потенціалу юнацтва в умовах позашкільних освітніх закладів.

Однак, варто зазначити, що значна кількість учнів-членів МАН підготовлені у загальноосвітніх навчальних закладах вчителями-предметниками за рахунок позаурочного часу, або ( у кращих випадках) на заняттях гуртків, що працюють у школах [4]. Крім того школа має ряд переваг у порівнянні з позашкільними навчальними закладами, оскільки колектив школи працює з учнями з першого класу і до закінчення навчання, тому педагоги мають можливість детально вивчити задатки та здібності кожної особистості і створити умови для її розвитку. Підготовка наукових робіт для участі у конкурсі-захисті МАН є логічним продовженням роботи педагога з учнями профільних класів, таким чином забезпечується практичне застосування отриманих предметних компетенцій для рішення конкретних наукових проблем, що мотивує школяра до навчання, підкреслює важливість отриманих знань та умінь для самореалізації у певній галузі людської діяльності.

Однак у педагогів виникає ряд проблем при організації позаурочної роботи з школярами по підготовці до участі у роботі МАН, зокрема потребує більшої уваги методична підготовка учителів до організації науково-дослідної, експериментальної роботи з обдарованими учнями [2, с. 187]. Крім того ведення наукового дослідження не може базуватися лише на володінні учнем ґрунтовними знаннями чи на мотивації до такої діяльності. Школярів потрібно спеціально готувати до ведення науково-дослідницької роботи, ознайомлюючи з основами методології наукової діяльності, психолого-фізіологічними основами готовності до такої діяльності, умінням планувати оптимальний режим роботи, зберігаючи працездатність, уникаючи перевтоми та стресу.

Відтак, існує об'єктивна потреба у розробці програм, методичних та дидактичних матеріалів для вчителів та учнів, що сприятимуть налагодженню дослідницької роботи школярів у школах за рахунок позаурочного часу.

Ураховуючи актуальність окресленої проблеми, необхідність її теоретичної і методичної розробки, розроблено та впроваджено у практику авторську програму гуртка «Основи наукового пізнання та ведення науково-дослідної роботи». Програму та короткий опис результатів її реалізації було представлено на Всеукраїнському конкурсі науково-методичних розробок та віртуальних ресурсів з еколого-натуралістичного напрямку позашкільної освіти та на Всеукраїнській заочній виставці видавничої продукції з питань позашкільної освіти еколого-натуралістичного напрямку у 2015 році, де вони були відмічені дипломами.

Програма розрахована на школярів, які виявили бажання і мають здібності до науково-дослідної роботи. Програма може використовуватися для організації роботи гуртка у таких напрямках: еколого-натуралістичному, науково-технічному та дослідницько-експериментальному.

Табл. 1.

Структура програми «Основи наукового пізнання та ведення науково-дослідної роботи»

№ з/п	Тема заняття	Кількість годин		
		Теоретичні	Практичні	Всього
1.	Вступ	9		9
2.	Модуль I. Психофізіологічні основи здатності до науково-дослідної роботи	62	10	72
3	Модуль II. Основи наукового пізнання	19	5	24
4	Модуль III. Методологічні основи наукового пізнання і ведення дослідження	20	5	25
5	Модуль IV. Інформаційне забезпечення наукового дослідження	22	9	31
6	Модуль V. Організація та проведення наукового дослідження	43	112	155

Вважаємо, що підготовка учнів до наукової дослідницької діяльності повинна ґрунтуватися на знанні учнями психофізіологічних основ здатності до такого виду діяльності, умінні самостійно планувати власну діяльність, прогнозувати та об'єктивно оцінювати отримані результати. Також потрібно формувати в учнів розуміння сутності психофізіологічного розвитку, взаємозв'язків між вродженим і набутиим, здатності до саморозвитку і рефлексії. Важливим також є формування здоров'язберігаючої компетентності, уміння раціонально розподіляти власний час, відпочивати та відновлюватися, уникаючи втоми та стресів.

Також програма передбачає вивчення основ наукового пізнання, зокрема структури, основ методології, особливостей методів пізнання, організації та проведення наукового дослідження (визначення об'єкта, предмета, та мети дослідження, постановці завдань та вибору методів і методик дослідження, проектування наукового дослідження, реалізації технологічного етапу наукового дослідження та рефлексії).

Підсумовуючи вище сказане, варто зазначити, що Мала академія

наук України має надзвичайний потенціал для забезпечення середовища, сприятливого для інтелектуального розвитку особистості, відтак є системою формування майбутньої наукової еліти держави.

#### **Список використаних джерел**

1. Антонова, О. Є. Залучення старшокласників до науково-дослідної діяльності МАН як засіб розвитку їх дослідницьких здібностей. //Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : зб. наук-метод. праць. / за заг.ред. О.А.Дубасенюк – Житомир: ФОП Левковець, 2014. – С. 56-75.
2. Вашук О. В. Формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегративного підходу [Рукопис] : дис. на здоб наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Вашук Олена Василівна ; наук. кер. Антонова Олена Євгенівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. - Житомир, 2014. - 336 с. : табл. - Бібліогр.: с. 203-253
3. Концепція державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006 – 2010 роки // Освіта України. – 2006. - № 48 (741). – 30 червня. С.1- 3.
4. Сьома С. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності хіміко-біологічних відділень Малої академії наук України (60-ті роки ХХ - початок ХХІ століття) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сьома Світлана Олексіївна ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. - Суми, 2016. - 20 с.
5. [http://man.gov.ua/ua/activities/competition\\_protection/next-year/results-2016](http://man.gov.ua/ua/activities/competition_protection/next-year/results-2016)

## **ZNACZENIE BIBLIJ W ŻYCIU I TWÓRCZOŚCI ROMANA BRANDSTAETTERA**

***Glazer Łukasz***

*student Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
lukaszglazer@gmail.com*

*Promotor–*

*prof. UAM dr. hab. nauk teologicznych, ks. Jacek Hadryś*

W naszych czasach, tak bardzo zrelatywizowanych i zróżnicowanych, fenomenem jest fakt, że Pismo Święte w kulturze wiedzy niezmiennie prym. Można jedynie snuć dociekania dlaczego tak jest i podawać kolejne argumenty, które jeszcze bardziej popularyzują tę Księgę Wszechczasów. Kluczem do czytania Biblii jest świadomość, że została napisana przez ludzi, którzy byli pod natchnieniem Bożym. Słowa znajdujące się w niej posiadają moc płynącą od Ducha Świętego, który może przemieniać ludzkie serca. Owszem zdarzają się ludzie zamknięci na Boże Słowo, ale wiele osób na świecie, które miało z nim do czynienia, zapewnia o jego nadprzyrodzonej mocy. Każdy na swój

sposób mógłby opowiedzieć, czym dla niego jest ta Księga i jak bardzo wywarła wpływ na jego życie, u niektórych nawet na twórczość literacką. Tak też było z Romanem Brandstaetterem.

### **Od początku byłem Żydem**

Urodził się 3 stycznia 1906 r. w domu rodzinnym w Tarnowie. Od najmłodszych lat był otoczony przez rodziców miłością, opieką i starannym wychowaniem zgodnym z rodzinnymi żydowskimi tradycjami. Poczucie przynależności religijnej i znajomość korzeni rodowych, w przypadku judaizmu jest bardzo ważne [18, s.27]. Dla Romana Brandstaettera identyfikacja z tą religią i jej praktykowanie w domu rodzinnym dały fundament dla rozwijania własnej tożsamości w dalszym życiu. W swego rodzaju testamentach, tj. w „Kręgu biblijnym” dzieli się wspomnieniami z dzieciństwa związanymi z Biblią i pierwszymi z nią spotkaniami: *W naszym domu nikt Biblii nigdy nie szukał, nigdy również nie słyszałem, aby ktokolwiek pytał, gdzie ona leży. Wiadomo było, że u dziadków na biurku, u nas na małym stoliku obok fotela, w którym wieczorami zwykł siadywać ojciec. Miejsce, na którym leżała Biblia, było dla mnie miejscem wyróżnionym. Gdyby mnie wówczas spytano, w czym upatruję owo wyróżnienie, na pewno nie umiałbym odpowiedzieć, mimo to odczuwałem niezwykle wyraźnie nadzwyczajność tego miejsca. Było ono dla mnie środkiem całego mieszkania, wyniesionym wysoko nad całe mieszkanie, punktem, dokoła którego wszystko się obracało. Gdy ojciec wieczorem czytał Biblię, chodziłem po pokoju na palcach. Dziadkowi nigdy bym się nie ośmielił przerwać jej lektury. Obaj byli dla mnie w takich chwilach naznaczeni przywilejem nietykalności. Od najmłodszych lat byłem świadkiem nieustannej manifestacji świętości tej Księgi, jej kultu i wywyższania. Samo jej otwarcie jest już aktem podniosłym* [4, s.28-29]. Wobec takiego świadectwa trudno nie odczuć autentycznego promieniowania Słowem Bożym, które już przenikało serce małego Romana w domu Brandstaetterów. Jego dziadek Mordechaj Dawid Brandstaetter zostawił swojemu wnukowi najcenniejszy skarb jaki mógł tj. umiłowanie Biblii. Poświęcał mu sporo czasu, przede wszystkim na opowiadanie Pięcioksięgu, niczym starożytni Żydzi, którzy przekazywali sobie Słowo Boże formą ustną. W ten sposób mały Roman wsłuchiwał się w przeróżne historie biblijne. Wyobrażał sobie każdą scenę i przeżywał je całym sobą, aby na końcu wedle warunków postawionych przez dziadka, odtworzyć całe opowiadanie własnymi słowami. Tak formowało się zarówno serce naszego pisarza przepelnione Biblią, jak i umysł, który po latach tak bardzo płodny literacko ubogacał ówczesny świat swoimi dziełami [4, s.30-32]. Warto nadmienić, że autor „Kręgu biblijnego”, ku jego zdumieniu, jak mówi, z pomocą swojej matki uczył się czytać i pisać w języku polskim korzystając z Pisma Świętego w wydaniu ks. Jakuba Wujka, które wówczas było przykładem piękna narodowego języka. Te lekcje pozostały w nim do końca życia i były kolejnym elementem wpływającym na rozwój literacki pisarza [4, s.34]. Na osobę Jezusa Chrystusa po raz pierwszy natrafił dopiero jako nastolatek i co jakiś czas poszukiwał informacji na Jego temat. Z biegiem lat kształcił się w tarnowskim Gimnazjum Męskim im. Kazimierza Brodzińskiego uzyskując tam

odpowiednie wykształcenie umożliwiające dalszą naukę. Po zdaniu egzaminu dojrzałości w 1924 r. wybrał studia na Uniwersytecie Jagiellońskim, podejmując się dwóch kierunków tj. filozofii i polonistyki. Swój debiut literacki zaliczył w 1926 r., publikując wiersz pt. „Elegia”, w ósmym numerze „Kuriera Literacko-Naukowego”. Podczas życia akademickiego angażował się literacko oraz uczestniczył w życiu kulturalnym Krakowa [16, s.12-13]. Na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XX wieku, Roman Brandstaetter przechodził okres swego rodzaju syntezy tożsamościowej. Z jednej strony, dotychczasowe życie spędził w Polsce i czuł się członkiem tego kraju, zgłębiając polską literaturę, co zaowocowało szkicami historyczno-literackimi pt. „Legion żydowski Adama Mickiewicza”. Z drugiej strony był Żydem, członkiem Narodu Wybranego wygananego z Ziemi Obiecanej, zamieszkującym w Europie. W tym okresie nasilały się ruchy antysemickie m.in. nazizm w Niemczech, ale także w Polsce, nawołujące do agresji wobec Żydów [19, s.35]. W związku z tym, na dorobek literacki przed II wojną światową poza tomikami poezji i szkicami historyczno-literackimi składa się przede wszystkim publicystyka. Z jego artykułów wybrzmiewa ewoluująca idea syjonizmu, zmierzającego do utworzenia ponownie podległego państwa Izrael. Była ona pojmowana na różne sposoby [17, s.21]. Pisarzowi zależało na połączeniu w swojej twórczości kultury jemu bliższej żydowskiej z polską, w której się obracał [19, s.36]. Dobrym przykładem jest wiersz inauguracyjny jego autorstwa pt. „Elegia”:

*Bo wiem: choć w obcych słowach płoną moje troski  
W rumiankach pozłocistych i mgłach nadwiślańskich  
W tej polskiej mowie drży smutek żydowski  
A w polskich lipach płonie woń cedrów libańskich* [19, s.36].

Brandstaetter stał na rozdrożu, ponieważ nie został przyjęty pozytywnie ani przez Żydów, którzy nie chcieli tego typu dialogu, ani przez Polaków, którzy nie podzielali jego zainteresowania ruchem syjonistycznym, uważając, że dla Żyda Polska nigdy nie będzie jego ojczyzną [19, s.36]. Mimo to nie poddawał się i prowadził nadal swoją działalność publicystyczną, nieraz wdając się w polemikę z antysemitami [20, s.47-51]. W latach trzydziestych ukazał się tomik wierszy pt. „Królestwo Trzeciej Świątyni”. Liczne utwory nawiązywały do idei syjonizmu, ale poza tym uwidaczniała się większa identyfikacja z judaizmem oraz negatywna ocena, tych którzy od tej religii odeszli. Ta poezja ukazuje również pragnienie pisarza, aby odnaleźć swoje miejsce na ziemi, rodzinę, dom, ojczyznę. Analizując materiał można zobaczyć jak wiele czerpie z Pisma Świętego, które miało tak wielką rangę w domu rodzinnym. Podsumowując twórczość przedwojenną Romana Brandstaettera można ją uznać za dobrą i wartą uwagi, ale trudno ją zaliczyć do wybitnej czołówki świata literackiego [11, s.30-31].

### **Narodziłem się na nowo**

Z powodu wybuchu II wojny światowej i związanej z nią kwestią Holocaustu, autor „Jezusa z Nazarethu”, aby ocalić życie musiał opuścić Polskę. Podczas ucieczki dotarł m.in. do Wilna, gdzie doszło do spotkania po latach z Tamarą Karren. Zrodziło się wtedy między nimi niespodziewane uczucie, które

zostało zwieńczone ślubem w 1940 r. Ich wspólnej tułaczce dopisało szczęście i udało im się dotrzeć aż do Palestyny. Tam miało dokonać się najważniejsze w życiu spotkanie Romana Brandstaettera z Nieznajomym. W Palestynie również powstawały jego pierwsze utwory dramatyczne m.in. „Kupiec warszawski”, który wzbudzał wiele kontrowersji, „Chirurg i Golem” i inne. Jak się okazało, dziełate, choć nie najlepsze, stały się podwalinami do powstania największych dramatów w twórczości Romana Brandstaettera w późniejszym okresie [23, s.153]. W 1943 r. podczas jednej z grudniowych nocy spędzonych w Jerozolimie, po lekturze po raz kolejny Nowego Testamentu i medytacji nad sceną odwiedzin Nikodema u Jezusa, dokonał się przełom. Niczym jak Nikodem we fragmencie Ewangelii wg św. Jana, Roman Brandstaetter narodził się na nowo. Spotkanie zaczęło się od zwyczajnego zapalenia papierosa, dostrzeżenia leżącej na podłodze reprodukcji rzeźby Jezusa ukrzyżowanego z kościoła San Damiano w Asyżu i doświadczenia strumienia światła łaski Bożej. Nagle odkrył w Jezusie żywego Boga. Pisarz nie nazywa tego nawróceniem, lecz jedynie logicznym przejściem i uznaniem w Jezusie zarówno jego człowieczeństwa i bóstwa w osobie Syna Bożego, który jest oczekiwanym Mesjaszem. Nie określa tego czymś nadzwyczajnym, lecz jedynie pamiętną nocą, do której będzie wracał wielokrotnie w różnych momentach życia [4, s. 87-93]. Ciekawe są okoliczności tego przełomu, ponieważ w tym momencie był bardzo poróżniony zarówno z Żydami, jak i Polakami, do tego opuściła go żona, a także przeżywał śmierć rodziców w obozie koncentracyjnym, myślał więc, że niczego już w życiu nie osiągnie, ani nikomu nie jest potrzebny. Sam opis tej chwili nie obfituje w cudowną ekspresję i uzewnętrznienie. Robi to raczej w sposób umiarkowany, dzieląc się jedynie, że taki fakt miał miejsce w jego życiu. Na dotychczasową działalność literacką jak i losy życiowespuszczoną milczenia, bardzo rzadko wracając do przeszłości. Od tamtego spotkania, rozpoczął się zupełnie nowy etap w życiu jak i działalności pisarskiej, która przyniesie mu najwięcej nagród, splendoru, sukcesu literackiego oraz dołączenie do światowej czołówki [11, s.38].

Po zakończeniu wojny, na początku 1946 r. udał się do Rzymu. Tam spotkał swoją przyszłą drugą żonę Reginę Wiktor. Było to możliwe, gdyż skorzystał z klauzuli w Kodeksie Prawa Kanonicznego tj. przywileju Pawłowego, gdzie po przyjęciu chrztu, mógł ponownie się ożenić 22 grudnia 1946 r. Drugą część życia spędził rozwijając swoją działalność kulturalno-literacką w Polsce. Najpierw krótko w Poznaniu, następnie przez dziesięć lat w Zakopanem, aby od 1960 r. zamieszkać w Poznaniu aż do ostatnich swoich dni [23, s.153-154].

Ta pamiętna grudniowa noc z 1943 r. przyczyniła się do życiowego jak i literackiego zmartwychwstania. Pomimo różnych kolei losów, Roman Brandstaetter przeżywał rzeczywistość już inaczej. Oprócz tego, że był z urodzenia Żydem z całym bogactwem tradycji, Polakiem z dorobkiem kulturowym, dochodzi teraz do głosu jeszcze perspektywa patrzenia na świat oczami Chrześcijanina. Biblia nadal pozostała dla niego najważniejszą Księgą w życiu, nawet można by rzec, że z dnia na dzień kochał ją coraz bardziej.



Ludzie, którzy się z nim spotykali, odnosili wrażenie, że pisarz nie tylko czytał Biblię, ale także nią myślał [7, s.194]. Nastąpiła również jakościowa różnica w sposobie czytania. Poza patrzeniem i doświadczaniem Boga na sposób żydowski, w religii, w centrum której znajduje się tekst Biblii Hebrajskiej, Pismo Święte zaczął czytać na sposób chrześcijański, gdzie kluczem do całej Biblii jest Osoba Jezusa Chrystusa. Mógł teraz odkrywać Stary Testament na nowo, odczytując spełnienie się zapowiedzi w objawionym Mesjaszu [8, s. 126]. Pismo Święte było jego domem, miejscem odpoczynku, refleksji, rozmowy z Bogiem. W jego życiu nie zabrakło też zgłębienia i napięcia. Najpierw pomiędzy nim a Żydami, którzy się go wyparli po przejściu na chrześcijaństwo oraz Katolikami, którzy z podejrzeniem przyglądali się jego „nawróceniu”, ponieważ mimo wszystko z urodzenia był Żydem. W takiej perspektywie poszukiwał swojego miejsca w kościele, kulturze, w świecie [16, s.17]. Analizując jego twórczość wydaje się, że prawdziwą ojczyzną Brandstaettera była Biblia, jak wskazuje jeden z jego wierszy pt. „Biblio, ojczyzna moja” [4, s.355-359]. Taki rozwój jego życia duchowego i przeżywania codzienności w perspektywie Słowa Bożego zaowocował w przepięknych dziełach.

### **Non omnis moriar**

Spośród kilkudziesięciu tytułów powojennych warto wymienić chociażby kilka, w porządku chronologicznym od dramatu „Powrót syna marnotrawnego” z 1948 r. Następnie z działu poezji ukazał się tomik pt. „Pieśń o moim Chrystusie” jako swego rodzaju wyznanie wiary z 1965r., dalej zbiór esejów pt. „Krań biblijny” wydany w 1975 r. i na koniec jako opus vitae, światowej sławy tetralogia pt. „Jezus z Nazarethu”, która z powodu śmierci autora odpadła z listy kandydatów do nagrody Nobla, mając wielkie szanse na wygraną. Dokonując przekroju jego powojennej twórczości można dostrzec wiodące motywy, które zostały zaczerpnięte wyraźnie z Biblii. Pierwszym z nich jest syn marnotrawny, z którym utożsamiał się sam autor, czego owocem jest tak żywe opowiadanie o Jonaszu [4, s.259-320]. Motyw ten ujawnia się przede wszystkim w obrazie relacji ojciec – syn, marnotrawstwo, odejście, jak i w powrocie do domu [12, s.156-157]. Można ten motyw dostrzec m.in. w jego dramatach pt. „Powrót syna marnotrawnego”, „Pokutnik z Osjaku” oraz „Dzień gniewu” [2, s.99]. Drugim jest idea walki, nawiązująca do starcia między Jakubem a aniołem w Księdze Rodzaju. Wyrażona jest tutaj relacja między Stwórcą a człowiekiem i wzajemne próby nawiązania kontaktu [12, s.160]. Trzecim jest pustynna noc, która wyraża rzeczywistość swego rodzaju katharsis, opuszczenie, wewnętrzne zmaganie [12, s.162-163]. Kolejnym obrazem jest podążanie i wierne naśladowanie nauczyciela, czego dobrym przykładem są „Kroniki Asyżu” i „Inne kwiatki świętego Franciszka” [12, s.165]. Następnym wynikającym z poprzedniego jest motyw owocowania jako efekt bycia z Mistrzem [12, s.168]. Ostatnim, prezentującym silny wpływ Słowa Bożego, które emanuje z twórczości pisarza jest idea wcielenia, doskonale przedstawiona w jego opus vitae i innych dziełach [12, s.171]. Roman Brandstaetter w swojej działalności pisarskiej udowadnia, że historie biblijne, które wydarzyły się bardzo dawno temu wcale się nie

zdezaktualizowały, lecz powtarzają się nieustannie w naszym życiu [1, s.171]. Zanim zostanie dokonane bardziej szczegółowe omówienie niektórych pozycji wybranych z bogatej twórczości Brandstaettera, warto przytoczyć słowa: *Żadne dzieło literackie nie pojawia się w próżni: jego kształt zależy od uwarunkowań socjologicznych, kulturowych – ale przede wszystkim od osobowości twórczej autora. Gdy mamy do czynienia z dziełem podejmującym problematykę religijną, pytanie o autora jest uzasadnione względami nie tylko artystycznymi, lecz także egzystencjalnymi: on to właśnie na kartach swego dzieła dzieli się z czytelnikiem owocem własnych poszukiwań mieszczących się w nurcie wiary lub niewiary*[18, s. 25-26]. Omówione dzieła są jedynie potwierdzeniem autentycznego świadectwa życia człowieka zamieszkałego w Biblii.

„Pieśń o moim Chrystusie” stanowi swego rodzaju preludium do „Jezusa z Nazarethu”, gdyż w tym tomiku wierszy zawarte jest przez Romana Brandstaettera własne, prywatne oblicze Jezusa Zbawiciela. Jego treść doskonale harmonizuje z Biblią, jak i Tradycją chrześcijańską. Znaczący tego typu literatury doceniają ogromną głębię zawartą w tej poezji oraz przenikliwość, łącząc wydarzenia Nowego Testamentu z czasami współczesnymi [14, s.160]. Dobrym przykładem jest przesłuchanie Jezusa osadzone w naszych realiach uwzględniając strukturę sądownictwa i panujący klimat [5, 410-413]. Na plan pierwszy wysuwają się nade wszystko sceny męki, zmartwychwstania i wniebowstąpienia Chrystusa. Lektura stronic poematu zachwyca wielu czytelników odsłaniając przed nim kunszt literacki pisarza oraz jego doświadczenie Biblii.

Po tym wstępie pora na epickie dzieło, które nie pozwoli światu zapomnieć zapewne przez długi czas o tak wybitnym autorze, mowa o „Jezusie z Nazarethu”. Brandstaetter nosił się z zamiarem napisania tejże powieści wiele lat wcześniej. Było to jeszcze przed wybuchem II wojny światowej, gdy w 1935r. udał się w podróż na Bliski Wschód, przemierzając drogi Palestyny. Wtedy Nowy Testament był jego stałą lekturą, gdyż cenił sobie nauki i przykład życia Jezusa jako żydowskiego nauczyciela. Skupiał się jeszcze wtedy jedynie na naturze ludzkiej, nie dostrzegając w Jezusie Jego Boskości i nadprzyrodzonego posłania. Wyjątkowe Spotkanie z Rabbim miało dopiero nadejść [11, s.30]. Dopiero doświadczenie Zmartwychwstałego przyczyniło się do podjęcia próby napisania powieści o Chrystusie. W tym dziele w mistrzowski sposób udało mu się połączyć myślenie żydowskie z chrześcijańskim poprzez stworzenie powieści przenikającej się obydwojma Testamentami Świętej Księgi. W centrum stał Jezus Chrystus [22, s.123]. Jednakże to arcydzieło poza ogromnym uznaniem, znalazło także swoją krytykę w świecie literackim. Wynikało to przede wszystkim z odsunięcia od literatury kwestii wiary. To ona jest tutaj kluczowa w odczytywaniu omawianego dzieła. Bez niej, tak też było w przypadku wielu specjalistów, mylnie odczytywano tę pozycję, wręcz nawet ją zwalczano rozmijając się z celem, dla którego została napisana i rolę, jaką miała odegrać w czytelniku [10, s.68-69]. Roman Brandstaetter potraktował „Jezusa z Nazarethu” jako swego rodzaju manifestację i wyznanie wiary. Posługując się rekonstrukcją literacką, a nie fikcją, dzięki doskonałej znajomości religii żydowskiej, święt, zwyczajów,

klimatu Ziemi Świętej, a przede wszystkim Biblii i tradycji chrześcijańskiej dokonał nadzwyczajnego wyczynu. Na zasadzie prawdopodobieństwa napisał powieść realistyczną. Autor podjął się próby wyrażenia tego co jest niewyrażalne. Wprowadza on czytelnika w tamten świat sprzed dwóch tysięcy lat, odnosząc wrażenie kroczenia razem z Jezusem i jego apostołami po Palestynie [13, s.52]. Podchodząc do tej tetralogii, trzeba być świadomym intencji autora, gdyż „Jezus z Nazarethu” miał stanowić poza wyznaniem wiary, swoisty komentarz do Biblii. Chciał niczym Jan Chrzciciel przygotowujący ścieżkę Panu podprowadzić czytelnika do źródła, czyli do Biblii, wcale nie uzurpując sobie prawa do wyjątkowości swego dzieła [19, s.26-27].

Warto wspomnieć o szerokiej działalności pisarskiej autora „Kręgu biblijnego”. Poza słynną tetralogią, Roman Brandstaetter zasłynął również ze swoich przekładów wybranych ksiąg Pisma Świętego, które karmiły duchowo wiele ludzi na całym świecie. Jako kolejny dołączył także do wybitnego grona tłumaczy na język polski „Psalterza” [9, s.91]. Wyrazem jego modlitewnej twórczości i głębokiej myśli teologicznej są także liczne litanie [3, s. 33-46]. Trwając w aspekcie duchowości, a zarazem przeżywaniu świadomie wiary chrześcijańskiej, warto nadmienić, że Roman Brandstaetter był czcicielem Maryi, Matki Jezusa i napisał dla niej tomik poezji [15, s.13-18]. Ostatnim dziełem, które koniecznie trzeba wymienić jest „Krag biblijny”. Przedstawia on autobiografię duchową pisarza, stanowiąc wykład modlitwy Pismem Świętym, jednocześnie stając się świadectwem zamieszkiwania autora w Biblii. Przykładem tego jest wielokrotne cytowanie tego dzieła w tym artykule, inne wymienione wyżej pozycje autora, jak i te, które nie zostały wspomniane, a jesttak ponad kilkadziesiąt [13, s.225]. Na koniec warto wspomnieć o jednym liście skierowanym do Romana Brandstaettera, który ukazuje promieniowanie jego twórczości na innych i spełnienie swojego zadania: *Miło mi donieść, że nasza wspólna stara znajoma (87 lat) pani Paulina Keiner, dla której wyciągałem od pana <Krag biblijny> wzięła się i ochrzciła na starość* [21, s.55]. Ku zdumieniu rozmówców, ta kobieta przez wiele lat była zawziętą ateistką szerzącą humanizm i tuż przed śmiercią po lekturze „Kręgu biblijnego” przyjęła Jezusa jako swego Zbawiciela.

### **Podsumowanie**

*Będziesz Biblię nieustannie czytał... Będziesz ją kochał więcej niż rodziców... Więcej niż mnie... Nigdy się z nią nie rozstanieś... A gdy zestarzejesz się, dojdiesz do przekonania, że wszystkie książki jakie przeczytałeś w życiu, są tylko nieudolnym komentarzem do tej jedynej Księgi* [4, s.21]. Wydaje się, że Roman Brandstaetter słowa testamentu swojego dziadka, które otrzymał, przyjął całym sercem i je wypełnił. Biblia była dla niego najważniejszą Księgą. Pośród meandrów życia i przeróżnych zakrętów, właśnie Biblia była jego domem, jego krajem, jego ojczyzną. To ona zadecydowała o życiu i kształcie twórczości pisarza od najmłodszych lat, aż do przejścia do domu Ojca. Z jednej strony staje się fenomenem kulturalnym, a z drugiej strony pragnieniem poszukiwania i usłyszenia w sercu głosu Boga. Po śmierci pisarza we wrześniu 1987r., padły

znamienne słowa św. Jana Pawła II, który przysłał specjalny telegram na uroczystości pogrzebowe: [...] *Wyrósł w kręgu biblijnym... i od urodzenia krąg ten zaprowadził go do Jezusa z Nazaretu. Od chwili spotkania Jezusa z Nazaretu całe jego życie i twórczość koncentrowały się wokół Osoby Boga Wcielonego, oczekiwanego przez naród Mesjasza. [...]Pisarstwo Romana Brandstaettera było w całości wyrazem biblijnej i Bożej nadziei, owej mocy duchowej [...], która przebija się i zwycięża ciężenie natury skażonej grzechem, by mocą natchnienia i laski wznieść siebie i innych ku Bogu. Roman Brandstaetter tak dźwigał nie tylko siebie, dźwigał nas wszystkich, swoich czytelników*[6, s.42].

#### **Bibliografia:**

1. Bednarczyk – Stefaniak E., Obraz kapłana w twórczości Romana Brandstaettera, w: Studia Salvatoriana Polonica, t. 7, Bagno 2013
2. Bednarski K., Wątki biblijne w wybranych dramatach Romana Brandstaettera, w: Świat Biblii Romana Brandstaettera, Szczecin 1999
3. Birecka A., Ducha Świętego doświadczenie: wokół „Litani do Ducha Świętego” Romana Brandstaettera, w: Litanie Romana Brandstaettera, Poznań 2011
4. Brandstaetter R., Krąg biblijny, Kraków 2012
5. Brandstaetter R., Poezje, Warszawa 1980
6. Brodnicka E., Refleksje i wrażenia po lekturze utworów oraz po spotkaniu z pisarzem, w: Nie zapomnimy, Świadkowie życia i czytelnicy o Romanie Brandstaetterze, Poznań 2002
7. Chmiel J., Biblia – ojczyzna Romana Brandstaettera. Esej hermeneutyczny w: Świat Biblii Romana Brandstaettera, Szczecin 1999
8. Chrostowski W., Elementy interpretacji żydowskiej w Romana Brandstaettera chrześcijańskiej lekturze Biblii, w: Z cienia niepamięci do światła: Wojciech Bąk, Kazimiera Hlakowiczówna, Roman Brandstaetter, Poznań 2006
9. Kubski G., Po co polscy poeci pisali psalmy, w: Psalmi Romana Brandstaettera, Poznań 2011
10. Kulesza D., Ocalony przez kulturę? Szkic do portretu Romana Brandstaettera, w: Świat kultury Romana Brandstaettera, Lublin 2015
11. Lach M., Człowiek jest najpiękniejszym domem Bożym. Dramaturgi Romana Brandstaettera wobec antropologii chrześcijańskiej, Lublin 2015
12. Mazan-Mazurkiewicz A., Biblijne motywy i idee w twórczości Romana Brandstaettera, w: Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Litteraria Polonica, t. 5, Łódź 2002
13. Mazan-Mazurkiewicz A., Inspiracje biblijne w utworach Romana Brandstaettera, Łódź 2003
14. Perzyński A., Szkice o wierze, Katowice 2005
15. Ruta K., Dokąd wędrują Madonny?, w: Roman Brandstaetter. Śpiewak Najświętszej Maryi Panny, Poznań 2009
16. Ruta K., Życie i twórczość Romana Brandstaettera w: Terebinty prozy poznańskiej, Poznań 2007
17. Rzymaska A., Kamienny Most. Tradycja judaistyczna w twórczości Romana Brandstaettera, Olsztyn 2005
18. Seul A., Biblia w powieści Romana Brandstaettera „Jezus z Nazarethu”, Zielona Góra 2004
19. Seul A., Jan Chrzciciel – Brat Pustynny, Lublin 2004
20. Sikorski D. K., „Rzymski” Żyd - Nieznana twórczość Romana Brandstaettera, w: Ruch Literacki, t. 53, Kraków 2012
21. Witek J.A., Z nieznanej korespondencji Romana Brandstaettera, w: Tarnowskie Studia Teologiczne, t. 33, Tarnów 2014
22. Włodarczyk S., Przenikanie się tradycji obydwu Testamentów w powieści Jezus z Nazarethu Romana Brandstaettera, w: Świat Biblii Romana Brandstaettera, Szczecin 1999
23. Zajączkowski R., Korespondencja między Józefem Wittlinem i Romanem Brandstaetterem, w: Tematy i Konteksty, t. 7, Rzeszów 2012

## **ВИКОРИСТАННЯ ПАКЕТУ СТАТИСТИЧНИХ ПРОГРАМ STATISTICA ДЛЯ ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

***Грицук Оксана Вікторівна,***  
*доцент кафедри психології та педагогіки*  
*Горлівського інституту іноземних мов*  
*Державного вищого навчального закладу*  
*«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут)*  
*oxana.gri@gmail.com*

***Грицук Юрій Валерійович,***  
*доцент кафедри загальної інженерної підготовки*  
*Донбаської національної академії будівництва і архітектури (м.*  
*Краматорськ)*  
*yuri.gritsuk@gmail.com*

При плануванні психологічного дослідження динаміки емоційного вигорання вчителів [3] виходимо з того, що цей синдром – цілісне структурне утворення. Вигорання обумовлює емоційне виснаження, деперсоналізацію і зниження робочої продуктивності, а в деяких випадках відбивається на стані соматичного, психологічного здоров'я.

Констатувальне дослідження спрямовано на вивчення особливостей проявів синдрому емоційного вигорання вчителів протягом навчального року. У дослідженні взяли участь 100 вчителів (89 жінок і 11 чоловіків) загальноосвітніх навчальних закладів Донецької області. Досліджувані представляли вікові групи: 20-29 років – 19 вчителів, 30-39 років – 38 вчителів, 40-49 – 18 вчителів, 50-59 – 13 вчителів, більше 60 років – 12 вчителів. Залежно від величини стажу всі випробовувані були розбиті на три групи: до групи з великим стажем (25 років і більше) увійшло 35 осіб, до групи з середнім стажем (від 5 до 25 років) – 45 осіб, до групи з малим стажем (менше 5 років) – 20 осіб.

Методики, такі як опитувальник нервово-психічної напруги (Т.А. Немчин), опитувальник «Емоційне вигорання» (В.В. Бойко), опитувальник «Профіль відчуттів настрою» (Л.В. Куліков), методика «Самооцінка фізичного, психічного і соціального здоров'я» (С. Степанов), тест колірних виборів (М. Люшер), опитувальник «Ваша домінуюча стратегія психологічного захисту в спілкуванні з партнерами» (В.В. Бойко), опитувальник «Диференційна оцінка працездатності» (А.Б. Леонова, С.Б. Величковська), були проведені в три етапи: на початку (вересень), середині (грудень) і в кінці (травень) навчального року.

Для математично-статистичної обробки результатів дослідження використано критерії непараметричної статистики U Мана-Уїтні (для зрівняння незалежних вибірок), Т Вілкоксона (для порівняння співзалежних

вибірок),  $\chi^2$  – для аналізу розрізень у розподілі частот прояву якісних категорій. Розрахунки були виконано за допомогою пакету статистичних програм Statistica [2, 4].

На першому етапі дослідження виявлялися основні характеристики процесу емоційного вигорання вчителів протягом одного навчального року. Визначався ступінь сформованості трьох основних фаз емоційного вигорання за В.В. Бойко [1] – «напруги», «резистенції» та «виснаження» у вчителів з різним стажем, у чоловіків і жінок. Опитувальник В.В. Бойко характеризується задовільними показниками ретестової надійності, що дозволило використовувати його на одній вибірці випробовуваних в три етапи. Групи показників, що відображають динаміку процесу вигорання, були використані для угруповання випробовуваних на «вигорілих», «частково вигорілих» і «стабільних».

Підсумковий показник емоційного вигорання знаходить виразну тенденцію до зростання від початку до кінця навчального року. Так, якщо на початку навчального року для всієї вибірки випробовуваних він був рівний в середньому 109,61 балам при стандартному відхиленні ( $\sigma$ ) в 46,59 бали, то до середини року він вже досяг величини в 118,03±54,88 бали. На кінець навчального року підсумковий показник став ще більшим – 120,68±51,53 бали. Відмінності між результатами I і II діагностування значущі за критерієм Т Вілкоксона на рівні  $p < 0,0001$  ( $T = 1365,5$ ;  $Z = 3,99$ ), між результатами I і III діагностування – на рівні  $p < 0,001$  ( $T = 1521,0$ ;  $Z = 3,45$ ), і між результатами II і III діагностування – на рівні  $p < 0,05$  ( $T = 1816,5$ ;  $Z = 2,15$ ). З цих найбільш загальних показників виходить, що симптоми емоційного вигорання посилювалися впродовж всього навчального року, причому декілька вищими темпами – в першій його половині.

Простежується виразний і, у більшості випадків, статистично значущий ріст показників у бік посилення симптомів емоційного вигорання. Фаза резистенції, хоча і виявляє помітне зростання, знаходиться у більшості вчителів в стадії формування з самого початку навчального року. Готовність чинити опір зростаючому стресу, прагнення до психологічного комфорту шляхом дозування і обмеження інтенсивності емоційних реакцій для багатьох вчителів є засобом співволодіння з труднощами вчительської професії. Однак цей навик при певних умовах може стати фактором обмеження емоційної віддачі у взаємодії з учнями і колегами.

Аналіз загальних показників вигорання вчителів дозволяє виявити лише приблизну картину формування синдрому і не дає можливості судити про реальні внески в даний процес окремих індивідуальних факторів, тому результати тестування за допомогою методики В.В. Бойко були оброблені з врахуванням віку і стажу випробовуваних.

В дослідженні спеціально вивчалися вікові особливості емоційного вигорання особливої професійної групи – вчителів. На Рис.1 (а – г) представлені відповідні криві і поліноміальні рівняння, що є їх математичним вираженням.

Згідно з результатами, показники резистентії, одержані на 1, 2 і 3 етапах діагностування, а також показник напруги, зареєстрований при другому діагностуванні, являються більш вираженими у випробовуваних середньої вікової групи (40-50 років). Молоді вчителі, а також вчителі пенсійного віку, які продовжують працювати, відрізняються в цілому нижчими показниками резистентії. Середній вік для педагогічної професії є своєрідним «сензитивним» періодом для формування звички економити на емоціях в міжособистісних контактах. Саме в ці роки найбільш велика вірогідність невинного розширення сфери економії емоцій, редукції професійних досягнень і емоційно-моральної дезорієнтації.

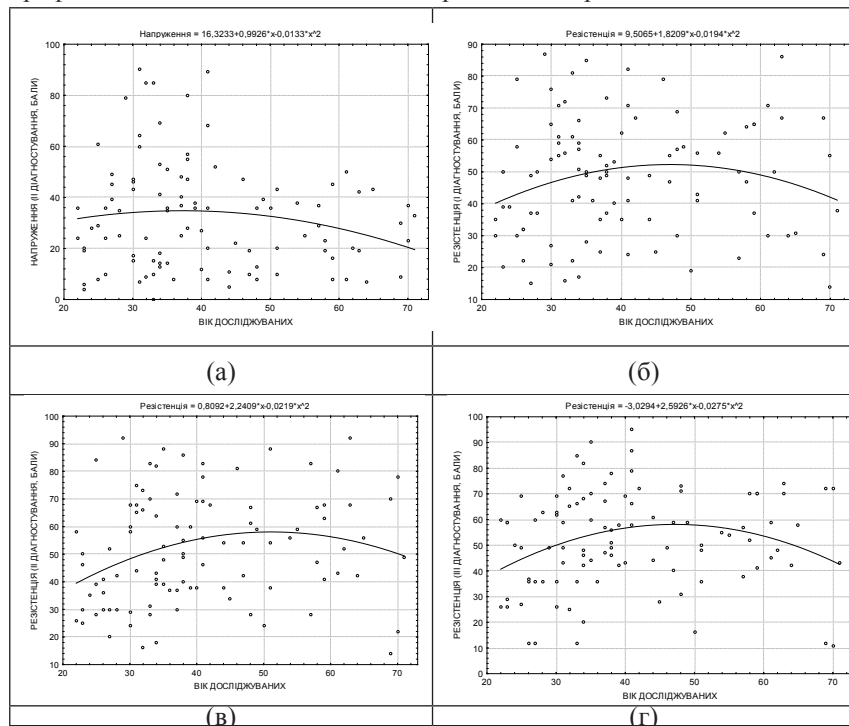


Рис. 1. Взаємозв'язок між віком і показниками емоційного вигорання вчителів

Майже за всіма показниками для представників всіх трьох груп випробовуваних знайдена зростаюча протягом навчального року динаміка. Так, напруга збільшувалась у всіх групах, але особливо – в групі з середнім стажем. Випробовувані цієї групи, в порівнянні з вчителями з малим і великим стажем, були найбільш напружені з початку навчального року. Єдиний показник, який не збільшувався, – це резистентність у молодих вчителів. Цей факт можна пояснити великим запасом міцності психічних регуляторів емоційної поведінки в молодості.

У випробовуваних з малим стажем виявились найменші показники сформованості емоційного вигорання. Протягом всього навчального року вони були менш напружені, ніж вчителі з середнім стажем. Тільки у молодих вчителів не посилювалась резистенція. Вони помітно перевершували своїх старших колег в протистоянні виснаженню.

Між представниками груп випробовуваних знайдений ряд значущих відмінностей. Між вчителями з великим і малим стажем відмінності значущі за результатами другого діагностування резистенції за кількістю інверсій Манна-Уїтні на рівні достовірності  $p < 0,05$  ( $U = 227,5$ ). Між цими групами випробовуваних відмінності також значущі при першому і третьому діагностуванні виснаження (відповідно  $U = 233,0$ ;  $p < 0,05$  і  $U = 239,0$ ;  $p < 0,05$ ). Відмінності дуже близькі до значущих на третьому етапі діагностування резистенції і на другому етапі – виснаження.

Вчителі з малим стажем у меншій мірі піддалися емоційному вигоранню за параметром «резистенція» в порівнянні з вчителями з середнім стажем. Знайдені статистично значущі відмінності на другому і третьому етапах діагностування резистенції (відповідно  $U = 312,0$ ;  $p < 0,05$  і  $U = 262,5$ ;  $p < 0,01$ ).

Таким чином, за результатами дослідження встановлено, що у молодих вчителів - найменші показники вираженості емоційного вигорання за всіма параметрами його оцінки.

#### **Література**

1. Бойко В.В. Энергияэмоций / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. Боровиков В. Statistica. Искусство анализа данных на компьютере : Для профессионалов / В. Боровиков. – СПб. : Питер, 2003. – 688 с.
3. Кузнецов М. А. Эмоційне вигорання вчителів: Основні закономірності динаміки / М. А. Кузнецов, О. В. Грицук. – Харків : ХНПУ, 2011. – 206 с.
4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2006. – 392 с.

## **STAN WIEDZY MŁODZIEŻY NA TEMAT PROFILAKTYKI ZDROWOTNEJ**

*Martyna Dębska,  
doktorantka Wydział Lekarski i Nauk o Zdrowiu  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
martynadebska.0000@gmail.com*

*Promotor -  
doktor habilitowany nauk humanistycznych, profesor UJK Monika  
Szpringer*

### **1. Wstęp**

Profilaktyka chorób często umożliwia na niezwłoczne wykrycie groźnej



choroby, a nawet daje szansę na wyzdrowienie. Różnego rodzaju programy edukacyjne coraz częściej są wykonywane w szkołach. Jest to bardzo ważne, ponieważ wiedza dzieci dotycząca profilaktyki chorób cywilizacyjnych, wykształtowane dobre nawyki stylu życia dają pozytywne odzwierciedlenie w życiu dorosłym.

Edukacja z zakresu profilaktyki zdrowotnej jest to integralny element nauki, której nie należy pominąć. Ludzie prawdopodobnie pragną znać różne zagrożenia i chcą strzec swego zdrowia, i jednocześnie swojego życia. Profilaktyka chorób cywilizacyjnych staje się dla społeczeństwa bardzo potrzebna. Zdrowie każdego człowieka ma maksymalną wartość.

Idea profilaktyki zdrowotnej może nawiązywać do teorii ryzyka [1, s.73-94]. Profilaktyka, inaczej kontrola ryzyka może dotyczyć schorzeń, nawet tych, których niepoznana jest etiologia [1, s.73-94]. Profilaktyka oparta jest wtedy na potencjale zdrowia oraz odporności, definiowanego zazwyczaj jako promocja zdrowia [1, s.73-94]. Wszystkie te postępowania sprowadzają się do refleksji nad zdrowiem wtedy, kiedy nic nas nie boli i nie cierpimy na żadne schorzenie. Zachęcają do stałej wiedzy ryzyka, nad którą powinno się przejąć kontrolę, do śledzenia potencjalnych zagrożeń oraz różnych podejrzanych symptomów mogących zapowiadać chorobę [1, s.73-94].

Promocja zdrowia na podstawie definicji Światowej Organizacji Zdrowia „jest to proces umożliwiający ludziom zwiększenie kontroli nad i w celu poprawy ich zdrowia” [3]. Tak samo jak Światowa Organizacja Zdrowia jak również Unia Europejska rozpatruje promocję zdrowia jako całościowy proces działań, który zmierza do utrzymania oraz poprawienia ludzkiego zdrowia [3]. Składają się na to trzy wzajemnie związane ze sobą składniki:

- edukacja zdrowotna,
- zapobieganie chorobom, czyli profilaktyka,
- ochrona zdrowia [3].

Profilaktykę zdrowotną można podzielić na pierwotną oraz wtórną [2, s. 119-217]. Profilaktyka wtórna, czyli profilaktyka drugiej fazy, charakteryzuje się usiłowaniami wykrycia choroby bądź schorzenia i wczesnego prowadzenia leczenia [4]. Polega ona przede wszystkim na realizowaniu badań profilaktycznych:

- testy przesiewowe oraz profilaktyczne badania młodzieży i dzieci,
- profilaktyczne lekarskie badania grup zawodowych,
- różne badania profilaktyczne u dorosłych, które mają za zadanie wczesne wykrycia chorób [5, s. 12-34].

Trzeciordęwa profilaktyka skierowana jest do ludzi przewlekle chorych oraz niepełnosprawnych i charakteryzuje się usiłowaniami zapobiegania dalszym skutkom chorób [4].

Bardzo ważne jest posiadanie wiedzy oraz umiejętności przeprowadzania czynności ekspresyjnych, a równocześnie manifestowania postawy, która stanowi prozdrowotny wzorzec [6, 35-44]. Personel medyczny, jak również nauczyciele w szkole powinni promować zdrowie, edukować w tym zakresie, a tym

samym powiększać jego potencjał [6, 35-44]. Dla niektórych ludzi, działalność promująca zdrowie, będzie wyzwaniem weryfikacji swoich umiejętności oraz wiedzy. Uaktualnienie wiedzy z zakresu zdrowia jest wymogiem, żeby być osobą wiarygodną oraz by zdrowie społeczeństwa polepszyło się [6, 35-44].

## 2. Cel pracy

Celem niniejszej pracy jest określenie stanu wiedzy młodzieży na temat profilaktyki zdrowotnej. Pozyskana wiedza może zostać wykorzystana w celach praktycznych związanych z realizacją zadań profilaktyki zdrowotnej.

## 3. Materiał i metody

Badania zostały wykonane w lutym 2015 roku. Grupę badawczą stanowiły 193 osoby. W badaniach stosowano metodę sondażu diagnostycznego, zaś kwestionariusz ankiety posłużył jako narzędzie badawcze. Badania przeprowadzone zostały w Polsce w województwie łódzkim w 2 placówkach – gimnazjum oraz liceum.

*Tab. 1. Liczba badanych z uwzględnieniem rodzaju szkoły, do której uczęszczali*

Szkoła	Liczba badanych	
	n	%
Gimnazjum	98	50,78
Liceum	95	49,22
Razem	193	100,00

*Źródło: Opracowanie własne*

## 4. Wyniki

Kobiety stanowiły 58,55% wszystkich badanych osób, natomiast mężczyźni 41,45% (Tab. 2).

*Tab. 2. Płeć badanej młodzieży*

Płeć	Szkoła				Razem	
	Gimnazjum		Liceum		n	%
	n	%	n	%		
Kobiety	46	23,83	67	34,72	113	58,55
Mężczyźni	52	26,94	28	14,51	80	41,45
Razem	98	50,77	95	49,23	193	100,00

*Źródło: Opracowanie własne*

Na podstawie analizy badań 59,20% badanych gimnazjalistów wykorzystuje swoją wiedzę na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych w stopniu umiarkowanym, a 19,40% wykorzystują ją w dużym stopniu (Tab.3).

Tab. 3. Stopień wykorzystania wiedzy na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych przez gimnazjalistów

Stopień wykorzystania wiedzy		Gimnazjum				Razem	
		Dziewczęta		Chłopcy			
		n	%	n	%	n	%
	Dużym	4	4,10	15	15,30	19	19,40
	Minimalnym	9	9,20	6	6,10	15	15,30
	Nie wykorzystuję	1	1,00	4	4,10	5	5,10
	Umiarkowanym	31	31,60	27	27,60	58	59,20
Razem		46	46,90	52	53,10	98	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej, bo 48,40% badanych licealistów wykorzystuje swoją wiedzę na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych w stopniu umiarkowanym, a 28,40% badanych wykorzystuje ją w stopniu minimalnym. Pozostałe 4,20% badanych licealistów nie wykorzystuje swej wiedzy wcale (Tab.4).

Tab. 4. Stopień wykorzystania wiedzy na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych przez licealistów

Stopień wykorzystania wiedzy		Gimnazjum				Razem	
		Dziewczęta		Chłopcy			
		n	%	n	%	n	%
	Dużym	10	10,50	8	8,40	18	18,90
	Minimalnym	17	17,90	10	10,50	27	28,40
	Nie wykorzystuję	3	3,20	1	1,10	4	4,20
	Umiarkowanym	37	38,90	9	9,50	46	48,40
Razem		67	70,50	28	29,50	95	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Na temat źródła wiedzy gimnazjalistów na temat profilaktyki zdrowotnej, 38,41% badanych gimnazjalistów uważa, że jest nim media/Internet, a 30,49% badanych gimnazjalistów ma źródło wiedzy w szkole. (Tab.5).

Tab. 5. Źródło wiedzy gimnazjalistów na temat profilaktyki zdrowotnej

Źródło wiedzy	Liczba badanych	
	n	%
Media/ Internet	63	38,41
Szkoła	50	30,49
Książki	13	7,93
Personel medyczny (lekarz, fizjoterapeuta, pielęgniarka...)	14	8,54
Koledzy/ koleżanki	10	6,10
Inni	14	8,54
Razem	164	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Na temat źródła wiedzy licealistów na temat profilaktyki zdrowotnej, 34,95% licealistów uważa, że są nimi media/Internet, a 26,21% badanych licealistów ma źródło wiedzy w szkole. (Tab.6).

Tab. 6. Źródło wiedzy licealistów na temat profilaktyki zdrowotnej

Źródło wiedzy	Liczba badanych	
	n	%
Media/ Internet	72	34,95
Szkoła	54	26,21
Książki	32	15,53
Personel medyczny (lekarz, fizjoterapeuta, pielęgniarka...)	24	11,65
Koledzy/ koleżanki	13	6,31
Inni	11	5,34
Razem	206	100,00

Źródło: Opracowanie własne

W wyniku analizy badań zaobserwowano, że większość badanych gimnazjalistów, bo 44,16% zna badania profilaktyczne takie jak morfologia, badanie moczu, a 24,68% zna mammografię. (Tab.7).

Tab. 7. Znajomość badań profilaktycznych gimnazjalistów

Rodzaj badania	Liczba badanych	
	n	%
Morfologia krwi, badanie moczu	68	44,16

Rodzaj badania	Liczba badanych	
	n	%
Cytologia	37	24,03
Test na przeciwciała toksoplazmozy	11	7,14
Mammografia	38	24,68
Razem	154	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Z analizy badań wynika, że 34,48% badanych licealistów zna badania profilaktyczne takie jak morfologia, badanie moczu, a 31,53% zna mammografię, zaś 9,36% zna test na przeciwciała toksoplazmozy (Tab.8).

Tab. 8. Znajomość badań profilaktycznych licealistów

Rodzaj badania	Liczba badanych	
	n	%
Morfologia krwi, badanie moczu	70	34,48
Cytologia	50	24,63
Test na przeciwciała toksoplazmozy	19	9,36
Mammografia	64	31,53
Razem	203	100,00

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie wyników badań zauważono, że 42,51% badanych gimnazjalistów zna Program Profilaktyki Raka Piersi. Najmniej, bo 7,19% osób z gimnazjum posiada wiedzę, dotyczącą Programu Profilaktyki Chorób Odytoniowych (Tab.9).

Tab. 9. Znajomość przez gimnazjalistów programów profilaktycznych przeprowadzanych w Polsce

Program Profilaktyczny	Liczba badanych	
	n	%
Program Badań Prenatalnych	11	6,59
Program Profilaktyki Raka Szyjki Macicy	31	18,56
Program Profilaktyki Raka Piersi	71	42,51
Program Profilaktyki Chorób Odytoniowych (w tym POChP)	12	7,19
Program Badan w kierunku Alergii	23	13,77

Program Profilaktyczny	Liczba badanych	
	n	%
Program profilaktyki Jamy Ustnej	19	11,38
Razem	167	100,00

*Źródło: Opracowanie własne*

Zdaniem 41,88% badanych licealistów w Polsce przeprowadzany jest Program Profilaktyki Raka Piersi. Najmniej osób z liceum, bo 4,19% zna Program Profilaktyki Jamy Ustnej (Tab.10.).

*Tab. 10. Znajomość przez licealistów programów profilaktycznych przeprowadzanych w Polsce*

Program Profilaktyczny	Liczba badanych	
	n	%
Program Badań Prenatalnych	22	11,52
Program Profilaktyki Raka Szyjki Macicy	60	31,41
Program Profilaktyki Raka Piersi	80	41,88
Program Profilaktyki Chorób Odytoniowych (w tym POChP)	10	5,24
Program Badan w kierunku Alergii	11	5,76
Program profilaktyki Jamy Ustnej	8	4,19
Razem	191	100,00

*Źródło: Opracowanie własne*

*Tab. 11. Test U Manna-Whitneya (z poprawką na ciągłość) względem zmiennej: szkoła ( $p < ,05000$ )*

Dane	Liceum	Gimnazjum	P
Ocena stanu wiedzy na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych	8753	9969	0,23

*Źródło: Opracowanie własne*

## 5. Omówienie wyników i wnioski

Autorka niniejszego artykułu przeprowadziła badania stanu wiedzy gimnazjalistów i licealistów z dwóch wybranych szkół w województwie łódzkim, na temat profilaktyki zdrowotnej. Zauważono, że 59,20% badanych gimnazjalistów wykorzystuje swoją wiedzę na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych w stopniu umiarkowanym, zaś badanych licealistów 48,40%.

Samoocena stanu wiedzy na temat zdrowia jest jednym z głównych składowych decydujących przez społeczeństwo o podejmowania zachowań, które modyfikują swój styl życia, dlatego też dane w obszarze są istotnym elementem [7, s.469-474]. Omawiane badania pokazały również, że większość licealistów swój stan wiedzy, dotyczący różnych aspektów zdrowia ocenia jako dobry [7, s.469-474]. Własne badania ukazują, że w odpowiedzi na pytanie, dotyczącego stanu wiedzy licealistów na temat profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych, 41% osób ocenia swój stan wiedzy dostatecznie.

Badania wykonane przez M. Grabińska, E. Barczykowska, M. Bordon, B. Małecka, A. Kurylak wśród 268 uczniów z gimnazjum Gniewkowa i Torunia pokazują, że jako źródło wiedzy na temat profilaktyki zdrowotnej, zdrowego stylu życia, połowa badanych gimnazjalistów wskazuje telewizję, radio oraz Internet (gimnazjum w Gniewkowie 57%, gimnazjum w Toruniu 51%) [8, s.309-327]. Informacje na temat profilaktyki zdrowotnej, zdrowego stylu życia gimnazjaliści najczęściej czerpią z mediów [8, s.309-327]. Podobnie jest w badaniach własnych przeprowadzonych w gimnazjum, gdzie 38,41% gimnazjalistów twierdzi, że źródłem wiedzy na temat profilaktyki zdrowotnej są media/Internet, a 34,95% licealistów.

Na podstawie przeprowadzonych badań wysnuto następujące wnioski:

1. Stan wiedzy młodzieży na temat znaczenia profilaktyki w zwalczaniu chorób cywilizacyjnych jest zróżnicowany.
2. Edukacja z zakresu profilaktyki zdrowotnej jest to integralny element nauki.
3. Media oraz Internet są głównymi źródłami wiedzy młodzieży na temat profilaktyki zdrowotnej.

#### Piśmiennictwo

1. Ostrowska A. Profilaktyka zdrowotna: interpretacje, definicje sytuacji, racjonalności (przypadek profilaktyki ginekologicznej kobiet. *Studia Socjologiczne* 2011; 3: 73-94.
2. Kulik T, Latawski M. *Zdrowie Publiczne*, Lublin 2002, Czelej, 119-217.
3. [http://biblioteka.cyfrowaszkola.waw.pl/biblioteka/opiekun\\_medyczny/pdf/6.pdf](http://biblioteka.cyfrowaszkola.waw.pl/biblioteka/opiekun_medyczny/pdf/6.pdf) [dostęp 15.02.2017].
4. <file:///C:/Users/Wiosna/Downloads/Kluz.pdf> [dostęp 15.02.2017].
5. Nowak-Starz G. Rozwój i zagrożenia zdrowia populacji w wieku rozwojowym w okresie przemian społeczno-ekonomicznych w Polsce. Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej. Kielce 2008, 12-34.
6. Lizak D, Goździalska A, Seń M, Jaśkiewicz J, Satora R. Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna – obowiązek czy wyzwanie dla pracowników ochrony zdrowia w XXI wieku?. W: *Działania opiekuńcze w profilaktyce i terapii*. Red. Goździalska A, Jaśkiewicz J, Dębska G. Oficyna Wydawnicza AFM. Kraków 2014; 35-44.
7. Bednarek A, Chmielewska E. Wiedza młodzieży szkolnej na temat zdrowia. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu* 2013; 19: 469-474.
8. Grabińska M, Barczykowska E, Bordon M, Małecka B, Kurylak A. Wybrane aspekty stylu życia młodzieży gimnazjalnej. *Journal of Health Sciences* 2014; 11:309-327.

## ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНЕ ОРНАМЕНТАЛЬНЕ ПИСЬМО БУКОВИНСЬКИХ РУШНИКІВ

*Жаворонкова Мирослава Іллівна,  
Чернівецький національний  
університет імені Юрія Федьковича  
Факультет АБДПМ  
асистент кафедри ДПМ  
miroslavauniver@gmail.com*

Вивчаючи особливості знаково-символічного орнаментального письма буковинських рушників за допомогою колекції заслуженого діяча мистецтв України – Шкрібляка Миколи Миколайовича. Основні завдання роботи – простежити історію побутування українських рушників, розкрити семантику кольорів буковини, охарактеризувати своєрідність знаків і символів, які були традиційними для території.

Проблема знаково-символічного орнаментального письма рушників в українській культурі ґрунтовно не досліджувалася. Деяких аспектів дослідження торкалися О.Олійник, Є. Антонова, Л. Бебешко, Ю. Мельничук, Л. Бебешко. Чим і зумовлена актуальність роботи.

Як висновок зауважимо, що в орнаменті буковинських рушників переважав білий колір, що є, на наш погляд, домінантою порівняно з іншими етнічними територіями. Також спостерігаємо велику перевагу геометричного та рослинного орнаменту над зооморфним чи антропоморфним мотивом. Слід зазначити, що рушники перестали виготовлятися від початку Другої світової війни. В ході роботи була спроба створити відповідник до цих рушників, який засвідчив їхню феноменальність. Вони виконувалися технікою бурундукового ткацтва, що теоретично сучасна людина повторити може, а практично – ні. Тому на часі постає проблема збереження та відтворення композицій рушників, вивчення орнаментальних тенденцій та призначення [11, 10].

Одним із культурних надбань українців є вишитий рушник. У ньому народ відтворював свої сподівання на краще майбутнє, передавав усю глибину своїх почуттів. Саме тому є вишивки сумні й веселі, радісні і замріяні. Глянеш на рушник – душа радіє та підноситься, а інколи – стискається від суму та печалі. Це все підтверджує, що народне шитво злило воедино з життєдіяльністю людини, визначає її світорозуміння, відтворює традиції та звичаї, всю систему духовних та естетичних цінностей.

Протягом століть українські рушники зберігали свою етнічну самобутність та цілісність. На них відображені праобрази і трипільської культури, і побуту скіфів, і старослов'янське мистецтво; вони пов'язані з народними віруваннями, фольклором українців. У їх узорах зберігаються прадавні магічні знаки, образ дерева життя, символ червоного кольору, священні язичницькі зображення, сповнені глибокої архаїки. Тому



наші далекі прашури вважали, що рушники мають велике оберогове та заклинальне значення. Їх ділили відповідно до застосування. Так, рушник для прикрашання оселі називався кілковим, бо вішали його над вікном на спеціально вбитий кілочок. Його давала мати, коли виряджала сина в дорогу, на ньому підносили хліб-сіль гостям. Рушник для прикрашання ікон дістав назву “покутний”, “божник”. Крім цього, відомі ще рушники пасхальні, спасівки, обруси (скатертини), стирки, намітки, які мали свою специфіку в орнаменталістиці та колористичному вирішенні. Орнаментальна різноманітність рушників зумовлює широке застосування їх в обрядовості та народній магії.

Актуальність дослідження зумовлена недостатнім вивченням знакової символіки орнаментального письма буковинських рушників.

Джерелом дослідження стала колекція таких рушників відомого діяча культури, голови Чернівецького обласного осередку Національної спілки майстрів народного мистецтва України Шкрібляка Миколи Миколайовича.

Проблема знаково-символічного письма рушників в українській культурі ґрунтовно не досліджувалася. Монографій з поданого питання практично не існує. Деяких аспектів дослідження торкалися О.Олійник, С. Антонова, Л. Бебешко, К. Качур, Ю. Мельничук.

На Буковині проблему рушників-переміток досліджує Шкрібляк М. М., у колекції якого налічується понад 100 рушників, що неодноразово експонуються в Чернівецькому обласному краєзнавчому музеї, в учбово-методичному центрі культури Буковини і послуговували нам джерелом дослідження знаково-символічного орнаментального письма [6,10-12].

Буковинці, талановиті від Бога, донині дивують світ своїми вишитими, витканими, наче вирізьбленими чи виписаними візерунками на рушниках. Край митців настільки різноманітний у розвії народної культури, як і багатонаціональний за своїм населенням. Беззаперечний сучасний ренесанс народного мистецтва. Тому й не дивно, що перемітка як феномен матеріальної культури відроджується сьогодні із забуття, адже нове – це добре забуте старе. А що ж воно, старе... Екологічно чисте, космологічно виважене, таємничо закодоване у знаках і символах. Ці знаки та символи варто знати, адже вони прямо пов’язані з нашим життям, віруванням, традиціями та звичаями.

Як свідчать дослідження матеріальної культури, рушники виготовлялися з природних матеріалів рослинного походження, таких як льон, коноплі, а з середини XIX ст. до них додалась бавовна. Подібні тканини називались полотном. Поодинокі для вироблення використовувались і тканини з сировини тваринного походження (сукно, шовк) або ж змішаного типу (рослинно-тваринного походження).

До початку XX ст. полотно виготовлялося переважно в домашніх умовах на ручних, з XIX ст. – на механізованих ткацьких верстатах. З розвитком мануфактурного та фабричного виробництва тканих матеріалів для виготовлення рушників уживалися і фабричні тканини.

Буковинці, як і загалом усі українці, акумулювали в надрах традиційної духовної і матеріальної культури великий масив інформації у тканих і вишитих рушниках-перемітках. Орнаменти, символи, знаки, нанесені на рушники, передають інформацію про планетарну та космічну генезу, про форми життя. Ці полотняні криптограми, які зберегли і донесли до нас жінки як хранительки традицій, містять коди, ключі до розуміння життя. Тому в рушниках так багато вишитих сюжетів, кольорів.

Умовно рушники можна поділити за колористичним вирішенням: одноколірні (оздоблені нитками одного кольору на полотні такого ж кольору), двоколірні та багатоколірні. У науковій класифікації існують назви монохромні, дихромні та поліхромні намітки [8, 10, 4].

Виготовляли з майстерно фабрично зроблених найдорожчих та найтонших ниток. Нитки були двох типів: білева або більцева нитка (більця) та лляна. Тому контраст двох кольорів утворював делікатну орнаментацию. Білий орнамент чіткіше виділявся на жовтуватому фоні. Рідше бувало, що лляна нитка також доповнювала бавовняну нитку в елементах орнаменту, і тоді він виглядав навіть об'ємно.

Потрібно було мати неабиякий хист до самої техніки виконання. На всіх перемітках рівний край з обох боків. Нитка затягувалася рівно, щоб полотно не виглядало горобиками та було цінним [15, 1].

Дуже важливо було правильно розрахувати все композиційно. Починалася перемітка, як правило, із нижньої частини орнаментальною смугою, яка вказувала на світ землі, його основу. Елементи візерунку “корінчики” частково символізують підземний світ, а далі простягалась центральна композиція – Дерево Життя, від якої відходили інші знаки-символи.

Знаково-символічне орнаментальне письмо буковинських рушників – це невмирущий код народу, складений у неповторні візерунки; мудрі письмена, що творилися нашими предками протягом багатьох віків. Крім того, це мова, яка є живою, манить своєю вишуканістю, феноменальністю. Це своєрідні листи-заповіти мудрих попередників, втілені в знаки-символи, образи-обереги.

Досліджуючи знаково-символічне орнаментальне письмо рушників на Буковині, ми можемо зробити певні висновки.

Саме стародавність цих знань і є найвищою цінністю сьогодні для нас, нащадків. Це є той таємничий код, який ми маємо прочитати, щоб відчувати себе спадкоємцями великого і мудрого народу, щоб вийти на шлях правильного життя. І тому особистим внеском у дослідження стала колекція відомого діяча мистецтв Шкрібляка М. М.

Отже, буковинський рушник своїми художніми особливостями формувався на основі певної традиції у тісному взаємозв'язку із обереговою та знаковою функцією. На часі постає проблема збереження та відтворення композицій рушників, ґрунтовне вивчення їх орнаментальних тенденцій та призначення. Сьогодні намітка, яка століттями слугувала моделлю

людського світосприйняття, світогляду, стала просто прикрасою домівок, та й то далеко не всіх.

#### **Перелік використаної літератури**

1. Антонова Є. І. На весілля з рушниками (традиції і сучасність) / Є. І. Антонова. – Донецьк : Донбас, 2011. – 144 с.
2. Бебешко Л. Класифікація і призначення українських рушників // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 25-29.
3. Гурська А. Мова та граматика українського орнаменту: Навчально-методичний посібник. – К.: Альтернативи, 2003. – 144 с.
4. Качур Катерина. Викидайте обручки — одягайте намітки // [www.rukotvory.com.ua](http://www.rukotvory.com.ua)
5. Кожеляно Я. І. Буковинський традиційний одяг. – Саскатун, 1994. – 260с.
6. Кононенко П. Українознавство. – К., 1994 – 750 с.
7. Косміна О. Ю. Традиційне вбрання українців. — К. : Балтія-Друк, 2008. — Т. 1 : Лісогеп; Степ. — 2008. — 160 с.

## **NAUCZANIE E-LEARNINGOWE – KLASYFIKACJA, PRZYKŁADY ORAZ PERSPEKTYWY**

**Zielonka Robert,**

*Doktorant Uniwersytetu Zielonogórskiego, Instytut Historii. Zielona Góra  
r\_zielonka@o2.pl*

*Promotor –*

*Prof. zw. dr hab. Tomasz Jaworski, Instytut Historii  
Uniwersytet Zielonogórski*

### **Wstęp**

Wykształcenie stało się jednym z najbardziej cenionych społecznie dóbr, a instytucje edukacyjne przeżyły prawdziwy napór masy ludzkiej, nowych nieznanych wcześniej wyzwań i nowych rozwiązań ustrojowych. Kształcili się dorośli i młodzież, głównie z myślą o zaspokojeniu własnych aspiracji statusowych [10]. Wielu z nas spotkało się już z tą formą kształcenia, gdyż w dzisiejszym świecie trudno o czas, a dzięki e-learningowi możemy uczyć się w miejscu i o czasie nam wygodnym w formie np. kursów e-learningowych.

Rosnąca liczba podmiotów stosujących bądź zamierzających stosować e-learning daje złudne poczucie, że ta innowacja została już ujarzmiona i każdy posługuje się nią bezproblemu. Doświadczenia polskiego rynku, ale też znacznie dojrzałych wskazują, że to zbyt dalece posunięty optymizm [3, s. 15].

Obecnie poszukiwany jest nowy model edukacji. Model ten powinien umożliwiać samokształcenie, kształcenie ustawiczne - nauczanie przez całe

życie (ang. L3- Lifelong Learning), minimalizację kosztów nauczania (nauczanie na odległość- ang. Distance Education, kształcenie doraźne- ang. Just of time Learning). Głównymi cechami w paradygmatach nowej edukacji są: dostępność, adaptowalność, efektywność, trwałość, współdziałanie (współoperatywność), wielokrotna używalność, kompletności [5]. Omówiona zostanie istota e-learningu, jego klasyfikacja, przykłady oraz perspektywy.

### **Klasyfikacja**

E-learning może być stosowany na wiele sposobów. Jego metody i techniki, możemy podzielić na [11]:

1. Ze względu na dostępność w czasie:

**a. Tryb synchroniczny** (nauka na żywo za pośrednictwem elektronicznych środków komunikacji), np. chat, komunikator, tele-/wideokonferencja, wykorzystanie wirtualnej tablicy;

**b. Tryb asynchroniczny**, niewymagający jednoczesnej obecności uczących się i nauczyciela, np. e-mail, forum dyskusyjne, interaktywne kursy multimedialne, symulacje, biblioteki e-książek i wykładów nagranych na wideo, samouczki programów, szeroko rozumiane źródła internetowe (plus tzw. wyszukiwarki) itp.

2. Ze względu na stosowane techniki:

a. Radio-telewizja;

b. Nauczanie wspomagane komputerem, np. kursy multimedialne, samouczki programów, symulacje itp.;

c. Nauczanie z wykorzystaniem Internetu:

✓ jako zbiory informacji (strony www, wyszukiwarki, filmy edukacyjne, programy P2P itp.),

✓ internetowych narzędzi komunikacji (chat, komunikator tekstowy i głosowy, forum dyskusyjne, platformy pracy grupowej i e-learnig, wideokonferencje itp.).

3. Ze względu na relację uczeń-nauczyciel:

a. Kursy **z obecnością nauczyciela**, np. realizowane w trybach asynchronicznym lub synchronicznym;

b. Kursy **bez udziału nauczyciela**, ale w oparciu o kursy multimedialne (nauczanie programowane);

**c. Nauka samodzielna**, w oparciu o różnego rodzaju informacje dostępne w formie elektronicznej, w szczególności zawartość stron internetowych, ale również nieformalne rozmowy z innymi osobami np. za pośrednictwem forum dyskusyjnego, e-maila, komunikatora czy chatu.

4. Ze względu na relacje do nauczania tradycyjnego:

a. E-learning jako **uzupełnienie** nauczania tradycyjnego, np. wirtualne kampusy;

b. E-learning jako **zastąpienie** nauczania tradycyjnego – bądź całego programu nauczania, bądź całości konkretnego przedmiotu.

5. Ze względu na stopień formalizacji:

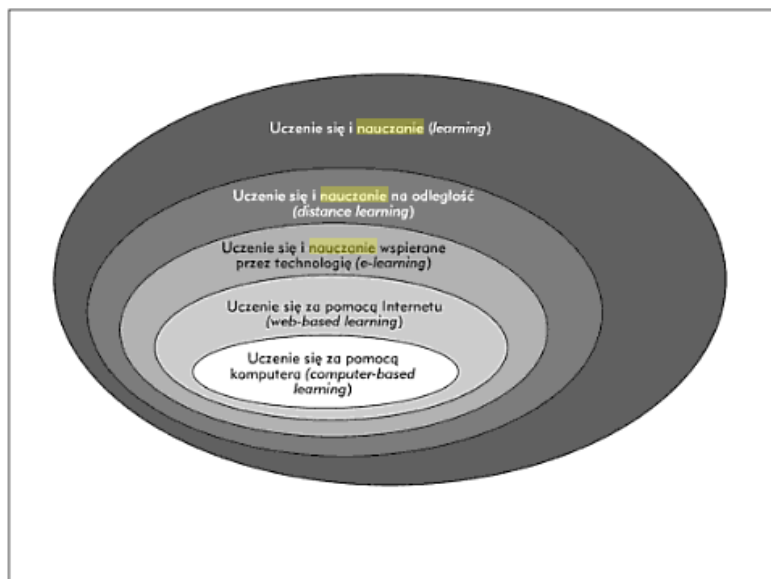
a. Nauczanie „**formalne**” – ściśle powiązane z programem nauczania uczelni, strukturalizowane, np. powiązane z systemem ECTS;

b. Nauczanie **nieformalne** – nie będące integralną formą nauczania akademickiego, niemniej coraz bardziej się rozwijające i doceniane uzupełnienie zajęć tradycyjnych.

Każda z tych form ma swoje wady i zalety. Od wielu czynników zależy słuszność zastosowania konkretnej metody i jej czas trwania, najlepsze rezultaty daje mieszanie metod połączone z wysoką motywacją.

**Pojęcie e-learning** odnosi się głównie do działań szkoleniowych, w których technologie informatyczne pełnią rolę wspomagającą, tak więc nieprawidłowe jest przypuszczenie, iż wdrożenie e-learningu to tylko instalacja systemu informatycznego. E-learning wkomponowany jest w podnoszenie poziomu kompetencji i umiejętności [3, s. 24] (rys. 1).

Rys. 1 E-learning a inne formy nauczania



Źródło: M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2007, s. 24.

Taka forma kształcenia wymaga, dużo większej samodyscypliny i zaparcia od tradycyjnych, gdyż to my sami jesteśmy odpowiedzialni za rzetelność i wymiar poświęconego czasu. Powinniśmy, więc pomyśleć o naszej motywacji, a już na pewno zbudować jakiś system motywacyjny dla pracowników, jeśli wdrażamy procesy e-learningowe we własnej firmie. E-learning pozwala na

szkolenie dużych i rozproszonych grup w indywidualnym czasie i tempie. To zwiększa efektywność wykorzystania czasu pracowników jak również motywację do ich samorozwoju i samoedukacji. E-learning eliminuje drogie opłaty za wynajem sal wykładowych, transport i zakwaterowanie. Pracownicy dostają łatwy i stały dostęp do wszystkich zgromadzonych materiałów bez niepotrzebnych ograniczeń [5]. Znana wszystkim firma Apple, w 2000 roku zdecydowała się na e-learning, a firma konsultingowa przekonała właścicieli o konieczności przekonania pracowników do tego typu szkoleń. Wymyślono, że osoba najbardziej zaangażowana w działania e-lernigowe dostanie nowy samochód marki BMW. Pracownicy przez kilka miesięcy przeznaczali dużo wolnego czasu na naukę w tej formie, choć należy przekonywać by robili to dla swojego rozwoju osobistego, a nie z powodu jednorazowej gratyfikacji [3, s. 32].

W ostatnich latach popularną formą stały się **Wirtualne Uniwersytety**. W Stanach Zjednoczonych z możliwości studiowania na wirtualnych uniwersytetach korzysta coraz więcej młodych ludzi. Zamiast uczestniczyć w tradycyjnych wykładach, wysyłają swoje prace e-mailem, wypożyczają książki z elektronicznej biblioteki, a w sieciowych laboratoriach przeprowadzają doświadczenia. Od niedawna taką formę studiów proponują również uniwersytety europejskie, m.in. fernuni w Hadze [8].

W Polsce już ponad 10 lat temu powstał pierwszy na świecie zestaw multimedialnych podręczników do szkoły podstawowej i gimnazjum (stworzyła go firma Young Digital Poland). Nie tylko opisują one zjawiska (jak ich drukowane odpowiedniki), ale zmuszają też ucznia do samodzielnego wykonania różnych symulacji, doświadczeń i ćwiczeń.

Nad projektem multimedialnego kompletu dla uczniów przez prawie trzy lata pracowało ponad siedemset osób. Gdańska firma Young Digital Poland stworzyła własne laboratoria i studio filmowe. - Uzyskałiśmy już po cztery recenzje naukowe dla każdego tytułu. To konieczne, by programy te zostały dopuszczone do szkół jako oficjalne podręczniki. Musimy też przekonać urzędników z Ministerstwa Edukacji Narodowej, że podręcznikiem może być płyta - opowiada Waldemar Kucharski z YDP. [1]. Dobrze wiemy, że dziś wiele podręczników integralnie związanych jest z materiałem multimedialnym, który go uzupełnia.

Uczelnie przyszłości to dziś uczelnie, na których Internet jest narzędziem jak niegdyś kreda – niezbędnym. **Za sprawą Internetu uniwersytety funkcjonują niezależnie od ograniczeń** geograficznych, zasobów bibliotecznych czy też renomy naukowców współpracujących z uczelniami. Już teraz dzięki sieci i interaktywnym technologiom tworzone są wirtualne sale wykładowe, w których studenci i wykładowcy z całego świata spotykają się, aby uczestniczyć w procesie przekazywania wiedzy.

Dzięki technologii, jaką dziś dysponujemy, nauczanie za pośrednictwem Internetu niezmiernie szybko się upowszechnia - uważa Joann Brown, dyrektor wykonawczy do spraw marketingu i komunikacji na Indiana State University. Jest to jedna z trzystu uczelni (ze Stanów Zjednoczonych, Kanady, Wielkiej

Brytanii, Australii i Nowej Zelandii), które obok tradycyjnej formy nauczania od pięciu lat oferują udział w wirtualnych wykładach. Propozycja ta skierowana jest do osób, które z powodu braku czasu lub miejsca zamieszkania w dużej odległości od uniwersytetu nie mogą uczęszczać na konwencjonalne zajęcia. Dzięki całodobowemu dostępowi do materiałów dydaktycznych studenci mogą dopasować swoje zajęcia tak, aby nie kolidowały one z ich codziennymi obowiązkami. Technologie internetowe umożliwiają wykorzystanie różnych form przekazywania wiedzy. Najciekawsze stwarzają szansę interaktywnego kontaktu z wykładowcą i innymi studentami, prowadzenie dyskusji dzięki poczcie elektronicznej, kawiarenkom wirtualnym i forum. Wzbogacenie tekstu sekwencjami wideo i dźwiękowymi znacznie dynamizuje i uatrakcyjnia proces nauczania. Nowe technologie umożliwiają również łatwiejszy dostęp do kapitału intelektualnego zgromadzonego przez uczelnie. Wykłady mogą być nagrywane i nadawane w Internecie, a dokładne opisy badań naukowych i literatura uzupełniająca - ulokowane w wirtualnych bibliotekach. Wszystko to pozwala studentom na dogłębniejszą analizę zagadnień. W sieci granice i podziały nie istnieją, zatem każdy może podjąć naukę na dowolnej renomowanej wirtualnej uczelni, oferującej kształcenie na najwyższym poziomie światowym. Konieczne są tylko dostęp do Internetu, znajomość języka (większość wykładów odbywa się w języku angielskim) i opłacenie czesnego (znacznie niższego niż w wypadku tradycyjnych programów nauczania, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych). Uniwersytety Harvarda, Stanforda, Columbia i London School of Economic są w trakcie przygotowywania wirtualnych wykładów, w których w ciągu najbliższego roku będą mogli uczestniczyć za pośrednictwem sieci studenci z całego świata. Pomimo coraz większej popularności, uczelnie tego typu są nadal w początkowej fazie rozwoju. Nie udało się jeszcze stwierdzić, czy brak bezpośredniego kontaktu z instruktorem ma wpływ na efektywność procesu nauczania na poziomie uniwersyteckim. Dlatego też dydaktycy i pedagodzy zaangażowani w tworzenie tych szkół twierdzą, że podczas przygotowywania tego typu zajęć powinno się wykorzystywać najlepsze technologie interaktywne, takie jak poczta elektroniczna, kawiarenki wirtualne, forum itd. Uważają oni, że ta forma przekazywania wiedzy może być efektywniejsza w porównaniu z tradycyjnymi zajęciami. Na razie większość uczelni w Polsce wykorzystuje Internet w ograniczony sposób, głównie do potrzeb wewnętrznych i jako wizytówkę informacyjnej i promocyjnej działalności [4].

W XXI wieku najlepszą formą edukacji może się stać Internet. **Wirtualne lekcje** to ćwiczenia, testy, dyskusje, pisanie wypracowań. Uczeń może zadawać pytania nawet kilkanaście razy i nigdy nie wywoła to zniecierpliwienia nauczyciela. Znikają problemy z utrzymaniem spokoju w klasie. Każdy sam decyduje, kiedy zasiada przed komputerem i w jakiej dziedzinie potrzebuje pomocy. Dzięki kursom w sieci wirtualnemu korepetytorowi często udaje się odkryć nie znane wcześniej uzdolnienia ucznia. Jeden z nauczycieli matematyki przyznał, że dopiero zajęcia w Internecie pokazały, jak wielu fascynuje ta dziedzina nauki i jak intrygujące pytania mogą zadawać nastolatki, które na co

dzień wydają się znudzone zajęciami w tradycyjnej szkole. Dodatkowym atutem interaktywnego nauczania jest fakt, że wirtualny belfer zastępuje rodziców w codziennym kontrolowaniu zadań domowych i wiedzy ich pociech. W Niemczech, Stanach Zjednoczonych czy Holandii wirtualne korepetycje stają się powoli równoległą do standardowych lekcji w szkole formą nauki. Niektóre portale już dzisiaj zamieszczają plan zajęć na przyszły rok i proponują jeszcze przed wakacjami zapisywanie się na internetowe kursy. Do najpopularniejszych stron oferujących elektroniczną naukę należy Klett-Training, gwarantujący pomoc w matematyce, biologii, historii, angielskim, niemieckim i francuskim w zakresie szkoły podstawowej i średniej. Przez pierwsze dziesięć dni firma oferuje gratisowe testy. Później zajęcia są płatne. Dzieci, od pierwszej do ósmej klasy, mogą też korzystać z usług Vivendi Universal, który prowadzi zajęcia z niemieckiego i matematyki w formie gier i zabaw. Dobry serwis edukacyjny zawsze przeprowadza darmowe testy, bada stan wiedzy użytkownika, zapewnia różne poziomy nauczania, umożliwia kontakt z pedagogami, organizuje forum dyskusyjne. Moda na interaktywną naukę powoli dociera również do Polski, choć daleko nam jeszcze do profesjonalnych portali edukacyjnych. Na stronach serwisu nauka.pl czeka wielu nauczycieli on line, którzy pomagają w pisaniu prac i rozwiązywaniu zadań. Twórcy witryny informują jednak, że «nauczycieli jest niewiele w porównaniu z korzystającymi z serwisu, dlatego specjaliści nie zawsze będą mogli napisać za was całą pracę». Polskie strony edukacyjne częściej dysponują gotowymi materiałami naukowymi niż pomocą wirtualnego korepetytora. Serwis profesor.pl proponuje na przykład artykuły pod hasłem «Jak przygotować się do egzaminu z języka polskiego», podsuwa publikacje i testy [8].

### **Platformy e-learningowe w polskich instytucjach edukacyjnych**

Coraz więcej uczelni, zarówno państwowych, jak i prywatnych, zaczyna wykorzystywać platformy e-learningowe w procesie edukacyjnym. Oferują one rozwiązania na różnym poziomie zaawansowania, poczynając od zwykłego udostępniania materiałów do zajęć w postaci elektronicznej w internecie, aż po systemy wspomagające nauczanie na każdym jego etapie.

W sieci od wielu lat można znaleźć materiały edukacyjne, testy czy fora dyskusyjne udostępniane przez pojedynczych pracowników naukowych czy wybrane katedry. Mówiąc o platformach e-learningowych mamy na myśli próby opracowywania rozwiązań technologicznych i organizacyjnych nauczania na odległość za pośrednictwem internetu spójnych dla całej uczelni, wydziału lub kierunku studiów.

#### **Formy e-learningu**

Nauczanie za pomocą komputera może się odbywać na różne sposoby. Dwie podstawowe formy jakie przyjmuje e-learning to:

- CBT (Computer Based Training) - szkolenie oparte na komputerze (technologii komputerowej);



- WBT (Web Based Training) - szkolenie z wykorzystaniem internetu.

W tym drugim przypadku używa się także pojęcia Online Learning, czyli zdalnego nauczania «na żywo» przez sieć komputerową (w trybie synchronicznym). Do pierwszego typu szkoleń możemy zaliczyć wszelkie kursy multimedialne, czy szkolenia przeprowadzane w laboratoriach komputerowych. Bazują one na różnych nośnikach danych, takich jak: CD-ROM, dyskietki, DVD i wszelkie inne media, które można wykorzystać w pracy na komputerze. Kursy tego typu muszą być oczywiście zainstalowane na lokalnych maszynach (lub w sieci lokalnej), przy których pracują studenci. Te ostatnie, to oczywiście szkolenia wykorzystujące technologie komputerowe i sieci rozległe (w tym internet) do przeprowadzania szkoleń na odległość. Internetowe platformy e-learningowe mogą być wykorzystywane do prowadzenia niezależnych szkoleń internetowych, bądź mogą być elementem wspomagającym lub uzupełniającym tradycyjne formy szkoleń. W pewnych wypadkach mogą stanowić alternatywę dla tradycyjnych kursów. To uczący się decydują, którą formę wybiorą. Pojęcie internetowego e-learningu jest traktowane w praktyce bardzo szeroko i może przyjmować zróżnicowane formy.

### **Przegląd platform e-learningowych**

Już kilkanaście polskich uczelni oferuje rozwiązania nauczania zdalnego przez internet. Pełne zestawienie zaprezentowane jest w tabeli na końcu artykułu. O ogromnym zainteresowaniu nauczaniem tego typu świadczy fakt tworzenia platform e-learningowych już przez szkoły średnie:

- Liceum Zaoczne dla Dorosłych w Warszawie oferujące nauczanie za pośrednictwem internetu - <http://www.szkola-online.pl>
- Menedżer.pl - internetowa szkoła średnia w Polsce z Bydgoszczy - <http://www.menedzer.pl>

Pojawiają się również pierwsze próby łączenia wysiłku kilku uczelni w celu wymiany doświadczeń i budowy wspólnej platformy edukacyjnej. Najciekawszym projektem jest:

- Wirtualna Politechnika - <http://www.okno.pw.edu.pl>

Sposób wykorzystania platform edukacyjnych może przyjąć następujące formy:

- budowa szkoleń w oparciu o gotowe platformy oferowane przez firmy komercyjne;
- projektowanie i tworzenie rozwiązań autorskich, a stosowanych przez konkretne uczelnie. Budują one własne platformy edukacyjne bądź to bazując na gotowych elementach istniejących systemów, bądź tworząc systemy całkowicie od podstaw;
- dzierżawa platformy szkoleniowej - nowa forma umożliwiająca skorzystanie z systemu pojedynczych szkoleń bez konieczności zakupu i implementacji całej platformy.

Dzierżawa szkoleń umożliwia skorzystanie z platformy szkoleń, która nie

chce utrzymywać całego systemu u siebie, a jedynie przeprowadzić pojedynczy cykl szkoleń.

Przykładem uczelni wykorzystującej platformę komercyjną do nauczania zdalnego jest Politechnika Warszawska. Korzysta ona z platformy Lotus LearningSpace firmy IBM.

Natomiast jedną z uczelni tworzących internetową platformę szkoleniową całkowicie od podstaw jest Szkoła Główna Handlowa ([www.e-sgh.pl](http://www.e-sgh.pl)).

### ***Polski Uniwersytet Wirtualny***

PUW to wspólne przedsięwzięcie Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Platforma e-learningowa wykorzystywana jest do prowadzenia studiów oraz kursów uzupełniających przez internet. Od strony technologicznej PUW zawiera: platformy zdalnego nauczania (WebCT, Lotus LearningSpace, R5 Generation), rozwiązania umożliwiające realizację wideokonferencji oraz oprogramowanie do prowadzenia procesu rekrutacji i obsługi dziekanatu.

### ***System nauczania przez internet SGH***

Platforma e-learningowa rozwijana od kilku lat w SGH obejmowała początkowo jedynie dostępne online materiały pomocnicze do wykładów. Systematycznie rozwijana zawiera obecnie szereg narzędzi do nauczania zdalnego przez internet. Są wśród nich funkcje:

- dostępne dla studenta: chat, forum dyskusyjne, e-mail do wykładowcy, notatnik, tworzenie wykresów, rozwiązywanie interaktywnych testów, aplikacja do zarządzania studium przypadków, odtwarzanie plików audio i wideo, statystyka wykładu;
- dostępne dla wykładowcy i administratora: wirtualny dziennik z możliwością analiz aktywności uczestników, system szybkiego powiadamiania uczestników kursów (komunikaty poprzez e-mail, sms), dodawanie użytkowników, edycja uprawnień do poszczególnych wykładów lub dla użytkowników, ustalanie statusu dostępu zarówno dla wykładów, jak i uczestników;
- oraz różnego rodzaju raporty i zestawienia zajęć.

Wszystkie platformy albo stanowią jedynie uzupełnienie do nauczania prowadzonego klasycznie (w formie stacjonarnej z koniecznością dojazdu na uczelnię), albo wymagają przeprowadzenia części zajęć na uczelni - w szczególności egzaminów końcowych i zajęć laboratoryjnych [6].

Wskazać można również zjawiska, które w wyraźny sposób hamują rozwój e-learningu. Hamulcem takim jest zbyt duża liczba przedmiotów w programach studiów. W Polsce jest ona blisko dwukrotnie większa niż w USA czy Wielkiej Brytanii. Biorąc pod uwagę fakt, że studia online zabierają studentowi więcej czasu niż studia w systemie tradycyjnym, przy istniejącej liczbie przedmiotów nie będzie on w stanie wywiązać się z nakładanych na niego obowiązków. Nawet w systemie mieszanym aktywność studentów jest niewielka. Zgłaszanym w środowiskach akademickich postulatом zwiększenia zakresu samodzielnej

pracy studenta towarzyszą zawsze postulaty ograniczenia liczby przedmiotów (liczby godzin zajęć w tygodniu). Spełnienie jedynie pierwszego z tych postulatów niczego nie rozwiązuje. Wynika z tego, że bez głębokiej reformy systemu kształcenia na studiach ekonomicznych szeroki rozwój e-learningu nie będzie możliwy. Dobrym krokiem w tym kierunku są nowe minima programowe, redukujące zarówno liczbę obowiązkowych przedmiotów, jak i liczbę godzin zajęć [12, s. 259].

### **Zakończenie**

Należy podkreślić, że nauczanie na odległość może być efektywniejsze i bardziej opłacalne niż nauczanie tradycyjne, ale pod warunkiem odpowiedniego przygotowania materiału kursu i włożenia dużego wysiłku w jego realizację. Od twórcy multimedialnego kursu wymaga się różnych umiejętności, jakimi rzadko dysponuje jedna osoba, wymagana jest zatem praca w grupie. Do tych umiejętności należy zaliczyć znajomość tematu kursu (np. nauczyciel akademicki), tworzenie grafiki, tworzenie animacji, często wymagane są umiejętności programistyczne, znajomość specyfiki pedagogicznej tej formy nauczania. Tworzenie kursu wymaga odpowiednich narzędzi, istotną wadą jest, więc ich cena [2]. Przed nami dopiero rozkwit tej metody nauczania, gdyż świat staje się wirtualny i wiele aspektów e-learningu to już powszechnie wykorzystywane narzędzia, traktowane jak coś codziennego.

E-learning to bardzo nowoczesny sposób nauczania wykorzystujący komputery oraz Internet. E-learning umożliwia kształcenie się bez wychodzenia z domu. Wystarczy, że posiadamy komputer bądź inne urządzenie z dostępem do Internetu – i możemy stać się członkami szkoły prowadzącej zajęcia na płaszczyźnie wirtualnej. Ta metoda nauczania posiada szereg atutów, które sprawiają, że jest ona tak zachęcającą alternatywą dla tradycyjnych metod i znajduje obecnie szerokie zastosowanie w nauce. Na jego podstawie realizuje się zarówno kursy zawodowe, jak i hobbystyczne, mogą być one prowadzone przez prywatne ośrodki, jak i również korzystają z nich renomowane uczelnie. Tak szerokie perspektywy nauki powodują, że e-learning jest obecnie nieocenionym wsparciem w zdobywaniu wiedzy i utrwalaniu jej.

### **LITERATURA**

1. Adamczyk, M. Nauczyciel z komputera, Wprost, nr 1015, 12 maja 2002.
2. Barański, W.M., Walkowiak, T. Multimedialna technologia nauczania w Internecie, Seminarium Nowe media w edukacji, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2005. [http://www.dbc.wroc.pl/Content/964/nowe\\_media\\_2006.pdf#page=14](http://www.dbc.wroc.pl/Content/964/nowe_media_2006.pdf#page=14). [Dostęp: 18.12.2013]
3. Hyla, M. Przewodnik po e-learningu, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2007.
4. Józefacki, T. Uczelnie przyszłości, Wprost, nr 889 (12 grudnia 1999).
5. Klaus, M. Dyks, R. Rozwiązania e-edukacji w zarządzaniu kapitałem ludzkim, [http://ptz.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk\\_pdf\\_2010/79\\_Klaus\\_R.pdf](http://ptz.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2010/79_Klaus_R.pdf). [Dostęp: 20.12.2013 r.]
6. Nojszewski, D. Platformy e-learningowe w polskich instytucjach edukacyjnych, E-mentor nr 2/2003.
7. Rudolf, S., Perspektywy rozwoju e-learningu w warunkach polskich, <http://www.krakow.pte.pl/pliki/zn-pte-nr-4/zn-nr-4-pte14rudolf.pdf>. [Dostęp: 20.01.2017].

8. Socha, N. Dypłom on Line, Wprost, nr 904 (26 marca 2000).
9. Socha, N. Interaktywne korepetycje, Wprost, nr 974 (29 lipca 2001).
10. Szafraniec, K. Młodzi 2011. Warszawa 2011. [http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport\\_modzi\\_2011\\_copy2.pdf](http://www.obserwatoriumkultury.pl/files/study/raport_modzi_2011_copy2.pdf). [Dostęp: 20.12.2013 r.]
11. Wodecki, A. Po co e-learning na uczelni? [www.e-edukacja.net/\\_referaty/1\\_e-edukacja.pdf](http://www.e-edukacja.net/_referaty/1_e-edukacja.pdf). [Dostęp: 20.12.2013 r.]

## **ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ВНЗ**

**Ігнатенко Наталія Віталіївна,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,  
ТНПУ ім. В.Гнатюка, м. Тернопіль  
assigay@mail.ru*

Докорінні зміни, що відбуваються в усіх сферах сучасного українського суспільства, зумовлюють нові тенденції та напрями розвитку педагогічної науки і практики. Глобалізаційні процеси, євроінтеграція, світова загальноосвітня криза спонукають потребу в переосмисленні мети та змісту навчального процесу, активізують пошук ефективних форм і методів його організації. У системі вищої освіти потреба в реформуванні зумовлена, також, чіткою тенденцією до зниження рівня пізнавальної активності студентів, що виникає в наслідок невідповідності традиційних методик навчання сучасним вимогам інформаційного суспільства. Та, не зважаючи на широке обговорення окресленої проблеми, більшість викладачів, як і 20–30 років тому, надають перевагу традиційним монологічним лекціям і семінарам, інколи перериваючи їх випадковим обговоренням певної проблеми або бесідою. І лише дехто у навчальному процесі застосовує елементи імітаційної чи рольової гри, роботу в малих групах, навчальні проекти тощо. Загалом подібні вкраплення живого активного навчання є скоріше епізодичними, аніж системними.

Така ситуація тривалий час утримується під впливом ряду педагогічних стереотипів. Наприклад, викладачі схильні обирати той стиль викладання, яким колись навчали їх самих. Крім того, у свідомості багатьох педагогів існує стійке переконання, що ефективне навчання дорослих не потребує високого рівня активності і швидкого темпу, адже студенти достатньо засвоюють матеріал у статичний спосіб.

Інша причина усталеності традиційного навчання криється у збільшенні обсягу запрограмованих для засвоєння студентами теоретичних знань та одночасне зниження часового навантаження на їх аудиторне засвоєння. У даному випадку спрацьовує стереотип,

що глибоке засвоєння теорії предмету потребує багато часу. Тому не слід даремно витратити і без того обмежені аудиторні години на роздуми студентів, їхнє спілкування, власні судження тощо. Переконаність педагогів у тому, що серйозне навчання потребує засвоєння великого обсягу інформації у поєднанні з упевненістю, що інтерактивне навчання занадто громіздке в організаційному плані, є тим аргументом “проти”, який найчастіше можна почути від викладачів при обговоренні даної проблеми.

Та найголовніша, на наш погляд, причина домінування традиційного (пасивного) навчання, полягає у відсутність доступних, ефективних, простих і зрозумілих методик організації інноваційного навчання у вищій школі. Це і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Аналіз наявного арсеналу педагогічних інновацій, розроблених та адаптованих до особливостей навчання у ВНЗ, власний практичний досвід, наштовхує на ідею інтегрованого підходу до реформування методики викладання базових предметів у вищій школі. В контексті історичної освіти таким засобом інтеграції може виступати інтерактивна педагогіка.

Термін інтерактивна педагогіка відносно новий: його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц[1, с. 6]. У дослідженнях цього вченого мета інтерактивного процесу (взаємодії між партнерами) полягає у зміні та покращенні моделей поведінки його учасників. Мається на увазі, що аналізуючи власні реакції та реакції партнерів по навчанню в тій чи іншій ситуації, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює іншу, що дозволяє говорити про інтерактивність як процес формування особистості.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як організацію цілеспрямованої взаємодії усіх учасників навчального процесу, засвоєння знань і способів навчальних дій яких відбувається в режимі діалогу (полілогу) та чітко спланованої спільної діяльності [2, с. 14]. По-суті – це навчання через дію та особистий досвід. Включаючи в себе процес осмислення, рефлексії та застосування комплексу набутих знань, умінь та навиків, інтерактивне навчання дозволяє його учасникам самостійно розв'язувати складні загальноосвітні проблеми, а відтак, переходити від ролі спостерігача і споживача у навчальному процесі до самобутнього творця інтелектуального продукту.

Застосування теоретичних основ інтерактивної педагогіки на практиці зумовлює потребу у трансформації загальнодидактичної моделі у вузьку – технологічну. З цієї позиції інтерактивне навчання одразу набуватиме особливих – вузькоспеціалізованих ознак моделювання навчального процесу.

Такий підхід зумовлює потребу в адаптації будь якої дидактичної моделі до особливостей конкретної навчальної дисципліни. Зокрема, обираючи інтерактивну технологію навчання історії у ВНЗ, викладач повинен враховувати особливості структури навчального курсу, вимоги державного стандарту до рівня навченості студента з предмету. Відповідно до цього визначатиметься теоретична та практична мета навчального

занять.

Для студентів історичного факультету мета зумовлюватиметься не лише розширенням загального кругозору з предмету, а й набуттям професійних якостей учителя історії. Це означає, що вивчаючи ту чи іншу тему, студент не просто повинен засвоювати історичні знання на рівні факт – теорія, але й усвідомити як застосувати їх на практиці при навчанні історії в школі. Для досягнення цієї мети, самих лише теоретичних знань не достатньо, студент повинен набути ряд спеціальних умінь. Зокрема: переконливо доводити свою думку до оточуючих; чітко структурувати теоретичний матеріал, визначати у ньому головну ідею; пояснювати, спираючись на наявні засоби навчання; вільно володіти системою методів та прийомів навчання.

Значна частина цих умінь формується під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу. Однак, специфіка історії як науки вимагає від майбутніх вчителів крім наявності методичних навиків, ще й системного історичного кругозору – сприймання історії як сукупності причинно-наслідкових зв'язків, взаємозалежності фактів і теорії, принципів і процесів.

Інтерактивна модель навчання в повній мірі спроможна забезпечити розв'язання окреслених завдань. Її перевага – у реалізації одного з головних принципів дидактики – “беручи участь у роботі, я мимоволі починаю розуміти як її організувати”. У світлі останніх реформ, цей принцип для ВНЗ набуває особливого значення. Сучасна загальноосвітня школа переходить на технологічний підхід у навчанні, що зумовлює потребу в кваліфікованих педагогах, які б крім теоретичного знання предмету, могли забезпечити практичну реалізацію навчально-виховного процесу на засадах інноваційної педагогіки. Тому, використовуючи інтерактивну технологію навчання, викладач не лише урізноманітнює теоретичні можливості засвоєння навчальної дисципліни, а й формує перспективний досвід використання інноваційних технологій в практиці сучасного уроку історії.

Приймаючи рішення працювати на засадах інтерактивної педагогіки, викладач повинен бути готовим до зміни структури навчального заняття. Зазвичай, вона складається з трьох елементів: мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань (не більше 10 % часу заняття); інтерактивних вправ – центральної частини заняття (60–70 % навчального часу); підбиття підсумків, оцінювання результатів заняття (до 20% часу)[3, с.41].

Розглянемо кожен з цих елементів більш ґрунтовно, аналізуючи дидактичні складові його відтворення в рамках навчального заняття.

Етапу мотивації навчальної діяльності та актуалізації опорних знань передбачає організацію роботи над концентрацією уваги студентів на проблемі заняття та формуванні пізнавального інтересу до неї. Тут важливо пам'ятати, що рушієм будь якої людської діяльності є внутрішній мотив. За його відсутності учиння – не ефективне. Тому усвідомлення того, що і для чого студент буде виконувати, формування інтересу до проблеми дослідження створює

підґрунтя для якісного засвоєння нових знань і способів навчальних дій.

Основним етапом навчального заняття є інтерактивна частина. Вона передбачає самостійне виконання групою студентів ряду (1–3) інтерактивних вправ, а відтак реалізацію мети заняття. Інтерактивна частина займає близько 50–60% навчального часу і складається з таких етапів: інструктаж, об'єднання в групи, розподіл функцій, виконання інтерактивних завдань, презентацію результатів роботи, рефлексія: усвідомлення якості та значення отриманих результатів [1, с. 63–72].

Функція рефлексії буде зберігатись і на підсумковому етапі заняття. Однак тут вона більше нагадуватиме зворотний інструктаж, під час якого аналізується рівень реалізації поставлених на початковому етапі навчальних завдань.

Отже, проведений аналіз змісту технології інтерактивного навчання, практичний досвід в галузі методики викладання історії у ВНЗ переконливо свідчить, про переваги технології, як засобу інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Її використання дозволить студентам: опанувати уміння ґрунтовно аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, зробити навчання диференційованим та особистісно-орієнтованим; моделювати і розв'язувати пізнавальні, життєві, соціальні та педагогічні ситуації, тим самим збагачуючи власний пізнавальний і професійний досвід.

#### Література

1. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання / О. Пометун. – К.: Шкільний світ, 2007. – 112 с.
2. Андрєєва В.М. Інновації на уроках. Методична пам'ятка вчителя // Історія та правознавство / В. М. Андрєєва. – Харків: Основи. – 2004. – № 20. – С. 1–7.
3. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя / О. Г. Козлова. – Суми: “Мрія-1”ЛТД, 1998. – С. 20–27.
4. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії / К.О. Баханов. – К.: Генеза, 2004. – 150 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование. – 1998.

## OBCHODY ŚWIĄT BOŻEGO NARODZENIA W MIEŚCIE GDAŃSK

*Agnieszka Kaźmierczak*

Zakład Kultury Polskiej, Instytut Kulturoznawstwa, Wydział  
Humanistyczny Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej w Lublinie  
akazmierczak128@gmail.com

Gdańsk jest miastem, który poprzez swoją tradycję, znaczenie oraz historię

pełni wyjątkową rolę w świadomości kulturowej Polaków. Jest on miejscem wielokulturowym, w którym ścierają się ze sobą Kaszubi, Kociewiaczy, ludność androgeniczna miasta oraz Niemcy. Istnieje wiele czynników warunkujących postrzeganie i „odczuwanie” przestrzeni miejskiej oraz koegzystowanie w niej. Możemy zauważyć to na poziomie mikro-, mezo- oraz makroskali przestrzennej miasta. Jednym z podstawowych czynników warunkujących jego charakter strukturę jest położenie geograficzne. Gdańsk znajduje się w bezpośredniej bliskości linii brzegowej Zatoki Bałtyckiej, który w sposób bezpośredni wpływa na zagospodarowanie przestrzeni zurbanizowanej oraz sposób jej odbioru. Także sąsiedztwo ujścia Wisły, szczególnie dogodne do rozwoju transportu wodnego spowodował linearnie położenie miasta, jak także strukturę metropolitarną z Sopotem i Gdynią.

Kolejnym czynnikiem warunkującym współczesny obraz miasta są wydarzenia historyczne, które w sposób bezpośredni wpłynęły na strukturę i współczesny wizerunek Gdańska. Kurecka opisuje to zjawisko mówiąc, że „miasto, nie człowiek i w największym nawet zamęcie, a choćby i wojennym, nigdzie nie ucieknie”<sup>1</sup>. „Miasto jako obiekt urbanistyczny i architektoniczny, cechuje się trwałością. Zachodzące transformacje społeczne czy gospodarcze w niewątpliwym sposób zmieniają jego krajobraz kulturowy, jednak duża inercja utrwalona przez stulecia struktur morfologicznych, nadaje swoiste piękno przestrzeni społecznej kształtowanej przez kolejne pokolenia mieszkańców miasta”<sup>1</sup>.

Gdańsk jest miejscem, gdzie miały miejsce znaczące wydarzenia historyczne. Wśród najważniejszych wymienić można: powstanie Wolnego Miasta Gdańsk, walki wojenne podczas, które miały miejsce od początku powstania miasta w roku 996 aż do strajków w Stoczni Gdańskiej oraz odzyskania wolności przez Polskę w roku 1989. Współczesność w tym kontekście rozumiemy jako ostatnie 27 lat – od roku 1990 do dnia dzisiejszego. Jest to różnica jednego pokolenia.

Życie społeczne podzielić można na dwa okresy – dzień powszedni i świąteczny. Czasy te przeplatają się ze sobą tworząc więzi społeczne i kulturowe. „Święto może powstać jedynie tam, gdzie istnieje trwała więź kulturalna między ludźmi, wspólne świętowanie ze swej strony więź tą niezwykle wzmacnia”<sup>2</sup>. W literaturze odnaleźć można bogate źródła opracowań dotyczące obrzędowości oraz analizy świąt na obszarach wiejskich<sup>3</sup>. Trudniej jednak odnaleźć opisy dotyczące przeżywania czasu świątecznego w strukturze miejskiej<sup>4</sup>. Wydaje się, że

---

1 M. Czepczyński, I. Sagan, *Przestrzeń społeczna Gdańsk dwudziestego wieku*, w: *Humanistyczne oblicza miasta*, pod red. Dobiesława Jędrzejczyka, Warszawa 2004, s. 216.

2 K. Żygulski, *Święto i kultura. Święta dawne i nowe*, Warszawa 1981.

3 Przykładem takim mogą stać się prace: J. St. Bystron, *Dzieje obyczajów dawnej Polsce. Wiek XVI-XVII*, Warszawa 1933; *Etnografia Polski*, Warszawa 1947; *Kultura Ludowa*, Warszawa 1947; J. Bińczak, *Święto ludowe 1904-1964*, Warszawa 1965; B. Baranowski, *Kultura ludowa XVII i XVIII wieku na Ziemiach Polski Środkowej*, Łódź 1971; Z. Kuchowicz, *Obyczaje staropolskie w XVII-XVIII wieku*, Łódź 1975;

4 Wybór opracowań dotyczących świąt w mieście jest niewielki. Należą do niej książka...



temat ten wymaga głębszej uwagi, ponieważ „święto, jako teren badań, pozwala nam na jednoznaczne traktowanie elementów kultury, trwale przekazanych tradycji i odnawianych w każdym pokoleniu, oraz elementów nowych, epoki dzisiejszej, jej tendencji, jej zagadnień i dążeń. Bardzo charakterystyczne dla dzisiejszych czasów jest współlistnienie różnych pod każdym względem świąt, przemiany dawnych i powstawania nowych”<sup>5</sup>.

### Wyjaśnienie podstawowych terminów

Aby móc dokładnie przedstawić zagadnienia poruszane w artykule należy zdefiniować oraz określić podstawowe pojęcia i terminy odnoszące się od niej bezpośrednio. Pierwszym zagadnieniem jest samo pojęcie miasta. Nie jest kategorią jednoznaczna. Przedstawiciele poszczególnych nauk definiują ją w różnoraki sposób. Jedną z kategorii podziału jest podejścia socjologii miasta i odpowiadające im teorie to: **podejście demograficzne** (melting pot model, teorie asymilacji, teorie push-and-pull factors); **podejście ekologiczne** (teorie wzorów rozmieszczenia w przestrzeni, teorie mobilności przestrzennej); **podejście strukturalno - funkcjonalne** (analiza miasta jako systemu społecznego, podejście instytucjonalne, analiza ról społecznych i systemu władzy, teorie społeczeństwa masowego, teorie funkcji i dysfunkcji); **podejście kulturalistyczne** (teorie stylu życia, hipotezy zróżnicowania kulturowego, model zmian kulturowych) oraz **podejście konfliktowe** (Marksowska teoria konfliktu, Simmlowska teoria konfliktu, neobehawiorystyczna teoria konfliktu)<sup>6</sup>. Aleksander Wallis pisze: „liczne definicje podkreślają podstawowe znaczenie takich cech miasta jak zróżnicowanie zawodowe (bądź społeczna heterogeniczność), zróżnicowanie zabudowy, przewaga grup wtórnych nad pierwotnymi, przewaga kontaktów rzeczywistych nad kontaktami osobistymi, odmienne w stosunku do wsi rysy demograficzne miejskich społeczności. Niektóre z tych cech zgodne są z naszą wiedzą potoczną i wydają się oczywiste. Pogląd, że są one specyficzne jedynie dla miasta, niemal w każdym przypadku można kwestionować”<sup>7</sup>. W świetle powyższego stwierdzić można, że nie jest możliwe jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia miasto. Możemy jedynie określić zakres tego terminu, który charakteryzuje go w relacji do wsi, osady lub zabudowy podmiejskiej. Cechami charakteryzującymi miasto, które najczęściej pojawia się w literaturze jest: wykształcone społecznie centrum, prestiżowo – funkcjonalne zróżnicowanie architektury, silne zróżnicowanie i duża możliwość rozwoju przestrzeni miejskiej oraz ponadlokalne funkcje pełnione w stosunku

---

5 K. Żygulski, *Święto i kultura*..., s. 9.

6 Zob. A. Majer, *Socjologia i przestrzeń miejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 87.

7 A. Wallis, *Socjologia wielkiego miasta*, Warszawa 1967, s. 58.

do określonego terytorium<sup>8</sup>. W klasyfikacji dominuje podejście funkcjonalne, które analizuje w sposób formalny zagadnienie miejskości. Na potrzeby przygotowywanej pracy doktorskiej konieczne jest przeanalizowanie jeszcze jednego obszaru miejskiego, jakim jest przestrzeń kulturowa. Park pisze: „Miasto jest czymś więcej niżli aglomeracją jednostek wyposażonych w dobra komunalne, takie jak ulice, nieruchomości, oświetlenie elektryczne, tramwaje, telefony itp. Miasto jest także czymś więcej niżli prostą konstelacją instytucji i aparatów administracyjnych (...). Miasto jest raczej stanem ducha, zespołem zwyczajów i tradycji, postaw i sentymentów, nieodłącznie powiązanych tymi zwyczajami i transmitowanymi poprzez tradycje”<sup>9</sup>.

W czasie opisu przestrzeni społecznej miasta konieczne jest uchwycenie takich pojęć jak: **struktura grup społeczno- etnicznych** zamieszkujących jego obszar, **ścieżki**, czyli ciągi komunikacyjne poruszania się mieszkańców po strukturze przestrzennej miasta, które niejednokrotnie nie odwzorowuje tras komunikacji publicznej; **krawędzie**, czyli liniowe elementy przestrzeni miasta, nie traktowane jako trakty komunikacyjne; **punkty węzłowe** odzwierciedlające centralne punkty miasta np. szpitale; **punkty orientacyjne** stanowiące najbardziej charakterystyczne i typowe dla miasta elementy oraz sama **przebieg przestrzeni miasta** obejmująca przestrzeń **kulturalną, rekreacyjną, polityczną** oraz **religijną**<sup>10</sup>.

Szczególnym podziałem przestrzeni miejskiej jest wyodrębnienie sfery *sacrum* i *profanum*. „[...] Przestrzeń sakralna jako rodzaj przestrzeni znaczącej, wypadało by nazwać sferą organizującą i konstytuującą świat człowieka i wyodrębniając ten świat z amorficznej, niezorientowanej sfery profanum<sup>11</sup> [...] porządkującą hierarchicznie miejsca przestrzeni zamieszkałe przez ludzi, tworząc tym samym jedyny stały punkt odniesienia za pomocą centrum, jako łącznika ziemi i nieba. Sfera *sacrum*, zrywając homogeniczność przestrzeni za pośrednictwem znaku, stanowi rzeczywistość obiektywną, absolutną, bo naznaczoną obecnością bogów. Może rozszerzyć się do rozmiarów miasta, ale bywa skazana na sytuacyjność, przypadkowość własnych ekwiwalentów materialnych pod postacią świątyni, kamienia, drzewa, ognia *etc.* Jednakże zachowuje dystans obawy i niepewności, sugerowanej tajemnicy, zawsze mierzony od człowieka, zapewniając mu jednocześnie bezpieczeństwo egzystencjalne”<sup>12</sup>. Miejską sferę *sacrum* podzielić możemy na: czystą sferę

---

8 Cechy te pojawiły się już u N. Gista, L. Herberta, którzy w książce *Urban Society* opisywali centrum miasta w odniesieniu do nasilenia zakupów w Nowym Yorku, F. Znaniecki w latach 30 ubiegłego wieku podejmował tematykę mikrostruktury społecznej. Podsumowania dokonali natomiast Aleksander Wallis oraz Bogdan Jałowiecki.

9 Park....

10 Zob. M. Czepczyński, I. Sagan, *Przebieg społeczna Gdańska dwudziestego wieku*, w: *Humanistyczne oblicze miasta*, pod red. Dobiesława Jędrzejczaka, Warszawa 2004, s. 218-229.

11 M. Eliade przestrzeń tą określa „więzieniem nieskończonej względności przeżyć subiektywnych” – Zob. M. Eliade, *Sacrum i profanum, O istocie religijności*, Warszawa 1996.

12 M. Madurowicz, *Absolutny wymiar przestrzeni miejskiej*, w: *Humanistyczne oblicze miasta*, pod red. Dobiesława Jędrzejczaka, Warszawa 2004, s. 97-98.

*sacrum*, quasi – sakralne strefy w sferze *profanum* obejmujące ześwięczone obszary pierwszej sfery *sacrum*, osobiste obszary *sacrum* oraz strefy graniczne między obszarem *sacrum* a *profanum*<sup>13</sup>.

Czysta strefa *sacrum* obejmuje świątynie wszystkich wyznań oraz cmentarze. „Świątynie i cmentarze to *sacrum* absolutne, w obrębie którego symbolika krzyża i progu wskazuje na obecność istot boskich, tutaj sytuuje się bowiem „centrum kosmosu”. Z tej racji jest to czysta sfera *sacrum*, nienaruszona niczym profanicznym. Ontologicznie rzecz ujmując, należało by zaliczyć do tej sfery także centrum miasta”<sup>14</sup>.

Kolejną strefą jest Quasi – sakralne obszary w strefie *profanum* są to kapliczki, krzyże umieszczone przy głównych ulicach oraz miejsca pamięci np. w Gdańsku jest brama przy Stoczni Gdańskiej. W obszarze tym wymienić możemy także kwatery powstańcze, miejsca zbiorowych straceń, pojedyncze mogiły, miejsca zbiorowych straceń<sup>15</sup> oraz pomniki. Miejsca te wkomponowane są w strukturę miasta i ulic. Wywołują refleksję i zadumę. Biorą także udział w tworzeniu tożsamości miasta. Tichner nazywa je „zakątkami *sacrum* w *profanum*”<sup>16</sup>. Madurowicz definiuje to pojęcie w inny sposób. Twierdzi, że jest to „[...] ześwięcone *sacrum* drugiego stopnia, to z jednej strony tablice pamiątkowe, pomniki, miejsca pamięci przypominające o wydarzeniach, o przeszłości, nie noszące jednak charakteru czysto sakralnego, ale raczej poprzez historię i doniosłość narodową – upamiętnienie; z drugiej zaś to przejawy materializmu i wymierności świata *profanum* w granicach *sacrum* (...), na przykład stoiska, sklepy, reklamy przy lub wewnątrz murów świątyni albo na terenie świątyni albo na terenie cmentarza. Taką zatokę w sferze *sacrum*, choć nie wywiedzionego genetycznie, jest właśnie centrum miasta, zdegradowane stare miasto – najstarsza część osiedla ludzkiego, jedynie o wartości zabytkowej, lecz już nie będące absolutną świętością *sensu stricto*”<sup>17</sup>.

„Prywatne zakątki święte” są to obszary miejskie, które wywołują odczucia kryptoreligijne u człowieka indywidualnego – związane z jego odczuciami, wspomnieniami czy skojarzeniami. Strefa ta, jak zwraca uwagę Eliade, nigdy nie ulegnie generalizacji, cały czas na nowo ulegać będzie intensywności i intymności doświadczenia. Prywatne *sacrum* jest jedyny obszar dostępny dla człowieka niereligijnego<sup>18</sup>.

Ostatnim obszarem koniecznym do analizy jest strefa graniczna między

---

13 Por. W. J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, J. Tichner, *Zło w dialogu kuszenia*, Warszawa 1982; A. Wallis, *Informacja i gwar*, Warszawa 1979; A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990; M. Eliade, *Sacrum i profanum, O istocie religijności*, Warszawa 1996.

14 M. Madurowicz, *Absolutny wymiar...*, s. 102.

15 Szczegółowe analizy tych obszarów możemy znaleźć w szczególności w odniesieniu do Warszawy, Krakowa oraz Gdańska.

16 J. Tichner, *Zło w dialogu korzenia*, Kraków 1982, s. 1982.

17 M. Madurowicz, *Absolutny wymiar...*, s. 102 – 103.

18 Zob. M. Eliade, *Mit, sacrum, historia*, Warszawa 1970, s. 64-70.

obszarem *sacrum* a *profanum* oraz strefą rytualnego napięć między nimi<sup>19</sup>. W tej strukturze wymienić można teatry, kina, biblioteki, centra handlowe, galerie, muzea oraz kasyna. Strefy te wprowadzają strefę *sacrum*, która poprzez sport, rozrywkę, teatr i literaturę ulegają zbliżeniu do codzienności<sup>20</sup>

Kolejnym terminem wymagającym wyjaśnienia jest pojęcie obrzędu, rytuału oraz świętowania. „Tradycyjne obrzędy doroczne w Polsce stanowią zespół silnie ze sobą splecionych zwyczajów kulturowych i magicznych, wierzeń, wróżb, folkloru słownego (modlitw, życzeń, oracji, pieśni, legend i widowisk), muzycznego i tanecznego”<sup>21</sup>. Z rytuałem łączy się nierozdzielnie pojęcie świętowania, które odnosi się bezpośrednio do czasu – jego wyjątkowości. „Świętowanie łączy się semantycznie i z czasem wolnym, czasem próżnowania, odpoczynku, i z radości, wesołością, z określonym rytuałem, tańcem, przyjęciem, uczta. Łączą się z kultem religijnym i z ważnymi datami historii narodu i państwa, prawem pracy i organizacją produkcji, weście z tradycjami ruchów społecznych, ich dążeniami, hałasami, uroczystościami i demonstracjami w określone dni”<sup>22</sup>.

Relacje między M. Buchowski oraz J. Burszta poddają analizie rolę rytuału i świętowania w mieście. Piszą: „obrzędy służą zaznaczeniu i oddzieleniu ról w grupach społecznych tam, gdzie mogą być one pomieszane. Zgodnie z przekonaniem podmiotów tych obrzędów ich wykonanie nie tylko odzwierciedla, ale i wpływa na owe relacje społeczne w sposób „mistyczny”, odwołujący się do pojęć natury religijnej. Poza tym zakres dających się określić funkcji rozumianych w ten sposób rytuałów okazuje się dość szeroki. Należą do nich także: redukcja szkodliwych skutków zakłóceń powodowanych zmianami w hierarchii w odrębnej grupie; pozytywne oddziaływanie, drogą związków mistycznych, na dobrobyt uczestników obrzędu; utrzymanie ekwilibrium społecznego poprzez odnawianie niezbędnych kontaktów z siłami nadprzyrodzonymi”<sup>23</sup>.

#### **Bibliografia:**

- Burszta W. J. *Antropologia kultury*, Poznań 1998.  
Bystron J. St., *Dzieje obyczajów dawnej Polsce. Wiek XVI-XVII*, Warszawa 1933.  
Bystron J. St., *Etnografia Polski*, Warszawa 1947.  
Bystron J. St., *Kultura Ludowa*, Warszawa 1947.  
Ciołek T.M., Olędzki J., *Wyrzeczysko. O świętowaniu w Polsce*, Warszawa 1976.  
Durkheim E., *Elementarne formy życia religijnego*, Warszawa 1990.  
Eco U., *Nieobecna struktura*, Warszawa 1996.  
Eliade M., *Mit, sacrum, historia*, Warszawa 1970.  
Eliade M., *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, Warszawa 1996.  
Huijzinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1967.  
Jałowiecki B., *Człowiek w przestrzeń i miasta*, Katowice 1980.  
Majer A., *Socjologia i przestrzeń miejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

---

19 Zob. W. J. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998.

20 Zob. W. J. Burszta, *Antropologia...*, s. 110.

21 J. Klimaszewska, *Doroczne obrzędy ludowe*, w: *Etnografia Polski: przemiany kultury ludowej*, t. II, pod red. M. Biernackiej, M. Frankowskiej, Wrocław 1981, s. 127.

22 K. Żygólski, *Święto i kultur...*, s. 16.

23 M. Buchowski, W. J. Burszta, *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1992, s. 60-61.

- Poniatowski Z., *Treść wierzeń religijnych*, Warszawa 1965.
- Sagan I., Czepczyński M., *Przestrzeń społeczna Gdańska*, w: *Humanistyczne oblicza miasta*, pod red. Dobiesława Jędrzejczyka, Warszawa 2004, s. 213-246.
- Wallis A., *Socjologia wielkiego miasta*, Warszawa 1967.
- Żygulski K., *Drogi rozwoju kultury masowej*, Warszawa 1966.
- Żygulski K., *Wstęp do zagadnień kultury*, Warszawa 1972.
- Żygulski K., *Wartość i wzory kultury*, Warszawa 1975.
- Żygulski K., *Wspólnota śmiechu*, Warszawa 1976.
- Żygulski K., *Współczesny rytm życia kulturalnego*, Warszawa 1979.
- Żygulski K., *Święto i kultura. Święta dawne i nowe*, Warszawa 1981.
- Adamowicz P., *Gdańsk jako wyzwanie*, Gdańsk 2008.
- Andrzejewski M., *Gdańsk. Z historii stosunków polsko – niemieckich. Brostiana 3*, Warszawa 1998.
- Alexsander Ch. *Język wzorców*, tłum. A. Kaczanowska. K. Malinowska, M. Trzebiatowska, Gdańsk 2008.
- Awtuch A., Baranowski A., Idem R., *Miasto jako mikrośrodowisko codzienne w projektowaniu środowiskowymi*, Gdańsk 2009.
- Baumman Z., *Globalizacja*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000.
- Benevol L., *Miasto w dziejach Europy*, tłum. H. Cieślak, Warszawa 2005.
- Berger P. L., Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa 1983.
- Borysewicz P., *Miejsce codzienne w przestrzeniach społecznych miast. Środowiskowe aspekty kształtowania*, Gdańsk 2011.
- Porzuszowski *Antropologia Kaszub i Pomorza*, Gdańsk 1990.
- Borzyszowski J., Obracht – Prondzyński C., *Gdy myślę Gdańsk...*, Gdańsk 2009.
- Bossak B. E., *Wizualny pejzaż kulturowy miasta – Gdańsk, Sopot, Gdynia*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1 (2005).
- Brosz M., Załęcki J., *Jakość życia mieszkańców Gdańska. Raport z badań socjologicznych*, Gdańsk 2008.
- Certeau M. de, *Wynaleźć codzienność*, tłum. K. Thiel – Jańczak, Kraków 2008.
- Cieślak E., Biernat Cz., *Dzieje Gdańska*, Gdańsk 1969.
- Dymnicka M., Majer A., *Współczesne miasto. Szkice socjologiczne*, Łódź 2009.
- Dymnicka M., Opacki Z., *Tożsamość miejsca i ludzi. Gdańsk i jego mieszkańcy w perspektywie historyczno – socjologicznej*, Warszawa 2003.
- Dymnicka M., Parteka T., *Wytwarzanie przestrzeni metropolitarnej Trójmiasta*, „Studia Socjologiczne”, nr 3 (2010).
- Friedrich J., *Problem odbudowy Gdańskiego Głównego Miasta w latach 1945-1956*, Nieopublikowana praca doktorska, Gdańsk 2000.
- Gehl J. *Życie między budynkami. Użytkowanie przestrzeni publicznej*, tłum. M. A. Urbańska, Kraków 2009.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot, Kraków 2008.
- Gołębek E., *Dzieje okolic Gdańska i Gdyni*, Gdańsk 2010.
- Gruszczyński W., *Wolne miasto Gdańsk. Przewodnik po mieście*, Gdańsk 2008.
- Historia Gdańska*, pod red. E. Cieślak, t. I-IV, Sopot 1986-1999.
- Jałowicki B., *Człowiek w przestrzeni miasta*, Katowice 1980.
- Jałowicki B., *Globalny świat metropolii*, Warszawa 2007.
- Jałowicki B., *Metropolie*, Białystok 1999.
- Jałowicki B., *Okruchy miasta*, Kraków – Rzeszów – Zamość 2009.
- Jałowicki B., *Spoleczne wytwarzanie przestrzeni*, Warszawa 2010.
- Jałowicki B., Szczepański M. S., *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2006.
- Kochanowski M., *Przestrzeń publiczna miasta postindustrialnego*, Gdańsk 2002.
- Kołodziejki J., *Gdańskie. Rozwój województwa w Polsce Ludowej*, Warszawa 1971.
- Kotlarz P., *Rozmyślenia Gdańskie. Materiały z sesji „Miejsce Gdańska w procesie powstawania narodowego państwa polskiego”*, Gdańsk 2008.
- Krajewski J., *Wirtualność miasta. Wytwarzanie miejskiej ikony sfery*.
- Kryszak R., Załęcki J., *Świadomość historyczna i tożsamość Gdańszczyzn*, „Rocznik Gdańska”, nr 2 (1998).
- Krzemiński I., *Solidarność. Doświadczenie i pamięć*, Gdańsk 2010.
- Labuda G., *Kaszubi i ich dzieje*, Gdańsk 1996.

- Labuda G., *Zapisy kaszubskie, pomorskie i morskie*, Gdańsk 1996.
- Lewandowski J., Wiatr J., *System wartości a wzory konsumpcji społecznej polski*, Warszawa 1980.
- Loew P.O., *Gdańsk. Między mitami*, Olsztyn 2006.
- Łukowski W., *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, Warszawa 2007.
- Majer A., *Socjologia i przestrzeń miejska*, Warszawa 2010.
- Majer A., Starosta P., *Wokół socjologii przestrzeni*, Łódź 2004.
- Masik G., *Wpływ polityki lokalnej na warunki i jakość życia. Przykład strefy suburbanizacji Trójmiasta*, Warszawa 2010.
- Mendel M., Zwierzczońska A., *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie) pamięci*, Gdańsk 2010.
- Michałowski L., *Gdańsk w oczach w oczach jego młodych mieszkańców – studium miejsca*, „Studia lokalne i regionalne”, nr 1 (2001).
- Michałowski L., *Gdański Fenomen. Próba naukowej interpretacji*, Gdańsk 2011.
- Michałowski L., Rancew- Sikora D., Bachórz A., *Miasto nie-miasto. Refleksje o mieście jako społeczno- kulturowej hybrydzie*, Gdańsk 2009.
- Mroczo M., *Gdańsk 1945*, Gdańsk 1996.
- Mroczo M., *Gdańsk w gospodarce i kulturze europejskiej*, Gdańsk 1997.
- Mroczo M., *Na rozstaju dróg. Gdańsk między Niemcami a Polską*, Gdańsk 1995.
- Najmajer M., *Gdańsk. Rozwój terytorialny miasta*, „Pomorze wschodnie – Prusy. Informator”, nr 6 (1995).
- Najmajer M., *Rozwój przestrzeni Gdańska*, „Tekka Gdańska”, nr 3 (1998).
- Nijkowski L. M., *Domeny symboliczne. Konflikty narodowe i etniczne w wymiarze symbolicznym*, Warszawa 2007.
- Olbracht – Prodyżński C., *Bibliografia do studiowania spraw kaszubsko – pomorskich*, Gdańsk 2004.
- Olbracht – Prodyżński C., *Dziesięć lat pracy Instytutu Kaszubskiego 1996-2006*, Gdańsk 2006.
- Olbracht – Prodyżński C., *Kaszubi dzisiaj. Kultura – język – tożsamość*, Gdańsk 2007.
- Olbracht – Prodyżński C., *Kim są Kaszubi? Nowe tendencje w badaniach społecznych*, Gdańsk 2007.
- Opacki Z., *Tożsamość miejsca i ludzie*, Warszawa 2003.
- Pelczar M., *Polski Gdańsk*, Gdańsk 1999.
- Perkowski P., *Gdańsk miasto od nowa*, Gdańsk 2013.
- Piskożub A., *Z gdańskiej perspektywy*, „Autograf”, nr 1 (1988).
- Piwerski K., *Dzieje Gdańska w zarysie*, Toruń 2001.
- Rancew – Sikora D., *Spoleczno –symboliczne znaczenie morza*, „Studia Socjologiczne”, nr 3 (2010).
- Rewers E., *Post – Polis. Wstęp do filozofii ponowoczesnego miasta*, Kraków 2005.
- Sagan I., *Miasto. Scena konfliktu i współpracy*, Gdańsk 2000.
- Samp J., *Legends Gdańskie*, Gdańsk 1992.
- Stankiewicz J., Szemer B., *Gdańsk – rozwój urbanistyczny i architektoniczny oraz powstanie zespołu Gdańsk, Sopot, Gdynia*, Warszawa 1959.
- Szacka B., *Czas przeszły, pamięć, mit*, Warszawa 2006.
- Szpociński A., Kwiatkowski P. T., *Przeszłość jako przedmiot przekazu*, Warszawa 2006.
- Tusk D., *Gdański niefart i fart*, „Dziennik Bałtycki”, 24 maja 2002 roku.
- Wallis A., *Informacja i gwar. O miejskim centrum*, Warszawa 1979.
- Wallis A., *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990.
- Wallis A., *Socjologia wielkiego miasta*, Warszawa 1967.
- Wnuk – Lipiński E., *Grupy i więzi społeczne w systemie monocentrycznym*, Warszawa 1990.
- Zagórski K., *Życie po zmianie. Warunki życia i satysfakcja Polaków*, Warszawa 2009.
- Załęcki J., *Przestrzeń społeczna Gdańska w świadomości jego mieszkańców. Studium socjologiczne*, Gdańsk 2003.
- Załęcki J., *Kontakty międzykulturowy a obraz Niemca w świadomości gdańszczan*, Gdańsk 2008.
- Załęcki J., *Stereotypy i uprzedzenia wobec Niemców. Przypadek Gdańska*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2 (2008).

## ДЕВІАНТНІ ПРОЯВИ У ФОКУСІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ

*Кіріченко Ірина Анатоліївна*  
аспірант ОНАХТ  
cherry\_iren@mail.ru

*Науковий керівник –  
д. філос. наук, проф. О. С. Кирилюк*

Однією з актуальних і методологічно важливих проблем у соціальних науках, у тому числі, і в соціальній філософії, є проблема теоретичного пояснення соціальних девіацій. Існує чимало концепцій, які прагнуть до розкриття сутності цього явища. Незважаючи на досить велику кількість досліджень, присвячених цій проблемі, у філософській літературі досі не вироблено цілісного розуміння суспільних девіацій, а також ще не проводилось соціокультурного аналізу природи соціальних відхилень.

Очевидно, що соціумна девіація є процесом, що відбувається в соціальній сфері і може бути пояснена на основі закономірного відходу у минуле одних соціальних явищ, характерних для застаріваючих соціальних систем і підсистем та заміну їх новими. При цьому системи, що відходять, до певного часу виступають еталонно-нормативними, а нові – аномальним відхиленням від закладених у соціум норм. Перетворення старого на нове відображає процес розвитку суспільства, зміст соціальних змін. Соціальні процеси, зміни та перетворення завжди виступають як результати відхилень від певних соціальних парадигм, суперечать загальноприйнятим нормам, стандартам, правилам, кодексам тощо.

Одним з багатообіцяючих напрямків дослідження причин виникнення, природи та форм прояву соціальних девіацій є універсально-культурний підхід, розроблений О. С. Кирилюком. Відповідно до його концепції, перетворення природного на культурне (включаючи «позитивний» і «негативний» моменти) може бути багатовекторним. Одночасно з культивуванням, вирощуванням природного відбувається і його трансформація, перетворення, що може супроводжуватися відведенням, каналізуванням природних інстинктів у певну культурну нішу. Так, природний сексуальний інстинкт, що вступає у протиріччя з пануючими в тій чи іншій культурі репресивними нормами, може відводитися в канал ритуального гетеризму або обрядового проміскуїтету. З цього випливає, що протистояння природного та культурного, відбувається у формах напруженої взаємодії трансформованих, культивованих, каналізованих і табуйованих форм [2, с. 9-10].

Надалі цей автор твердить, що приборкання і цивілізування інстинктів самозбереження, продовження роду, агресії та захисту, а також комунікації із собі подібними становить зміст тривалого історичного процесу постання

людського та природного в людині. При цьому несублімовані форми цих інстинктів не зникають зовсім, а вступають в складні відносини зі сформованою в культурі системою норм і заборон. В даному випадку можна говорити про табування у культурі не тільки несублімованих, але і деяких сублімованих форм еротизму і агресивності. Різноманіття конкретних культурних типів визначає різноманіття заборон на ті чи інші варіанти статевих відносин. Серед значної кількості культурних табу одним з найбільш широко поширених є табування зв'язку з близькими родичами, причому єдиним незаперечно загальноприйнятим забороною є заборона на інцестуальний зв'язок батьків з дітьми. Що стосується статевих відносин з іншими родичами, то тут ми зустрічаємо різноманітні їх варіанти, які залежать від особливостей тієї чи іншої культури. І те, що в нетабуйованому вигляді підлягає культивуванню та розвитку, наприклад, здорові сексуальні відносини чоловіка і дружини, в деяких культурних нішах може бути представлено девіантним та забороненим явищем [2, с. 29-30].

Однією з найбільш осмислених у соціальному середовищі сторін інстинктивної поведінки людини виступає агресія. Її людські індивіди демонстрували вже у найдавніші часи, про що свідчать археологічні та історичні артефакти. З розвитком суспільства та ускладненням технологічної культури були винайдені різноманітні засоби для жорстокої поведінки. Крім цього, з'явилися цілі пласти культури та ідеології, які виправдовували та виховували ненависть до ворогів: народів, націй, класів, злочинців, гомосексуалістів і т. д. Поряд зі створенням штучних технічних можливостей для масштабного і безжалюного знищення собі подібних, людство в ході своєї еволюції створило низку комунікативних систем, що детермінували відчужену форму існування індивіда, стали джерелом жорсткого придушення його найважливіших життєвих проявів: освіти, законодавство, економіку. Функціонування природного агресивного інстинкту, що мутував у соціальному спілкуванні, стало реалізовуватись як насадження соціальних нормативів, відхилення яких розглядалось в якості девіації [2, с. 15-16]

У рамках зазначеного О. С. Кирилюком протистояння природного та культурного виникає проблемне питання щодо «природи» «природного» начала. Чи є прорив інстинктивних форм у культурну сферу проривом суто природного, долюдського, тваринного начала, чи навіть і ті форми поведінки та життєдіяльності, що вступили у конфлікт з пануючими у даному суспільстві нормами і постали як деякі відхилення від них, мають суто людську природу? Відповідь на це питання, як видно з наведеного матеріалу дає сам дослідник, твердячи, що ці «прориви» піддаються культурній трансформації, і що людина може бути кращою або гіршою за тварину, але ніколи – власне твариною. Проте у нього це питання не отримало достатньої артикуляції та розвитку. Втім, у літературі існують аргументовані підтвердження того, що «природні» прориви до царини культури самі мають культурну, а не тваринно-інстинктивну сутність.



Розглянемо це на прикладі такої базисної функції, як агресія.

Р. Берон та Д. Річардсон розглядають агресію як форму соціальної поведінки, що включає в себе пряму чи опосередковану взаємодію щонайменше двох індивідів. Існують також фактори, що стримують агресивну поведінку, або сприяють її виникненню у контексті соціальної взаємодії [1, с. 23-24]. За О. Уілсоном, культурну еволюцію агресії рухають одночасно три сили: 1) генетична схильність до засвоєння певної форми агресії; 2) необхідність, що викликана середовищем, в якому існує соціум; 3) минулою історією групи, яка направляє агресію до розвитку однієї форми інновації та відмови від іншої. Канали формалізації агресії є досить глибокими і формуються у результаті взаємодії між генетичною схильністю до засвоєння агресивних реакцій і внутрішньо-суспільним ландшафтом культури. Суспільство вибирає певний шлях розвитку, спираючись на культурні патерни, що раніше вже існували та були апробовані в різних ситуаціях [4, с. 173-174] Іншими словами, людська агресія за будь-яких форм її прояву має соціокультурну природу.

Сказане стосується всіх форм соціумних девіацій, у тому числі й сфери культурної реалізації репродуктивної, аліментарної та інформаційної функцій, оскільки «*Homo sapiens* набагато більше за своїх попередників схильний до ексцесів, ... і його запанування знаменується ... еросом, ефективністю, насильством. ... Задоволення, якого прагне *sapiens* – не тільки в тому, що стосується оргазму, а й взагалі в усьому – неможливо звести до стану задоволеності, тобто, до здійснення бажання, зняття напруги Це задоволення заходить значно далі звичайної втіхи ... Схоже на те, що ... ці стани переживаються *sapiens*'ом як найпрекрасніші і найвищі. Мовиться не про те, щоб прояснити ці феномени, а щоб визнати за ними важливість, якою нехтує традиційна антропология. Дуже рідко можна зустріти авторів, які вимагають, подібно до Жоржа Батая ... відвести «всепоглинаючій пристрасті», запаморочливим ексцесам центральне місце у гуманітарному знанні. Мало кому спадало на думку порозмірковувати над ... сейсмічним характером людської насолоди» [2, сс. 103-104]. Іншими словами, «анти-нормативні» девіації часто виступають для деяких людей більшою цінністю, ніж нормативна поведінка, більш того, вони є для цих людей «вищими» проявами їхньої людської сутності.

Тобто, всі «прориви» «природного» у «культурне» як ексцеси девіантності кореняться у природі людини, а не у долюдських формах життєдіяльності і мають відповідно, людську, а не тваринну природу, внаслідок чого трансформація базисних життєвих функцій у своїх девіантних проявах здійснюється суто людським чином. А це означає, що зміна пануючої у даній культурі нормативності відбувається не у вигляді заміни культурних норм тваринними, суто натуральними формами поведінки, а їхніми культурно перетвореними формами, оскільки, як вірно підмітив О. С. Кирилук, тварини – це суто натуральні істоти, котрі ніколи «не додумуються» до таких відразливих чи жахаючих вигадок у сексі чи

агресії, на які здатна людина.

Підсумовуючи все вищевикладене, можна зробити наступні висновки: 1) джерелом девіантних проявів у суспільстві є не основні природні інстинкти самі по собі, а їхні трансформовані у культурі форми; 2) соціум в процесі свого розвитку неминуче вибудовує певну систему координат для оцінки цих трансформованих інстинктивних потягів, котрі криються у долюдській, тваринній, а у суто людській природі, чим можна пояснити наполегливість та ефективність перманентного прориву девіацій у наявну у даній культурі систему цінностей та уявлень про добро та зло, що стає підставою для табування вказаних форм людської девіантної активності з боку пануючої нормативності; 3) соціокультурна природа девіацій робить можливою зміну культурної нормативності, коли колишня девіація за певних обставин може стати культурною нормою; 4) найбільш зарегульованими у ході еволюції виявились репродуктивна та агресивна сторони людського буття, оскільки саме від їхньої культурної регламентації залежало виживання суспільства.

#### **Література:**

1. Бэрон Р. Агрессия / Роберт Берон, Дебора Ричардсон – СПб: Питер, 2001. — 352 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Морен Е. Втрачена парадигма: природа людини / Едгар Морен // Філософська і соціологічна думка, 1995 - № 5-6 – сс. 90-109.
3. Кирилюк А. Универсалии культуры и семиотика дискурса. Новелла / Александр Сергеевич. Кирилюк. – Одесса: Астропринт, 1998 – 142 с.
4. Уилсон Э. О. О природе человека / Эдвард Осборн Уилсон ; пер. с англ. Т. О. Новиковой. – М. : Кучково поле, 2015. – 352 с.

## РОЗВИТОК РІЗНИХ ТИПІВ ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Колесник Дарія Володимирівна*  
студентка НДУ імені Миколи Гоголя

*Шевченко Світлана Іванівна*  
канд. пед. наук, доц. НДУ імені Миколи Гоголя  
svetik.ndu@list.ru

Кожен вчитель має реалізувати навчання, в центрі якого знаходиться учень, щоможливо заумови обізнаності вчителя з віковими, індивідуальними, психологічними характеристиками учня та його інтересами і потребами. Теорія Говарда Гарднера, професора Гарвардського університету, відкриває перед вчителем ще один із шляхів оптимізації навчального процесу. Свої погляди він виклав у книзі „Структура розуму: теорія множинного інтелекту” (1983) (*Frames of mind: the theory of multiple intelligences*).

Згідно з теорією Говарда Гарднера існує не один, а 9 типів інтелекту: лінгвістичний (вербальний), музичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, кінестетичний, внутрішньоособистісний, міжособистісний, натуралістичний, екзистенціальний. Кожна людина володіє всіма типами інтелекту, проте вони розвинені в різній мірі.

Нааявність в учнів різних типів інтелекту, необхідність застосування особистісно-орієнтованого навчання та недостатня теоретична та практична розробленість єдиної методики щодо врахування різних типів інтелекту учнів початкової школи зумовлюють актуальність даного дослідження.

Жоден з перелічених типів інтелекту не існує ізольовано від інших. Суспільство не зацікавлене у формуванні одного інтелекту у чистому вигляді [1, с. 333]. Всі типи інтелекту працюють одночасно і доповнюють один одного по мірі того, як людина в залежності від своїх потреб розвиває свої здібності. Наприклад, юрист має володіти лінгвістичним інтелектом (наводити переконливі аргументи), міжособистісним (спілкування зі свідками), логічним (аналізувати ситуацію) [1, с. 334].

Для методики навчання іноземних мов теорія інтелекту Гарднера має особливе значення. Вона застерігає, що при доборі вправ, завдань, прийомів роботи не слід зосереджуватися лише на домінуючому типі інтелекту. Завдання вчителя – за допомогою спеціально розроблених тестів ідентифікувати домінуючий тип інтелекту кожного учня та організувати навчання таким чином, щоб вплинути на інші типи інтелекту, тим самим викликати в учнів індивідуальний навчальний резонанс. Це дасть їм змогу досягти найвищого ступеня засвоєння навчального матеріалу. Проте, не варто уповати лише на теорію Гарднера і сподіватися, що вона є єдиним способом досягнення цілей навчання. Не слід забувати про інші чинники ефективного навчання, які реалізуються у комплексі (врахування вікових, психологічних, індивідуальних особливостей учнів, формування мотивації,

дотримання загальнодидактичних та методичних принципів навчання, комунікативна спрямованість усіх етапів навчання, адекватність прийомів та режимів роботи, застосування сучасних навчальних матеріалів, стратегій навчання тощо).

Гарднер прослідкував еволюцію всіх типів інтелекту. Їх формування відбувається від народження людини і проходить певні стадії розвитку. До початку шкільного навчання діти мають лише інтелектуальні задатки, деякі з котрих можуть не бути явно виражені, проте, коли молодші школярі починають оволодівати шкільними предметами (математикою, мовами, музикою, природознавством, хореографією, малюванням, трудовим навчанням, фізкультурою тощо), виникає потреба розвивати свої потенційні інтелектуальні компетенції.

Теорію множинних інтелектів можна застосувати для підвищення ефективності навчання, іноземних мов зокрема. Проте, чи можна спиратися на неї на всіх етапах вивчення іноземних мов, адже в учнів початкової школи інтелект ще не є сформованим?

У сучасній вітчизняній психології розвиток інтелекту трактується у контексті теорії розвитку вищих психічних функцій Л.С. Виготського. В цій теорії підкреслюється соціальна сутність людини. У процесі інтелектуального розвитку дитини відбуваються зміни й у її психічному розвитку. Психічні процеси набувають змін: від мимовільного до довільного запам'ятовування, від наочно-образного до абстрактно-логічного та теоретичного мислення. Ускладнюється розумова діяльність дитини [2, с. 47]. Тобто, розвиток психічних функцій молодших школярів позитивно відображатиметься на розвитку різних типів інтелекту дітей. Цю думку підтверджують і дослідження таких педагогів і психологів як Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, І.А. Зимньої та ін. Провідна діяльність молодших школярів – навчальна, найкраще розвиває інтелект [2, с. 80].

Під час уроку іноземної мови, на відміну від інших уроків, можна виконувати завдання, які розвиватимуть всі типи інтелектів: тут можна і співати, і танцювати, і розв'язувати приклади, і малювати, і робити фізичну розминку тощо. Деякі психічні особливості молодших школярів сприяють одночасно як оволодінню іноземною мовою, так і формуванню різних типів інтелектів.

Після діагностики вчителем початкової школи домінуючих типів інтелекту своїх учнів, він виявить, що не всі з них володіють лінгвістичним типом, який є найкращим для опанування іноземних мов. Йому треба подбати про те, щоб на уроці виконувалися завдання, які сприятимуть розвиткові не лише домінуючих типів інтелекту, а й тих, які ще недостатньо або зовсім нерозвинені, оскільки без цього не можна забезпечити гармонійне становлення особистості.

## Література

1. Gardner H. Frames of mind. The theory of multiple intelligence / Howard Gardner. – New York: Basic books, 2011. – 467 p.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

## RZECZYWISTOŚĆ KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ W ORĘDZIACH PAPIEŻA FRANCISZKA NA ŚWIATOWY DZIEŃ ŚRODKÓW SPOŁECZNEGO PRZEKAZU

*Jerzy Kotkowski*

*student Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
jurekot@onet.eu*

*Promotorzy –*

*dr hab. nauk społecznych ks. Maciej Szczepaniak  
prof. UKSW dr hab. nauk społecznych ks. Józef Kloch*

Nie trudno zauważyć, że ostatnie dziesięciolecia naznaczone procesami globalizacji, które sprawiają, że ludzie są od siebie wzajemnie zależni [6], dotknęły wiele wymiarów ludzkiej egzystencji, także sfery komunikacji społecznej. Dynamiczny postęp naukowo-technologiczny umożliwił liczne przemiany w sferze komunikacji społecznej, co widać na przykładzie ewolucji mediów. Tradycyjne środki przekazu tj. gazeta, a także upowszechnione w minionym wieku radio czy telewizja przez długie lata stanowiły dla wielu społeczności główne źródło przekazu różnych treści. Przemiany w sferze technologii telekomunikacyjnych oraz cyfrowych umożliwiły powstanie nowych mediów, a zwłaszcza Internetu. Obecnie jednak mimo znaczących osiągnięć cywilizacyjnych trudno pokonać wiele trudności, z którymi ludzkość nadal nie może sobie poradzić [6; 4 n.52]. Rodzi się zatem pytanie, jakie problemy wiążą się ze zjawiskiem komunikacji społecznej, a także jakie można zaproponować rozwiązania w swojej „filozofii” nowoczesnej komunikacji społecznej?

Próby odpowiedzi na te kwestie poszukują różne dziedziny wiedzy, m.in. komunikologia wraz z jej różnymi odmianami, a także nauczanie Kościoła, a szczególnie refleksja kolejnych papieży. Celem zatem tego artykułu jest skupienie uwagi na czterech Orędziach na Światowy Dzień Społecznego Przekazu wydanych przez papieża Franciszka w latach 2014-2017 pod kątem istniejących pytań. Zanim jednak zostaną przeanalizowane problemy i postulaty związane ze zjawiskami komunikacyjnymi współczesnego świata, które Franciszek poruszył i uwypuklił w swoich Orędziach, należy najpierw krótko scharakteryzować te

dokumenty.

Wyjaśniając znaczenie tytułu artykułu należy zauważyć, że pojęcie „komunikacji” może być różnie rozumiane [13, k.510]. Komunikacja społeczna traktowana jest w tym tekście w ujęciu szerokim jako całość różnorodnych form wzajemnych oddziaływań w obrębie ludzkiej społeczności, mając na uwadze szczególnie komunikację medialną [15, k.513]. Stanowi ona bowiem zasadniczą formę dialogu, prowadzącego do poznania i zrozumienia wszystkich jej podmiotów.

### **1. PRZESŁANIE FRANCISZKOWYCH ORĘDZI**

Papież Franciszek od początku swojego pontyfikatu szczególnie akcent kładzie na potrzebę wyjścia na zewnątrz, do świata, do pogubionego człowieka. Zdaniem Franciszka „każdy człowiek jest przedmiotem nieskończonej czułości Pana” [4, n.274]. W centrum jego nauczania jest człowiek, często ubogi, poraniony, który sam zatracił wiarę w siebie. Człowiek, którego ma na myśli papież Franciszek, potrzebuje Bożego miłosierdzia, potrzebuje uwagi Kościoła, wymaga dostrzeżenia jego problemów i spotkania się z nim.

Orędzia papieża Franciszka na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu znacznie się różnią od tych, które pisał Benedykt XVI, czy Jan Paweł II. Mają one charakter swobodnej wypowiedzi, opowieści i refleksji na temat komunikacji społecznej. Nie ma w nich takiej systematyki myśli, jaką można zaobserwować chociażby w Orędziach papieża Ratzingera, jednak widać w nich ślady bardzo osobistych przemyśleń papieża dotyczących sfery życia każdego człowieka.

Papież Franciszek podejmuje refleksję nad kondycją współczesnych przemian w świecie mediów oraz samego procesu komunikacji społecznej. Wizja komunikacji, którą przedstawia jawi się z jednej strony jako Boży dar, a z drugiej jako odpowiedzialność [8]. W jego czterech dotychczas wydanych Orędziach, widać motywy i myśli znane także z innych odcinków jego nauczania. Każde z nich ma swój własny temat przewodni, który zostaje odpowiednio zreinterpretowany i zaaplikowany do zjawisk rządzących komunikacją społeczną. Opublikowane przez Biskupa Rzymu Orędzia na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu stanowią ostatecznie dowód na rozwój, dynamikę przeobrażeń w dziedzinie komunikacji społecznej, chociażby z uwagi na fakt dostrzegania nowych form komunikacji tj. sieci społecznościowe, które odgrywają niemałą rolę w środowisku cyfrowym [8].

Analizując wspomniane Orędzia, należy jeszcze zauważyć, że Franciszek w swoich przemyśleniach nieustannie przeplata obserwacje sytuacji medialno-społecznej w perspektywie komunikacji społecznej z postulatami, a nawet propozycjami rozwiązań, z odniesieniem do Ewangelii. Obecnie bowiem można nawet mówić o teologii środków społecznego przekazu jako subdyscyplinie teologicznej i nauk o mediach [1, s.12-18; 17, s.142-147], w co papieska refleksja się wpisuje. Istotna jest zatem próba uwypuklenia diagnozy, którą Biskup Rzymu formułuje, myśląc o komunikacji społecznej oraz treści apeli kierowanych do różnych grup społecznych, skupiających nie tylko ludzi wierzących, ale

wszystkich, których te zagadnienia dotyczą.

## 2. PROBLEMY KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ

Papież Bergoglio, zdając sobie sprawę z dostępności środków przekazu, wskazuje, że dzisiaj wiele osób, zwłaszcza młodych nie potrafi już żyć i funkcjonować bez odniesienia do tych narzędzi techniki [7]. Człowiek jednak powinien uwzględniać wymiar aksjologiczny, w których rzeczywisty kontakt ze światem będzie wartością nadrzędną wobec funkcjonowania w świecie cyfrowym. Tymczasem współczesne strategie medialne, które oddziałują na człowieka często nie zapewniają realizacji piękna, dobra i prawdy komunikacji społecznej [6]. Oznacza to, że nierzadko podstawowa triada aksjologiczna nie zostaje uwzględniona w planowaniu procesu komunikacji.

Charakteryzując kondycję współczesnego świata w wymiarze komunikacji werbalnej, papież zwraca uwagę na częste zlorzeczenia, zasiewanie niezgody, dzielenie ludzkich środowisk plotkowaniem, które towarzyszą życiu wielu osób. Plotkowanie, jego zdaniem, szkodzi miłości bliźniego i wprowadza zamęt w środowisku ludzkim [5], dodając, że budowanie murów, uprzedzeń, niechęci, nienawiści czy przemocy, które dotyka nierzadko także środowiska rodzinne [7]. Współczesne media są dziś skłonne dzielić nawet środowiska rodzinne, przedstawiając je jako abstrakcyjny konstrukt, który można dowolnie potraktować, nie widząc w nich konkretnej rzeczywistości, w której człowiek egzystuje [7]. Badania naukowe z kolei dowodzą ogromnego wpływu środków społecznego przekazu na przekształcenia tradycyjnych ról i funkcji rodziny [10, s. 137-148].

Franciszek, reflektując nad mediatyzowanym życiem współczesnego człowieka, wskazuje także na istnienie dwóch rodzajów informacji, które człowiek przekazuje lub odbiera: „Wiadomości te mogą być dobre albo złe, prawdziwe lub fałszywe” [9]. Biskup Rzymu pośród negatywnych informacji, które docierają do odbiorcy, wymienia wojny, terroryzm, skandale i różne ludzkie niepowodzenia. Jego zdaniem tego typu informacje podawane odbiorcy stają się źródłem niepokoju i lęków, mogą nawet powodować wrażenie, że złu nie można postawić granic. Częstotliwość prezentacji złych wiadomości może także sprzyjać znieczuleniu sumienia, a nawet pogrążeniu się w rozpacz [9]. Można powiedzieć, że w warstwie psychologicznej przyswajanie przez człowieka informacji złych, może skutkować wyraźnym obciążeniem afektywnym.

Zagrożeniem dla komunikacji społecznej jest wypaczenie jej celu. Papież Franciszek zastrzega, że kiedy komunikacja społeczna ukierunkowana jest na konsumpcję oraz manipulację osobami, wówczas przybiera na sile agresja, która zostaje wymierzona w niewinnego człowieka. Cytując myśl starożytnego myśliciela Jana Kasjana, Franciszek podkreśla, że ludzki umysł stale uczestniczy w procesie, który można przyrównać do mielenia ziaren, w tym wypadku do mielenia drobin różnych informacji. Współczesne media opierają bowiem swoją działalność o coś, co można by określić filozofią newsu. Papież wskazuje, że media promują liczne *newsy*, które z zasady muszą być oryginalne i chwytliwe, żeby się opłaciły. Nierzadko takie *newsy* są – jak podkreśla papież – jedynie

złymi wiadomościami, dodając, że błędnym jest przekonanie o tym, że dobra wiadomość nie przykuwa uwagi [9].

Nastawienie mediów na konsumpcyjny wymiar produktu, który dostarczają odbiorcy, a więc jego atrakcyjność, jeśli jest łączona z newsem, który ma jedynie szokować, wzbudzać skrajne emocje, trzymać w napięciu, jest błędne. Takie ukierunkowanie mediów można określić za Benedyktem XVI logiką popularności, która zagraża doniosłości i wiarygodności głoszonej informacji, dając miejsce sławie aniżeli sile logicznej argumentacji [2]. Należy wyraźnie zaakcentować, że papież z Argentyny nie neguje wartości samej informacji, wskazując, że nie chodzi o przemilczenie dramatu zła. Podkreśla, że informacja jest ważna, ale sama w sobie jest niewystarczająca, ponieważ prowadzi do uproszczeń, przeciwstawiania sobie różnych wizji i poglądów, domagając się od jej odbiorcy zajęcia określonego stanowiska [9]. Informacje w przestrzeni medialnej mają zdolność nie tylko do opisywania bieżącej, zastanej rzeczywistości, ale przede wszystkim do kreowania wydarzeń społecznych. Nieograniczony przepływ informacji, komunikatów pomiędzy różnymi podmiotami medialnymi sprawia, że informacja staje się informacją społeczną, zdolną do kreacji rzeczywistości. Stąd współczesne „media przestały opisywać świat, a zaczęły go zmieniać” [21, s.339]. Jan Paweł II podkreślał, że jeśli środki społecznego przekazu sięgają po narzędzia manipulacji, nie służą nadrzędnemu głoszeniu prawdy i służeniu promocji godności osoby ludzkiej [12, n.20].

### **3. LOGIKA KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ**

W kontekście zarysowanych problemów i zjawisk związanych z komunikacją społeczną, Franciszek wysuwa propozycje nowego spojrzenia i podejścia do sprawy. Postuluje m.in. wprowadzenie konstruktywnej komunikacji. Taka komunikacja wymagałaby od jej uczestników pozbycia się uprzedzeń wobec innych ludzi. Trudno sobie wyobrazić, aby w takim modelu komunikacji społecznej było miejsce na ubliżenia i poniżanie drugiego człowieka, stygmatyzowanie go z powodu jego odrębności czy inności. Zdaniem papieża Franciszka odpowiednia komunikacja społeczna byłaby motorem „kultury spotkania” [9]. Celem zatem nie jest sama komunikacja, nawet bardzo poprawna w formie i treści, ale prawdziwa komunikacja interpersonalna, dzięki której człowiek spotyka drugiego człowieka jako bliskiego sobie, bo takiego samego w naturze. W komunikacji społecznej chodzi bowiem nie tylko o przekaz faktów, ale o coś znaczenie więcej: o przekaz samego siebie drugiemu człowiekowi. W takiej perspektywie kultura spotkania to doświadczenie bliźniego w całej jego pełni, bez nakładania na to swoiste doświadczenie drugiego błędnych przekonań czy uprzedzeń. Nauczanie Kościoła stwierdza, że „komunikacja powinna przebiegać od osoby do osoby i służyć integralnemu rozwojowi osób” [20, n.21]. Papież Bergoglio konstatuje, że spotkanie z bliźnim, co szczególnie widać w środowisku rodzinnym, jest centrum każdej relacji, które pozwoli ukierunkować stosunek człowieka do nowych technik komunikacji [7]. Oznacza to, że spotkanie z drugim człowiekiem nie może zostać podporządkowane technologii, ale rzeczywistemu doświadczeniu bliskości z osobą.



Właściwe komunikowanie społeczne jest pewną umiejętnością, którą człowiek nieustannie nabywa. Są jednak uprzywilejowane przestrzenie ludzkiego życia, w których osoba uczy się komunikowania. Franciszek mówi o rodzinie jako pierwszym i podstawowym miejscu uczenia się komunikowania społecznego. W rodzinie człowiek kształtuje swoją tożsamość i zdolność rozumienia innych ludzi. W tym pierwotnym środowisku osoba ludzka uczy się współżycia oraz różnorodności [4, n.66]. W komunikacji społecznej ważne jest sprzężenie zwrotne między nadawcą a odbiorcą komunikatu, a sedno tego procesu tkwi w zdolności rodziny do komunikowania się między sobą i z innymi [7]. Media, wykrzywając nierzadko obraz rodziny, nie postrzegają jej jako miejsca, gdzie człowiek uczy się komunikować w miłości, która zdaniem papieża, jest otrzymana i dana. Prawdziwa miłość jest samoudzieleniem, czyli obdarowaniem, które otwiera człowieka na bliźniego [7; 8]. Oznacza to, że jest ona darem drugiego człowieka dla innego, który zdolny jest przyjąć taki komunikat, ponieważ miłość jest z natury komunikacją. Człowiek, a szczególnie chrześcijanin powinien być gotowy do komunikowania miłości, ponieważ Chrystus jako pierwszy nas umiłował i dał nam samego siebie [22, 1 J 4,19]. Wszelka zresztą komunikacja międzyludzka zakorzeniona jest w komunikacji trynitarnej [20, n.3; 18, n.10]. Co więcej, jako dzieci Boże jesteśmy zobowiązani do tego, by komunikować się z każdym bez wyjątku [8].

Papież Franciszek wskazuje, że najpiękniejsza rodzina to ta, która potrafi komunikować piękno i bogactwo relacji rodzinnych, między kobietą i mężczyzną, między rodzicami a dziećmi [7]. Już Jan Paweł II podkreślał wartość i niezastąpioną rolę rodziny jako podstawowej komórki społecznej [12, n.4], stąd komunikacja interpersonalna np. w podsystemie rodzice-dzieci należy do najbardziej pierwotnych, stymulując rozwój więzi między podmiotami po obu stronach systemu i wpływając na kolejne fazy rozwoju dziecka od samego początku jego życia [11, s.222-231]. To bowiem w rodzinie człowiek nabywa podstawowe umiejętności interpersonalne, ucząc się bycia w relacji z innymi ludźmi, ale także z Bogiem.

W rzeczywistości komunikacji społecznej potrzeba przestrzeni ciszy i milczenia [9]. Chociaż technicznie jest możliwe, żeby komunikacja w środowisku digitalnym przebiegała bardzo szybko, jednak możliwości ludzkiej percepcji są ograniczone. Komunikacja społeczna jest bowiem, zdaniem papieża Bergoglio, osiągnięciem bardziej ludzkim, aniżeli technologicznym [6]. W takiej perspektywie prymarną rolę odgrywa samo człowieczeństwo uczestnika procesu komunikacji społecznej. W rzeczywistości nieustannej fluktuacji wiadomości konieczny jest czas na przyswojenie komunikatów, a także odpowiednia przestrzeń do wybrzmienia tego, co aktualnie jest emitowane. To oznacza, że w procesie poprawnej komunikacji ważną rolę odgrywa wysłuchanie. Papież Franciszek podkreśla, że nie chodzi o słuchanie, ale o coś znacznie więcej, ponieważ jego zdaniem słuchanie dotyczy odbioru informacji, a wysłuchanie odwołuje się do komunikacji społecznej, która wymaga bliskości [4, n.171]. Ten aspekt papieskiej refleksji nad komunikacją społeczną należy rozumieć

jako swego rodzaju towarzyszenie i współodczuwanie z podmiotem procesu komunikacji [8], a przede wszystkim jako zdolność uczynienia siebie podobnym do drugiego, ponieważ ten, kto przekazuje (komunikuje) jakieś dobro staje się bliźnim, czyli zatroskanym o los drugiego [6]. Papież podkreśla, że „wysłuchanie pozwala nam przyjąć właściwą postawę, opuszczając spokojną kondycję widzów, użytkowników, konsumentów. Wysłuchanie oznacza również zdolność dzielenia się pytaniami o wątpliwościami, przemierzenie jakiejś drogi obok siebie” [8]. Wysłuchanie jest więc ważne, ponieważ przybiera postać zrozumienia sytuacji drugiego człowieka, a nie tylko przyswojenia komunikatu o tym stanie. W wymiarze werbalnym komunikacji społecznej w wysłuchaniu chodzi o postawę zauważenia, docenienia, uszanowania słowa drugiego człowieka.

#### **4. KOMUNIKACJA SPOŁECZNA W PRZESTRZENI KOŚCIOŁA**

W perspektywie teologicznej podstawowym wymogiem, który umożliwił realizację postulatów konstruktywnej komunikacji społecznej, mającej potencjał do tworzenia odpowiedniego klimatu dla komunikacji osobowej, dokonującej się w spotkaniu z drugim człowiekiem, jest otwartość na zbawczą informację o Jezusie. Syn Boży stał się dla całego rodzaju ludzkiego najlepszą wiadomością w dziejach. Papież Franciszek mówi w tym kontekście o konieczności odczytywania rzeczywistości świata przez właściwe okulary, akcentując konieczność kierowania się logiką „dobrej nowiny”, która powinna stać się fundamentem stylu konstruktywnej komunikacji [9].

Biorąc pod uwagę ewangelizacyjne zadania Kościoła, Franciszek daje także pewne wskazówki chrześcijanom do konstruktywnej komunikacji społecznej w przestrzeni wiary opartej na kulturze spotkania. Papież mówi o osobistym zaangażowaniu osoby komunikującej, które jest podstawą jego wiarygodności [6]. To, w jaki sposób człowiek komunikuje nierządkiem stanowi o sukcesie lub porażce osoby starającej się dotrzeć z jakąś prawdą do bliźniego. W dziele ewangelizacji, gdzie komunikacja Kościoła ze światem odgrywa kluczową rolę, trzeba zaangażować wszystkie swoje władze, a zwłaszcza rozum i wolę, aby prawdziwie komunikować treść Objawienia [3, s.81-95]. Franciszek przypomina w tym kontekście słowa Benedykta XVI, że świadectwo chrześcijańskie polega na daniu „samego siebie innym przez gotowość cierpliwego i naznaczonego szacunkiem angażowania się w ich pytania i wątpliwości, na drodze poszukiwania prawdy i sensu ludzkiego istnienia” [2]. Wiarygodność, o której mówi Franciszek jest niezbędna, aby komunikator był autentyczny, co stymuluje efektywność przekazu religijnego [25, s.500].

Chcąc skutecznie komunikować w przestrzeni wiary, warto posługiwać się obrazami i metaforami, które zdaniem Franciszka stanowią wyraz uprzywilejowanego sposobu wyrażania sedna orędzia chrześcijańskiego zawartego w tajemnicy paschalnej. Chodzi zatem o to, aby to bardziej obrazy aniżeli pojęcia kształtowały przestrzeń wolności do przyjęcia dobrej wiadomości o Jezusie [9]. Chrześcijaninowi nie może zabraknąć logiki paschalnej oraz ufności w skuteczność królestwa Bożego po to, by potrafił spojrzeć w świetle dobrej nowiny na każdą historię opowiedaną przez drugiego człowieka i przez

całą jego osobę [9]. Papież Franciszek zwraca się z apelem także do pasterzy Kościoła, podkreślając swoje pragnienie, aby ich posługa nie miała znamion triumfalizmu ani odrzucenia tych, którzy w świetle zewnętrznych kryteriów są odrzuceni i przegrani. Trzeba mówić prawdę, ale zawsze z miłością i łagodnością, aby unikać moralizatorstwa [8; 4 n.142]. Biskup Rzymu, zdając sobie sprawę z możliwości technicznych współczesnego przepowiadania, stwierdza: „Niech nasz przekaz będzie olejkiem pachnącym na cierpieniu i dobrym winem radości. Niech nasza jasność nie pochodzi ze sztuczek i efektów specjalnych, ale z naszej naznaczonej miłością i czułością bliskości wobec tych, których spotykamy” [6]. W zadaniach stojących przed komunikacją społeczną jawi się głos samego Boga, który upomina się o człowieka w jego pojedynczości, ale także wymiarze wspólnotowym [23, s.160]. Papież wskazuje na wspólnotę rodzinną, w której przekazuje się podstawową formę komunikacji w postaci modlitwy. Większość ludzi właśnie w rodzinie uczy się religijnego charakteru komunikacji społecznej [7]. Człowiek bowiem wezwany jest do komunii z Bogiem, do trwania w relacji ze Stwórcą, a więc do komunikowania się w wierze.

Widać zatem wyraźnie, że papież Franciszek akcentuje rolę obecności Kościoła w świecie komunikacji społecznej po to, aby rozmawiać ze współczesnym człowiekiem, prowadząc go do osobistego spotkania z Chrystusem. Kreśląc wizję Kościoła poobijanego, zauważa, że wspólnota Kościoła po to otwiera drzwi kościołów, otwierając się tym samym na środowisko digitalne, aby wyjść na spotkanie każdemu człowiekowi, niosąc mu prawdę Ewangelii [6]. Sam Chrystus ukazał ludzkości wzorzec komunikacji, głosząc zbawienie odważnie i bezkompromisowo [20, n.11]. Wobec tego Kościół XXI w. stara się wkomponować w tradycyjne duszpasterstwo również nowoczesne formy oddziaływania religijnego poprzez komunikację społeczną, nie po to jednak, by tworzyć substytut życia religijnego, ale zwiększać wachlarz możliwości dotarcia do wiernych [24, s.105]. Środki społecznego przekazu mogą zostać wykorzystane przez planowe duszpasterstwo Kościoła do przekazywania treści wiary, komunikując podstawowe przesłanie chrześcijaństwa, którym jest Słowo Boga – Jezus Chrystus [13, s.163-173].

#### ZAKOŃCZENIE

W świetle powyższych analiz i przybliżeń widać, że Kościół zdaje sobie sprawę z ogromnej roli komunikacji społecznej w wielu wymiarach ludzkiego życia. Nauczanie Magisterium Kościoła wskazuje na nieocenioną rolę komunikacji i mediów w odkrywaniu prawdy o człowieku i jego osobowej godności. Zaangażowanie autorytetu następcy św. Piotra w sprawę kondycji komunikacji społecznej tylko potwierdza powszechność zjawisk komunikacyjnych, które dotyczą również przestąpienia funkcjonowania Kościoła. Należy jednak mieć na uwadze, że chociaż papież Franciszek szybko zyskał przychylność mediów, wypowiadając się w ich sprawie, to jednak jego nauczanie jest nierzadko niewłaściwie interpretowane i rozumiane [14, s.49-61].

Orędzia papieża Franciszka na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu z jednej strony prezentują zagrożenia dla komunikacji społecznej,

upatrując je m.in. w komercjalizacji procesu komunikowania, wypaczeniem wartości informacji, czy celu komunikacji, a drugiej strony ukazując perspektywę konstruktywnej komunikacji, opartej na autentycznej kulturze spotkania, gdzie logika dobrej nowiny przenika postrzeganie procesów komunikacyjnych oraz wpływa na postawę bliskości i czułości człowieka do bliźniego. Komunikacji nie można zanegować, ale można ją twórczo wykorzystać w działalności pastoralnej Kościoła jako narzędzie dialogu ze światem. Konstruktywna komunikacja może pomóc wytworzyć odpowiednią przestrzeń, w której uda się znaleźć satysfakcjonujące rozwiązania dotąd nierozwiązywalnych problemów.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

1. Adamski A., Łęcicki G., *Teologia mediów i komunikacji – na styku nauk o mediach oraz nauk teologicznych*, „Studia Medioznawcze” 65 (2016), nr 2, s. 11-21.
2. Benedykt XVI, Orędzie na 47. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 2013: *Sieci społecznościowe: bramy prawdy i wiary; nowe wyzwania dla ewangelizacji*, [https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pl/messages/communications/documents/hf\\_ben-xvi\\_mes\\_20130124\\_47th-world-communications-day.html](https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pl/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20130124_47th-world-communications-day.html) [23.02.2017].
3. Domaszek A., *Środki komunikacji społecznej w nauczaniu Kościoła i misji ewangelizacyjnej*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 34 (2013), s. 81-95.
4. Franciszek, Adhortacja apostolska *Evangelii gaudium*, Pallottinum, Poznań 2013.
5. Franciszek, Audiencja generalna *Mniej gadaniny w parafii* (27.08.2014), [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek\\_i/audiencje/ag\\_27082014.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/audiencje/ag_27082014.html) [23.02.2017].
6. Franciszek, Orędzie na 48. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 2014: *Przekaz w służbie autentycznej kultury spotkania*, [https://w2.vatican.va/content/francesco/pl/messages/communications/documents/papa-francesco\\_20140124\\_messaggio-comunicazioni-sociali.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pl/messages/communications/documents/papa-francesco_20140124_messaggio-comunicazioni-sociali.html) [23.02.2017].
7. Franciszek, Orędzie na 49. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 2015: *Przekaz o rodzinie jako uprzywilejowanym miejscu spotkania bezinteresownej miłości*, [https://w2.vatican.va/content/francesco/pl/messages/communications/documents/papa-francesco\\_20150123\\_messaggio-comunicazioni-sociali.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pl/messages/communications/documents/papa-francesco_20150123_messaggio-comunicazioni-sociali.html) [23.02.2017].
8. Franciszek, Orędzie na 50. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 2016: *Komunikacja i miłosierdzie – owocne spotkanie*, <http://www.paulus.org.pl/217,50-dzien-srodkow-spolecznego-przekazu-2016> [23.02.2017].
9. Franciszek, Orędzie na 51. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 2017: *„Nie lękaj się, bo jestem z tobą” (Iz 43,5). Przekazujemy nadzieję i ufność w naszych czasach*, [https://w2.vatican.va/content/francesco/pl/messages/communications/documents/papa-francesco\\_20170124\\_messaggio-comunicazioni-sociali.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pl/messages/communications/documents/papa-francesco_20170124_messaggio-comunicazioni-sociali.html) [23.02.2017].
10. Gajdziszewska-Dudek P., Stańczyk J., *Rodzina i media. O sile wpływu współczesnych mass mediów na przekształcenia roli i funkcji rodziny*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ. Nauki Społeczne” 10 (2015), nr 1, s. 137-148.
11. Harwas-Napierała B., *Komunikacja w rodzinie ujmowanej jako system relacji rodzice-dzieci*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 17 (2006), s. 221-233.
12. Jan Paweł II, List do rodzin *Gratissimam sane* (2.02.1994), w: *Listy pasterskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, wybór i oprac. A. Sporniak, Znak, Kraków 1997, s. 247-326.
13. Kasjaniuk E., *Komunikacja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 9, Lublin 2002, kol. 510.
14. Kopiczko T., *Środki społecznego przekazu pomocą w prowadzeniu do wiary*, „Studia Katechetyczne” 10 (2014), s. 163-173.
15. Korporowicz L., *Komunikacja społeczna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 9, Lublin 2002, kol. 513-515.

16. Królak T., *Papież Franciszek w mediach i wobec nich*, „Studia Bobolanum” 1 (2014), s. 49-61.
17. Laskowska M., *Media i teologia. Kierunki badań teologicznych w ujęciu Magisterium Kościoła*, „Teologia Praktyczna” 14 (2013), s. 137-158.
18. Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, Instrukcja duszpasterska *Aetatis novae* (22.02.1992), „L'Osservatore Romano” 13 (1992), nr 6, s. 50-59.
19. Papieska Rada Środków Społecznego Przekazu, Instrukcja duszpasterska *Communio et progressio* (23.05.1971), w: *Posoborowe prawodawstwo kościelne (dokumenty prawno-liturgiczne)*, oprac. E. Szafrowski, t. 4, z. 1, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1972, s. 186-320 (nr 7083-7269).
20. Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Etyka w środkach społecznego przekazu* (02.06.2000), [http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/rady\\_pontyfikalne/r\\_komunik\\_spol/etyka\\_srsp\\_04062000.html](http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/rady_pontyfikalne/r_komunik_spol/etyka_srsp_04062000.html) [27.02.2017].
21. Pietrzak H., *Wybrane zagadnienia mierzalności przestrzeni medialnej*, „Nierówność społeczne a wzrost gospodarczy” 23 (2011), s. 319-342.
22. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, oprac. Zespół Biblistów Polskich, Pallottinum, Poznań 2008<sup>5</sup>.
23. Sitarz M., *Zadania mediów w realizacji misji nauczycielskiej Kościoła w Polsce*, „Roczniki Nauk Prawnych” 26 (2016), nr 2, s. 155-175.
24. Smolucha D., *Kościół katolicki wobec współczesnych mediów – szanse i zagrożenia*, „Episteme” 19 (2013), s. 95-109.
25. Węcowski W., *Rola mediów w Kościele*, „Język – Szkoła – Religia” 6 (2011), s. 497-504.

## ІНТЕГРАЦІЯ – ЦЕ НЕ ЛИШЕ ІНТЕГРАЦІЙНА ШКОЛА

*Котормус Оксана*

*гімназія № 1 з Двомовними відділами імені Януша Косоцінського  
у Ломянках (Польща),  
аспірант Академії спеціальної педагогіки  
ім. М. Гжегожевської в Варшаві*

„Інтеграція виражається у таких взаємовідносинах повно-неповносправних осіб, у яких дотримуються таких самих прав [...], і у яких для обох груп створені ідентичні умови для максимального, всестороннього розвитку. Інтеграція у такому значенні може застосовуватися у всіх сферах життя неповносправної особистості – у сімейному житті, загальному і професійному навчанні, роботі, вільному часі, суспільній і політичній активності т.п.” [Гулк, 1980, с. 13]

**Анотація:** у даній статті здійснено спробу представити значення індивідуалізованих інтеграційних дій, спрямованих на підтримку дитини з діагнозом – аутизм. У першій частині статті представлено коротку дискусію на тему поняття інтеграції, причому найбільше уваги присвячено меті інтеграції. Основну і практичну частину статті становить інтерв'ю

допоміжного вчителя учня з аутизмом, який у даний час навчається у загальній гімназії на території міста Ломянок. Глибоке спостереження за хлопцем, підтримка його розвитку від раннього дитинства, а насамперед співпраця матері, спеціалістів та людей доброї волі були істотними чинниками у досягненні як інтеграційного, так і включаючого ефекту.

**Ключові слова:** інтеграція, вчитель, неповносправність, батьки.

**Abstract:** This article attempts to highlight the significance of personalized integration measure same data supporting a child diagnosed with autism. The first part of the article contains a brief analysis of the concept of inclusive education, with most attention given to the aim of integrating. The main and empirical part consists of a report of an assistant teacher on progress of a pupil diagnosed with autism attending the secondary school in Lomianki. Systematic observation of the boy, supporting his development from the early childhood, and above all cooperation of the parents, therapists and people of good will were crucial factors of reaching both integrating and inclusive effect.

**Key words:** disability, integration, parent, teacher

## Вступ

У даний час інтеграція – відоме і досить поширене поняття. Тому, напевно, буде зайвим представляти його визначення. Все ж необхідно звернути увагу на взаємозв'язок „особистості і суспільства”. Однак про яку особистість тут ідеться?

Фактом є те, що до фундаментальних потреб кожної людини належить потреба свободи і самовизначення. Ці потреби можуть бути реалізовані лише в умовах повної багатоаспектної інтеграції, яка розуміється як спільна активність осіб з неповносправністю та повносправних осіб [Конарска, 2008, с. 137].

Із загальних принципів, представлених у Конвенції ООН „Про права неповносправних осіб” [Законодавчий Вісник 2012, п. 1169] випливає суб'єктність осіб, яких торкнувся певний вид неповносправності, адже вони становлять частину людської різноманітності. Ця суб'єктність визначається в основному поняттям суспільної інтеграції. Ідеться не лише про те, щоб у рамках існуючих суспільних структур створити місце для особи з неповносправністю, необхідно організовувати і формувати суспільні структури таким чином, щоб особа з неповносправністю мала забезпечене реальне функціонування в суспільстві у кожній життєвій ситуації [Aichele, 2013, с. 22]. Тому надзвичайно важливим стає відхід від медичної моделі неповносправності на користь суспільної моделі. Ця модель передбачає, що „неповносправність не спричиняється виключно пошкодженням або хворобою, а є результатом способу, яким суспільство виходить назустріч потребам людей з обмеженими можливостями ” [Palak, Papuda-Dolińska, 2014, с. 293].

У даній публікації здійснено спробу представлення ролі інтеграції у системному, багатоаспектному підході, спрямованому на допомогу дитині з остаточним діагнозом – аутизм, яка є основною метою інтеграції. Розгляд цього питання базується на предметній літературі та на підставі інтерв'ю допоміжного вчителя учня з аутизмом, 16-річного хлопця, який

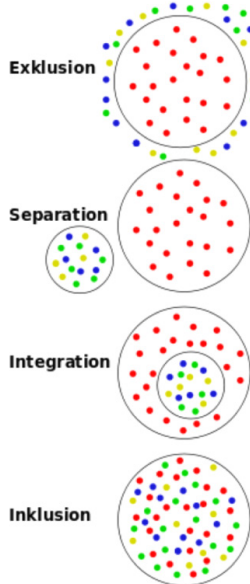
навчається у загальній гімназії з інтеграційними відділами у Ломянках. Інтерв'ю збагачене інформацією із анамнезу з одним із батьків учня та характеристики про функціонування дитини на кожному етапі розвитку.

### Інтеграція – засіб чи мета?

Сьогодні усі спеціалісти погоджуються з одним: особи з неповносправністю та повносправні особи повинні жити і розвиватися разом. Ідеться тут про інтеграцію як мету, у розумінні суспільної інтеграції. Дискусійним натомість є питання, як досягнути цієї мети. І тут з'являється інтеграція як засіб, що розуміється як шкільна інтеграція [Hofer, Sturny-Bossart, 2004, 43b]. І хоча прихильників інтеграції є багато, не бракує і противників цієї системи.

Без сумніву, ніхто з тих, хто займається педагогікою осіб із неповносправністю, не підтримуватиме системи, що базується на ексклюзиві (представлена першою на рисунку 1, який показує ступені шкільної інтеграції). Тим не менше маємо з гню справу в суспільстві тоді, коли діти, чи загалом усі особи з неповносправністю, несвідомо або свідомо виключаються з групи повносправних осіб, представлених на рисунку точками червоного кольору. Рисунок, який представляє різні системи інтеграції, можна інтерпретувати як в історичному контексті, так і ідеологічному.

Рис. 1. Рівні шкільної інтеграції [Джерело: Stufenschulischer Integration, 2007, [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stufen\\_Schulischer\\_Integration.svg#/media/File:Stufen\\_Schulischer\\_Integration.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stufen_Schulischer_Integration.svg#/media/File:Stufen_Schulischer_Integration.svg)]



Багато авторів вказує на три освітні тенденції, яким відповідають три види заходів у сфері освітньої політики, це: сортування, інтеграція та інклюзія. Поняття сортування в освіті розуміється однозначно як творення груп, достатньо гомогенних, з точки зору можливості навчання, і навчання їх у окремих школах або класах за розробленими для них програмами. Проте сортування призводить до стигматизації, зумовлюючи суспільну маргіналізацію учнів з неповносправністю [Obuchowska, 2006; Szumski, 2006a]. Натомість поняття інтеграція та інклюзія завжди точно диференціюються, іноді поєднуються (інтеграція/інклюзія) або замінюються одне одним. Їх поєднує те, що вони є альтернативним рішенням по відношенню до сортування, і у зв'язку з цим визначаються як способи несортувального навчання [Szumski, 2006b]. Sochacka [2012, с. 17] підкреслює при цьому, що суттю інтеграції є включення учня у спільноту визнання його повноцінним її учасником.

*Коли ми сприймаємо дійсність з різних сторін, виникає запитання: чим, насправді, є інтеграція? Чи, трактуючи її, можна говорити також про індивідуальний підхід до особистості з неповносправністю? Це питання може виникнути у випадку такої дійсності, у якій розміщення учня в інтеграційному класі „не дає екзамену”. Отже, чи у такій ситуації подальшій дії – це це інтеграція, чи вже ні? Можливо, відповіддю на це запитання буде наступний розділ. Але перш, ніж перейти до нього, розгляньмо класифікацію видів інтеграції, яку представляє Мацяж [1987, с. 149]. Авторка вказує, що, беручи до уваги те, чи інтеграція охоплює окремих неповносправних учнів, чи колективи цих учнів, виділяємо індивідуальну і групову інтеграцію. Групова інтеграція відбувається тоді, коли створюються спеціалізовані класи для учнів неповносправністю у звичайних школах, з метою забезпечення виховання і навчання цих учнів із застосуванням спеціальних методів і засобів. Індивідуальна інтеграція відбувається тоді, коли учень з неповносправністю відвідує загальний клас, є вихованцем звичайної виховної групи або ж навчається індивідуально вдома, користуючись одночасно спеціальною допомогою у навчанні і суспільній адаптації.*

#### **У пошуку шансів розвитку – з інтерв'ю допоміжного вчителя**

Шанси розвитку дитини з неповносправністю залежать від багатьох чинників. Одним із них є час початку і проведення відповідної реабілітації, як медичної, так і соціальної. Вважається, що у випадку дворічних і молодших дітей можливостей поліпшення стану здоров'я у два рази більше, ніж у випадку старших дітей [Balcerzak-Paradowska, 2008, с. 35].

Іншим дуже важливим питанням є комплексність дій, що базується на співпраці багатьох людей, починаючи від батьків, лікарів, терапевтів, спеціалістів, учителів, закінчуючи людьми доброї волі.

Нижче представлено інтерв'ю допоміжного вчителя, збагачене інтерв'ю матері дитини, дозволить увійти в атмосферу інтеграційних заходів, метою яких є підтримка розвитку дитини з аутизмом, який сьогодні становить одну з основних причин неповносправності.

Із проведеного інтерв'ю випливає, що тривожні зміни у поведінці своєї дитини мати помітила, коли дитина мала 1,5 року. Мати звернулася зі своїми острахами до лікаря, але лікар ствердив, як, зрештою, у більшості випадків, що мати є надто вразлива, і визнав природнім явищем той факт, що хлопець не шукає зорового контакту, розкладає машинки рядами, є надмірно збудженим та імпульсивним. Після кількох візитів до лікарів (педіатрів, сімейного лікаря) мати не здалася. У 2002 році (адаже у віці 3 років хлопець мав розлади мовлення) звернулася до логопеда, і після двох років праці вдалося почути перші слова. Хлопчик почав говорити. Мати була щаслива, чуючи: „добрий день”, „дякую”, „мамо, вставай”, „до побачення”, „будь ласка”. І хоча мова дитини була невиразна, а ці слова вимовлялися з повторами, це приносило їй величезну радість.



У 2004 році батьки звернулися для обстеження до консультації психічного здоров'я. У консультації спочатку поставлено діагноз – дислалія, адже рівень уміння вимовляти звуки мови був нижчий від рівня, що відповідає розумовому розвитку у даному віці. Після тривалого спостереження поставлено наступний діагноз – дисфазія розвитку. У той час хлопчикові було 5 років, і аж другий діагноз дав промінчик надії на проведення відповідної ефективної терапії. Адже до сьогодні досить часто спеціалісти мають проблему зі встановленням правильного діагнозу при обстеженні дітей із розумовою відсталістю, дисфазією чи аутизмом, тому що це розлади, важкі для діагностування, а тому вимагають ретельного аналізу та переважно тривалого обстеження і контакту з кількома спеціалістами.

Під час спостереження у консультації психічного здоров'я психолог помітила, що хлопчик дуже швидко злиться, при цьому довго кричить, плаче. Бувають і хороші періоди, іноді відкривається, і тоді охоче виконує завдання: рахує до п'ятдесяти, показує вивчені літери. З анамнезу у матері випливає, що хлопець одягається і мисться сам, їздить на велосипеді, любить грати футбол. Може також близько 15 хвилин спокійно слухати читання казок.

Спроби дослідження інтелекту за шкалою Термен-Мерілла та проведення тесту Біне-Термена були невдалі. Хлопець не відповідав на питання, єдина річ, яка його зацікавила – форми і пазли. Він називав і вказував на кольори показуваних фігур та висловив бажання укласти пазли. Він має дуже слабку концентрацію уваги, зазвичай не грається іграшками, лише торкається їх і пересуває.

Після приходу на світ братика хлопчик активно допомагає мамі, хоча і надалі має проблеми з концентрацією уваги, не сприймає змін в оточуючому середовищі. Не відповідає на питання відкрито, помітна ехोलалія, у незнайомому середовищі ізолюється, у залі очікування не цікавиться іншими дітьми, не прагне зорового контакту зі спеціалістом, до матері звертається тільки у разі потреби.

Відвідування логопедичної терапії, сенсорична терапія та заняття, що проводяться за методикою В. Шерборн, дає помітний прогрес. Хлопець виконує завдання, співпрацює з логопедом, встановлює зоровий контакт, з'являється гра з уявою (робить тунель з климика і заїжджає до нього машинками), під час якої говорить, що з ним також грається крокодил, якого не видно. У терапевтичній світлиці запрошує до гри друга, говорить окремі слова, розуміє прості вказівки.

У 2005 році виданий перший висновок з діагнозом: повне порушення розвитку. У тому ж році настає регрес у розвитку, з'являються чисельні безпосередні ехोलалії, порушення суспільних контактів, вбога жестикуляція, не реагує на вказівки, гра стає схематична, переважає власна активність. В оцінці матері, проявляється надмірна рухова активність, не входить у міжособистісні контакти, а світ його переживань недоступний для найближчих. Функціонування дитини має ознаки стереотипних

жестів і рухів, а також персеверації івпертого відкидання наказів. Дитина з труднощами приймає суспільні правила і норми, на заборони реагує агресивно.

Поступова реабілітація після регресудозволяє зауважити покращення стану хлопця: він вимовляє окремі словаабо користується еквівалентами речень, здається, що розуміє зміст сказаного, але не входить у словесний контакт, хлопець вживає здебільшого іменники, найчастіше граматично правильні, може запам'ятати і повторити короткі віршики, приповідки і пісеньки. Хлопець охоче береться до ігор і дій, які знає і до яких звук, кожен новий елемент, введений у заняття, викликає спротив і опір. Не завжди реагує на вказівки, часто ігнорує або відвертає погляд, утікає або ховається. Під час занять потребує частих перерв, зміни виду запропонованих вправ, повторення коротких і однозначних вказівокабо демонстрування дій. Хлопець не проявляє ініціативи у контактах як з дорослими, так і з дітьми. Любить гратися сам, часто тихо співаєібурмоче почутіпо радіо або телебаченні пісеньки. Іде на контакт лише тоді, коли хоче щось отримати, часто змушуючи силою.

У 2006 році хлопець проходить річну дошкільну підготовку, але специфіка його розвитку не дозволяє йому правильно закріплювати програмну інформацію. У результаті контрольних психологічних досліджень підтверджено негармонійно розвиненірозумові здібності, які надалі розвиваються нижче середньогодля віку, вимагає додаткової підтримкиіадаптації до освітніх умовпід часвиконання шкільного обов'язку. Має дуже обмежений словниковий запас. Відповіді дає позавербальним способомабо у закритій формі. Може відворити за зразком дуже прості формипо сліду, виконує культурно закріплені малюнки (напр., криві, вертикальні риси), під час спроб написати літеро подібні формипомітне дуже сильне м'язове напруження. Хлопець розпізнає форми основних геометричних фігур, правильно порівнює кількісно, називає дні тижня, не має закріпленої схеми тіла, не впорядковує елементів за їхнімиознаками і властивостями, читає у помірному темпіскладами і словами. Має труднощі із розумінням самостійно прочитаного, дуже короткого і простого тексту. Дає правильні відповіді на запитання, поставлені до останнього прочитаного речення.

Неврологічно-психологічний діагнозумовлює рішення про застосування фармакологічної терапії, яка втишила розлади поведінкиідозволила почати регулярні логопедичні вправи. Хлопець починає охоче брати участь у заняттях, але вимагає стимулювання і педагогічної підтримки. На підставі проведених на початку навчального рокупсихологічних досліджень виявлено відсутність шкільної зрілості дитини, відстрочено виконання шкільного обов'язку до 31 серпня 2007 року. Хлопець повторно проходить програму дошкільної підготовки, яка вимагає постійної стимуляціїінавчання читання, письма і рахування. Дуже допоміжним на цьому етапі є проведення освітніх ігор, як розвивають роботу

зорового, слухового аналізатора, зорову і слухову пам'ять та концентрацію уваги. У цей час користування комп'ютером справляє хлопцеві величезну радість, дує позитивно впливає на його мотивацію до праці.

У 2007 році розпочинає навчальний рік з діагнозом – поліморфна дислалія. Однак помітний значний прогрес у читанні і писанні, загальному розумінні вказівок тасамостійному логічному мисленні. Володіє аналізом і синтезом складів. Уміє поділити короткі слова на звуки. Продовжився також час концентрації уваги, може працювати у рівномірному темпі, зосереджуючись довше, ніж пів години.

У 2010 році функціонування хлопця знову погіршується, з'являється агресія, яка проявляється у битті дітей або неслуханні батьків. Сильним роздратуванням хлопець реагує також під час намагань побудувати висловлювання. Непокоять також слабкі рухові вміння та слабка просторова орієнтація.

Примушує однак замислитись те, що хлопець опанував знання і вміння, недоступні для дитини з розумовою відсталістю, тобто добре володіє технікою читання, пише у повільному темпі, але розбірливо. Вправно рахує подумки до 100 без переходу через десяток. Порівнює дво- і трицифрові числа. Розуміє поняття збору, знає, які зміни відбуваються в природі у різні пори року. Досить швидко запам'ятовує.

У хлопця проявилось захоплення малювати прапори різних країн. Відкрив захоплення домалювання коротких суспільних історій щодо ситуацій, у яких він має проблеми із запам'ятанням послідовності виконання окремих елементів дії. Хлопець охоче активізується до дій, які йому відомі, особливо, якщо вони не вимагають вербального контакту з іншою особою. На перервах частіше тримається збоку, не намагається наблизитися чи розмовляти з іншими дітьми. Протягом певного періоду підбігав до однієї дівчинки з класу і підштовхував її. Проходячи коридором, тримається дорослої особи, не почувається впевнено серед групи дітей, які бігають. Проте, коли долає таку саму відстань під час заняття, біжить швидко і лише в кінці коридору перевіряє, чи дорослий іде за ним.

Мануальні вміння хлопця знижені, може виконати прості художні роботи, любить слухати пісеньки і музичні твори, уміє заспівати кілька мелодій. На заняттях з фізичного виховання старастся виконувати прості гімнастичні вправи.

У 2012 році значно покращився підхід і робота учня індивідуальних заняттях, уміє протягом довшого періоду часу зосередитися на виконанні завдання, однак і надалі у повільному темпі виконує вказівки, неохоче виконує більшість вправ, пише повільно, але старанно, є надзвичайно точним. Сильною стороною є орфографія, з приємністю грає математичні, орфографічні ігри, розгадує кросворди і ребуси. Успішно засвоює також граматичні завдання. Контрольні роботи виконує самостійно із відмінною оцінкою. Проте слабкою стороною учня надалі залишається читання – він робить це неохоче і майже нечутно. Однак і тут відчувається покращення.

У цей період спостерігається прогресуспільно-емоційній діяльності хлопця; все краще опановує емоції та імпульси. Намагається утримати рівновагу у стресогенних ситуаціях. Живає слова ввічливості, просить про допомогу, висловлює потреби і переваги. Бере до уваги заборони і обмеження, які ставить учитель, не виходить без причини з заняття, частіше розмовляє, легше іде на контакт з іншими, охоче працює за комп'ютером і з інтерактивною таблицею.

Хлопець потребує постійногопозитивного підсилення. Бувають дні, коли неохоче бере участь у заняттях,незважаючи на більшу кількість активізуючих подразників. Сильною його стороною є користування комп'ютером. З великим захопленням працює з мультимедійними програмами.

Від березня 2014 рокудля хлопця організоване індивідуальне навчанняна території школи з частковимвключенням його у заняття з цілим класом. Найчастіше добре працює протягом першої частини заняття, у другій половині уже втомлений. Помітно краще працює, коли знає, що повинен зробити,іщо буде в кінці нагорода (гра або малювання).

Ревалідаційні заняття проводяться у формі гри, індивідуальна робота дозується обережно, щоб пробудити бажання до дій. На заняттях формуєтьсявміння справлятися з труднощами (введення самоконтролю, робота з орфографічним словником, розвиток мануальних умінь, поповнення інформації із шкільної програми. Формується вміння використовувати різні джерела інформації. Хлопець дуже швидко вивчає напам'ять. Має відповідний до віку рівень здатностідо встановлення причинно-наслідкових зв'язків на матеріалі картинок. Добре працює на основі ясних і простих вказівок.

Хлопець проявляє слабке уміння аналізуванняізагальнення поняття аналітично-синтетичного мисленняна невербальному матеріалі, не розуміє і не вживає прийменників.

У школі хлопцеві надається спеціалізована допомога, дбайлива опіка усього педагогічного колективу. Учень є досить життєрадісним, робить значні успіхи в індивідуальному контакті.

У освіті хлопця слід взяти до уваги величезний внесокпраці зі сторони матері дитини, яка систематично стежить за його розвитком та успіхами у навчанні. Вона постійно цікавиться успіхами сина, поточними успіхами на заняттях та його поведінкою. Розуміє потребу у систематичній праці з синомне лише у сфері лекційного матеріалу, але також у суспільній та виховній галузі. Співпрацює з учителями, відкрита, привітна, тепла, адекватно реагує на зауваження і пропозиції, дбає про систематичність праці удома, має хороший контакт із сином, видимим є емоційний зв'язок, який єднає їх. Охоче інформує про поточну сімейну і домашню ситуацію сината про свої спостереження за розвитком у інтелектуальній та особистісній площині.

## Підсумок

Якби ми хотіли задати собі питання, як сьогодні функціонував би хлопець, характеристика якого представлена вище, якби не були зроблені усі можливі, дуже індивідуалізовані кроки, ніхто не знав би на них відповідей. Однак, з іншої сторони, ніхто б не за ризикнув залишити його розвиток на природній шлях. Ідучи далі, зайвимо також виглядає питання, чи не було би кращих результатів у розвитку хлопця, якби його залишили на всі заняття в інтеграційному класі, не організовуючи для нього індивідуального навчання на території школи. Ніколи не знатимемо відповіді на ці та інші запитання, які можуть виникати у наших думках. Ізовсім не відповіді тут мають значення.

Тим не менше, велике значення для дітей з аутистичним порушенням має допомога широкого оточення. У випадку дітей, розвиток яких не проходить повністю правильно, надзвичайно важливо якомога швидше зреагувати на труднощі дитини. Терапевтичне втручання повинно розпочатися відперших, характерних для даного розладу, симптомів. На жаль, коли хтось із батьків хоче допомогти своїй дитині звертається до спеціаліста, часто починаються „сходи” – мінає багато часу до встановлення правильного діагнозу, анебажана поведінка дитини посилюється. Тому для проведення ефективної терапії дуже важливим є ранній діагноз. Необхідно також пам’ятати про те, що ми повинні не тільки адаптувати дитину з розладами зі спектру аутизму до життя у суспільстві, але й підготувати суспільство до того, щоб воно могло прийняти осіб з аутизмом.

### Бібліографія

1. Aichele, V., 2013, Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen – Eine Einführung, s. 17-32. In: Inklusion von Menschen mit Autismus, autismus Deutschland e. V. Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus, von Loeper Literaturverlag, Karlsruhe.
2. Balcerzak-Paradowska, B., 2008, Znaczenie rodziny dla jakości życia osoby niepełnosprawnej, s. 27-41, w: Frąckiewicz L., (red.), Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
3. *Dziennik Ustaw, 2012, (Dz.U. 2012, poz. 1169).*
4. Hofer, R., Sturny-Bossart, G., 2004, *Integration versus Separation, Vorlesungsskript Zusatzausbildung Schulische Heilpädagogik 2004-2007 (43a, 43b, 44), Institut für Schulische Heilpädagogik (ISH), Luzern.*
5. Hulek, A., (red.), 1980, *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa.
6. Konarska, J., 2008, Inny – nie znaczy gorszy, s. 134-144, w: Frąckiewicz L., (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu osób niepełnosprawnych*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
7. Maciarz, A., 1987, *Wychowawcze aspekty integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych w grupach uczniów klas normalnych*, s.149, w: *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, WSiP, Warszawa.
8. Obuchowska, I., 2006, *Pedagogika specjalna: drogi nadziei*, s. 19-30, w: Dykcik, W., Twardowski A., (red.), *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje – osiągnięcia –perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
9. Palak, Z., Papuda-Dolińska, B., 2014, *Inkluzja społeczna w procesie edukacji dzieci z niepełnosprawnością*, s. 289-307, w: Pytka, L., Zacharuk, T., Jówko, E., (red.), *Inkluzja społeczna*

jako remedium pedagogiczne w dobie kryzysu, Monografie nr 148, UPH w Siedlcach, Siedlce.

10. Sochacka, K., 2012, Specjalne potrzeby i specyficzne trudności, w: Awramiuk E., (red.), Z problematyki kształcenia językowego, t. IV, Wyd. Uniw. w Białymstoku, Białystok.

11. Szumski, G., 2006a, Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

12. Szumski, G., 2006, Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy. Kwartalnik Pedagogiczny, 1(199), s. 93-114.

## **ПРИЩЕПЛЕННЯ КУЛЬТУРИ БЛАГОДІЙНОСТІ СТУДЕНТАМ І ВИПУСКНИКАМ ВНЗ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ФАНДРЕЙЗИНГУ**

*Красуля Алла Вікторівна,  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка,  
кандидат педагогічних наук,  
krasalla77@gmail.com*

Сучасний світ характеризується нестабільністю, швидкою зміною форм і методів діяльності та формуванням нових смислів освіти. Тому великого значення набуває інтелектуальний потенціал та професійні компетентності особистості в умовах інноваційного розвитку вищої освіти. Одним із аспектів інноваційної управлінської діяльності в сфері вищої освіти, що став предметом розгляду, є фандрейзингова діяльність. Оскільки такий вид діяльності ще не став складовою системи управління вищими в нашій країні, на велику увагу заслуговує аналіз нормативно-правового забезпечення, організаційних і змістових засад та практичного досвіду управління фандрейзингом у системі вищої освіти США, де освітній фандрейзинг перетворився протягом останніх 20-30 років на невід'ємну складову організаційного менеджменту ВНЗ. Предметом уваги цієї статті є змістове навантаження фандрейзингової діяльності, окреслення якого може бути корисним для підвищення ефективності ВНЗ України.

У часи скорочення державного фінансування вищої освіти університети шукають альтернативні шляхи ресурсного забезпечення, отже, актуальним стає питання: як ВНЗ можуть заохотити студентів і молодих випускників до просоціальної поведінки у довгостроковій перспективі, зокрема, до філантропічної підтримки almatater під час навчання та після його закінчення? Яким чином прищепити молодому поколінню філантропічну культуру – бути добродійними, жертвувати своїм часом, грошима, знаннями задля almatater? Адже, надаючи допомогу університетові, випускники і члени академічної спільноти допомагають оновити навчальні програми,

сприяють розвитку матеріальної бази, підтримують видатних викладачів і талановитих студентів.

Наголосимо, що в США займатися фандрейзингом престижно. Згідно із філософією засновника школи фандрейзингу ХенкаРоссо (H. Rosso, 1917–1999), «Фандрейзинг – це витончене мистецтво навчання радості дарування» [8]. Американські університети продовжують цю славу традицію, з одного боку, прищеплюючи культуру благодійності студентам та випускникам, а з іншого, навчаючи фахівців із фандрейзингу, які спрямовують свої зусилля на збільшення ресурсів заради втілення місії університету – освіти, наукової діяльності та служіння громаді. Одним із механізмів, що сприяє реалізації місії вишу, є культивування майбутньої генерації донорів: залучення студентів і випускників до благодійної, волонтерської та фандрейзингової діяльності.

Згідно з дослідженням Н. Дрезнера (N. Drezner) [3, с. 126-147], спосіб мислення та міркування особистості щодо допомоги іншим розвивається з віком людини. Наприклад, діти надають допомогу в результаті зовнішньої мотивації: після прохання про допомогу, з метою уникнення покарання або отримання подарунка чи винагороди. У результаті просоціальної поведінки дитина отримує позитивний зворотний зв'язок – похвалу та вважає себе доброю людиною. Із набуттям життєвого досвіду рівень моральних зобов'язань дітей зростає, а потреба в зовнішній мотивації зменшується. Дослідники Д. Шредер, Л. Пеннер, Дж. Довідіо та Дж. Піліавін (D. Schroeder, L. Penner, J. Dovidio, & J. Piliavin) [7] вважають, що просоціальної поведінки можна навчити. Широке коло науковців, а саме: Б. Мур, Н. Айзенберг (B. Moore, N. Eisenberg), К. Сміт, Д. Гелфанд, Д. Хартманн, М. Партлоу (C. Smith, D. Gelfand, D. Hartmann, M. Partlow) – підтримують ідею про те, що пряма мотивація та (включене) спостереження з подальшим обговоренням альтруїстичних дій впливає на просоціальну поведінку особистості. На підставі проаналізованих наукових джерел можемо стверджувати, що нематеріальні вигоди пов'язані з дорослою мотивацією, адже настає момент в житті людини, коли вона відчуває внутрішню потребу до просоціальної поведінки.

Згідно із соціологічним дослідженням Б. Оутс (B. Oates) [6, с. 45-96], сучасні американські підлітки витрачають в середньому 125 годин за рік на волонтерську допомогу, що вдвічі більше, ніж 10 років тому. Принагідно зазначимо, що більшість шкіл США зобов'язують школярів відпрацювати на громадських роботах для отримання атестата про закінчення школи. Залучення молоді до філантропії – мета діяльності багатьох неприбуткових організацій і благодійних фондів США. За період із 1988 до 2003 року Фонд Келлогга (W. K. Kellogg Foundation) виділив понад \$100 млн. на гранти «з метою фінансової підтримки та розвитку участі молоді в суспільних, громадських та громадянських сферах життя» [4, с. 2] через волонтерську та благодійницьку діяльність.

*Навчання філантропії.* За роки розвитку громадянського суспільства

американська нація отримала багатий досвід та сформувала благодійний менталітет. Філантропія є найяскравішим прикладом просоціальної поведінки, зокрема, добродійних добровільних дій щодо інших, та проявом громадянської позиції особистості. Згідно з дослідженням П. О. Бйорховде (P. O. Bjorghovde), «усвідомлення цінності філантропії, набуття особистісних якостей та реалізація благодійних дій відбувається внаслідок *трьох базових видів навчання*:

- 1) *моделювання*, до складу якого входять візуальні й аудіальні моделі;
- 2) *когнітивне навчання*, що поєднує мислення та мовлення;
- 3) *емпіричне навчання*, яке містить у собі виконання певних дій» [1, с. 9-10].

У 2002 році П. О. Бйорховде визначила чотири складові, які, на її думку, є обов'язковими для формальних і неформальних навчальних програм із філантропії, а саме: 1) *фактична*; 2) *мотиваційна*; 3) *процесуальна*; 4) *особистісного розвитку*.

У межах *фактичної складової* студент знайомиться з теорією благодійності шляхом вивчення історії філантропії, взаємовідносин громадського сектору з урядом та суспільної ролі благодійності тощо. Аргументи щодо філантропічної природи людей, незважаючи на суспільне та матеріальне становище, є ключовими складовими *мотиваційної складової*. До завдань *процесуальної та особистісної складових* належить формування у студентів навичок благодійності та волонтерства, а також роз'яснення важливості просоціальної поведінки для гармонійного розвитку особистості та підтримки громадянського суспільства.

Залучення студентів університету до благодійної, волонтерської та фандрейзингової діяльності є формою участі в суспільному житті академічної спільноти, що прищеплює культуру благодійності під час навчання та є підґрунтям для активної підтримки *alumnater* після завершення навчання в межах програм для випускників. У 1981 році Джеймс П. Брولی (J. P. Brawley), президент Коледжу Кларк (ClarkCollege) (сучасна назва закладу Кларк-Атланта (Clark-Atlanta)), у своєму інтерв'ю, яке було присвячене його участі в заснуванні Об'єднаного фонду коледжу для темношкірих студентів (UnitedNegroCollegeFund) у 1944 році, наголосив на особливому значенні прищеплення студентам культури благодійності впродовж усього навчання, оскільки саме за таких умов можна розраховувати на філантропічну підтримку в майбутньому. «Поспілкувавшись зі студентами лише перед випуском із університету, ви не зможете виховати чуйних прихильників ВНЗ, а потім сподіватися, що вони реагуватимуть на ваші звернення та прохання й робитимуть щедрі подарунки *alumnater*. ... Протягом чотирьох років їхнього навчання в університеті необхідно діяти згідно із систематичним планом для майбутніх випускників, щоб стимулювати їхній інтерес до життя університету. Якщо ви не отримуєте зворотного зв'язку від них протягом цього часу, то 99% імовірності того, що позитивної реакції від них не буде і в майбутньому» [2]. Плеяда науковців, зокрема: Л. Накада



(L. Nakada ), М. Шанлі (M. Shanley), І. Ван Ностранд (I. VanNostrand) та ін. – підтримують педагогічні принципи Джеймса П. Бролі та наголошую на важливості залучення студентів до фандрейзингової діяльності в різних організаційних формах протягом 4 років навчання в університеті, а після отримання диплома потрібно продовжувати співпрацю в межах програм для випускників. «Перетворення студентів на донорів є процесом соціалізації, мета якого – спрямувати молодь до волонтерської допомоги, активно залучати їх до різноманітних позанавчальних заходів і стратегічно важливих для університету програм. Науковцями було з'ясовано, що студенти, із якими проводили відповідну виховну роботу таким чином, більш охоче долучаються до фандрейзингових програм після закінчення університету. Адаже, згідно з теорією безперервності Р. Етчлі (R. Atchley), закріплені шаблони поведінки особистості зі значною ймовірністю повторюються в майбутньому. У подальших наукових розвідках було доведено, що благодійність молодих випускників, навіть незначна, потенційно має більший вплив на формування тривалої філантропічної звички. У дослідженні Дж. Монкса (J. Monks) [5] зазначається, що більшість донорів університетів розпочали свою філантропічну діяльність у перші 10 років після закінчення університету. Дослідник Н. Дрезнер (N. Drezner) довів що, створюючи програми навчання філантропії та залучаючи студентів до громадських робіт, до участі в суспільно корисних навчальних проектах та заходах асоціацій випускників, заклад вищої освіти культивує нове покоління активних, свідомих випускників, які віддано служитимуть *almatater*, а в майбутньому можуть стати як донорами, так і фандрейзерами.

#### **Література:**

1. Bjorhovde P. O. Teaching philanthropy to children : Why, how and what / P. O. Bjorhovde // *Creating tomorrow's philanthropists : Curriculum development for youth. New Directions for Philanthropic Fundraising* / P. O. Bjorhovde (Ed.), 2002b. – № 36. – P. 7–19.
2. Brawley J. P. Oral History Interview by Marcia Goodson, Columbia University Oral History Collection / J. Brawley. – New York, NY, 1981. – 309 p.
3. Drezner N. D. Why? Exploring social exchange and organizational identification theories in the promotion of philanthropic behaviors of African American millennials at private HBCUs / N. D. Drezner // *International Journal of Educational Advancement* – 2009. – № 9 (3). – P. 147–165.
4. Ho J. Youth and community : Engaging young people in philanthropy and service / J. Ho. – Battle Creek, MI : W.K. Kellogg Foundation, 2003. – P. 2.
5. Monks J. Patterns of giving to one's alma mater among young graduates from selective institutions / J. Monks // *Economics of Education Review*. – 2003. – № 22 (2). – P. 121–130.
6. Oates B. Unleashing youth potential : Understanding and growing youth participation in philanthropy and volunteerism / B. Oates. – Montreal : McGill University, 2004. – P. 45–96.
7. Schroeder D. A. The psychology of helping and altruism : Problems and puzzles / D. A. Schroeder, et al. – New York : McGraw-Hill, 1995. – 320 p.
8. Tempel E. R. Ethical frameworks for fundraising / E. R. Tempel // *Achieving Excellence in Fundraising*. – San Francisco : Jossey-Bass, 2011. – P. 396–399, 401, 404–406, 408–410, 411–412.

## ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБІВ ВИРАЗНОСТІ ТЕАТРУ ТА СУЧАСНОЇ ЕСТРАДИ

*Крипчук Микола Володимирович,*

*канд. мистецтвознавства, доцент кафедри режисури  
естради і масових свят КНУКіМ*

*kripchuk@gmail.com*

На сучасному етапі, коли суспільство розвивається в умовах інформатизації, коли відбувається інтенсивна структуризація культури, особливе місце посідає мистецтво театру. Значний вплив на сучасне театральне мистецтво здійснює естрада. Взаємодія та синтез засобів виразності цих видів мистецтв породжують нові форми, актуальні для сучасності.

Як стверджує дослідник А. Зісь, у сучасному мистецтві «дві тенденції дають про себе знати з найбільшою силою: перша полягає в тяжінні до синтезу, друга – у збереженні суверенності кожного окремого виду мистецтва < ... > їх діалектичний взаємозв'язок веде не до поглинання одних мистецтв іншими, а до їх взаємозбагачення» [1, с. 5].

У цьому разі проблеми взаємодії сучасного театру та естради прослідковуються у двох аспектах, а саме:

- вплив естради на драматичний театр у сфері пошуку форми;
- вплив драматичного театру на естраду у сфері пошуку органічного з'єднання змісту та форми.

Проблему естрадного мистецтва розглядало багато дослідників (А. Анастас'єв, А. Ареф'єва, І. Богданов, О. Гончарук, В. Гребельна, М. Каган, С. Клітін, О. Коллегова, М. Мельник, М. Поплавський, М. Смирнова, О. Уварова та інші). Аналіз літератури дає можливість зробити висновок, що естраду можна віднести до різновиду театральньо-видовищного мистецтва. Сам термін і поняття «мистецтво естради» («естрада») виникли на рубежі XIX – XX століть. Укоріненню нового, більш емкого терміна «естрада», на думку дослідника С. Клітіна, «сприяло збільшення жанрів творчості на вітчизняних відкритих підмостках у другій половині XX століття» [2, с. 5].

Різножанровість на естраді об'єднує одне: у яких би сферах мистецтва не проявляв себе виконавець номера (музика, слово, пластика), він виражає це через лицедійство, акторство. Акторське мистецтво і є тим, що пов'язує між собою всі жанри естради. Отже, відліком у створенні драматургії номера є індивідуальність артиста.

Розглянемо специфіку театального мистецтва. Театр, безперечно, мистецтво синтетичне. Синтез літератури, образотворчого мистецтва, музики, пластики, режисури ґрупується довкола головної основи – майстерності актора. У театрі актор є своєрідним стрижнем, навколо якого органічно співіснують інші види мистецтва.

Виходячи з цього, ми можемо зробити висновок, що актор поєднує в

собі драматичний театр і естраду.

Тенденція зближення сучасної естради та театру спостерігається ще з середини ХІХ століття (мюзик-холи, ревію, оперета).

Естрада, на наш погляд, найбільш багатожанровий вид видовища. Естрадні жанри знаходяться у внутрішньому синтезі, тобто, проникаючи один до іншого, створюють новий ряд естрадних жанрів: наприклад, при поєднанні майстерності музичного виконання та клоунади виникає музична ексцентрика; музика та слово зливаються в жанрі куплету; естрадний вокал (в ідеалі) – органічне з'єднання вокального та акторського мистецтва. Перелік цих естрадних жанрів свідчить про те, що естрада є дійсно ансамблем різноманітних видів мистецтва.

В основі драматичного театру лежить спектакль, який є сутністю театрального мистецтва, основою ж естрадного мистецтва є естрадний номер. Це невеликий за часом завершений виступ (коротка сценічна дія) одного або декількох акторів (виконавців), виражений у певній формі, що залишає у глядачів цілісне враження.

Естрадний номер може використовуватися в драматичному театрі, проте, для того, щоб він органічно став необхідною частиною театрального дійства, режисером мають бути враховані такі умови:

- естрадний номер повинен служити виявленню теми твору;
- має бути драматургічна виправданість такого введення;
- необхідність усвідомлення другорядності, додаткової функції номера щодо театральних засобів створення художнього образу в драматичному спектаклі.

Основними ознаками, які характеризують естрадний номер є: чітка закінченість і самостійність, що дозволяє втілити його на будь-якому сценічному майданчику; мобільність, яка несе в собі не зовнішній, а внутрішній контекст; лаконізм, що вимагає ретельного відбору акторських пристосувань.

Взаємодія драматичного театру та естради зумовила виникнення такої сучасної форми видовища як естрадний спектакль. У постановочному плані те, що в драматичному спектаклі є неможливим, у жанрі естрадного спектаклю стає органічним, оскільки синтез засобів виразності театру та естради є основою структури спектаклю.

В естрадному спектаклі можна виділити два типи музично-вокально-танцювальних номерів:

- номери, що впливають із контексту сценічної дії, і підводять до наступного драматичного епізоду;
- номери, які за сюжетом з дією не пов'язані, але утворюють єдину образно-стилістичну структуру; їх можна назвати асоціативними.

Аналіз постановок дозволив зробити висновок, що естрадний спектакль не вступає у видову конкуренцію з драматичним спектаклем, оскільки йому властивий цілий ряд специфічних особливостей. В естрадному спектаклі, як і в естрадному номері, взаємодія засобів виразності

сучасного драматичного театру та естради знаходить органічний синтез, у зв'язку з цим не лише виникають нові жанри, але і відбувається взаємне збагачення театру та естради.

Сьогодні процеси синтезу засобів виразності театру та естради відбуваються набагато активніше, величезний вплив на них здійснюють засоби масової інформації, особливо телебачення. У зв'язку з цим постає проблема експансії шоу-бізнесу, а не просто естради, у драматичний театр. Ця проблема вимагає особливого дослідження, здобуваючи глобальний соціально-культурний характер.

### **Література**

1. Зись А. Теоретические предпосылки синтеза искусств / А. Зись // Взаимодействие и синтез искусств. – Л. : Наука, 1978. – С. 5.
2. Клитин С. История искусства эстрады / С. Клитин. – СПб. : Издатель Е. С. Алексеева, 2008. – 448 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ**

*Кузьмінська Юлія Олександрівна*  
*аспірантка СНУ ім. Лесі Українки*  
*Julia4kaa@i.ua*

*Томашевська Ірина Петрівна*  
*кандидат педагогічних наук, професор*

Динамічні процеси, що відбуваються у різних галузях суспільних відносин сьогодні, зумовлюють потребу в конкурентноспроможних фахівцях, диктують вимоги до них. Освітній простір теж потребує певних перебудов задля задоволення вимог євроінтеграційних процесів на шляху становлення майбутніх фахівців у різних галузях суспільної діяльності.

У сьогоднішніх реаліях володіння іноземною мовою стає не лише засобом міжкультурного спілкування, а й міжособистісного. Модернізація іншомовної підготовки майбутнього фахівця в умовах глобалізації спрямовується на забезпечення можливостей професійної мобільності, самореалізації та досягнення успіху на міжнародному рівні ділової комунікації.

Фахівці у галузі освіти є рушійною силою та безпосередньо виконавчою ланкою упровадження змін у системі вищої освіти та освіти в цілому. Тому потреба у фахівцях освітньої галузі, які вільно володіють

іноземною мовою, зумовлює необхідність пошуку нових ідей для вирішення проблеми оптимізації формування іншомовної професійної компетентності у студентів та викладачів педагогічного профілю.

Аналіз фахової літератури показав, що проблемою змін у системі вищої школи та питанням іншомовної підготовки фахівців немовних навчальних закладів та спеціальностей займалися такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як: Я. В. Булахова (визначення педагогічних умов навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм), Л. В. Кнодель (іншомовна підготовка фахівців сфери туризму), Н. О. Микинетко (формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей) О. В. Нітенко (іншомовна підготовка фахівців права), С. М. Опратний (навчання державних службовців сучасної ділової англійської мови), О. В. Хоменко (комплексний аналіз іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей), І. М. Чемерис (застосування іншомовних джерел у навчанні майбутніх журналістів).

Низький рівень володіння іноземною мовою студентами та науковцями, означає позбавлення можливості доступу до інформації у європейському та світовому освітньому просторі, доступу до першоджерел, комунікації в європейському науковому просторі, що гальмує, у свою чергу, розвиток освіти та науки в цілому.

Прогалини в іншомовній підготовці майбутніх фахівців пояснюється недоліками всієї системи оволодіння іноземними мовами у вищій освіті України [3, с.19].

Навчальним результатом іншомовної підготовки у вищій школі, на думку О. В. Хоменко, є формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця як невід'ємної складової професійної компетентності та етапу досягнення стратегічної мети [4].

Основним організаційними формами іншомовної підготовки майбутніх фахівців освітньої сфери в Україні є: аудиторні заняття з іноземної мови з викладачем (кількість академічних годин на аудиторні заняття визначається кожним навчальним закладом індивідуально) і самостійна робота. Підхід за яким здійснюється викладання іноземних мов у розглянутих вітчизняних вищих навчальних закладах, не забезпечує якісну іншомовну підготовку фахівців через недостатню кількість годин, безсистемне викладання різних курсів іноземної мови протягом декількох років навчання, проблеми навчально-методичного забезпечення на державному рівні, низький рівень академічної мобільності здобувачів вищої педагогічної освіти через відсутність угод про співпрацю з європейськими університетами та відсутність державного фінансування та підтримки, непопулярність українських вищих навчальних закладів педагогічного профілю серед закордонних здобувачів вищої педагогічної освіти та абітурієнтів, скорочення чисельності студентів різних спеціальностей освітньої галузі, збільшення відтоку українських здобувачів вищої освіти за кордон.

Передбачено, що по завершенні кожного циклу вищої освіти у майбутніх фахівців повинні бути сформовані компетентності, що відображаються в очікуваних результатах навчання, чітко окреслені та структуровані відповідно до: 1) Національної рамки кваліфікацій; 2) стандартів вищої освіти; 3) дескрипторів, запропонованих Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти; 4) професійних вимог до фахівця, розроблених організаціями, інститутами роботодавців; 5) опитування роботодавців, викладачів і студентів, а також випускників вищих навчальних закладів [2, с. 27].

Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти існує шість рівнів володіння мовою, які були розроблені Асоціацією Мовних Експертів ALTE (The Association of Language Tests in Europe): інтродуктивний (Breakthrough або A1), середній (Waystage або A2), рубіжний (Threshold або B1), просунутий (Vantage або B2), автономний (Effective Operational Proficiency або C1) і компетентний (Mastery або C2). Вони охоплюють проміжок від базового до практично бездоганного рівня володіння мовою. На них зорієнтовані навчальні посібники, словники, тести з будь-якої європейської мови [1, с.24].

Також варто звернути увагу та ознайомитись з переліком міжнародних іспитів для визначення рівня сформованості та оцінки мовної та мовленнєвої компетенції, до складання яких потрібно бути готовим, якщо є намір продовжувати навчання або отримати роботу на території європейського простору.

Сутність педагогічної концепції щодо іншомовної підготовки фахівців у галузі освіти у вищій школі України полягає у її спрямуванні на реалізацію світових освітніх тенденцій у сфері іншомовної підготовки.

#### **Список використаних джерел**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколасва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 24.
2. Нітенко О. В. Іншомовна підготовка фахівців фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ольга Валеріївна Нітенко. – Київ, 2015. – С. 42.
3. Нітенко О. В. Іншомовна підготовка фахівців фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ольга Валеріївна Нітенко. – Київ, 2015. – С. 446.
4. Хоменко О. В. Тенденції іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей у контексті глобалізації: теоретико методологічний аспект: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Олександр Вікторович Хоменко. – Київ, 2015. – С. 40.

# FILOZOFIA WOLNOŚCI SUMIENIA I WYZNANIA - STUDIUM KOMPARATYSTYCZNE

*Kurek Natalia Małgorzata,*

doktorantka, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie  
nataliamalgorzatakurek@gmail.com

Recenzent-dr Marzena Myślińska

## **Wprowadzenie**

Wolność sumienia i wyznania stanowi fundament społeczeństwa demokratycznego. Kształtowała się w toku długotrwałych procesów historycznych i filozoficznych. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest fakt, że w aktach normatywnych o zasięgu krajowym, jak i międzynarodowym, zakres wolności sumienia i wyznania występuje pod różnymi nazwami jako wolność kultu, wolność religii, wolność wierzeń, wolność sumienia i religii, wolność myśli i przekonań religijnych [Zob.10, s. 7-21, 11, s.435-462].

Wolność sumienia i wyznania należy do pierwszej generacji praw człowieka. Wynika z przyrodzonej godności człowieka, która jest niezbywalna i nienaruszalna. Wspomniana wolność ma charakter praw podmiotowego. Wolność sumienia i wyznania jest prawem osobistym wszystkich jednostek ludzkich [12,s.37].

Przysługuje każdemu człowiekowi bez względu na wiek, płeć, rasę, wykształcenie czy miejsce zamieszkania.

Wolność sumienia i wyznania można rozważać w dwóch aspektach-węższym i szerszym. Wolność sumienia i wyznania *sensu stricto* oznacza wolność w sferze religijno-światopoglądowej. Natomiast wolność sumienia i wyznania *sensu largo* obejmuje wszystkie religie i związki wyznaniowe pod warunkiem, że są zarejestrowane i posiadają wyodrębnioną strukturę organizacyjną.

Wspomniana wolność odnosi się do społeczeństwa, a sumienie do jednostki. Wyznanie jest częścią sumienia. Pojęcie wyznania zawiera się w sumieniu, a sumienie w wolności.

Sumienie jest dyspozycją do oceniania swoich i cudzych czynów oraz do uczuć z tym ocenianiem związanych, do przeżywania w związku z tym poczucia zadowolenia ze spełnionego obowiązku bądź wyrzutów sumienia. Z kolei wyznanie zaliczane jest do zjawisk społeczno-kulturowych. Zdaniem J. Krukowskiego, wyznanie oznacza wspólnotę osób wyodrębniającą się z danej religii [Zob. 19, s.77]. W języku potocznym pojęcia wyznanie i religia są synonimami. Jednakże na gruncie języka prawnego, jak i prawniczego pojęć tych nie można utożsamiać. Religia stanowi formę świadomości społecznej obejmującą zespół wierzeń dotyczących genezy, struktury i celu istnienia człowieka, ludzkości, świata (doktryna) oraz związanych z tymi wierzeniami zachowań (kult), a także formą organizacji (instytucja, kościół) [18, s.40].

Idea ochrony praw człowieka, w tym wolności sumienia i wyznania

nie sprowadzała się tylko do tworzenia teoretycznych koncepcji. Ożywiona działalność legislacyjna zaowocowała tworzeniem regulacji prawnych w tym zakresie. Regulacje prawne mają charakter uniwersalny, jak i regionalny. Wolność sumienia i wyznania jest przedmiotem kart, deklaracji, konwencji i paktów.

### **Karta Narodów Zjednoczonych z 26 kwietnia 1945 r.**

W dniach 25 kwietnia- 26 czerwca 1945 r. w San Francisco odbyła się konferencja założycielska Organizacji Narodów Zjednoczonych. 26 czerwca 1945 r. Karta została podpisana przez 50 z 51 krajów członkowskich. Karta Narodów Zjednoczonych to wielostronna umowa międzynarodowa. Państwa-strony umowy zobowiązały się do przestrzegania jej postanowień jako prawa międzynarodowego. Karta Narodów Zjednoczonych wraz z Powszechną Deklaracją Praw Człowieka i Międzynarodowym Paktem Praw Obywatelskich i Politycznych tworzy uniwersalny system ochrony praw człowieka.

Karta Narodów Zjednoczonych w lakoniczny sposób traktuje o wolności sumienia i wyznania. W świetle art.1 ust. 3 przytoczonej Karty; Celem Organizacji Narodów Zjednoczonych jest rozwiązywanie w drodze współpracy międzynarodowej problemów międzynarodowych o charakterze gospodarczym, społecznym, kulturalnym, humanitarnym, jak również popieranie praw człowieka i zachęcanie do poszanowania tych praw i podstawowych wolności dla wszystkich bez względu na różnice rasy, płci, języka lub wyznania. W analogiczny sposób o wolność sumienia i wyznania wspominają art.13 ust.1 i art.35 pkt. c Karty [1, s.407-408].

Przyjęta w Karcie Narodów Zjednoczonych koncepcja ochrony praw człowieka, w tym wolności sumienia i religii, miała doniosłe znaczenie dla dalszych dziejów i rozwoju koncepcji tych wolności, gdyż ujmowała ona religię jako jeden z tych elementów, które nie mogą stać się przesłanką jakiegokolwiek dyskryminacji, wskazując równocześnie, na to, iż ludzie niezależnie od dzielących ich różnic religijnych, winni korzystać z tych samych praw [14, s.190-191].

### **Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 r.**

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka została uchwalona 10 grudnia 1948 r. w Paryżu przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych rezolucją 217/III A. Na uchwaleniu Deklaracji zaważyły wydarzenia II wojny światowej. Na konferencji w San Francisco stwierdzono, że Karta Narodów Zjednoczonych zbyt ogólnie odnosi się do praw człowieka. Dlatego należy opracować akt, który w szczegółowy sposób będzie traktował o prawach człowieka. Początkowo Deklaracja jako rezolucja Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych nie tylko nie tworzyła prawa międzynarodowego, jak również nie miała charakteru wiążącego. Obecnie Powszechna Deklaracja Praw Człowieka zaliczana jest do prawa zwyczajowego.

Przepis art. 18 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka wyznacza kształt prawa międzynarodowego, umocowując prawo jednostki do wolności sumienia i religii. W świetle art. 18 przytoczonej Deklaracji; Każdy ma prawo do wolności



myśli, sumienia i wyznania; prawo to obejmuje swobodę zmiany wyznania lub wiary oraz swobodę głoszenia swego wyznania lub wiary bądź indywidualnie bądź wspólnie z innymi ludźmi, publicznie i prywatnie, poprzez nauczanie, praktykowanie, uprawianie kultu i przestrzeganie obyczajów. Ergo dokument zapewnia ochronę różnym religiom. Deklaracja natomiast milczy na temat praw osób niewierzących.

Co do zasady, postanowienia Deklaracji stanowią powtórzenie dotychczasowych treści aktów prawa międzynarodowego. Na gruncie Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka nie zostały zdefiniowane pojęcia takie jak sumienie, religia czy wyznanie. Autorzy tekstu Deklaracji potraktowali przytoczone pojęcia jako nie budzące wątpliwości i nie wymagające definicji legalnych. *Novum* stanowi zakwalifikowanie modlitwy jako przejawów manifestowania religii.

Podkreślić należy, że Deklaracja opowiada się za szerokim rozumieniem wolności sumienia i religii tj. takim, które obejmuje w ogóle ludzką aktywność światopoglądową, jak i sferę zarówno wewnętrznych przekonań, jak i ich zewnętrznych przejawów, w postaci praktyk religijnych i niereligijnych, kultu, obrzędów [Zob.15, s.82-89].

#### **Europejska Konwencja Praw Człowieka z 4 listopada 1950 r.**

Europejska Konwencja Praw Człowieka była pierwszym dokumentem o charakterze regionalnym traktującym o prawach człowieka. Konwencja została podpisana 4 listopada 1950 r. w Rzymie. Następnie ratyfikowana przez wszystkie państwa członkowskie Rady Europy. Ergo przepisy Konwencji stanowią immanentną część porządku prawnego państw wchodzących w skład Rady Europy.

Europejska Konwencja Praw Człowieka w bardzo podobny sposób, jak Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, definiuje wolność sumienia i wyznania. W świetle art.9 ust.1; Każdy ma prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania; prawo to obejmuje wolność zmiany wyznania lub przekonań oraz wolność uzewnętrzniania indywidualnie lub wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie, swego wyznania lub przekonań przez uprawianie kultu, nauczanie, praktykowanie i czynności rytualne.

Europejska Konwencja w ustępie 2 artykułu 9 wprowadza możliwość ograniczenia wolności uzewnętrzniania wyznania lub przekonań przy czym dopuszczalne są tylko takie ograniczenia, które są przewidziane przez ustawę i koniecznie w społeczeństwie demokratycznym z uwagi na interesy bezpieczeństwa publicznego, ochronę porządku publicznego, zdrowia i moralności lub ochronę praw i wolności innych osób [ 9, s.17].

Rozważając międzynarodowe uregulowania związane z ochroną myśli, sumienia i wyznania, należy zwrócić uwagę na szczególnie bogate orzecznictwo Europejskiego Trybunału Praw Człowieka powstałe na gruncie skarg, u podłoża których leży zarzut naruszenia art. 9 Konwencji [Zob. 2, s.129].

W wyroku *Manoussakis* i inni przeciwko Grecji, którego przedmiotem było skazanie Świadców Jehowy za zorganizowanie i prowadzeni domu modlitwy

bez zgody ministra edukacji i spraw religijnych, Trybunał zwrócił uwagę, że przepisy odnoszące się do Kościołów i domów modlitwy nienależących do cerkwi prawosławnej pozwoliły władzom politycznym, administracyjnym i kościelnym poważnie ingerować w korzystanie z wolności religijnej.

W sprawie *Serif* przeciwko Grecji dotyczącej skazania za uzurpację kapłana muzułmańskiego wybranego przez wiernych, pojawił się problem granic ingerencji w wybór przywódcy religijnego i możliwości sięgania po środki karne [17, s.749]. Zdaniem Trybunału, nie da się uznać za zgodne z zasadami religijnego pluralizmu w demokratycznym społeczeństwie karania wyłącznie za pełnienie roli przywódcy religijnego grupy, która podporządkowała mu się z własnej woli.

Utrwalona linia orzecznicza Europejskiego Trybunału Praw Człowieka potwierdza uznanie wolności sumienia i wyznania jako podstawę demokratycznego społeczeństwa. W świetle wyroku Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w sprawie *Kokkinakis przeciwko Grecji* wolność sumienia i wyznania, w swym wymiarze religijnym stanowi jeden z najbardziej żywotnych elementów, który kształtuje tożsamość wiernych oraz koncepcje ich życia [6]. Zatem, nie wolno oczekiwać od człowieka, by w swym praktycznym życiu nie dawał wyrazu postawom i zachowaniom wynikającym z przekonań religijnych; one nie są i nie mają być pustym hasłem czy rytuałem, lecz mają go-jeśli rzeczywiście jest wierzącym- kształtować, przemieniać na lepsze [5, s.326].

Uzupełnienie Europejskiej Konwencji Praw Człowieka stanowi Protokół Dodatkowy nr 1. Państwa-strony zobowiązują się uznać prawo rodziców do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania zgodnie z ich przekonaniem religijnymi i filozoficznymi.

### **Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z 16 grudnia 1966 r.**

Wolność sumienia i wyznania w najszerszy sposób została ujęta w Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych. Wspomniany dokument zawiera także zobowiązanie państw-stron Paktu do poszanowania wolności rodziców lub w odpowiednich przypadkach, opiekunów prawnych do zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z ich własnymi przekonaniem [Zob.1, s.408].

Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych zapewnia ochronę przekonaniom teistycznym, *a contrario* nieateistycznym, jak również ateistycznym. Prawo nie dopuszcza żadnych możliwości ingerencji państwa w zakresie sfery wewnętrznej człowieka - wolności myśli i sumienia, wyznania oraz przyjmowania religii czy przekonań [4, s.517].

Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych zalicza wolność sumienia i wyznania do katalogu praw niederogowanych. *A contrario* Europejska Konwencja Praw Człowieka nie wymienia wspomnianej wolności wśród wolności i praw, które mogą być uchylone.

Zwraca uwagę fakt, że Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich

i Politycznych nie stanowi *expressis verbis* o prawie do zmiany wyznania. Zmiana wyznania musi mieć charakter dowolny, pozbawiony wszelkich form przymusu fizycznego bądź psychicznego ze strony władz państwowych, wyznaniowych bądź osób fizycznych i prawnych [13, s.439-440].

Co prawda Pakt nie zawiera definicji kultu. Jednakże publiczne wykonywanie aktu religijnego może być dokonywane w miejscu do tego przeznaczonym. Akt religijny może być publicznie wykonywany np. na cmentarzu, najczęściej ma on wówczas charakter pogrzebu w obrzędzie określonego wyznania.

Wspomniana wolność nie ma charakteru absolutnego. Konieczność limitowania wspomnianej wolności uwarunkowane jest wieloma względami. Art.18 ust.3 Paktu zawiera klasyczną formułę ograniczenia praw i wolności jednostki. Wspomniana formuła składa się z dwóch części. Pierwszą z nich jest ustalenie przesłanki formalnej, a mianowicie wymóg ustawowej formy ograniczenia [13,s.452]. Natomiast druga część sprowadza się do określenia przesłanek materialnych.

### **Deklaracja o eliminacji wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniu z 25 listopada 1981 r.**

25 listopada 1981 roku Zgromadzenia Ogólne Narodów Zjednoczonych proklamowało deklarację o eliminacji wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniu [1, s.408]. Jednakże postanowienia deklaracji nie mają charakteru wiążącego. Dokument ma znaczenie moralne i polityczne. Stanowi oficjalną wykładnię postanowień dotyczących wolności sumienia i wyznania, które zawarte są w Międzynarodowych Paktach Praw Człowieka. Deklaracja jest swego rodzaju wytyczną dla organów ONZ i pozostałych organizacji międzynarodowych, które należą do systemu Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Zgodnie z art.1 ust. 1 przytoczonej Deklaracji, każdemu zapewnia się prawo do wolności sumienia, religii, które obejmuje wolność wyznawania religii bądź jakichkolwiek przekonań według własnego wyboru, jak również wolność manifestowania ich, indywidualnie lub we wspólnocie z innymi, publicznie lub prywatnie-w modlitwie, obrzędach, praktykach i nauczaniu. Z kolei artykuł 6 Deklaracji stanowi rozszerzenie postanowień zawartych w artykule 1-po raz pierwszy wymieniono konkretne prawa odnoszące się do praktycznej realizacji myśli, sumienia i wyznania [Zob. 9, s.20]. Przepis stanowi między innymi o wolności modlitwy, zgromadzania się, ustanawiania i utrzymywania placówek temu służących.

W świetle art. 1 ust. 2 wspomnianej Deklaracji wolność manifestowania religii lub przekonań może podlegać ograniczeniom, ale tylko takim, które są przewidziane przez prawo i konieczne w demokratycznym społeczeństwie dla ochrony bezpieczeństwa, porządku, zdrowia lub moralności publicznej, albo praw i wolności innych osób.

Ponadto, w świetle deklaracji rodzice lub opiekunowie prawni dziecka mają prawo organizować życie rodzinne zgodnie ze swoją religią lub przekonaniami, mając jednak zawsze na względzie wychowanie moralne, jakie dziecko powinno

otrzymać. Deklaracja stwierdza, że religia lub przekonania dla każdego, kto je wyznaje stanowią jeden z podstawowych elementów jego koncepcji życia [1, s.409]. Ergo wolność sumienia i wyznania powinna być nie tylko gwarantowana, ale i w pełni szanowana.

Zgodnie z nazwą Deklaracji, dużo miejsca w tym dokumencie poświęcono problemowi nietolerancji, które uznano za obrażę godności ludzkiej i zaparcie się zasad Karty Narodów Zjednoczonych, co winno być potępiane jako naruszenie praw człowieka i traktowane jako przeszkoda dla przyjaznych i pokojowych stosunków między narodami [Zob. 9, s.21].

### **Podsumowanie**

*In fine*, chciałabym formułować następujące wnioski, które wynikają z analizy aktów prawnych, literatury przedmiotu i orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka:

I. Na przestrzeni wieków wolność sumienia i wyznania uległa ewolucji. Równolegle dokonywał się proces powstawania instytucji, które tę zasadę poddawał ochronie społeczno-politycznej i prawnej [7, s.43-44].

II. Wolność sumienia i wyznania jako jedna z podstawowych wolności człowieka jest nader wszechstronnie sprecyzowana na płaszczyźnie międzynarodowej[1, s.414]. Karta Narodów Zjednoczonych, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Europejska Konwencja Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, czy Deklaracja o eliminacji wszelkich form nietolerancji i dyskryminacji opartych na religii lub przekonaniu to nieliczne dokumenty, które *expressis verbis* odnoszą się do wolności sumienia i wyznania.

III. Wolność sumienia i wyznania zaliczana jest do tzw. wolności fundamentalnych. Jednakże wolność sumienia i wyznania nie jest rozumiana w jednolity sposób. Zdaniem Janusza Osuchowskiego przez wolność sumienia i wyznania rozumieć należy prawo do swobodnego posiadania wszelkich przekonań religijno-światopoglądowych i ich ujawnienia i publicznego praktykowania [7, s.12]. Natomiast w świetle Słownika Języka Polskiego wolność sumienia to zagwarantowanie obywatelowi swobody w wyborze przekonań religijnych, poglądów, wyznawanej religii [8, s.370].

IV. Obecne regulacje prawne nie opierają wolności sumienia i wyznania na XIX-wiecznych rozwiązaniach, które odnosiły się tylko i wyłącznie do zapewnienia ochrony i wolności wierzeń religijnych. Akty prawa międzynarodowego zapewniają poszanowanie wolności sumienia i wyznania bez względu na wyznawaną religię. Ochroną objęci są również ateści.

V. Usankcjonowanie prawnie międzynarodowe wolności sumienia i wyznania zmierza do zapewnienia gwarancji poszanowania przez państwa pluralizmu przekonań, poglądów politycznych, ideologicznych i filozoficznych, religijnych i moralnych, które legły u podstaw współczesnych demokracji [2, s.128]

## Bibliografia

1. M. Piechowiak, *Wolność religijna – aspekty filozoficznoprawne*, „Toruński Rocznik Praw Człowieka i Pokoju” 1994–1995, z. 3.
2. K. Pyclik, *Wolność sumienia i wyznania w Rzeczypospolitej Polskiej (założenia filozoficznoprawne)* [w:] *Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP*, B. Banaszak, A. Preisner (red.), Warszawa 2002.
3. J. Sobczak, M. Gołda-Sobczak, *Wolność sumienia i wyznania jako prawo człowieka*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, vol. XIX, Lublin 2012.
4. J. Krukowski, *Polskie prawo wyznaniowe*, Warszawa 2000.
5. A. Łopatka, *Międzynarodowe Prawo Praw Człowieka. Zarys*, Warszawa 1998.
6. A. Łopatka, *Wolność sumienia i wyznania* [w:] *Prawa człowieka. Model prawny*, R. Wieruszewski (red.), Warszawa 1991.
7. W. Sobczak, *Wolność myśli, sumienia i religii. Poszukiwanie standardu europejskiego*, Toruń 2013.
8. Z. Łyko, *Wolność sumienia i wyznania w relacji: człowiek- kościoły- państwo* [w:] *Podstawowe prawa jednostki i ich sądowa ochrona*, L. Wiśniewski (red.), Warszawa 1997.
9. A. Mikulska, *Wolność sumienia i wyznania. Raport z monitoringu*, Warszawa 2002.
10. D. Ostrowska, *Prawo do wolności sumienia i wyznania* [w:] *Prawa człowieka. Zarys wykładu* Z. Hołda (red.), Warszawa 2008.
11. M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. III, R-Ż, Warszawa 1981.
12. Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z 25 maja 1993 r. w sprawie *Kokkinakis przeciwko Grecji* pkt.31 ust.1.
13. T. Jasudowicz, *Wolność myśli, sumienia, religii i przekonań* [w:] *Prawa człowieka i ich ochrona*, B. Gronowska, T. Jasudowicz, M. Balcerzak, M. Lubiszewski, R. Mizerski, Toruń 2005.
14. A. Wiśniewski, *Wolność religii i przekonań* [w:] *Leksykon ochrony praw człowieka. 100 podstawowych pojęć*, L. Balcerzak, S. Sykuna (red.), Warszawa 2010.
15. W. Sobczak, *Wolność myśli, sumienia, wyznania i religii* [w:] *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych*, R. Wieruszewski (red.), Warszawa 2010, s. 428.
16. J. Ossuchowski, *Pojęcie i treść wolności sumienia i wyznania* [w:] *Dylematy wolności sumienia i wyznania w państwach współczesnych*, Beata Górowska (red.), Warszawa 1996
16. Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka *Manoussakis i inni przeciwko Grecji* z 26 września 1996 r.
17. M. A. Nowacki, *Wokół Konwencji Europejskiej. Komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, Warszawa 2013.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY

*Лавренова Марія Василівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
теорії та методики початкової освіти  
Мукачівський державний університет  
marijalavrenova@yandex.ua*

Важливим напрямом модернізації вищої освіти України було і залишається підвищення рівня підготовки майбутніх вчителів початкових класів, виховання самостійності, відповідальності, розвиток інтелектуальних здібностей та формування їхньої активної життєвої позиції. Це вимагає від викладачів пошуку нових підходів до подальшого вдосконалення змісту, форм і методів навчання у вищій школі.

До провідних методів інтерактивних форм навчання відносяться тренінги, ділові та рольові ігри, навчальні групові дискусії, мозковий штурм тощо. Чільне місце в останній час посідає метод аналізу ситуацій (case-study).

Теоретичні засади проблеми використання кейс-методу досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці, зокрема, С.Бекер, Д.Бьорер, В.Давиденко, Дж.Ерскін, А.Зобов, Г.Каніщенко, С.Ковальова, І.Козіна, М.Лідере, В.Лобода, Т.Лях, В.Майкелоніс, О.Маргвелашвілі, Е.Михайлова, Е.Монтер, М.Норфі, Ю.Одет, О. Пилипенко, Н.Піскунова, Д.Робін, О.Сидоренко, О.Смолянінова, Ю.Сурмін, Н. Тітова, В.Чуба, П.Шеремета, та ін.

Метою нашого дослідження є осмислення суті кейс-методу як інноваційної педагогічної технології у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів.

Проблема впровадження методу case-study в практику вищої професійної освіти в даний час є актуальною, що обумовлюється двома тенденціями:

– перша витікає із загальної спрямованості розвитку освіти, її орієнтації не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, умінь і навиків розумової діяльності, розвиток здібностей особи, серед яких особлива увага приділяється здібностям до навчання, зміни парадигми мислення, умінню переробляти величезні масиви інформації;

– друга витікає з розвитку вимог до якості фахівця, який повинен володіти також здатністю оптимальної поведінки в різних ситуаціях, відрізнятися системністю і ефективністю дій в умовах кризи [1].

Метод case-study (метод конкретних ситуацій) – це метод активного навчання на основі реальних ситуацій. Суть його полягає в тому, що студентам пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відбиває не тільки яку-небудь практичну проблему, але й

актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень. Поняття кейса – одне з базових понять методу. Кейс (від англійського «case» – ситуація) – це реальні й докладно описані ситуації педагогічної практики разом із причетними до ситуації супутніми фактами, думками (від яких залежить її вирішення) [4].

Безпосередня мета методу case-study – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати ситуацію – case, яка має місце у реальному житті і розробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми [2].

Завдання викладача полягає у підборі реального матеріалу, а завдання учнів – розв'язати поставлену проблему. Основна функція кейс-методу – навчити учнів вирішувати складні проблеми, які неможливо розв'язати аналітичним способом. Виконання учнями кейсів передбачає здобуття знань у вигляді певного фактичного матеріалу, засвоєння основних понять, законів, формування вмінь і навичок. З іншого боку, кейси повинні розвивати мислення учнів, формувати пізнавальну потребу, забезпечувати переростання її в інтерес, у пізнавальну активність аж до досягнення самостійності [5].

Кейси поділяються на науково-дослідницькі, практичні і навчальні. Будь-який кейс включає в себе такі компоненти: ситуація (проблема), контекст ситуації, коментарі ситуації, завдання для роботи з кейсом, різні додатки, методичні рекомендації для викладача.

До кейсів висувається ряд вимог: відповідати чітко поставленій меті, бути актуальним на сьогоднішній день, мати відповідний рівень складності, бути наближеним до реального життя, мати національне забарвлення, бути складеним і оформленим так, щоб дозволяв встановлювати зв'язок з досвідом і майбутніми життєвими ситуаціями, давати можливість інтерпретації з точки зору учасників, бути вирішуваним в умовах часових рамок і індивідуальних знань, навичок і здібностей учнів, розвивати аналітичне мислення, провокувати дискусію, допускати різні варіанти рішень.

Можна виділити такі особливості методу case-study:

- неоднозначність розгортання ситуації й характер варіативності її вирішення вчить тому, що не буває єдино вірної відповіді, й допомагає виробити кілька можливих відповідей відразу;

- кейси й додатки до них дозволяють використати різноманітні джерела знань;

- колективний характер пізнавальної діяльності, що припускає різноманітні форми роботи: обмін думками, обговорення, мозкову атаку, роботу в малих групах, дискусію. Колективність є найважливішою передумовою синергетичного ефекту, тобто множення зусиль учасників навчання й пізнавального результату;

- індивідуальна й колективна робота в умовах вільного

висловлювання ідей дозволяє говорити про творчий процес пізнання, що у свою чергу забезпечує наявність не тільки логічної моделі пізнання, але й механізмів образного, інсайтного пізнання [5].

Case-study розвиває наступні навички:

- аналітичні навички (вміння відрізнити дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати їх; мислити чітко й логічно);
- практичні навички (формування на практиці навичок використання теорії, методів та принципів);
- творчі навички (генерація альтернативних рішень);
- комунікативні навички (вміння вести дискусію, переконувати, використовувати наочний матеріал та інші медіа-засоби, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий та переконливий звіт);
- соціальні навички (оцінка поведінки людей, вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки, контролювати себе тощо) [3].

Під час заняття викладач ВНЗ організовує обговорення кейсу, ділить групу на команди, керує обговоренням кейсу, забезпечує додатковою інформацією, а учні розробляють варіанти рішень, вислуховують думки інших учнів, приймають колективне рішення.

Роботу з ситуацією в аудиторії можна розглядати в такому порядку:

1. Уважне прослуховування вступного слова викладача, з'ясування сутності завдання. Від цього елемента залежить успішний хід обговорення.
2. Розподіл учнів у команди. Вхідження в малу групу.
3. Організація роботи учнів у складі малої групи (команди), вибори доповідача.
4. Організація презентації рішень у малих групах.
5. Організація загальної дискусії: питання, виступи з місць.
6. Узагальнюючий виступ викладача, його аналіз ситуації.
7. Оцінка учнів викладачем і її обґрунтування [5].

Отже, спираючись на світовий досвід освіти case-study є не тільки навчальним, а й має виховний потенціал з позиції формування особистісних якостей та сприяє формуванню якостей фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці.

**Список використаних джерел**

1. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Електронний ресурс] / А.Долгоруков. – Режим доступу: <http://www.evolkov.net/case/case.study.html>
2. Біскуп В. С. Застосування методу аналізу ситуацій (case-study) в інтерактивних формах навчання [Електронний ресурс] / В.П.Біскуп. – Режим доступу: <http://geom.ru/next/art-22889.php>
3. Желізняк Л.Д. Кейс-технологія. Збірка кейсів з інформатики [Електронний ресурс] / Л.Д.Желізняк. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/31951/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31951/)
4. Лях Т.Л. Потенціал методу case-study [Електронний ресурс] / Т.Л.Лях. – Режим доступу: [http://www.volunteer.kiev.ua/pages/62-potencial\\_metodu\\_sase-study](http://www.volunteer.kiev.ua/pages/62-potencial_metodu_sase-study).
5. Пашенко Т. М. Кейс-технології у професійній освіті [Електронний ресурс] / М.Т.Пашенко – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10482/1/стаття18.pdf>



## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Лалак Наталія Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
теорії та методики початкової освіти  
Мукачівський державний університет  
lalaknataliya@yandex.ru*

Процес становлення сучасного суспільства потребує розвитку української національної системи виховання, в основу якої будуть покладені провідні принципи гуманізму та демократизації. Стає очевидним, що активним суспільним суб'єктом має бути людина з високим рівнем свідомості, творчої активності, відповідальності та дисциплінованості. Затребуваність усвідомленої громадянської позиції, готовності до життя, праці, самостійної відповідальності за власне життя і долю країни обумовлює необхідність виховання дисциплінованої особистості, яка здатна керувати власною поведінкою, дотримуватися правил і нормативних вимог зі сторони суспільства.

На сьогодні проблема виховання дисциплінованої особистості – одна з фундаментальних проблем етики, філософії, психології, педагогіки. Нова соціально-політична ситуація, з одного боку, вимагає переосмислення мети виховної діяльності педагогів, провідних теоретико-методологічних принципів та критеріїв ефективності змісту, форм і методів виховання, а з другого – призводить до порушення елементарних прав дитини на її розвиток. Повернення до християнських цінностей змінює підходи до виховання дисциплінованості школярів.

Аналіз літературних джерел показав, що на різних етапах розвитку педагогічної науки і практики науковці досліджували проблему дисципліни учнів. Погляд на дисципліну в різні часи змінювався. Проте загальні принципи вчення А. Макаренка, до прикладу, залишаються і до цього часу актуальними. Педагог зазначав, що для формування дисципліни потрібно розкрити учням теорію окремих вчинків, наприклад, стриманості, пошани до старих людей, до жінок, дітей, до себе тощо. Цінними для нашого дослідження є погляди В.Сухомлинського. У його педагогічній системі дисциплінованість розглядається як здатність здійснювати самооцінку та самоконтроль. Ці компоненти, на думку педагога, можуть бути реалізовані за умови включення вихованців у суспільно корисну, пізнавальну та трудову діяльність, через яку дитиною привласнюється морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливості до слова вчителя, його особистого прикладу. В. Сухомлинський пропонував приклад сім'ї – сімейні традиції щодо заняття фізичними вправами, які визначають подальше фізичне виховання дітей Звертаючись до вчителів з приводу змісту виховання учнів, педагог

зазначав, що «кожен вчинок, який би він не був, має свої глибинні причини і джерела», які потребують виявлення і розуміння [2]. Спроби здійснити аналіз окремих аспектів проблеми формування дисциплінованості особистості учнів за останні кілька років знаходимо у працях вітчизняних дослідників О. Гончарової, О. Капітан, С. Самаріної, Ж. Стельмашук та ін. Частково особливості виховання дисциплінованості у молодшому шкільному віці розглянуто у статтях А. Яворського. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», Законі України «Про освіту», «Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти» підкреслюється гострота проблем формування таких особистісних якостей як дисциплінованість, сумлінність, бережливе ставлення до всіх видів власності.

Серед основних недоліків з виховання досліджуваної якості у молодших школярів виявляються: епізодичність та поверховість у роботі з молодшими школярами; домінування вербальних методів виховання; недостатній вплив на емоційну сферу дитини; недостатнє вирізнення емоційно-ціннісного компоненту у понятті «дисциплінованість»; відсутність різноманітності форм роботи з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів дітей.

Дисципліна, як її розуміє більшість – це слухняність, підпорядкування шкільним порядкам. Учень зобов'язаний слухатися вчителя. Але для чого? Щоб учитель міг учити, щоб клас і кожен із учнів окремо працювали – вчилися і йшли вперед. Отже, сенс дисципліни не в слухняності, а в роботі, у працездатності класу й учня. Дисципліна – це не слухняність, а зосередження. Дисципліна у сучасній школі включає у себе виконання учнями вимог в учбовій та суспільній діяльності, вона регулює поведінку учня, зв'язки із дорослими, товаришами, його ставлення до своїх обов'язків. Причину порушень дисципліни учнями науковці вбачають у тому, що учні не охоплені діяльністю. Педагоги – практики зазначають, що чіткість організації уроку – необхідна умова дисциплінування учнів, а, отже, й успішності. Основним шляхом виховання навичок і звичок дисциплінованої поведінки, на думку вчених, є систематичне тренування цих навичок і звичок у процесі різноманітної діяльності учнів, і насамперед, у процесі шкільного навчання. Обов'язковими умовами цього педагога називають чіткий розпорядок усього навчального і позашкільного життя учнів, послідовність педагогічного колективу у забезпеченні єдності вимог до поведінки учнів.

Учитель був і залишається авторитетною й навіть авторитарною людиною, він може розпоряджатися й командувати, він дійсно керує класом і його роботою – але керує, залучаючи дітей до роботи, а не придавляючи неслухняність. Сила репресивного вчителя – у характері, голосі, злому погляді, у владі. Сила справжнього педагога – у майстерності, в умінні залучити кожного, в умінні організувати роботу так, що кожному учневі є справа за його здібностями. Інший спосіб – це залучення

учнів до роботи; система мотивацій, яка робить роботу потрібною для дітей; творчий характер цієї роботи. Дисципліна у школі виступає як багатогранне педагогічне явище. Найбільш результативними у вихованні навичок і звичок дисциплінованої поведінки, як свідчить досвід виховання дисциплінованості у молодшому шкільному віці, є вправлення у поведінці, правильний режим, педагогічна вимога, доручення, метод виховуючих ситуацій. Із метою стимулювання учнів до прояву дисциплінованості корисним буде застосування змагань, заохочень та покарань.

Наявний на сьогодні стан сімейного і шкільного виховання далеко не завжди відповідає потребам щодо виховання в дітей молодшого шкільного віку дисциплінованості. У нових умовах суспільного, освітнього й технічного розвитку не можна покладатися тільки на стару систему підготовки батьків до виховання дисциплінованості дітей, якою б привабливою і романтичною з висоти ХХІ ст. вона не видавалась. Суспільно-політичні умови, в яких функціонує сучасна українська сім'я, характеризуються досить різкою зміною соціально-економічних відносин у суспільстві, коли пріоритети надають особистості людини, її практичній діяльності в усіх напрямках господарювання та духовної культури. Батьки, які намагаються свідомо впливати на процес становлення й розвиток дисциплінованої дитини, повинні мати певний обсяг психолого-педагогічних знань, вміти доречно їх застосовувати на практиці. Наявність таких знань допомагає батькам аналізувати стан розвитку дитини, висувати завдання з формування в неї тих чи інших рис, якостей. Педагогічні знання багатьох батьків хаотичні, фрагментарні, а засоби виховання, якими вони користуються, досить обмежені. Найчастіше батьки використовують вербальні методи виховання, в основному роз'яснення та переконання.

Отже, формування свідомої дисципліни у дітей визначається як інтегрований процес взаємодії і впливу всіх соціально-економічних, політичних, національних чинників. Умови є важливою складовою частиною системи, в якій формується ментальність особистості національно-психологічного типу, розвиваються її активність та соціальна діяльність. До таких умов належать: родинно-національні традиції сім'ї, що найкраще забезпечують зв'язок поколінь і збереження культурних скарбів українського народу; соціально-побутові, що впливають на розвиток, соціальну спрямованість дитини в сім'ї та соціальному середовищі; педагогічні, що визначають сукупний рівень, зміст, напрям, форми й методи виховання та ступінь вихованості дитини в сім'ї.

#### **Література**

1. Бех І. Виховання особистості: /І.Бех// Наукове видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Богуш А. Взаємозалежність свободи і відповідальності: погляд В.О.Сухомлинського // Початкова школа. – 2005. – № 6. – С.7-9.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки.: /О.Вишневський// Навчальний посібник. – 3-тє вид., доправ. і доп. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
4. Веремій В. До проблем профілактики протиправної діяльності учнів / В. Веремій // Рідна школа. – 2002. – №4. – С 19–21.
5. Доукіна О. Виховання молодших школярів у сучасній українській сім'ї / О. Доукіна // Початкова школа. – 2007. – №5. – С. 17–21; №6. – С. 6–14.

# IDEOLOGIA GENDER. SPOŁECZNY CHAOS W IMIĘ TOLERANCJI

*Łaguna-Raszkiewicz Kamilla*

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku*

*kamilarasz@wp.pl*

## Streszczenie

Artykuł służy poznawczemu uporządkowaniu kwestii manipulacji społecznej uprawianej przez środowiska genderowe w imię tolerancji; odpowiada na pytanie, dlaczego ideologia gender chętnie posługuje się słowem tolerancja przy okazji wdrażania do polityki i życia społecznego swojego programu (*gender mainstreaming*). Współczesny świat charakteryzuje stosowanie „etyki globalnej”, której celem jest powszechna reedukacja. W sukurs podąży postmodernistyczna wieloznaczność, pozornie nieograniczona liczba możliwych autokreacji i absolutyzacja wolności, które wprowadzają dezorientację i zamazują rzeczywistość społeczną. Pod hasłami równości, równouprawnienia i tolerancji, propagowanymi przez środowiska genderowe, dokonuje się manipulacji znaczeniowych. Jest to zabieg niebezpieczny, bowiem swoim zasięgiem obejmuje najważniejsze środowiska wychowawcze, w tym rodzinę traktowaną jako miejsce ucisku kobiety, i szkołę, którą oskarża się o wzmacnianie stereotypów i nierówności płciowych. Walka międzynarodowego homoseksualnego lobby dąży nie tyle do równości, ile do neutralizacji płci (G. Kuby). W związku z tym warto zastanowić się, czy oznaką tolerancji jest categoryczne zniesienie tradycyjnego modelu rodziny, który zadaniem J. Butler funkcjonuje na zasadzie „swobodnego aktu tymczasowej przynależności”.

**Słowa kluczowe:** ideologia gender, dziecko, rodzina.

## Abstract

The article aims to cognitively address social manipulation in the name of tolerance by the gender environment and answers the question why the gender ideology willingly uses the word tolerance when implementing their program (*gender mainstreaming*) into politics and social life. The contemporary world is characterized by the use of «global ethics» whose aim is universal reeducation. It goes hand in hand with postmodernist ambiguity, a seemingly unlimited number of possible auto-creations and the absolutization of freedom, all of which introduce disorientation and blur social reality. Through the utility of slogans like equality, equal rights and tolerance propagated by the gender environment there is a manipulation of meaning. This is a dangerous practice since it encompasses the most important didactic environments including the family which is treated as the place where women are repressed as well as school, accused of reinforcing stereotypes and gender inequality. The struggle of the international homosexual lobby aims not so much at gaining equality as to the neutralization of sexes (G. Kuby). Therefore, it should be considered whether the complete eradication of the traditional model of the family, which according to J. Butler functions on the basis of the principle of a «casual act of temporary belonging», is a sign of tolerance.

**Keywords:** gender ideology, child, family.

Znakiem współczesnych czasów staje się promowanie bezgranicznej tolerancji i swobody wyboru w każdej sferze funkcjonowania człowieka pod warunkiem, że sprawia to przyjemność i satysfakcję. W dyskursach

postmodernizmu pisze się i mówi o różnych, często kuriozalnych formach interpretacji terminu tolerancja, którą notorycznie myli się z akceptacją. Poniższy tekst jest próbą poznawczego uporządkowania poprzez udzielenie odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak chętnie ideologia gender posługuje się słowem „tolerancja” przy okazji wdrażania (*gender mainstreaming*) swojego programu do polityki i życia społecznego wielu państw.

Na wstępie warto przypomnieć, co oznacza tolerancja, czego dotyczy. Mówiąc o tolerancji, charakteryzuje się czyjeś opinie, zachowanie, postawę, współczesną obyczajowość [1, s. 38]. W Słowniku Języka Polskiego pod hasłem „tolerować” czytamy „<<odnosić się z wyrozumiałością do czyichś przekonań, postępów, do czyjegoś zachowania; godzić się na czyjaś obecność, znosić coś, kogoś: tolerować czyjeś dziwactwa, niewielkie uchybienia” [2, s.511]. Inna definicja określa tolerancję jako „zdolność do znoszenia tego, czego się nie aprobuje, co uważa się za błędne, antypatyczne, moralnie niesłuszne [3, s. 212]. Trzeba przy tym zauważyć, że zakres tolerancji musi mieć granice służące stabilności społecznej. W przeciwnym razie społeczeństwu grozi chaos i rozproszenie hierarchii wartości z powodu braku wskazań, w jaki sposób rozpoznać zagrożenia dla życia i rozwoju we wspólnocie i życia samej wspólnoty.

Termin „gender” zyskał sobie w Polsce popularność na tyle, iż stał się słowem 2013 roku (Słowa na czasie). Zwolennicy ideologii piszą jednak o niezrozumiałej dla nich medialnej hysterii wokół tego terminu [4, s. 7], wywołującej ostre polemiki i społeczne podziały. Szafarze omawianego podejścia podkreślają że kraje, w których dokonują się reformy w myśl założeń ideologii gender, klasyfikuje się w czołówce rankingów „poziomu ekonomicznego, równości społecznej, innowacyjności, braku korupcji czy poziomu deklarowanego szczęścia” [5, s. 154], są wręcz najlepszymi miejscami do życia. Wielu z nich pisze także, że we współczesnym świecie mamy do czynienia z przemieszaniem wzorców płciowych, co niestety z niezrozumiałych dla nich względów wzbudza protesty organizacji walczących o „przywrócenie „tradycyjnej rodziny”, „prawdziwej kobiecości” i „prawdziwej męskości”” [6, s. 22]. Warto jednak zastanowić się, czy tego typu sprzeciw, jak twierdzą genderyści, jest rzeczywiście bezzasadny. Bowiem apodyktyczna etyka globalna, będąca w wielu punktach sprzeczna z dotychczasowym, zwykłym pojmowaniem etyki, chce w ramach reedukacji świata zakwestionować uniwersalne wartości moralne. Pod propagowanymi hasłami równości, równouprawnienia, tolerancji dokonuje się różnego rodzaju manipulacji znaczeniowych, niszcząc związki człowieka z kulturą. Jest to zabieg niebezpieczny, bowiem tradycja służy komunikacji międzyludzkiej (Gadamer, Szacki); nie uwzględniający rangi przeszłości oraz działań zmierzających do przybliżania wiedzy o niej, zamykamy się na wartość międzypokoleniowych doświadczeń. Po raz kolejny w historii świata słyszy się, że są gremia, które widzą zasadność stworzenia „nowego człowieka”, ale kim miałby być ten intrygujący postmodernistyczny twór? Co gorsza, poznając główne tezy genderystów przez środki medialnej propagandy a nie rzeczową dyskusję, niejeden mało krytyczny czy zakompleksiony adwersarz może dojść

do wniosku, że oto dzięki tejże ideologii mamy dostęp do „prawdy” o człowieku, a w zasadzie bezcielesnej istoty wyznającej skrajną autonomię także w sferze swojej seksualności.

Jedną z zasadniczych tez zwolenników gender jest twierdzenie, że płeć jest konstruktem społecznym. „Nie jest się tylko kobietą lub mężczyzną, ale mamy do czynienia raczej z wielo-tożsamością, którą negocjujemy w zależności od sytuacji” [7, s. 63]. Podział ze względu na płeć nie jest już taką oczywistością, bowiem można ją w dowolny sposób zmieniać, gdyż „ciało (...) jest zmienną granicą, powierzchnią, której przenikalność jest regulowana politycznie, znaczeniową praktyką w kulturowym polu zakreślonym przez hierarchię kulturowych płci i obowiązkową heteroseksualność” [8, s. 251]. Zatem ideologia gender podważa istnienie tożsamości płciowej, podkreślając, że „w seksualnej ekonomii walutą jest przyjemność i doznania, marzenia i fiksacje” [9, s. 17], w międzyludzkich relacjach dominuje ambiwalencja płciowa.

### **Ideologiczny „długi marsz przez instytucje...”**

Jednym z czołowych propagatorów przebudowy ładu społecznego [10, s. 57] dzięki stworzeniu „nowej kultury” metodą „marszu przez instytucje” był włoski filozof i marksista Antonio Gramsci (1891-1937). Władzę nad światem, według niego, miała zapewnić ingerencja we wszystkie sfery ludzkiego życia, poczynając od instytucji mających największy wpływ na kształtowanie człowieka. Dotyczyło to tradycyjnego modelu rodziny, wszystkich poziomów szkolnictwa, Kościoła, instytucji doradczych i organizacji społecznych [11, s. 64]. Gramsci zauważył także, że chrześcijaństwo jest siłą, którą należy zniszczyć, gdyż ma ona moc scalania w jednolitą kulturową strukturę wszystkich warstw społeczeństwa, niezależnie od ich pochodzenia. W swoich pismach określił socjalizm jednoznacznie jako „teoretyczną negację i praktyczną likwidację religii” [12, s. 430] – to właśnie socjalizm był dla niego swoistą religią, „która musi zabić chrześcijaństwo” [Por.12].

Jednym z przykładów przywracania idei „marszu przez instytucje” Gramsciego w naszym kraju jest dzisiejsza przestrzeń sztuki, która, jak można domniemywać, w wielu przypadkach funkcjonuje głównie w ramach nietolerancji światopoglądowej i religijnej, czego przykładem były spektakle „Gołgota piknik” i „Śmierć i dziewczyna”. Wymienione przedstawienia prezentowały wyrażenia różnego rodzaju nadzwyczajnych przeżyć, jeśli nie dziwactw i seksualnych obsesji lewicowych rewolucjonistów. Nawet bez odmawiania im szczerości, autentyzmu, należy przyznać, że były szyderstwem uderzającym w chrześcijańskie fundamenty polskiej i europejskiej kultury. Zasadnym jest więc pytanie: jak to się stało, że wymienione projekty o wątpliwym poziomie artystycznym były realizowane za publiczne pieniądze? I kolejne: czy domaganie się przez artystów nieograniczonej wolności wypowiedzi świadczy tylko o chęci zagwarantowania sobie prawa możliwości realizacji wszelkich projektów, nawet takich, których treści łamią zasady etyczne uznane przez wielu ludzi, godzą w ich uczucia religijne i uderzają w dobre obyczaje? Istotną kwestią jest to, że wszelkie słowa krytyki pod adresem artystycznej „bohemy” są przez nią uznawane za

przejaw braku tolerancji i stosowania cenzury w sztuce.

### **Szkoła walcząca o równość**

Ideologowie gender twierdzą, że instytucje wychowawcze i edukacyjne od najmłodszych lat życia dziecka wzmacniają stereotypy płciowe. Podkreślają, że już w żłobkach i przedszkolach dzieci stykają się z określonym rodzajem zabawek, które odzwierciedlają „obszary często podzielone ze względu na płeć niewidzialnymi, lecz prawdziwymi granicami” [13, s. 240]. Ich zdaniem, na kolejnych poziomach edukacji jest widoczne reprodukcowanie nierówności genderowej. Przykładem jest mniej aktywny sposób kształcenia uczennic, którym nauczyciele sugerują, że pewne przedmioty są zarezerwowane dla chłopców, którzy zawsze będą lepsi od swoich koleżanek, chociażby w naukach ścisłych. A przecież szkoła powinna starać się niwelować wszelkie nierówności płci, o których S. de Beauvoir pisała: „kobiety [...] są częścią zbiorowości rządzonej przez mężczyzn, w której zajmują podrzędne stanowisko” [14, s.653]. Zwolenników „szkoły walczącej o równość” niepokoi również to, że „instytucje edukacyjne uczestniczą w transmisji tradycji, norm i wartości odnoszących się do ról i relacji płciowych oraz statusu i władzy” [15, s. 266], które reprezentują patriarchalny system społeczny.

Dlatego obok szkół „skażonych” wzmacnianiem nierówności między płciami powstają takie, których celem jest ich niwelowanie. W tym szczególnym gronie znalazło się przywoływane w wielu publikacjach sztokholmskie przedszkole „Egalia”, zorganizowane tak, aby wyeliminować uprzedzenia związane z płcią kulturową (Nowy wspaniały świat). Głównym celem placówki jest realizacja idei równości, jak twierdzi jedna z nauczycielek, przejawiająca się w tym, że nauczyciele nie używają słów określających płeć swoich wychowanków, zwracają się do nich: „osobo”, „mały człowieku” czy wymyślonym słówkiem „hen”, czyli „ono” (określeniu przypisywanemu osobie o nieokreślonej płci). Wychowankowie „Egalii” nie używają także słów określających płeć kolegów i koleżanek, jest to zabronione [16, s. 18], zamiast imion używają zwrotów „kolego” czy „osobo”. Przedszkole stara się sprostać tak zwanemu ponowocześnie „konserwatywnemu społeczeństwu”, dlatego obowiązują książeczki, w których nie ma rodziców. Ich miejsce zastąpiły osoby samotne, bądź związki homoseksualne wychowujące dzieci. Innymi „wartościowymi” elementami wychowania, według sztokholmskich nauczycieli, jest to, że dzieci bawią się zabawkami *unisex* i nie znają bajek o Kopciuszku i Królowie Śnieżce. Zdaniem wychowawców, są to bajki zbyt seksistowskie.

Jak sugerują zwolennicy ideologii gender, potrzebują zmian w wielu dziedzinach życia społecznego. Z ich analizy wyłania się dramatyczny obraz szkoły będącej miejscem, które dzieli płcie na „lepszą” męską i „gorszą” żeńską i utrwała patriarchalny model społeczeństwa.

### **Podsumowanie: tolerancja ma swoje granice i nie oznacza akceptacji**

Współczesny człowiek przeżywa pewnego rodzaju doznanie fikcyjności

postnowoczesnego porządku świata. Bowiem czas, w którym przyszło nam żyć, złamał i ciągle na nowo łamie zasadę opozycyjności prawdy i fałszu. Po upadku komunizmu wprowadzonego siłą środowiska neomarksistowskie chcą za wszelką cenę zakwestionować uznaną hierarchię wartości, oznajmiając, że liczy się przede wszystkim nieograniczona wolność, indywidualizm, a życiem rządzi głównie abstrakcyjna, oderwana od życia zasada przyjemności. W myśl głoszonych przez nich haseł i programów tradycyjna rodzina jest jedynie czymś w rodzaju artefaktu zamierzchłych czasów. W swoich tezach posuwają się jeszcze dalej, twierdzą, że zniesienie różnic płci będzie gwarantem zdrowia rodziny. Jedną z głównych postaci ideologii gender Judith Butler stwierdziła, że rodzina jest przeżytkiem i strukturą nałożoną na ludzkość przez Watykan, normą jest już od dawna rodzina homoseksualna.

Autorom piszącym o ideologii gender niełatwo zachować obiektywność, równy dystans do stron sporu. Kiedy chodzi o dobro drugiego człowieka, zwłaszcza niewinnego i bezbronnego dziecka, nie można pozostać obojętnym, zgadzać się na narzucanie społeczeństwu ideologii zagrażających wartościom i dobrym obyczajom; w życiu praktycznym trudno tolerować je bezgranicznie i powiedzieć sobie, że jest mi wszystko jedno, co stanie się z moim dzieckiem i rodziną. Propagandzie zwolenników tolerancji <<bez granic>> opierają się ci, którzy nie zgadzają się na seksualizację dzieci i młodzieży, deprecjonowanie rodziny, niszczenie podstawowych wartości, na których jest zbudowana kultura europejska. Nieprawdą jest, że głosy sprzeciwu przeciwko narzucaniu wizji człowieka przez środowiska genderowe są przykładem nietolerancji czy wręcz, jak twierdzą określone gremia, nienawiści. Komunikat o treści „nie zgadzam się” wynika z niezgody na promowanie antywartości, próby zamachu na najlepsze ze środowisk wychowawczych, jakim jest rodzina, na wrażliwość młodego pokolenia i jego niezbywalne prawo do poszanowania godności i prawa do szczęśliwego dzieciństwa. Słowa krytyki skierowane w stosunku do propagowanej „teorii gender” nie są „językiem nienawiści”, lecz mową troski o dobro każdego dziecka i szacunku dla „wahań ciężkiej pracy wzrostu” [17, s. 174], wreszcie jest to zwrócenie uwagi na oczywiste prawo każdego dziecka, aby mogło być dzieckiem. Gabriele Kuby zwraca się do czytelników z apelem: „każdy, czy to wydawca, nauczyciel, czy ktokolwiek, kto obejmuje jakiegokolwiek funkcje społeczne, powinien na swoim poletku przeciwdziałać tej ideologii, szczególnie w tych obszarach w których kształtowana jest świadomość młodych ludzi. Wychowawcy i nauczyciele powinni być na tę sferę szczególnie wychuleni” [18, s. 26].

#### **Bibliografia**

1. Kołakowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
2. Szymczak M. (red.), *Słownik Języka Polskiego*, t. 3, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1981.
3. Legutko R., *Tolerancja. Rzecz o surowym państwie, prawie natury, miłości i sumieniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.
4. Klonowska A. M. (2015), *Gender po polsku, gender w Polsce*, [w:] M. Kimmel, *Spoleczeństwo genderowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.



5. Szelewa D., *Gender w polityce społecznej: nie ma odwrotu*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
6. Connell R., *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
7. Bortkiewicz P., *Historia jednego wykładu, czyli gender zdemaskowany*, Prohibita, Warszawa 2014.
8. Butler J., *Uwikłani w płeć*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2008.
9. Dowsset G., *Practicing desire. Homosexual sex in the era of AIDS*, Stanford: Stanford University Press 1996.
10. Krzemień-Ojak S., *Antonio Gramsci – filozof kultury*, [w:] Z. Kuderowicz (red.), *Filozofia współczesna*, t. 1, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
11. Nikiel M., *Pulapka gender – karły kontra orły. Wojna cywilizacji*, Wydawnictwo M, Kraków 2014.
12. Gramsci A., *Pisma wybrane*, t. II, Książka i Wiedza, Warszawa 1961.
13. Kimmel M., *Spoleczeństwo Genderowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
14. Beauvoir de S., *Druga płeć*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.
15. Chomczyńska-Rubachą M., *Możliwa jest szkoła walcząca o równość*, [w:] *Gender. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyk i Politycznej, Warszawa 2014.
16. Flavingy Ch., *Kłótnia o gender*, W drodze, Poznań 2015.
17. Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
18. Kuby G., *Globalna rewolucja seksualna. Likwidacja wolności w imię wolności*, Homo Dei, Kraków 2013.

## **ЗАСТОСУВАННЯ ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНОГО МЕТОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРІОДУ „ВІДКРИТОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ” У СТАНОВЛЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ**

**Ларін Дмитро Ігорович**

*Аспірант кафедри загальної психології  
КНУ ім. Т. Шевченка, практичний психолог  
larin-00@mail.ua*

Історико-генетичний метод відноситься до числа найбільш поширених в історико-психологічних дослідженнях. Сутність його полягає у послідовному розкритті властивостей, функцій і змін досліджуваної психічної реальності в процесі її історичного руху. Цей метод дозволяє найбільшою мірою наблизитися до відтворення реальної історії об'єкта дослідження. При цьому історичне явище відображається у найбільш конкретній формі [6]. Генетичний метод дозволяє показати причинно-наслідкові зв'язки, закономірності історичного буття в їх безпосередності, а історичні події та особистості охарактеризувати в їх індивідуальності та

виразності [5].

Криза психології, що розвивалася продовж XX століття, після її оформлення в якості експериментальної дисципліни, була пов'язана з неспроможністю пануючих напрямків ідеалістичної філософії вирішити фундаментальні для психології питання відношення психічного як суб'єктивного по відношенню до об'єктивної реальності і зв'язку психічного з матеріальною діяльністю головного мозку [10].

Склася ситуація, коли теорія істотно почала відставати у своєму поясненні даних психологічних досліджень, що й привело до розвитку кризи в психології. За оцінкою Л. С. Виготського [3], це була криза методологічних основ психології. Криза в психології збігається з періодом загострення економічних і соціально-політичних протиріч у тогочасному суспільстві [4].

В таких умовах суспільної ситуації і положення в науці і філософії психологія початку 10-х рр. XX ст. вступила в фазу відкритої кризи. Слід вести мову про три групи факторів, у контексті яких виникла і розвивалася криза в психології: суспільство і культурно-історичні положення в науці і філософії, і, ситуація в самій психологічній науці.

Застосовуючи історико-генетичний метод у дослідженні періоду відкритої психологічної кризи, ми спробуємо послідовно розкрити властивості та функції змін психічної реальності даного періоду починаючи з кінця XIX століття, закінчуючи 70-ми рр. XX століття [7],[8].

Змінити розуміння свідомості, а не відмовитися від нього як конструктивної категорії в психології, пояснити умови її виникнення і функціонування – ось у чому полягає задача, рішення якої дозволило б перебороти кризу теоретичної психології. Її рішення вимагало нових методологічних орієнтирів. Саме цим шляхом пішло вирішення кризових проблем у радянській психології [11].

Радянські психологи висунули задачу перебудови науки на основі принципів марксизму. Починаючи від загальних указівок про те, що „наукова психологія орієнтується на марксизм” (П. П. Блонський), переходячи потім до свідомої задачі побудови марксистської психології (К. Н. Корнілов) і від неї – до конкретної психологічної програми „історичної людської психології” на основі принципів марксизму (Л. С. Виготський) [3] радянська психологія відкрила Маркса для світової психологічної науки [9].

Така хронологія кризи у психології разом з використанням історико-генетичного методу у нашому дисертаційному дослідженні, дозволяє розглядати період 10-х – середини 30-х рр. XX ст. як особливий, і, відносно самостійний етап у розвитку і вітчизняної психології [1].

Визначивши етапи розвитку кризи у психології за допомогою історико-генетичного підходу постає необхідність у дослідженні умов та основних причин, які б висвітлювали сутність та роль періоду „відкритої психологічної кризи” у становленні історико-психологічної науки в Україні.

Застосовуючи історико-генетичний метод та аналіз теоретичних джерел у дисертаційному дослідженні, слід відзначити три групи умов, в контексті яких виник та розвивався період „відкритої психологічної кризи” у психології: перша група умов – суспільно-історичні, зокрема культурно-історичні умови; друга група умов – умови, які зумовлені загальними тенденціями у філософії і в науці; третя група умов – загальна ситуація у психології (внутрішні процеси, які призвели до періоду кризи) [1],[3],[5],[6].

Складність та парадоксальність соціальної ситуації, розчарування у сформованих нормах моралі, відродження волонтаристських поглядів на суспільство та історію ввели в оману інтелігенцію до хибних уявлень про людську особистість, зневіри в духовні цінності людини, які виражались у панування ідеї детермінації біологічного у людській природі [6],[7],[9].

Отже, у стані бурхливого розвитку експериментальної психології, накопичення великого фактичного матеріалу, невідповідаючого старим вченням про свідомість та психофізіологічного паралелізму, психологія дійшла до кризи своїх вихідних позицій, передусім – концепції свідомості.

Головним змістом періоду відкритої кризи була зумовлена поява нових психологічних напрямків, які мали вплив на сучасний стан психології (біхевіоризм, психоаналіз, гештальтпсихологія, французька соціологічна школа, „розуміюча” (описова) психологія), представники цих напрямків виступали проти традиційної психології, основи якої були закладені ще у XVII столітті Декартом і Локком [3],[5],[12].

#### Література:

1. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. - 2002. - № 9.
2. Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. – К.: Інститут психології АПН України, 1992. – Т.1 – 304 с. – Т.2. – 222 с.
3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский. // 3-е. – 2008. – №1. – С. 56–65.
4. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 312 с. – (2). – (Мир психологии).
5. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів / За загальн. ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Форум, 2002.
6. Гоян І. Історія психології: навчально-методичний посібник до лекційних, практичних занять та самостійної роботи з дисципліни „Історія психології” для студентів спеціальності „Психологія” / І. Гоян, О. Семак. – Івано-Франківськ: Плай, 2008. – 220 с.
7. История зарубежной психологии, 30-е - 60-е гг. XX в.: Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина. - М.: Изд-во МГУ, 1986. - 344 с.
8. История психологии (10-е - 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 480 с.
9. Корольчук М.С. Історія психології: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, П.П. Криворучко – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 248 с.
10. Петровский А. В. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 416 с. – (2-е дополненное). – (История науки; 5).
11. Роменець В. А. Історія психологія XIX - початку XX століття. - К.: Вища школа, 1995. - 613 с.
12. Роменець В. А., Манюха І.П. Історія психології XX століття. - К: Либідь, 1998. - 988 с.

# WIELKA WŁASNOŚĆ ZIEMSKA NA PODLASIU W XV I XVI WIEKU

*Anna Lachowska*

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
aniajanowko@wp.pl

**Wstęp.** Województwo podlaskie obejmowało swym zasięgiem terytorialnym trzy ziemie wchodzące w skład historycznego Podlasia. Ziemia mielnicka, ziemia drohicka i ziemia bielska zawdzięczały swą nazwę od głównych ośrodków administracyjnych znajdujących się na ich obszarze, tj. Mielnikowi, Drohiczynowi i Bielsku [1, s. 46; 3, s. 312; 6, s. 37]. Ziemie te nie były jednolite pod względem kulturowym jak i narodowościowym, a także różniły się pod względem religijnym. Taki stan rzeczy wynikał z zamieszkiwania na tych obszarach ludność wywodzącej się z różnych narodowości. Zasiedlanie ziemi podlaskiej następowało poprzez procesy kolonizacyjne, które postępowaly w tym regionie nader intensywnie w XV i XVI wieku. W ramach nadań ziemskich w kolejnych fazach kolonizacyjnych liczba ludności zwiększała się w ziemi podlaskiej poprzez przybywanie nowych osadników z terenów, które z nią graniczyły [5].

Artykuł ma za zadanie przybliżyć strukturę własnościową w wybranych dobrach ziemskich na terenie Ziemi Podlaskiej w XV i XVI wieku jak również ukazać sposób dziedziczenia tychże dóbr poprzez następujących po sobie przedstawicieli danego rodu szlacheckiego. Ważne jest również zwrócenie uwagi na zmiany w strukturze własnościowej osób legitymujących się herbem w kolejnych pokoleniach, którzy dążyli do pomnożenia swych ojcowizn.

**Wyniki.** Tereny Podlasia nie sprzyjały rozwojowi wielkiej własności ziemskiej ze względu na małą liczbę tego typu nadań. Największe nadanie dla możnowładców litewskich, jakie zostało tu uczynione pochodzi z 1433 roku, kiedy to Olbracht Gasztołd otrzymał Tykocin. Wcześniej, bo od 1424 roku wójtostwo na Tykocinie lokowanym na prawie chełmińskim, otrzymał Piotr z Gumowa. Tykocin znajdował się w tym czasie pod władzą książąt litewskich. Ten możnowładczy ród pochodzenia litewskiego wykupując wsie od zamieszkałej je ludności, osiedlał swoje dobra, ludnością należącą do stanu chłopskiego pochodzenia litewskiego i ruskiego, często przenoszona z ich rodzimych dóbr na Litwie [2, s. 48-49, 62; 4, s. 50-51; 10, s. 125].

Majątność Gasztołdów, składała się z wyżej wymienionych włości oraz gruntu porośniętego lasem, nazwanego Czarny Las, był to teren niezbyt nadający się pod kolonizację ze względu na występujące tam bagniska i błota rzek Biebrzy i Narwi [4, s. 51-52]. Podlaskie włości Gasztołdów pochodziły nie tylko z nadań. Przejmowali je także poprzez wykup czy zastaw. Trzeba również zwrócić uwagę, że w dobrach tego możnowładczego rodu, znalazły się też ziemie będące w posiadaniu drobnej szlachty, która znalazła się pod jurysdykcją Gasztołdów. Od tego czasu możemy zacząć mówić o formowaniu się władztwa Gasztołdów na Podlasiu [4, s. 51; 10, s. 125].

Rozdawnictwo ziemi przez władców litewskich na większą skalę rozpoczęło się po 1500 roku, za rządów wielkich książąt Aleksandra Jagiellończyka i Zygmunta Starego. Do większych nadań z tego okresu należą nadane w 1500 roku przez Aleksandra Jagiellończyka dobra lisowskie oraz dobra rajgrodzko-goniądzkie (1505) z obszarem puszczańskim. Dobra te wchodzą w tym czasie w posiadanie Michała Lwowicza Glińskiego, pełniącego urząd namiestnika bielskiego. Po śmierci Aleksandra w wyniku niesłusznego oskarżenia zmuszony został z bratem Iwanem do ucieczki, a pozostawione przez niego dobra rajgrodzko-goniądzkie przechodzą w 1508 roku na własność Radziwiłłów. Przejęcie przez nich własności, zostało potwierdzone w 1515 roku przez Zygmunta Starego. Natomiast dobra lisowskie trafiają w ręce rodu Sapiechów, gdyż w 1508 roku nadane zostają wojewodzie witebskiemu Iwanowi Sapiesze [2, s. 48; 4, s. 39, 44; 8, s. 132; 9, s. 51-52; 10, s. 125, 127].

Na terenie podlegającym pod administrację Goniądza, osiedlili się Bajkowie o rodowodzie szlacheckim. Na otrzymanym od Aleksandra Jagiellończyka areale ziemskim o wielkości 33 włók założyli wieś Bajki. Osadnictwo rozwijało się również w Dzieciolowie, które od 1494 roku stało się własnością Chwiedka Taurusa, natomiast rok wcześniej, Jan Sławski otrzymał wieś Mikcin. Nadanie włości: Grąd, Wierch, Nareśl, uczynione dla małżeństwa Szpaków-Węgrowskich, przyczyniło się do powstania od ich nazwiska Szpakowa. Potwierdzenie własności dóbr Szpakowo od Aleksandra Jagiellończyka w 1504 roku otrzymał Mikołaj Radziwiłł, który na drodze adopcji stał się ich sukcesorem. Ponadto do dóbr tych został przyłączony obszar pokryty lasem. Był to początek tworzenia się na Podlasiu wielkiej posiadłości Radziwiłłów. W następnym okresie poprzez swe starania, Mikołaj, uzyskał 150 włók ziemi, na których powstała Kalinówka, dziś będąca gminą. Kalinówka została nadana Iwanowi Michajłowiczowi Chorewiczowi, który został wójtem na tych dobrach. Na wójtostwo te składały się wsie: Bagno utworzona na 25 włókach ziemi raz wieś Narew Wielka, posiadająca o jeden dział ziemi mniej niż Bagno, Zabłotna Kalinówka – powstała na 15 włókach ziemi; natomiast Zakościelna Kalinówka zajmowała około 28 włók. Największą wsią w Kalinowie była wieś Wola ulokowana na 49 działach ziemskich. Pozostałe wsie: Mała Nareśl i Guzowo stanowiły niewielkie powierzchnie, obejmujące w kolejności obszary 6 i 5 włókowe. Od strony Mazowsza w początku XVI wieku na ok. 355 włókach ziemi powstały także osady: Piwowary, Przytulanka, Potoczyna, Klewianka, Szaciły, Dudki, Smogorówka, Dziemidy, Rusaki, Konopki, Krzecze, Zaprudzie, Boguszewo, Gińcze oraz Krasowo, czy też powstałe w wyniku rozdziału włości Szpakowo: Szpakowo Wielkie i Szpakowo Stare [4, s.43-44, 48-49].

Możnowładczy ród Radziwiłłów jeszcze przed 1508 rokiem posiadał udziały ziemskie na Podlasiu. W 1501 roku w jego władanie weszły Waniewo (ziemia bielska) nadane przez króla Aleksandra. W roku zawarcia unii z Wielkim Księstwem Litewskim, dołączone zostają do ich włości dobra Wysokie. Zarówno te jak i wcześniejsze włości, które znalazły się w rękach magnatów, należały wcześniej do dóbr hospodarskich, Magnaci zazwyczaj osiedlali na swoich

terenach ludność pochodzenia ruskiego [2, s. 48-49; 4, s. 45; 10, s. 125-126].

Dobra lisowskie w 1508 roku trafiły do Sapiarów. Cztery lata po tym nadaniu, doszło do zamiany dóbr Sapiarów na dobra Dumno, będące w posiadaniu Lenarta Kościńskiego [4, s. 39, 44; 9, s. 51-52; 10, s. 125, 127].

Zaistniała sytuacja na tych terenach stworzyła dogodne warunki do powiększenia się władztwa Radziwiłów. We władaniu Mikołaja Radziwiła – pełniącemu w latach 1493-1504 urząd starosty na Bielsku - znalazł się wielki areal gruntów oraz drobna szlachta bojarska, która miała w tych włościach pomniejsze nadania. Dobra Radziwiła osiągnęły niebagatelny obszar, ciągnąc się aż po same dobra tykocińskie z jednej strony, a granicę krzyżacką z drugiej. Od zachodu rozpościerały się po rzekę Elk, natomiast od wschodu granica biegła Netą, Brzozówką, Biebrzą oraz Narwią. Od tej chwili w ich dobrach, mających swą siedzibę w Goniądzu, tylko oni mogli nadawać pomniejsze dobra. Wtedy zaczęła się kolonizacja przejętych terenów pod egidą Radziwiłów, trwająca do 1529 roku [4, s. 44-47]. Do tego też roku Radziwiłowie zakładają miejscowości: Jatwiz, Rumiejki i Jacwiery Suche, obejmujące wspólnie 70 włók ziemi oraz Jacieryki, Gubicze i Macierze, zajmujące razem około 150 włók ziemskich. Ponadto na Nareśli istniały 2 młyny nazwane: Iruđa i Lewonie [4, s. 49]. W 1522 roku przyłączyli dobra węgrowskie. Były one położone w ziemi drohickej. Stało się tak za sprawą nadania, jakie uczynił na ich ręce Zygmunt Stary [4, s.45-46].

Ziemie podlegające wójtowi w Knyszynie od 1522 roku również systematycznie się zwiększały, aby po 7 latach objąć areal ziemski w ilości ponad 100 włók. Jak można sądzić, pod względem gospodarczym obszar rozwijał się dość prężnie, skoro w skład tych włości wchodziło 5 młynów oraz rudnice, które rocznie przynosiły dochód w wysokości 9600 groszy. W tym czasie powstało również wójtostwo Głęboki Stok, którego wójtom na 20 włókach został Mikołaj Pęski [4, s. 49].

Powstało również na Dobrzyniewie wójtostwo Waśka oraz Łukasza. Razem liczyły wówczas 150 włók. Na ich terenie znajdowała się ludność pochodzenia szlacheckiego, między innymi Grzegorz Strzelec oraz inni nieznani z nazwiska szlachcice [4, s. 49-50].

Radziwiłowie wraz z przejściem dóbr nie zaprzestali ich kolonizacji. Prowadzili ją nad jeziorem Dręstwo oraz na terenach późniejszego Augustowa koło jeziora Necko i rzeki Netty. W celu sprawniejszego nadzoru nad rozległym obszarem, ród ten przeprowadził podział administracyjny, który miał usprawnić zarządzanie całą ziemią. W wyniku zaistniałego podziału utworzono pięć włości, noszących swe nazwy od największych ośrodków miejskich. Wśród tych włości występowały: rajgrodzka, goniądzka, knyszyńska, węgrowska i waniewska, podlegające staroście. Najniższym stopniem tej administracji były wójtostwa, na których czele stał wójt i to właśnie on pełnił jurysdykcję na podległym obszarze. Z kolei wójt podlegał namiestnikowi [4, s. 46].

W 1519 roku w ramach lokacji w swych dobrach został osiedlony Wojciech Reszka, który na otrzymanym gruncie założył miejscowość Krzewo Małe, w późniejszym czasie miejscowość zmieniła nazwę na Reszki od

nazwiska założyciela. Powstały wtedy również osady Solistowo oraz Wilkowo, znajdowały się one pod granicą Prus. Otrzymały swą nazwę od nazwiska osoby posiadającej probostwo w Rajgrodzie, Stanisława Wilka, którego uposażono w ów teren [4, s. 46].

Rok 1522 przyniósł kolejne nadanie we włości radziwiłłowskiej. W tym czasie uposażono Jana Zrobka we włoki na Solistowie Brzozowie oraz młyn Dylnikowski, ziemie te utworzyły przyszłe wójtostwo Żrobki. Około roku 1529 nadanie 3 włók ziemi otrzymał pochodzący z Prus Lorenc Wojdowski. Początek wsi Kukowo ulokowanej nad jeziorem Krzewo Wielkie, wiąże się natomiast z nadaniem, jakie otrzymał Tomasz Kukowski. Donacja mogła zostać uczynione w tym samym roku, co włość nadana wyżej wspomnianemu Wojdowskiemu. Inne nadanie ziemskie we włości Radziwiłłów dotyczy położonych dziś pod Augustowem miejscowości Rutki Stare oraz Rutki Nowe, tworzące w tamtym czasie jedną włość ziemską pod nazwą Wola Rutkowska. Swą nazwę, ta chłopska wieś, zawdzięcza swym założycielom, rodzinie Rutkowskich. Kolejna wieś dziś nosząca nazwę Grabowo w czasie swego założenia nazywana Wolą Białosuknią, również wzięła nazwę od swych założycieli, którymi byli Białosukniowie Grabowscy [4, s. 46-47].

W 1529 roku, z nadania Radziwiłłów, Sokołdkę otrzymał bojar Leniec Samojja, od którego wywodzili się bojarzy Leńczewscy [2, s. 71]. W tym też roku Jan Radziwiłł otrzymał także przywilej na karczmę koło rzeki Netty, a dokładniej przy drodze z Prawdziszek do Grodna [4, s. 47].

Na terenach bliskich Goniądzowi przed nadaniem tej włości Radziwiłłom, mieszkala już ludność pochodzenia szlacheckiego. Radziwiłłowie potwierdzili posiadanie przez osiadłą tam szlachtę własności, niejednokrotnie zwiększając je o kolejne nadania [4, s. 47].

Na terenach podległych Goniądzowi powstała Długoleka. Miejscowość ta była założona przez wspomnianego już wcześniej Józefa Bajkę. Teren obejmujący 100-włokowy nadział ziemski utworzył wójtostwo. Powstają wtedy też na 40 włókach nadanych Stanisławowi Sławskiemu włości Mykcin, w niedalekim położeniu od rzeki Brzozówki, przy której powstała osada Dzieciołowo założona przez Grzegorza Taurusa - ulokowana została na połowie gruntów przypadłych Mykcinowi. W tym też czasie powstało wójtostwo obejmujące wieś Zabieli i Jawierz Wielką, a wójtem na 80 włókowej dziedzinie został Karpa Józefowicz, który otrzymał również młyn na Brzozówce [4, s. 48].

Inne dobra pod nazwą Rudka znalazły się we władaniu Hlebowiczów, natomiast Stackiewiczowie otrzymali włości Dłubów, niestety nie jest znana data tego nadania [10, s. 125]. Radziwiłłowie dążąc do powiększenia arealu swych włości zaczęli zajmować tereny lesiste, stanowiące własność gospodarską. W ten sposób w ich władaniu znalazły się tereny wchodzące w skład późniejszej włości knyszyńskiej, tzn. lasy należące pod zarząd Grodna i Bielska. Ponadto zwraca się uwagę na duże zaangażowanie rodziny Radziwiłłów w proces kolonizacji w swych włościach, gdyż za ich gospodarowania skolonizowano ponad 1000 włók [4, s. 50; 10, s. 127].

Również w okolicach Bielska rozwijało się osadnictwo. Jak wiadomo w 1434 roku, więc jeszcze w pierwszej fazie kolonizacyjnej, urząd wójta Bielska sprawował niejaki Andrzej, niestety jego nazwisko jest nam nieznane. Dopiero 2 etap kolonizacji w XVI wieku wymógł na tych terenach prężne osadnictwo. Przykładowo w 1500 roku szlachcic bojarski Lewko Wejkiewicz na przejętej przez siebie ziemi założył włość zwaną od jego imienia Lewkami. W dwadzieścia lat później włość Studziwody wraz z znajdującym się tam młynem przejął Jan Sieheniewicz [4, s. 54].

Okolica Suraza była przemieszana pod względem narodowościowym. Oprócz wspomnianych już włości bojarskich, istniały też pod Surazem dobra szlachty mazowieckiej obejmującej włość Borowskie. Nadanie w tych włościach otrzymał też Andrzej Stankowicz, składające się z czterech wsi, do których należały: Kruszewo, Sliwno Mankowicze oraz Izbiszczce. Darowiznę tą otrzymał między 1492, a 1506 rokiem z rąk Aleksandra Jagiellończyka [4, s. 56].

Do 1513 roku ziemia ta należała, jako uposażenie wdowy Heleny. Po jej śmierci stała się ona dzierżawą Gasztolda, tego samego, który posiadał już wtedy dobra tykocińskie. W ten sposób powiększył swoje ziemie oraz wpływy na Podlasiu [4, s. 56].

Lasy nad Orlanką dostał Jeska Iwanowicz (został tam wójtem) – będącym pisarzem, wojewody trockiego - od Aleksandra Jagiellończyka. W skład jego ziemi wchodziły: w części Koszelewy oraz las Topczykalski, który po jakimś czasie ten sam władca nadał piotrowi Fursowi. Dobra te należały do niego jeszcze w 1507 roku, kiedy to Zygmunt Stary potwierdził własność tych dóbr. W 1512 roku dobra Fursa, przejęła rodzina Bohowityczynów, mianowicie Bohusz pełniący obowiązki podskarbiego litewskiego. Ów Bohusz również prowadził kolonizację otrzymanych ziem, osadzając na nich osadników ruskich. Za jego czasów powstały dobra Orla [4, s. 57].

W 1437 roku wspomniany wyżej Piotr z Gumowa - pełniący w tym czasie urząd wójta tykocińskiego – w okolicach Suraza otrzymał z rąk księcia Michała Zygmuntowicza teren leśny, noszący nazwę Choroszcz, zakładając tam osadę Choroszcz. Zasiedlał na swoim terenie głównie ludność pochodzenia polskiego. Dobra te w późniejszym okresie stały się własnością rodu Chodkiewiczów, nie jest pewne, kiedy jednak objęli oni władanie ziemiami nad Narwią i Supraślą. Musiało nastąpić to po 1400 roku. Rodzina Chodkiewiczów dała początek dobrom grodeckim, supraskim oraz zabłudowskim [4, s. 58; 10, s. 126].

Również inne dobra znajdujące się w tej puszczy przy rzece Białystok około lat 50. XVI wieku zostały nadane przez Kazimierza Jagiellończyka rodzinie Raczków, mianowicie ich Jakubowi Raczce Tabutowiczowi, wywodzącego się z bojarów. Na otrzymanych dobrach założone zostały: majątek Bakałużów oraz Jundziłów a w nich dobra Białystok i Dojlidy jak też Chwasty. Początkowo Fasty (Chwasty) obejmowały osady wiejskie: Baciezki, Krupniki, Łyski oraz Porosły. Władza Raczków nad tymi dobrami trwała do 1482 roku, gdyż w tym roku ten sam władca, przekazał te dobra Chodkiewiczom, którzy w 1507 roku przejęli też dobra Choroszcz, należące do wyżej wspomnianego Piotra z Gumowa [4, s.



58-59].

Również szlachta mazowiecka miała w tych stronach swoje dobra, o czym może świadczyć fakt pojawienia się Kaszubów w 1459 roku. Rodzina ta zajęła Rogowo nieopodal Choroszczy. Natomiast Zygmunt Stary około 1520 roku uczynił właścicielem dóbr Strable, Macieja Lisa z Krajny [4, s. 59].

Na podstawie zawartych wykazów, dotyczących osadnictwa w ziemi mielnickiej, odpowiadających kolejno I połowie XVI wieku oraz latom 80. XVI wieku, widzimy zmiany, jakie zaszły na tej ziemi co do liczby miejscowości. Do lat 50. XVI wieku w ziemi mielnickiej występuje 65 osad tak własności szlacheckiej, wielkopszącej (hospodarskiej) i kościelnej, z tego w posiadaniu szlachty znalazło się ok. 50 z nich. Ponadto jak wynika z tabel prawie żadna z nich nie wystąpiła w źródłach przed początkiem XVI wieku. Wyjątek mogą tu stanowić jedynie Łosice, Mielnik, Siemiatycze oraz Woźniki. Inaczej sytuacja przedstawiała się w 1580 roku. Uwidacznia się tutaj znaczny przyrost osad w posiadaniu właścicieli szlacheckich, w których rękach znajduje się 91 osad oraz dwie dzierżawy, a ich liczba w stosunku do I półwiecza wzrosła o około 50%. Ponadto spis dla roku 1580 zawiera również nazwiska właścicieli posiadających poszczególne dobra, dając lepszy pogląd na stosunki własnościowe w tym obszarze. W aneksie VII ukazującym w sposób rzeczowy stosunki własnościowe w ziemi mielnickiej, przedstawiona została ogólna liczba włości, przypadająca na dobra poszczególnego właściciela z rozróżnieniem na włości osiadłe, puste, wójtowskie oraz ziemskie [6, s. 149-162].

W I połowie XVI wieku fortuna Radziwiłłów była znacznych rozmiarów. Ich dobra knyszyńskie, rajgrodzkie, goniądzkie i wieniawskie na Podlasiu obejmowały obszar 1164 włości. Dobra Gasztołda były znacznie mniejsze od radziwiłłowskich o ponad dwa razy (490 włości). W ich obręb wchodził ośrodek miejski Tykocin oraz szereg pomniejszych wsi [2, s. 93].

Lata 1536-1571 stanowią przełom w wielkich własnościach podlaskich. Czas ten okazał się niezbyt łaskawy dla magnackich rodów, których ziemia zaczęła wracać w ręce hospodarskie, co bez wątplenia możemy wiązać z działalnością energicznej królowej Bony. Żona Zygmunta Starego posiadając puszczę w okolicach Grodna, dostała zgodę męża w 1528, potwierdzoną w 1536 roku na piśmie na wykup zastawionych tutaj włości hospodarskich. Jej żywiołowe działania związane z pewnością były też z tym, iż sama graniczyła z dobrami Radziwiłłów. W ten sposób na własność skarbu wielkopszącego w 1536 powróciły dobra knyszyńskie i augustowskie, wcześniej zajmowane przez Radziwiłłów. Mikołaj Radziwiłł sukcesor tych dóbr, chcąc udobruchać królową, oddał dobra knyszyńskie w 1528 roku Zygmunтови Augustowi. Jednak inni członkowie rodziny spirali się dalej o ich przynależność, dlatego odebrano im je w 1530 roku, tworząc włości prywatne Zygmunta Augusta. Następnie odebrano im również w 1571 roku włości wokół Rajgrodu i Goniądza. Około 1542 roku dobra tykocińskie weszły w posiadanie Zygmunta, syna Bony. Zabiegi te spowodowały powiększenie się stanu posiadłości wielkopszącej. Dlatego też uważa się za racjonalne przyjąć, iż własność hospodarska po rozbiore

magnackich dóbr wynosiła 42,8% wszystkiej posiadanej na Podlasiu ziemi [2, s. 93-94; 4, s. 63, 65, 76, 78, 81; 7, s. 162].

Należy zwrócić uwagę, że na terenach nowego osadnictwa rozwinęły się przede wszystkim dobra wielkopsiążące i wielka własność skupiająca się w okolicach takich ośrodków miejskich jak: Rajgród, Augustów, Knyszyn czy Goniądz. Natomiast stare osadnictwo dominowało w krajobrazie wsi drobnej szlachty, która przybyła na tereny Podlasia w I fazie kolonizacji [1, s. 68; 4, s. 53; 7, s. 163].

**Podsumowanie.** Wielkie posiadłości ziemskie na terenie Podlasia stanowiły nieliczny odsetek wszystkiej dóbr ziemskich. Na największe donacje od władcy mogli liczyć najbardziej postawieni w państwie przedstawiciele stanu szlacheckiego. Prym w tej materii wiodły takie rody możnowładcze jak Radziwiłłowie czy Gasztołdowie, którzy dokonywali starań, aby dalej powiększać swój majątek. Z całą pewnością można stwierdzić, że ziemia stanowiła wielką wartość dla ówczesnych ludzi, stanowiąc jednocześnie o majątności jej posiadacza, a poniekąd również o pozycji szlacheckiej urodzonych przedstawicieli stanu rycerskiego. Ziemie z podziałów własnościowych na Podlasiu pochodziły z nadań władcy, który jak można sądzić wynagradzał rody za wierną służbę. Ziemia nadana w ten sposób stawała się własnością rodową. Jak można zauważyć zwykle własność ziemską pozostawała w obrębie jednego rodu. Nieruchomości stanowiące dobra rodzinne najczęściej przechodziły na własność kolejnych pokoleń w sposób dziedziczny. Familie rodowe powiększały swoje dobra ziemskie w wyniku kolejnych nadań władcy, jak również poprzez wzajemne koligacje małżeńskie. Ojcowizna przechodziła na jednego z męskich potomków lub została dzielona między kilku synów.

#### **Bibliografia**

1. Biernacka M., Wsie drobnoszlacheckie na Mazowszu i Podlasiu, Wrocław 1966.
2. Butkiewicz M., Dobra szlacheckie w powiecie tykocińskim, Lublin 1998.
3. Kołodziejczyk A., Podziały administracyjne i urzędy na Podlasiu i Grodzieńszczyźnie w XV i XVI wieku, [w:] Puszcze wielkopsiążące na północnym Podlasiu i zachodniej Grodzieńszczyźnie w XV i XVI wieku, pod red. Józefa Śliwińskiego, Olsztyn 2007.
4. Kołodziejczyk A., Z dziejów kolonizacji puszczy na Podlasiu w XV-XVI wieku, [w:] Szkice z dziejów kolonizacji Podlasia i Grodzieńszczyzny od XIV do XVI wieku, pod red. Józefa Śliwińskiego, Olsztyn 2002.
5. Kresa M., Podlasie – pogranicze kultur, religii i narodów, <http://www.dialektologia.uw.edu.pl/index.php?l1=mapa-serwisu&l2=&l3=&l4=podlasie-historia-regionu-mwr> (24.02.2017).
6. Michałuk D., Ziemia mielnicka województwa podlaskiego w XVI-XVII wieku, Toruń 2002.
7. Ochmański J., Struktura feudalnej własności ziemskiej na Podlasiu w XVI wieku, „Acta Baltico-Slavica”, Białystok 1964, z. 1.
8. Pietkiewicz K., Wielkie Księstwo Litewskie pod rządami Aleksandra Jagiellończyka, Poznań 1995.
9. Wiśniewski J., Dzieje osadnictwa w powiecie sejneńskim od XV do XX wieku, [w:] Materiały do dziejów ziemi sejneńskiej, pod red. Jerzego Antonowicza, Białystok 1963.
10. Wiśniewski J., Rozwój osadnictwa na pograniczu polsko-rusko-litewskim od końca XI do połowy XVII w., Acta Baltico-Slavica, Białystok 1964, z. 1.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА СРЕДСТВАМИ КИНЕМАТОГРАФА

*Макаревич Анна Владимировна,  
Белорусский государственный  
университет культуры и искусств,  
старший преподаватель кафедры менеджмента  
социокультурной деятельности,  
кандидат искусствоведения,  
anna.kruchkova@gmail.com*

В начале XXI века феномен постмодернизма рассматривается исследователями как осуществившееся, но в то же время неопределенное, размытое, свободно развивающееся явление в искусстве и культуре, с неясными мировоззренческими установками эстетических критериев и ценностей. Тем не менее постмодернистская философско-эстетическая концепция обладает достаточной целостностью и системностью, что позволяет ей оказывать воздействие на литературу, кинематограф, изобразительное искусство, архитектуру, музыку, гуманитарное знание в широком смысле этого слова. Философско-эстетической основой постмодернизма стали, как известно, идеи деконструкции французских постструктуралистов и постфрейдистов (Ж. Деррида), о языке бессознательного (Ж. Лакан), шизоанализе (Ж. Делез, Ф. Гваттари), а также концепция иронизма итальянского семиотика У. Эко. Являя собой квинтэссенцию философии и эстетики второй половины XX – начала XXI века, философское поле постмодернизма теснейшим образом связано не только с деконструктивизмом и постструктурализмом, но и с эстетикой модернизма, феноменологией, герменевтикой, неомарксизмом и другими предшествующими направлениями.

Кинокартины, созданные в эпоху постмодерна, вызывают огромный интерес, поскольку этот период отмечен значительными достижениями и рождением редких, уникальных по своей сути произведений. Появление все более новых и совершенных технических и технологических возможностей, стилей и направлений сопровождается определенными изменениями в мышлении режиссера. Рассмотрим в качестве примера картину австралийского режиссера База Лурмана «Ромео + Джульетта» (1996), отметившая свое двадцатилетие в 2016 году и ставшая эталоном постмодернизма, перевернув представления об экранизации классики. В ней нашли отражение основные парадигмы постмодернизма, которые могут быть выражены в таких понятиях как: «интертекстуальность», «двойной код», «пастиш», «иронизм», «семантический парадокс», «цитатность», «коллаж» и др. Также в фильме находит выражение одна из интересных художественных особенностей постмодернизма – механизм адаптации классических сюжетов к их современным версиям.

В свое время картина Б. Лурмана «Ромео + Джульетта» повергла в шок многих критиков и зрителей. Между тем режиссер, приступая к работе над ней, пытался предположить, как бы картину снял сам У. Шекспир. Известно, что великий драматург адресовал свои произведения самой широкой аудитории, от королевской знати до низших слоев общества, и зачастую прибегал на театральной сцене к различным визуальным эффектам. Именно поэтому родилась идея о переносе действия фильма в современный мегаполис, а конфликтующие семьи обратить в криминальные кланы, роль хора вверить ведущим теленовостям, эскадрильи заменить пистолетами, а саму историю выдержать в стиле, максимально соответствующим эстетике искусства эпохи постмодернизма. В то же время Б. Лурман стремился не утратить сюжетную линию и фабулу пьесы, но и максимально сохранить черты шекспировских строк, стараясь при этом приблизить их к актуальной американской речи. Все это дало возможность режиссеру не только акцентировать внимание на характере оригинального произведения, но адаптировать его содержание для аудитории поколения MTV.

Стилевые аллюзии и цитаты стали не только важнейшим техническим приемом картины, но существенной стороной фильма, отразив особый тип мышления режиссера. В качестве мест съемок режиссером были выбраны мексиканские города (Мехико, Бока-дель-Рио), а также локации Майами. Декорации к фильму авторы наполнили всевозможными отсылками как к творчеству У. Шекспира (например, рекламная вывеска «Rosencrantzky's Burgers»), так и к образам популярных в то время американских брендов (например, рекламные щиты в духе стилистики компании Coca-Cola). В результате, в традициях постмодернизма Б. Лурман словно уравнивает элитарную и массовую культуры.

Являясь одним из ярчайших примеров кинематографа второй половины 1990-х гг., картина «Ромео + Джульетта», воссоздает жесткий и циничный образ современной цивилизации. Для этого режиссер, при создании фильма использовал широкий спектр визуальной техники, характерной как для кинематографа, так и для телевидения (популярной, в частности, в рекламных роликах, новостных программах, в музыкальных клипах и др.). Например, в сцене столкновения Монтеки и Капулетти на автозаправке, режиссер использовал выразительные приемы трансфокации, быстрого панорамирования, ручной камеры, слоу-моушена, фактурных деталей. Помимо того, созданные, эффектные, с визуальной точки зрения, кадры, сменяют друг друга в стилистике монтажа клипов.

Кроме отображения стремительного темпа и беспорядочного состояния современного мира, фильме есть и иное клиповое монтажа. Зачастую он используется, когда необходимо передать параллельное действие или для включения для флешбэков. В качестве примера, можно привести сцену поединка Ромео и Тибальта, где момент выстрела прерван кадром, изображающий Джульетту, чувствующую несчастье. Или в другом эпизоде, когда сон Ромео и Джульетты оказывается нарушен кадром,

изображающим тело умершего Тибальта. В этот момент Ромео озарило воспоминание о содеянном им преступлении.

Отчетливую систему в картине можно проследить и в использовании общих и крупных планов съемки. Как правило, общие планы призваны напоминать зрителю о литературном первоисточнике фильма. Для этого многим кадрам придается особый эффект театральной сцены. Например, в эпизоде столкновения Ромео и Тибальта, закончившейся гибелью Меркуцио. Крупные и сверхкрупные планы лиц и глаз актеров акцентируют внутреннее состояние персонажей фильма.

Важный символ фильма, являющийся, в сущности, стиливой особенностью творчества режиссера – это наличие многочисленных кадров зеркальных отражающих поверхностей (зеркала, витрины) и воды (бассейн, аквариум). Герои картины зачастую встречаются с различными зеркальными поверхностями, особенно в узловых эпизодах картины отражающим элементам придается особое визуальное и символическое значение.

Особое значение в фильме Б. Лурман уделяет музыкальному оформлению. Именно это стало одним из факторов, привлечших внимание к картине продюсеров киностудии «20th CenturyFox». Музыкальный язык фильма крайне разнообразен и эклектичен. Поставив себя на место У. Шекспира, режиссер решил, что драматург (если бы он жил в наше время) мог бы использовать музыку улиц – это и поп-исполнители, и рок-группы и рэп. Этим и объясняется пестрота музыкальных хитов эпохи MTV, использованных в картине, которые режиссер очень тщательно подбирал уже на этапе написания сценария. В фильме можно услышать композиции таких исполнителей как TheCardigans, Garbage, Des'ree иRadiohead. Многие треки зазвучали в новых версиях, в аранжировках продюсеров фильма Н. Хупера и М. де Вриса, в оркестровом переложении К. Армстронга, а также в хоровой интерпретации К.Тарвера. Звучит в фильме и классическая музыка. Трагический эпизод фильма, в котором погибает Джульетта, сопровождается звучанием музыки из оперы Р. Вагнера «Тристан и Изольда». Такая сопредельность классической и популярной музыки является еще одним ярким примером эстетики постмодернизма в картине.

Таким образом, тотальная интертекстуальность охватывает чуть ли не все художественное пространство фильма. Режиссером делается попытка услышать «голос самой культуры». Цитатность и суммарность стиливых ориентиров рождает явление диалогизма – полифонию миров. Именно оно осуществляет в постмодернистском искусстве необходимый художественный парадокс творчества. Составляющие этого диалога разнообразны: стили, эпохи, жанры, авторы, цитаты. Слова, кинокадры, музыкальные фразы, темы и любые другие элементы художественного текста меняют смысл в зависимости от контекста. Результатом такой постмодернистской игры становится семантический парадокс, характерный для многих произведений.

Логично предположить, что на сегодняшний день постмодернизм в кинематографе не исчерпал всех своих возможностей, а его концепция остается открытой, подобно формам самих художественных произведений искусства постмодерна.

**Литература:**

1. Джеймисон, Ф. Постмодернизм или Логика культуры позднего капитализма / Ф. Джеймисон // Философия эпохи постмодерна : сб. пер. и реф. / сост., ред. А. Р. Усманова. – Минск, 1996. – С. 117–137.

2. Ильин, И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И. П. Ильин. – М.: Интрада, 1998. – 225 с.

3. Маньковская, Н. Б. Эстетика постмодернизма / Н. Б. Маньковская. – СПб.: Алетейя, 2000. – 347 с.

## **TEORIA INTEGRACJI SENSORYCZNEJ W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ**

*mgr Sylwia Niemiec-Elanany*  
*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie*

*mgr Paweł Pruski, mgr Piotr Marcinkowski*  
*Uniwersytet Jagielloński*

**Streszczenie:** Artykuł prezentuje przegląd literatury w zakresie założeń filozoficznych dotyczących integracji sensorycznej, wskazując na jej trudności metodologiczne. W dalszej części zaprezentowana jest egzemplifikacja założeń teoretycznych na działania praktyczne w terapii integracji sensorycznej.

**Słowa kluczowe:** *pedagogika, integracja sensoryczna, podstawy filozoficzne, implementacja*

### **Wstęp**

Głównym celem niniejszego artykułu jest analiza roli jaką w praktyce pedagogicznej odgrywa integracja sensoryczna. Zaprezentowane zostaną podstawowe korzyści, problemy oraz miejsce jakie w praktyce pedagogicznej pełni integracja sensoryczna. Pierwsza część artykułu (I) dotyczy założeń teoretycznych prezentowanej koncepcji. W szczególności będą to założenia (i) ontologiczne, (ii) epistemologiczne, (iii) aksjologiczne. Drugą część artykułu (II) stanowi analiza praktycznej eksplikacji teorii integracji sensorycznej w obręb praktyki pedagogicznej. W ramach tej części pracy szczególna uwaga poświęcona zostanie następującym aspektom analizowanej teorii: (i) diagnostyce, (ii) metodyce, (iii) profilaktyce (iv) innowacyjności działań wychowawczych, edukacyjnych, oświatowych. Ostatnia część artykułu stanowić

będzie podsumowanie oraz przedstawienie własnych refleksji dotyczących podjętego tematu.

## I

**(i) Założenia ontologiczne.** Podobnie jak w przypadku ogółu teorii naukowych, tak również teoria integracji sensorycznej może być rozpatrywana na różnych płaszczyznach ontologicznych. Z najszerszej perspektywy teoria może zostać aplikowana w obręb podziału obejmującego realizm oraz antyrealizm naukowy. W świetle argumentów jakie pojawiają się wewnątrz tego dyskursu naczelną kwestią brzmi: czy obraz struktury ontologicznej opisywanej przez daną teorię (w tym wypadku integracji sensorycznej) jest niezależnym od podmiotu poznającego? Innymi słowy, czy teoria ta dostarcza prawdziwy opis rzeczywistości? Zwolennik interpretacji realistycznej udzielił pozytywnej odpowiedzi na powyższe pytania, natomiast przeciwnik zobowiązany jest do przedstawienia alternatywnych rozwiązań.

W przypadku teorii integracji sensorycznej mamy do czynienia z dwoma składowymi jakimi możemy rozróżnić w kontekście badań kognitywnych. Z jednej strony jest to grupa bodźców mająca bezpośredni wpływ na określone struktury mózgu badanego podmiotu. Z drugiej zaś są to subiektywne odczucia badanego, będące wynikiem zmian spowodowanych stosowaniem w terapii teorii integracji sensorycznej. W związku z powyższym stajemy wobec kilku zasadniczych problemów. Po pierwsze zobowiązani jesteśmy przyjąć określoną teorię umysłu.

Współcześnie istnieje kilka konkurencyjnych propozycji. Na przykład behawioryzm logiczny (w teorii umysłu) zakłada, że terminy opisujące umysł charakteryzowane mogą być jedynie w pojęciach odnoszących się do zachowań (lub dyspozycji). Strefa zjawisk mentalnych, w świetle tej teorii jest tylko pewnym założeniem [5].

W przypadku teorii integracji sensorycznej, moglibyśmy mówić o jej skuteczności jeśli podmiot terapii reaguje (w krótkim bądź długim terminie) w określony sposób na aplikowane bodźce. Problematyczna jest jednak redukcja terminów odnoszących się do stanów mentalnych. W założeniu omawianego stanowiska, całość rozpoznania ujęta zostaje w obrębie semantyki budującej wyłącznie na obserwacji podmiotu. Tym samym zakres deskryptywny terapii zostaje w znacznej mierze zredukowany, co przekłada się na niemożliwość wyrażenia pewnych specyficznych stanów formułowanych wyłącznie z użyciem terminów opisujących stany mentalne.

Konkurencyjnie można analizę w obrębie teorii identyczności typów lub egzemplarzy [5]. W przypadku tej pierwszej – stany mentalne danego typu są stanami mózgu tego samego typu. Stosując integrację sensoryczną, w świetle tej teorii identyczności typów, bardzo precyzyjnie oddziałujemy na określone połączenia neuronalne, a co za tym idzie wywołujemy identyczne z nimi zjawiska mentalne. Założenie to jest niezwykle silne. Aby uzyskać określoną zmianę reprezentowaną w obszarze mentalnej podmiotu, musi on dysponować dokładnie określonym układem neuronalnym. Restrykcyjność tej teorii zobaczmy

możemy na prostym przykładzie. Jeśli X posiada stan mentalny „słońce jest pomarańczowe”, to aby Y mógł posiadać taki stan mentalny musi posiadać dokładnie tę samą strukturę mózgu pozwalającą zrealizować taką reprezentację mentalną. W świetle obecnych badań, które wskazują na adoptowalność funkcji w obrębie różnych obszarów mózgowych, powyższa teoria wydaje się być problematyczna. Mniej restrykcyjna jest odmiana egzemplarza. Według niej stany mentalne podmiotu nie muszą być reprezentowane przez identyczne stany mózgu, a jedynie są wynikiem superweniencji [5].

Wyważając powyższe argumenty i zestawiając ich wynik z omawianą teorią, wydaje się być trafne przyjęcie perspektywy realistycznej (z uwzględnieniem pewnych założeń wynikających z teorii identyczności egzemplarza). Dzięki temu analizowana teoria posiada niezbędne, efektywne oraz co istotne spójne założenia ontologiczne.

**(ii) Założenia epistemologiczne.** Podobnie jak w przypadku założeń ontologicznych, również w perspektywie epistemologicznej niezbędne jest poczynienie pewnych dookreśleń, mających na celu redukcję obszaru analizy. Podobnie jak w poprzednim rozróżnieniu efektywnym rozwiązaniem jest założenie perspektywy realistycznej, obejmującej dostęp poznawczy do realnie istniejących struktur rzeczywistości. Perspektywa ta wydaje się być spójna z współczesną metodologią naukową. Ponadto zakładając proponowaną perspektywę unika się wielu problemów z jakimi borykają się konkurencyjne propozycje, np. problem obiektywności naukowej. Jeśli w ramach analizowanej teorii niezbędne są działania opierające się na ingerencji w obszary mózgowie podmiotu, istotne jest założenie dostępu poznawczego do wspomnianych struktur. Dodatkowo w przypadku teorii integracji sensorycznej musimy poczynić założenia dotyczące obserwowalnych oraz nieobserwowalnych cech badanej struktury. Jeśli ograniczylibyśmy pojęcie realizmu jedynie do cech obserwowalnych, to w przypadku teorii integracji sensorycznej postulat ten wydaje się być zbyt słaby. Zgodnie z obecnym stanem nauki nie posiadamy pełnej wiedzy na temat struktur mózgu oraz ich funkcjonowania, tak więc należy przyjąć określone założenia teoretyczne. Ponadto w ocenie rezultatów badań brane są pod uwagę liczne uogólniania bazujące np. na danych statystycznych.

**(iv) Założenia aksjologiczne.** W kontekście analizowanej teorii założenia aksjologiczne obejmować powinny zespół wartości etycznych chroniących dobro pacjenta. Niemniej jednak, należy jasno zakomunikować rozdzielność etyki oraz aksjologii (odmienny obszar badań). W przypadku aksjologii analizowane są wartości, ich charakter, klasyfikacja, kryteria. W etyce zaś przedmiotem jest pewien rodzaj dyskursu moralnego dotyczący stosowalności tych wartości. Dlatego też, w przypadku podjętego tematu wydaje się, że określenie założeń aksjologicznych związane jest z pewnym modelem naukowym w ramach którego realizowane są badania. Zważając na głęboką integrację w strukturę mózgu badanego podmiotu, istotne jest to aby całość badań oparta była na jasno



sklaryfikowanej metodologii oraz celach badawczych. W zależności od tego kontekstu zaangażowane zostaną różne typy wartości moralnych, adekwatnych do przyjętego modelu. Z pewnością naczelną wartością jest szerokokorozumiane dobro pacjenta.

## II

W końcu lat sześćdziesiątych w oparciu o przegląd literatury z zakresu psychologii rozwojowej, psychologii uczenia się, neurobiologii, neurofizjologii i własne doświadczenia kliniczne dr Jean Ayres terapeuta zajęciowy i psycholog sformułowała hipotezy wskazujące na implikacje funkcji psychoneurologicznych w zachowaniu i uczeniu się dziecka. Aby zweryfikować postawione hipotezy skonstruowała metody badawcze i przeprowadziła szereg badań których wyniki zamieściła w kilkudziesięciu publikacjach [1]. Wyniki tych badań wykazały, że istnieją czynniki mierzone za pomocą jej testów występujące tylko u dzieci z dysfunkcjami percepcyjno-motorycznymi lub dzieci z dysfunkcjami ośrodkowego układu nerwowego. Wyłonione czynniki zinterpretowała jako reprezentację dysfunkcji, które łączą się z określonymi zaburzeniami w obrębie ośrodkowego układu nerwowego obejmującymi integrację danych wejściowych z jednego lub więcej systemów sensorycznych. Ayres zauważyła, że te dysfunkcje integracji sensorycznej miały wpływ na reakcje posturalne, napięcie mięśni, planowanie ruchu, rozwój mowy, zachowanie, emocje i funkcje poznawcze [1].

Kolejne lata badań prowadzonych przez Ayres i jej współpracowników prowadziły do rozwoju teorii integracji sensorycznej, obejmującej teoretyczne podstawy procesów integracyjnych, metody diagnozy zaburzeń tych procesów i specyficzne techniki terapeutyczne.

**(i) Diagnostyka integracji sensorycznej.** Efektywna terapia integracji sensorycznej rozpoczyna się od diagnozy opartej na wnikliwej obserwacji dziecka podczas swobodnej i ukierunkowanej zabawy, szczegółowym wywiadzie z rodzicami dziecka, klinicznej obserwacji, zastosowania odpowiednich testów stosowanych w diagnozie zaburzeń procesów sensorycznych oraz analizie uzyskanych wyników. Diagnozę może wykonać tylko wykwalifikowany terapeuta integracji sensorycznej.

1) Wywiad z rodzicami-wstępny etap diagnozy. Wywiad z rodzicami to jedno z głównych źródeł informacji o dotychczasowym rozwoju dziecka. Istotnymi elementami wywiadu z rodzicami jest pozyskanie informacji o przebiegu ciąży oraz opis przebiegu porodu. Ponadto należy zapytać o występowanie alergii, wady serca, wad ortopedycznych, wad narządów zmysłu, przyjmowane leki itp. Zdobyte podczas wywiadu z rodzicami informacje są pomocne w określeniu podstawowych deficytów dziecka. Odrębnym polem informacji, które są niezbędne do prawidłowego zdiagnozowania zaburzeń integracji sensorycznej jest rozwój sensomotoryczny. Do uzyskania informacji w tym zakresie służą kwestionariusze. Pierwszy w Polsce Kwestionariusz Rozwoju Sensomotorycznego powstał w 1995 roku przez Z. Przyrowskiego.

Kwestionariusz Rozwoju Sensomotorycznego składa się z kilkudziesięciu pytań i klucza, na bazie którego można opracować wyniki badań.

## 2) Najważniejsze kierunki klinicznej obserwacji.

Diagnoza opiera się także na strukturalizowanej obserwacji klinicznej dziecka. Obserwacji klinicznej dokonuje się na podstawie sformalizowanych prób.

Do najważniejszych kierunków klinicznej obserwacji zalicza się:

- Badanie reakcji posturalnych
- Obserwacja kliniczna napięcia mięśni posturalnych
- Obserwacja zmienności i izolacji ruchu
- Obserwacja utrzymania ciężaru ciała i przenoszenia ciężaru ciała
- Obserwacja funkcji okoloruchowych
- Obserwacja praksj
- Obserwacja modulacji sensorycznej
- Obserwacja obustronnej koordynacji ruchowej.

Pełna diagnoza obserwacji klinicznej powinna być również stawiana z użyciem testów standaryzowanych, obiektywnych metod badawczych. Istnieje wiele testów, które są powszechnie używane do diagnozy dysfunkcji integracji sensorycznej.

3) Testy stosowane w diagnozie zaburzeń procesów sensorycznych. Southern California Sensory Integration Tests (SCSIT) (Południowokalifornijskie Testy Integracji Sensorycznej).

W skład tej Baterii Południowokalifornijskich testów wchodzi:

- Test Wizualizacji Przestrzeni – Space Visualization (SV).
- Test Percepcji Figury i Tła – Figure – ground Perception (FG).
- Test Położenia w Przestrzeni- Position in Space (PS).
- Test Kopiowania Wzorów – Design Coping (DC).
- Test Precyzji Ruchowej – Motor Accuracy (MAC).
- Test Kinestezji – Kinesthesia (KIN).
- Test Manualnej Percepcji Kształtu – Manual Form Perception (MFP).
- Test Identyfikacji Palców – Finger Identification (FI).
- Test Grafestezji – Graphesthesia (GRA).
- Test Lokalizacji Bódźca Dotykowego – Localization of Tactile Stimuli

(LTS).

- Test Percepcji Podwójnego Dotyku – Double Tactile Stimuli Perception

(DTS).

- Test Imitacji Pozycji – Imitation of Postures (IP).
- Test Przekraczania Linii Środkowej Ciała-Crossing Mid-line od Body

(CML).

- Test Obustronnej Koordynacji Ruchowej- Bilateral Motor Coordination

(BMC).

- Test Różnicowania Prawo-Lewo-Right-Left Discrimination (RLD).
- Test Równowagi z oczami Otwartymi i Zamkniętymi-Standing Balance: Eyes Open (SBO), Standing Balance: Eyes Closed (SBC) [4, 70].

Większość testów z omawianej baterii została tak opracowana, by nie tylko pomóc ocenić poziom rozwoju procesów sensorycznych dziecka w porównaniu do norm wiekowych, ale także ukazuje naturę nieharmonijności czy dysfunkcji rozwojowych [4, s.70].

Po zebraniu danych terapeuta przystępuje do analizy wyników. Analiza wyników musi doprowadzić do postawienia różnicującej diagnozy to jest rozpoznania właściwego rodzaju charakterystycznych zaburzeń dla konkretnego dziecka. Konieczne jest określenie /nazwanie/ rodzaju zaburzeń.

Proces diagnostyczny trwa od dwóch do trzech spotkań i ma na celu ocenę funkcjonowania badanego w takich sferach, jak: percepcja wzrokowa, przetwarzanie wrażeń dotykowych, proprioceptywnych i przedsionkowych, koordynacja ruchowa oraz planowanie ruchowe – praktyka [3, s.27-28].

Aby terapia integracji przynosiła oczekiwane, sprawdzalne efekty nie może być zbiorem przypadkowych ćwiczeń – zabaw z dzieckiem na sali, ale przemyślanym kontrolowanym zespołem ćwiczeń postrzeganych przez dziecko jako zabawa. Budowa takiego programu działań może jedynie wynikać z diagnozy różnicującej. Z określonym typem zaburzeń związane są właściwe procedury i ćwiczenia.

Badanie kończy się określeniem rodzaju zaburzeń integracji sensorycznej i napisaniem szczegółowego raportu /orzeczenia/ przekazywanego rodzicom.

Raport w formie pisemnej powinien obejmować :

- wyszczególnione użyte w badaniu narzędzia
- wymienioną przyczynę badania dziecka w zakresie zaburzeń integracji sensorycznej również inne wcześniejsze rozpoznania
- szczegółowy opis wyników poszczególnych prób klinicznych i testów z odniesieniem do procesów sensorycznych
- podsumowanie obejmujące wzajemne powiązania stwierdzonych zaburzeń i zgłaszanych przez rodziców problemów w zachowaniu dziecka /np. problemów w koncentracji uwagi, trudności w nauce czytania, nadwrażliwości sensorycznej, problemów z zasypianiem i innymi/
- wnioski obejmujące zalecenia do terapii i ewentualnych dodatkowych konsultacji u innych specjalistów
- program terapii opierający się na wynikach badań
- ćwiczenia domowe /dieta sensoryczna/.

Wyniki badania powinny być omówione z rodzicami. Powinien być przedstawiony również program terapii, zalecenia do domu i instruktaż ćwiczeń domowych. Program terapii znajdujący się w raporcie musi obejmować kierunki terapii i przykłady zasadniczych ćwiczeń tak by w sytuacji ewentualnej zmiany terapeuty można było w sposób konsekwentny kontynuować terapię dziecka. Zestaw domowych ćwiczeń jest zestawem prostych zadań do wykonywania w oznaczonej ilości w ciągu dnia i tygodnia.

**(ii) Metodyka integracji sensorycznej.** Terapia integracji sensorycznej jest złożoną procedurą interwencyjną, gdyż istnieją niezliczone jej modyfikacje

w zależności o potrzeb dziecka, kwalifikacji terapeuty i dostępności interwencji terapeutycznej. Terapia integracji sensorycznej odbywa się w relacji jeden na jeden, nie prowadzi się zajęć grupowych. Częstotliwość i czas trwania terapii uzależnione są od rodzaju i stopnia nasilenia deficytów SPD u badanego. O czasie trwania terapii decyduje terapeuta, wspomnieć jednak należy o roli systematyczności w procesie terapii, która jest kluczowa w procesie normalizacji odbioru i integracji bodźców sensorycznych. Standardowa sesja terapeutyczna powinna trwać 45-60 minut, a cały proces terapii trwa zwykle około roku do 2-3 lat, jest to jednak sprawą całkowicie indywidualną [3, s. 28].

Podczas terapii integracji sensorycznej stosuje się ćwiczenia stymulujące ośrodkowy układ nerwowy. Ćwiczenia powinny być dostosowane do aktualnych możliwości psychoruchowych dziecka, a więc będąc właściwym wyzwaniem dla uczestnika terapii są stymulujące dla jego mózgu. Tylko taki sposób przeprowadzania terapii gwarantuje poprawę w organizacji pracy ośrodkowego układu nerwowego. Podczas terapii nie uczy się wykonywania konkretnych czynności, tylko poprzez nowe wzorce ruchowe powoduje się właściwe przetwarzanie informacji sensorycznych. Ciągłe balansowanie na granicy możliwości dziecka poprawiając organizację ośrodkowego układu nerwowego wpływa na zmianę zachowania w sferze motorycznej, emocjonalnej, poprawę zdolności poznawczych i językowych, a przede wszystkim przejawia się lepszą efektywnością uczenia się.

Kompleksowa terapia integracji sensorycznej może być prowadzona jedynie w oparciu o motywację dziecka, stąd ćwiczenia są tak konstruowane, by realizowały potrzeby dziecka w określonym wieku, w zgodzie z poszczególnymi krytycznymi okresami rozwoju.

Efektywna terapia integracji sensorycznej musi opierać się na zrozumieniu specyficznego sensorycznego profilu dziecka albo inaczej mówiąc na właściwej diecie sensorycznej i modyfikacji otoczenia. Terapia integracji sensorycznej jest swoistym zapewnieniem właściwej diety sensorycznej dla mózgu. Diety, w której unikamy pewnych wrażeń dezorganizujących zachowanie na określonym etapie terapii i jednocześnie zapewniamy wrażenia organizujące jego zachowanie [4, s.186].

Istotnym elementem terapii integracji sensorycznej jest także kierunkowa strategia terapeutyczna. Przybiera ona postać naukowej zabawy, w której dziecko chętnie uczestniczy i ma przekonanie, że kreuje zajęcia wspólnie z terapeutą.

Kierunkowa strategia jest balansowaniem między dyrektywną a niedyrektywną formą terapii. Terapeuta zachowuje względną równowagę między tymi strategiami, a w szczególności unika nadmiernego kierowania, które może doprowadzić jedynie do nauki pasywnego kopiowania pewnych zachowań, a nie bardziej uogólnionej zmiany zachowań dziecka [4, s.187].

Zajęcia w formie zabaw ruchowych prowadzone są na dużej sali, w której na specjalnej konstrukcji zawieszają się przyrządy do ćwiczeń. Sala do terapii SI powinna być wyposażona w urządzenia do stymulacji systemów: przedsionkowego, proprioceptywnego, dotykowego oraz w pomoce do

usprawniania układów: słuchowego, wzrokowego i węchowego. W terapii wykorzystywane są specjalne huśtawki, platformy, hamaki, belki, równoważnie, trampoliny, pochylnie, beczki i deskorolki terapeutyczne .

**(iii) Profilaktyka.** Terapia i teoria integracji sensorycznej może być wykorzystywana w działalności profilaktycznej. Stymulując prawidłowy rozwój dzieci już od wieku niemowlęcego, szczególnie w przypadku tzw. grupy ryzyka okołoporodowego, zapobiega się późniejszym nieprawidłowościom rozwojowym. W wypadku profilaktycznego stosowania teorii integracji sensorycznej, terapeuta działa w oparciu o specjalnie przygotowany program, zakładający odpowiednią intensyfikację działań oraz siłę określonych bodźców sensorycznych.

**(iv) Innowacyjność działań wychowawczych, edukacyjnych, oświatowych.** Metoda Integracji Sensorycznej jest jedną z najnowszych kompleksowych metod terapeutycznych stosowanych w Polsce w odniesieniu do dzieci z opóźnieniami w rozwoju psychoruchowym i trudnościami w nauce szkolnej. Powstała w latach sześćdziesiątych XX wieku, a rozwijana i doskonalona była przez kolejnych dwadzieścia lat [2, s.24].

Integracja sensoryczna nie jest substytutem rzeczywistej edukacji, może natomiast poprawić uczenie się i sprawić, że będzie ono łatwiejsze. Jeżeli efekty terapii są pozytywne, dziecko jest w stanie w sposób bardziej efektywny automatycznie przetwarzać i wykorzystywać skomplikowane informacje sensoryczne. Ma to swoje odbicie w życiu codziennym dziecka. W przypadku dziecka prezentującego początkowo objawy nadwrażliwości lub słabej reaktywności na bodźce sensoryczne, bardziej prawidłowe reakcje mogą prowadzić do pozytywnych zmian w zachowaniu, poprawy stosunków z rówieśnikami oraz zwiększonego poczucia własnej wartości. W miarę poprawy efektywnego funkcjonowania układu nerwowego niektóre dzieci będą osiągały postępy w rozwoju mowy, inne w umiejętnościach szkolnych. Bardzo często rodzice stwierdzają, że ich dziecko jest lepiej zorganizowane, skoncentrowane, pewniejsze siebie i łatwiejsze we współżyciu.

Terapia integracji sensorycznej stosowana w zaburzeniach uczenia się różni się od wielu innych technik, bo nie uczy dziecka specyficznych umiejętności takich jak liczenie bodźców wzrokowych, zapamiętywanie sekwencji dźwięków, różnicowanie jednego dźwięku od drugiego, rysowania linii między określonymi punktami itp. Terapia integracji sensorycznej ma raczej za zadanie wzmocnienie zdolności do uczenia się mózgu sposobu przyswajania tych specyficznych umiejętności. Terapia ta jest suplementem, uzupełnieniem terapii uczących podstawowych technik szkolnych takich jak czytanie czy pisanie, a nie ich zastąpieniem. Redukuje poziom zaburzeń i pozwala na precyzyjne i szybkie uczenie się 4, s.48].

## Podsumowanie

Integracja sensoryczna jest terapią leżącą u podłoża ludzkich doznań, a co za tym idzie zachowań. Prawidłowe łączenie pojedynczych bodźców, jest gwarantem spójnego postrzegania rzeczywistości oraz funkcjonowania w jej obrębie. Precyzja, szybkość, oraz sposób przetwarzania bodźców jest kluczowym elementem zachowania odpowiednich proporcji w działaniu. Większość procesów jakie prowadzi w tym zakresie ludzki mózg jest nieuświadomiona, jest wynikiem licznych automatyzacji wynikających z prawidłowej adaptacji do otoczenia. Podczas każdego działania wykonywane są tysiące procesów mózgowych, których wynikiem jest funkcjonowanie jednostki. Jeśli mózg prawidłowo kojarzy oraz łączy ze sobą bodźce, człowiek może należycie reagować na określone sytuacje. Nieprawidłowo funkcjonujące procesy sensoryczne przejawiają się w problemach z koncentracją uwagi, koordynacją ruchów, zaburzeniach skojarzeniowych. Występuje również w bardziej złożonych procesach takich jak: czytanie, pisanie, mowa, nadruchliwość, nadpobudliwość.

Stosowanie teorii integracji sensorycznej stanowi stosunkowo nowy trend w obrębie pedagogiki. Implikacja teorii integracji sensorycznej do praktyki pedagogicznej objawia się coraz szerszym spektrum stosowalności i uznania wśród pedagogów, terapeutów i psychologów. Zaplanowanie i przeprowadzenie terapii kończącej się sukcesem wymaga postawienia właściwej metodologii, diagnozy oraz terapii. Odpowiednio dobrane metody badawcze, jakie stosuje teoria integracji sensorycznej ułatwiają zidentyfikowanie przyczyn niewłaściwego funkcjonowania dziecka. W rezultacie stosowanie wnikliwej diagnozy, prawidłowo dobrana terapia pozwala na przeciwdziałanie, niwelowanie i profilaktykę skierowaną przeciwko różnym patologiom w obrębie integracji sensorycznej.

### Bibliografia:

1. Maas V. (2005), *Uczenie się przez zmysły*, Warszawa, WSiP.
2. Odowska-Szlachcic B. (2010), *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia
3. Potapska-Skwara A.(2012), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu a zaburzenia procesów przetwarzania sensorycznego*, w: Integracja sensoryczna – coraz bardziej popularną metodą terapeutyczną stosowaną przez fizjoterapeutów, Diagnostyka i terapia w pediatrii, Rehabilitacja, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji „Dysleksja”, 3(14), s. 28.
4. Przyrowski Z. (2012), *Integracja sensoryczna. Wprowadzenie do teorii, diagnozy i terapii*, Warszawa, EMPIS.
5. Żegleń U. (2007), *Filozofia umysłu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
1. Żegleń U.(2007), *Filozofia umysłu*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.

# GDZIE SIĘ ZACZYNA A GDZIE KOŃCZY GRANICA WOLNOŚCI ARTYSTYCZNEJ? CASUS STELARCA.

**Maciąg Paweł**

*doktor nauk humanistycznych,  
adiunkt w Zakładzie i Teorii Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w  
Katowicach  
pawel.maciag@asp.katowice.pl*

## **Abstrakt**

Autor tekstu rozpatruje temat wolności artystycznej na przykładzie twórczości Stelarca. Analizując działalność artysty próbuje odpowiedzieć na postawione w tytule artykułu pytanie: Gdzie się zaczyna a gdzie kończy granica wolności artystycznej? Temat frapujący, a zarazem niedający łatwych i klarownych odpowiedzi. W konkluzji autor stwierdza, że partnerem sztuki performatywnej nie jest bezpośrednio system etyczny, lecz wrażliwość, bądź świadomość moralna jednostki. Przecież pytania o piękno, prawdę dobro i wolność należą do kategorii odwiecznych pytań o ich wartość, zadawanych w ramach poszukiwań ich wspólnej wykładni. Jednak wartości etyczne nie stały się tożsame z wartościami estetycznymi. A działalność artystyczna Stelarca zdaje się to potwierdzać.

**Słowa kluczowe:** wolność, granica, Stelarc, estetyka, wartości etyczne

## **Abstract**

The author addresses the issue of artistic freedom as exemplified by works by Stelarc. An analysis of the artist's creative work is accompanied by an attempt to answer the question asked in the article title – “Where does the boundary of artistic freedom begin and where does it end?”. This intriguing, and at the same time elusive, issue does not provide simple and clear answers. The author concludes that it is not the ethical system, but the moral sensitivity, or awareness, of an individual that is directly a party to performance art. After all, questions about beauty, truth, goodness and freedom belong to the category of the perennial questions about their values, asked in connection with the search for a common ground for their interpretation. Still, ethical values have not become equivalent to aesthetic values, and Stelarc's artistic creativity seems to substantiate this fact.

**Keywords:** freedom, boundary, Stelarc, aesthetics, ethical values

Wolność jest wartością<sup>1</sup>. Wolność, jako możność aktualizuje się w akcie decyzyjnym, czyli świadomym spełnionym podmiotowo akcie wyboru<sup>2</sup>. Pragnienie wolności wywodzi się z doświadczenia ucisku, a więc z poczucia, że

---

1 Nie jest zadaniem autora omawianie holistycznie historii formowania się terminu wartość, bowiem pojęcie wartości jest wieloznaczne. Dziamski np. wartością nazywa obiekt lub stan rzeczy niezrealizowanej jeszcze potrzeby. Wartość jest też symbolem, znakiem ukrytej, gdyż nierozpoznanej jeszcze treści obiektu. Wartość to również elementy świadomości społecznej, ale świadomości przedteoretycznej, są one stereotypami ludzkich zachowań, które zastępują wiedzę teoretyczną, należą do fenomenów zjawisk psychologii społecznej. Więcej na temat wartości i ich podziału: S. Dziamski, *Aksjologia i jej problem*, w: *Aksjologia, estetyka, etyka*, red. S. Dziamski, Warszawa 1981, s. 26-54.

2 H. Kiereś, *Sztuka w kulturze*, Lublin 2013, s. 156.

nie da się uniknąć zrobienia tego, czego wolałoby się nie robić, albo z poczucia, że nie można robić tego, co się chce<sup>3</sup>.

Wolność w jej różnych wymiarach zapewnia prawo państwowe, dotyczy to także wolność w szeroko pojętych działaniach artystycznych. Od wieków swoboda artystyczna poszerzała swój zakres. Dzieje sztuki są często rozpatrywane w związku z rozszerzaniem się zakresu swobody twórczej, a ujęcie to zakłada, że wolność jest wartością stałą, trans historyczną, która może wzrastać lub być ograniczana w zależności od warunków społecznych<sup>4</sup>. Wyrazem wolności w sztuce jest bez wątpienia sztuka abstrakcyjna. Zdaniem Wojciecha Zaniewskiego brak tematu gwarantuje twórcom poczucie swobody i możliwość w powoływaniu do życia form, poddających się jedynie woli gestu i ogólnej idei przyświecającej aktowi kreacji<sup>5</sup>. Pamiętać trzeba przy tym, że starożytność i średniowiecze były niewątpliwie czasem braku takiej swobody, wynikającym z rozpowszechnionej aplikacji kanonu. Rzeźbiarze średniowieczni byli często ograniczeni programami zleceńodawców i patronów. Możemy sobie jednak zadać pytanie: Czy rzeczywiście nie byli wolni? Rzeźbiarz wieków ciemnych był wolny, „gdyż nie musiał myśleć o kompozycji, temacie, charakterystyce osób i podobnych sprawach, mógł zaś bez reszty oddać się najistotniejszej duchowej warstwie dzieła”<sup>6</sup>. We współczesnej sztuce, szczególnie w jej awangardowej odmianie – tzw. antyszucie – oraz w towarzyszącej jej teorii dominuje pogląd, według którego sztuka-antyszuka jest domeną ludzkiej wolności<sup>7</sup>. W wieku XX wytworzyła się nowa sytuacja kulturowa, która wymusiła niejako odmienną istotę sztuki. Gwałtowny rozwój mediów elektronicznych, dynamiczna ekspansja technologii informacyjno-komunikacyjnych, zrewolucjonizowały wszystkie niemal dziedziny życia, w tym także sztukę, poszerzając tym samym pole eksploracji. Artyści nieustannie wykraczali poza tradycyjne granice, w imię wolności niekiedy nawet dochodzili do negacji samej sztuki, tym samym manifestowali niezgodę na świat<sup>8</sup>. Nowe środki artystyczne miały stworzyć nowego człowieka, charakteryzującego się już zupełnie inną wrażliwością i zdolnościami percepcyjnymi<sup>9</sup>. U schyłku minionego stulecia postępująca industrializacja sprawiła, że biosfera zaczęła mieszać się z technosferą, a to z kolei przyniosło

---

3 Z. Baumann, *Wolność*, tłum. Joanna Tokarska-Bakir, Warszawa 1988, s. 61.

4 Szerzej na temat wolności w sztuce pisze Grzegorz Sztabiński, zob. G. Sztabiński, *Profesjonalizacja wolności. Swoboda artysty w sztuce współczesnej*, „Estetyka i Krytyka” 2009-2010, nr 17/18, s. 11-32.

5 W. Zaniewski, *Dokąd zmierza współczesna sztuka?* Gdynia 2014, s. 128.

6 B. Bernstein, *Ale również malarz, jak poeta, ma prawo do swobody twórczej. Korzystam z tego prawa i drugim polecam, lecz...*, „Kultura Popularna” 1994, nr 1, s. 5 [tłum. G. Wiśniewski].

7 H. Kiereś, *Spór o sztukę*, Lublin 1996, s. 17-24.

8 K. Pankowska, *Kultura-sztuka-edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013, s. 163.

9 M. Drabek, *Kultura wizualna, czyli jaka? Nowy paradygmat wizualności.*, „Kultura Popularna” 2009, nr 1, s. 32.



nie tylko zintensyfikowanie procesów podporządkowujących naturę cywilizacji tworzonej przez ludzkość, ale również skierowanie technologii przeciwko samemu człowiekowi<sup>10</sup>. Między innymi z takich też przyczyn wolność artystyczna stała się przedmiotem żywych dyskusji. Niewątpliwie od kilkunastu lat poddawana jest wartościowaniu i interpretowaniu twórczości australijskiego performansu – Stelarc’a. Od początku jego działalności wzbudza on kontrowersje i dyskusje. Po serii działań multimedialnych, podjętych przez niego w latach sześćdziesiątych, mających swoje przedłużenie w szeregu działań performance, w których artysta analizował możliwości i ograniczenia, fizyczne własnego ciała, podwieszając je w rozmaitych konfiguracjach, rozpoczynając do dnia dzisiejszego cykl prac performatywnych zatytułowany *Amplified Body* (wzmocnione ciało). W swej sztuce porusza Stelarc problemy funkcjonowania ciała w kulturze, analizuje zakorzenione w niej konstrukcje postrzegania i możliwości biologiczno-neurologiczne. Artysta wykorzystywał, pierwotnie jako materię, fizjologiczne procesy rozwijające się w głębi jego ciała, które jako źródło impulsów kształtowały i kierowały przebiegiem różnych wydarzeń, budujących zewnętrzną strukturę performance. W ten sposób performance przeistaczał się w swoisty, biotechnologiczny environment, będący w całości rozszerzeniem ciała artysty, które w pewnym sensie, przejęło funkcję interfejsu między pierwiastkiem biologicznym a technicznym całego przedsięwzięcia. Możemy więc stwierdzić, że cały performance staje się tu biologiczno-technicznym interfejsem, albo procesem biologiczno-technicznej komunikacji. Pojawiające się w twórczości Stelarc’a okaleczanie własnego ciała, może być poddane ocenie z punktu widzenia etycznego. Etyka troski o siebie ma źródło w zasadzie moralnej filozofii starożytnej: „troszcz się o siebie” oraz w delfickiej wyroczni: „poznaj samego siebie”. Delficka zasada nie była jednak maksymą dotyczącą życia, lecz poradą i oznaczała prawdopodobnie: „Nie sądź, że jesteś bogiem”<sup>11</sup>. Trzeba pokory i dystansu do siebie i własnych uzdolnień, ale oczywiście nie żądam od artysty, aby się modlił<sup>12</sup>, tę praktykę do dziś stosują artyści ortodoksyjni – jest to naturalną

---

10 R. Kluszczyński, *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*, Kraków 2002, s. 187.

11 Etyka starożytna zmierzała do sformułowania zasad, które pozwoliłyby jednostce pozostać wolną wobec wszelkiego wewnętrznego niewolnictwa pożądania i zmierzać ku sposobowi bycia, który uznać można za pełne rozkoszowanie się sobą bądź doskonałe zwierchnictwo samego siebie nad sobą. Człowiek pozostaje zawsze wobec siebie w relacji dynamicznej; relacja walki z przeciwnikami jest również relacją jednostki wobec samej siebie. Wokół troski o siebie rozwinęła się cała aktywność mowy i pisania, gdzie łączy się praca nad sobą z komunikacją z innym człowiekiem, zob. *Słownik filozofii*, red. A. Anduszkiewicz, Warszawa 2004, s. 161.

12 Ciekawym jest jednak, że w Gruzji, która pozostaje krajem wczesnej transformacji przy seminarium prawosławnym działa szkoła ikon. Jak pisze Kościelniak: „Proste wnętrza, kilka stołów na ścianie powieszona modlitwa. Uczniowie – świeccy i zakonnicę – w milczeniu modlą się, następnie przy szepcie mistrza piszą ikonę. Wszyscy pochłonięci są procesem pisania, nie zauważają obecności kilku odwiedzających. To bardzo wzruszające. Wyczuwa się napięcie i skupienie na tym, co święte. Pisarz ikon ma świadomość odpowiedzialności, że ktoś będzie się przy jego dziele modlił”, C. Kościelniak, *Łza po Nowosielskim*, „Znak” 2012, nr 682, s. 91.

praktyką także w XXI wieku. „Twórczość bierze swój początek w zadatkach naturalnych jednostki, choć prawdą jest, że zadatki te muszą być pielęgnowane i rozwijane, muszą uzyskać warunki, w których będą się mogły przejawiać jako siły twórcze, wiodące do osiągnięć potrzebnych, wzbogacających świat sztuki czy ogólnej kultury<sup>13</sup>. Można by stwierdzić, że działalność Stelarcza ma swoją inicjację w naturalnych inklinacjach artysty, lecz postawienie tezy, że wzbogaca świat sztuki w wielu środowiskach budzi kontrowersje. Dzieje się to za sprawą niezwykle frapujących eksperymentów z jego własnym ciałem. Nie należy w tym kontekście zapominać, że „eksperymentujący artysta działa po omacku, szkicując mapy terenów, o których nie wiadomo jeszcze czy istnieją i czy kiedykolwiek z kreślonej dziś mapy się wyłowią. Eksperymentować to tyle, co podejmować ryzyko, podejmować je w samotności, na własną rękę i odpowiedzialność, lokując przy tym jedynie we własnej wizji szansę na to, że możliwość artystyczna zawładnie kiedyś rzeczywistością estetyczną”<sup>14</sup>. W tym kontekście warto też postawić pytanie: Na czym więc polega rola współczesnego artysty? Pytanie czy artysta ma ukazywać zwyczajność, bliskość, wspólność świata czy jego niezwykłość, nie utraciło do dziś swej aktualności<sup>15</sup>. Zmienia się artysta, bo zmienia się pojęcie kultury. Kultura w rozumieniu płynno nowoczesnym, inaczej niż kultura w erze tworzenia narodów, nie stawia sobie za cel doskonalenie swoich odbiorców, tylko można ją nazwać kulturą uwodzenia klientów<sup>16</sup>. Na przykładzie wybranych prac Stelarcza próbujemy, chociaż w minimalnym stopniu, odpowiedzieć na te zasygnalizowane problemy.

### **Cybernetyczna kreatywność i innowacyjność**

Niewątpliwie transhumanistyczna cyborgizacja istot ludzkich powoli staje się rzeczywistością. Implanty i nowoczesna technologia pomagają zmienić ludzkie życie na lepsze. W tych dynamicznie zachodzących zmianach i nowych osiągnięciach nauki, medycyny i technologii rodzi się pytanie natury etycznej: Czy ulepszanie ludzkiego ciała za pomocą sztucznych implantów jest moralne? Ale obok niegopojawiają się też inne: Czy cierpienie jest moralne? Czy kalectwo jest moralne, skoro istnieje możliwość jego anulacji albo zminimalizowania? Aż wreszcie: Czy śmierć jest moralna? Stawianie pytań zachęca do polemicznego dyskursu, a przynajmniej do szukania częściowych odpowiedzi: Czy rzeczywiście cyborgizacja człowieka będzie miała swoje szczególne miejsce w XXI wieku? Transhumanizm oznacza poprawianie tego, co w człowieku niedoskonałe, dlatego też rola techniki i technologii wydaje się istotna w poszukiwaniu źródeł postawy zarówno badawczej jak i artystycznej. Najnowsze osiągnięcia techniki pozwalają i permanentnie będą pozwalać na pokonywanie ograniczeń natury biologicznej istot ludzkich, bowiem cyborgizacja zdaje się być etapem ewolucji

---

13 M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?* Warszawa 1986, s.21

14 Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 174-175.

15 M. Gołaszewska, *Kim jest artysta?* Warszawa 1986, s. 9.

16 Z. Bauman, *Kultura w zglobalizowanym mieście*, w: *Transkultura: sztuka a płynna rzeczywistość XXI wieku*, red. A. Smolak, M. Ujma, Kraków 2008, s. 27.

człowieka<sup>17</sup>. Oczywiście nie jest to ewolucja powszechnie znana, lecz stanowi tylko efekt działania umysłu. Na polu artystycznych eksperymentów proces cyborgizacji człowieka ma nieco inne znamiona. W kontekście sztuki należałoby mówić o cyberkulturze<sup>18</sup>. Niewątpliwie na tym polu ciekawa wydaje się właśnie twórczość Stelarcza, którą należałoby osadzić w refleksji nad cyberkulturą, przekraczającą granice świata sztuki. Artysta, wielki indywidualista kształtujący od prawie 40-tu lat niezwykle osobiste pole działalności artystycznej. Stwarza też istotne ramy interpretacyjne dla wielu współczesnych twórców, ich dzieł i reprezentowanych przez nie artystycznych tendencji i dyscyplin. Stelarc działa w przestrzeniach hybrydycznych, przyjmując naukę, technologię i sztukę, jako całość, które niekiedy prowadzą dialog, a niekiedy wewnętrzną polemikę. Australijski performans bierze czynny udział w procesie cyborgizacji, która ociera się niebezpiecznie o kategorie etyczne. Niewątpliwie Stelarcza należy uznać za twórcę interaktywnej sztuki robotycznej i cyborgicznej<sup>19</sup>. Jednocześnie należy stawiać pytanie, czy to co robi przekracza lub przekroczyło granice wolności artystycznej?

### **Zmienna Architektura Ciała**

Ciało człowieka jest niezwykle frapującym przedmiotem refleksji. Interesowali się nim antropolodzy, filozofowie, medycy, teologowie, kulturoznawcy. Napisano kilkadziesiąt tysięcy książek i artykułów na jego temat, a jednak dalej ciało ludzkie jest wielką tajemnicą. Badając temat ciała

---

17 Ewolucjonizm był szczególnie upowszechniony w II połowie XIX wieku. Doktryna ta mówi o procesie rozwoju, obejmującego wszystkie rzeczy, który polega na równoważeniu się antagonistycznych sił. Ta koncepcja ruchu rozwojowego, dającego się naukowo sformułować, jako prawo, zyskała sobie wielkie uznanie w biologii (darwinizm) a także w psychologii, etnografii i naukach historycznych, zob. *Słownik filozofii*, red. A. Aduszkiewicz, Warszawa 2004, s. 164-165. Należy tu także wziąć pod uwagę myśl Bergsona o ewolucji twórczej, gdzie autor wykazuje, że najgłębsza warstwa świadomości (poziom wewnętrzny trwania) jest w istocie odczuwaniem właściwym wszelkim przejawom życia, czyli sile życiowej. Ta dynamiczna siła przejawia się w ten sposób, iż bardziej dostępna jest instynktownemu przecuciu niż intelektualnemu rozumieniu. Ów „pęd życiowy” jest przyswajany przez energię twórczą natury duchowej; jego pozostałości tworzą materię. Bergsonowska filozofia ewolucji uznaje zatem, że genezą inteligencji i materii jest życie, zob. D. Julia, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 1984, s. 100.

18 Przez to pojęcie należy rozumieć wieloaspektowy kompleks, który wyrasta ze społecznego doświadczenia życia w świecie zdominowanym przez technologie informacyjno-komunikacyjne. Cyberkultura jawi się, jako swego rodzaju przedłużenie technologicznego kompleksu medialno-elektroniczno-komunikacyjnego – głównego źródła współczesnej cywilizacji, a odnajduje swój wyraz między innymi w coraz liczniej powstających dziełach medialnych i multimedialnych, zob. R. Kluszczyński, *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*, Kraków 2002, s. 80.

19 Interaktywność to powiązanie między ludźmi, maszynami i interfejsami, które służy wymianie informacji. Interakcja może być opisana, jako proces informacyjny w performatywnych aktach wiedzy, por. M. Fleischmann, W. Strauss, *Pomiędzy zero a jeden. Performerzy komputerowi pomiędzy sztuką a nauką*, w: *W stronę trzeciej kultury. Koegzystencja sztuki, nauki i technologii*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2016, s. 63.

na różnych płaszczyznach, wysunięto wiele teorii na temat jego ogromnej roli<sup>20</sup>. Organizm ludzki, który jest w ciągłym ruchu, jest źródłem życiowej dynamiki. Ludzkie działania są skierowane na zaspokojenie cielesnych pragnień. Człowiek jest w ruchu, bowiem szuka pewnych rozkoszy i środków by je zaspokoić. Dla niektórych może wydawać się niepokojące, że ciało, jego rozkosze i cierpienia są kwintesencją prawdy o człowieku. Te obawy okazują się jednak słuszne, bowiem od stuleci człowiek stara się udowodnić, że jest czymś więcej niż tylko ciałem. Każda społeczność tworzy system wierzeń, w którym wyznacza wyższe cele, które człowiek winien osiągnąć. Aby to zrobić konieczne jest przekraczanie granic. Charakter sztuki współczesnej zmienia się poprzez działania artystów, którzy dokonali przewrotu i przekroczyli granice tradycyjnych obszarów sztuki. Wykształciła się sztuka krytyczna nazwana tak, ponieważ zajmowała się krytyką standardów artystycznych, norm kulturowych, moralnych i społecznych. Jednym z obszarów tego typu poczynań jest sztuka ciała zajmująca się ludzką cielesnością. Artyści lubują się w wystawianiu nagich, okaleczonych i pozbawionych godności ciał<sup>21</sup>. Cielesność w myśleniu o człowieku to główna teza, jaką preferuje australijski artysta – Stelarc. Radykalne, choć wysoce dyskusyjne, negowanie – czy może raczej kwestionowanie – uprzywilejowanej pozycji podmiotu w czasach ekspansywnej technokulturowej rzeczywistości opierają się na negacji Platonskiej, Kartezjańskiej i Freudowskiej metafizyki ludzkiego ciała<sup>22</sup>. Wymownym przykładem takiego rozumienia ludzkiego ciała, jako plastycznego surowca są zawieszenia ciała realizowane w twórczości australijskiego artysty. Lecz co chce on pokazać? Być może Stelarc nie zajmuje się formą swoich poczynań artystycznych, lecz od kilkudziesięciu lat zdobywa teren dla siebie – a to dla wielu okazuje się barbarzyństwem<sup>23</sup>. Można się zastanowić nad tym, czy poczynania Stelarca należy zakwalifikować do różnie definiowanej i rozumianej antyszuki? Gdy przywołamy myśl Arystotelesa dotyczącą sztuki, to odpowiedź będzie pozytywna, mówi on, że sztuka dostarcza wytchnienia, daje radość z poznania oraz poucza, ale – jak przestrzega – pamiętać należy, iż probierzem i sensem tych funkcji jest zawsze rzeczywistość<sup>24</sup>. Przyjmując jednak definicję sztuki według Tatarkiewicza, która jest „odtworzeniem rzeczy,

---

20 H. Belting, *Antropologia obrazu, Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Kraków 2007, s. 113.

21 T. Lach, *Ciało w kulturze i sztuce*, <http://tomaszlach.gigaprojekt.pl/uploads/Cialo%20w%20kulturze%20i%20sztuce.pdf>, s. 21 (20.03.2016).

22 P. Zawojński, *Kim jest i co mówi nam Stelarc?*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 53 – 67.

23 Reakcje społeczne były są i zapewne pozostaną ambiwalentne. Zdarzało się przecież, że przerywano akcje artystów, a czynili to nie tylko strażnicy porządku publicznego, lecz także publiczność. Prezentowana przeze mnie tylko fragmentarycznie twórczość Stelarca podczas zajęć z historii sztuki w katowickiej ASP, również wywołuje głosy sprzeciwu.

24 Cytat za H. Kiereś, *Spór o sztukę*, Lublin 1996, s. 147.

байдь konstruowaniem form, байдь wyrażaniem przeżyć –jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać, байдь wzruszać, байдь wstrząsać<sup>25</sup>” –działalność australijskiego artysty należy wtedy uznać za sztukę. Być może też podwieszanie ciała przez Stelarca należałoby ujmować w kategoriach eudajmonistycznych<sup>26</sup>. Sprawa twórczości Stelarca będzie jeszcze długo zajmowała badaczy różnych dyscyplin. Tym bardziej jeśli przyjmimy stanowisko Zygmunta Baumana, który uważa, że „sensem sztuki ponowoczesnej, powiedzieć możemy, jest pobudzanie procesu sensotwórstwa i zapobieganie groźbie jego zahamowania; uwrażliwianie na przyrodzoną polifonię znaczeń i demaskowanie zawilości wszelkich, prostych na wzór wykładni [...]”<sup>27</sup>. Jaki sens, więc mają działania Stelarca, który z jednej strony eksploruje nowe tereny dla sztuki, a z drugiej uprzedmiotowiając człowieka, stymuluje do stawiania odwiecznego pytania o granice działań artystycznych? Zanim będziemy chcieli odpowiedzieć na to pytanie, warto zapoznać się z jego innym działaniem. Niezwykle interesujący jest pomysł stworzenia przez performansu dzieła *Trzecia ręka*. Projekt tento użyte przez Stelarca w kilku różnych pracach rękopodobne urządzenie robotyczne zdolne do chwytania i obrotów. Artysta nie steruje jej ruchami przedramienia, jak jest w przypadku standardowej protetycznej ręki, lecz pobudza ruchy za pomocą sygnałów elektrycznych wywoływanych ruchem mięśni brzucha, czyli części ciała, która normalnie aktywnie nie uczestniczy w układzie kontroli motorycznej. Trudno, więc jest stwierdzić, czy *Trzecia Ręka* jest pod kontrolą. Zdaje się, że jej ruchy są raczej wynikiem tak celowych, jak i mimowolnych skurczy brzucha performera. Zauważmy, że proteza to przyrząd, który powinien umożliwiać niezawodną kontrolę, w tym jednak przypadku poprzez przeniesienia źródła sygnałów sterujących Stelarc pozbawia swe ciało możliwości sprawowania jakiegokolwiek samorzutnej i niezawodnej kontroli. Aby móc uruchamiać swą protezę skurczami brzucha, performer musiał okablować i przeorganizować swoje ciało. W efekcie z jego performansów zostaje usunięta wszelka wartość narracyjna lub przedstawieniowa. Z łatwością zauważyć można, że jego praca nie zmierza ani ku afirmacji nowych możliwości, ani ku reifikacji cyborgicznych wizji, ale raczej pozostaje przy bezpośredniej prezentacji faktu. Z kolei w performansie *Egzoskielet*, Stelarc wtłoczył własne ciało w szarpiającą maszynę, odgrywając na scenie, to co zdefiniował sam jako hybrydyczny interfejs człowieka i użytkownika. Maszyna napędzana przez zewnętrzną sprężarkę powietrza i siłowniki pneumatyczne poruszała się w przód, tył i na boki. Co ciekawe ciało performera tkwiło wewnątrz maszyny w całości przez nią otoczone. Pomimo tego unieruchomienia Stelarc kierował „choreografią”

---

25 W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975, s. 42-52.

26 Oczywiście należałoby od razu rozgraniczyć eudajmonistyczne różnice w pojmowaniu szczęścia: hedonizm widzi je w zmysłowej namiętności, Arystoteles w kontemplacji, chrześcijaństwo w oglądaniu Boga w zaświatach po śmierci, por. *Słownik filozofii*, dz. cyt. 163.

27 Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 170-171.

maszynowych kończyn i siłowników pneumatycznych ruchami palców<sup>28</sup>. Jest to działanie, które wzbudza podziw a z drugiej strony dezaprobatę. A co ma w tej kwestii do powiedzenia człowiek, który gospodaruje swym ciałem i daje je do dyspozycji także innym? Otóż australijski twórca sądzi, że „bycie pojedynczą osobą, przebywanie tylko w jednym miejscu, funkcjonowanie wyłącznie, jako ciało fizyczne jest niewystarczające. Ciało w przyszłości będzie ciałem podmiotów czynności, które są równocześnie posiadane i funkcjonujące, a pobudzają je zarówno ludzie w innych lokalizacjach, jak i internetowe strumienie danych. Schizoidalne ciało staje się ciałem podzielonym, ciała staną się portalami dla ludzi w innych miejscach. Wyobraź sobie, że widzisz oczami kogoś z Nowego Yorku, słuchasz uszami kogoś w Londynie, podczas gdy ktoś inny w Tokio wykorzystuje moje lewe ramię do wykonania zadania, które wymaga współpracy mojej prawej ręki”<sup>29</sup>

Działanie artystyczne Stelarcaprzezniektórych uważane są za kontrowersyjne i skandaliczne. Oczywiście prawdą jest to, że operowanie szokiem, odważną brawurą myślenia czy też skandalem było taktiką wykorzystywaną w sztuce, chociażby w twórczość Salvadora Dalego. Jednak performans z Australii zdaje sobie sprawę, że każdy rodzaj sztuki, który kwestionuje społeczny *status quo* w zaskakujący sposób a zarazem bardzo radykalnym można określić jako szokującą. Nie można zapominać o jego wcześniej już wspomnianych kontrowersyjnych „podwieszeniach” ciała, które zostaje okaleczone, a obserwator staje się świadkiem tego okaleczenia i bólu. Może w ten sposób widz pyta o związek sztuki z prawdą? Czy za pośrednictwem sztuki można wyrazić prawdę o możliwościach ludzkiego ciała? Pytanie o związek sztuki z prawdą towarzyszy sztuce od jej początków, a związany z nim problem budzi respekt podwójny, spotykają się w nim, bowiem sztuka oraz prawda – obie równie trudne!<sup>30</sup> Czy chodzi o to, aby poprzez artystyczne działania ukazać prawdę o wytrzymałości sztuki (bo ciało jest sztuką) i wytrwałości człowieka w bólu? Ale, jak mówi sam artysta, „celem nie jest zadawanie bólu czy operowaniem szokiem lub skandalem, aby zwrócić uwagę na artystę lub sztukę. Przeciwnie, każde wymagające dzieło performans często wyęży siły psychiczne i fizyczne. Być może jest to jakaś prowokacja, ale tylko dlatego, że o tych możliwościach nie pisze się i nie rozmawia, ale rzeczywiście się je realizuje. Innymi słowy, jako artyści nie interesują mnie tylko pomysły, ale ich wykonanie, osobiste doświadczenie tych nowych możliwości

---

28 M. Donnarumma, *Płynne tkanki i rytmiczna skóra. Niedokończone ciała Stelarc*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 164.

29 Stelarc, *Mięso, metal i kod, Alternatywne, anatomiczne architektury*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 15.

30 Istnieje wiele teorii i zarazem ogromna rozpiętość proponowanych rozwiązań. Rozciągają się od poglądu odmawiającego sztuce związku z prawdą, a wiążącego ją z fałszem (iluzją, kłamstwem), poprzez rozwiązania operujące swoistym pojęciem prawdy lub pojęciem tzw. wartości poznawczych sztuki bądź pojęciem obecnych w jej wytworach idei (światopoglądowych przekonań) – aż do ujęć przypisujących jej rolę narzędzia bezpośredniego poznania, a nawet jedyne go nosiciela prawdy, zob. H. Kiereś, *Spór o sztukę*, Lublin 1996, s. 126.

i interfejsów, a tym samym generowanie kolejnych powtórzeń. To z kolei generuje dalsze pytania. Jest to postawa filozoficzna, która jest performatywna i owszem, czasami fizycznie i technicznie trudna do zrealizowania<sup>31</sup>. Stelarc w podwieszeniach ciała występuje nago, w różnych konfiguracjach, bardziej lub mniej eksponując intymne części ciała. Nagość więc staje się jeszcze jednym elementem wzmacniającym efekt oryginalności a zarazem kontrowersyjności performensa<sup>32</sup>. Jednak rewolucyjność myślenia i koncepcji Stelarca nie polegałaby tylko na spekulacjach myślowych, od których artysta programowo chce uciekać, ale na śmiałej re-konstrukcji i re-designowaniu ciała<sup>33</sup>. Zda się, że prace artysty skupione są wobec trzech problemów: Jak można uzyskać władzę nad ciałem? Jak uczynić je użytecznym? Jakimi sposobami jest onotrenowane? Performer chce powiedzieć poprzez własne realizacje, że nie tylko w dzieciństwie jesteśmy uczeni panowania nad ciałem. Ciało swobodne, ukształtowane w młodości może być permanentnie poddawane mechanizmom opanowywania, kontroli i kształtowania. „Ciało jest ewolucyjną architekturą, która funkcjonuje i nabywa świadomość w świecie. Zmiana architektury ciała równa się zmianie jego świadomości. Zawsze było ono ciałem protetycznym, rozszerzonym przez narzędzia i maszyny, przy czym zawsze istniało niebezpieczeństwo, że ciało zachowa się bezwolnie i będzie uwarunkowane automatycznie. Modyfikacje genetyczne i maszynowe rozszerzenia dadzą w efekcie potwora, niegdyś ciało graniczne, obecnie element codzienności. Potwory produkuje się i mnoży. Pełno wśród nas ciał CYBORGÓW I ZOMBIE, coraz bardziej zautomatyzowanych i bezwolnych. Cyborg jest hybrydą człowieka i maszyny, zaś Zombie nie posiada własnego rozumu i funkcjonuje bezwolnie. Boimy się bezwolnego i niepokoi nas automatyzacja, okazuje się, że boimy się tego, co zawsze istniało i tego, czym już się staliśmy – Cyborgów i Zombie<sup>34</sup>. Niewątpliwie więc Stelarc i jego twórczość znajduje się w hybrydycznej przestrzeni. Ważną, jeśli nawet nie najważniejszą czynnością w jego życiu było przedłużanie, a wręcz rozszerzanie ciała za sprawą cybersystemów<sup>35</sup>. Stelarc stał się artystą, który z odwagą zaczął podejmować

---

31 M. Ożóg, *Rozmowa ze Stelarcie*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 47-47.

32 Należy pamiętać, że narządy płciowe kobiety były niewidzialne w sztuce, gdyż ich obraz świadczył o jej seksualnej sile, a w męskich widzach wywoływał mial, według psychoanalizy, strach prze kastrację. Należy postawić też pytanie dlaczego nie zakrywa części intymnych artysta?, por. I. Kowalczyk, *Ciało i władza, Polska sztuka krytyczna lat 90*, Warszawa 2002, s. 227.

33 P. Zawojski, *Kim jest i co mówi nam Stelarc?*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 59.

34 Stelarc, *Mięso, metal i kod, Alternatywne, anatomiczne architektury*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 23.

35 Na uwagę zasługuje fakt, że najbardziej zaawansowane formy użycia technologii elektronicznych w twórczości artystycznej przyjmowały w latach 60. i 70 postać sztuki cybernetycznej, podważające ówczesne koncepcje estetyczne, wyrafinowane projekty robotów, jako dzieł sztuki. Na ten temat pisze Ryszard Kluszczyński, zob. *Sztuka interaktywna. Od dzieła – instrumentu do interaktywnego spektaklu*, Warszawa 2010.

zagadnienia cielesności technologii, biologiczności postbiologiczności, realnego i wirtualnego życia. Działania jego stanowią też dobry materiał badawczy dla badaczy antropologii cybernetycznej<sup>36</sup>. Niestety jednak ciało (własne) Stelarcza zostało przez niego samego uprzedmiotowione. Czy zatem artysta w ramach eksperymentowania lub twórczej prowokacji (której w przypadku Stelarcza nie podejrzewam) przekraczający umowną granicę wyznaczoną przez rzymskie prawo i Dekalog może liczyć na uznanie i akceptację, czy raczej powinien spodziewać się dezaprobaty lub potępienia? Uważam, że jest to odwieczny problem etyczny, czy talent lub oryginalny koncept (choć jedno nie wyklucza drugiego) można postawić ponad normami i moralnością, prawem, szacunkiem dla ludzkiego ciała. Stelarcz jednak jest człowiekiem, który odkrywa nowe tereny lokalizacji swego ciała. Należy więc zgodzić się z Justyną Żylińską, aby w projektach artysty nie szukać gniewu przeciwko maszynie, bitwie cyborgów ani dramatycznej konfrontacji ciała z techniką, bowiem „produktywna interpretacja jego przedsięwzięć wydobywa z nich raczej rozmaite i zniuansowane próby zsynchronizowania komponentów organicznych i technologicznych. Ponieważ w uniwersum Stelarcza „wszystko spleta się ze wszystkim” w wielostronnej, syntetycznej fuzji, ludzkie roszczenie do nadrzędności podważone zostaje na poziomie materialnym przez wielorakość splecanych połączeń i przeniknięć w organiczno-mechanicznym systemie, w którym człowiek jest zaledwie jednym z wielu możliwych węzłów, na dodatek niestabilny”<sup>37</sup>. Eksperymenty artystyczne Stelarcza to nie tylko zgłębianie powiązaniowej złożoności systemu. W żartobliwy, lecz także w ostrzegawczy sposób uwyrażniają one możliwość, a nawet nieuchronność wystąpienia „wypadku” (lub mutacji)”, według terminologii dyskursu ewolucyjnego w tym systemie<sup>38</sup>. Performanse Stelarcza problematyzowały granice ciała, budując różne formy jego przekroczenia i tworząc perspektywę jego powiązania z bytami wobec niego zewnętrznymi. Razem z innymi działaniami, wykorzystującymi na przykład roboty przemysłowe tworzą szerszą formułę performatywną – wzmocnione ciało. W ich ramach performans przeistaczał się w istocie w jeszcze szerszą formę – stawał się biotechnologicznym environment art. Stelarcz więc uczestniczył w ten sposób w procesie hybrydyzacji sztuki, chyba najważniejszym czynnikiem współczesnych jej przeobrażeń<sup>39</sup>. Można by rozprawić sugestywnie o wielu kulturotwórczych funkcjach sztuki uprawianej przez Stelarcza, wskazywać, że jest ona budująca, bowiem jej działa są owocem rozumnego usuwania braków i doskonalenia człowieka, ale z drugiej strony – paradoksalnie – doskonaląc sztuka nie zawsze wydaje dobro i nierzadko jej

---

36 Antropologia cybernetyczna sprowadza ludzkie myślenie i zachowanie do oddziaływania struktur informacyjnych, W. Pałubicki, *Antropologia, filozofia, etyka*, Koszalin 1998, s. 35.

37 J. Żylińska, *Ewolucja Stelarcza*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarcz*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 114-115.

38 Tamże, s. 115.

39 R. Kluszczyński, *Stelarcz- artysta osobny. Dziesięć refleksji na temat znaczenia twórczości Stelarcza dla współczesnej sztuki*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarcz*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 228.



wytwory uderzają w człowieka<sup>40</sup>.

### **Konkluzja**

Przywołane w artykule dzieła stanowią według mnie główny korpus twórczości Stelarca. Nie chciałbym oceniać definitywnie zakresu działań performerera, tylko dokonać oceny dzieła, czyli ustalić jego „współczynnik humanistyczny?”. Interpretacja prac artysty nie daje bowiem wystarczających podstaw do określenia w sposób uzasadniony pozycji dzieła w dorobku kulturowym człowieka. Ocena humanistyczna wiąże to dzieło z rzeczywistością pod kątem jego prawdziwości, konfrontuje z sobą koncepcję dzieła i suponowaną przez nią wizję świata z samym światem. Ocenie należałoby też poddać temperancję artysty przy ogromnych możliwościach twórczych i biologicznych, a w tym przypadku także finansowych. Na tej płaszczyźnie skłonny jestem hołdować aristotelesowskiemu postulatowi umiaru w artystycznych poczynaniach, każdego twórcy, nie tylko Stelarca. Zdaje się, że przed wyborem formy i środka ekspresji należałoby postawić sobie pytanie (i na nie odpowiedzieć): co, gdzie i kiedy oraz wobec kogo? Również po dokonaniu działania należałoby postawić sobie owe pytanie. Refleksja bowiem nad minionym działaniem artystycznym niema stanowić jakiejś formy samokontroli, ale powinna służyć estetyce. Postawione w tytule artykułu pytanie o to, gdzie się zaczyna a gdzie kończy granica twórcza artysty nie znajduje łatwej, zdecydowanej odpowiedzi. Przydatna do zajęcia stanowiska będzie wypowiedź samego artysty: „Właściwie muszę przyznać, że cała moja artystyczna kariera w dużej mierze jest niepowodzeniem. Żadnego z projektów, które usiłowałem zrealizować nie udało się zrealizować do końca. Wszystkie są więc rodzajem porażki, bo nigdy nie udało mi się w pełni rozwinąć tego, co zostało wymyślone, wyobrażone i co ostatecznie pozostało tylko w sferze możliwości<sup>41</sup>. Zdaje się, że partnerem sztuki per formatywnej nie jest bezpośrednio system etyczny, lecz wrażliwość, bądź świadomość moralna jednostki. Przecież pytania o piękno, prawdę dobro i wolność należą do kategorii odwiecznych pytań o ich wartość, zadawanych w ramach poszukiwań ich wspólnej wykładni. Jednak wartości etyczne nie stały się tożsame z wartościami estetycznymi. A działalność artystyczna Stelarca zdaje się to potwierdzać.

### **Bibliografia**

Bakke M, *Dlaczego masz trzecie ucho? Abyś ty mógł słyszeć!*, [http://www.obieg.pl/rozmowy/1561\(23.04.2016\)](http://www.obieg.pl/rozmowy/1561(23.04.2016))

Bauman Z., *Kultura w zglobalizowanym mieście*, w: *Transkultura: sztuka a płynna*

---

40 Niekwestionowany fakt uwikłania sztuki w moralność znajduje swój pierwotny wyraz w spontanicznych ocenach dokonań sztuki; mówi się przecież o sztuce dobrej i złej, autentycznej, wielkiej, prawdziwej, którą się przeciwstawia sztuce miernej, nieszczerzej czy zakłamanej. A więc wymienione epitety nie odnoszą się wyłącznie do strony artystycznej dzieł, do ich formy, dotyczą one również ich zawartości ideowej, na którą składają się treści ujmowane pod kątem ich związku z prawdą i nieodłącznym od niej dobrem moralnym, por. H. Kiereś, *Sztuka wobec natury*, Lublin 2001, s. 76.

41 M. Bakke, *Dlaczego masz trzecie ucho? Abyś ty mógł słyszeć!*, [http://www.obieg.pl/rozmowy/1561\(23.04.2016\)](http://www.obieg.pl/rozmowy/1561(23.04.2016)).

- rzeczywistość XXI wieku*, red. A. Smolak, M. Ujma, Kraków 2008, s. 21-29.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Wolność*, tłum. Joanna Tokarska-Bakir, Warszawa 1988.
- Belting H., *Antropologia obrazu, Szkice do nauki o obrazie*, tłum. M. Bryl, Kraków 2007.
- Bernstein B., *Ale również malarz, jak poeta, ma prawo do swobody twórczej. Korzystam z tego prawa i drugim polecam, lecz...*, „Kultura Współczesna”, 1994, nr 1, s. 5-18.
- Donnarumma M., *Płynne tkanki i rytmiczna skóra. Niedokończona ciela Stelarcza*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 152-173.
- Drabek M., *Kultura wizualna, czyli jaka? Nowy paradygmat wizualności.*, „Kultura Popularna” 2009, nr 1, s. 30-38.
- Dziamski S., *Aksjologia i jej problem*, w: *Aksjologia, estetyka, etyka*, red. S. Dziamski, Warszawa 1981, s. 26-54.
- Fleischmann M., Strauss W., *Pomiędzy zero a jeden. Performerzy komputerowi pomiędzy sztuką a nauką*, w: *W stronę trzeciej kultury, Koegzystencja sztuki, nauki i technologii*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2016, s. 54-64.
- Gołaszewska M., *Kim jest artysta?*, Warszawa 1986.
- Julia D., *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 1984.
- Kiereś H., *Spór o sztukę*, Lublin 1996.
- Kiereś H., *Sztuka w kulturze*, Lublin 2013.
- Kiereś H., *Sztuka wobec natury*, Lublin 2001.
- Kluszczyński R., *Stelarc – artysta osobny. Dziesięć refleksji na temat znaczenia twórczości Stelarcza dla współczesnej sztuki*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 225-245.
- Kluszczyński R., *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*, Kraków 2002.
- Kluszczyński R., *Sztuka interaktywna. Od dzieła – instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa 2010.
- Kościelniak C., *Lza po Nowosielskim*, „Znak” 2012, nr 682, s. 91.
- Kowalczyk I., *Ciało i władza, Polska sztuka krytyczna lat 90*, Warszawa 2002.
- Lach T., *Ciało w kulturze i sztuce*, <http://tomaszlach.gigaprojekt.pl/uploads/Cialo%20w%20kulturze%20i%20sztuce.pdf>, s. 21 (20.03.2016).
- Ozóg M., *Rozmowa ze Stelarcem*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, 32-51.
- Pałubicki W., *Antropologia, filozofia, etyka*, Koszalin 1998.
- Pankowska K., *Kultura-sztuka-edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 2013.
- Słownik filozofii*, red. A. Anduszkiewicz, Warszawa 2004.
- Stelarc, *Mięso, metal i kod, Alternatywne, anatomiczne architektury*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 14- 31.
- Sztabiński G., *Profesjonalizacja wolności. Swoboda artysty w sztuce współczesnej*, „Estetyka i Krytyka” 2009-2010, nr 17/18, s. 11-32.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975.
- Zaniewski W., *Dokąd zmierza współczesna sztuka?*, Gdynia 2014.
- Zawojski P., *Kim jest i co mówi nam Stelarc?*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, 52-97.
- Zylińska J., *Ewolucja Stelarcza*, w: *Mięso, metal i kod. Rozchwiane chimery. Stelarc*, red. R. Kluszczyński, Gdańsk 2014, s. 98-127.

## ДО ПИТАННЯ ПРО ПОНЯТТЯ «НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ»

*Мацьків Тетяна Ярославівна*

*аспірантка Науково-дослідного інституту українознавства, м.Київ  
history2401@gmail.com*

*Науковий керівник –  
доктор історичних наук П.П. Гай-Нижник*

Одним з центральних понять сучасної теорії націй є явище національної ідентичності. У західному науковому просторі 80-90ті роки стали періодом найактивнішого дослідження питань сучасних націй. Світ побачили книги Е. Геллнера, Е.Сміта, Б.Андерсона та інших дослідників, центральними питанням яких були нації - їх поява, формування, занепад, особливості тощо. Кінець ХХ ст. недарма став періодом найбільш активного дослідження націй та націоналізму. Це пояснюється перш за все глобальними змінами, з якими стикнувся світ : занепад колоніальної системи, розпад Радянського Союзу та відродження націй Центрально-Східної Європи, війни, спричинені на ґрунті націоналізму(наприклад Балканський півострів тощо).

Для української науки 90-ті роки ХХ ст. стали знаковим періодом, адже ліквідація ідеологічних перешкод дала змогу розширити сфери наукових досліджень, в тому числі, що стосується теорій націй. Як діаспорні, так і вітчизняні вчені (перш за все історики) активно працювали у цьому напрямку. Серед них слід відзначити Р.Шпорлюка, Б.Кравченка, Г. Касьянова тощо. Так у 1999 році в Україні вийшла монографія Г.Касьянова «Теорії нації і націоналізму»[3], що стала першою науковою теоретичною розвідкою у даній галузі. Міждисциплінарний розвиток української науки і розвитоксоціо-гуманітарних дисциплін вивів дослідження теорії нації на новий рівень протягом наступного часу. Для української науки дане питання не втрачає актуальності з кількох причин – відносно недовга наукова традиція, сучасна українська нація є молодою і нестійкою, тому такі поняття як «національна ідентичність» є актуальними і потребуються осмислення, а події останніх років дають змогу зрозуміти, що сучасна українська нація лише формується. Недарма свого часу відомий філософ Р.Брубейкер зазначив: «Ідентичність» -ключове поняття у щоденному словнику сучасної політики, і соціальні аналітики повинні це враховувати»[2. с.62]. Ідентичність націй дослідники визначають і як сукупність ознак, що об'єднують певні спільноти у національних кордонах, і як внутрішні риси, що визначають процес самоідентифікації, вирізнення себе поміж інших націй.

Категорія «національна ідентичність» як одна з основоположних теорії нації впливає з розуміння, що таке нація. Напевно, найбільш практичне визначення нації дав Б.Андерсон, зазначивши, що нація «це

уявлена політична спільнота – при чому уявлена як генетично обмежена і суверенна»[1, с.22]. Іншими словами, нацією ми називаємо певну спільноту осіб, що має спільну географію проживання, спільне минуле та проєкцію майбутнього, і як зауважив Б.Андерсон, нація у нашому розуміння це спільнота, в якій люди у найвіддаленіших куточках країни ототожнюють себе із тисячами таких, як вони, ніколи не знаючи одне одного[1, с.22-23]. Поняття «ідентичність», маючи латинське походження, можемо замінити синонімічним рядом – однаковість, тотожність чи самобутність. Як тотожність ідентичність це ті риси, що об'єднують представників однієї нації всередині суспільства. Як самобутність ідентичність це те, що виокремлює націю серед інших. Сучасна теорія націй виділяє два основних напрями розуміння нації та національної ідентичності : етнічна та політична. Примордіалісти, чи іншими словами прихильники етнічної теорії, виступають за те, що ідентичність націй формується на етнічній основі, прихильники ж політичної ядром нації бачать не етнічне ядро, а політичну консолідацію, що досягається шляхом інтеграції людей через високий рівень політичної активності та впливу держави на суспільство. Для представників політичної теорії, поняття «нація» та «держава» ототожнюються. Зауважимо, що кожна з течій не є універсальною. Для сучасного розуміння національних процесів вони є взаємодоповнюючими.

Поняття «національна ідентичність» виступає сукупністю як об'єктивних, такі суб'єктивних рис існування певної нації. Єдино правильного визначення цього феномену не існує. Проте більшість дослідників, зазначають, що цей феномен об'єднує спільноти людей у нації через сукупність ознак чи атрибутів, і формуючи спільність всередині спільноти, відрізняє її від інших. Наприклад, сучасна дослідниця М. Гібернау зазначає, що «національна ідентичність , це колективне чуття, зіперте на віру в належність до однієї нації і спільність більшості атрибутів, що роблять її відмінною від інших націй»[3, с.20]. Український дослідник Г.Касьянов вживає термін «національна свідомість» поряд із поняттям «ідентичність», стверджуючи, що «це насамперед уявлення про себе , як про національну спільноту, про націю. Коли особистість вважає себе частиною такої спільноти, можна стверджувати факт існування національної свідомості»[4, с.284].

Національна ідентичність виступає певним ключем до розуміння сутності нації. Вона проявляється через певні параметри, або іншими словами «маркери ідентичності».

Відомий дослідник теорії нації Е.Сміт дав визначення національної ідентичності як складній конструкції, зауважуючи, що вона складаються з «багатьох взаємопов'язаних компонентів – етнічних, культурних, територіальних, економічних та політико-юридичних»[6, с.24]. Він виділяє такі риси, що вказують на феномен національної ідентичності : «Історична територія чи рідний край,; спільні міфи та історична пам'ять; спільна громадянська культура; єдині права та обов'язки для усіх членів

суспільства; спільна економіка, можливість вільно пересуватись у межах національної території»[6, с.51]. Загалом, сучасна наукова традиція виділяє такі джерела ідентичності (так звані «ідентитети нації»): психологічне переконання, що нація існує, бо її визнають члени суспільства та планують продовжити спільне існування; спільне історичне минуле, теперішнє і майбутнє; спільні дії; віра у спільну батьківщину (територіальний маркер); спільні характеристики- національна культура, політичні принципи тощо[5].

Зрозуміло, що нації являються сформованими структурами, проте вони змінюються і розвиваються із плином історії, тому і маркери ідентичності націй не є усталеними, вони варіюються від конкретних реалій. Наведемо приклад мови. Для багатьох країн, спільна мова вже давно не є першочерговим атрибутом нації, а для України і досі воно є актуальним і невіршеним, як і для багатьох інших держав, перш за все етнічних, мононаціональних держав.

Таким чином, феномен національної ідентичності є одним з основоположних в сучасній теорії нації. Він відображає процес консолідації націй, вказує на актуальні виклики, перед якими стикаються суспільства.

#### **Список використаних джерел:**

1. Андесон Б. Уявлені спільноти: міркування щодо походження і поширення націоналізму. – К.,2001. – 272с.
2. Брубейкер Р. Кулер Фр. За пределами «идентичности»// AbImperio. – 2002. - №3. – С.61-115.
3. Гібернау М. Ідентичність націй. – К., 2012. – 304с.
4. Касьянов Г. Теорії нації і націоналізму. – К.,1999. –352с.
5. Проблема національної ідентичності у контексті процесів українського націєтворення. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.academia.edu/24717640/>
6. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність. – К., 1994. – 224с.

## ФОРМУВАННЯ СУБОСОБИСТОСТІ ІНТЕРНЕТ-КОРИСТУВАЧА

*Милевська Вероніка Ігорівна*  
студентка НПУ ім. М.П. Драгоманова  
факультету педагогіки і психології  
ronnie.dreamer13@gmail.com

*Науковий керівник –  
к. психол. наук., доцент Кучеренко Є.В.*

Кожна людина, спостерігаючи за собою впродовж дня, може помічати, наскільки змінюється її поведінка, думки, відчуття в різних ситуаціях: при відсутності або присутності людей поряд, в залежності від значущості цих людей, виду діяльності, від місця, де така діяльність відбувається тощо. Це є свідченням того, що у людини є, так би мовити, різні «я», які Р. Ассаджіолі, засновник психосинтезу, назвав субособистостями, виділяючи їх як цілісні підструктури в загальній структурі особистості [1, с 15].

Іноді це поняття звужено розглядають як соціальні ролі особистості, які їй доводиться програвати щоденно, або особистісні якості (рис характеру) [1, с 15]. Сам Р. Ассаджіолі писав, що субособистості виникають в результаті дезінтеграції різних психологічних рис індивіда [2, с. 102]. Насправді субособистості можна уявити як гештальти, що мають соціально детерміноване походження з психотравматичним змістом і являють собою окремі психічні енергії, які володіють відносно незалежністю від свідомого «Я», діють самостійно, а тому несвідомо впливають на поведінку і поле свідомості людини [1, с 15]. Тобто субособистість це напівавтономна частина особистості, яка, організувавшись в минулому навколо незадоволеної потреби і ставши досить складним утворенням несвідомого, прагне до незалежного існування. Для свого самовираження субособистості використовують такі «інструменти» як наше тіло, емоції, мислення.

Субособистості можуть утворюватись в різному віці і закріплюються через регулярне повторення і підкріплення в поведінці. Кожна з них має свої характеристики, власний стиль прояву та властиву їй мотивацію, яка відрізняє її від інших [3, с. 143-144].

З огляду на те, що у нашій глибинній пам'яті зберігається інформація про дитинство, певні життєві події, соціальний статус та міжособистісні негаразди, а така інформація має сильний вплив на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях активності, оскільки домінує в полі свідомості в залежності від її сили, можна говорити про те, що субособистості регулюють життя людини у всіх його сферах [1, с. 15].

Але зараз все більшого значення набуває саме віртуальна реальність як одна з форм прояву життєдіяльності особистості. На думку С. Федоренко, віртуальна реальність забезпечує зоровий, слуховий та кінестетичний

аналізатори, а отже, являє собою конкуренцію для істинної реальності [4, с. 92]. Завдячуючи Глобальній мережі Інтернет з'явилася можливість у будь-який момент потрапити до інтернет-середовища, яке можна розуміти як динамічну частину віртуальної реальності. Ми вже не мислимо себе без розмаїття пристроїв, що, з одного боку, полегшують нам спілкування, пошук, зберігання та передачу інформації, а з іншого – все більше віртуалізують людське існування. Нині Інтернет пронизує всі сфери життя.

У теорії, яку запропонувала А. Лучинкіна, відзначається, що процес інтернет-соціалізації проходить наступні етапи: етап одержання інформаційних відомостей про інтернет-середовище, на основі яких формується ставлення до мережі Інтернет; етап, коли особистість є лише споживачем; етап формування творчого мотиву, коли особистість виступає і виробником нової інформації, тобто тісно залучена віртуальне функціонування. Результатом є формування віртуальної особистості [5, с. 102]. Якщо поглянути на ці етапи з боку психосинтезу з його теорією субособистостей, то цілком можливо уявити їх як процес «народження» субособистості інтернет-користувача. Розглянемо це питання докладніше.

По-перше, поява субособистості соціально детермінована, а перш ніж певний елемент соціуму почне впливати на особистість, вона має стати його частиною, тобто соціалізуватися. При цьому важко сперечатися, що інтернет-середовище в першу чергу є соціальним середовищем і тісно пов'язано з реальним, тобто детермінація буде навіть подвійною.

По-друге, субособистість організовується навколо внутрішніх потреб або мотивів [3, с. 142]. І тут доцільно згадати про те, що Інтернет надає майже безмежні можливості саме особистостям, що в реальному житті з тих чи інших причин не можуть задовольнити певні потреби. Крайнім проявом подібного прагнення можна вважати інтернет-залежність.

Причинами фрустрації реальних потреб можуть бути чинники біологічного походження, як-то особливості розвитку організму й психіки взагалі (дефекти, які компенсуються за рахунок самореалізації в інтернет-просторі). Чинниками соціального походження виступають блокування можливості програвати певні ролі, негативний вплив соціального середовища (конфлікти у значущих сферах життя людини, різноманітні життєві негаразди, пов'язані із взаємодією з іншими тощо), дитячі травми, які викликають виникнення страху будь-яких афектів і пошук безпечних й комфортних відносин в Інтернеті та інші. Не менш важливими є індивідуально-психологічні характеристики особистості. Так, недостатня сформованість необхідних властивостей для ефективного спілкування та спів-буття з іншими людьми в реальному світі, відособленість і замкнутість у відносинах, знижена емоційність, нездатність диференціювати емоції співрозмовника по невербальним проявам, тенденції до домінування, самовпевненість, орієнтація на особисту думку, нетерпимість до критики, наявність психічних станів тривожності, агресивності, схильність до ригідності як сталі характеристики особистості тощо призводять до

блокування шляхів конструктивної самореалізації у відносинах та діяльності в реальності [6, с. 3; 7, с. 43].

Однак Інтернет в силу своїх особливостей надає простір для прояву себе. Віртуальне середовище нівелює вікові, соціальні, етнічні, гендерні, статусні кордони, позбавляє існуючих стереотипів та дозволяє вільно почуватися будь кому, конструюючи діалог зі світом на власний розсуд, насичуючи його певними емоціями, адже є повний контроль над їх проявом. Тут можна позбавитись від різноманітних табу і «тілесності» та проявляти активність на рівні з іншими. Анонімність, зручність використання, уявний контроль й можливість відходу від дійсності – це головні характеристики Інтернету, що збільшують його привабливість [5, с. 103; 7, с. 44; 8, с. 211].

По-третє, «інструментами» прояву субособистості є наше тіло, емоції, мислення, і саме тут криється найцікавіший момент. Особистість існує в реальному світі і має цілком реальний субстрат – тіло, яке в своїй цілісності є фізіологічною основою емоцій, думок, переживань та різноманітних властивостей особистості. Але віртуальна реальність так само впливає на органи чуття, уяву, мислення людини. Користування комп'ютером взагалі пов'язано з додатковою емоційною напругою [4, с. 92], що не може не позначатися на рівні тілесності, та, в свою чергу, на переживаннях. Цілком зрозуміло, що, здійснюючи віртуальні маніпуляції, людина певним чином змінює свій дійсний емоційний стан: отримуючи поразку в онлайн грі «занурений» у неї користувач буде гніватися, дратуватися або засмучуватися.

Так виникає феномен перебування на межі «двох світів». Аналіз цього феномену можна зустріти в різноманітних термінах. Наприклад, коли мова іде про віртуальну особистість [5, с. 102], про злам межі, що відокремлювала світ фізіології від свідомості [8, с. 214] або про «розщеплення цілісності індивіда, одночасно розташованого в двох просторах», в результаті чого виникає ефект володіння подвійною самістю [6, с. 5]. Розглядаючи ефект подвійного існування з боку теорії субособистостей можна відмітити, що ідентичність інтернет-користувача, віртуальна особистість або подвійна самість можуть бути представлені як віртуальна частина реальної субособистості, яка в цілісності володіє всіма зазначеними характеристиками та особливостями, але при цьому не просто проявляється в реальному світі через тіло, думки та емоції, а також повноцінно існує у віртуальному вимірі, де вона має можливість конструювати себе аж до зміни статі, віку, цінностей і т.п. [6, с. 5; 8, с. 211-212]. При цьому два виміри прояву субособистості тісно пов'язані між собою і впливають один на одного: спочатку, на етапі становлення субособистості, реальна її основа визначає існування та прояв субособистості інтернет-користувача – людина лише проектує власні реальні якості, що поступово може трансформувати вже в наявній «віртуальній собі», а згодом сформована субособистість, активно функціонуючи в інтернет-середовищі, здійснює вплив на тіло та переживання людини (згадаємо наведений раніше приклад «зануреного»



гравця).

Таким чином, спираючись на основні положення психосинтезу стосовно теорії субособистостей та аналізуючи особливості інтернет-простору і його впливу на людину, можна говорити про те, що тривале користування Інтернетом породжує субособистість інтернет-користувача, організовану навколо певної потреби. Така субособистість володіє особливими формами прояву – на рівні реального та віртуального світів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кучеренко Є. В. Інтегративні методи психосинтезу особистості : [навчальний посібник] / Є. В. Кучеренко, Ю. О. Медвін – Ужгород, 2013. – 120 с.
2. Ассаджиоли Р.А. Психосинтез. Принципы и техники / Пер. с англ. Е. Перовой. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.
3. Гуманітарний корпус: [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 3 / НПУ ім. М. П. Драгоманова; ГО «Академія розвитку психологічної науки і практики» / упорядники: Кучеренко Є.В., Русаков С.С. – К. : Генеза, 2014. – 368 с.
4. Гришина Т. А. Соціально-психологічний вплив інтернету як засобу масової комунікації на формування нової інформаційної культури особистості в Україні / Т. А. Гришина, І. В. Рибаківа // Держава та регіони. Серія : Гуманітарні науки. – 2014. – № 1-2. – С. 89-94.
5. Иванова Д.И. Психологические особенности аутентичности личности интернет-пользователя. [Електронний ресурс]. – Режим доступу – <http://elibrary.ru/item.asp?id=25849500>
6. Рябікіна З.И., Богомолова Е.И. Взаимосвязь личностных характеристик с особенностями активности пользователей социальных сетей Интернета с особенностями их активности в сети. [Електронний ресурс]. – Режим доступу – <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-lichnostnyh-harakteristik-polzovateley-sotsialnyh-setey-interneta-s-osobennostyami-ih-aktivnosti-v-seti>
7. Куліна Д.Г. Формирование и развитие интернет-зависимости: факторы риска. [Електронний ресурс]. – Режим доступу – <http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-lichnostnyh-harakteristik-polzovateley-sotsialnyh-setey-interneta-s-osobennostyami-ih-aktivnosti-v-seti>
8. Посохова В. В. Стил он-лайн спілкування інтернет – користувачів в повсякденній мережній діяльності / В. В. Посохова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. - 2013. - № 3. - С. 211-215.

## ПОЗЕРСТВО КАК ФОРМА САМОВЫРАЖЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Минич Юлия Васильевна,  
УО «Белорусский государственный  
университет культуры и искусств»  
(г. Минск, Республика Беларусь)  
kudryashka-3@mail.ru*

*Научный руководитель –  
магистр пед. наук, преподаватель кафедры  
менеджмента социально-культурной деятельности  
УО «Белорусский государственный  
университет культуры и искусств»  
Барма Олег Анатольевич*

В последние два десятилетия в обществе под воздействием процессов интеграции и унификации экономических, политических, культурных и религиозных практик, вызванных реализацией политики глобализации и массовизации, с одной стороны, формированием альтернативных мировоззренческих программ и проектов (регионализация), с другой стороны, происходят необратимые изменения, оказывающие существенное влияние на формирование мировоззренческих установок молодого поколения в контексте восприятия и интерпретации окружающего их мира. Эксплицитная демонстрация обществом своей неоднородности, разделение на различные социальные группы не могли не отразиться на формировании адекватных данному процессу поведенческих программ, демонстрируемых представителями молодежной среды. Последние воспитываются в принципиально иных социально-культурных, экономических и политических условиях, нежели предшествующие им поколения.

Процессы глобализации и массовизации оказали существенное влияние на формы и методы трансляции ценностных ориентиров, определяющих поведение молодежи в постоянно изменяющемся в своих метафизических основаниях культурном пространстве. Особенно ярко это проявилось в самоограничении использования культурно-досуговых практик, проявляющихся в большинстве случаев в сфере моды, музыки, языковых способов выражения мысли/эмоций, что оказывает влияние и на формирование молодежных субкультур. Последние проявляются как реакция молодежи на развитие окружающего мира, и в первую очередь, нелинейность динамики культурных процессов, характеризующихся все более развлекательно-рекреативным и потребительским характером, а не познавательным, созидательным и творческим.

В Республике Беларусь молодежь, как и их сверстники европейского и азиатского континента, ориентируется, в большинстве своем, на западные

ценности: американский образ жизни в его упрощенном варианте, массовую культуру, генерирующую в своем основании клиповые формы мышления и поведения, не принимая во внимание ценностно-смысловой потенциал своей национальной культуры. Эстетические вкусы и предпочтения молодежи часто довольно просты в своем выражении и формируются под воздействием СМИ: ТВ, интернет, и др. и проявляются в моде на одежду, музыку, в употреблении неформального сленга, оказывающего деморализующее и дегуманизирующее воздействие на интеллектуальное развитие молодежи.

Молодежная культура относится к числу особо сложных явлений современного общества. Ее изучение является важной и актуальной темой для изучения поведенческих программ, оказывающих влияние на формирование всего общества, его социально-культурного потенциала. Сложность изучения молодежной субкультуры обусловлена тем, что она, будучи целостной, постоянно изменяющейся системой, не представляет собой некой устойчивой константы, кстати, как и сама культура.

Субкультура – это часть общей культуры со своими отличительными признаками. Большинство исследователей определяют субкультуру как отклонение (противопоставление в личностном плане) от общепринятой, доминирующей в данный исторический момент культуры. Несмотря на то, что многие представители сообщества выражают негативное отношение к молодежным субкультурам, далеко не все они (субкультуры, так же, как и их представители) пропагандируют практику насилия и неподчинения.

Можно отметить, что во времена Советского Союза молодежные субкультуры: панки, хиппи, металлисты – причислялись властью к социально опасным движениям, но с течением времени в процессе социологического анализа данных явлений было выявлено, что данные движения выражали лишь протест против существующей системы социального разделения и унификации всех сфер жизнедеятельности общества.

Формирование (развитие) современных молодежных субкультур происходит под воздействием тех нововведений, которые отражают результаты трансформации ценностно-смыслового пространства культуры общества в контексте перехода последнего от индустриального этапа своего развития к постиндустриальному.

Сегодня большую популярность в молодежной среде набирает такое молодежное направление как «позерство». Программным лозунгам данного направления является: хочешь, чтобы тебя заметили, стань «модником» или «позером». Момент зарождения данного направления, по мнению «позеров», исчисляется с 2к 16<sup>1</sup>. «Позером» или «позёром» (англ. pose — принимать вид, позировать) называют индивидуума, причисляющего себя к определенной субкультуре и активно это афиширующего, не имея представления о философии данной субкультуры, кроме ее внешней

---

<sup>1</sup> Буква «к» в латинском алфавите обозначает тысячу и кратную приставку кило-, т. е. множитель 1000 (например, вместо 2000 пишут 2к) – еще один пример позерства.

атрибутики [2]. Можно говорить о формировании в любой молодежной субкультуре феномена «позерства». Само слово «**позер**» является литературным термином, известным как минимум с девятнадцатого века и употреблявшимся в обозначении неискреннего, притворяющегося человека, становящегося «в позу» и заботящегося о внешнем эффекте своего поведения.

Сегодня «позерами» называют молодых людей, выставляющих себя на всеобщее обозрение. Задача, которую они ставят перед собой, – привлечь внимание окружающих своей эпатажностью. Внешнего эффекта «позеру» вполне достаточно. Это конечная цель его действий. Как отмечают психологи, «позерами» становятся молодые люди, не уверенные в себе, активно это скрывающие под различными «масками» [1].

«Позеры» выбирают наиболее традиционные виды субкультур, внешняя атрибутика которых соответствует современным тенденциям и определяет отношение общества к их представителям. Для выделения из серой массы «позеры» выбирают модную брендовую одежду и вейп. В погоне за внешними эффектами «позеры» не стесняются тратить деньги на соответствующие элементы своего внешнего образа. Как следствие – перенимание внешних признаков различных субкультур без понимания их ценностно-смысловой составляющей. Это ещё раз доказывает, что «позер» на самом деле не соотносит себя с определенной субкультурой, не интересуется ею и не имеет соответствующего внутреннего состояния, позволяющего судить о себе как о неформале. Все, что ставится целью «позера», – это демонстрация своего внешнего (наполненного модными аксессуарами) вида перед узким кругом лиц (желательно, не обладающими высоким уровнем эстетического вкуса), часто противоположного пола. Получение знаков восхищения и одобрения от последних трактуется «позером» как обретение уверенности, которую он не может получить в рамках семейных отношений.

Для того чтобы молодые люди смогли причислить себя к «позерам», необходимо совершить следующие действия: 1.) подписаться на модные «паблики» (сообщества) в социальной сети – «ВКонтакте», такие как: «toptovar», «part of style», «outfitplace», «vilkashop», «убитый модой», «хайповая мода», «AliExpress хайповый шмот», «поясни за шмот», «Casual Belarus», «СНИКЕРХЭД | БЕЛАРУСЬ», «Белорусский модник», «Минский модник» и т.д.; 2.) сменить свою настоящую фамилию на любую другую, или взять имя и фамилию известной личности, или «хулиганские прозвища»; 3.) выкладывать и лайкать чужие фотографии в социальной сети «Instagram» с хэштегом (#): #stone\_island, #tommy\_hilfiger, #supreme, #palase, #мода, #модники, #хайп, #гоша\_рубчинский, #addidas, #годные\_кроссы, #хайповый\_шмот, #паль, #паленный, #модная\_одежда, #позеры, #2k16, #nike, #fashion, #зашквар, #подкаты, #подвороты\_на\_джинсах, #стиль и т.д. – все эти данные хэштеги представляют собой сленг «позеров».

Немаловажным ключевым фактором по формированию образа

«позера» выступает его внешний вид. Подписавшись на различные «паблики» (сообщества) про моду, «позеры» начинают покупать одежду, не понимая, как и с какими аксессуарами ее использовать («позеры» рьяно защищают свое право на отнесение своей личности к специалистам по оценке модных тенденций в независимости от сферы проявления последних). Но самое главное для «позера» – это покупка «оригинала» (подлинная одежда) с его символическим патчем (ярлыком), а не подделка (паль – смысловой знак в языковой картине «позера»). «Позеры» тратят значительные суммы денег на «оригинал», не соотнося, порою, свои доходы с необходимостью удовлетворения своих первичных потребностей (по А. Х. Маслоу). Как отмечают «позеры», внешний вид, демонстрируемый ими окружающей публике, выше всего, так как он формирует персональный имидж в глазах общества.

Типичная одежда «позера» включает верхнюю: футболки, свитшоты, пипишки, куртки (мировые бренды); нижнюю: узкие джинсы чёрного или синего цвета, возможно, с дырками на коленях и обязательно подвернуты, чтобы было видно шиколотку; обувь: только кроссовки, таких брендов, как: Nike, Puma и т. д.

Главный атрибут «позера» – «вейп» – электронная сигарета, благодаря своей функциональности «вейп» стал не только и не столько потребностью для «позера», сколько инструментом его самоутверждения.

Предпочтения «позеров» в музыке сводятся к «клауд-рэпу». Данное музыкальное направление в рэп-музыке становится все более популярным, именно поэтому оно привлекает «позеров». «Клауд-рэп» прост в исполнении, каждая тема является зеркальным отражением внутреннего мира молодежи. Его отличительной особенностью являются эфемерные, похожие на сон биты, благодаря которым «позер» может выпасть из обыденной реальности, почувствовать эйфорию, которая позволяет ему уйти от проблем в реальной жизни.

Таким образом, в основе «позерства» как феномена, формирующегося в молодежных субкультурах, лежит характерное притворство в поведении, манерах, поступках, словах. Представители данного направления, как правило, за счет неуверенности в себе пытаются казаться теми, кем они не являются. Тем самым они стремятся отгородить себя от проблем взрослой жизни, конфликтов. За определенной маской «позеры» прячут свою индивидуальность, стремятся выделяться за счет внешней атрибутики и одежды среди окружающих их людей, тем самым привлекая к себе внимание.

Исходя из вышперечисленного, приходим к выводу, что действия «позеров», в первую очередь, маскируют растерянность перед реальной жизнью, неумение, а порою и нежелание реализовывать свои стремления в обыденной жизни. Для «позера» характерно подражание образцам, получившим одобрение в обществе, непонимание истинного смысла данного молодежного движения. В свою очередь, общество благосклонно

относится к данному явлению, рассматривая его как очередной и не самый агрессивный способ самоутверждения молодого поколения в его социокультурном пространстве.

**Список использованных источников:**

1) Позер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://insurgent.ru/pozer>. – Дата доступа: 12.02. 2017. – Загл. с экрана.

2) Позер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inside.ru/wiki/pozer> – Дата доступа: 12.02. 2017. – Загл. с экрана.

## **СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ТОВАРОВ И УСЛУГ ЛЮБИТЕЛЬСКИХ ТЕАТРОВ**

*Мороз Тамара Глебовна*

*УО «Белорусский государственный  
университет культуры и искусств»  
(г. Минск, Республика Беларусь)  
tamara\_glebovna@mail.ru*

*Научный руководитель –  
магистр пед. наук*

*преподаватель кафедры менеджмента социально-культурной  
деятельности*

*УО «Белорусский государственный  
университет культуры и искусств»  
Барма Олег Анатольевич.*

Современное общество, определяемое как общество потребления материальных и духовных благ, создаваемых в результате инновационного развития отраслей народного хозяйства, в том числе и сферы культуры, не может представить своего прогресса без совершенствования дискурсивных практик, основанных на развитии информационно-коммуникационных технологий. Интернет, как неотъемлемая составляющая жизни современного социума, определяет сегодня пути развития всех сфер его жизнедеятельности и наиболее активно проявляется в реализации коммуникационной, образовательной, производственно-творческой деятельности его представителей, определяет политику потребления информации, направленной на удовлетворения культурно-досуговых потребностей последних. Как отмечается В.Л. Силаевой, «социальный спрос на Интернет оказался очень высоким» [4, с. 1]. Освоение Интернет-

технологий как в профессиональном, так и в личностном пространстве человека оказалось, как отмечает исследователь, «...гораздо быстрее массового освоения таких технических изобретений конца XIX – первой половины XX века, как телефон, радио, телевидение» [4, с. 1]. С развитием Интернета как социально-культурного феномена, по оценке О.В. Архиповой, для общества XXI века стала «актуальна проблема виртуализации мира, неподлинности, симулякров» [1, с. 199], что, в свою очередь, порождает новые формы реализации социальных, экономических, политических и других интенций в обществе.

Формирование Интернет-технологий, как инструмента социально-экономического развития общества, стало причиной возникновения такого явления, как «социальные сети», которые определяются сегодня как «платформа, онлайн-сервис и веб-сайт, предназначенные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в Интернете» [5].

Аудитория социальных сетей достаточно велика и имеет устойчивую тенденцию к росту. По статистике, которую приводит исследовательская компания Gemius Belarus, в Беларуси Интернет-пользователи составляют 89,5% от населения. Из них 75% имеют аккаунты в социальных сетях [6].

С помощью социальных сетей люди делятся своими эмоциями с друзьями и знакомыми (подписчиками), дают советы и рекомендации, реагируют на те или иные события. Согласно исследованию, проведенному Н. Ермоловой [3, с.7], 60% пользователей используют персональные станицы в социальных сетях для поиска информации о скидках, акциях и распродажах, а 70% доверяют информации, полученной от Интернет-сообществ, или от индивидуальных лиц, о товарах и услугах, в которых они заинтересованы. Именно практика реализация маркетинговых коммуникаций в социальных сетях на сегодняшний день получает свою популярность.

Коммуникации в социальных сетях, основанные на получении прибыли, являются самыми доступными и, как показывает практика, результативными как для производителей товаров и/или услуг, так и для потребителей. Следовательно, от производителей не требуется содержания дорогостоящего в эксплуатации сайта, так как технологические особенности социальных сетей позволяют без финансовых потерь и с большой эффективностью рекламировать свои продукты и/или услуги, что особенно актуально для сферы культуры. Связано это в первую очередь с недостаточным объемом финансирования последних. В особенности данная проблема касается любительских объединений, а именно: любительских театров, функционирующих на базе учреждений культуры. Если последние, используя финансовые средства государственного бюджета, могут поддерживать свои сайты в актуальном режиме, осуществлять полиграфическую деятельность в рамках своей рекламной политики, то любительские театры могут рассчитывать лишь на упоминание о себе на сайтах учреждений культуры и на интерес со стороны местных СМИ,

освещающих их творческо-производственный процесс.

Поэтому в борьбе за своего зрителя любительские театральные труппы непременно должны использовать технические и технологические возможности социальных сетей, позволяющие им осуществлять рекламную деятельность по продвижению своих товаров и/или услуг, формированию своего имиджа.

Что же такое продвижение в социальных сетях? И как оно может быть использовано любительскими театрами?

Сегодня «продвижение» – это комплекс практико-ориентированных действий, направленных на привлечение целевой аудитории, являющейся потребителем информационного контента, в первую очередь размещенного в социальных сетях.

Если сравнивать использование социальных сетей с традиционной рекламой (например, баннерной), обнаруживается ряд преимуществ, таких как: невысокая стоимость рекламной кампании; более широкий и точный охват целевой аудитории (социальные сети по своей популярности превосходят все традиционные ресурсы); возможность получать быструю обратную связь от пользователей и оперативно реагировать на нее, – отмечается М. Дорошевич [2].

Реклама в социальных сетях не столь явная, пользователи не воспринимают ее как навязывание или принуждение, скорее рекламное сообщение воспринимается как рекомендации друзей или знакомых, как мнение «проверенных» людей, лидеров сообществ (и такой рекламе, соответственно, больше доверяют).

Для любительских театров продвижение через социальные сети способствует популяризации их товаров и услуг, что в свою очередь способствует узнаваемости самого театра, повышению спроса на его услуги, увеличению самого качества предлагаемых им услуг.

Любительский театр с помощью социальных сетей получает возможность поддерживать активную обратную связь с целевой аудиторией, своевременно предоставлять ей информацию об акциях, спецпредложениях, возможных изменениях в репертуаре, месте показа спектакля, времени начала представления. Социальные сети – это и инструмент демонстрации своих достижений: получение новых государственных званий; побед в национальных, международных конкурсах и фестивалях; реализация совместных проектов с отечественными и зарубежными театрами; высокие оценки театральных критиков, свидетельствующие о профессионализме.

На сегодняшний день с точки зрения привлечения клиентов и коммуникации с ними самыми удобными и эффективными являются социальные сети ВКонтакте и Facebook, имеющие высокие показатели социальной активности, а также удобную систему администрирования.

Значительным преимуществом социальных сетей также является то, что они в меньшей степени подвержены кризису и влиянию каких-либо внешних факторов. Единственное, что может сказаться на их эффективности



– это падение интереса к использованию их информационного контекста.

Благодаря использованию социальных сетей представители любительского театра самостоятельно могут отслеживать: популярность самой группы (ее рейтинг); действия участников и их активность, выраженную в оценках, комментариях, участии в опросах; заинтересованность целевой аудитории в тех или иных постах; мнения зрителей о просмотренных спектаклях. Все это в конечном результате позволяет удовлетворять информационные потребности Интернет-аудитории.

Социальные сети помогают оперативно реагировать на пожелания посетителей, отражающие их эстетические вкусы и предпочтения. Как было нами отмечено, держа непрерывную связь с Интернет-аудиторией, можно не только привлечь новых потребителей, но и повысить лояльность существующих. Неформальное общение с последними – это важная составляющая продвижения, о которой не следует забывать.

Принимая решение о приобретении услуги, покупатель нуждается в подтверждениях того, что данная услуга обладает высокой степенью качества. Наличие аудио-, видео-, фото контента на персональной странице любительского театра поможет посетителю составить положительное мнение как о театре, так и о его репертуаре.

Что должно быть отражено в группе любительского театра для осущестления успешного продвижения их деятельности?

Во-первых – название, отражающее индивидуальность любительского театра. Во-вторых, правильно оформленный аватар группы: фотография должна быть яркой, привлекающей внимание. На ней может быть изображен логотип театра, творческий коллектив, фрагмент из пьесы. В-третьих, кратко, но информационно содержательное описание деятельности театра. Зритель должен получить исчерпывающую информацию об любительском театре.

Обязательно на персональной страничке должна отображаться информация о репертуаре спектаклей, которые показывают в течение театрального сезона, о месте проведения (адрес, схема проезда, количество мест в зале), должны быть размещены фотографии режиссера театра, актеров, спектаклей, вид сцены с разных мест.

На страничку необходимо поместить биографию главного режиссера любительского театра, сведения об актерском составе и об отдельных актерах, имеющих определенные достижения, звания, награды и поощрения. Отдельное внимание следует уделить новостному блоку и самой форме его подачи.

Посетитель группы должен также иметь возможность зарезервировать или приобрести билеты, что возможно посредством функции «Товары», а также посредством контактных телефонов, электронной почты.

Качественно оформленная персональная группа любительского театра привлекает новую аудиторию, способствует продвижению товаров и услуг, формированию имиджа.

Любительским театрам важно следовать новыми тенденциям в сфере Интернет-технологий, использовать технологический потенциал Social Media Marketing (SMM).

Таким образом, группа в социальных сетях становится не только средством рекламы и продвижения товаров и услуг любительских театров, но и местом коммуникационных практик, что повышает конкурентоспособность последних на региональном, государственном рынке культурных товаров и услуг, способствует повышению их имиджа в обществе в рамках формирования потребительской политики последнего.

**Список использованных источников:**

1. Архипова, О. В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры: монография / О. В. Архипова. – Санкт-Петербург : СПбГИЭУ, 2011. – 267 с.
2. Дорошевич, М. Самая большая и активная часть белорусского Интернета – поколение «Миллениум» [Электронный ресурс] / М. Дорошевич. – Режим доступа: <http://marketing.by/novosti-gynka>. – Дата доступа: 14.02.2017. – Загл. с экрана.
3. Ермолова Н. Продвижение бизнеса в социальных сетях Facebook, Twitter, Google+ / Н. Ермолова. – Москва : Альпина Паблишер, 2016. – 401 с.
4. Силаева, В. Л. Интернет как социальный феномен / В. Л. Силаева // Социологические исследования. – 2008. – №11. – С. 101–107.
5. Социальная сеть как явление в нашей жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://prom.center/article-smm.php>. – Дата доступа: 14.02.2017. – Загл. с экрана.
6. Социальные сети и их значение в Интернет-маркетинге. SMM и SMO [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pr-su.ru>. – Дата доступа: 14.02.2017. – Загл. с экрана.

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМ УДОСКЛАЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Молнар Тетяна Іванівна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти  
Мукачівського державного університету  
vaskolya@yandex.ua*

До пріоритетних напрямів розвитку суспільства нового тисячоліття належить модернізація системи вищої освіти України відповідно до національних потреб і тенденцій євроінтеграції з метою удосконалення професійної підготовки фахівців, здатних компетентно виконувати багатофункціональну педагогічну діяльність. З огляду на це, основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності,

готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження.

Огляд історико-педагогічної та сучасної літератури свідчить, що проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів розглядалась в різних аспектах у працях Ю.Бабанського, В.Бондаря, І.Зязюна, Н.Кузьміної та ін. Означеній проблемі присвячені наукові дослідження у галузі філософії освіти (В.Андрущенко, Б.Гершунський); професійної підготовки фахівців у вищій школі (А.Алексюк, Б.Андрієвський); теорії компетентнісного підходу до навчання (В.Байденко, І.Зимня).

У сучасних умовах важливо повною мірою враховувати нові вимоги до підготовки педагогічних кадрів, зокрема професіоналів нової генерації, які мають не лише орієнтуватися в типових педагогічних ситуаціях, а й організовувати навчальну діяльність школярів на основі цілеспрямованого, методично грамотного застосування концепцій компетентнісної освіти. Відтак, завдання сучасної вищої освіти полягає не тільки в тому, щоб дати професійні знання, а й у тому, щоб підготувати фахівця, який глибоко розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо використовувати здобуті знання на практиці, вміє працювати з людьми, у колективі, цінує колективний досвід, критично оцінює досягнуте. У зв'язку з цим, підготовка компетентних учителів початкової школи є одним із пріоритетних завдань сучасної професійної освіти [3].

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності. Компетентнісний підхід підсилює практичну спрямованість педагогічної освіти, підкреслює необхідність одержання досвіду діяльності, вміння на практиці реалізовувати знання. Тому формування педагогічної компетентності не закінчується набуттям кваліфікації вчителя; її розвиток продовжується впродовж усієї професійної діяльності [1].

На думку Л.Коваль, у професійно-педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах. По-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, постає потреба навчити майбутніх учителів цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності [2].

Особливістю компетентнісного підходу до організації навчального процесу в педагогічному ВНЗ є орієнтація його на навчання, активне і самостійне оволодіння студентами теоретичними і прикладними знаннями, що і закладено в побудові навчальних планів. Значне збільшення самостійної

роботи сприяє підсиленню відповідальності за власні результати діяльності. За цієї умови значно зменшується навантаження на студента, що реалізується за рахунок його індивідуальної траєкторії розвитку, врахування його пізнавальних та індивідуальних особливостей. Результати такого навчання надають можливість засвоєння студентами досвіду виявлення проблеми, набуття навичок її дослідження, проектування, співпраці, застосування вже відомих і набуття новітніх технологій одержання продукту власної діяльності, оцінювання його якості і можливостей використання.

Розглядаючи проблему модернізації професійної освіти, визначаючи вимоги до випускника вищого навчального закладу, дослідники широко використовують термін «професійна компетентність». Професійну компетентність визначають як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною уміннями виконувати визначені професійні функції (А.Маркова); як професійну готовність та здатність суб'єкту праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності (К.Абульханова); як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної і спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки (А.Чернишова) [4].

Ми погоджуємося з думкою Н.Кузьміної, яка визначає професійну компетентність педагога як його обізнаність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини.

Зміни, що відбуваються в навчальному процесі, необхідні, але недостатні для формування професійної компетентності студента. Важливим є систематичне оновлення змісту навчальних предметів, методик і технологій підготовки до професійної діяльності в навчальному закладі, розробки і впровадження більш надійної і ефективної системи оцінки готовності майбутнього фахівця до педагогічної діяльності.

Таким чином, в умовах інтенсивного «старіння» інформації традиційна передача знань стає принципово недоцільною. Стає аксіомою не тільки здатність до набуття знань, а й готовність використовувати їх на практиці, у процесі виконання професійних функцій. Розв'язання вказаної проблеми пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу до навчання, тобто спрямованістю педагогічного процесу на формування ключових (базових) і предметних компетентностей людини, які розглядаються як інтегрована характеристика особистості. Компетентнісний підхід зорієнтовано на кінцевий результат освітнього процесу, він спрямовується на формування у майбутнього вчителя початкової школи готовності ефективно використовувати потенційні можливості (знання, уміння, навички, цінності, психологічні особливості) та зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети.

#### **Список використаних джерел**

1. Драгайцев О.І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світі компетентнісного підходу в освіті / О.І. Драгайцев // Вісник Черкаського університету. Серія

Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145 – С. 25-28.

2. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія / Л.В. Коваль – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2012. – 343 с.

3. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. – № 60-61. – 10 серпня 2004 р. – С. 7-10.

4. Онищенко І. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Ірина Онищенко // Навчання і виховання обдарованої особистості: теорія та практика. – 2012. – № 8. – С. 94-101.

## **ДЖЕРЕЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРХІВНИХ УСТАНОВ УКРАЇНИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДЕРЖАВНО-КОНФЕСІЙНИХ ВІДНОСИН В ДОНЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ (1965-1985рр.)**

***Нікіфоров Карен Сергійович***

*студент НПУ імені М.П. Драгоманова  
karen.nikiforov@ukr.net*

*Науковий керівник –  
д.філос.н., доц. Л.Д. Владиченко*

В сучасній вітчизняній історичній науці одним з пріоритетних напрямів є регіональна історія. Особливо актуальною в цьому контексті є історична ретроспективна областей, які останні роки охоплені військовими діями. Зокрема, спроби перегляду історії Донеччини призвели до необхідності детального вивчення всіх аспектів минувшини краю.

Проблематика державно-конфесійних відносин епохи, який отримав і сучасній історіографії назву загострення кризи радянської системи, а в народній пам'яті залишився як «застій» (1965-1985 рр.) представлена в одному фонді Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО) та Державного архіву Донецької області (ДАДО). Специфіка теми дослідження визначає основу його джерельної бази, яку складають архівні матеріали. Зокрема, автор мав змогу ознайомитися з матеріалами Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (фонд Р-4648) та Державного архіву Донецької області (фонд Р-4021, Р-2794).

Фонд Р-4648 ЦДАВО складається з 8 описів, один з яких (опис №8) є засекреченим. Безпосередньо 1965-1985 рр. стосуються опис №5 (1966-1974 рр.) та опис №7 (1975-1994), та опис №6сч, в якому зосереджено статистичну інформацію про стан релігій в СРСР.

Окремих справ щодо Донецької області в описі присутнє небагато,

більшість інформації від уповноваженого по Донецькій області включено в склад загальних річних документів до центрального органу у справах релігій.

У фонді Р-4021 ДАДО представлено 646 справ, що сформовані в один опис. Тут зберігається інформація про використання знятих з реєстрації церковних будівель, чисельність, склад та обрядовість релігійних організацій краю, реєстраційні справи релігійних товариств, особові справи священнослужителів, інформації місцевих органів влади про роботу по контролю за дотриманням законодавства про релігійні культу тощо.

Відповідно до особливостей джерельної бази, всі джерела з встановленої проблематики можна поділити на умовні групи.

Першу групу джерел складає законодавча й актова документація Ради у справах релігій при РМ СРСР, апарату уповноваженого Ради у справах релігій при РМ СРСР по Українській РСР та Ради у справах релігій при РМ УРСР. Зокрема, це директивні листи, накази, розпорядження, звіти про перевірку діяльності місцевих уповноважених по областях тощо. Такі джерела дозволяють ґрунтовно проаналізувати радянське релігійне законодавство, вивчити відносини між місцевим апаратом уповноваженого та центральними органами влади. Завдяки їм вдалося простежити процес організації релігійного життя на території СРСР загалом та Донецької області зокрема. Серед законодавчих та актових документів повоєнних років, що суттєво вплинули на організацію діяльності уповноваженого Ради у справах релігій на території Донецької області, варто відзначити такі: «Постанова Ради Міністрів СРСР про перетворення Ради у справах Російської православної церкви і Ради у справах релігійних культів при Раді міністрів СРСР і створення Ради у справах релігій при Раді Міністрів СРСР» (1965 р.), «Положення про реєстрацію релігійних об'єднань» (1965 р.), «Постанова Ради Міністрів УРСР та центрального Комітету Комуністичної партії України про створення на Україні апарату уповноваженого Ради у справах релігій при Раді Міністрів СРСР по УРСР» (1966 р.), «Положення про комісії сприяння виконкомам Рад депутатів трудящих по дотриманню законодавства про релігійні культу» (1973 р.) «Постанова Ради у справах релігій при РМ СРСР про стан та міри покращення роботи з впорядкування мережі релігійних організацій» (1983 р.) тощо.

Другу групу джерел становлять документи поточного діловодства апарату уповноваженого Ради у справах релігій по Донецькій області. Це річні, піврічні та кварталні плани роботи уповноваженого, вищезгадані штатні розклади та кошториси, листи, звіти, внутрішні розпорядження, надіслані в Раду у справах релігій при РМ СРСР (м. Москва) та Раду у справах релігій при РМ УРСР (м. Київ). В документах вільної форми, до яких віднесемо плани робіт уповноваженого, викладалися нариси майбутньої діяльності в довільній формі. Саме такий низький рівень стандартизації документу давав змогу уповноваженому викласти ті проблеми, які були актуальними в релігійному житті регіону.

До третьої групи джерел відносимо статистичні матеріали. До них належать результати інформаційно-статистичної діяльності уповноваженого уповноваженого, яка дозволяє підкріпити вищезазначену інформацію конкретними кількісними даними. Подібна документація направлялася до вищестоячих інстанцій під грифом «секретно» та містила наступні складові: статистичні дані про релігійну мережу регіону (кількість зареєстрованих та незареєстрованих громад, служителів культу та церковнослужителів, виконавчі органи громад, святі місця тощо), релігійну обрядність (кількість хрещень (із розділенням на три вікові групи), вінчань та відспівувань (заочних та очних), в окремі випадки зазначалася кількість молитов над немовлятами, що практикуються в баптистському культі та доходи зареєстрованих (а в окремих випадках і незареєстрованих) релігійних громад. До цієї ж групи належать дані про заробітну платню та матеріальне забезпечення працівників апарату уповноваженого Ради у справах релігій по Донецькій області.

Четверта група - документи особистого походження - листи віруючих та членів виконавчих органів при релігійних громадах, скарги на діяльність уповноваженого, або місцевих органів виконавчої влади у царині релігій, звернення до партійно-радянських органів та перших осіб держави. Такі документи дозволяють прочитати не тільки їхній зміст, але й «побачити крізь рядки людей», вивчити історію державно-церковних стосунків крізь призму світосприйняття пересічних людей, а відповідно провести антропологічний аналіз написаного. Зокрема, увагу автора привернули серія листів з проханням про відкриття православного храму в селищі Талаківка Орджонікідзевського району (1971-1973 рр.) та секретні доповідні записки баптистських пресвітерів в апарат уповноваженого (1967, 1969, 1972).

Таким чином, на прикладі архівних документів Центрального державного архіву вищих органів влади та управління та Державного архіву Донецької області можна побачити, що питання державно-конфесійних відносин в СРСР загалом та на Донеччині зокрема не відчуває браку джерельної бази. Втім, необхідно відзначити, що на сьогодні багато документів не привертало уваги дослідників саме в контексті їхнього розгляду крізь призму вищезазначеної тематики. Окрім того, величезну проблему для дослідника створює той факт, що з червня 2014 р. архівні фонди Державного архіву Донецької області знаходяться під контролем терористичної організації «ДНР», що унеможливило доступ до них.

## АМАТОРСЬКЕ МИСТЕЦТВО ЯК ШЛЯХ ДО РОЗКРИТТЯ ТА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДІ

*Новосад Марія Гнатівна,*

*канд. мист, доц. ПНУ імені В. Стефаника*

*(м. Івано-Франківськ)*

*nov-mar-59@mail.ru*

Одним з ефективних засобів формування творчої особистості є аматорська художня діяльність, в якій сконцентровані значні потенціальні можливості інтелектуального і духовного розвитку.

Сьогодні ситуація дещо інакша. Комунікативні системи, розвиток Інтернету, відео, засобів зв'язку і передачі зображення у будь-яку точку світу зобов'язали сучасне мистецтво бути не лише зрозумілим для багатомільйонної армії користувачів, але й змусили його намагатись залишатися цікавим для представників різних верств населення, які живуть в різних точках планети, мають різний колір шкіри та сповідують різні релігії, доволі часто не схожі одна на іншу. Відтак мета митця, враховуючи всі ці нові можливості, не лише не спростилася, а навпаки: стала значно важчою.

При цьому зовсім незначна частка мистецького простору відводиться аматорам. І це аматорське мистецтво сьогодні чітко регламентується на етнічних особливостях, тобто відіграє таку ж важливу естетичну роль, яку раніше відігравав та і продовжує відігравати фольклор.

Як зазначає Л.Дорогих -аматорство належить до народної художньої творчості, де, як і у фольклорі, суб'єктом художньої діяльності є не професіонал, а людина, що творить безкорисливо, тобто у вільний час і не отримує за це матеріальних винагород. На відміну від фольклору аматорське мистецтво є нетрадиційною соціально-культурною формою народної творчості. Однією із головних особливостей фольклору є колективний характер творчості. У сфері фольклорної культури навіть авторський твір підпорядкований традиції як у змісті, так і в стилі, формах, засобах виразності [ 1 ].

Варто зазначити, що аматорство належить до сфери дозвілля. Дозвілля -один із важливих показників культурного життя суспільства, його розуміють як систему конкретних культурних форм. Дозвілля, що не залежить від трудової діяльності, як кінцева мета самодостатності приносить повне задоволення від самовираження у діяльності.

Очевидно, що задоволення духовних (культурних) потреб здійснюється переважно під час дозвілля, де людина вільно виявляє себе як особистість, обираючи види діяльності у відповідності до своїх нахилів та інтересів. У свою чергу, соціальна значимість мистецтва зростає, коли воно стає невід'ємним компонентом культурного життя суспільства. І в цьому аматорське мистецтво є незамінним.



Чи має місце культурно-дозвілєва діяльність молоді в сучасних навчальних закладах, зокрема в технічних вузах II- III та IV рівня акредитації?

Аналіз наукової літератури дає уявлення про актуальність і сутність даної проблеми (Н. Калашник, Ю. Максимчук, С. Пішун, С. Шешенко, С. Цюлюпа).

Проте, реформа освіти вимагає більш посиленої уваги педагогічних колективів до якісного підходу навчальних програм, що пов'язано із специфікою психологічного навантаження, індивідуальними запитами і смаками молоді у позанавчальнійдозвілєвій діяльності підготовки фахівця, особливо в культурному напрямку.

Слід зауважити, ще досіпозанавчальнавиховна програма зовсім не досконала майже в усіх ланках освіти, як у школах, так і в ВНЗ України. Програма носить пасивний характер є споглядальною на сприйняття культурних цінностей - походи в музеї, театри, виставки, кіно, масові гуляння та розважально-ігрові заходи: КВК, «Ліга сміху», спортивні змагання.

Так, для прикладу візьмемо американські ВНЗ, де розвинута інфраструктура позанавчального студентського життя, де мають місце впровадження факультативних занять з художньої самодіяльності, де позаурочна дозвілєва діяльність значно перевищує аудиторні заняття і націлена на формування соціальних цінностей студента і розвиток його багатогранності. Вся позанавчальна робота проводиться фахівцями з музики і театру у формі індивідуальних занять зі студентами. Здібні студенти займаються у групових вокальних, хореографічних та театральних формах художньої самодіяльності. У кінці семестру такі факультативні заняття проходять перевірку. Контроль проходить у формі показового концерту для всіх студентів[2, с. 196].

Якбачимосуттєварізницяворганізаціїпозанавчальноїдіяльностімолоді у закладах освіти не дає можливості до повноїсамореалізації за світовими стандартами.

Зрозуміло,що у сферідозвілля діють заклади клубного типу, будинки культури, проте їх відвідувачі приходять туди за власним бажанням і специфіка виховного впливу клубу полягає в добровільності. Педагогічний потенціал закладів культури клубного типу реалізовується через аматорське мистецтво. Процес виховання в клубі відрізняється від процесу виховання в навчальній діяльності складом відвідувачів, формами занять та їх метою.

По-перше, аматори у процесі художньої діяльності засвоюють культурні надбання в активній формі, залишаючись при цьому об'єктом культурного впливу. Таке засвоєння цінностей культури порівняно із сприйманням звичайного "споживача" передбачає додаткові механізми, внаслідок чого відбувається глибше, емоційне сприймання цінностей.

По-друге, як суб'єкт культурної творчості, особистість створює художній продукт або бере участь у його створенні, що, у свою чергу,

накладає відбиток на її особистісну систему цінностей.

По-третє, особистість діє у культурному середовищі як носій, реалізатор і виразник культурних цінностей. У цьому закладений особливий гуманістичний зміст художнього аматорства: особа виступає як продукт, як особлива цінність, як невід'ємний компонент культури суспільства.

Крім того, ця діяльність є самостійною цінністю незалежно від того, чи приведе вона до високих художніх результатів, чи ні, тому що в цьому процесі у людини будуть сформовані якості, корисні і для неї самої, і для суспільства. І, врешті-решт, треба відзначити, що аматорським художнім об'єднанням властива незвичайна морально-психологічна атмосфера, яка базується на довірі, відкритості аматорів один одному, на внутрішній розкритості, доброзичливості, особливому стилі стосунків.

Важливою особливістю керівника аматорського колективу є його психолого-педагогічна підготовка. Керівник виступає, передусім педагогом, що вводить дітей у складний світ художнього мистецтва, допомагає оволодіти виконавськими навичками та розкрити свій творчий потенціал.

Варто зазначити, що характерною рисою педагогічної діяльності аматорського колективу є вільний вибір методики навчання і організації навчального процесу. Це пов'язано з тим, що в практиці відсутні офіційно закріплені навчальні програми. Досить важливим питанням є вибір методу навчання, оскільки від цього залежить темп і якість оволодіння виконавськими навичками, за допомогою яких учасники зможуть реалізувати своє творче самовираження.

Ефективне педагогічне регулювання клубною роботою неможливе без наявності певних умов, як то управлінських, організаційних, технологічних, фінансових, кадрових; налагодження системи підвищення професійної кваліфікації клубних спеціалістів; творчих заходів; систематичної оцінки діяльності клубного закладу. При цьому слід врахувати соціально-економічну ситуацію в країні та правову базу; сучасні тенденції розвитку індустрії дозвілля та особливості формування ринку послуг; традиції національної педагогіки й культури та інноваційні методи освіти і виховання; якісність та систематичність соціально-культурних послуг.

Отже, все сказане дає достатні підстави для оптимістичного твердження про певну схильність художнього аматорства до високих гуманістичних проявів, про можливість сприймання цієї сфери художнього буття людини як системи, наділеної яскраво вираженими гуманістичними потенціями. У принциповому значенні "олюднення людини" можна вважати одним із основних завдань аматорського мистецтва, бо воно визнає за аматором право на вільний вияв своєї особистості, розвиток здібностей, принципи свободи, рівності можливостей для самовиявлення, людяності нормою стосунків в аматорських колективах.

#### **Література**

1. Дорогих Л.В. Аматорське мистецтво як історико-культурне явище (на матеріалах другої половини XIX ст.): Дисерт. на здобуття канд. істор. наук: 17.00.01 / Київський НУКІМ.-

К., 1998.

2. Недзвецька О.В. Роль феномена дозвілля у вищій школі. //Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій: Зб. матеріалів Міжнарод. наук. – практ. конф. – К., 2007 -360 с.

## **ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ: СУЧАСНА ПРАКТИКА**

*Новосядла Ірина Степанівна,  
кандидат мистецтвознавства,  
доцент ПНУ імені В. Стефаника  
inovo69@gmail.com*

Питання формування духовності школярів було актуальним в усі часи, але особливо загострилося на початку ХХІ століття, коли діти оточені проявами зла і жорстокості в повсякденному житті. Сьогодні в цілому світі спостерігається тенденція секуляризації особистості та зосередження уваги на особистих, найчастіше, егоїстичних інтересах. Особливо цей деструктивний процес торкнувся дітей, коли, починаючи з ранніх років, дитина розвивається на основі споживацького способу життя. Очевидним стає факт кризи духовності, яка, в свою чергу, робить духовні цінності зайвими, непрагматичними, а морально-етичні цінності відносними. Поміж тим, ціннісні орієнтації є одними з найбільш комплексних, багаторівневих утворень у структурі особистості та виконують роль регуляторів поведінки.

До вищих цінностей завжди належали релігійні переконання, почуття любові до Батьківщини, відданість інтересам нації, рідній мові, а також естетичні та особисті цінності. У зв'язку з цим, духовність народу, розвиток духовної культури особистості усвідомлюються як найбільш важливі й необхідні чинники у розбудові суверенної України. Це вимагає принципово нових підходів до питань виховання молодого покоління на засадах загальнолюдських, національних цінностей, вибору справжніх духовних орієнтирів та незалежного життєвого шляху.

Психолого-педагогічною наукою визначено, що основи духовного розвитку, духовної культури особистості закладаються у дитинстві. Саме в шкільному віці відбувається становлення основних особистісних механізмів та утворень, на підставі яких формується світогляд, самосвідомість та духовні якості людини. У цьому віці важливо закласти «коди» високої духовності, тобто таке підґрунтя, на якому буде розвиватися та вдосконалюватися духовна сфера особистості на наступних етапах її життя.

Формування духовності дітей – це процес виховання особистості. Починаючи ще від Я. Коменського, видатні педагоги світу – Й. Песталоцці, Ф. Дістервег, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, А. Макаренко, К. Ушинський – вважали, що виховання має пронизуватися високою духовністю, людяністю, гуманістичною і творчою спрямованістю навчально-виховного процесу.

Позитивний вплив творів релігійного змісту на духовне виховання особистості, а особливо шкільної молоді, вивчали Д. Антонович, І. Крип'якевич, С. Миропольський, Д. Розумовський, В. Шацька, О. Вишневський, Л. Московчук та ін. Можна виділити загальні завдання естетичного виховання дитини через духовну музику: виховувати любов й інтерес до музики; збагачувати музичними враженнями, знайомлячи дітей із різножанровими творами; сприяти вихованню та формуванню загальноестетичного та музичного смаку; розвивати творчу активність. Завдяки духовній музиці дитина пізнає закони людяності, відбувається становлення моральних позицій.

Відродження християнської моралі здатне змінити наше суспільство і, насамперед, молодь. Завдання духовного виховання полягає не лише в тому, щоб навчити дитину сприймати і переживати красу, але й у тому, щоб естетичні враження викликали в дитині дієве ставлення до дійсності, прагнення за законами краси і гармонії, за допомогою духовних орієнтирів перетворювати цю дійсність. Використовуючи у на уроках музичного мистецтва духовні твори, зокрема, на релігійні тексти – де першим є слово, яке найбільше впливає на душу людини, на формування особистості, особливо в юному віці, – можна досягти найефективніших результатів. На думку Д. Антоновича, "...духовний спів, як "мова серця", формує естетичні почуття й художні смаки, а біблійний текст, як "мова розуму", – моральні принципи людини, її громадянськість, потреби творити добро" [9, с. 12].

Допомогти дітям відчувати красу і силу впливу духовної музики — завдання непросте. Робота будується за такими основними принципами:

- 1) особистісної спрямованості педагога на створення оптимальних умов для всестороннього розвитку;
- 2) ретельного відбору матеріалу відповідно до вікових особливостей дітей;
- 3) максимального використання розвиваючого потенціалу дитини в музичному розвитку.

Знайомлячи дітей з творами духовного змісту ми спонукаємо їх до співпереживання. Різноманітні почуття, що виникають при сприйнятті музики, збагачують, нормалізують емоційний стан дітей, їхній духовний світ. Сприйняття духовної музики тісно пов'язане з розумовими процесами і вимагає уваги, спостережливості, зосередженості. Під час слухання духовної музики діти прислухаються до звучання, вирізняють характерні особливості художніх образів.

У різні часи релігійна тематика приваблювала як західних (Й.С. Бах,

Г.Ф. Гендель, В.А. Моцарт, Дж. Верді та ін.), так і українських композиторів (Д. Бортнянський, М. Березовський, А. Ведель, М. Лисенко, М. Леонтович, М. Вербицький, А. Вахнянин, Д. Січинський, С. Людкевич, Л. Ревуцький, Б. Лятошинський, Л. Дичко, В. Степурко, Б. Фільц, Г. Гаврилець та ін.), які створювали духовні композиції різних жанрів, серед яких – меса, літургія, хорал, ораторія, псалом, мотет, кантата, реквієм, хоровий концерт. Крім того, релігійна тематика була присутня й у творах «світських» жанрів – поліфонічних циклах<sup>□</sup>, колядках і щедрівках.

На уроках музичного мистецтва для кращого сприйняття і розуміння художнього змісту школярами, духовні твори рекомендовано поділити на три групи (відповідно до тематики і прикладної функції): 1) твори загальнохристиянського змісту; 2) твори різдвяного циклу; 3) твори наперед великодню та великодню тематику.

До зразків, що представляють першу групу, відносяться твори, які ми всі сприймаємо як молитву – до Господа Бога, до Диви Марії. Це “Ave Maria” Ф. Шуберта, “Богородице Діво” та “Благослови Душе моя” К. Стеценка, “Доколе, Господи, забудеш мя” та “Літургія святого Іоана Златоустого” А. Веделя, хоровий концерт “Прийдіте, воспоєм...” Д. Бортнянського. “Спокоєм сповиті” Б. Фільц, церковний гімн “Тільки в Богові спокій душі моєї” Г. Гаврилець.

Твори різдвяного циклу – це, насамперед, традиційні українські колядки та щедрівки С. Людкевича (“Дивная новина”, “Пречистая Діва”, “Бог Предвічний”); М. Леонтовича (“Щедрик”), К. Стеценка (“Ой сивая та зозуленька”, “Чи дома, дома, хазяїн дому...”) та ін., які формують у дітей любов до народних звичаїв, розвивають у них почуття патріотизму.

Духовні твори, що складають третю групу, – це композиції, змістом яких є події Страсного тижня – зокрема, прелюдії і fugи фа дієз мінор (“Тайна вечеря”) і сі бемоль мінор (“Сходження Ісуса Христа на Голгофу”) з I тому ДТК Й.С. Баха, “Lacrimosa” з Реквієма В.А. Моцарта, “Stabat Mater” Дж. Перголезі, “Сім слів Спасителя на хресті” Й. Гайдна та ін. Ці твори не лише знайомлять дітей із зразками Великого Мистецтва, але й викликають емоції співчуття, співпереживання, милосердя, заставляють їх задуматися про сенс життя, обдумати свої вчинки.

Твори на великодню тематику – такі, як “Всенощное бдение” С. Рахманінова, Прелюдія і fuga сі-мажор (“Воскресіння Христа”) з I тому ДТК Й.С. Баха чи “Пасхальний концерт” Л. Власіної – викликають асоціації, пов’язані зі святом, коли урочисто звучать церковні великодні дзвони, сповіщаючи про свято Воскресіння Христового, коли вся родина збирається за одним столом, вітаючи цю велику подію. У душі кожної дитини оживає віра, надія і любов.

Світова музична скарбниця налічує безліч духовних творів різних жанрів, тож репертуар можна складати й змінювати на власний розсуд, вибираючи композиції, що будуть цікавими й доступними для сприйняття дітям різного шкільного віку. Крім того, слухання музики можна

супроводжувати переглядом ілюстрацій – репродукцій картин художників різних епох та стилів – образи яких відповідають змісту музичних творів.

У житті людини трапляються події, що викликають різні почуття: радість, смуток, гордість, розчарування, біль втрати. З особливою виразністю їх можуть передати твори духовного мистецтва. Духовна музика – звук плюс художнє слово – стає для дитини джерелом переживань та радощів, розширює світогляд школярів, знайомить із різноманітними явищами, сприяє вихованню правильного ставлення до навколишнього світу.

Виховні функції духовної музики полягають у розвитку в школярів прагнення до морального вдосконалення, до здійснення вчинків на основі толерантності, альтруїзму, добротності та любові до ближнього.

#### **Список використаної літератури:**

1. Антонович Д. Українська музика / Д. Антонович // Українська культура: лекції за редакцією Дмитра Антоновича; [упор. С.В. Ульяновська]. — К.: Либідь, 1993. — 592 с.
2. Киричук О. Складові духовного розвитку учнів у спадщині В.О. Сухомлинського / О. Киричук // Рідна шк. — 2007. — № 7–8. — С. 27–29.
3. Московчук Л.М. Українська духовна музика: навч.-метод. комплекс (програма, методичний посібник, ното хрестоматія) [для вчителів загальноосвітніх навч. закладів та недільних шкіл]; дод. репродукції ікон. — 72 іл. / Л.М. Московчук. — Кам.-Подільський.: Аксіома. — 2010. — 704 с.
4. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навч. посібн. / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. — К.: Знання України. — 2004. — 236 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАПОРОЗЬКОГО КОЗАЦТВА: ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ**

*Піщанська Вікторія Миколаївна,  
кандидат культурології, доцент,  
доцент кафедри філософії освіти  
КВНЗ «Дніпропетровський обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»  
victorya.ps@gmail.com*

Українське козацтво в історії України залишило слід як потужна військова, велика політична та значна суспільна сила, але безкінечно цінним є його внесок у релігійну ідентифікацію української нації та у барокове формування духовної культури XVII – XVIII ст., глибинні засади якої неможливо відокремити від української етнічної історії.

Історичні терени виникнення та формування козацької спільноти – Запорозжя, старожитня земля Степової України – Нижнє Придніпров'я –

регіон із специфічним характером формування населення та його духовної культури. Географічне положення, степовий ландшафт, непересічність перебігу історичних і політичних процесів упродовж декількох століть, строкатість та постійність міграційних процесів, а отже занесення елементів різнорегіональної української й іноетнічної традиції, сприяли формуванню тут оригінальної за спектром жанрів, їх гендерної природи та трансмісії, української культури [див. 4, с. 139].

Якщо в інших регіонах України розвиток культурних традицій характеризувався переважно поступовістю, еволюційністю, то на теренах Низу Дніпра відбувалися «вибухи», яких практично не знали інші етнічні українські землі [3, с. 4]. Один з них стався тоді, коли формувалася войовнича чоловіча спільнота та, відповідно, її культурні традиції, генетичні витоки яких були у культурі тих земель, звідки стікалося на Січ козацтво. Серед основних факторів, під впливом яких формувалися специфічні риси запорозької регіональної культури, слід відзначити: 1). особливості колонізації регіону в XVII – XVIII століттях; 2). існування Січі та козацтва як особливої спільноти, що складалася з представників різних українських земель; 3). повільне впровадження хліборобства в регіоні; 4). постійні «міграції» запорожців і популярність їх культурних надбань по всій території України; і нарешті, 5). войовничий характер чоловічої спільноти, що пов'язується з українським лицарством.

Одночасно з тим, відомий український письменник-культуролог, дослідник київської старовини, знавець давніх українських традицій А. Макаров констатує той факт, що «той, кого називають козаком, не обов'язково військова людина». Насамперед, засвідчує автор, козак повинен бути «справжнім чоловіком», називаючи характерними такі його риси, як мужність, освіченість, розум і високе почуття власної гідності та, насамперед, указує на готовність українського козацтва служити високій ідеї. А. Макаров, уподібнюючи українське козацтво лицарству, трактує образ козака як ідеал, та вважає його українським архетипом чоловіка. В окресленому дослідником ідеалі чоловіка, на його думку, «відбилася вся українська історія, а особливо історія XVII ст. з його прагненням до освіти, миру, людяності – і водночас з безконечними війнами, безконечними смертями в ім'я віри і свободи» [2, с. 187].

Варто цілком погодитися із твердженнями видатного дослідника української давнини. Проте, і слід зазначити, – якщо вибудовування послідовної причинно-наслідкової лінії розвитку культури українського козацтва на рівні описовості, з опорою на потенції історичної науки є достатньо опрацьованим, то питання емпіричних досліджень архетипів, без яких неможливо вийти на культурологічне осмислення даної проблеми, залишається відкритим.

Дослідження козацького феномену ускладнюється певною уривковістю джерельної бази. Крім того, опрацьовування проблеми соціокультурної ситуації в Україні XVII – XVIII ст. вимагає нового

прочитання та осмислення наявних джерел під кутом однієї з підсистем розвитку цивілізації – культурної – та критеріїв її перцепції.

Одночасно з тим й інші підсистеми, а саме: політична, економічна та біосоціальна, у випадку дослідження феноменальності українського козацтва, яке єдине у світі стало спроможним створити свою державу і першу в Європі конституцію, мають не менш важливе значення.

Зокрема, неможливо відокремити політичну підсистему, схарактеризовану чітко інституціолізованими системно-правовими взаємовідносинами у козацькому середовищі, що характерні певним зверненням до глибинних етнічних традицій і звичаїв та жорсткою лінією у дотриманні православного віросповідання. Притім саме пріоритетність етнокультурного та релігійного факторів диктували світоглядну домінують співвідношення національного, соціального й сакрального чинників. Чітка самоорганізація, основою якої в українській козацькій державі було гетьманство, та відсутність будь-якого автократичного правління, трактованого як соціальна цінність, завжди було стрижнем політичної боротьби, що певним чином вплинула на формування духовності українського козацтва.

Що стосується економічної підсистеми, визначеної матеріальною культурою побуту, господарською культурою та способом виробництва українського козацтва, то завдяки її функціонуванню відбувалося задоволення різних життєвих потреб на Запорозжжі. Головними з яких тут були: їжа, одяг, житло, комунікаційна система, освоєння земель, будівництво, ремісництво, грошовий обмін, система планування та регулювання економіки й ін. Слід погодитися з дослідником цивілізаційних процесів у козацькій державі В. Кривошеєм, який називає господарську культуру Гетьманщини самобутньою, тобто не схожою ані на європейську, що виросла з міста, ані на російську, що узяла початок від цехового ремесла. Дослідник вважає, що козацька господарська культура XVII – XVIII століть одночасно поєднує у собі цехову культуру міста і хуторську. Він підкреслює недостатню дослідженість економічних питань різної направленості, зокрема, проблем землеволодіння та промислових об'єктів, кількісного та географічного аналізу цехів і цеховиків у Гетьманщині [1, с. 10]. Нарешті, В. Кривошей ставить питання необхідності вивчення проблем невиробничого населення й «інтелігенції» та дослідження їх соціального походження, тривалості життя тощо [1, с. 11], що є підтвердженням недостатнього опрацювання даних проблем соціокультурної ситуації на козацькому Запорозжжі.

Не менш значущою є біосоціальна підсистема козацького середовища, в якому, відповідно до загальних закономірностей людської сутнісної природи, одночасно існують та перебувають у стані діалектичної єдності як духовно-соціальна, так і тілесно-біологічна сторони. Дана підсистема, основними рівнем якої є структурний, функціональний, психічний, свідомий й поведінково-діяльний, у середовищі українського козацтва



зумовлена гендерними особливостями, сімейним станом, шлюбними зв'язками і родинними стосунками, статевовіковими відносинами тощо. На окрему увагу заслуговують, актуалізовані як складові біосоціальної підсистеми, питання козацьких поселень, житла, одягу, їжі, здоров'я, відпочинку та розваг, й особливо проблеми захисту від загроз, як природних, так і соціальних.

Цивілізаційне поєднання політичної, економічної та біосоціальної підсистем козацького соціуму, посилене провідними засадами православної віри та пронизане своєрідною козацькою естетикою, сприяло утворенню особливої духовної культури запорозького козацтва. Саме унікальна взаємодія, культуротворчий синкретизм названих чинників стали поштовхом до виникнення феномену носія української національної культури – українського козака.

#### **Список використаної літератури**

1. Кривошея В. В. Козацько-гетьманська держава на цивілізаційному фоні / В. В. Кривошея // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012, Вип. 66 (№ 11). – С. 5-15.

2. Макаров А. М. Світло українського бароко / А. М. Макаров. – К. : Мистецтво, 1994. – 288 с.

3. Павленко І. Я. Легенди та перекази Нижньої Наддніпрянини : буття у просторі та часі : монографія / І. Я. Павленко. – Запоріжжя : Вид-во ЗНУ, 2006. – 243 с.

4. Піщанська В. М. Культурологічні аспекти естетичних цінностей в контексті православного мистецтва Придніпров'я / В. М. Піщанська // Культура народів Причорномор'я. – 2012. – № 230. – С. 139-141.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ «ПОНЯТТЯ» У ЛОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ НА МЕЖІ ХІХ-ХХ СТОЛІТЬ**

*Плахтій Маріанна Петрівна,  
кандидат філософських наук,  
доцент КПНУ імені І.Огієнка  
Plahtiy\_MP@ukr.net*

Доволі значна кількість різноманітних напрямків у логіці ХІХ ст. спричиняла значні зміни у курсі традиційної формальної логіки. Щодо дефініції терміну поняття, то слід відмітити найбільш вагомі дві течії у розгляді зазначеного питання: англійську та німецьку. Представники англійської логіки вважали, що поняття окремо від імен розглядати недоцільно (Гоббс), а також, що аналіз природи понять окремо від імен не

належить логіці (Міллер).

Безперечним є той факт, що українські логіки, підтримували німецький напрямок у розвитку цієї науки. Зокрема Г.Челпанов зауважував, що у творах англійських філософів, виклад логіки зазвичай починається з розгляду термінів, імен або назв. Англійські філософи опираються на те, що у логіці ми повинні з'ясувати не просто поняття, що являють певні розумові побудови, а як такі, що дістали вираження у мові, оскільки поняття виражаємо за допомогою слів, назв тощо, тобто варто говорити не про поняття, а про назви, імена та терміни. Розвиваючи думку з цього приводу Г.Челпанов стверджує, що між цими двома розглядами немає істотної різниці. «Кожне поняття в нас у мисленні фіксується, набуває сталості, певності завдяки тому чи тому слову, назві, термінові. Коли ми в логіці оперуємо з поняттям, то ми завжди маємо на увазі поняття, яке пов'язується з певним словом. Слово є заступником поняття» [6, с.8]. Ми можемо оперувати тільки тими поняттями, які дістали своє вираження у мові. Отже, підсумовує Г.Челпанов, однаково, чи будемо ми говорити про назви і терміни, як це робиться у англійській логіці, або ж будемо говорити про поняття.

Поза тим подібної думки дотримується й один із найвідоміших українських філософів П.Юркевич. Вирішуючи методологічну проблему щодо того із якої форми мислення слід розпочинати розгляд, він зауважує, що основою мислення є судження, проте не потрібно починати вивчення із судження, оскільки, наприклад, звуки дані у слові, але жоден філолог одразу не вивчає слово, а спочатку вивчає окремі звуки; так і логіка [7, арк.803].

При розгляді понять у німецькому викладі логіки ігнорувалися імена, обмежуючись лише поняттями та речами. Але і цей, вище зазначений, напрямок розвитку вчення про «поняття» мав два напрямки. Представники першого з них намагались зробити із аналізу понять деяку онтологію (Гегель, Тренделенбург); інші більшу увагу звертали на предметне значення поняття (Зігварт, Вундт).

На початку XIX ст. найбільш популярним був перший методичний прийом, за яким поняття визначалось через уявлення. Зокрема, професор О.Новицький розглядав поняття як уявлення загальних основних рис певного класу предметів та явищ, загальне уявлення [3, с.21], професор П.Юркевич під поняттям розумів те, що відповідає цьому уявленню в самому мисленні; воно є логічним ідеалом для представлення; або як «правильний ідеальний образ, до якого прагне уявлення, коли воно перероджується досвідом») [7, арк.805]. «Поняття - уявлення, коли вони отримують потрібну стійкість, ясність та постійність», - професор М.Ланге [2, с.75].

На початку XX ст. тенденції щодо визначення «поняття» змінилися, логіки більше підтримують другий напрямок у вивченні даного питання, визначаючи поняття через термін «ознака». Так, у викладача київського реального училища, Ф.Козловського: «розумове поєднання одних тільки

загальних ознак, властивих цілому роду предметів, або постійних ознак, властивих окремому предмету, називається поняттям»; у викладача Львівської гімназії, Т.Мандибура: «поняття – це сукупність суттєвих ознак однорідного зображення» [4]. Саме зазначена тенденція щодо визначення поняття збереглася і у радянський час. Підручник з логіки професора В.Асмуса у цей час був найбільш популярним, в ньому поняття визначалось як «думка про предмет, яка виділяє в ньому істотні ознаки» [1, с.33].

Проте українські логіки не могла обійти увагою нові логічні дослідження. Тут слід звернути увагу на погляди С.Балея та І.Продана. У логічній концепції С.Балея спостерігаємо розмежування термінів «слово» та «поняття». І.Продан поняття визначає як «поєднання предикатів найбільш важливих (суттєвих) про даний предмет» [5, с.22].

Слід підкреслити досить значний вплив на розвиток вчення про «поняття» психологічної науки, а також викладання психології і логіки в одному курсі, що сприяло видозміні традиційного викладу логіки наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. Яскравим прикладом цього є витлумачення даної проблеми у Г.Челпанова: «Поняття в психології виходять із порівняння схожих уявлень. Уявлення в свою чергу складаються з окремих елементів. Складові елементи уявлення чи поняття називаються ознаками» [6, с.13].

Підсумовуючи вище викладене, слід зазначити наступне. На початку ХІХ ст. українські логіки сприймали головні положення теми «поняття» з певними методичними особливостями, що відповідали власним поглядам вчених та впливу тієї течії логіки, до якої вони найбільш були прихильні. Слід підкреслити досить значний вплив психологічної науки на традиційний виклад формальної логіки, що зумовлювалось також і викладання психології і логіки у межах однієї дисципліни. Більшість вітчизняних вчених наприкінці ХІХ ст. при визначенні поняття опирались на термін «уявлення» у більшій чи меншій мірі, що вказує на значну увагу логіків до психологічної науки та намагання узгодити логіку та психологію. Так, термін «поняття» через уявлення визначають вчені О.Новицький, Й.Міхневич, С.Гогоцький, П.Юркевич, М.Ланге, Г.Челпанов. На відміну від своїх попередників Ф.Козловський, прихильник математичного напрямку в логіці, визначає «поняття» через термін «ознака», Подібне визначення зустрічаємо у Т.Мандибура, викладача Львівської гімназії початку ХХ ст. та автора україномовних підручників із Логіки. А у професора С.Балея, автора «Нарису з логіки», спостерігаємо розрізнення «слова» та «поняття».

У багатьох вчених вбачаємо намагання поєднати математичний, психологічний та традиційний напрямки в розвитку вчення про «поняття», а саме у М.Ланге, І.Продана, П.Ліницького, Г.Челпанова. Особливими та значущими є дослідження передусім західноукраїнських логіків. Відображаючи найактуальніші здобутки зарубіжних науковців вони в той же час відмежовувалися від психологічного напрямку.

### Список використаних джерел

1. Асмус В.Ф. Логика. – М.: Госполитиздат, 1947. – 387 с.
2. Ланге Н. Учебник логики для гимназий и самообразования. Изд 2-е, дополненное и исправленное. – Одесса, 1918. – 172 с.
3. Новицкий Орест. Краткое руководство к логике, с предварительным очерком психологии. Изд.2-е. – К., 1846. – 188 с.
4. Плахтій М.П. Логіка в Україні у другій половині XIX – на початку XX століття: напрями розвитку: монографія / М.П.Плахтій. – Кам'янець-Подільський національний університет імені І.Огієнка, 2009. - 192 с.
5. Продан И.С. Учебник логики для средне-учебных заведений и для самообразования, 2-е исправленное издание. – Харьков, 1910.– 161 с.
6. Челпанов Г.И. Підручник логіки. – К.: Українське видавництво політичної літератури, 1947. – 159 с.
7. Юркевич П.Д. Лекции по логике читанные в 1864/65 акад.год., на 112 л. – Институт рукопису НБУ ім. В.І.Вернадського. – КДА 352 Л (Муз 818 а). – Оп. №16. – Арк. 762-873.

## РОБОТА З ПРОБЛЕМОЮ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ В КОНТЕКСТІ ЛОГОТЕРАПІЇ

*Подушка Анна Геннадіївна*  
*студентка НПУ імені М.П. Драгоманова*  
*факультету педагогіки і психології*  
*annap395@gmail.com*

*Науковий керівник –*  
*к. психол. наук, доцент Кучеренко Є. В.*

Проблема професійного самовизначення студентів в останні роки набула більшої гостроти, оскільки юнакам все важче визначити свою майбутню професію. Можливо, труднощі пов'язані: по-перше, з невідповідністю обраного виду професійного напрямку ціннісним орієнтаціям особистості чи певними мотивами та очікуванням (отримання престижної роботи, матеріального забезпечення, самовдосконалення, підвищення свого статусу, спілкування тощо); по-друге, молоді люди хочуть отримати все та відразу - гроші, інші блага, статус в суспільстві витрачаючи при цьому мінімум зусиль; по-третє, негативне ставлення до людей різних професій, що не відносяться до елітних категорій (юристів, економістів, тощо); по-четверте, оплата праці з багатьох професій не відповідає дійсним стандартам; по-п'яте, ймовірно дане питання дуже важливе для всього подальшого життя, і тому студенти бояться помилитися і зробити неправильний вибір; по-шосте, кожний день світ змінюється, відповідно з'являються нові професії і, тому дуже важко спрогнозувати майбутні

перспективи кожної професії.

Професійне самовизначення – це процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності, а також усвідомлення нею себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності. Цей процес передбачає оцінку людиною своїх індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії [5, с. 138-139].

Темою професійного самовизначення займалися такі вчені, як Е. Клімов, Л. Пілецька, Л. Столяренко, С. Самігінта інші.

Як зазначає Е. Клімов [6], існують вісім основних факторів, що обумовлюють професійний вибір:

- позиція старших у родині;
- позиція однолітків;
- позиція шкільного педагогічного колективу;
- особисті професійні і життєві плани;
- здібності і їхні прояви;
- домагання на суспільне визнання;
- інформованість про особливості тієї чи іншої професійної діяльності;
- схильності.

Також існує думка, що професійне самовизначення – це процес, який охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності. Піком, переломним моментом цього процесу є акт вибору професії, і саме цей вибір здійснюється у студентський період [4].

Студентський період переважно припадає на період пізньої юності або ранньої дорослості та характеризується: усвідомленням власного місця в житті, знаходженням покликання у професії, встановленням романтичних стосунків, розвитком значущих цінностей та формуванням нових шляхів для самореалізації та самоактуалізації, відкриттям свого Я, власного внутрішнього світу, виникненням життєвого плану тощо [7].

Як зазначає Л. Пілецька [2], в даному віці вже скраво видно спрямованість особистості. Так, одні студенти чітко орієнтовані на діяльність, навіть якщо основна сфера їх діяльності ще не визначена. Вони відрізняються вираженою потребою в досягненні, вмінні ставити перед собою конкретну мету, розподіляти і планувати свій час. Інші живуть, головним чином, уявленням: світ їх фантазій та мрій часто погано взаємодіють з практичною діяльністю. Треті пасивно плывуть за течією, орієнтуючись переважно на задоволення своїх сьогоденних потреб в спілкуванні, емоційному комфорті, і не надто замислюються над майбутнім. Четверті захоплюються всім потрохи.

Варто зазначити, що вибір професії – це одна з найважливіших життєвих подій, час здійснення якої переважно припадає саме на студентські роки. Це не тільки вибір тієї чи іншої професійної діяльності, а й вибір

життєвого шляху в цілому, тому дану проблематику можна висвітлити з позиції одного з напрямків психотерапії – логотерапії. Оскільки завданням логотерапії виступає допомога людині в набутті сенсу життя, отже це безпосередньо пов'язано з професійним вибором. Професія може стати або самим сенсом життя, або шляхом для здійснення цього сенсу, у кожного це індивідуально.

Засновник цього напрямку Віктор Франкл зазначав, що пошук сенсу існування – це рушійна сила життя кожної людини й для кожного цей сенс є унікальним та специфічним, індивідуальним, бо мусить і може бути знайдений тільки самою людиною. Тільки тоді сенс набуде значущості [3, с.109-110].

Логотерапія припускає використання трьох, можливо, найбільш відомих практичних методів В. Франкла – дедерексії, парадоксальної інтенції та сократівського діалогу, останній з яких може бути досить ефективним саме в роботі з проблемами професійного самовизначення студентів тому, що даний метод змушує людину думати і переосмислювати те, що здавалося загальновідомим і усталеним, долаючи стереотипи.

Завдання цього методу – залучення клієнта до співробітництва і розширення сфери його свідомості та осмислення проблемних зон [1].

Сократівський діалог – це свого роду словесний поєдинок, що розкриває суперечності в судженнях клієнта. Психолог послідовно, за допомогою питань, підводить клієнта до прийняття судження, яке на початку бесіди не приймалося, було незрозумілим чи невідомим. У основі даного процесу лежить логічне аргументування, що становить ядро прийому. Питання підбираються таким чином, щоб студент давав якомога більше позитивних відповідей це водночас стимулювало його рефлексю.

Завдяки даному методу студент зможе самостійно вирішити свою проблему професійного самовизначення, а саме:

- адекватно порівняти свої бажання та можливості;
- зіставити свої психологічні особливості з професійно-важливими якостями різних професій;
- образно уявити себе в кожній професії та проаналізувати відчуття, які виникають;
- виявити майбутні перспективи майбутніх професій;
- проаналізувати відповідності обраного виду діяльності ціннісним орієнтаціям.

Отже, професійне самовизначення – процес тривалий та суперечливий, який припадає приблизно на студентські роки. В даний період деякі студенти мають чіткі уявлення, щодо майбутньої професійної діяльності, але існують такі, які, на жаль, ще не визначилися. Тоді для допомоги особам студентського віку можна застосувати один з методів логотерапії – сократівський діалог. Даний метод передбачає постановку запитань психотерапевтом студентові, в наслідок чого юнак самостійно приходиться до вирішення актуальної для нього проблеми.

#### **Список використаних джерел:**

1. Каліна Н. Ф. Психотерапія. – К.: Академвидав, 2010. – 280 с.
2. Пілецька Л. С. Феноменологія соціалізації в контексті проблеми професійного становлення майбутніх фахівців / Л. С. Пілецька // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т. XI, Ч.1 – К.: Міленіум, 2009. – С. 435-443.
3. Франкл Віктор. *Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / Віктор Франкл ; переклад з англійської Олени Замойської.* — Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2016. — 160 с.
4. Харченко Т.Г. Психологічні особливості студентства. [Електронний ресурс]. – Режим доступу – <http://www.psyh.kiev.ua>
5. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер (Penguin). Том 2 (П-Я): Пер. с англ. - М.: Вече, АСТ, 2000. - 560 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е.А. - Ростов н/Д.: Феникс. - 1996. - 391 с.
7. Малютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте/Т. В. Малютина // Омский научный вестник (Общество. История.Современность), 2014. т.№:2 (126).-С.129-133

## **ВПЛИВ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ НА ЛІДЕРСТВО У ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ**

**Попович Катерина Юріївна,**

*студентка НПУ імені М.П. Драгоманова*

*katia.popovych@bk.ru*

*Науковий керівник –*

*канд. психол. наук, доцент Є. В. Кучеренко*

Жодна соціальна група не може існувати без лідера або керівника. Важливість і значущість їх ролі заперечувати не можна. Вони мають різні специфічні завдання, але так чи інакше організують групу, спрямовують її діяльність. Від них залежить організація внутрішньогрупового життя, підтримка функціональності, позитивного клімату в групі. Між керівником і лідером існує певна різниця. Керівник призначається офіційно, несе відповідальність за свою та групову діяльність перед законом, представляє свою групу у зовнішній сфері відносин, зосереджений на виконанні завдань групи та її результативності. З феноменом керівництва пов'язаний феномен лідерства. Іноді вони бувають тотожними, в інших випадках лідер і керівник існують у групі злягджено, а часом породжують у своїй взаємодії конфлікти і протистояння [1].

Тема лідерства досліджувалась багатьма вченими, серед яких Т.

Прохоренко, Г. Носирева, А. Менегетті, Ф. Кардел, Л. Уманський та продовжує досліджуватись сучасниками з метою виявлення передумов для виникнення та розвитку лідерських якостей, оптимізації їх діяльності тощо.

Слово «лідер» походить від англійського «leader» і означає «ведучий, керівник, той, що йде попереду, стоїть на чолі». Лідерство – це соціально-психологічний феномен внутрішнього розвитку групи, який характеризує відносини домінування і підпорядкування в ній [2, с. 186]. Ф. Д. Карделл називає лідерство «одним із чисельних архетипних образів і джерел нашої загальної здатності до життя і неперервної еволюції на планеті [3, с. 12]. А. Менегетті дав декілька визначень поняття «лідер», серед яких «лідер — це людина, яка задовольняючи власний егоїзм, реалізує суспільний інтерес» [4, с. 15]. Лідер допомагає виявити і проявити індивідуальність іншим через свою індивідуальність і зорієнтований на внутрішні інтереси групи, її об'єднання.

Для того, щоб визначити особливості лідерства у підлітковому віці необхідно виявити головні зміни у психології особистості у цей період. Підлітковий вік охоплює період від 11-12 до 14-15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини [5]. Суть соціальної ситуації розвитку полягає в тому, що підліток включається до нової системи відносин і спілкування з однолітками і дорослими, при цьому безпосередній вплив на підлітка здійснює група однолітків. У підлітковому віці провідними видами діяльності є міжособистісне спілкування з дорослими і ровесниками, суспільно корисна праця і навчання, що позитивно позначається на розвитку психіки та особистості загалом.

Основні психологічні потреби підлітка – прагнення до спілкування з однолітками, прагнення до самостійності і незалежності, до «емансипації» від дорослих, до визнання своїх прав з боку інших людей. У товаристві однолітків реалізується головна потреба періоду – знайти своє місце в суспільстві, бути «значущим». Протягом підліткового віку змінюються мотиви спілкування з однолітками: у 10-11 років – бажання бути в середовищі однолітків, щось робити разом; у 12-13 років – бажання зайняти певне місце в колективі однолітків; у 14-15 років – прагнення до автономії і пошуку визнання цінності власної особистості [6].

В цьому віці підлітки, які мають схильності до лідерства особливо гостро відчують потребу зайняти це місце. Деякі підлітки вважають це головною метою, відсуваючи учбову діяльність на другорядний план. Можуть відбуватися конфлікти і суперечності між лідерами різних малих груп в межах одного класу, а також між формальними (старостами) і неформальними лідерами. Боротьба за лідерство в цьому віці яскраво



виражена, адже підліток прагне до влади, авторитету, як дорослий.

Варто зазначити, що у період підліткового віку починають проявлятися акцентуації характеру, які безперечно впливають на поведінку особистості, в тому числі і прагнення до лідерства.

Акцентуації характеру – це крайні варіанти норми, при яких окремі риси характеру надмірно посилені, внаслідок чого виявляється вибіркова вразливість у відношенні певного роду психогенних впливів при хорошій і навіть підвищеній стійкості до інших. А. Лічко вважає, що акцентуації характеру подібні до психопатій. Головна їх відмінність від психопатій полягає у відсутності ознаки соціальної дезадаптації. Вони не є головними причинами патологічного формування особистості, але можуть стати одним з чинників у розвитку межових станів.

Акцентуація рис характеру виражається за суспільних умов життя під впливом суспільної спрямованості інтересів, специфіки у колективі, але все ж таки засадними стосовно них є своєрідні природжені індивідуальні особливості, що і створюють ґрунт для виникнення акцентуацій за відповідних умов. Під час акцентуації в індивіда проявляється підвищена вразливість до певних стресогенних чинників за відносної стійкості щодо інших. Наявність акцентуацій у людини зазвичай не заважає задовільній соціальній адаптації, але вони є «ахіллесовою п'ятою», дошкульними місцями найменшого опору. Підвищений психогенний вплив на ці незахищені сторони особистості несприятливих елементів середовища призводить до психічних травм.

Виявлення типу акцентуацій характеру особливо важливо для оцінки того періоду, коли відбувається його становлення, тобто для підліткового віку. В період становлення характеру його топологічні особливості, не будучи ще згладженими і затушованими життєвим досвідом, виявляються настільки яскраво, що іноді нагадують психопатії, тобто патологічні аномалії. Здорослішанням особливості як правило згладжуються і це дозволяє говорити про перехідні підліткові акцентуації характеру. Ці особливості можуть проявлятися не постійно, а лише в деяких ситуаціях, в певній обстановці і майже не виявляються у звичних умовах.

Існує дві класифікації типів акцентуацій – перша запропонована К. Леонгардом [8], а друга – А. Лічко. Остання призначена для підліткового віку і за цією класифікацією до лідерства схильні акцентуовані особистості за гіпертичним, епілептоїдним та істероїдним типом [7].

Підлітки з гіпертичним типом акцентуації відрізняються рухливістю, товариськістю, надмірною самостійністю. Вони не відчувають боязкості чи сором'язливості перед незнайомцями, але дистанцію у стосунках з дорослим не вистачає. Маючи досить високий рівень розвитку загальних здібностей, вони вчаться нерівно через відволікання, недисциплінованість і непосидючість. Підлітки гіпертичного типу часто переоцінюють свої здібності, бувають надто самовпевненими, прагнуть показати себе, похвалитися. В колективі прагнуть до лідерства, при цьому не до формального, а до

фактичного – ролі ватажка. Через відчуття конкуренції часто виникають конфлікти.

Підлітки з епілептоїдним типом акцентуації у компанії дітей бажають бути не просто лідером, а володарем. Вони встановлюють свої жорсткі, майже терористичні порядки, причому їхня влада тримається на добровільному підпорядкуванні інших дітей або на страхові. Відчувають себе на висоті в умовах жорсткої дисципліни, уміють догодити керівництву, досягти певних переваг.

Підлітки зістероїдним типом акцентуації характеризуються егоцентризмом, потребою в увазі до власної персони. Для них навіть краще негативна увага, ніж залишитися непоміченими. Нагальною для них є потреба в захопленні ними з боку інших. Такі підлітки претендують на виключне положення серед ровесників, намагаються мати вплив на оточуючих, привертати їхню увагу. Часто виступають ініціаторами справ.

Отже, особистість лідера потребує особливої уваги. До них має бути правильний підхід з боку батьків і вчителів для того, щоб лідерські якості розвивалися в правильному руслі і сприяли вдосконаленню особистості. Акцентуовані підлітки за гіпертимним, епілептоїдним та істероїдним типом мають схильність до прояву лідерських якостей. Вміти їх виявити та оптимально спрямувати – важливе завдання як вчителів, так і батьків дитини.

#### **Список використаної літератури**

1. Социология управления: учебное пособие Полушкина Т М, Коваленко Е Г, Якимова О Ю, Издательство: Академия Естествознания, 2013 [Електронний ресурс]–Режим доступу до ресурсу: [monographies.ru/ru/book/view?id=219](http://monographies.ru/ru/book/view?id=219)
2. Психологічна енциклопедія / [авт. -упоряд. Степанов О. М.].–К.: «Академвидав», 2006. –423 с.
3. Карделл Ф. Д. Психотерапия и лидерство / Франк Давид Карделл. –СПб.: «Речь», 2000. –234 с.
4. Менегетти А. Психология лидера / Антонио Менегетти. –2-е изд., испр. и доп. –М.: Славянская ассоциация Онтопсихологии, 1999. –144 с.
5. Савчин М. В., Василенко Л. П. Віковапсихологія: Навчальний посібник. — К.: Академвидав, 2011 [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [uchebnikionline.com/psihologia/vikova\\_psihologiya\\_-\\_savchin\\_mv/vikova\\_psihologiya\\_-\\_savchin\\_mv.htm](http://uchebnikionline.com/psihologia/vikova_psihologiya_-_savchin_mv/vikova_psihologiya_-_savchin_mv.htm)
6. Павелків Р.В. Віковапсихологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл.. -К.: Кондор, 2011. - 468 с.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Изд. 2-е доп. и перераб., – Л.: Медицина, 1983 [Електронний ресурс] – Режим доступу: [pedlib.ru/Books/2/0359/2\\_0359-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/2/0359/2_0359-1.shtml)
8. Леонгард К. Акцентуированные личности[Електронний ресурс] – Режим доступу: [tululu.org/read51596/](http://tululu.org/read51596/)

## ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

*Приходько Ю.О.*

*Національний педагогічний  
університет імені М.П. Драгоманова*

В статті розглянуто теоретичний аспект проблеми зрілості особистості. Розкриті погляди представників західної та вітчизняної психології на дану проблему.

Ключові слова: особистісна зрілість, розвиток особистості, соціальна зрілість, самоактуалізована особистість, показники зрілості особистості.

Проблема особистісної зрілості є однією із тих, що розробляється у рамках надзвичайно широкої проблеми психологічної науки – розвитку особистості на різних етапах онтогенезу. Дослідники даної проблеми стверджують, що психічний і соціальний розвиток особистості не обмежені якимись певними відрізками часу. Розвиток відбувається на всіх етапах життєвого шляху людини, при цьому кожний етап, поряд із загальними закономірностями розвитку, характеризується і особливими, специфічними лише для нього. Як стверджує відома дослідниця проблеми особистісного розвитку Л.І.Анциферова, «період зрілості особистості не може розглядатися як якийсь кінцевий стан, до якого спрямований розвиток і яким він завершується. Навпаки, чим більше зрілою з психологічної і соціальної точки зору є особистість, тим більше зростає її здатність до подальшого розвитку. Період особистісної зрілості відкриває якісно нові і соціально цінні можливості її становлення» [1, с.332–332].

Дослідження проблеми зрілості особистості були започатковані американськими вченими, зокрема представниками гуманістичної психології (Е.Еріксон, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс). У працях цих вчених зрілість особистості розглядається і як певний віковий період у житті людини - дорослість, і як характеристика досить високого рівня її психічного і соціального розвитку незалежно від її віку. Проте, як слушно зауважує Т.М. Титаренко, «людина може бути біологічно уже немолодою, але психологічно все ще достатньо інфантильною, або, навпаки, в досить молоді роки дивувати оточуючих професійною, громадянською, особистісною зрілістю» [2, с.95]. Про неоднозначність поглядів на проблему зрілості особистості свідчить і те, що у кожного вченого цей феномен має свою назву: «зріла особистість» - у Г.Олпорта, «самоактуалізована особистість» - у А.Маслоу, «повноцінно функціонуюча особистість» - у К.Роджерса, «людина плідного характеру» - у Е.Фрома. Водночас домінуючою є характеристика зрілості, виходячи із високого рівня розвитку певних особистісних якостей людини та її ставлення до норм поведінки, прийнятих у суспільстві, трактування зрілості через самоактуалізацію як найбільш повну і вільну реалізацію особистістю своїх можливостей.

Питання особистісної зрілості розглядалось і в працях російських

вчених, воно переважно висвітлювалось у публікаціях, які стосуються широкої проблеми психології становлення та розвитку особистості в процесі її життєдіяльності (К.О.Абульханова-Славська, Л.І.Анциферова, Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, П.М.Якобсон та ін.). Погляди цих вчених на питання особистісної зрілості людини досить близькі. Характерно, що ніхто із них не розглядає дорослість людини як критерій її особистісної зрілості. Так, Л.І.Анциферова у своїх працях стверджує, що психічний і соціальний розвиток особистості не обмежений тими чи іншими віковими періодами, він відбувається на всіх етапах життєвого шляху людини. «Саме в період особистісної зрілості здійснюється кардинальної важливості перехід особистості із стадії вирішення поставлених перед нею життєвих задач до стадії постановки нових проблем, до формулювання якісно нових задач» [1, с. 332].

Заперечує віковий підхід щодо зрілості особистості й К.А.Абульханова-Славська. Досліджуючи розвиток особистості в процесі її життєдіяльності, вона наголошує на тому, що «віковий підхід зосереджується переважно на порівнянні різного віку, не беручи до уваги різний спосіб життя особистості всередині кожного віку. Зрілою особистість може стати і в досить юному віці, а незрілою залишатися і в старості» [3, с.21]. Приклади реального життя людей, їхньої поведінки та вчинків дуже часто підтверджують цю думку вченої.

П.М.Якобсон розглядав особистісну зрілість людини як суспільно-історичний феномен, оскільки у різних суспільних умовах поняття зрілості має різний зміст. Вчений стверджував, що у суспільній свідомості нашого часу існує еталон сформованої особистості, що передбачає певний рівень розвитку свідомості людини, її оцінок і суджень, регулювання своїх дій, ставлення до навколишньої дійсності, людей в процесі міжіндивідуальних зв'язків, що регламентується нормами поведінки, які висувуються суспільством до дорослої людини. П.Якобсон розглядав особистісну зрілість насамперед як «зрілість соціальну, яка виражається в тому, наскільки адекватно розуміє людина своє місце у суспільстві, яким світоглядом і філософією вона керується, яке її ставлення до суспільних інститутів (норми моралі, права, соціальні цінності), до своїх обов'язків, праці» [4, с.142].

Соціальна зрілість, на думку М.М.Якобсона, включає в себе: *громадянську, моральну та естетичну* зрілість. Водночас соціальна зрілість обумовлює і передбачає наявність *психологічної* зрілості. Не може бути повної психологічної зрілості у соціально нерозвинутої особистості, яка характеризується інфантильністю суджень і дій, нерозумінням вимог суспільства тощо. Зрілість насамперед проявляється в інтелектуальній та емоційній сферах, у способі самовизначення людини як особистості, яка знаходить собі місце серед інших людей, в усвідомленні своєї індивідуальності й неповторності як людини, яка має особливу точку зору, свої погляди, своє ставлення до життя, своє власне «Я». Характеризуючи зрілість особистості,

вчений стверджував, що її неможливо точно «прив'язати» до певного віку.

Аналізуючи погляди П.М.Якобсона на проблему особистісної зрілості людини, можна стверджувати, що він чи не найбільш глибоко у російській психології підійшов до розкриття психологічної сутності даного явища, розкрив його ознаки та тісний зв'язок із зрілістю соціальною.

Проблема особистісної зрілості у російській психології розглядається і представниками акмеологічного напрямку (Б.Г.Ананьев, О.О.Бодальов, Н.В.Кузьміна та ін.). На переконання цих вчених, особистісна зрілість і вершина цієї зрілості «акме» - це багатовимірний стан дорослої людини, який охоплює значний етап її життя і показує, наскільки вона відбулася як фізичний індивід, як громадянин, як фахівець у певній галузі діяльності. Вони стверджують, що становлення особистісної зрілості відбувається під впливом умов соціалізації та індивідуальних психологічних особливостей людини.

В українській психології проблема особистісної зрілості людини висвітлювалась у працях М.Й.Боришевського, Ю.З.Гільбуха, Дідик Н.М. О.В.Завгородньої, О.С.Штепи та ін. вчених. Розкриваючи психологічні механізми розвитку особистості, М.Й.Боришевський [5] стверджує, що особистісна зрілість людини проявляється у турботливому і відповідальному ставленні до інших, критичному і самокритичному мисленні, інтересі до минулого рідного краю, розвиненій національній свідомості, усвідомленні неочінутого значення рідної мови, гуманістичних взаємовідносинах.

Рисами особистісної зрілості, на думку О.С.Штепи, є: відповідальність, децентрація, глибинність переживань, життєва філософія, толерантність, автономність, контактність, самоприйнятливості, креативність, синергічність. Вчена стверджує, що особистісної зрілості людини сприяє розвиток децентрації – здатності зрозуміти позицію іншої людини, вміння поглянути на ситуацію з її точки зору. Децентрація, як подолання егоцентризму, чітко простежується при переході від підліткового до юнацького віку, коли молоді люди починають брати на себе дорослі ролі, замислюватись про своє майбутнє, про себе як членів суспільства, усвідомлювати перешкоди, що стоять на шляху здійснення мрій тощо [6]. (Поняття «децентрація» було введено у психологію Ж.Піаже для аналізу процесів соціалізації, когнітивного і морального розвитку особистості)

Деякі українські вчені розглядають особистісну зрілість людини через повноту і

глибину її переживань та індивідуальні особливості їх виявлення. О.В. Завгородня стверджує, що «у повноті свого особистісного розвитку людина постає просвітлено-творчою, характеризується мудрістю та спонтанністю у своїх життєвих проявах, виконує «споріднену» (за Г.С. Сковородою) працю, має глибокі радісні взаємини із духовно близькими людьми, справляє гуманізуючий вплив на відносно широке оточення» [7].

Дослідження проблеми зрілості особистості лише започатковується у вітчизняній психологічній науці. Значення таких досліджень є безсумнівним,

оскільки вони органічно поєднані із розробленням досить багатогранної проблеми становлення і розвитку особистості на різних етапах її життєвого шляху, що є однією із центральних у теоретичній і прикладній психології.

#### **Література**

1. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1999. – С. 331-344.
2. Титаренко Т.М. Психологический возраст личности // Психология личности. Словарь-справочник / Под ред. П.П. Горностая и Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – С.95.
3. К.А. Абульханова-Славская. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С.19-44.
4. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Вопросы психологии, 1981. - Т.2, №4. – С.141-149.
5. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Актуальні проблеми психології. – Т.1. Соціальна психологія. Психологія управління. – К.: Інститут психології імені Г.С.Костюка, 2001. – С. 26-33.
6. Штепа О.С. Психологічні особливості формування та актуалізації особистісної зрілості // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. - № 5. - С.24-31.
7. Завгородня О.В. Особистість: шляхи досягнення зрілості // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. - №12. – С. 11–17.

## **ПОЛІТИЧНИЙ МІФ В ЖИТТІ СУСПІЛЬСТВА**

*Пшенична Анна Павлівна*

*бакалавр філософії*

*Лаборант ТЕК КНТЕУ*

*annapshen94@gmail.com*

Міфологія, яка своїми коренями заглиблюється у найдавніші часи, традиційно визначається, як наука, що вивчає міфи – стародавні історії, білини, релігію та сказання, тобто символічні відображення деяких подій, які мали місце у різних народів у певний час. Упродовж всього періоду існування людства міфологія не була ізольованою сферою уявлень і легенд. Вона розчинялася в усіх областях життя суспільства, зокрема в політиці. Цей важливий сегмент науки про міф отримав назву «політична міфологія».

Нині немає єдиного чітко окресленого визначення означеного терміну. Однак, науковці сходяться на тому, що характерною рисою політичної міфології є скеровування думок, ідей та політичних поглядів громадян певного суспільства у необхідному напрямі. Можна стверджувати, що міфологія додає могутності діячам політики, адже формує політичні настрої населення, а також стає засобом впливу на суб'єкт державного управління,

тобто громадян.

Основу політичної міфології складає «політичний міф», який є особливим міфом, що зберігає у колективній пам'яті народу його соціальний досвід, імперативи духовно-морального виміру політичних процесів.

У якості засобу впливу на громадську спільноту, міф виник дуже давно. У період панування міфологічного типу свідомості, коли вища влада належала волхвам, міф використовувався, як засіб формування дійсності та своєрідне знеболання від шокового стану, викликаного неспроможністю пояснити певні природні явища або події, які відбуваються у соціумі [5].

Незважаючи на те, що «політичний міф» трактується значною кількістю дослідників, як штучно створена, нереальна, забарвлена соціально-гуманітарна субстанція, він не викорінюється та має міцні корені й живучість. Світове суспільство, яке постійно бере участь у виснажливих війнах різних масштабів та потерпає від періодичних економічних криз, що впливають на значні території, змушене шукати нову модель взаємодії між головними діючими складниками будь-якої держави – суспільно-політичною владою і громадянином. При цьому швидкість, з якою розгортаються політичні, соціальні та культурні події у кожній окремій країні, часто змушують керманців штучно створювати «ідеальний образ» суспільства – тобто міф про ідеальну спільноту громадян.

Серед подібних міфотворень не останнє місце займають історії про справедливих політиків, обрання яких приведе до кращого життя, «гідної зарплати робітникам», «світлого майбутнього» тощо.

За рахунок існування серед великої кількості людей виразних кліше щодо певних суспільних подій, політики мають змогу формувати та вдало використовувати міфи для створення необхідно-вигідного образу дійсності. Як зазначають кандидат філософських наук О.С. Поліщук та провідний науковець Ю.Ж. Шайгородський, становлення і формування політичної міфології можливе лише за рахунок взаємодії ідеології та стереотипів, які сформувалися у свідомості людей. [2; 3; 6].

Зазвичай саме у періоди соціально-політичної нестабільності міфотворчість підсилюється, адже міф «допомагає» пояснити як окремій людині, так і цілій соціальній групі будь які незрозумілі чи нові політичні явища та процеси. Ф.М. Кирилюк, зазначає, що політичні міфи є наймогутнішим засобом для маніпулювання політичною свідомістю. Наприклад створення образів «героя» або «рятівника», з певного державотворця, призводить до досягнення необхідного іміджу цього керманця. І, водночас, політичний міф є рятівним колом для пересічної людини, яка потрапила у бурхливий океан політичних подій. Людина, яка не хоче заглиблюватися в усі складнощі політичної реальності, потребує спрощеного, логічно обґрунтованого пояснення політичних процесів [1].

Подаючи людям «для споживання» певний міфологічний образ, наприклад «керівника-героя», який здатен вирішити, начебто, всі проблеми певної ланки населення (пенсіонерів, студентів тощо) у їх свідомість

вносяться певні, вигідні ідеї та погляди. У свою чергу, ті категорії суспільства, на які має бути розповсюджений вплив міфу, можуть перекладати «на плечі» зазначеного персонажа власну відповідальність за події, які відбуваються навколо, а також необхідність критичного осмислення дійсності. Саме за таких умов (відсутність аналітичного мислення та визнання абсолютного авторитету) відкривається широке поле для масового впливу та маніпуляцій суспільною свідомістю для досягнення політичної цілі керманіча.

Такий вплив на людей є одним з завдань і цілей інформаційної війни, під час якої відбувається не стільки фізичне знищення або пошкодження особистості, а страждає безпосередньо її свідомість.

В умовах тотальної кризи, тобто під час подій, на які звичайний громадянин не може вплинути, політичний міф використовують з метою структурування дійсності. При цьому повний ситуативний формат поділяється на події складники, які з'єднуються міфологічними зв'язками. З часом такі новостворені конструкції-міфи оздоблюються логічним поясненням, ідеями та суспільними поглядами [4].

Вивчення проблем політичної міфології залишається актуальним у двох ракурсах – допомоги «глядачеві», тобто громадянину, побачити увесь спектакль, що зображується на політичній арені та розпізнавання головних й другорядних ролей політиків, з метою вміння робити неупереджені власні висновки відносно конкретних діячів влади, які використовують вигаданий образ – міф для просування певних ідей, політичних програм або методів діяльності партій. В умовах сучасної політичної нестабільності та явної маніпуляції суспільними масами з боку політиків важливість виявлення та усвідомлення політичних міфів є вкрай необхідним для громадськості в цілому та кожного громадянина зокрема. Адже для того, щоб не стати маріонетками в руках влади варто розуміти справжнє значення певних дій міфотворців і звернень останніх до громадської спільноти, а також сутність кожного суспільно-політичного образу та міфу.

Таким чином, сучасна соціально-політична нестабільність, часта зміна в останні роки політичної еліти у керма держави, що змушує суспільство рухатися маятникоподібно і на шаленій швидкості розвертати свій напрямок розвитку, вимагає від громадськості виваженого й усвідомленого відношення до суспільно-політичних процесів, що відбуваються у державі. Неупереджене бачення дій кожного політичного діяча та вміння тлумачити черговий міф або новий суспільно-політичний образ, допомагає громадянам не стати маріонетками в руках керманічів та консолідувати суспільство.

#### **Література:**

1. Кирилюк Ф. М. Філософія політичної ідеології / Ф. М. Кирилюк. – Київ: Центр учбової літератури, 2009.
2. Поліщук С.О. Вплив міфів на суспільно політичне буття особистості / Вісник Житомирського державного університету/ Випуск 55/ Філософські науки/ Наукова стаття / [Електронний ресурс] Режим доступу // [http://eprints.zu.edu.ua/5176/1/vip55\\_3.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/5176/1/vip55_3.pdf)
3. Шайгородський Ю. Ж. Міфологія як засіб моделювання політичної реальності /



Віче. – 2009. – № 15. / [Електронний ресурс] Режим доступу // [www.viche.info/journal/1836](http://www.viche.info/journal/1836)

4. Шайгородський Ю. Ж. Міф як політична реальність [Електронний ресурс] / Ю. Ж. Шайгородський – Режим доступу до ресурсу: <http://www.kbuara.kharkov.ua/e-book/putp/2010-34/doc/2/09.pdf>

5. Шайгородський Ю. Ж. Політика: взаємодія реальності і міфу [Текст]: монографія / Ю. Ж. Шайгородський; Нац. акад. наук України, Ін-т політ. і етнонац. дослідж. ім. І.Ф. Кураса. - К. : Знання України, 2009. - 400 с.

6. Шайгородський Ю. Ж. Політичний міф як інструмент дослідження політики/ [Електронний ресурс] Режим доступу // [http://lib.iitta.gov.ua/107133/1/SUP\\_21.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/107133/1/SUP_21.pdf)

## ANALYSIS OF SELECTED FAMILY-RELATED FACTORS AS ROOTS OF RISKY BEHAVIOURS OF THE YOUTH<sup>1</sup>

*Prof. UKSW dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Ph.D. habilit.*

*Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw*

*Department of Family Studies*

*Department of Education Family*

*malgorzata.p\_z@interia.pl*

### ABSTRACT:

The text considers the family determinants as the main source of youth risky behaviours. On the basis of the research review I have made a review of the most important factors related to family and having the influence on the displays of the minors' risky behaviours. Among others, they included factors of risk of pathology-character (problem of alcohol abuse in family, drug problem) and the factors not possessing the the features of pathology (parents' economic migration, improper parental control or lack of such). In the conclusion I also referred to some other other determinants which can trigger the risky behaviours of the youth risky behaviour. The final part of this text provides some proposals of suggestions which can be useful for prevention-therapeutic actions related to the youths' risky behaviours.

**Key words:** risky (problem) behaviours, family, upbringing, economic migration, problem of alcohol abuse, parental control.

### INTRODUCTION

Risky behaviours are rooted in various areas of human life and functioning. The researchers indicates many theories and concepts referring to searching for the foundations of risky behaviours. E. O. Wilson [1, p.150-151] highlights that risky behaviours are shaped under cultural influence and therefore they are not inherited. They can be a result of an emotional pressure experienced by a human being. According to Albert Bandura and Richard H. Walters [2, p.29-30] they are modelled as a result of observation and learning the subject matter undertaken

---

<sup>1</sup> The text in the extended version was submitted for publication (in Polish) in the journal «Pedagogical Forum».

by persons performing the role 'model' and the effects of such actions. Whereas the theory of problem behaviours by Richard and Shirley Jessor refers to the confronting of risky behaviours with conventional behaviours. The authors indicate that the risky behaviours are applied to meet the very needs of the conventional behaviours (i.e. the need of love, acceptance.) They allow for realisation of the same developmental targets [3, p. 5-6]. The youth reaching for psycho-active substances expect to experience various affirmative benefits of short-lasting character but despite that, they are important for them (they have a great meaning for them.) The youth fail to consider the negative consequences of the psycho-active substances interaction on their bodies since their implications can only be displayed in a distant future. The risky behaviours are undertaken by the youth voluntarily despite the fact that they are dangerous to life and health of an individual [4, p. 43].

The name itself 'risky behaviours' refers to negative behaviours (pejorative), potentially hazardous to human health. These are the operations undertaken by an individual on their own and the implications of whose are most frequently of negative character. The researchers analyse the negative consequences of risky behaviours both in the dimension of an individual's mental and physical health as well as their surrounding [5, p. 11].

The aim of this text is the indication of the most important determinants related to family (rooted in family) as predictors applied to disclose the youth risky behaviours. Due to their multiplicity and diversity and also the integrity of determinants related to family – as the cardinal foundation of problem (risky) behaviours of the youth, I did only refer, on the basis of the review of plentiful research, to the analysis of selected determinants which are currently present in family. Among others, these are: parents' economic migration, problem of alcohol (drugs) in family, improper parental control. In the conclusion I made a general reference to some other determinants influencing the disclosure of some risky behaviours and also I constructed some suggestions useful with minimising the risky behaviours of the minors.

## **FAMILY AS THE ORIGIN OF THE YOUTHS' RISKY BEHAVIOURS – REVIEW OF SELECTED RESEARCH**

The origins of the youths' problem (risky) behaviours are abundant. The research indicate the groups of integrated factors related to the youths' school environment, social environment, peer group, the media as well as family environment.

Due to the selected subject matter of this elaboration, I do focus on the determinants of the school-age youths' risky behaviours strictly related to their most important environment of life – namely, the family. What needs to be underlined here is the fact that there are many negative factors rooted in family (not only of the pathology-character, such as alcohol problem, drug problem, aggression, violence and others) as well as diversified forms of educational

negligence related to children and the youth which can be attributed to civilisation changes and social transformations which, more or less, have an impact on family.

Alexander T. Vazsonyi, Elizabeth Trejos-Castillo and Maureen A. Young [6, p. 798-811], attempted at searching the ethology of problem behaviours of American rural youth. The research was undertaken in the group of 687 persons and the average age was 15,8. What was under analysis was, among others, the predictive factors closely associated with family and related to upbringing (monitoring, support, communication), peer group and the neighbourhood. The research indicate that the malfunctioning happening in the groups for which family is the most important (there are a lot of pejorative factors leading to 'parental malfunction', deviant disorders) leads to many various problem behaviours of the youth. The most frequently displayed were: alcohol consumption, drug abuse, crime, violence. What needs to be highlighted is the fact that the risky behaviours applied in family are transferred to some other areas of the youth functioning (i.e. to the peer group) and the opposite.

One of the crucial factors which frequently appear in contemporary families is **economic migration of a parent** or both parents. Owing to a difficult economical situation, a family must make a decision to leave – more frequently it is the leave to a foreign country. In such case the family completes the economical function whereas the educational-socialising-care function is heavily neglected. There are a lot of research in this field and they present the diversified effects of the parents' economic migration. One of the research was conducted by Chinese researchers<sup>2</sup> (Shuang Lu, Yi-Ting Lin, Juliann H. Vikse and Chien-Chung Huang [8, p. 58-68]), who analysed the impact of parents' economic migration and their economic status on education, health, parental guidance and formation of values by children and the youth. The results of the research indicate the plentiful of cases of negligence by parents under migration, which has a crucial influence on children's and the youths' education, development and being. Basing on the results of the research, there have been proposed some suggestions in the area of changes of country's social policy, introduction of new programmes and benefits and service aiming directly at the migrating persons. The researchers also highlighted the necessity of solving problems directly related to migration happening in various countries and becoming an internal, national or international problem.

Considering **parents' economic migration** in the context of the effects directly experienced by children and the youth, it must be underlined that the separation from parents with children leads to 'cracking' of parental bond and many malfunctions in the youths behaviour and being (as well as children's). What malfunctions is, among others, the relations with peers, teachers and most of all with parents, which dramatically increases the display of many problems and risky behaviours presented by the minors. Deprived of parental supervision

---

2 In China millions of rural children are left home alone, since their parents migrate to urban areas to look for a job. These children do their chores by themselves and they experience a lot of emotional problems related to the separation from their parents. See [7, pp. 29-51].

and control, the youth decide themselves what they are going to do. Due to experiencing the loneliness, they often fall for 'virtual world' which helps them live. They spend a lot of time there (practically, the time is unlimited). The unending and long-lasting contact with the 'virtual world' provides a young person with the feeling of euphoria which quickly changes into substitution and 'Internet socio-mania' [9]. Most frequently, the people under the risk of the Internet-addiction are the ones touched with 'the syndrome of insufficient rewarding', namely, the children and the youth neglected educationally who perfectly fit in the group [10, pp. 128-135].

Kolitha Wickramage, Chesmal Siriwardhana and others [11, p. 39]. indicate that parents' economic migration influences negatively the mentality of the children, especially the ones under 12 years of age. Raised in household in Indonesia and Thailand, children whose mothers migrated for economic reasons did feel much worse than the children whose mothers did not migrate [12, s. 763-787]. However, the research conducted by G. Battistella and M. C. G. Conaco among the pupils in the schools in the Philippines point out that there is lack of strong evidence which would unanimously confirm that children of migrating parents have much more serious psychological problems than the children of non-migrating parents. The researchers highlight that the absence of mother can trigger children's behavioural problems but it is not the case when it is the father who migrates for economical reasons. At the same time, more than 50% of people migrating in the Philippines are males. [13, p. 220-241].

A crucial element analysed in the research related to the effects of parents' economical migration is the nutrition of children and the youth. The research conducted by M. Cameron and S. Lin [14] in Thailand points out that lack of one parent in migrating households has a negative effect on short-lasting nutrition of the children. The authors underline that this problem can be minimised with the increase of financial assets to a household in which there are the remaining family members.

Apart from economic migration in many families there are a lot of factors of pathology-character which can be rooted in factors of macro- and micro-social character. One of such factors is the **alcohol problem** in family which by the adults is frequently treated as 'trigger' of aggressive and violent behaviour towards the closest ones. The researchers have completed a lot of research in this area which confirm the negative interaction of family alcohol problem (alcohol addiction) on (children) minors. The researchers [15, pp. 1571-1576] highlight that a child which during the pre-natal period has a contact with alcohol (or drugs) does experience a lot of negative effects which are defined as fetal alcohol spectrum disorder (FASD), disorders of inborn structural and neuron-cognitive anomalies and behavioural anomalies. In the early phase of life we can observe various physical anomalies, retardation (in development), disorders in nervous system development, after-alcohol inborn drawbacks, after-alcohol neuron-developmental disorders and others. In the coming-of age period the disorders characteristic for FASD are disclosed. Among others, these are:

disorders in mental development which result in poor learning<sup>3</sup>, disclosure of difficulties in upbringing, aggressive and/or violent behaviours as well as other symptoms of social maladjustment which lead to derailment [17, pp. 243-260]. Such children are in the risk of psycho-motion hyperactivity disorder (ADHD) and also the disclosures of so-called 'secondary disorders' like improper sexual conduct, problems in social life, addiction to psycho-active substances, including alcohol, tobacco [18, pp. 1-12]. Such children also initiate the premature sexual activity. L. A. Benvegnu, A. G. Fassa, L. A. Facchini, D. H. Wegman and M. M. Dall'Agnol [19, pp. 1417-1424] point out that this type of behaviour is two times more frequently displayed by children and the youth whose parents adopted more restrictive methods of upbringing, including corporal punishment. Jennifer C. Elliott, Kate B. Carey, Katherine E. Bonafide [20, pp. 1774-1785], T. E. Dielmann [21], Arcidiacono, R. Velleman, F. Procentese, P. Berti, C. Albanesi, M. Sommantico and A. Copello [22, pp. 659-680] underline that a family with alcohol (or drugs) problem does form some destructive patterns of child's behaviour which being subjected to the interaction of other negative factors form social environment can be displayed in adult life (and in some individual cases even before.)

As confirmed by the research, a family with alcohol problem does not realise the care-upbringing function related to children and the youth properly, which leads to many disorders in their behaviour and in case of children under 5 to many health problems. M. Mantymaa, K. Puura, I. Luoma and others [23, pp. 153-170] point out that the risk factors leading to disorders and health problems include: parental psycho-pathology, parental stress, parents' problems inside marriage, stormy relations, violence, pathologies and other family problems. The researchers also signal the factors strictly related to a child (i.e. infant's temperament, child's early emotional and behavioural displays – externalisation and internalisation) - the ones which can form parents' improper attitude towards the child.

The youths' risky behaviours are also displayed due to **improper parental control**. Both the excess and the lack of it support the the externalisation of problem (risky) behaviours. Therefore, in case of boys, lack of parental control favours reaching for alcohol (mainly beer) and frequent intoxication among other peers, which at the same time triggers premature sexual contacts. However, in case of girls – **no control** – favours the consumption of amphetamine, smoking tobacco, drinking alcohol (mainly beer) and frequently getting drunk. This is the state during which girls often start their premature sexual initiation [24]. Whereas, the strict parental control makes the youth interpret it as the adults' 'interference' in their life. The ability to symbolise, express oneself, one's own thoughts and emotions is limited [25, pp. 15-52]. At such moment the youth can

---

3 Research conducted among the children at early-school age indicate that the children subjected to alcohol in the pre-natal period have a loss of 7 IQ points. In comparison with the children from the control group, these children are fairly poorer at reading, spelling, calculating, phonological awareness and other tests of early competences. [16, pp. 364-379].

display the rebellious-aggressive behaviour, display the anger, increased level of self-criticism, which will imply the low self-evaluation, more fears, depression and even suicidal thoughts [26, pp. 882-890]. Too strict the level of controlling – especially the psychological – expressed in strengthening the defined norms can discourage the minors from undertaking any operations, and at the same time motivate to display various problem behaviours.

## **SUMMARY AND SUGGESTIONS RELATED TO MINIMISING THE YOUTHS' RISKY BEHAVIOURS**

Family constitutes the priority environment for children's and the youths' life and it is there that there are rooted a lot of various factors mutually interacting with one another and creating a rich, and at the same time, integrated spectrum of factors not always properly interacting onto the minors. In many cases they become the impulses to disclose some risky behaviour. Not always are they the factors of pathology or destructive character but more frequently they do not possess the features of pathological changes. The non-pathological factors, among others, include: **poor economical-social conditions, lack of employment resulting in poverty, family's social exclusion**, all of which influence the disorders of the family's whole system of being. These factors dynamically destroy most of all the the communication inside family, which leads to the lack of parents' interest in their children's matters. Then, the lack of such control leads to the disclosure of various types of risky behaviours. The main determinants of the pathological character include **problem of alcohol abuse in family (alcohol addiction), taking drugs and aggression and violence**. However, what must be underlined is that these problems often make parents undertake some other destructive behaviours, i.e. improper sexual activities or sexual harassment of the minors. It is difficult to make references to all of them in this text. Thus, I only referred to some selected factors which, in my opinion, are most frequent in a contemporary family. However, it must be highlighted that these factors are seldom present in a 'clear' form, and it is frequent that many social factors form the disorders of the whole family system.

Summing up, the risky behaviours displayed by the minors are 'primarily rooted' in family – the one which for a child constitutes the fundamental life environment. Therefore, the whole of prophylactic-therapeutic actions related to minimising the minors' risky behaviours must begin with the family. These actions should include:

- forming the proper communication in family which – since child's early phase of life - should rely on conversation, support, encouragement and motivating (children) the youth to develop and express their own ideas, interests (autonomy) [27, pp. 77-94];
- parents' undertaking any forms of actions aiming at the maintenance of positive emotional bonds with a child [27, pp. 77-94];
- parental 'mutuality' in the process of socialising under realisation, and in case of separation related to economical migration, mutual complementation

and support;

- participation of school and other specialist institutions in assistance and support to family and the youth displaying the risky (problem) behaviours, and/or experiencing the economical migration;

School – as professional institution – should:

- take the active part in organising education-information classes (workshops) dedicated to parents and pupils displaying the risky behaviours with the purpose of forming the supportive factors (safety, support), proper being of children's/youths' which have weakened due to parents' migration;

- run the systematic observation of pupils' behaviour, and in case of so called 'problem pupils', provide them with care and support;

- act immediately when having diagnosed the minors' risky behaviour and undertake various prophylactic-therapeutic actions which condition pupils' internal resources.

### BIBLIOGRAPHY

- [1] Wilson E. O., *O naturze ludzkiej* [przeł. B. Szacka], PIW, Warszawa 1988, p. 150-151.
- [2] Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, p. 29-30.
- [3] Przybysz-Zaremba M., *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży – eksplikacje, kontemplacje, egzemplifikacje, eksplikacje. Tytułem wprowadzenie*, [in:] *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży. Heterogeniczny wymiar oddziaływań profilaktycznych. Wybrane aspekty*, (Ed.) M. Przybysz-Zaremba, Wydawnictwo PROSPEKT PR, Olsztyn 2015, p. 5-6.
- [4] Irwin Ch., *The Theoretical Concept of At-risk Adolescents*, „Adolescent Medicine: State of the Art Reviews” 1990, No. 1, p. 43.
- [5] Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012, p. 11.
- [6] Vazsonyi A. T., Trejos-Castillo E., Young M. A., *Rural and Non-Rural African American Youth: Does Context Matter in the Etiology of Problem Behaviors?*, „Journal of Youth and Adolescence” 2008, Vol. 37, No. 7, p. 798-811.
- [7] Murphy R., *Study and School in the Lives of Children in Migrant Families: A View from Rural Jiangxi, China*, „Development & Change” Jan2014, Vol. 45 Issue 1, p. 29-51.
- [8] Lu S., Lin Yi-Ting, Vikse J. H., Huang Chien-Chung, *Well-being of migrant and left-behind children in China: Education, health, parenting, and personal values*, „International Journal of Social Welfare” Jan2016, Vol. 25 Issue 1, p.58-68.
- [9] Guo J., Ren X., Wang X., Qu Z., Zhou Q., Ran Ch., Wang X., Hu J., *Depression among Migrant and LeftBehind Children in China in Relation to the Quality of Parent-Child and Teacher-Child Relationships*, 2015. PLoS ONE 10(12): e0145606. doi:10.1371/journal.pone.0145606
- [10] Przybysz-Zaremba M., *Internet zagrożeniem dla dzieci i młodzieży*, [in:] *Jakość wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*, (Ed.) R. Reclik, A. Zduniak, Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2010, p. 128-135.
- [11] Wickramage K., Siriwardhana Ch. i in., *Risk of mental health and nutritional problems for left-behind children of international labor migrants*, BMC Psychiatry [BMC Psychiatry] 2015 Mar 06; Vol. 15, p. 39.
- [12] Graham E, Jordan LP., *Migrant parents and the psychological well-being of left-behind children in Southeast Asia*, „J Marriage Fam.” 2011, Vol. 73, pp. 763–87.
- [13] Battistella G, Conaco M.C.G., *The Impact of Labour Migration on the Children Left Behind: A study of elementary school children in the Philippines*. In: SOJOURN: Journal of Social Issues in Southeast Asia. 1998. p. 220–241.
- [14] Cameron M, Lim S. *Household resources, household composition, and child nutritional outcomes*. In: Conference Presentation, Australian Agricultural and Resource Economics Society

Conference. 2007.

[15] Sarkola T., Kahila H., Gissler M., Halmesmaki E., *Risk factors for out-of-home custody child care among families with alcohol and substance abuse problems*, „Acta Paediatrica”2007, No. 96, p. 1571-1576.

[16] Asher Ornoy, Zivanit Ergaz, *Alcohol Abuse in Pregnant Women: Effects on the Fetus and Newborn, Mode of Action and Maternal Treatment*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2010 Feb; 7(2), pp. 364–379, doi: 10.3390/ijerph7020364.

[17] Przybysz-Zaremba M., *Dymorficzny wymiar uwarunkowań agresji i przemocy domowej – przegląd wybranych aspektów i eksploracji*, „Studia nad Rodziną” 2015, nr 2 (37), p. 243-260.

[18] Clark E., Lutke J., Minnes P., OuelletteKuntz H., *Secondary disabilities among adults with fetal alcohol spectrum disorder in British Columbia*, „Journal of FAS International” 2004, Vol. 2(e13), pp. 1–12.

[19] Benvegna L. A., Fassa A. G., Facchini L. A., Wegman D. H., Dall’ Agnol M. M., *Work and behavioural problems in children and adolescents*, „International Journal of Epidemiology” 2005, 34 (6), pp. 1417-1424.

[20] Elliott J. C., Carey K. B., Bonafide K. E., *Does family history of alcohol problems influence college and university drinking or substance use? A meta-analytical review*, „Addiction” 2012, Vol. 107, Issue 10, p. 1774-1785.

[21] Dielmann T. E., *Structural equation model tests of patterns of family interaction, peer alcohol use, and intrapersonal predictors of adolescent alcohol use and misuse*, „Journal of Drug Education” 1993, Vol. 23(3).

[22] Arcidiacono C., Velleman R., Procentese F., Berti P., Albanesi C., Sommantico M., Copello A., *Italian families living with relatives with alcohol or drugs problems*, „Drugs: Education, Prevention & Policy” 2010, Vol. 17 Issue 6, p. 659-680.

[23] Mantymaa M., Puura K., Luoma I., Latva R., Salmelin R. K., Tamminen T., *Predicting Internalizing and Externalizing Problems at Five Years by Child and Parental Factors in Infancy and Toddlerhood*, „Child Psychiatry and Human Development” 2012, Vol. 43, No. 2, pp.153-170.

[24] Przybysz-Zaremba M., *Kontrola rodzicielska a zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży – wybrane aspekty i badania*, „Pedagogika Społeczna” – tekst złożono do druku.

[25] Barber, B. K., Harmon, E. L., *Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents*, [in:] *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*, B. K. Barber (Ed.), Washington DC: American Psychological Association 2002, p. 15-52.

[26] Bebes A., Samarova V., Shilo G., Diamond G. M., *Parental Acceptance, Parental Psychological Control and Psychological Symptoms Among Sexual Minority Adolescents*, „Journal of Child and Family Studies”2015, No. 24, p. 882-890.

[27] Kunz J. H., Grych J. H., *Parental Psychological Control and Autonomy Granting: Distinctions and Associations with Child and Family Functioning*, „PARENTING: SCIENCE AND PRACTICE” 2013, No. 13, p. 77-94. DOI: 10.1080/15295192.2012.709147.



# THE RIGHT TO KNOWLEDGE AND FREE ACCESS TO KNOWLEDGE

*Raszkiewicz Henryk*

*Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie  
henrykraszkiewicz@wp.pl*

1. In social history knowledge has always been controlled. Particularly interesting is the fact that this pertains to logical knowledge as well. It is understandable that empirical and practical knowledge are used as an instrument of power but formal knowledge has also been employed in this manner. Hindu Brahmins and Jewish rabbis have a logical culture that can conceal the meaning of certain language expressions [6, 12]. Formal thinking is a natural human ability but the level of logical competencies has been subjected to many social factors [3, p. 43-64; 9]. The difference between logic and logical self-knowledge in culture groups has often been the result of a predominant ideology. In authoritarian systems privileged groups have a monopoly on semiotic logical competences. The expanding universality of formal logic and mathematics appears in historic and social processes.

2. The right to knowledge is the general access to knowledge through education, scientific research and seeking information, receiving and sending messages, delving into the mysteries of the world [10, chapter IX] and the history of institutions.

3. Humanity desires free access to knowledge. As early as the biblical Eden we have been unable to resist our curiosity and have broken prohibitions. In fairy-tales people open doors to rooms to which they are forbidden entry while in the real world they sacrifice their lives to fill in white spaces on maps as well as devote years to decoding and deciphering information.

4. Human history proves that the right to knowledge is a phenomenon connected to the natural state of mind although in a social system it is accomplished in a different way. Mankind has been slow to realize that every human being has the right to knowledge and throughout most of social history access to knowledge has been strongly limited.

5. Knowledge is power although it is not always true that people prefer to know rather than not to know and, therefore, repress their right to knowledge. Individuals as well as authorities fear knowledge because it may be the cause of real consequences. Knowledge has been carried along throughout humanity's interaction with the world but not only in the 'academic' sense: it allowed us to control often unfriendly nature and reach its exploitation limits, to get to know somebody and to dominate them, it serves as a form of possession and power, sometimes it is joyful and at other times may be painful [2, p. 1188-1205]. This is the reason knowledge is manipulated and unfairly distributed. In many countries the obligation to receive general education has been introduced while, at the same time, some sources of information are censored; learning about some things is

forbidden, and at times speaking and even thinking is deemed illegal [8]. It is difficult to expect that psychoanalysis will be propagated in societies where some classes (this may not only be limited to the 'lower' classes), families, women and children are not afforded basic human rights.

6. Knowledge emancipates people. Firstly, it means the liberation of one's personal life from intrusive strict control, such as that exerted in prison, and from inner unconsciousness forces. As has been explained by Kant a subject requires courage to use his own reason [5]. Secondly, without free access to knowledge gained socially it will not become active in people's personal and social life. Therefore, freedom in administration of knowledge is not only the internal disposition of an individual; it originates through the regulation of biological factors and ridding the personal experience in an institutionalized life from some internalized social and moral forces. The dominant ideology may proclaim a man's right to knowledge but the intentional avoidance of the criticism of the social system leads to the illusion that everybody may gain the same free access to knowledge. A subject being ignorant of the limitations of his/her actions, unaware of being repressed and not asking about the origin of his own identity does not know what it means to have the right to knowledge and what he might do with such knowledge once possessed. Knowledge may change somebody's life with the respect to matters which concern it. Such knowledge calls attention to his/her rights and obligations, limitations of action, emotional psychopathology and identity distortion.

7. Knowledge distribution within the frames of a social institution calls forth questions about identity: Who I am? What am I doing? What are my choices and why? A person searching for his/her identity does not see the right to knowledge as the right to information. Educational sources within communities teach us that information is not knowledge and in some circumstances it becomes evident that information is useless, harmful, and that in order to access knowledge about myself it requires some social experiences and avoiding annihilate thinking [1]. A man searching for knowledge sharpens the consciousness of the social system, its institutions; his/her knowledge has social references, therefore s/he takes responsibility for his choices on this basis. In different languages 'to know' and 'to be conscious' are close to each other in meaning [11, p. 99]. Where access to knowledge is limited or there is no access to knowledge people do or choose something because it is generally accepted; they surrender to customs, orders, non-elaborated infantile relations and pathology. In this situation, in spite of learning something, the individual does not relate this experience to himself; her/his behavior consolidates social heteronomy established during early education. In authoritarian institutes the initiative belongs to conformists, opportunists and cynics. Under totalitarian conditions a complete control of messages concerning every private matter occurs: the personal creation of identity is impossible and it becomes possible to do anything with a slave without a personal and social identity.

8. Autonomous identity is formed in conditions of free access to knowledge.

The forming of a reflective personality depends on receiving an orientation to truth about one's own proprieties and life history including emotional inhibitions and identity distortions. This orientation is beneficial to both individuals as well as institutions. Social lies educate heteronymous people who are not aware of who they are and the society they really live which causes them to complicate their own lives as well as the lives of others. When a falsehood penetrates interpersonal relations causing chaos and injustice institutions disintegrate. "Mysteriousness, censorship, dishonesty blocking communication threaten all basic needs" – said Maslow [7, p. 87]. If in spite of the permanent lies and limited access to knowledge a person preserving his/her right to knowledge discovers that he cannot tolerate being educated with falsehoods since it obstructs from him true life within a true world then he realizes that he has developed a false identity. For this reason learning about something real and important changes somebody's life. A person may preserve his/her mental identity even in a totalitarian system if he has recognized its aims and strategies and tries to define herself/himself in the face of another identity, keeps her/his right to knowledge and preserving independent knowledge. In this sense the right to knowledge and preserving independent knowledge may be defined as inner freedom [4, p. 10-17].

#### **Selected literature**

1. Arendt A., Eichmann w Jerozolimie: rzecz o banalności zła [Eichmann in Jerusalem: the matter on banality of evil], Kraków 1998, Wydawnictwo Znak.
2. Bollnow O. F., Rozum a siły irracjonalne [Reason and irrational forces], „Znak” 1979, nr 11.
3. Doise W., The development of individual competencies through social interaction, in: Children helping children, ed. C. Foot, M. C. Morgan, R. H. Shute, New York 1992, John Wiley and Sons.
4. Jeleński K.A., Notatki o żałobie [Notes about the mourning], „Kultura” 1953, nr 5/67, Paryż, Instytut Literacki.
5. Kant I., Czym jest Oświecenie [What is the Enlightenment?], w: T. Kroński, Kant, Warszawa 1966, KIW.
6. Mannheim K., Ideologia i utopia [Ideology and utopia], Lublin 1992, test.
7. Maslow A., Motywacja i osobowość [Motivation and personality], Warszawa, 1990, Instytut Wydawniczy PAX.
8. Orwell G., Rok 1984 [The year 1984], Kraków 2005, Kolekcja Gazety Wyborczej.
9. Perret-Clermont A. N., La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Bern 1996, Peter Lang.
10. Przełęcki M. The logic of empirical theories, London 1969, Routledge & Kegan Paul Limited.
11. Ricoeur P., Symbolika zła [Symbolic of evil], Warszawa 1986, Instytut Wydawniczy PAX.
12. Żuk A., Etnologia i semiotyka japońska [Ethnologic and Japanese semiotics], artykuł zaprezentowany na zebraniu Polskiego Towarzystwa Semiotycznego, Warszawa 2002.

## ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ АРИСТОТЕЛЯ

*Семенюк Микола Степанович,*

*викладач основ філософських знань*

*ДВНЗ «Чернівецький коледж дизайну та економіки»*

*mukolai4uk@ukr.net*

**Арістотель** (384–322 до н. е.) – давньогрецький мислитель і педагог, автор наукових праць у галузях етики, естетики, політики, природознавства та філософії. Основні лінії власних педагогічних поглядів виклав у таких відомих творах як «Політика», «Нікомахова етика», «Метафізика», «Про душу» та інших. Його «роль в науковій долі педагогіки колосальна, унікальна і безпрецедентна», він сам «справжній учитель людства» – так вважає відомий філософ Валентин Фердинандович Асмус [1., с. 266].

Крім того, окремі дослідники доводять, що він уперше в історії педагогіки зробив спробу вікової періодизації, поділивши життя індивіда на три періоди: 1) від народження до 7 років (виховання в сім'ї, організація режиму, загартування); 2) від 7 до 14 років (виховання у державній школі, вивчення граматики, музики, малювання і гімнастичних вправ); 3) від 14 до 21 року (продовження навчання у державній школі, вивчення літератури, історії, філософії, арифметики, астрономії та музики).

Так, у перший період новонароджена дитина виховується в сімейному колі до семирічного віку. Арістотель стверджує, що «як від людини народжується людина, а від тварини – тварина, так і від чеснотливих батьків – чеснотливі діти. Природа, зрештою, теж прагне до цього, але часто їй не вдається так зробити. Саме тому, у його педагогічній концепції чесноти відіграють важливу роль, адже вони не є вродженими, їх потрібно набувати протягом всього життя людини. Для підтвердження своєї точки зору він наводить такий приклад, що скільки б разів ми не підкидали камінь вгору він всеодно буде рухатися в протилежний бік, тобто вниз, бо жодна річ не змінює своїх природних якостей під впливом звички. А, вищими чеснотами можна вважати лише, ті які мають споглядальний характер, зокрема філософське дослідження чи науковий пошук [3].

Оскільки дитина в ранньому віці зростає у душі сімейних норм і цінностей, то надзвичайно важливими елементами її виховання є як дитячі ігри, так і дотримання гігієни, і навіть гучний дитячий крик і плач є для них «своєрідною гімнастикою».

Далі філософ наголошує на тому, що родинне виховання повинно контролюватися особливими державними чиновниками – педонімами. У коло обов'язків педонімів мають входити різноманітні функції, адже лише з їхньою допомогою малолітня дитина зможе сформувати ті навички, які будуть їй корисні у майбутньому. А, в питанні щодо дитячих ігор він на противагу Платону, стверджує: «...коли вчать, то не граються, інакше

–навчання пов’язане з виснажливою працею»[2].

У наступному періоді (від 7 до 14 років) навчання хлопчиків вживається на державному рівні та має бути встановленим однаковим для всіх рівноправних громадян, «оскільки держава ставить перед собою одну мету для всіх, то зрозуміло й те, що виховання – загальнодержавна справа, і воно повинне мати загальний характер». Щодо навчання дівчат і жінок, то Арістотель вважав, що за своєю природою вони істотно відрізняються від чоловічої частини людства, тому освіта не принесе їм жодної користі[3].

Філософ наголошує, що початкова освіта має базуватися на таких предметах як гімнастика, граматики, малювання та музика. В його розумінні перш ніж розпочати розумове (інтелектуальне) виховання дитини, необхідно загартувати її фізично за допомогою гімнастичних вправ. Хоча, на цьому етапі розвитку не слід зосереджуватися на «атлетичному» напрямі, бо він може уповільнювати розвиток тілесних сил. «Як доказ (на користь того) можна взяти приклад Олімпійських ігор, де серед переможців мало зустрінеш двох – трьох одних і тих самих осіб, котрі б перемогли спочатку в юнацькому віці, а потім уже дорослими чоловіками. Цепояснюється тим, що юнаки виконували дуже складні вправи і втрачали свою силу»[2].

Що стосується викладання граматики та малювання Арістотель обмежується короткими зауваженнями. Головне значення цих предметів, на його думку, зводиться до того, що вони є сходинкою, необхідною передумовою, перехідною ланкою: граматики – для вивчення інших складніших дисциплін, а малювання – для витонченості власного бачення навколишнього світу.

Також посилену увагу в трактаті «Політика» він звертає на викладання музики, яка певним чином здатна впливати на етичну складову людської душі. «Як і всякі приємні розваги, вона теж не завдає шкоди, навпаки, – не тільки сприяє досягненню найвищої мети (в людському житті), але й розраджує». Отже, музику необхідно включити в число предметів, що вивчаються ще з семирічного віку[2].

Щодо останнього періоду виховання молоді (від 14 до 21 року), то він фактично зовсім не висвітлений у творах філософа, за винятком декількох вказівок. В одній з них наголошується на важливості вивчення таких дисциплін як арифметика, астрономія, історія, література та філософія. В іншій – розповідається про діяльність, поєднану процесом вивчення чого – небудь і взаємопов’язану із радістю, задоволенням. Адже, «діяльність сприяє пов’язанню з нею задоволення, бо ті, кому вона його приносить, краще судять про кожний [предмет] і більш тонко розбираються [в справі]; так, геометри стають ті, що насолоджуються заняттями геометрією, і вони краще розуміють кожне [питання в геометрії]; відповідно й ті, що люблять співати або будувати і будь – які інші майстри досягають успіхів у власній справі, якщо отримують від неї насолоду»[2].

Таким чином, Арістотель не лише створив найбільш завершену теорію

виховання (пайдеї) в античному світі, але й розглядав даний процес як засіб зміцнення державного ладу на основі набутих знань і моральних цінностей.

**Список використаних джерел і літератури:**

1. Асмус В. Ф. Античная философия. Учеб. Пособие. Изд. 2–е, доп. М., Высш.шк., 1976. – 543 с.
2. Арістотель. Нікомахова етика [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.library.ukma.edu.ua/?id=214](http://www.library.ukma.edu.ua/?id=214) (дата звернення 20.02.2017).
3. Арістотель. Політика [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.litopys.org.ua/aristotle/arist.htm](http://www.litopys.org.ua/aristotle/arist.htm) (дата звернення 20.02.2017).

## **REALIZACJA PROJEKTÓW MŁODZIEŻOWYCH W RAMACH UNIwersYTETU**

***Mateusz Sikora***

*Doktorant Uniwersytet Wrocławski*

*sikora.mate@gmail.com*

*Promotor –*

*Prof. nadzw. UWr dr hab. Eugeniusz Kłosek*

### ***1. Wstęp***

Tekst dotyczy różnic występujących między formalnym (uniwersyteckim) modelem nauczania, a edukacją pozaformalną charakteryzującą różnego rodzaju projekty skierowane najczęściej w stronę młodych ludzi. Ważna różnica występująca między tymi dwoma sposobami przekazywania wiedzy wynika z charakteru relacji między nauczycielem i uczniem. Żaden z tych modeli nie powinien być traktowany jako lepszy, ponieważ dobór metody jest ściśle uzależniony od konkretnej sytuacji. Interesujące wydaje się jednak podjęcie refleksji nad tym jakie korzyści mogą wynikać z popularyzacji projektów pozaformalnych na uczelniach wyższych w kontekście kompetencji zdobywanych podczas studiów uniwersyteckich oraz w odniesieniu do oczekiwań wyrażanych przez rynek pracy.

Projekty pozaformalne przybierają bardzo różne formy. Tekst dotyczy specyficznego rodzaju tego typu przedsięwzięć określanych jako „wymiany młodzieżowe”<sup>□</sup>. Określenie to wydaje się być mało precyzyjne. W związku z tym proponuję kategorię projektów integracyjno-społeczno-poznawczych.

Wymiar integracyjny projektu polega na tym, że działania realizowane w ramach inicjatywy jednoczą grupę podczas dążenia do osiągnięcia wspólnego celu. Poszczególne zadania sformułowane są w taki sposób, aby niezbędne było zbliżenie się do siebie uczestników. Wymiar społeczny przedsięwzięcia zakłada z jednej strony pojawienie się pewnej zmiany

pośród uczestników projektu, co w wielu przypadkach dotyczy przede wszystkim rozwoju kompetencji społecznych uczestników projektu. Z drugiej strony, środowisko projektu wywołuje społecznie istotne tematy i prowokuje dyskusje, zdecydowanie wykraczające poza środowisko projektu. Natomiast wymiar poznawczy odnosi się do tego, że oprócz poznania pozostałych członków grupy możliwe staje się poznanie pewnego fragmentu rzeczywistości oraz poznanie samego siebie w konfrontacji z innymi osobami czy wydarzeniami (1, s. 176–177). Doświadczenie innego sposobu zachowania czy działania sprawia, że zwracamy uwagę na samych siebie.

## **2. Uniwersyteckie kompetencje miękkie**

Obecnie, otwarcie się Uniwersytetów – szczególnie w przypadku kierunków humanistycznych – na kształcenie praktycznych umiejętności jest niezwykle ważne dla absolwentów wkraczających na rynek pracy bezpośrednio po studiach. Wprowadzanie tych zmian w akademickich programach nauczania ma na celu między innymi dostosowanie absolwentów do zapotrzebowań gospodarki i wymogów rynków pracy (2, s. 41). W związku z tym kompetencje miękkie, kluczowe w czasie realizacji projektów integracyjno-społeczno-poznawczych, stają się coraz bardziej istotne w ramach edukacji studentów na Uniwersytecie. Szczególnie potrzebne wydaje się być zwrócenie uwagi na edukację międzykulturową i pozaformalną oraz na indywidualny rozwój uczestnika projektu. W większości przypadków ściśle łączy się to z rozwojem kreatywności, która często jest niedoceniana w ramach edukacji szkolnej czy uniwersyteckiej, podczas gdy może wyrazić się w ramach omawianych projektów. Kreatywność (rozumiana tu jako zdolność do wytwarzania oryginalnych i wartościowych pomysłów), polega na: zdolności widzenia wielu możliwych odpowiedzi, sposobów interpretacji konkretnego zadania; zdolności myślenia wielokierunkowego; umiejętności dostrzegania wielu możliwych rozwiązań (3). W jaki sposób edukacja międzykulturowa i pozaformalna mogą przyczynić się do pobudzenia kreatywności?

Edukacja międzykulturowa może przyczynić się do podjęcia refleksji nad sobą na tle innych. W konsekwencji prowadzi to do lepszego poznania samego siebie. Sądzę, że edukacja międzykulturowa nie ma na celu nauczania tolerancji. Powinna dawać możliwości doświadczenia inności, a w konsekwencji spojrzenia na siebie z dystansu. Nauka tolerancji wydaje się zadaniem utopijnym, dużo łatwiejsze jest zaoferowanie szansy doświadczenia tego w jaki sposób tolerancja może wpłynąć na nasze codzienne zachowania i działania. Spędzanie dłuższego czasu z osobami dysponującymi innymi od naszych kompetencjami kulturowymi sprzyja podejmowaniu indywidualnych refleksji dotyczących własnych przyzwyczajzeń czy nawyków.

Edukacja pozaformalna może również w istotny sposób przyczynić się do rozwoju kreatywności pośród młodych ludzi. W ramach omawianych inicjatyw powszechnie wykorzystywana jest praca w grupach co w istotny sposób przyczynia się zarówno do integracji uczestników, jak i pozwala na wyrażenie się osobą, którym indywidualne wystąpienia sprawiają problem. Dodatkowo

odpowiednio zaplanowane działania grupowe mogą wyraźnie zwiększyć potencjał jednostki. Działania realizowane w ramach projektów pozwalają koncentrować się na ściśle określonym celu, a przez dobrowolny udział uczestników w poszczególnych zajęciach, wszyscy realizują te działania, w których czują się najlepiej. Edukacja pozaformalna pozwala również na wykorzystanie teoretycznej wiedzy w praktyce, co wydaje się być niezwykle cenne szczególnie w przypadku studentów, doktorantów czy pracowników naukowych. Inne, bardziej szczegółowe kompetencje rozwijane w ramach projektów zależne są od priorytetów danego przedsięwzięcia. Może to być na przykład: promowanie aktywności obywatelskiej, promowanie przedsiębiorczości czy refleksja nad Unią Europejską. Wszystko to realizowane jest w różnorodnej, międzynarodowej grupie co sprzyja wymianie różnych, często odmiennych doświadczeń.

### **3. Przykłady projektów integracyjno-społeczno-poznawczych**

Wiedzę zdobytą w ramach omawianych przedsięwzięć należy traktować jako uzupełnienie „twardej” wiedzy akademickiej niezbędnej do skutecznej i pełnej edukacji. W dalszej części podaję przykłady kompetencji zdobytych dzięki realizacji czterech projektów integracyjno-społeczno-poznawczych. Uczestnikami przedsięwzięć były osoby związane na co dzień z Katedrą Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego.

Pierwszy z opisywanych projektów odbył się na Litwie we wsi Glinčiskės (lit. *Gličiškės*). Głównymi priorytetami tej inicjatywy było promowanie dialogu międzykulturowego i międzyetnicznego, a także upowszechnianie postaw inspirujących współpracę kulturalną oraz podkreślających wspólne dziedzictwo historyczne Litwy i Polski. Uczestnicy mieli okazję do poznania innej pod względem kulturowym rzeczywistości. Warsztaty realizowane w lokalnym przedszkolu pozwoliły im na spojrzenie na kwestie edukacji z innej perspektywy. Za organizację projektu odpowiedzialni byli jego uczestnicy. Przygotowanie całego przedsięwzięcia pozwoliło im dostrzec to, jak ważna jest systematyczności, konsekwencja i poczucie odpowiedzialności w trakcie realizowania konkretnych działań.

W czerwcu 2012 roku na terenie Mołdawii w mieście Komrat zrealizowany został projekt *Dialog od kuchni*, w trakcie którego, między innymi poprzez wspólne gotowanie, starano się podjąć refleksję nad podobieństwami i różnicami kulturowymi obywateli Mołdawii i Polski. Polscy studenci wraz z grupą Mołdawską zdecydowali się na zrealizowanie projektu, którego głównymi celami były: integracja młodzieży, wskazanie roli różnorodności i odmienności w innych kulturach oraz zaprezentowanie istotnych cech charakteryzujących Unie Europejską. Dyskusje na temat potraw połączone z tłumaczeniem szerokiego kontekstu związanego z ich przygotowywaniem stanowiły punkt odniesienia do wskazania na różnorodność i odmiennność innych kultur. Umiejętność współpracy grupowej, utrudnionej dodatkowo barierami językowymi, była efektem tego przedsięwzięcia.

W październiku 2012 roku w Jowaryszkach (lit. *Jovariskies*) zorganizowany został kolejny litewsko-polski projekt integracyjno-społeczno-



poznawczy. Uznano, że metoda etnograficznych badań terenowych może być dobrym motywem przewodnim dla całego przedsięwzięcia. Motywacją do zorganizowania projektu była chęć wyciągnięcia uniwersyteckiej dyscypliny – antropologii kulturowej – zza murów akademii i zastosowania jej potencjału do realizacji pozaakademickiego przedsięwzięcia. Wychodząc od małych historii – często związanych z pozornie banalnymi przedmiotami – staraliśmy się dotrzeć do ważnych dla lokalnych społeczności opowieści, które dotyczyły wzajemnie przenikających się losów Litwy i Polski. Wspólne działania pozwalały na poznanie dwóch – pozornie bliskich – lecz faktycznie różniących się światów. Praca w mieszanych, polsko-litewskich parach umożliwiła refleksje, których nie doświadczylibyśmy pracując w jednonarodowych zespołach. W konsekwencji, Wileńszczyznę poznawali zarówno uczestnicy z Polski, jak i żyjący tam na co dzień partnerzy litewscy (4, s. 10).

Obie grupy ponownie spotkały się we wrześniu 2014 roku w Dubinkach (lit. *Dubingiai*). Także tym razem zdecydowano się na wykorzystanie warsztatu antropologicznego w ramach realizowanego projektu. Głównym celem przedsięwzięcia było napisanie monografii składającej się z dziesięciu tekstów napisanych przez litewsko-polskie pary. Głównym tematem publikacji była refleksja nad przemianami demokratycznymi i europejskimi, opisana z perspektywy dwudziestu młodych osób z Litwy i Polski. Najważniejsze założenia projektu w następujący sposób przedstawiają jego organizatorzy:

Uznaliśmy, że dążenie do ukazania, w jakich sytuacjach indywidualne praktyki, emocje i przekonania przeplatają się z szerszymi procesami społecznymi czy politycznymi, będzie stanowiło o dynamice naszych rozważań, a zarazem stanie się wspólnym, spajającym mianownikiem dla planowanych artykułów. Odnosiło się to zarówno do ciągłego podejmowania wspólnej refleksji nad przemianami demokratycznymi oraz dziesięcioleciem naszych krajów w UE, jak również do „miękkich” założeń całego przedsięwzięcia, [...] – dialogu międzykulturowego, edukacji i integracji (5, s. 10–11).

#### **4. Współczesna humanistyka na rynku pracy**

W opisanych powyżej projektach bardzo istotnym elementem był pierwiastek antropologiczny. Są one przykładem tego, w jaki sposób dyscypliny typowo humanistyczne mogą pozwolić na edukację cech potencjalnie istotnych ze względu na możliwości wykorzystania ich na współczesnym rynku pracy. Antropologia, jako zbiór metod właściwych dla badań jakościowych – może być narzędziem, które pozwoli na wywołanie wspólnej refleksji w ramach wykonywania konkretnych czynności. Moim zdaniem, antropologdy posiadają umiejętności, które okazują się przydatne podczas rozmowy z drugim człowiekiem. Główne cechy dyscypliny takie jak otwartość, elastyczność, interdyscyplinarność sprawiają, że doskonale przydaje się ona zarówno w wymiarze poznawczym, integracyjnym, jak i społecznym całego przedsięwzięcia.

Obecnie jednym z ważniejszych problemów dla antropologii – podobnie jak i dla wielu innych dyscyplin humanistycznych – jest pytanie, w jaki sposób może ona rozwijać się we współczesnym świecie. Antropologdy mogą pełnić ważną

rolę w służbie publicznej rozumianej jako troska o własne państwo, o dobro zbiorowości, w interesie *pro publico bono* inaczej rozumianego jako wspólne dobro i poprawa jakości życia. Dzięki temu możliwe jest nie tylko wyjście antropologii poza mury uniwersytetów, ale przed absolwentami tego kierunku otwierają się również nowe perspektywy zatrudnienia (6, s. 163). Istotnym zagadnieniem wydaje się być to jak antropologia może być wykorzystywana nie tylko do realizowania swoich własnych zadań i celów – wpisanych niejako w „statut” dyscypliny, ale również pytanie o to, co antropologowie mogą zaoferować społeczeństwu.

Uważam, że antropologia jest przykładem dyscypliny, która może odnaleźć się we współczesnych realiach. Nie oznacza to, że jest w jakiś sposób wyjątkowa w porównaniu do innych dyscyplin humanistycznych. Wiele innych dziedzin humanistycznych – pozornie ograniczonych – tradycyjnym zakresem swoich zainteresowań może przeformułować swoje granice w taki sposób aby możliwe było zbliżenie się ich przedstawicieli do współczesnej rzeczywistości. Jednocześnie nie uważam, że obszar badań wielu dyscyplin humanistycznych powinien zostać radykalnie zmieniony. Sądzę, że powinno się go rozszerzyć w taki sposób żeby objął on swoim zasięgiem elementy istotne z punktu widzenia absolwentów wkraczających na rynek pracy. Nowe problemy i pola badawcze mogą okazać się korzystne również dla nauki akademickiej. Otwierają dostęp do nowatorskich terenów, które wcześniej były nierozpoznane lub były taktowane jako egzotyczne (7, s. 34–35).

### **5. Zakończenie**

Realizacja projektów pozaformalnych w ramach Uniwersytetu wydaje się być ciekawą propozycją wsparcia tradycyjnego kształcenia akademickiego. Są jedną z możliwości kształcenia kompetencji miękkich na Uniwersytecie. Opisywane przedsięwzięcia stanowią konkurencję dla tradycyjnych metod nauczania, ponieważ charakter wiedzy, która może być za ich pośrednictwem przekazywana różni się od typowej wiedzy akademickiej.

Edukacja uniwersytecka związana jest z umiejętnościami niezbędnymi absolwentom do skutecznego odnalezienia się na rynku pracy. Współcześnie, wielu pracodawców ceni sobie kompetencje miękkie u pracowników, umożliwiając swobodne działanie w zróżnicowanym zespole. Odpowiedzią na zmieniający się charakter wiedzy i umiejętności wymaganych przez pracodawców może być przeniesienie ciężaru edukacji akademickiej na kompetencje miękkie.

Wątpliwe wydaje się rewolucjonizowanie obecnych programów nauczania. Stosowną propozycją jest jednak takie zbilansowanie wiedzy przekazywanej w ramach Uniwersytetu, aby absolwenci – szczególnie studiów humanistycznych – dysponowali zróżnicowanym i elastycznym wykształceniem. Projekty integracyjno-społeczno-poznawcze wydają się być interesującą propozycją umożliwiającą przekazywanie zróżnicowanej pod względem formy i treści wiedzy.

## **Abstract:**

### ***Realization of non-formal projects at the Universities***

In the article attention is focused on the benefits of implementation non-formal projects at the universities. The text broadly describes the specific category of non-formal activities defined by me as integration and socio-cognitive projects.

The text is divided into three parts. The first fragment refers to the benefits of inclusion in the university education model soft skills. In this context, particular attention is paid to the role and nature of intercultural and non-formal education. In the article is also described a category of creativity with a special focus on how creativity manifests itself in integration and socio-cognitive projects. Intercultural education mentions a category of otherness. This category contribute to reflect on each other in comparison with others. Non-formal education allows, inter alia, to verify the possibility of using the theoretical knowledge in practice, also brings great value to the work of the group.

The second part of the article considers the description of four integration and socio-cognitive projects. Three of them were carried out in Lithuania, one in Moldova. Persons involved in the project on a daily basis are related with the Department of Ethnology and Cultural Anthropology at the University of Wrocław. Knowledge gained in these activities should be seen as complementary to the “hard” academic knowledge necessary for effective and comprehensive education. Project participants have gained soft skills such as: the ability to work in a group, orderliness, responsibility for their own actions, consistency, cross-cultural understanding.

In the last part of the text, I am taking into consideration how the humanities can be useful in today’s job market. I believe that anthropology is an example of humanistic discipline, which may be found very well in the contemporary realities. Anthropology opens up new perspectives through which students and graduates of this course have a better chance of finding employment. The text pointing out that anthropology as an example of discipline, which can find in today’s realities. This does not mean that it is in some way unique in comparison to other disciplines in the humanities.

In conclusion, I believe that the projects can be understood as non-formal initiatives integration and socio-cognitive seem to be one of the soft skills training opportunities within the University. They seem to be an interesting option that allows the transmission of diversified in terms of form and content knowledge.

**Key words:** Non-formal education, humanistic on the contemporary labour market, anthropology, soft skills at the University.

### ***Przypisy:***

1. Sikora, M., Vabalys, J. (2014). Projekt Splot: integracja, edukacja, antropologia. W: K. Pietrowiak, M. Sikora (red.), *Sploty Europy. Przemiany demokratyczne z perspektywy młodych obywateli Litwy i Polski* (s. 173–189). Bydgoszcz: Epigram.
2. Songin-Mokrzan, M. (2014). *Zwrot ku zaangażowaniu. Strategie konstruowania nowej tożsamości antropologii*. Wrocław – Łódź: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
3. Robinson, K. (24 lutego 2015). *Zmiana paradygmatu edukacji*. Online: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_wxcXd5Cnv8](https://www.youtube.com/watch?v=_wxcXd5Cnv8)>. Data dostępu 24.02.2017.

4. Oleksy, P., Sikora, M. (2012). Wstęp. W: P. Oleksy, M. Sikora (red.), *Wileńszczyzna, przedmioty – opowieści – refleksje* (s. 9–13). Bydgoszcz: Epigram.

5. Pietrowiak, K., Sikora, M. (2014). Projekt sPLoT. Założenia, przebieg, efekty. W: K. Pietrowiak, M. Sikora (red.), *Sploty Europy. Przemiany demokratyczne z perspektywy młodych obywateli Litwy i Polski* (9–19). Bydgoszcz: Epigram.

6. Ząbek, M. (2013). Antropolog w służbie publicznej. W: M. Ząbek (red.), *Antropologia stosowana* (s. 163–197). Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego UKSW.

7. Ząbek (red.), *Antropologia stosowana* (s. 13–41). Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego UKSW.

#### **Bibliografia:**

Braun, K. (2013). Etnologia i antropologia kulturowa dla samorządu. W: M. Ząbek (red.), *Antropologia stosowana* (s. 229–238). Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego UKSW.

Firth, R. (2003). Czy antropologia społeczna ma przyszłość?. W: M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej* (s. 19–35). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jasiewicz, Z. (red.). (1979). *Funkcje społeczne etnologii*. Poznań: Polska Akademia Nauk Oddział w Poznaniu.

Oleksy, P., Sikora, M. (2012). Wstęp. W: P. Oleksy, M. Sikora (red.), *Wileńszczyzna, przedmioty – opowieści – refleksje* (s. 9–13). Bydgoszcz: Epigram.

Pietrowiak, K., Sikora, M. (2014). Projekt Splot: założenia, przebieg, efekty. W: K. Pietrowiak, M. Sikora (red.), *Sploty Europy. Przemiany demokratyczne z perspektywy młodych obywateli Litwy i Polski* (9–19). Bydgoszcz: Epigram.

Robinson, K. (24 lutego 2015). *Zmiana paradygmatu edukacji*. Online: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_wxcXd5Cnv8](https://www.youtube.com/watch?v=_wxcXd5Cnv8)>. Data dostępu 24.02.2015.

Sikora, M., Vabalis, J. (2014). Projekt Splot: integracja, edukacja, antropologia. W: K. Pietrowiak, M. Sikora (red.), *Sploty Europy. Przemiany demokratyczne z perspektywy młodych obywateli Litwy i Polski* (s. 173–189). Bydgoszcz: Epigram.

Songin-Mokrzan, M. (2014). *Zwrot ku zaangażowaniu. Strategie konstruowania nowej tożsamości antropologii*. Wrocław – Łódź: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.

Steblik, J., Sochacki, Ł., Wróblewski, F. (red.). (2010). *Antropologia zaangażowana (?)*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ząbek (red.), *Antropologia stosowana* (s. 13–41). Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego UKSW.

Ząbek, M. (2013). Antropolog w służbie publicznej. W: M. Ząbek (red.), *Antropologia stosowana* (s. 163–197). Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego, Międzynarodowe Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego UKSW.

## СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

*Слозанська Ганна Іванівна*

*канд. пед. наук, доцент*

*кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи*

*Тернопільського національного педагогічного*

*університету імені Володимира Гнатюка*

*kulynyak@rambler.ru*

Децентралізація влади, внесення змін в адміністративно-територіальний устрій країни, створення об'єднаних територіальних громад, передача повноважень і ресурсів з державного рівня на місцевий актуалізує питання доступу населення до соціальних послуг та до системи соціального захисту населення в цілому.

Соціальний захист – це система економічних, соціальних та інформаційних заходів, які здійснюються державою для підтримки незахищених верств населення [29]. Під соціальним захистом населення можна розуміти і систему грошових виплат, які здійснюються за умов соціального страхування та оцінки засобів для існування (тих, хто потребує фінансової допомоги внаслідок безробіття, низьких доходів, віку, непрацездатності або зобов'язання доглядати) [27, с.16].

Тобто соціальний захист населення передбачає діяльність відповідних органів державної влади, які відповідно до чинного законодавства і державних гарантій надають різні види соціальних послуг тим, хто перебуває в складних життєвих обставинах і потребує сторонньої допомоги. Під соціальними послугами, згідно Закону України «Про соціальні послуги», ми розуміємо комплекс заходів з надання допомоги особам, окремим соціальним групам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, з метою розв'язання їхніх життєвих проблем [13].

У вітчизняній теорії і практиці соціальної роботи особу, яка перебуває в складних життєвих обставинах прийнято називати клієнтом. У Статті 1 Закону України «Про соціальні послуги» визначено, що складні життєві обставини (СЖО) це «обставини, спричинені інвалідністю, віком, станом здоров'я, соціальним становищем, життєвими звичками і способом життя, внаслідок яких особа частково або повністю не має (не набула або втратила) здатності чи можливості самостійно піклуватися про особисте (сімейне) життя та брати участь у суспільному житті» [13].

До основних категорій клієнтів, які, відповідно до чинного законодавства України, мають право на отримання соціальних послуг від держави належать:

- особи із числа внутрішньо переміщених [3; 19];
- особи без визначеного місця проживання, бездоглядні діти, молодь

[7];

- безробітні [4];
- особи з обмеженими фізичними можливостями [ 6; 12; 22];
- учасники антитерористичної операції [25], військовослужбовці

[16];

- особи, які перебували в місцях позбавлення волі [14];
- особи із психічними відхиленнями [11];
- особи, які постраждали від насильства [9; 20];
- особи, які постраждали від торгівлі людьми [10; 18];
- діти-сироти та діти позбавлені батьківського піклування, випускники інтернатних закладів [2; 5; 8];
- діти і молодь «груп ризику» [5; 8; 15];
- багатодітні, неповні сім'ї, прийомні сім'ї, опікунські сім'ї, будинки сімейного типу [15; 17];
- вагітні жінки, жінки, які щойно народили дитину, жінки, які перебувають у відпустці для догляду за дитиною [15.];
- ВІЛ-інфіковані та члени їх сімей [27].

Згідно Закону України «Про добровільне об'єднання територіальних громад» (ОТГ) [1], Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні [24] та Указу Кабінету Міністрів України «Про Стратегію подолання бідності» [26]. **вирішення значної частки соціальних питань, зокрема питання соціального захисту населення та забезпечення мінімального комплексу соціальних послуг покладено на ОТГ.** Надання соціальних послуг «на місцях» дозволить покращити якість і доступність соціальних послуг, збільшити їх обсяг для осіб, які перебувають в СЖО, розширити можливості органів місцевого самоврядування у сфері соціального захисту та покращити якість життя населення.

У методичних рекомендаціях щодо організації соціального замовлення соціальних послуг [23] передбачено в штатному розписі виконавчого органу ОТГ запровадження посади фахівця із соціальної роботи в громаді для надання соціальних послуг (орієнтовно 1 фахівець на 1 тисячу населення) та спеціаліста з питань захисту прав дітей (1 працівник на 2 тисячі дітей).

Наказом Міністерства соціальної політики «Про затвердження переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають в СЖО і не можуть самостійно їх подолати» на рівні ОТГ передбачено надання фахівцем із соціальної роботи таких соціальних послуг: догляд дома, денний догляд, палативний догляд, підтримане проживання, послуги із влаштування до сімейних форм виховання, соціальна профілактика, соціальна адаптація, соціальна реінтеграція, соціальна реабілітація, соціальний супровід / патронаж, надання притулку, кризове та екстрене втручання, консультування [21]. У методичних рекомендаціях щодо організації соціального замовлення соціальних послуг до соціальних послуг, які фахівець із соціальної роботи має надавати в ОТГ віднесено

також представництво інтересів, інформування, оцінка потреб мешканців громади у соціальних послугах, направлення до закладів соціального обслуговування [23].

Тому, можна стверджувати, що процес децентралізації соціальних послуг «на місця» в Україні тільки розпочався. Перші кроки із забезпечення доступу населення до якісної системи надання соціальних послуг та системи соціального захисту вже зроблено. Проте, запровадження якісної системи соціального захисту в Україні вимагає чимало зусиль як з боку влади так і з боку громадськості. Тільки після впровадження повного циклу заходів, які поки ще тільки у проектах, ми зможемо говорити про його результативність.

#### **Список використаної літератури:**

1. Закон України «Про добровільне об'єднання територіальних громад». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/157-19> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2342-15>, – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Закон України «Про зайнятість населення». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5067-17> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Закон України «Про оздоровлення та відпочинок дітей». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/375-17> – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/875-12> – Загол. з екрану. – Мова укр.
7. Закон України «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2623-15> – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Закон України «Про охорону дитинства». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Закон України «Про попередження насильства в сім'ї». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2789-14> – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Закон України «Про протидію торгівлі людьми». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3739-17> – Загол. з екрану. – Мова укр.
11. Закон України «Про психіатричну допомогу». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1489-14> – Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> – Загол. з екрану. – Мова укр.
13. Закону України «Про соціальні послуги». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/966-15> – Загол. з екрану. – Мова укр.
14. Закон України «Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3160-17> – Загол. з екрану. – Мова укр.
15. Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> – Загол. з екрану. – Мова укр.
16. Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту».

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3551-12> – Загол. з екрану. – Мова укр.

17. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб)». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/896-2013-%D0%BF> – Загол. з екрану. – Мова укр.

18. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів, які здійснюють заходи у сфері протидії торгівлі людьми». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/783-2012-%D0%BF> – Загол. з екрану. – Мова укр.

19. Постанова Кабінету Міністрів України «Про облік внутрішньо переміщених осіб». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/509-2014-%D0%BF> – Загол. з екрану. – Мова укр.

20. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства внутрішніх справ України «Про затвердження Інструкції щодо взаємодії структурних підрозділів, відповідальних за реалізацію державної політики щодо попередження насильства в сім'ї, служб у справах дітей, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та органів внутрішніх справ, щодо попередження насильства в сім'ї». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0917-09> – Загол. з екрану. – Мова укр.

21. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1614-12> – Загол. з екрану. – Мова укр.

22. Наказ Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Порядку взаємодії державних органів та установ щодо професійної реабілітації, зайнятості та працевлаштування інвалідів». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0672-14> – Загол. з екрану. – Мова укр.

23. Методичні рекомендації щодо виконання власних (самоврядних) повноважень об'єднаної територіальної громади у сфері соціального захисту населення. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art\\_id=186204&cat\\_id=107177](http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art_id=186204&cat_id=107177) – Загол. з екрану. – Мова укр.

24. Розпорядження кабінету міністрів України «Про схвалення Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80> – Загол. з екрану. – Мова укр.

25. Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо соціального захисту учасників антитерористичної операції». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/150/2015> – Загол. з екрану. – Мова укр.

26. Указ Президента України «Про Стратегію подолання бідності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/637/2001> – Загол. з екрану. – Мова укр.

27. Слозанська Г. І. Доступ до соціальних послуг в умовах децентралізації / Г. І. Слозанська // Соціальна робота: виклики сьогодення: Збірник наукових праць за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. В. А. Поліщук, С. М. Калаур, Г. І. Слозанської – Тернопіль: Вектор, 2016. – С. 149-157.

28. Слозанська Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії. : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2011. – 229 с.

29. Соціальний захист населення як система: поняття та види. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/law/9897/> – Загол. з екрану. – Мова укр.



# KU NIEŚMIERTELNOŚCI, KU ŚMIERCI

*Smorzewska-Mickiewicz Bożena,*

*doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego*

*bozibuzi@wp.pl*

*Promotor -*

*doktor habilitowany nauk historycznych (historii),*

*profesor UZ L. J. Belzyt*

## Wprowadzenie

Od początków istnienia śmierć inspiruje geniusz ludzki do poznania prawd ostatecznych, stanowi przedmiot badań nauk biologicznych i rozważań filozoficznych, jest tematem przewodnim religii i sztuki, wciąż pozostając dla nas tajemnicą, z którą każdy z nas będzie musiał zmierzyć się osobiście i samotnie. Łatwiej wyjaśnić nam aspekt biologiczny śmierci, odnieść się do niej rozumowo, znacznie trudniej przyjąć śmierci jako coś naturalnego, gdyż sprzeczna jest z najgłębszym instynktem człowieka - naturalnym pragnieniem życia. Celem pracy było przedstawienie perspektywy śmierci i nieśmiertelności w oparciu o antropologiczną filozofię Mieczysława Alberta Krąpca.

### Metafilozofia

Pytania o naturze filozoficznej stawia każdy człowiek od chwili, gdy jako dziecko zaczyna używać rozumu. Przymuszony niejako stanami poznawanej rzeczy pyta o byt w sposób nieprzypadkowy, lecz kierowany samym bytem.

Spontanicznie formułowane pytania, kiedy dociekamy kontekstu bytowania, istoty rzeczy i jej wewnętrznej struktury, stanowią podstawę filozofii w jej klasycznym rozumieniu. Przedmiotem filozoficznych dociekań w filozofii klasycznej jest byt, który wyjaśnia świat realny osób i rzeczy [6, ss. 494–499]. Byt istnieje jako konkretna i jednostkowa rzecz, w filozofii oznacza każdą treść istniejącą. Wyrażenie „byt jako byt” ma znaczenie „coś jako istniejące” [2, s. 98].

Współtwórca Filozoficznej Szkoły Lubelskiej, Mieczysław Albert Krąpiec, uczynił istotę centralną kategorią swojej filozofii podkreślając, że „świadomość jest zawsze świadomością bytu. W miarę wzrastania i pogłębiania się poznania bytu wzrasta świadomość bytu” [8, s. 362]. Jest zatem koniecznym warunkiem rozwoju świadomości i samoświadomości, a nie odwrotnie. Metafizyka w dziele Krąpca charakteryzuje się doskonałą spójnością i konsekwencją metodologiczną, która eksponuje zarówno ogólny, jak i szczegółowy aspekt ujmowania i wyjaśniania bytu. Jedność bytu wynika z jedności poznania, człowieka i świata. Eksponując duchowy wymiar osoby ludzkiej filozof opracował koncepcję doświadczenia wewnętrznego, podmiotowości i sprawczości człowieka w antropologii filozoficznej, dla której punktem wyjścia jest poznanie zdroworoządkowe, zaś punkt dojścia stanowi wyjaśnienie badanego faktu przez wskazanie koniecznego i przedmiotowego czynnika pozwalającego na ostateczne wyjaśnienie badanego faktu. Tak rozumiana filozofia jest metafizyką „ogólną teorią bytu, gdzie byt

pojęty jest nade wszystko jako jakiś konkret istniejący” [1, s. 44]. Poznaniu metafizycznemu podporządkowany zostaje również cel filozofii: racjonalne, konieczne i ostateczne wyjaśnienie poznawanej rzeczywistości. Przez ponad pół wieku „konsekwentnej i wiernej realizmowi pracy filozoficznej stworzył koherentny system ogarniający wyjaśnianiem metafizycznym całą rzeczywistość dostępną poznaniu ludzkiemu. (...) Wizja świata przez nią odsłaniana ukazuje jedność i harmonię człowieka z otaczającą go rzeczywistością, otwierając równocześnie człowieka na związek z transcendentnym Absolutem” [1, s. 48].

Dzieło Mieczysława Alberta Krapca zakorzenione jest w klasycznym, platońsko–arystotelesowskim rozumieniu nauki, zaś przeciwstawia się takiemu pojmowaniu rzeczywistości, jakie zdominowało filozofię i metodologię filozofii XX wieku. Według Krapca jedność poznania, człowieka i świata jest wyznaczona jednością bytu. W koncepcji filozofa dostrzec można oryginalne wyodrębnienie metody metafizycznej separacji i poznania transcendentalizującego, sformułowanie teorii analogii bytu i poznania oraz koncepcji człowieka jako suwerennej osoby. Cel poznania metafizycznego koncentruje się na ukazaniu ostatecznych przyczyn istnienia rzeczy, w odróżnieniu od idealizmu, agnostycyzmu i skrajnego empiryzmu. Odwołuje się on do bezpośredniego doświadczenia bytu, którego bazę stanowi pierwotny akt poznawczy, będący kontaktem intelektu ludzkiego z istniejącą rzeczywistością. Charakterystykę owego aktu określa teoria doświadczenia bezpośredniego, który w terminologii Krapca nosi nazwę sądu egzystencjalnego, w którym stwierdzamy istnienie czegokolwiek bezpośrednio i wprost. Sąd egzystencjalny stanowi pierwotny genetycznie i strukturalnie akt poznawczy w systemie metafizyki i jest „najpierwotniejszym przeżyciem poznawczym człowieka” [10, ss. 407– 421, także 9, ss. 194–195]. Jest wypełniony treścią tego, co istnieje, oraz afirmacją istnienia tej treści. W kolejnej fazie poznania metafizycznego nabudowują się na akcie sądu egzystencjalnego refleksja, świadomość i odniesienie podmiotowe oraz krytyka poznania. Krapiec podkreśla istotę poznania człowieka polegającą na „przyswajaniu sobie treści, które są pochodne od rzeczy konkretnie istniejących” [7, s. 23]. Filozof opisuje proces poznania metafizycznego jako proces aktualizowania się „ja świadomego”, a więc podmiotu poznającego jako bytu. Granicami świata i poznania są granice realnie istniejących rzeczy, poznanie jest zdeterminowane naturą i strukturą przedmiotu poznawanego, zaś pierwszy i podstawowy akt poznawczy stanowi afirmacja istniejącej rzeczywistości. „Akt afirmacji jest równocześnie wyrazem zapoczątkowania „życia poznawczego człowieka”, które z kolei przejawiać się będzie w różnych rodzajach działalności poznawczej” [7, s. 25]. Egzystencjalna koncepcja bytu pozwala wyjaśnić fakty metafizyczne przygodności bytów, czyli niekonieczność istnienia, pluralizm bytowy, zależność oraz problem źródła istnienia. Akt istnienia, okreśłany mianem esse jest rozumiany jako najdoskonalszy akt bytu, bez którego istnienia wszelka treść, essentia, pozostawałaby jedynie czystą możliwością [1, s. 45]. Złożenie bytu z istnienia i istoty jako podstawowych elementów zostaje uwyrażniane przez wyodrębnianie powszechnych właściwości, tzw. transcendentaliów,

poznania oraz języka.

Transcendentalia (określane jako byt, rzecz, jedność, coś, prawda, dobro i piękno), będące rezultatami odczytania koniecznych i zarazem powszechnych właściwości bytów, są podstawowymi strukturami poznawczymi, w ramach których dokonuje się poznanie konkretów i zarazem całej istniejącej rzeczywistości. Podstawowy charakter transcendentaliów wyraża się w tym, że ujmują także tzw. pierwsze zasady bytu i myślenia, mam tu na myśli zasadę tożsamości, niesprzeczności, wyłączonego środka, racji bytu i celowości [1, s. 45]. Zwraca uwagę na porządek poznania metafizycznego i uporządkowania wewnętrznych i zewnętrznych relacji bytowych, konstrukcja teorii bytu, pierwotność–wtórność tez, hierarchia określeń złożań bytowych, aspektów, ujęć, co wskazuje na systemowy charakter metafizyki. W systemie Mieczysława Krapca dochodzi do określenia bytu jako czegoś istniejącego, co umożliwia jego dalszą analizę w poznaniu metafizycznym, ustalenie różnicy pomiędzy istnieniem a istotą, oraz do stwierdzenia koniecznego charakteru tej różnicy w wymiarze każdego bytu przygodnego, w ramach separacji metafizycznej [1, s. 45]. Obok wyodrębnienia na drodze separacji transcendentaliów dokonuje się w poznaniu metafizycznym wyróżnianie podstawowych struktur i złożań bytowych, do których należą substancja i przypadłości, oraz forma i materia [1, s. 45]. W metafizyce Mieczysława Krapca podkreśla się, że wszystkie odpowiedzi zawarte są w teorii Absolutu, do której doprowadza analiza metafizyczna bytów przygodnych i wskazania racji ostatecznej ich bytowości, czyli ogólnoegzystencjalny aspekt wyjaśniania bytu. W takim specyficznym ujęciu istnienie traktowane jest jako podwójnie ważne: ontycznie (istnienie proporcjonalnie do istoty jest ostateczną racją faktyczności wszystkiego, co istnieje), epistemicznie (poznawalność bytu jest uwarunkowane jego realnością, a sądy egzystencjalne stanowią stały element poznania metafizycznego) [1, s. 46].

### **Ku śmierci**

Mieczysław Krapiec uważa, że śmierć w sensie ogólnym jest dla człowieka faktem oczywistym i naturalnym. Narodziny wiążą się z procesem dochodzenia do śmierci, a walka z przemijaniem jest daremna oraz przegrana, nie można bowiem uniknąć rzeczy ostatecznych. Refleksja nad życiem i śmiercią jak głosi filozof nabiera wyrazistości w momencie śmierci bliskiej nam osoby. Zewnętrzne sytuacje spowodowane jej nieobecnością, zmieniają także pozostałych przy życiu. Śmierć oznacza spustoszenie, które pozostanie z nami po kres dni, ale wraz z upływem czasu będzie traciło swoją wyrazistość [10, s. 394].

Według Krapca filozoficzne wyjaśnienie faktu ludzkiej śmierci należy pojmować w świetle analizy struktury dokonywanych w ciągu całego życia aktów osobowych, czyli aktów decyzyjnych dokonywanych dobrowolnie. Zdaniem filozofa należy wyróżnić śmierć przyjętą w sensie biernym i czynnym.

Śmierć w sensie biernym jest rozkładem ludzkiego organizmu. Człowiek nie może jej uniknąć. Biernie doznanie śmierci dzieje się poza świadomością i tylko dzięki temu „śmierć nie jest straszna, bo jak długo my żyjemy, śmierci nie

ma a gdy śmierć zaistnieje to nas już nie będzie” [10, s. 401]. Jak głosi filozof życie duchowe związane jest z poznaniem i miłością, dlatego ludzka jaźń pojęta jako dusza przetrwa rozkład ciała. Przeżycie to nie może się dokonać przy współdziałaniu mózgu, gdyż wszelkie materialne działanie ustaje. Może się ono dokonać autonomicznie w sferze ducha pod warunkiem, że duch doprowadzi do końca zmienne stany i zmienne działanie swoich władz. Tego rodzaju przeżycie śmierci traktowane jako pozaczasowe należy jeszcze do człowieka, którego duch dopełnia aktów poznania i miłości. Akty te są zapoczątkowane i dokonywane niepełnie w zmiennych potencjalnych warunkach życia człowieka. Duch może się wypowiedzieć w momencie doprowadzenia do końca życia zmiennego, czyli doprowadzenia ostatecznego [10, s. 403].

Rozkład ostateczny to biologiczna śmierć człowieka, który podlega prawom przyrody. Człowiek jest w tym sensie skazany na śmierć i musi tę śmierć „przeżyć”, czyli doznać. W takim aspekcie śmierć jest „koniecznym dziełem natury, która działa na mocy wewnętrznych determinacji czynników, jakie się na nie składają. Jest to może i bolesne, zwłaszcza gdy to dotyczy w jakimś sensie mnie, ale jest zrozumiałe” [10, s. 399].

Obok śmierci rozumianej biernie jako zewnętrzne doznanie, należy przyjąć śmierć pojętą czynnie, potraktowaną jako przeżycie ludzkiego ducha [3, ss. 251–263]. Śmierć pojęta w sensie czynnym jest formą duchowego „wypowiedzenia się”, które jest momentem podjęcia ostatecznej decyzji dokonywanej na tle dokończenia zmiennych stanów psychiki. Według Krąpca bez śmierci czynnie pojętej, człowiek byłby tylko rzeczą, nie zaś osobą, która świadomie przeżywa najważniejsze momenty swojego życia. Zwycięstwo duszy nad ciałem stanowi wyraz „samego aktu filozofowania i głębokiej nadziei, jaką człowiek posiada na mocy swej własnej natury, na mocy struktury swych aktów psychicznych, które ciągle spełniają się w życiu niepełnie” [10, s. 402]. Filozof jest zdania, że dusza w końcowym, ostatecznie spełniającym się akcie poznania intelektualnego, jako źródło poznania ujrzy Boga, któremu życie osobowe jest przyporządkowane jako jedynej uniesprzeczniającej racji ich istnienia. Głosi, że podobnie jak w przeżywaniu miłości i szczęścia, jawi się w człowieku konieczność ostatecznego spełnienia, które dokonuje się w momencie „przejścia”, czyli śmierci przeżywanej osobowo. Ludzka wola jest nastawiona na coś więcej niż konkretne chcenie; ludzkiej woli (i jej żywej pojemności nastawionej na nieskończoność) nie dorównuje żadne konkretne chcenie miłości. W ujęciu Krąpca żadne dobro, które stanowi przedmiot aktów woli w ciągu życia nie spełnia i nie zaspokaja ludzkiego pożądania, które na mocy struktury bytowej woli jest skierowane ku dobremu ogólnemu, co jest przejawem pragnienia szczęścia [3, ss. 251–263]. Pragnienie szczęścia będące motorem wszelkich konkretnych pragnień towarzyszących każdemu wyłonionemu aktowi pożądania, jest naturalnym, wiecznie trwającym pragnieniem Boga. Zdaniem filozofa jest to znak, że człowiek w swej naturze nastawiony jest na niekończące się dobro, co ujawnia w swych dążeniach woliowych. Gdy jest to pragnienie natury, to ma ono szansę spełnienia się w ludzkim życiu, w jego spełniającym, końcowym i ostatecznym

akcie [3, ss. 251–263]. Według filozofa „zejście dróg” jest możliwe w momencie zakończenia życia, bowiem Bóg jako Absolut staje przed ludzkim duchem po to, aby ukazać samego siebie, jak również konkretne i realne dobro. Świat ludzi i rzeczy zmiennych przygotowuje nas oraz uzdalnia do wyboru i przyłączenia się osłoniętego Dobra–Boga. Krapiec wychodzi z założenia, że śmierć tak rozumiana jest spełnieniem się naturalnego pożądanego ludzkiej woli, ponieważ tylko w tym momencie może nastąpić całkowita konfrontacja ludzkich pragnień, miłości i decyzji, z konkretnym i nieskończonym dobrem. Tylko miłość jako forma ludzkiego istnienia, przewycięża śmierć. Miłość, w momencie ustania biologicznego życia, zyskuje warunki pełnego wypowiedzenia się, zupełnej wolności i całkowitego zaktualizowania się ludzkiej osoby. Miłość wiąże się ostatecznie w akcie miłości z poznanym, wybranym w akcie doskonałej decyzji, dopełniającym ostatecznie, transcendentnym Ty, ku któremu prowadzi każda realna ludzka miłość i każda wolna decyzja. Śmierć przeżyta czynnie jest czynnikiem, który ostatecznie nadaje sens ludzkiemu życiu.

Filozof postrzega życie człowieka jako zaczynające istnienie najpierw w łonie matki, od której otrzymuje wszystkie warunki życia. Następny etap, to życie w łonie ziemi i całego kosmosu, który przygotowuje go do ostatecznego spełnienia się w „łonie Boga”. W momencie „przejścia”, gdy ustają warunki ograniczające ludzkie działania przez materię, nastąpi dojrzałość do ostatecznego spełnienia się jako osoba przez decyzję ostatecznego wyboru Boga jako Absolutnego Bytu [3, ss. 251–263, także 9, ss. 407–421]. Może się to spełnić w momencie śmierci, gdy aktem intelektualnego poznania człowiek stanie przed Bogiem jako pierwszą i ostateczną racją bytu [9, ss. 407–421].

### **Ku nieśmiertelności**

Nieśmiertelność w swoim znaczeniu etymologicznym oznacza byt, cechę jakiegośbytu, który nie podlega śmierci. Nieśmiertelność jest pojęciem negatywnym w odniesieniu do pojęcia śmiertelności, co staje się jaśniejsze przy analizie pojęcia ‘śmierć’, czyli zniszczenie. Filozof uważa, że tego rodzaju zniszczenie może dokonać się w dwojaki sposób: albo przez zniszczenie istotne (łac. corruptio per se) albo przez zniszczenie przypadkowe (łac. corruptio per accidens) [11, s. 281]. Według filozofa zniszczenie istotne wiąże się z rozkładem bytu na części składowe (duszę i ciało, materię i formę) lub części całości (głowę, ręce, nogi, tkanki), które na skutek zniszczenia nie mogą nadal funkcjonować [11, s. 281]. Zniszczenie przypadkowe ma miejsce, jeśli byt przestaje istnieć na skutek zniszczenia drugiego bytu, z którym w swym istnieniu był związany. Tak giną formy, czyli dusze roślin i zwierząt, które mogą istnieć w łączności ze zorganizowaną przez siebie materią [11, s. 281]. Przedstawione oba wypadki zniszczenia, czyli śmierci, w ujęciu filozofa wyczerpują możliwe sposoby zniszczenia albo na mocy swych czynników wewnętrznych, wówczas mamy zniszczenie istotne, albo na mocy czynników zewnętrznych, czyli zniszczenie przygodne.

Krapiec opisuje również dwa rodzaje nieśmiertelności: absolutną i relatywną. Odnosząc się do nieśmiertelności absolutnej przyznaje, że jest ona

atrybutem Boga, gdyż charakteryzuje ją absolutna nieutralność istnienia, ma miejsce w bycie, którego istotą jest istnienie. Pozostałe nieśmiertelności, ponieważ istota każdego bytu różni się od istnienia, są relatywne. W tym aspekcie podnosi również zagadnienie duszy, której istnienie jest jej doskonałością, choć nie pochodzi z natury samej duszy, tylko od Bytu, którego istotą jest istnienie. Istnienie duszy może ustać w procesie tzw. anihilacji, czyli absolutnego unicestwienia bytu, który polega na wstrzymaniu udzielania istnienia [11, s. 282]. Jak głosi filozof Bóg stworzył nieśmiertelną duszę ludzką. Nieśmiertelność jest duszy całkowicie przyporządkowana, gdyż Bóg liczy się ze swymi czynami, z prawami przez siebie ustalonymi, dlatego na całą wieczność będzie udzielał duszy istnienia: nigdy pozytywnie nie unicestwi bytu, który ma tendencję wewnętrzną do niekończącego się istnienia [11, s. 285]. Według filozofa nieudzielenie istnienia, czyli unicestwienie duszy przez Boga, stanowiłoby wystąpienie przeciw porządkowi rzeczy przez siebie ustalonemu, i unicestwienie duszy byłoby cudem. Cuda zaś przyporządkowane są objawieniu jakiegoś wyższego porządku, czy wyższego dobra [11, ss. 285–286]. Stawiając sobie pytanie o dowody eksperymentalne na nieśmiertelność duszy zwraca uwagę, że usiłowania takie mogą być problematyczne z uwagi na niematerialność duszy [11, s. 286].

Nieśmiertelność duszy jest sprawą zasadniczą, dlatego filozof przedstawia argumenty na jej uzasadnienie.

Argument dowodowy metafizyczny wiąże się z uznaniem, że żyjąca substancja (istniejąca w sobie jako podmiocie, która nie podlega ani zniszczeniu istotnemu, ani zniszczeniu przypadkowemu), jest substancją nieśmiertelną. Ponieważ zaś dusza ludzka nie niszczy ani w sposób istotny, ani przypadkowy, zatem dusza ludzka jest nieśmiertelna. Dusza nie ulega zniszczeniu istotnemu, albowiem jest niezłożona. Według Krapca dusza ludzka nie podlega zniszczeniu przypadkowemu, albowiem jest substancją duchową, czyli substancją samoistniejącą. Będąc niematerialną, czyli istniejącą samą w sobie bez pomocy materii, bez materii może nadal żyć po śmierci człowieka [11, s. 283]. Argument psychologiczny zakłada, że gdyby dusza ginęła wraz z ciałem przy śmierci człowieka, to istniałaby w samej naturze człowieka wewnętrzna sprzeczność między naturalnym pragnieniem szczęścia a obowiązkiem prawa moralnego. Zdaniem filozofa takie sprzeczności nie ustają inaczej, jak tylko przez przyjęcie istnienia duszy po śmierci. Argument z analizy przedmiotu właściwego intelektu wynika z przekonania, że przedmiot właściwy intelektu ludzkiego, czyli byt, nie jest związany z warunkami materialnymi [11, ss. 283–284]. Jeśli zatem jest niematerialny, wolny od czasu, wtedy i akt poznawczy, i władza oraz podmiot tej władzy, czyli dusza ludzka, jest proporcjonalna do takiego przedmiotu - nie podlega zatem zmianom materialnym, czyli czasowi. Nie podleganie zaś zmianom materialnym jest oznaką nieśmiertelności, wobec tego według filozofa dusza ludzka jest nieśmiertelna [11, s. 285]. Krapiec głosi, że jeżeli filozofia na podstawie naturalnych argumentów stwierdziła konieczność istnienia duszy po śmierci (po ustaniu organizowania materii do bycia ludzkim ciałem),

może wysuwać pewne hipotezy dotyczące sposobu działania i istnienia duszy po śmierci. Uznaje, że jeśli jakiś byt rzeczywiście istnieje, to posiada również proporcjonalny dla siebie sposób działania. Stąd jeżeli dusza istnieje po śmierci człowieka, to również posiada proporcjonalny dla swego stanu sposób działania [13, s. 35–42]. Filozof odwołuje się do teorii poznania duszy odłączonej od ciała św. Tomasza z Akwinu głosząc, że dusza odłączona od ciała posługuje się nadal pojęciami nabytymi w okresie jej zjednoczenia z ciałem. Dusza niematerialna posiadając jakąś ideę od razu ujrzy całą zawartość tej idei, nic bowiem nie stoi na przeszkodzie kontemplacji idei, skoro niematerialność jest już osiągnięta [11, s. 287]. Filozof uznaje, że duszy istniejącej na sposób ducha przysługuje sposób myślenia duchów, ponieważ jeśli jakiś byt istnieje jako duch, to należą mu się pewne formy i idee wrodzone, czyli dane przez Boga, w świetle których będzie mógł dojrzeć rzeczywistość. Duch nie mając połączenia z materią, nie może tych idei czerpać z materii, wobec tego, jeśli istnieje, działa również poznawczo, a do poznania potrzebne są mu idee, których nie mogąc otrzymać „od dołu” z materii, otrzymuje je „od góry” - od Boga [11, s. 287]. Krąpiec głosi, że zasadniczym przedmiotem poznania duszy jest jej własna istota, intelekt bowiem poznaje zawsze to, co jest z nim związane i co jest niematerialne. Dusza jest nieśmiertelna i istnieć będzie po śmierci. Filozof uważa, że dusza ludzka posiada pewne właściwości, które ją wyróżniają spośród wszelkich innych substancji znajdujących się w przyrodzie. Ma na myśli akty intelektu i woli – dwa najważniejsze i specyficznie ludzkie przejawy – emanacje duszy [11, s. 272, por. 13, ss. 27–37]. Pojęcie duchowości może analizowane w sensie szerokim (to, co jest mniej lub bardziej subtelne), w sensie ścisłym (natura aktów psychicznych, które w swej wewnętrznej strukturze okazują brak cechy materialnej, w których cechach konstytutywnych nie ma jakiegóś materii) [11, s. 273]. Dusza ludzka, jako substancja niematerialna i duchowa, powstaje przez stwórczy akt Boga. Ponieważ istnienie duszy ludzkiej jest wewnętrznie niezależne od materii, wobec tego również stawanie się jej, jest wewnętrznie niezależne od materii. Dusza posiadając istnienie niezależne od ciała może żyć w rozłączeniu z ciałem, a stan rozłączenia duszy z ciałem jest uważany przez filozofa za doskonały, bowiem duch jest wolny. Ciało było potrzebne dla nabycia idei, dla usprawnienia się moralnie w którymś kierunku. Autor podkreśla, że gdyby istniała możliwość połączenia się duszy z ciałem, tak, by ciało było całkowicie poddane prawom ducha, wówczas stan taki byłby najdoskonalszy. Mieczysław Krąpiec określa go zaktualizowaniem wszelkich potencjalności duszy ludzkiej, co ma nastąpić w zmartwychwstaniu ciała [11, s. 287]. Krąpiec wierzy w nieśmiertelność duszy, natomiast uznaje za niemożliwy reinkarnacjonizm. Pewność swoją opiera na rozważaniach dotyczących natury duszy, jako formy substancjalnej ludzkiego ciała, która nie może przenosić się z jednego podmiotu do drugiego, wobec tego i dusza ludzka nie może się wcielać w różne ciała – podmioty jej istnienia i widomego działania [11, s. 293].

### **Zakończenie**

Czy zatem można dostrzec sens naszego ludzkiego życia w ludzkiej

śmierci? Czy nasze bycie w świecie stanowi sens samego życia? Czy może poprzez śmierć odrzucamy jak sugeruje Mieczysław Albert Krąpiec dwie protezy: „protezę ciała” (materię umożliwiającą bycie), oraz „protezę społeczną” (modyfikującą i intensyfikującą sam rozwój osobowości). Odpowiedź ukryta jest w tajemnicy śmierci, którą starają się od wieków przeniknąć filozofowie i zwykli ludzie. Żyjemy po to, by umrzeć, żyjemy w cieniu własnej śmierci. Na śmierć patrzymy „od zewnątrz”, jako na rozpad materii, której ostatnim, koniecznym etapem dezorganizacji jest śmierć właśnie. Inaczej postrzegamy śmierć w perspektywie osobowej, związanej z aktami praktycznego poznania, aktami miłości. Jeszcze inaczej sprawa śmierci przedstawia się w osobistym przeżyciu, gdy przygotowujemy się do ostatecznej decyzji, do dokończenia zmiennego sposobu bytowania w momencie śmierci–przejęcia. Dążymy do zrozumienia powodów naszej egzystencji i jedyną nadzieję posiadamy, że tam, na końcu naszej drogi pojawi się zrozumienie. W owym ostatecznym akcie poznania, który według Krąpca „musi być konkretnym, wieńczącym odczytaniem i ujrzeniem dogłębnym, niepowtarzalnym tego właśnie związku, stanowiącego sens bytowania (...) Bóg stanie przed nami, by jak magnes przyciągnąć nas ku sobie” [4, ss. 154–155].

Nie wiem, czy mogę określić to jako początek nowej drogi, źródło nowego życia – nieśmiertelność, ale chcę wierzyć, że może stać się ona udziałem każdego przygotowanego na nią człowieka. Jak pisał Wergilusz człowiek rodzi się i przemija, niczym czas który umyka bezpowrotnie. Pierwszy dzień życia człowieka jest jednocześnie początkiem jego końca. Mimo, że życie nasze jest kruche i nietrwałe, to niektórzy z nas odnajdują pociechę w wierze, że dzięki duszy duchowej przeżyjemy nawet śmierć własną. Owa wiara otwiera przed nami nadzieję w perspektywie zmartwychwstania na końcu czasów [12, ss. 109–100].

#### Bibliografia:

- Chudy W. (2005): hasło: Krąpiec, [w:] Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. IV, [s. 44–48].  
Dłubacz W. (1994): O kulturę filozofii, [s. 98].  
Krąpiec M. A. (2000): hasło: Antropologia filozoficzna [w:] Powszechna Encyklopedia filozofii, t. I, [ss. 251–263].  
Krąpiec M. A. (1992): Czy śmierć jest sensem życia? [w:] J. A. Janik (red.) Cierpienie i śmierć, Lublin 1992, [ss. 154–155].  
Krąpiec M. A. (1979): Człowiek w perspektywie śmierci [w:] Ja–Człowiek, [ss. 407–421].  
Krąpiec M. A. (2005): hasło: Filozofia, [w:] Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. III, [ss. 494–499].  
Krąpiec M. A. (1994): *Filozofia ... jaka? – Klasyczna!*, [w:] *U źródeł tożsamości kultury europejskiej*, [ss. 23–25].  
Krąpiec M. A. (2005): hasło: Istota, [w:] Powszechna Encyklopedia Filozofii, t. III, [s. 362].  
Krąpiec M. A. (1994): Z teorii i metodologii metafizyki, [ss. 194–195].  
Krąpiec M. A. (1979): Ja–człowiek, [ss. 394–421].  
Krąpiec M. A. (1996): Psychologia racjonalna, [ss. 272–293].  
Krąpiec M. A. (2000): Starzenie się–dojrzewanie człowieka, [s. 109–110].  
Wojtkiewicz K. (1999): Personalizm św. Tomasza w traktacie o duszy, [ss. 27–42].



## ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Соболь Тетяна Володимирівна*  
кандидат філософських наук  
молодший науковий співробітник  
КНУ імені Тараса Шевченка, Київ  
tanyasobol@bigmir.net

У зв'язку з глобалізаційними та інтеграційними процесами (створення єдиного освітнього простору, підписання болонської декларації), зміною умов та темпів життя, інформаційним перенасиченням та світовими викликами перед українським соціумом постала проблема реформування різних галузей суспільного розвитку. Одним із найголовніших кроків нашої держави стала реформа вищої освіти, яка, як зазначає Н. С. Бірюкова має сприяти перенесенню головного акценту з «формування вузького спеціаліста на формування особистості в широкому гуманітарному аспекті»[2, с. 23-24].

Тлумачення концепту «реформа» (франц. *réforme*, від лат. *reformo*–перетворюю) в соціокультурному словнику представлені як «контрольовані правлячою елітою або першою особою політичні, соціальні, економічні, культурні та ін. трансформаційні зміни, які спрямовані на поліпшення життя всіх членів суспільства, а також на його удосконалення за допомогою модернізації [1, с. 501].

Для досягнення даної мети слід удосконалити як змістову форму вищої освіти (за допомогою інформатизації, гуманізації та гуманітаризації) так і її структурне оновлення (перехід на дворівневу систему підготовки спеціалістів), що є першими кроками на шляху до визнання українських дипломів за кордоном.

Реформування змісту освіти має бути спрямоване на формування нової, інноваційної, широко обізнаної особистості, яка здатна не лише якісно виконувати свої професійні обов'язки, але й відповідати сучасним суспільним запитам. Головною особливістю такого спеціаліста є наявність в нього критичного мислення як основи саморозвитку та самовдосконалення. Дані характеристики допоможуть особистості адаптуватися до постійних суспільних змін і тому вони є необхідною умовою модернізації вищої освіти, яка, на переконання А. Белогурова і М. Елканової повинна ґрунтуватися на наступних компонентах: «посилення уваги до проблем загальнолюдського, соціокультурного значення до аналізу моральної відповідальності майбутніх фахівців за наслідки своєї професійної діяльності; широке використання активних методів формування філософських основ світогляду; розширення спектра практичного використання міжпредметних зв'язків; використання методів пізнання і дослідження в процесі навчання; кореляція змісту навчальних програм із сучасним рівнем науково-технічного знання, з політичними, соціальними, економічними реаліями суспільства на

національному та планетарному рівнях; актуалізація уваги до екологічних аспектів майбутньої професійної діяльності студента, а також розвиток цивілізації в цілому; наступна заміна інформативних методів навчання концептуально-аналітичними, що сприяють переведенню студента з об'єкта навчання в суб'єкт діяльності, що створює умови для творчого самовираження особистості і забезпечує креативний, творчий рівень освіти [4, с. 56-59].

Виходячи з вищесказаного стає зрозуміло, що головним компонентом модернізації вищої освіти стає введення філософсько-методологічного елементу в освіту та науку. Крім того, для формування «суспільства знання», яке має бути ключовою метою для всієї освітньої реформи, людина з вищою освітою повинна володіти вмінням рефлексувати, аналізувати та критично ставитись до непідтвердженої інформації. Дані вміння формуються за допомогою філософської методології, яка є базисом гуманітарної освіти.

Таким чином, в сучасному освітньому процесі філософія повинна бути репрезентованою не лише у вигляді філософської теорії, а перш за все як практична філософія, яка допомагає працювати зі знаннями, а не лише накопичувати їх. Основним методом викладання в університетах має стати діалог або «сократична бесіда», яка передбачає особистісний характер спілкування або «учасне мислення».

Як зазначає Людмила Шашкова, «спрямування на розбудову діалогічної моделі освіти представляє передусім екзистенційно-герменевтичний напрям філософування» [5, с. 7], який переважає у системі вищої освіти США.

Діалог виступає основним методом прийняття рішень, де навіть у простіших випадках необхідне обґрунтування, тобто аргументація, облік доводів за і проти того чи іншого варіанту рішення або дії. Такий облік існує завжди, хоча часто відбувається на інтуїтивному рівні і може навіть ясно не усвідомлюватись учасниками діалогу. Ось чому аргументація завжди є першою при ухваленні рішення, а діалог використовується для оцінки та обговорення найбільш важливих і актуальних для суспільства майбутніх рішень або дій.

Іншим необхідним філософським елементом вищої освіти є дискусійні семінари в яких може приймати участь вся аудиторія. Даний метод навчання сприяє формуванню аргументування та «відстоювання» власної точки зору, вмінє вислухати опонента та з повагою ставитись до критичних зауважень на свою адресу.

Як зазначає М. І. Гаврилов, «участь у дискусіях є істотною частиною освітнього процесу і філософії американської освіти ще і тому, що припускає більш тісну взаємодію між студентами і викладачем. Завдяки дискусійній формі проведення заняття студенти і викладачі спілкуються між собою менш формально, ніж будь-де у світі. Вони часто мають тісні й дружні стосунки» [3, с. 20].

Саме філософський аспект вищої освіти містить глибокий потенціал

для відповіді на сучасні освітні запити та допомагає студентам освоїти загальнокультурні (вміння використовувати різні методи дослідження в науковій та освітній діяльності, здатність до реферування та анотування літератури, оволодіння навиками наукового редагування, вміння отримувати та аналізувати інформацію, виражати наявні знання в усній та письмовій формі), соціальні (здатність до комунікації та вміння співпрацювати та знаходити творчі рішення, здатність продуктивно працювати в команді, обговорювати факти та тлумачення ясною і зрозумілою мовою) та особистісні (володіння здатністю до самовдосконалення, вміння самостійно розв'язувати проблеми та створювати власні ціннісні орієнтації, вміння використовувати набуті знання в прийнятті правильних рішень, володіння критичними та самокритичними здібностями, рефлексивним та критичним мисленням) компетенції.

#### **Список використаної літератури:**

1. Ахиезер А. С. Социокультурный словарь. М.: Новый хронограф, 2008. - 938 с.
2. Бирюкова Н. С. Модернизация высшего образования : философский аспект [Текст] / Бирюкова Наталья Сергеевна // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена [Текст]. - СПб., 2012. - N 152. - С. 19-26.
3. Гаврилов М. І. Суб'єктний зміст об'єкта педагогічного впливу в американській системі освіти / М. І. Гаврилов. // Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава: ПОППО, 2005. –281 с.
4. Елканова Т. М. Концептуальная модель локальной гуманитарно-развивающей образовательной среды /Т. М. Елканова// Высшее образование сегодня. 2009. № 7. С. 56–59.
5. Шашкова Людмила Перспективи реінтерпритації діалогу в сучасній моделі філософської освіти /Людмила Шашкова// Філософська думка 2014, №4. – С. 7-10.

## **МОЛОДЬ І КУЛЬТУРА МОВИ**

*Сулятицька Тетяна Василівна,*

*к. філос. наук, доцент Кам'янець-Подільського  
національного університету імені Івана Огієнка*

Кажуть, що культура мовлення – це духовне обличчя людини. І це дійсно так, адже, мова, мовлення це не лише засіб спілкування, а й природний резервуар інформації про світ, ну і насамперед, про свій народ, націю, культуру, побут. Саме тому, актуальним залишається питання плекання культури мови як запоруки суспільної думки.

На сучасному етапі, питання культури мовлення особливо гостро постає перед молоддю. Рівень мовної культури сприяє вихованню всебічно розвиненої особистості, громадянина незалежної України. Залишається

надзвичайно актуальним і питання вивчення проблем ціннісних орієнтирів української молоді в європейському контексті, з метою виявлення реальної картини світу. Не секрет, що трансформаційні процеси, що відбулися в українському суспільстві, спричинили суттєву зміну цінностей і відповідно ціннісних орієнтацій (насамперед зміни відбулися у стосунках між людьми: користолюбство, байдужість, зневажання честі, совісті, зростання корумпованості, низька культура). Усі ці процеси не пройшли осторонь молоді, адже саме молодь є тим елементом, для якого найбільш складно у невизначеності формувати свою власну систему цінностей. Для різних категорій молоді існують свої уявлення про авторитети, пріоритети та норми. Особливо це помітно у ставленні молодої людини до мови свого народу, яке є універсальним засобом вираження внутрішнього світу індивіда, складовою загальнолюдських цінностей. Адже сьогодні доведено, що чим досконаліше особа володіє мовою, тим виразніше постає перед людьми як особистість. [1, с.35].

Нажаль, сучасна молодь все менше читає книги, тим самим не намагається вдосконалювати власну культуру мовлення. Серед підлітків вирує думка, що використання нецензурної лексики є «по-модному», «по-сучасному». Однак, вони не розуміють, що вього-навсього уже тільки цим, вони демонструють свою невихованість, неповагу до людей, яким в свою чергу, попри суспільний розвиток, не приємно слухати цей «модний сленг». Молодь – це майбутнє будь-якої країни, її надія. Якщо вона буде нехтувати культурою мовлення, то на наступні покоління взагалі не може сподіватись. Сленговий бруд, що заповонив мовлення молоді, це свого роду, мовленнєвий примітивізм, вульгарщина – тривожні симптоми духовного нездоров'я молоді.

Часи спливають, а сленгова мовотворчість молодих людей не згасає. Вона набуває змін, можна навіть відзначити, в сучасному суспільстві вона оновлюється разом із науково-технічним прогресом.

Мабуть ніхто не буде заперечувати, що там де низький рівень культури, наявними можуть бути ознаки бездуховності. Мовна неграмотність, невміння написати елементарний текст, перекласти його з російської на українську мову, чи навпаки перестали сприйматися в сучасному суспільстві як недолік. Культура мовлення всього нашого суспільства і культура молоді зокрема – це чи найяскравіший показник стану та моральності, духовності, та й культури взагалі.

Мовна культура – це надійна опора у вираженні незалежної думки, розвиненості людських почуттів, намірів, у вихованні діяльного, справжнього патріотизму.

Іван Огієнко писав про мову, як про душу кожної національності, її святощі, її національний скарб. В мові не лише стара, а й нова культура, ознаки нашого національного визнання. І поки живе мова – житиме й народ як національність.

Мовознавці відзначають, що культура мовлення – поняття не лише

лінгвістичне, а й психологічне, педагогічне, естетичне та етичне.

Культура мовлення не дається людині від народження, все набувається в процесі спілкування. Основи культури спілкування закладаються в сім'ї, школі. Однак, слід зауважити, що і в школі, і в сімейному оточенні діти часто-густо чують від однолітків і батьків гарні ввічливі слова. Причиною тому є швидше за все те, що спілкування у деяких сім'ях обмежувалося лише наказовими формами і у вигляді не лише літературних виразів. Молода людина, це майбутнє країни, майбутнє нації, ото ж на неї покладаються великі надії. Молодь має володіти правилами поведінки, вивчити форми мовного етикету, пам'ятати, що необхідною й важливою складовою частиною спілкування є ситуації «ввічливого контакту» між комунікантами, зокрема ситуації вітання, знайомства, подяки, вибачення, привітання тощо. Тому, перш за все, сучасна молода людина повинна дбати про якість свого мовлення у будь-якій ситуації спілкування: у побуті чи на виробництві, у науковій чи освітньо-виховній роботі, висловлюючись усно чи письмово.

Навчаючи і виховуючи молодь, кожен своїм прикладом має стверджувати, що мовна культура людини, має стати їх надійною опорою у вираженні незалежної думки, розвиненості людських почуттів. Перед освітянами (викладачами/вчителями), сьогодні стоїть завдання, щоб кожен учень/студент оволодів не лише знаннями, а й засобами професійної комунікативної компетентності (комунікативна компетентність – це на думку дослідників [2] – володіння засобами мовної комунікації і професійна компетенція як інформаційна складова). Комунікативну компетентність визначають сьогодні як творчу здатність людини послуговуватися інвентарем мовних засобів (висловами, дискурсами) тощо. Така здатність базується на знаннях людини та її готовності до їх адекватного, доречного використання.

Розвиток мовленнєвої культури особистості, необхідність якого усвідомлює кожна молода людина, що мислить себе гарним спеціалістом, великою мірою залежить від її зорієнтованості на основні риси бездоганного, зразкового мовлення. Для того, щоб бути зразковим, культурним мовлення має характеризуватися такими найважливішими ознаками: правильністю, змістовністю, послідовністю, доречністю, точністю, виразністю [3, с. 190]. Без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні духовної культури, ні культури мовлення. Адже вона свідчить про загальний розвиток особистості, про сутність її прилучення до духовних багатств рідного народу й надбань усього людства.

Отож, в сучасному суспільстві, володіння культурою мовлення стає важливим компонентом професіограми фахівців різного профілю. Адже повний вияв професійних обдарувань індивіда відбувається саме засобами мовлення. У такий спосіб молода особа може реалізувати себе в різних життєвих ситуаціях, скорегувати хід міжособистісного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію у середовищі колективу. У зв'язку з цим, особливої уваги набуває проблема виховання у мовця, що усвідомлено

творчо користується мовою як засобом самотворення, самоствердження і самовираження, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, оскільки сьогодні культура і мова виявилися об'єднаними в царині духовних вартостей кожної людини і суспільства загалом.

**Список використаної літератури:**

1. Актуальність проблеми розбудови національної освіти: Збірник науково методичних праць. – К. – Херсон, – 1997. С. 34-37.
2. Спластенин В.А, Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранными языками. – М., 1972. – 350с.
3. Ніколасенко Р. Культура мови спілкування сучасної молоді [текст] / Р.Ніколасенко, О.Сушкова // Матеріали науково-технічної конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів гуманітарного факультету : 20-25 квітня 2006. – Суми : СумДУ, 2006. – Ч1. – С.189-191.

## **ROLA BAJKOTERAPII W REDUKCJI LĘKÓW U DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM**

*Sufa Beata,  
adiunkt, doktor Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Komisji Edukacji  
Narodowej w Krakowie  
beatasufa@interia.eu*

*Janas Maria,  
doktorantka, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej  
mariajanas9@gmail.com  
Promotor-  
doktor habilitowany nauk społecznych, profesor UP Iwona Czaja-Chudyba*

### **Wstęp**

Terapeutyczne znaczenie literatury w życiu człowieka doceniane było już w czasach starożytnych. W bibliotece aleksandryjskiej widniały słowa „Lekarstwo na umysł”. Także współcześnie szczególne znaczenie przypisuje się bajkom terapeutycznym, które nie tylko leczą, obniżają napięcie, ale także pozwalają radzić sobie z lękami. Pokazując rzeczywistość w prosty i nieskomplikowany sposób, możliwy do zrozumienia przez małego słuchacza, poprzez optymistyczne zakończenie, bajki terapeutyczne dają dziecku nadzieję, że każdy problem może być skutecznie rozwiązany. W związku z szerokimi możliwościami oddziaływania bajek celowe jest ukazanie roli bajkoterapii jako metody pomocnej dzieciom w pokonywaniu oraz oswojaniu własnych lęków oraz kształtowaniu właściwych zachowań i postaw.

Warto również podkreślić, że celem działań terapeutycznych jest przygotowanie do pełnienia ról w późniejszym życiu, budowanie własnych zasobów i pomoc w dokonywaniu zmian i uaktywnieniu siebie.

## **1.2. Definicja bajkoterapii oraz rodzaje bajek terapeutycznych**

Bajkoterapiastanowi formę pomocy profilaktycznej i terapeutycznej kierowanej szczególnie do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jest ona istotną metodą w życiu małego słuchacza, gdyż bajka towarzyszy mu w naturalny sposób od najmłodszych lat, a poprzez kontakt z tekstem zdobywa wiedzę i poznaje różne proponowane sposoby myślenia oraz działania w sytuacjach problemowych. Poznając odpowiednie wzorce, utożsamiając się z bohaterem tekstu, dziecko- odbiorca odkrywa źródło swoich uczuć, łatwiej radzi sobie z emocjami, uczy się, jak osiągać cele. Poprzez szczęśliwe zakończenie bajek jest także motywowane do działania, co ułatwia mu lepsze funkcjonowanie w realnym świecie i pokonywanie problemów.

Bajki terapeutyczne stanowią istotne wsparcie w procesie wychowania, w sytuacjach, gdy dążymy do zmiany zachowania dziecka, redukcji dziecięcych lęków lub stresu.

Bezpieczne warunki, w jakich dziecko zapoznaje się z tekstem bajki, sprawiają, że może ono ją przyjąć lub odrzucić bez względu i wpływu na relacje łączące je z osobą czytającą. Poprzez zastosowanie w bajkoterapii metafory, spełniającej oczekiwania dziecka w zakresie jego indywidualnych potrzeb, oddziałuje ona na procesy poznawcze człowieka i pomaga kształtować własny obraz siebie i świata. Budowanie własnych zasobów oraz wspieranie w trudnych emocjonalnie sytuacjach, to jedno z wielu funkcji bajkoterapii, wykorzystującej różne rodzaje bajek terapeutycznych. Ich głównym celem jest ukazanie świata z perspektywy dziecięcej, redukcja lęku poprzez przekazanie informacji o osobach i zdarzeniach wywołujących ten lęk i wzbudzających strach, a także, poprzez wzorce działań bohaterów bajki, ukazanie sposobów rozwiązywania problemu, który jest także ich problemem. Dzięki takim zabiegom dziecko potrafi uwierzyć we własne możliwości i poradzić sobie z sytuacją trudną. Istotne jest również wyeliminowanie wymagań, przymusu, aby postępować tak samo jak postać z bajki, gdyż dziecko powinno czuć się jak najbardziej swobodnie i samo decydować, kiedy chce tej bajki słuchać [11, s.152].

W grupie bajek terapeutycznych można wyodrębnić trzy rodzaje bajek: relaksacyjne, psychoedukacyjne i psychoterapeutyczne.

Celem bajki relaksacyjnej, skierowanej do dzieci z problemami emocjonalnymi, smutnymi, przygnębionymi i nerwowymi, a nawet nadpobudliwymi, jest odprężenie, wyciszenie, uspokojenie i obniżenie napięcia emocjonalnego [11, s.152]. Poprzez wykorzystanie techniki wizualizacji, czyli obrazowania wewnętrznego, pracujący z dzieckiem terapeuta, oddziałuje na różne rodzaje zmysłów, dzięki czemu rozwija się u niego wyobraźnię i wywołuje pożądane stany emocjonalne. Ważnym elementem jest tu wykorzystanie przez osobę prowadzącą trzech struktur bajki relaksacyjnej: słuchowej (np. efekt szumiących drzew), wzrokowej (efekt przybijających do brzegu fal) i czuciowej

(wrażenie wchodzenia na szczyt góry). Bajki relaksacyjne o tzw. trójdzielnej budowie zawierają w części pierwszej elementy rozluźniające i uspokajające. W części drugiej istotne jest zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa i uzyskania stanu relaksu, natomiast w ostatnim etapie wskazane jest wzbudzenie w małych słuchaczach energii do działania i do życia. Charakterystyczny schemat budowy bajki obejmuje osobę bohatera opowiadania, który nie tylko obserwuje, ale i doświadcza wszystkimi zmysłami miejsca, w których odpoczywa i relaksuje się. Należy tutaj pamiętać, aby wzbogacanie fabuły bajki nie wywoływało zbyt dynamicznego przebiegu spotkania [11, s.155]. Istotnym warunkiem prawidłowo przebiegającej terapii z użyciem bajki relaksacyjnej jest zrelaksowana postawa terapeuty, który po wprowadzeniu dzieci w stan rozluźnienia, prezentuje tekst, zwracając uwagę na sposób, tempo, tonację wymawianych wyrazów oraz na prawidłowo wyrównany oddech [11, s.152].

W bajkach psychoedukacyjnych priorytetem jest zachęcenie dziecka do pozytywnego myślenia, wspieranie w okresie dorastania i pokaz przykładów wzorców, którymi powinno się ono kierować. Istotne znaczenie przypisuje się prawidłowym wzorcom zachowania bohatera rzeczywistego lub fikcyjnego [11, 153-155; 15, s.73-77], borykającego się z podobnym problemem, co wywołuje u dziecka lepsze zrozumienie własnych stanów emocjonalnych oraz dokonanie zmian w zachowaniu. Bajki te niwelują negatywne napięcie emocjonalne wywołane przez sytuacje trudne, jakich dziecko mogło doświadczyć w swojej wyobraźni czy też realnie.

Bajki psychoedukacyjne oddziałują na procesy intelektualne poprzez: zaznajomienie z sytuacją trudną; osvajanie z sytuacją zagrożenia; zapoznanie ze słownictwem nazywającym doznania; racjonalizację problemów; wyjaśnienie związków przyczynowo-skutkowych między zdarzeniem a doznawaniem emocji; pokaz wzorów skutecznego działania, pokonywania przeszkód i poszukiwanie sposobu rozwiązania [16, s.245].

Podstawą bajek psychoedukacyjnych, kierowanych do dziecka lub całej grupy, są krótkie opowiadania metaforyczne lub anegdoty, pozbawione moralizatorstwa, aby dziecko samo mogło dostrzec problem np. poprzez analogie lub wyrażenia metaforyczne [23, s.89-96]. Użyte w tekście metafory i symbole umożliwiają dzieciom samodzielne ich odkrywanie i odnoszenie do własnych doświadczeń. Dzielenie się doświadczeniami czy przeżyciami w procesie grupowym, podczas którego dziecko obserwując reakcje rówieśników, zyskuje wzory zachowań, tworzy wspólne pomysły w wyniku interpretacji tekstu, skutkuje rozwiązaniem problemu.

Wspomaganiu terapii dziecka z zaburzeniami w zakresie funkcjonowania emocjonalno-społecznego służą, rozbudowane treściowo i zakorzenione w sytuacji dziecka, bajki psychoterapeutyczne, w których bohater nagradzany za swoją skuteczność, otrzymuje wsparcie i odnosi sukcesy. Tego rodzaju bajki nie tylko dostarczają wiedzy, potrzebnej do radzenia sobie w sytuacjach trudnych emocjonalnie, ale także kompensują braki podstawowych potrzeb, podnosząc samoocenę dziecka [11, s.153-155; 15,73-77].



Bajki psychoterapeutyczne stosowane są w celach: -kompensacyjnych, by zaspokoić potrzeby i dowartościować będące w trudnej sytuacji dziecko; udzielenie mu wsparcia poprzez podobieństwo sytuacji prezentowanej w te tekście do sytuacji bliskiej dziecku, poprzez akceptację, budowanie pozytywnych emocji, zrozumienie, nadzieję, jaką zapewniają postaci bajkowe; dostarczenie wiedzy o sytuacji łagodniejszej i wskazanie sposobów radzenia sobie z trudną sytuacją. Bajki terapeutyczne stosowane są również w celach profilaktycznych, aby przygotować dziecko i dać mu wzór do naśladowania, by mogło skutecznie poradzić sobie z problemem, np. z pójściem do przedszkola, rozwodem rodziców, pojawieniem się nowego członka rodziny lub nowego zwierzątka, przed którym dziecko może odczuwać lęk.

Czytelnik może wejść w taki świat, w którym razem z bohaterem książki będzie przeżywał wszystkie przygody, te pełne sukcesów, jak i te, które zakończą się porażką. Utwory bajek tworzą magiczną rzeczywistość w oczach malucha.

Bajki terapeutyczne mogą więc być stosowane nie tylko jako metoda wspomagająca pracę z dziećmi z problemami klinicznymi, ale głównie jako alternatywa w pokonywaniu przez dziecko codziennych trudności podczas aktywności życiowej. Warto je stosować w podczas realizacji treści związanych z zasadami zdrowego odżywiania, dobrego wychowania, adaptacją w grupie rówieśniczej, radzeniem sobie z lękiem. Ich głównym celem jest zatem psychoedukacja, dzięki której terapeuta lub rodzic może wspierać prawidłowe funkcjonowanie dziecka.

W bajkach terapeutycznych, kreujących rzeczywistość najbliższą rozumieniu dziecka i jednocześnie pozbawionych morału, pojawia się konwencja konstruująca świat na poły realny, na poły fantastyczny [7, s.12]. Zawarty w nich system orientacji, w którym zarówno elementy realne i nierealne tworzą jedną całość, pozwala na wczuwanie się w rolę i istnienie postaci, ale próba rozwiązania problemu przez bohatera i naśladowanie go dziecko odbywa się bez użycia magii. Świat bajki prezentuje sceny, w których ostatecznie zawsze zwycięża dobro nad złem, a dziecko identyfikując się z walczącym i odnoszącym sukces bohaterem, zaczyna wierzyć we własne siły, samo ma poczucie sukcesu i zauważa, jakie postępowanie prowadzi do pozytywnych rezultatów [12, s.22]. „Fabuła bajki terapeutycznej dotyczy różnych sytuacji wzbudzających lęk, a głównym bohaterem jest małe zwierzątko lub dziecko czy zabawka, z którym słuchacz (czytelnik) może się identyfikować [2, s.16-17]. W narracji natomiast wykorzystuje się różne sposoby oddziaływania na bohatera bajkowego: - konkretyzację i racjonalizację doznawanych lęków (wskazanie przyczyn lęku i odniesienie sytuacji przeżywanej przez bohatera do tej rozgrywającej się w życiu dziecka); - uczenie myślenia pozytywnego; - wzmacnianie poczucia własnej wartości (pochwała, nagrodzenie bohatera za zachowanie i pokonanie problemu); - powtarzanie bodźców i łączenie bodźców łagodzących z wywołującymi pozytywną reakcję emocjonalną. Istotne elementy bajki terapeutycznej to: temat główny, prezentujący trudną emocjonalnie sytuację lękową, w którą jest uwikłany bohater; - główny bohater, doświadczający problemu; - tło opowiadania, znane

dziecku miejsce, cechujące się pozytywnym nastrojem [16, s. 232]. Stymulując dziecko do dyskusji na temat przeżyć bohatera bajki, możliwe jest wzbogacanie jej ilustracją, obrazującą nie tylko ważne, ale i atrakcyjne dla małego czytelnika treści. Można także zastosować różne warianty opowiadania (bierny lub czynny) oraz różne formy metafor zarówno werbalne, jak i przedmiotowe, co pozwala dziecku tworzyć bajkowe inscenizacje i zdystansować się do przeżywanych problemów [23, s.96-97].

Istotne jest, by główny bohater przeżywał jeden konkretny lęk, natomiast powinien być rozbudowany opis emocji, aby dziecko, uświadomiło sobie, że również ono przeżywa identyczny lęk, co bohater, z którym się utożsamia. Pojawianie się dodatkowo innych postaci ma na celu zrationalizowanie doznawanego lęku oraz ukazanie różnych możliwości rozwiązania problemu. Rozgrywająca się w krainie bajki akcja opowiadania, połączona z elementem zawsze spełniających się marzeń bohatera, daje małemu odbiorcy poczucie sprawowania kontroli nad sytuacją i wydarzeniami oraz zaspokaja jego potrzeby emocjonalne.

Brak narzuconej interpretacji bajki przez dorosłego, jednocześnie umożliwia dziecku indywidualną interpretację treści i odnoszenie metafory do własnych doświadczeń i wiedzy życiowej [24, s.89-96].

W bajkach terapeutycznych wyodrębnia się dwie części: zmienną, dotyczącą opisywanej rzeczywistości ulegającej różnym przeobrażeniom i szczególnie wyczekiwana przez dzieci część stałą, prezentującą niegasnące szczęście, szczęśliwe zakończenie historii zawsze pojawiające się w bajkach. Dzięki temu dzieci mogą uwolnić się od lęku, zaczynają wierzyć, że problemy, z którymi kiedyś się same zmierzą, także zostaną rozwiązane, a ponadto spełniają się ich oczekiwania względem ulubionego bohatera, któremu zawsze udaje się przeżyć i pozostać szczęśliwym. Cel, zawarty w tego rodzaju bajkach, ukazuje reguły, rządzące światem, dzięki czemu dziecko może uzyskać odpowiedzi na nurtujące je pytania oraz wskazówki, jak można radzić sobie z różnymi zagrożeniami [13, s.23]. To wskazanie przejścia do działania, podsuniecie rozwiązania, pokaz drogi do prawdziwej samorealizacji, to świetny sposób na kształtowanie poczucia własnej wartości na podstawie realnych dokonań.

### **2.3. Bajki terapeutyczne jako metoda redukcji lęku u dzieci**

„Najważniejsza rola bajki tkwi w uwalnianiu od lęku poprzez oswojenie z zagrożeniami, oraz poprzez dawanie wsparcia za sprawą świadomości, że dobra wróżka czuwa i nagle może nastąpić nieoczekiwana zmiana losu...” [13,s.23].

Sytuacje wywołujące lęk bardzo długo pozostają w pamięci dzieci, a tłumienie emocji może spowodować ich nasilenie. Nie mogąc się pozbyć lęku, dzieci wyzwalają mechanizmy obronne, np. ucieczkę w inny świat telewizji i gier komputerowych. Tymczasem czasami wystarczy rozmowa o problemach, doznawanych emocjach, by pomóc dziecku w ich zrozumieniu. Skutecznie przyczynia się tu do zmniejszenia lęku także bajkoterapia, dostarczająca wzorców osobowych i zwiększająca poczucie własnej wartości u dzieci.

Lęk jest emocją powszechnie i często doznawaną, a jednocześnie kluczem

do zrozumienia wielu bardzo różnorodnych zaburzeń. Jak twierdzi Doris Brett „każdy człowiek od czasu do czasu doświadcza lęku. Bywa on niezbędny do przetrwania” [2, s.69]. W opinii Wincentego Okonia „lęk jest przykrym, intensywnie odczuwanym stanem złego samopoczucia, wywołanym niejasnym wrażeniem, niesprecyzowanego i bliskiego zagrożenia wobec którego człowiek czuje się bezbranny i bezsilny” [20, s. 2002]. Poznanie roli lęku w powstawaniu zaburzeń, analiza uwarunkowań czynników pobudzających i blokujących może pozwolić na lepsze oddziaływania profilaktyczne i lecznicze.

Lęk, będący procesem wewnętrznym i nie związany z bezpośrednim zagrożeniem, czy bólem, jest wzbudzany wewnątrz i stanowi antycypację zagrożenia w przewidywaniu niebezpieczeństw. Jego rola przystosowawcza polega na jak najlepszej adaptacji do możliwości wystąpienia zagrożenia. Lęk więc był i jest istotnym, a nawet głównym orężem rozwoju cywilizacyjnego człowieka.

Różne koncepcje psychologiczne człowieka gdzie indziej upatrują genезы lęków, mechanizmów powstawania i utrwalenia się.

Abstrahując od analizowania tej emocji w świetle różnych teorii psychologicznych, lęki w aspekcie rozwoju dziecka mogą rodzić się na skutek przeżytych uprzednio silnych, negatywnych zdarzeń, doświadczeń często nazywanych traumami, np. w wyniku poddania ich zabiegom leczniczym bez wcześniejszego przygotowania, czy pozostawienia w nieznanym otoczeniu. Siła i intensywność oddziaływania tych trudnych sytuacji zależy głównie od wieku dziecka, jego odporności psychicznej i rodzaju sytuacji. Ze względu na określenie przedziału wiekowy można wyróżnić: lęki nocne (między 3 a 5 r.ż.), lęki przed zjawiskami atmosferycznymi, zwierzętami, np. wiatrem, muchami, pająkami itp. (4, 5 r.ż.). Trzylatki przejawiają głównie lęki wizualne, które wywołują: starzy ludzie, czarownicy, ciemność, maski, zwierzęta, włamywacze, policjanci, wieczorne wyjścia rodziców. U czterolatków dominują lęki słuchowe wywoływane przez: odgłosy silników, dzikie zwierzęta, ciemność, wieczorne wyjścia rodziców. U dzieci w wieku pięciu lat lęki wizualne powstają w wyniku konkretnych obaw: potłuczeniem czegoś, pogryzieniem przez psa, ciemnością, brakiem powrotu matki do domu. Znaczne nasilenie stanów lękowych, głównie słuchowych, może natomiast u sześciolatków wywoływać np. dzwonek do drzwi, telefon, świat nadprzyrodzony, wiedźmy, duchy, obawy: przed kimś chowającym się pod łóżkiem, przed zgubieniem się, przed żywiołami. Dziecko nie chce zostać samo w domu, samo zasypiać.

Inne lęki tworzone są w wyobraźni niewłaściwie stymulowanej, poprzez np. filmy epatujące grozą. Jeszcze inne powstają na bazie niezaspokojonych potrzeb, np. potrzeby bezpieczeństwa, miłości, uznania i sprzyjają powstawaniu lęków związanych z rozwojem wyobraźni dziecka. Brak poczucia bezpieczeństwa wywołany sytuacją zagrażającą egzystencji, np. burzą, bólem, ciemnością, wyzwała brak kontaktu z bliską osobą i powstaje wówczas lęk separacyjny [12, s.97], akcentując czynniki wywołujące ten rodzaj lęku wymienia zbytnią niedojrzałość dziecka, nagle odseperowanie od matki, nadopiekuńczość

rodziców, niedotrzymywanie obietnic, straszenie przedszkolem .

Niezaspokojona potrzeba miłości rodzi lęk przed porzuceniem i odrzuceniem. Brak uznania, brak sukcesów prowadzi do lęków przed wymśnianiem, kompromitacją, przed sytuacjami nowymi, które to zagrożenie sygnalizują [14, s.7].

Lęk towarzyszy dziecku i jest pewnego rodzaju prawidłowością, niestety silnie i permanentnie doświadczany dezorganizuje zachowanie dziecka i uniemożliwia koncentrację na innym działaniu. Objawy lęku występujące w sferach: wegetatywnej, sprawności myślenia, emocji, zachowań są dla dziecka nie tylko niekomfortowe, ale mogą powodować m.in. ból, napięcie, przygnębienie, czy zaburzenia nerwicowe, będące patologicznymi strategiami radzenia sobie z długotrwałym, silnie odczuwanym napięciem. Są one skoncentrowane na zmianie sposobu postrzegania lub odczuwania danej sytuacji. Owe reakcje przyjmują formę wzorca reagowania.

Wśród najczęściej występujących patologicznych strategii radzenia sobie ze stresem można wymienić: - ucieczkę w chorobę; nawyki ruchowe; maskowanie lęku, np. brawurą, nieadekwatną do wieku powagą; zmianę percepcji, zmianę sposobu spostrzegania siebie samego lub sytuacji; -ucieczkę w wybrane zachowanie [15, s.9-21].

W bajkach terapeutycznych w celach redukcji lęku wykorzystuje się:

- konkretyzację i racjonalizację doświadczanych lęków- uświadomienie, jakie sytuacje, przedmioty lub osoby wywołują lęk i jakie emocje mogą wywoływać określone zdarzenia;

- racjonalizację, dzięki której mały czytelnik uświadamia sobie istnienie różnych sposobów pokonywania sytuacji sprawiających trudność;

- wzmocnienie poczucia własnej wartości, poprzez wykorzystanie pozytywnego myślenia i nagradzanie bohatera za skuteczne działanie;

- odwracanie, poprzez oswojenie z osobami, przedmiotami oraz sytuacjami wywołującymi lęk;

- przewarunkowanie poprzez łączenie bodźców lękotwórczych z takimi, które wywołują pozytywne emocje [11, s.18-19].

- tzw. desensytyzację, czyli proces terapeutyczny polegający na redukowaniu intensywności reakcji lękowej (np. eliminowanie traumatycznych przeżyć, obiektów wywołujących fobie) poprzez tworzenie sytuacji, w których dziecko (w rzeczywistości lub w wyobraźni) może zapoznać się z łagodniejszą wersją swoich doświadczeń, czy obiektem fobii;

- modelowanie oraz identyfikację dziecka z bohaterem bajki (skuteczne w oddziaływaniach terapeutycznych wobec dzieci w wieku od 4 do 8 lat, które na tym etapie rozwoju potrafią odróżniać wiele stanów emocjonalnych, stąd ukazanie przeżyć bohatera bajki zwiększa ich świadomość, rozumienie emocji oraz trudnych sytuacji) [14, s.83-84].

-wywołanie u dziecka niepokoju poprzez pokazanie niebezpiecznej sytuacji i umiejscowienie w niej bohatera bajki. Dziecko zapoznając się z nią nie doznaje prawdziwej szkody, a same bodźce tracą zdolność wzbudzania lęku, szczególnie

wtedy, gdy następuje ponowne odczytanie przygody;

- kojarzenie lękotwórczych bodźców z przyjemnymi emocjami, co skutecznie dziecko przenosi na sytuacje życiowe [12, s.26].

Wspieranie dzieci przy pomocy bajek terapeutycznych pomaga zatem nie tylko zredukować ich lęki i zrozumieć im różnorodne sytuacje lękowe, ale także pozwala uświadomić problem i podjąć skuteczne próby poradzenia sobie z nim w realnym świecie. Bajki- pomagajki pełnią zatem istotną funkcję profilaktyczną, pomagają dzieciom noszącym przeżyty lęk w sobie oraz tym, które męczą się podczas trudnych sytuacji [11, s.175]. Pokazując inny sposób myślenia, wskazują inne, różne sposoby przezwyciężenia problemu, mają także pozytywny wpływ na samopoczucie i skutecznie motywują do podjęcia walki, z tym, czego dziecko się obawia. Wsparcie emocjonalne, jakiego doznają dzieci, dodatkowo pozwala im poczuć się pewniej. Bajki terapeutyczne potrafią więc, jak zauważa Maria Molicka, zrekompensować dzieciom to, czego im brakuje najbardziej [13, s.9].

### **Znaczenie i funkcje bajkoterapii -wyniki badań własnych**

W celu określenia, jaka jest rola bajkoterapii w redukcji lęków u dzieci w młodszym wieku szkolnym, 50 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z krakowskich szkół podstawowych, wypowiedziało się na temat roli bajkoterapii, sposobów wykorzystania bajek terapeutycznych w pracy z uczniami oraz korzyści płynących z ich stosowania na zajęciach. Uzyskane, na podstawie kwestionariusza ankiety, wstępne wyniki badań wskazują, że respondentki<sup>1</sup> znają i stosują metodę bajkoterapii. Nauczycielki wskazywały, że dzięki tej atrakcyjnej metodzie: „uczniowie, identyfikując się z bohaterem, uczą się właściwego zachowania”, „radzą sobie z emocjami, wyciszają się”, „pokonują swoje lęki, oswajają się z nowymi sytuacjami”, „lepiej rozumieją problemy i sytuacje”, ponadto „bajkoterapia dostarcza dzieciom pozytywnych wzorców zachowania oraz sposobów rozwiązywania problemów w życiu”, „oswaja z lękiem”, „dodaje otuchy”, „buduje poczucie bezpieczeństwa, wspiera w trudnych sytuacjach”, „daje możliwość utożsamiania się z bohaterem, który zмага się z podobnymi problemami i lękami”, „dzięki tej metodzie dziecko jest w stanie radzić sobie z trudnościami. Przygody, które przeżywa z bohaterami, uczą, że nie należy się poddawać, tylko myśleć pozytywnie”. Na podstawie cytowanych wypowiedzi, które w większości odzwierciedlają zgromadzone opinie można zauważyć, że badane nauczycielki mają bardzo dobre zdanie o metodzie bajkoterapii, która uczy uczniów pozytywnego myślenia, podejmowania wyzwań, motywuje do działania i pokazuje różne sposoby rozwiązywania problemu. Część respondentek wskazała na profilaktyczne znaczenie tej metody (8 osób), część na oddziaływanie terapeutyczne bajek służące redukcji lęków (17 osób). Badani podkreślali, że dzięki utożsamianiu się z bohaterem, przeżywającym podobne problemy, trudne sytuacje i odnoszącym sukces w pokonaniu trudności, dzieci

---

<sup>1</sup> Osoby w wieku 30 – 40 lat. (35 osób), ze stażem pracy 11-15 lat i w wieku 41 - 50 lat (20 osób), ze stażem pracy powyżej 15 lat, ze stopniem zawodowym: nauczyciel mianowany ( ) i nauczyciel dyplomowany ( ).

nie czują się osamotnione, mają przyjaciela, który może pomóc im pokonać przeciwności losu. Warto zaznaczyć, że żadna z wypowiedzi badanych nie ujmowała wad bajkoterapii. Przeważająca część badanych (38 osób) zauważa lęki u swoich podopiecznych. Najczęściej, zdaniem respondentek, występują u dzieci lęki przed: lekarzami, pielęgniarkami, stomatologiem, szpitalem, obcymi, na drugim miejscu jest lęk przed odrzuceniem przez grupę rówieśniczą, kolegów i koleżanki. Jak podkreślały badane, dzieci w tym wieku pragną być akceptowane, czuć się swobodnie i bezpiecznie.

Wyniki badań potwierdziły, że znaczna część nauczycielek (28 osób) stosuje metodę bajkoterapii, zwłaszcza wtedy, gdy zaistnieje taka potrzeba, gdy dzieci meczą się z danym problemem, część badanych (13 osób) wykorzystuje ją jeden raz w tygodniu, a 18 osób stosuje bajki terapeutyczne w celu redukcji lęków u dzieci 1 raz w miesiącu.

Badane nauczycielki podzieliły się także swoimi spostrzeżeniami po przeprowadzeniu zajęć z wykorzystaniem bajkoterapii. W uzyskanych opiniach można wyłonić liczne zalety tej metody. Wśród nich dominują wypowiedzi świadczące o jej wspierającej roli nie tylko w redukcji i oswojeniu lęków, ale także w wyciszeniu, uspokojeniu, odprężeniu, wzmocnieniu, zmotywowaniu do działania, wyzwalaniu pozytywnych emocji. Ponadto respondenci podkreślały, że metoda ta buduje pozytywne nastawienie do świata i innych osób. Odpowiedzi na pytanie dotyczące efektywności tej metody wykazały, że przynosi ona same pozytywy: „*dzieci, dzięki tym zajęciom, zaczynają rozumieć swoje emocje, ich przyczyny*”, „*chcą rozmawiać o lękach*”, „*zdobywają umiejętność radzenia sobie w różnych życiowych sytuacjach, zaczynają rozumieć swoje lęki i uświadamiają sobie, czym są one spowodowane*”, „*efektem bajkoterapii jest wspieranie rozwoju dziecka, przekazywanie wartości bez moralizatorskiego tonu i budowanie pozytywnego obrazu siebie*”. Na podstawie zgromadzonych wypowiedzi badanych bajkoterapia może być skutecznie wykorzystana jako metoda służąca redukcji lęków u dzieci.

### **Zakończenie**

Dokonując podsumowania, należy podkreślić, że dobrzeskonstruowana bajka terapeutyczna, wzbogaca wiedzę, indywidualne doświadczenia dziecka, wprowadza poczucie kontroli nad sytuacją, ukazuje wartościowe wzory osobowe oraz skuteczne sposoby radzenia sobie z lękiem. Uczy krytycznego podejścia do rozwiązania problemu, co jest niezmiernie istotne w dokonywaniu analizy, interpretacji sytuacji i skutecznej realizacji działań [3]. Dodatkowo oferuje dziecku wsparcie poznawcze, społeczne i emocjonalne, czyli pełni funkcję kompensacyjną, terapeutyczną, relaksacyjną i pomaga w kreowaniu świadomości. Nie są to jedyne pozytywne skutki oddziaływań na dziecko poprzez bajkoterapię [23, s.86]. Poprzez „maskujące symbole” (zwierzęta, rośliny), dziecko zaczyna rozumieć swoje przeżycia, negatywne emocje bez poczucia przytłoczenia, nadmiernego obciążenia przykrymi doświadczeniami, nabiera pewności siebie i wzrasta jego samodzielność do tego, aby poszukiwać sposobu rozwiązania trudnej sytuacji [23, s.88-89]. Takie przedstawienie treści w symboliczny sposób

popudza wyobraźnię dziecka i pozwala nie tylko zrozumieć problem, ale także spojrzeć na trudne przeżycia z innej, lepszej perspektywy. Biorąc pod uwagę liczne zalety bajkoterapii, a szczególnie jej rolę w redukcji lęków u dzieci celowe wydaje się organizowanie częstych oddziaływań terapeutycznych w szkole i w domu, służących lepszemu zrozumieniu i rozwiązaniu wielu rzeczywistych i złożonych problemów przez dziecko.

#### **Bibliografia**

1. Bajki całkiem nowe : opowieści terapeutyczne studentów Filologii polskiej, M. Leszczańska red., Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra 2008
2. Brett D., *Bajki, które leczą. Cz. 1*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006, s. 16 – 17.
3. Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
4. Handford W., Karolak O., *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009.
5. Ibsz K., *Bajkoterapia, czyli dla małych i dużych o tym, jak bajki mogą pomagać*. Nasza Księgarnia, Warszawa 2009.
6. *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg, Impuls, Kraków 2011.
7. Kramarczyk E., *Bajki szczególne, bajki terapeutyczne*, „Życie Szkoły”, 2007, nr 10, s. 12.
8. Krasoń K., *Biblioterapia*, (w:) *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, t. 2, K. Heska-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009. (Podręczniki i Skrypty Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 106), s. 255-283.
9. Mikita A., *Opowiadania terapeutyczne*, il. A. Półtorak, „Harmonia”, Gdańsk 2008.
10. Molicka, *Bajka terapeutyczna*, „Remedium” 2002, nr 7-8., s. 18-19.
11. Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, „Media Rodzina”, Poznań 2002, s. 152.
12. Molicka M., *Bajki terapeutyczne. Cz. 1.*, „Media Rodzina”, Poznań 1999, s. 22
13. Molicka M., *Bajki terapeutyczne. Cz. 2.*, „Media Rodzina”, Poznań 2003, s. 7.
14. Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, „Media Rodzina”, Poznań 1999, s. 83-84
15. Molicka M., *Bajki terapeutyczne*, „Życie Szkoły”, 2004, nr.2 , s. 73-77.
16. Molicka M., *Biblioterapia i bajkoterapia*, Media Rodzina, Poznań 2011. s.245
17. Molicka M., *Uwarunkowania lęku u dzieci oraz bajki terapeutyczne jako metoda redukcji niepokoju (w:) Wsparowanie rozwoju: psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 3, B. Kaja red., Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001. s.202-212.
18. Momot B., *Terapeutyczna funkcja baśni wobec dzieci sześciolatek(w:) Edukacja dzieci sześciolatek w Polsce*, D. Waloszek, red, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005. s. 219-224.
19. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987, s.2002.
20. Redlarska Z., *Bajkoterapia i jej funkcje adaptacyjne i rozwojowe w życiu każdego dziecka - terapeutyczna funkcja literatury dla dzieci (w:) Wczesna edukacja dziecka - perspektywy i zagrożenia*, S. Włoch red., Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009, s.413-429.
21. Tychmanowicz A., *Baśnie w wychowaniu i terapii dziecka (w:) Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009. s.422-429.
22. Ungeheuer-Gołąb A., *Lektura literatury dziecięcej jako sposób na egzystencjalne niepokoje (w:) Koncepcje pomocy człowiekowi w teorii i praktyce*, Z. Frączek, B. Szluz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 217-223.
23. Zawadzka E., *Rawa-Kochanowska A., Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*, Difin SA, Warszawa 2015, s.89-96.

# МЕЛЬБУРНСЬКИЙ ТРАМВАЙ: ЕКОНОМІЧНЕ І СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ВИМІРЮВАННЯ (1884 – 1923 РР.)

*Тетерев Іван Вікторович*  
студент ХНУ ім. В. Н. Каразіна, Харків  
teteriv.ivan@gmail.com

*Науковий керівник –  
к. іст. наук, доц. С. Ю. Страшнюк*

На сьогоднішній день трамвайна система Мельбурна є найбільшою в світі: загальна протяжність шляхів становить 254 кілометри, по яких ходять 498 трамваїв, та які обслуговують 30 ліній і 1813 зупинок. Однак основна інфраструктура була закладена понад сто років тому: вже тоді міські вулиці і приміські магістралі були обплутані мережею майже стокілометрових рейкових шляхів, по якій курсували найрізноманітніші види трамвайних вагонів – від кінних і кабельних до парових і електричних.

Проблема розвитку системи мельбурнського громадського транспорту освітлена в працях Р. Гріна [4; 5; 6], Г. Вайнса [16], Д. Хатсона [7], Р. Джонса [8], Д. Річардсона [13] та інших, переважно австралійських істориків і краєзнавців. Ані в радянській, ані в сучасній українській історіографії цьому питанню не приділялося уваги.

У якості джерельної бази були використані архівні матеріали трамвайних музеїв Мельбурна [3] і Балларата [1], департаменту Навколишнього середовища, землі, води і планування штату Вікторія [15], а також транспортного оператора «Yarra Trams» [14], звіти транспортних компаній [9; 11] та офіційні документи уряду Вікторії (зокрема, акти) [2; 10; 12].

Перший трамвай у Мельбурні був, як і в більшості трамвайних міст того часу, кінним. Своєю появою він зобов'язаний земельному буму 1880-х років. Перша лінія кінного трамвая була запущена 20 грудня 1884 р від залізничної станції «Фарфілд» до престижного району «Фарфілд Парк». Її завданням було залучення потенційних покупців земельних ділянок і створення враження забезпеченості району комфортним громадським транспортом. Відразу ж після того, як вся земля була розпродана, маршрут припинив обслуговування. Всього ж в столиці штату Вікторія було побудовано сім ліній кінного трамвая, три з яких фінансувалися і керувалися «The Melbourne Tram & Omnibus Company», створеної ще в 1877 р, а інші чотири належали іншим приватним компаніям. Кінний трамвай використовувався в основному на міській периферії, але виявився досить незручним і тим, що зубруднює вулиці, до того ж коні часто «виходили з ладу». Все це призвело до небажання подальшого розвитку його інфраструктури і швидкому переходу на новий вид трамвая – кабельний. Остання лінія «конки», до Зоологічного саду, була ліквідована в 1923 р від



час поліцейської страйку і більше не відновлювалася.

Трамваї, що зводяться до руху прокладеним в міжрейковому жолобі кабелем, за прикладом Сан-Франциско, в якому такі курсували з 1873 р. швидко завоювали популярність мельбурнських пасажирів. Заручившись підтримкою уряду штату, який видав в 1883 р. «Акт про трамвай і Омнібус Мельбурна», так ж таки компанія «MT & OC» спільно з Мельбурнським трамвайним трастом побудувала до кінця 1885 р. першу лінію кабельного трамвая, що простягнулася від Спенсер Стріт до району «Річмонд». На відміну від кінного, маршрути кабельного трамвая пролягали і в центрі міста, а до 1891 року їх кількість вже дорівнювало сімнадцяти. Всього ж мережа до на цей час налічувала 75 км рейкового полотна (в двоколіїному обчисленні) і обслуговувалася приблизно 1200 вагонами, що робило її найбільшою в світі. У 1916 р вона перейшла під управління новоствореного оператора «Melbourne Tramway Board», а з початку 1920-х рр. почала поступово замінюватися лініями електричного трамвая.

Електричний трамвай в Мельбурні вперше з'явився в 1889 р. та використовував обладнання, що залишилося після Всесвітньої виставки, присвяченої сотої річниці заснування першої австралійської колонії. Ініціаторами запуску виступила група забудовників, які започаткували спеціально для цього «Box Hill and Doncaster Tramway Company Limited». Лінія простягалася від залізничної станції «Бокс Хілл» до фешенебельного приміського району «Донкастер». Однак, зіткнувшись з невисоким пасажиропотоком і цілою низкою організаторських прорахунків, серед яких не останнє місце займали фінансові проблеми оператора, була закрита в 1896 році. Знову на вулиці міста електротрамвай повернувся лише в 1906 р., коли Мельбурн вже виконував роль столиці створеного в 1900 р. Австралійського Союзу. Проект Вікторіанських залізниць під назвою «Electric Street Railway» стартував у травні 1906 року з запуском лінії від «Святого Кілда» до пляжу Брайтона і швидко набував масштаби. Паралельно в кінці 1906 року була побудована лінія в Ессендон, контрольована іншою компанією – «North Melbourne Electric Tramway and Lighting Company». Протягом наступних десяти років система значно зросла, з'єднавши Мельбурн практично з усіма основними передмістями: її загальна довжина становила вже 56 км, а рухомий склад налічував близько 100 вагонів.

Найбільший розквіт в ранній історії Мельбурнського трамвая пов'язаний з ім'ям радника Алекса Кемерона, що в 1919 р. був обраний головою реорганізованої в «Melbourne & Metropolitan Tramways Board» муніципальної трамвайної компанії. З перших же днів дії своїх повноважень, він зайнявся реформуванням мельбурнської трамвайної системи, до цього керованої різними операторами і притаманною відсутністю єдиної рейкової колії.

Таким чином, зростання Мельбурна як комерційного, промислового та адміністративного центру в кінці XIX – на початку XX ст. тісно пов'язаний з його трамваями як основним елементом системи громадського транспорту.

Надання ефективної та доступної транспортної мережі дозволило городянам вибирати житло далеко від хворих промислових зон або перевантажених торгових районів, і в той же час внесло свій вклад у створення і укрупнення екологічно чистих передмість. У той час як кабельні трамваї зазвичай використовувалися у ролі внутрішнього транспорту для передмість і центру міста, і через низькі тарифи були доступні для нижчого класу, включаючи робітників, електричні трамваї, які працювали на довгих маршрутах і зв'язували околиці, відповідали потребам переважно середнього класу.

Крім суто транспортних функцій, мельбурнський трамвай виконував і ряд інших, у тому числі служив екскурсійним об'єктом, забезпечував кадровий потенціал під час Першої світової війни, став одним з найважливіших плацдармів розгортання робочого і профспілкового руху. За перші 40 років свого існування трамвай став невід'ємною частиною міського ландшафту і одним із символів Мельбурна.

Література та джерела

1. Ballarat Tramway Museum Inc. Ballarat's Tramway History. URL: <http://www.btm.org.au/ballarathistory.htm>.
2. Brunswick and Coburg Tramways Act 1914 (No.2484).
3. Cross, N. E. The W2 Story. A short history of the class. Running Journal, Tramway Museum Society of Victoria. June 1971.
4. Green R. Australia's first electric tram: the Box Hill to Doncaster tramway // Friends of Hawthorn Tram Depot. October 1989.
5. Green R. Research Report on Melbourne Electric tramway depots, for Heritage Victoria, 1989.
6. Green R. The First Electric Road: a History of the Box Hill and Doncaster Tramway. John Mason Press, East Brighton, Victoria, 1989.
7. Hutson J. The Melbourne Cable Trams, 1885-1940: Men of Perception, F. B. Clapp and W.C. Duncan. Australian Society for the Study of Labour History, Melbourne. vol. 165. December, 1990. P. 2-9.
8. Jones R. Hooves and iron: Melbourne's horse trams. Friends of Hawthorn Tram Depot, 2001. URL: <http://www.hawthorntramdepot.org.au/papers/horse.htm>.
9. Melbourne & Metropolitan Tramways Board – Its Progress and Development 1919-1929 // Melbourne & Metropolitan Tramways Board, 1930.
10. Melbourne and Metropolitan Tramways Act 1918 (No.2995). Public Records Office Victoria. Agency VA 2971, Melbourne, Brunswick and Coburg Tramways Trust.
11. Melbourne Brunswick & Coburg Tramway Trust. Annual Reports, 1914-1919.
12. Melbourne to Burwood Tramways Act, 1915 (No.2). (Act No.2815, 30 December 1915).
13. Richardson J. The Essendon Tramways, The story of the North Melbourne Electric Tramway and Lighting Company. Second edition. Traction Publications, Canberra, 1963.
14. Trams in Melbourne. Yarra Trams. URL: <http://www.yarratrams.com.au/about-us/our-history/trams-in-melbourne>.
15. URL: <http://www.dtpli.vic.gov.au/heritage/research-and-publications>
16. Vines G. Melbourne Metropolitan Tramway Heritage Study. Biosis Research, Melbourne, 2011. 237 p.

# WYBRANE FORMY POMOCY I WSPARCIA RODZINY W PROFILAKTYCE ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH MŁODZIEŻY - NA PODSTAWIE BADAŃ WŁASNYCH

*Ewelina Ulewińska*

*Studentka Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
ewelina.ulewinska@wp.pl*

*Promotor -*

*prof. UKSW dr hab. Przybysz - Zaremba Małgorzata*

## **Wprowadzenie**

W niniejszym tekście poruszona zostanie tematyka pomocy i wsparcia rodziny w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży polskiej. Wzrost występowania wśród młodzieży zachowań ryzykownych, implikuje konieczność zapobiegania rozprzestrzenianiu się owych zachowań i ich przejawów u kolejnych osób oraz grup. Sama rodzina z różnych powodów nie zawsze jest w stanie radzić sobie z prawidłowym wypełnianiem swych zadań, szczególnie wychowawczych, a także rozwiązywać samodzielnie problemy. Wówczas potrzebuje ona pomocy i wsparcia otoczenia. Istnieją także pozainstytucjonalne organizacje udzielające pomocy i wsparcia rodzinie.

Na wstępie chciałabym wyjaśnić pojęcie pomocy i wsparcia, następnie podjąć próbę zdefiniowania profilaktyki. W dalszej części omówię modele, cele oraz strategie profilaktyki. Ze względu na mnogość podmiotów wspierających rodzinę w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym młodzieży, omówię jedynie niektóre z nich. W kolejnej części przejdę do analizy wyników badań, przeprowadzonych na gruncie polskim. Wystąpienie zakończę implikacjami praktycznymi dla zapobiegania zachowaniom ryzykownym młodzieży.

## **Próba zdefiniowania pojęcia pomocy i wsparcia na podstawie literatury**

Na początku należy odpowiedzieć sobie na pytanie, czym jest pomoc i wsparcie. Mimo, że każdy człowiek intuicyjnie wyczuwa, co jest pomocą i wsparciem, pojęcia te niełatwo jest zdefiniować. Również sami badacze nie są jednoznaczni co do tych definicji.

Podana w Słowniku Współczesnego Języka Polskiego definicja pomocy brzmi następująco: „działanie, wsparcie (w sensie zarówno materialnym, jak i duchowym) dla ulżenia komuś w wysiłku, ratowania kogoś w niebezpieczeństwie lub trudnej sytuacji” [4, s. 799].

Według Zdzisława Dąbrowskiego „pomoc jako rodzaj działania - przeważnie prospołecznego, altruistycznego - na rzecz drugiego człowieka ma i mieć powinna zastosowanie przede wszystkim, a nawet wyłącznie, w sytuacjach życiowych trudnych, tym bardziej, im większa jest w nich - do pewnych granic - skala trudności. Dotyczy to oczywiście różnych odmian sytuacji (depresji, przeciążenia, utrudnienia, konfliktowych zagrożeń), sytuacji i stanów niedostatecznej wydolności i sprawności podmiotowej, zwłaszcza w sferze instrumentalnej, a także sytuacji z pogranicza normy i trudności, antycypowania

trudnych sytuacji, a nawet niekiedy sytuacji normalnych” [3, s. 71]. W innym miejscu autor przybliża ogólne pojęcie pomocy: „pomoc polega na określonym zasilaniu podmiotów sytuacji trudnych, niezbędnym do zapobieżenia im albo przewyciężenia a także ułatwiania sytuacji z pogranicza trudności, „napiętych” i względnie normalnych aż do granic ich pełnej normalności, „komfortu” [3, s. 72].

Jolanta Szymańska i Ewa Sienkiewicz zauważają, że pojęcie *wsparcie społeczne* jest pojęciem niejasnym i wieloznacznym oraz że można je rozumieć, jako:

– oczekiwaną pomoc dostępną jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, których nie są w stanie samodzielnie przewyciężyć;

– postawę pomagania osobom potrzebującym w odzyskaniu utraconej równowagi psychicznej lub zapobiegania sytuacjom mogącym taki stan wywołać;

– przekaz informacji budujących u jednostki świadomość tego, że jest szanowana, podlega opiece, funkcjonuje jako członek określonej sieci komunikacji i wzajemnych zobowiązań;

– zasoby dostarczane przez innych, jako pomoc w radzeniu sobie lub wymiana zasobów w interakcjach społecznych [16, s. 51].

Z kolei według Wandy Badury - Madej wsparcie jest to „otrzymywanie pomocy ze strony znaczących i bliskich osób lub instytucji, w formie emocjonalnego oparcia, praktycznej pomocy, rady i informacji» [1, s. 208].

Natomiast sama profilaktyka w literaturze definiowana jest jako: „ogół działań zapobiegawczych niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu się ludzi” [4, s. 228].

Lesław Pytka wyróżnia profilaktykę wychowawczą, którą pojmuje jako „system działań racjonalnych zapobiegających występowaniu i rozpowszechnianiu się zjawisk patologii społecznej” [14, s. 630].

Małgorzata Przybysz - Zaremba wyróżnia profilaktykę defensywną, która jest dla niej „przede wszystkim procesem wspomagania człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczaniem i likwidowaniem czynników niekorzystnych dla życia i zdrowia człowieka” [12, s. 45].

W innym miejscu Małgorzata Przybysz - Zaremba, powołując się na definicję Zbigniewa Gasia, określa profilaktykę jako „kombinację przepisów i strategii zmierzających do eliminowania lub redukcji czynników predestynujących do rozwoju uzależnień” [13, s. 52].

Jolanta Szymańska ujmuje profilaktykę w dwóch wymiarach: jako eliminację lub redukcję czynników ryzyka oraz jako wzmocnienie czynników chroniących [15, s. 38].

### **Modele, cele oraz strategie profilaktyki**

W literaturze wyróżnia się trzy poziomy profilaktyki:

– profilaktyka uniwersalna - adresowana jest do całej niezdiagnozowanej populacji i jej podgrup. Jej celem jest redukcja czynników ryzyka, ograniczanie

inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych i zapobieganie nowym przypadkom. Główne działania to dostarczenie wiedzy i uczenie najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych, niezbędnych do zapobiegania problemom. Pokrywa się z poziomem profilaktyki pierwszorzędowej w starej klasyfikacji;

– profilaktyka selektywna - odnosi się do grup zwiększonego ryzyka, które z uwagi na szczególne warunki życiowe podlegają działaniu licznych czynników ryzyka i są bardziej zagrożone występowaniem problemów i zaburzeń. Jej celem jest opóźnianie inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych. Główne działania podobne są do działań w profilaktyce uniwersalnej, lecz uwzględniają specyfikę potrzeb i problemów danej podgrupy;

– profilaktyka wskazująca - kierowana jest do tych jednostek z grup zwiększonego ryzyka, u których występują wczesne objawy dysfunkcji: różne niepokojące zachowania i sygnały o pojawianiu się już poważniejszych problemów związanych z zachowaniem. Jej celem jest ograniczenie czasu trwania dysfunkcji. Główne działania to indywidualna diagnoza przyczyn oraz interwencja, także w środowisku rodzinnym. Nie jest to jednak jeszcze terapia [9, s. 379 - 380].

Zbigniew Gaś podaje cele profilaktyki, do których należą:

a) rozpowszechnianie prawdziwych i realnych informacji o zjawisku, którego profilaktyka dotyczy;

b) kształtowanie świadomych wzorców konsumpcyjnych;

c) kształtowanie umiejętności interpersonalnych, samooceny i samodyscypliny;

d) rozwijanie umiejętności interpersonalnych, a szczególnie umiejętności empatii, współpracy, komunikowania się, rozwiązywania konfliktów;

e) rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów, obejmujących między innymi zdolność do wybierania pozytywnych, a nie negatywnych stylów życia;

f) rozwijanie związków z grupą społeczną i poczucia odpowiedzialności za grupę, do której jednostka należy (rodzina, lokalna społeczność, klasa);

g) rozwijanie dojrzałej odpowiedzialności jako właściwego wzorca ról do naśladowania przez innych (obejmujący np. styl życia, postawy wobec używania środków odurzających);

h) rozwijanie środowiska rodzinnego, społecznego i środowiska pracy, które podniosłyby jakość życia wszystkich jego członków;

i) kształtowanie reguł prawnych i publicznych tak, by były zgodne z ludzkimi potrzebami i wspierały pozytywne style życia;

j) umożliwianie wczesnego rozpoznania, diagnozowania zagrożeń oraz rozwijania strategii przeciwdziałania, bazujących na znajomości przyczyn szkodliwych uwarunkowań [6, s. 14].

Do prowadzenia skutecznej profilaktyki konieczne jest zastosowanie odpowiednich strategii, dostosowanych do odbiorcy i zależnych od celu, jaki chcemy uzyskać. Joanna Szymańska wymienia następujące strategie:

a) informacyjne - celem jest poinformowanie ludzi o skutkach zachowań ryzykownych i umożliwienie im dokonania wyboru;

b) edukacyjne - celem jest pomoc w rozwijaniu ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych. Polegają na trenowaniu własnych umiejętności społecznych, komunikacyjnych, w których ma się braki;

c) alternatyw - celem jest pomoc w zaspokojeniu ważnych potrzeb oraz osiąganie satysfakcji życiowej. Polegają na stwarzaniu alternatyw dla zachowań ryzykownych, szczególnie gdy za przyczynę owych zachowań podawana jest nuda;

d) interwencyjne - dla potrzeb profilaktyki drugo- i trzeciorzędowej. Celem jest pomoc osobom mającym trudności w rozwiązywaniu swoich problemów oraz wspieranie w sytuacjach kryzysowych;

e) zmniejszania szkód - głównie dla potrzeb profilaktyki trzeciorzędowej. Adresatem są grupy najwyższego ryzyka, wobec których wcześniejsza profilaktyka, terapia, resocjalizacja okazała się nieskuteczna. Ludzie długo zachowujący się ryzykownie, którzy z różnych względów nie chcą lub nie mogą zaprzestać zachowań ryzykownych [15, s. 38 - 40].

### **Rola szkoły jako instytucji wspierającej rodzinę w minimalizowaniu zachowań ryzykownych młodzieży**

Szkoła jest instytucją, w której dzieci i młodzież spędzają dużo czasu. Nie pełni ona tylko funkcji edukacyjnej, lecz także wychowawczą. W związku z powyższym, również szkoła zobowiązana jest do podjęcia działań profilaktycznych. Ma to szczególne znaczenie w świetle zwiększającej się liczby negatywnych i ryzykownych zachowań przejawianych przez młodzież. Aby zapobiec zachowaniom problemowym, placówki szkolne często konstruują rozmaite programy profilaktyczne i kształcą nauczycieli w kierunku rozpoznawania owych zachowań i ich symptomów.

Zbigniew Gaś definiuje profilaktykę w szkole, jako: „proces wspomagania ucznia w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczenie i zlikwidowanie czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie (tzw. czynniki ryzyka) oraz wprowadzenie i rozwijanie czynników, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu (tzw. czynniki chroniące)” [7, s. 30].

W szkole tworzone są również specjalne programy profilaktyczne, które przez Grażynę Miłkowską są definiowane, jako: „ogół działań chroniących dzieci i młodzież przed zakłóceniami rozwoju oraz interwencyjnych w sytuacji pojawiających się zagrożeń” [10, s. 307]. W programach profilaktycznych mieszczą się działania chroniące oraz interwencyjne. Dzieci chroni się przed zaburzeniami rozwoju, a interweniuje się w sytuacji uwidaczniających się zagrożeń.

Ośrodek Rozwoju Edukacji koordynuje program „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców”. Jest to program profilaktyczny adresowany do osób mających kluczowy wpływ na proces wychowania dzieci i młodzieży -

rodziców, opiekunów oraz nauczycieli. Celem programu jest pogłębienie umiejętności wychowawczych oraz kształtowanie postaw wychowawczych sprzyjających budowaniu podmiotowej relacji oraz więzi pomiędzy rodzicami (opiekunami), a dziećmi [18]. Rodzice uczeni są, w jaki sposób budować relacje, które mogą być podstawowym czynnikiem chroniącym.

Kolejnym ośrodkiem prowadzącym programy profilaktyczne jest Instytut Psychiatrii i Neurologii. Prowadzi on dwa programy adresowane do uczniów na różnych poziomach edukacyjnych. Do uczniów szkół podstawowych adresowany jest program „Domowych Detektywów”. Celem wyżej wymienionego programu jest zapobieganie inicjacji alkoholowej. W programie tym czynniki chroniące, takie jak: umiejętność odpierania presji dotyczącej używania substancji, spostrzeganie normy dotyczące używania substancji, komunikacja pomiędzy rodzicami a dziećmi oraz wiedza uczniów na temat konsekwencji, są wzmacniane. Formą tego programu są zajęcia w klasie szkolnej prowadzone przez nauczyciela, przy współudziale liderów rówieśniczych oraz zadań wykonywanych w domu przez rodziców razem z dziećmi. Dla starszej młodzieży przeznaczony jest program „Fantastyczne możliwości”, który jest kontynuacją programu „Domowi Detektywi” [2, s. 16 - 17].

Szkoła wspiera rodzinę w minimalizowaniu zachowań ryzykownych młodzieży. Szczególnie istotne są programy profilaktyczne, realizowane podczas pobytu młodych ludzi w szkole. Każda szkoła tworzy swoje własne programy profilaktyczne, niemniej jednak posiadają one cechy wspólne. Programy te nie tylko edukują młodzież, ale wspierają również rodziców i nauczycieli w tworzeniu dobrych relacji z młodymi ludźmi. Natomiast prawidłowe relacje są istotnym czynnikiem chroniącym i zapobiegają występowaniu zachowań ryzykownych/ problemowych.

### **Kościół jako instytucja wspierająca rodzinę w minimalizowaniu zachowań ryzykownych młodzieży**

Profilaktyka nie może odwoływać się tylko do sfery biologiczno - psychicznej człowieka, lecz także do duchowości. W związku z tym kolejną instytucją, włączającą się w profilaktykę zachowań ryzykownych, jest Kościół. Odwoływanie się do transcendencji może być pomocne w przezwyciężaniu trudności, do których też należy pokusa zachowań ryzykownych/ problemowych.

Kościół powinien nieść pomoc duszpasterską, która dla wielu osób jest znaczącym wsparciem. Formą usługi duszpasterskiej jest również takie oddziaływanie wychowawcze na dzieci i młodzież, by nie sięgali oni po substancje uzależniające. Istnieją wyspecjalizowane działy duszpasterstwa, takie jak na przykład: duszpasterstwo trzeźwości, które zajmują się profilaktyką i terapią. Nieodzowne są też takie działania duszpasterskie, które bezpośrednio odnoszą się do dzieci i młodzieży, szczególnie ze środowisk zagrożonych. W związku z czym Kościół również tworzy programy profilaktyczne [5].

Jednym z takich programów jest Archipelag Skarbów®. Program ten jest skierowany do uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. W

programie tym biorą udział grupy liczące wiele osób, zgromadzone w dużej sali. Prowadzącymi są specjalnie przeszkoleni trenerzy, których grupa liczy od 3 do 5 osób. Celem programu jest nauczenie młodzieży zdrowego i mądrego stylu życia, który jest alternatywą dla tego kreowanego przez mass - media, a także ukazanie młodym ludziom ich pozytywnego potencjału. Podczas warsztatów młodzież metaforycznie staje się poszukiwaczami skarbu, jakim jest miłość, głębokie szczęście, a w życiu realizacja własnych marzeń i pasji. Młodzież zachęcana jest do unikania zachowań ryzykownych, takich jak: spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków, przemoc, pornografia, podejmowanie współżycia przedmałżeńskiego. Na początku uczestnicy muszą uświadomić sobie swoje najgłębsze pragnienia, których będą poszukiwali w trakcie trwania programu. Przekazuje się młodzieży, jakie mechanizmy rządzą ludzkim życiem, a w szczególności relacjami z drugą osobą i miłością. W trakcie programu przeprowadzany jest również trening asertywności. Celem programu jest także uświadomienie młodzieży, że sposób życia celebrytów i wzorowanie się na nim nie są najlepszą drogą. Metody pracy z grupą są bardzo różnorodne i obejmują filmy, prezentacje, muzykę itp. Co istotne, także młodzież ma możliwość stworzenia jakiegoś własnego, szeroko pojętego, wytworu. Na początku odbywa się spotkanie informacyjne z nauczycielami i rodzicami. Program ten wspiera rodziców w przekazywaniu pozytywnych wzorców i wartości swym dorastającym dzieciom [8].

#### **Założenia metodologiczne badań własnych [19]**

Badania prowadzone były od 21 czerwca do 1 lipca 2016 roku w szkołach II i III etapu edukacyjnego, czyli gimnazjum i liceum. Badaniem zostały objęte klasy: I, II z gimnazjum oraz II z liceum. Uczniowie zostali zbadani za pomocą Skali Nieprzystosowania Społecznego autorstwa Lesława Pytki oraz za pomocą Skali Postaw Rodzicielskich zaadaptowanej przez Mieczysława Plopę. Oprócz uczniów, w badaniu brali udział nauczyciele, do których został skierowany kwestionariusz ankiety na temat zachowań ryzykownych młodzieży. Kolejną grupą badanych byli rodzice owych uczniów, do których został skierowany kwestionariusz ankiety, dotyczący problematyki zachowań ryzykownych i środowiska rodzinnego. Przeprowadzono również wywiad z osobą duchowną - Siostrą zakonną ze Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia Św. Wincentego a Paulo. Terenem moich badań było: Gimnazjum Niepubliczne nr 12 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Warszawie, XXXV Liceum im. Bolesława Prusa z Oddziałami Dwujęzycznymi w Warszawie oraz Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia w Warszawie. Szczególnie znaczące dla niniejszej tematyki były wywiady przeprowadzone z rodzicami młodzieży, nauczycielami oraz z Siostrą zakonną.

Jednym z celów przeprowadzonych badań było poznanie instytucji wspierających rodzinę w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym młodzieży. Skupiłam się na szkole i Kościele, gdyż według mnie mają one duże znaczenie w minimalizowaniu poziomu występowania zachowań ryzykownych wśród młodzieży.



### **Analiza i dyskusja wyników badań własnych [17]**

Z odpowiedzi udzielonych przez przebadanych rodziców wynika, że najwięcej z nich (66,7 %) oczekiwałoby od szkoły rozmów z młodzieżą na temat zachowań ryzykownych, ich konsekwencji. 40% rodziców postawiłoby na edukację swoich dzieci, także w zakresie zachowań ryzykownych. Edukacja ta miałaby opierać się na prowadzeniu w szkole zajęć na temat zachowań ryzykownych i uświadamiania młodych ludzi. 13,3 % ankietowanych wskazało na inne oczekiwania względem szkoły, lecz nie wskazało, jakie to konkretnie miałyby być działania. Tylko 7% respondentów wskazało na tworzenie programów profilaktycznych, jako działanie, którego oczekiwaliby od szkoły w zakresie minimalizowania poziomu występowania zachowań ryzykownych wśród młodzieży.

Co do działań szkoły w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży, wypowiedzieli się też badani nauczyciele. Podczas wywiadów, zapytano ich o działania, jakie podejmuje szkoła w kwestii zapobiegania zachowaniom ryzykownym młodzieży oraz czy oni sami podejmują z uczniami owe zagadnienia. Z odpowiedzi nauczycieli wynika, że niezbyt często i niechętnie rozmawiają oni z uczniami na temat profilaktyki zachowań ryzykownych. Skupiają się raczej na bieżących sprawach lub temat jest poruszany tylko w wyniku sytuacji, które wyniknęły w klasie. Może to wynikać także z dużej ilości materiału w stosunku do ilości lekcji. W takim wypadku nauczyciele często zamiast na godzinach wychowawczych poruszać tematy dotyczące życia w klasie, profilaktyki, nadrabiają zaległości z jakiegoś przedmiotu szkolnego.

W toku przeprowadzanych badań nauczycieli zapytano również o rolę szkoły w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym młodzieży. Wszyscy nauczyciele wskazali na konkursy o tematyce zachowań ryzykownych i/lub ich profilaktyki. Inne wymieniane przez nich działania to: warsztaty, pogadanki, rozmowy indywidualne, programy profilaktyczne, realizowanie jednostek tematycznych, wplecionych w programy innych przedmiotów.

Badanym rodzicom więcej trudności sprawiło zauważenie roli Kościoła w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży. Najwięcej ankietowanych rodziców (26,7 %) nie wie/ nie ma pojęcia, jaką rolę w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym młodzieży odgrywa Kościół. Dla 13,3 % z nich Kościół nie odgrywa żadnej roli. Po 6,7 % ankietowanych udzieliło odpowiedzi: *Ważna rola, jeśli rodzice postępują zgodnie z wymogami Kościoła; Mało ważna/ niezbyt ważna rola, Jestem niewierząca(y), Istotna rola*. 5% ankietowanych uznało, że Kościół: daje wsparcie, daje alternatywę, pełni fundamentalną rolę, pełni ważną rolę. Dla 3,3 % ankietowanych jest potwierdzeniem sensu. Taki sam odsetek ankietowanych (3,3 %) uznał, iż Kościół nie pełni obecnie żadnej roli, gdyż młodzież w nim nie żyje, nie żyje zgodnie z jego nauką. Na pozytywne kształtowanie wskazało 1,7 % ankietowanych oraz na zasadniczą rolę także 1,7 %.

Reasumując, większość rodziców nie zauważa roli Kościoła oraz jego wsparcia w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży. Dla wielu z nich

Kościół nie pełni w tym względzie żadnej roli. Duża część rodziców nie wie, jaką rolę może pełnić Kościół w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży. W większości badani rodzice nie czują wsparcia ze strony Kościoła.

Siostra zakonna do działań, zapobiegających zachowaniom ryzykownym wśród młodzieży, podejmowanych przez Kościół, zalicza: udzielanie wsparcia, zrozumienie i akceptację; grupy przykościelne - oaza, schola, harcerze. Jak można zauważyć zapobieganie zachowaniom ryzykownym polega na udzielaniu wsparcia i zrozumienia, dawaniu poczucia bycia akceptowanym i zaspokojeniu potrzeby przynależności młodych ludzi do grupy.

### **Wnioski i implikacje praktyczne**

Jak wykazały badania, szkoła traktowana jest przez większość rodziców, jako instytucja wspierająca, do której można zgłosić się w przypadku kłopotów wychowawczych. Rodzice poddani badaniu oczekują od szkoły podejmowania konkretnych działań, mających na celu minimalizowanie poziomu występowania zachowań ryzykownych. Od szkoły oczekuje się: rozmów z młodzieżą na temat zachowań ryzykownych i ich konsekwencji. Ponad 2/3 badanych oczekiwałoby tego rodzaju działań. Blisko połowa rodziców postawiłaby na edukację swoich dzieci, także w zakresie zachowań ryzykownych. Niespełna 10% respondentów wskazało na tworzenie programów profilaktycznych, jako działanie, którego oczekivaliby od szkoły w zakresie minimalizowania poziomu występowania zachowań ryzykownych wśród młodzieży.

W świetle przeprowadzonych badań, rola Kościoła w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży dla większości rodziców nie jest zbyt istotna. Blisko 1/3 ankietowanych nie wie, jaką rolę odgrywa Kościół w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym młodzieży. Dla blisko 15 % nie odgrywa on żadnej roli. Tylko 5 % ankietowanych wskazało na fundamentalną rolę Kościoła w prewencji zachowań ryzykownych młodzieży. Ankietowani rodzice dostrzegają rolę szkoły w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym młodzieży, natomiast roli Kościoła nie są do końca świadomi.

Przechodząc do implikacji praktycznych, formami pomocy i wsparcia rodziny w profilaktyce zachowań ryzykownych młodzieży mogą być:

- rozmowy nauczycieli z młodzieżą na temat zachowań ryzykownych i ich konsekwencji,
- rozmowy rodziców z młodzieżą,
- edukowanie młodzieży oparte na prowadzeniu w szkole zajęć na temat zachowań ryzykownych i uświadamianiu w zakresie przyczyn, skutków i sposobów zapobiegania owym zachowaniom,
- tworzenie programów profilaktycznych,
- dawanie wsparcia młodym ludziom, zarówno ze strony szkoły, jak i Kościoła,
- współpraca między szkołą, a rodzicami.

Niniejszy artykuł nie stanowi całkowitego wyczerpania tematyki profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży, a jedynie przedstawia wybrane instytucje, mające znaczenie w zapobieganiu owym zachowaniom. Wsparcie

samej rodziny również może przyczynić się do zminimalizowania poziomu zachowań ryzykownych wśród młodzieży. Należy skupić się na problemach współczesnych rodzin i znaleźć rozwiązania, które poprawią ich funkcjonowanie, a w konsekwencji zmniejszą poziom zachowań ryzykownych młodzieży.

### Bibliografia

1. Badura - Madej W., *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Wyd. Śląsk, Katowice 1999.
2. Bobrowski K., *Domowi detektywi - ocena realizacji programu*, „Remedium”, 2002, nr 7/8.
3. Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Tom I, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko - Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2006.
4. Dunaj B., *Słownik współczesny języka polskiego*, Wyd. Wilga, Warszawa 1996.
5. Dziewiecki M., *Profilaktyka uzależnień: podstawy i aplikacje*, www.marekdziewiecki.eu (dostęp: 8.05.2016r.).
6. Gaś Z., *Profilaktyka uzależnień*, Wyd. WSiP, Warszawa 1993.
7. Gaś Z., *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja; poradnik metodyczny*, Wyd. Fundacja Masz Szanse, Warszawa 2003.
8. Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, Homo Homini- Fundacja im. Carola de Foucauld, Archipelag skarbow®. *Program profilaktyki zintegrowanej dla uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych*, [http://www.program.archipelagskarbow.eu/\\_media/oferta:oferta\\_archipelag\\_skarbow\\_2016.pdf](http://www.program.archipelagskarbow.eu/_media/oferta:oferta_archipelag_skarbow_2016.pdf), PDF, (dostęp: 9.05.2016r.).
9. Jedlewska S., *Młodzież niedostosowana społecznie*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1993.
10. Miłkowska G., *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży, a profilaktyka szkolna*, „Opieka, wychowanie, terapia”, 2003, nr 3.
11. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. PWN, Warszawa 1992.
12. Przybysz - Zaremba M., *Dynamizacja ryzykownych zachowań młodzieży: próby poszukiwania innowacyjnych oddziaływań profilaktycznych*, [w:] L. Buller (red.), *Socjotechniczne aspekty bezpieczeństwa w szkole*, Wyd. PTS, Warszawa 2014.
13. Przybysz - Zaremba M., Katkonienė A., *Profilaktyka agresji i przemocy w szkole w optyce edukacyjnej*, „Społeczeństwo i rodzina”, 2014, tom 38, nr 1.
14. Pytka L., *Profilaktyka wykołajenia społecznego*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1993, s. 630.
15. Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Wyd. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
16. Szymańska J., Sienkiewicz E., *Wsparcie społeczne*, „Curr Probl Psychiatrii” 2011; 12(4), Wyd. Uniwersytetu Medycznego w Lublinie, Lublin 2011.
17. Śliwa S., *Działania profilaktyczne wobec dzieci i młodzieży w polskim systemie opiekuńczo - wychowawczym*, <http://webcache.googleusercontent.com/search?>, PDF, (dostęp: 9.05.2016r.).
18. <http://www.ore.edu.pl/programy-i-projekty-98419/szkoa-dla-rodzicow-i-wychowawcow/o-szkole-dla-rodzicow-i-wychowawcow>.
19. Badania te stanowią część pracy licencjackiej zatytułowanej *Środowisko rodzinne jako źródło zachowań ryzykownych młodzieży — wybrane aspekty*, przygotowanej pod kierunkiem prof. UKSW dr hab. Małgorzaty Przybysz — Zaremba.

## СТАВЛЕННЯ ДО ДІВЧИНИ-ПОКРИТКИ КРИЗЬ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНИХ ЗАСАД ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ПЕРІОД ХІХ– ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*Точиліна Ірина Олександрівна*  
студентка IV курсу історичного факультету  
*Запорізького національного університету*  
м. Запоріжжя  
tochilina.irina@mail.ru

*Науковий керівник –  
к.і.н., доцент І.М. Кривко*

В традиційному українському суспільстві існувала чітко унормована гендерна програма для чоловіків та жінок, що включала в себе своєрідні життєві етапи, що мав пройти кожен: народитися, охреститися, своєчасно одружитися, обзавестися потомством та далі жити спокійним життям. В іншому ж випадку, коли людина не виконала хоча б одну складову унормованого життя, на неї чекала доля маргінала в суспільстві. Такі соціальні засади відображаються на прикладі укладання шлюбу. За звичаєвим правом в Україні людину вважали за самостійну тільки після одруження: неодружений чоловік, якого б віку він не був, вважався парубком [1, с. 77]. Проте, шлюб вважався повноцінним лише за умови вінчання, адже церква на той момент відігравала роль соціального регулятора в суспільстві. Важко переоцінити значення сім'ї та шлюбних відносин для збереження і розвитку культури, бо вони є однією з основ для її створення. З дитинства кожному українцю прищеплювалась головна функція сім'ї – продовження роду, виховання дітей, передавання наступним поколінням працелюбства, трудових навичок, культури, традицій, мови, досвіду попередніх поколінь, і будь-які виключення з правил вважалися недопустимим і навіть прирівнювались до гріху.

Отже, в традиційному українському суспільстві діяла жорстка ієрархія, де кожен мав виконувати свої функції. Жінці надавалась окрема психологічна роль Берегині, яка повинна виконати свою головну гендерну установку – продовження роду.

В свою ж чергу покритка не вписувалась в ідеал жінки-матері, адже вона завагітніла будучи незаміжною, тобто знаходилась на перетині двох соціовікових статусів: дівчини і жінки. Тому статус дівчини-покритки був невизначеним, а таким чином їй та її дитині була відведена роль маргінального елемента у суспільстві.

Коли стало відомо про гріх дівчини, то це було ганьбою не тільки для неї, але і для всього села. Вважалось, що така дівчина зганьбила все дівоцтво, і тепер їй чекає суспільний осуд та фізичне покарання.

Варто зазначити, що хлопець, який добровільно визнавав свою вину

та рятував дівчину від безчестя, одружувався з нею. Зазвичай, з часом все забувалось, і жили вони мирно та тихо. В іншому ж випадку, коли хлопець зганьбив дівчину і відмовляється одружитись з нею, вона шукала захисту у своїх батьків. Добре відлупцювавши непутящу дочку, батько все ж таки зі скаргою звертався у волость і вимагав, аби перелобник одружився з дочкою або виплатив моральну компенсацію. Зазвичай, до таких випадків ставились без осуду стосовно молодого чоловіка, лише у випадку насилля могли його побити.

Що стосується дівчини, то тут за даними етнографічної розвідки В. Ястребова бачимо, що на Гуцульщині дівчину чекав незворотній осуд [2]. Навіть коли та подавала до суду, зазвичай програвала процес. Звичайно, громадського суду і привселюдної кари парубок боявся, і зазвичай дівчата спокутували свій гріх самі. Отож, справа набувала певних жорстоких наслідків. Дівчина терпіла страшну зневагу та переслідування з боку парубка, також всезагальний осуд, образи, насмішки, поважні жінки та старші чоловіки обминали її «десятою дорогою», бо вірили, що зустріч з «нечистою» дівчиною принесе невдачу та збитки.

Дівчина, яка втратила цноту до шлюбу, посідала особливе місце в суспільстві, зазнаючи не тільки морально-психологічних, а й фізичних репресій. На Полтавщині, наприклад, селяни відмежовувались від такої дівчини, не вітаючись з нею, а, подекуди, громадські санкції набували вигляду масових протестів [3, с.199].

За даними етнографічних розвідок О. Кісь у другій половині XIX ст. на Поліссі, Полтавщині, Слобожанщині покритка зазнавала привселюдної ганьби та фізичного покарання. Це підтверджується й матеріалами судових розглядів, в яких йдеться про застосування фізичного покарання.

На Гуцульщині покритці ножем відтинали косу жінки на порозі церкви або перед корчмою на смітті, вели її через усе село, а слідом за нею мітлами і віниками замітали усе село, аби в ньому більше не було такого сорому. У південних та східних регіонах України активно використовувався такий вид покарання, як обмазування дьогтем голови покритки, в подальшому це трансформувалось в обмащування воріт її дому [4, с.196].

І. Франко писав, що на Бойківщині покритку били шнуром від церковних дзвонів, намоченими у солоній ропі [5]. Голову дівчини, ворота та хату вимазували дьогтем та обсипали пір'ям, а після того водили разом її та хлопця, який її збезчестив, по селу чи по місту, били, накладали хомут і запрягали обох до возу.

Як ми бачимо, в традиційному українському суспільстві покритка була виключенням з традиційних норм поведінки жінки, а тому вона знаходилась на маргінесі суспільства. Така дівчина зазнавала як фізичного, так і психологічного насилля. Все це пояснюється важливою роллю суспільних норм, де будь-яке виключення з правил жорстоко каралося.

### Список використаних джерел та літератури

1. Ігнатенко І. Жіноче тіло у традиційній культурі українців / Ірина Ігнатенко. – Київ: Дуліби, 2013. – 228 с.
2. Народні думи, пісні, балади / Вступ, ст. В. Яременка. — К.: Молодь, 1970. – 335 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://liber.onu.edu.ua/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:659508/Source:default>. – Назва з екрану.
3. Кісь О. Жінка в традиційній українській культурі (друга половина XIX – початок XX ст. / Оксана Кісь. – Львів: Інститут народознавства НАНУ, 2008. – 272 с.
4. Милорадович В.П. Народные обряды и песни Лубенского уезда, Полтавской губернии / В. Милорадович. – Х.: Типографія Губернського правління, 1897. – 227 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.torrentino.com/torrents/2550933>. – Назва з екрану.
5. Франко І. Народні вірування, повір'я, демонологія / І.Франко // Етнографічний збірник. – Т.5. – К.: Наук. думка, 1989. – 400 с.

## СОЦІО-ГУМАНІТАРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СІМ'Ї ЗА УМОВ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

*Фабрика Алла Анатоліївна,  
доцент кафедри філософії та політології  
КДПУ ім. В. Винниченка  
allafabryka@rambler.ru*

Французька дослідниця Е. Рудинеско передає загальні оцінки сучасної сім'ї та її функціональної спроможності у розвинених країнах заходу наступним чином: “Без батьківського порядку, без символічного закону, знівечена сім'я постіндустріальних суспільств виявляється як кажуть викривленою в самій своїй функції базового осередку суспільства. Вона, як стверджують, віддана на поталу гедонізму, ідеології “без табу”. Монобатьківська, гомобатьківська, перетасована, зруйнована, клонована, штучно утворена, атакована з середини уявними заперечувальниками різниці статей, вона вже не здатна – кажуть нам – передавати далі свої власні цінності. Як наслідок, суспільству загрожує розклад” [1, с. 13]. У цих оцінках знайшли своє відображення, зокрема, реалізована сьогодні, у наслідок розвитку експериментальної науки, можливість відокремлення соціального батьківства від біологічного, на законодавчому рівні – дозвіл на реєстрацію одностатевих шлюбів та створення гомобатьківських сімей під егідою боротьби за права людини, ціннісні зрушення в західній культурі тощо. Саме факторами, що характеризують певний етап історичного розвитку суспільства, як то: стан культури, економіки, медицини і навіть технологій, зумовлюється домінування того або іншого типу сімейної структури, форма шлюбу, зміст та характер подружніх і родинних відносин та ін. До дії цих факторів сім'я виявляється надзвичайно чутливою і, або

набуває здатності до реалізації свого потенціалу в інституційному та груповому, гуманітарному та світоглядному аспектах, або зустрічає тут серйозні обмеження.

Потужний потенціал сім'ї, її велика соціальна цінність, налаштування аби розвивати моральну природу людини, постійно актуалізувати світоглядні питання, вже досить добре розкриті в працях соціальних вчених. У якості соціального інституту, сім'я містить такі цінності, як подружнє життя, батьківство, можливість відчувати допомогу, підтримку, відносні стабільність та захист. Вони охороняються нормами подружньої вірності, обов'язком виховання дітей, матеріального забезпечення сім'ї та ведення побуту, взаємодопомоги, співпраці тощо [2, с. 27]. Заснована на цих засадах рольова взаємодія дозволяє інституту сім'ї задовольняти ряд життєвоважливих індивідуальних та суспільних потреб.

Особливої ваги у високому визнанні соціальної цінності сім'ї має виконання нею виховної функції. Сім'я здійснює глибокий вплив на весь комплекс фізичного та духовного життя людини, що в ній зростає. Сімейне виховання забезпечує формування тих якостей, що ніде інде крім сім'ї сформовані бути не можуть, воно є основною умовою ефективної соціалізації особистості, передає досвід емоційних та ділових стосунків між людьми, забезпечує передачу традицій, виховує громадянина, патріота, здійснює вплив на вибір професії [2, с. 87]. У іншому аспекті, сім'я являє собою малу соціальну групу, члени якої пов'язані взаємною моральною відповідальністю. Саме в сім'ї більшість людей проходять такі етапи свого життєвого циклу, як народження, юність, зрілість, старість, перехід в інший світ, та стають свідками і учасниками їх проходження іншими, – старшими або молодшими, – членами сім'ї. Словом, набувають того особливого досвіду, що відіграє значиму роль у формуванні світогляду людини.

В наш час основні функціональні прояви та аспекти життєдіяльності сім'ї, від яких залежить реалізації нею свого соціо-гуманітарного потенціалу, зазнають впливу, в основі якого лежить фактор глобалізації. Він став причиною змін базових параметрів у сфері економіки, політики, культури, освіти. Так, наприклад, в результаті інтенсифікації процесу глобалізації, що реалізується переважно за американським проєктом, значного підсилення набула масова культура. Вона стала одним з чотирьох “ненасильницьких” засобів інтернаціоналізації країн, які потрапляють до глобалізаційної орбіти, разом з “культурою Давосу”, “клубною культурою” та Євангельським протестантизмом [3]. Це, зокрема, призвело до поглиблення “омасовлення” сім'ї, що фактично позбавляє її здатності формувати творчу, неконформну особистість. В той же час, породжена впливом масової культури екстраполяція на людські стосунки короткотермінового циклу життя нового товару, може розглядатися як *один із* факторів, який сприяв зміні принципу дії соціальної групи – сьогодні це принцип розпаду-злиття. Він набув драматичного прискорення в людському житті наприкінці ХХ ст. і спричиняє ерозію людських зв'язків. Нестійкість групи дедалі більше

стає правилом, а стабільність дедалі більше стає винятком. Групи не втратили свого значення для людського існування, залишаються головними й критично важливими. Проте, для людей стало характерним часте об'єднання у такі сповнені значення групи і досить швидкий їх розпад лише для переформування у нові, але також непостійні комбінації [4, с. 55]. Для сім'ї це означає, у тому числі, більш швидке та легке прийняття рішення шлюбної пари про розлучення, у подальшому – існування розділених сімейних частин з неповним родинним рольовим набором, або утворення нової (нових) сім'ї із складною внутрішньою структурою у наслідок ряду повторних шлюбів, що містить у собі значний конфліктний потенціал.

Освітні ж трансформації передбачають впровадження технократичної моделі, де сама освіта стає лише додатком до виробництва і орієнтується на суто економічні показники фактично повністю ігноруючи свої основні цілі – розвиток особистості і передачу культури. Основні тенденції є такими, що: «Практично в усіх країнах світу у початковій та середній школі, в коледжах та університетах скорочується об'єм вивчення гуманітарних наук і різних видів мистецтв ... держави беруть курс на короткотермінову рентабельність і формують корисні, такі, у яких існує найбільша потреба, уміння, необхідні для отримання прибутку» [5, с. 13]. У зв'язку з цим, зокрема, американський філософ Марта Нуссбаум вважає, що освіта, яка націлена виключно на досягнення економічної ефективності в рамках світового ринку, виховує у людей якості, що безумовно заважають створенню достойної світової культури – жадібність і тупість, технічний професіоналізм і покірність [5, с. 151]. Такий підхід до змісту та організації освіти сприяє створенню в свідомості людей надзвичайно вузької картини світу, хибного розуміння сенсу та цілей життя, головних засад людських стосунків. Усе це також здійснює глибокий впливає і на сім'ю – вона стає нездатною чинити опір масовій культурі, втрачає основу та засоби духовного спілкування, впроваджує “прагматичні”, утилітарні відносини між своїми членами.

Окрім впливу, що його зазнає система цінностей внаслідок змін в культурі та освіті, процеси, котрі відбуваються в сфері права та економіки сприяють також трансформації форми і структури сім'ї, яка у більшості країн світу ще залишається порівняно традиційною. Серед науковців немає однастайності відносно оцінок даної ситуації. Так, англійський вчений Е. Гіденс відмічає, що, перш за все, у країнах Заходу, відбувається оновлення наявних форм традиційної сім'ї, яке визначається “демократизацією почуттів”. У офіційному шлюбі чи ні, з однією дитиною, п'ятьма чи без них, з партнером однієї статі чи протилежної, головне – щоб усі сторони мали однакові права й обов'язки, щоб кожна особа користувалася повагою і бажала усіляких гараздів іншій. На його думку, це набуватиме, та й вже набуває, дедалі більш глобального характеру. Всупереч існуючим занепокоєнням щодо становища сім'ї, Е. Гіденс вважає саме стійкість традиційної сім'ї – або окремих її проявів – у багатьох частинах світу



явищем більш тривожним, аніж її занепад [6, с. 41-51]. Але ж мова якраз і йде про те, що характер і глибина впроваджуємих змін можуть сягати такого рівня, при якому сім'я або виявиться нездатною реалізувати свій потенціал, або взагалі його втратить. Сучасна сім'я є надто відкритою для впливу ззовні, проте, вона залишається базовим осередком суспільства і не існує інших соціальних інститутів та груп, спроможних її замінити. Тому, така ситуація несе серйозні загрози для суспільства.

#### **Список використаної літератури:**

1. Рудинеско Е. Розладнана сім'я / Е. Рудинеско; [пер. з фр.] – К.: Ніка-Центр, 2004. – 232 с. – (Серія “Зміна парадигми”; Вип. 6).
2. Зритнева Е. И. Социология семьи / Е. И. Зритнева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 150 с.
3. Berger Peter L. Four Faces of Global Culture / P. Berger // The National Interest. – No. 49. – Fall 1997, pp. 23 –29.
4. Смелзер Н. Дж. Проблеми соціології. Георг-Зімелівські лекції, 1995. / Перекл. з англійської В. Дмитрук. – Львів: Кальварія, 2003. – 128 с.
5. Нуссбаум М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Нуссбаум. – М.: «Государственный университет – Высшая школа экономики (ГУ ВШЭ)», 2014. – 192 с.
6. Гіденс Е. Нестримний світ : як глобалізація перетворює наше життя / Е. Гіденс. – К.: Альтерпрес, 2004. – 100 с. – (“Сучасна гуманітарна бібліотека”).

## **ПРОФЕСІЙНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ДОМІНУЮЧА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ**

***Фенчак Любов Михайлівна,***

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
теорії та методики початкової освіти  
Мукачівський державний університет  
lubovfen7@gmail.com*

Актуальність дослідження зумовлена модернізацією вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, покликаної здійснити підготовку творчої особистості вчителя, що пов'язано з досягненням вчителя особливого авторитету у сфері соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних стосунків і взаємопорозуміння з підростаючим поколінням. Це передбачає принципову перебудову професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в напряму оволодіння ним своєю новою професійною

роллю – бути взірцем толерантної особистості у сфері організації навчально-виховного процесу.

В контексті педагогіки толерантність трактується як готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на засадах згоди і порозуміння (О. Безносюк, С. Болдирева, С. Бурдіна, В. Калашин, Д. Колесов, К. Уейт, В. Шалін та ін.).

Сучасне філософське трактування поняття «толерантність» близьке до багатьох раніше описаних визначень. У «Філософському енциклопедичному словнику» дане поняття визначається як «терпимість до іншого роду поглядів». Толерантність є «ознакою впевненості в собі і свідомості надійності своїх власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншою точкою зору і не уникає духовної конкуренції» [5].

Соціальне оточення, в якому перебуває молодь, зумовлює перспективи розвитку суспільства, визначає його майбутнє. Тому в студентському середовищі необхідно пропагувати і поширювати тактику толерантності, загальну систему цінностей і установок, що забезпечують єдність усіх представників суспільства, сприяють взаємному пристосуванню людей один до одного. Провідна ідея толерантності полягає у визнанні поваги до права інших людей бути такими, якими вони є. Зокрема, значна роль у процесі утвердження толерантних взаємовідносин та виховання їх суб'єктів відводиться вищим навчальним закладам. Узв'язку з цим сучасний педагог, як толерантна особистість і як приклад для наслідування, повинен оволодіти новими професійними якостями, з такими ознаками: впевненості в собі як у викладачеві й вчителів-професіоналі через усвідомлення надійності своїх власних світоглядних й морально-етичних позицій у просторі педагогічної діяльності, що розгортає свою суть через діалог, опіку та співробітництво з дітьми; відкритості, мобільності, соціальної активності й конкурентноздатності на ринку освітніх послуг за рахунок реалізації у сфері педагогічного спілкування рис контактності, доброзичливості, відсутності агресії й тривожності, терпіння, довіри, емоційної стабільності, високої емпатійності, поваги до іншої особистості; активного дослідника, діагноста, проектувальника, організатора, ефективного менеджера навчально-пізнавального процесу [2;3].

Педагога, який притримується толерантного стилю керівництва групою і орієнтований на цілі і завдання діяльності групи, відрізняє від традиційного педагога те, що він:

- 1) виражає свої думки прямо та відкрито, поважаючи права інших;
- 2) розуміє власні потреби та потреби кожного члена колективу, вміє співвідносити потреби з цілями та метою;
- 3) під час взаємодії знаходиться «поряд» з учнями, а не «над» ними;
- 4) змінює не форму прояву поведінки підопічних, а поведінкові установки;
- 5) не виховує і не перевиховує нотаціями, а формує знання, вміння,

навички та установки щодо успішної соціалізації дітей;

6) уникає відвертого тиску у процесі навчання та виховання;

7) сам є таким, якими хоче бачити своїх учнів [4].

Щоб зробити процес формування толерантної особистості цілеспрямованим, необхідна організована педагогічна діяльність у навчальному закладі. Умовами формування професійної толерантності у майбутніх вчителів початкових класів є: підвищення сенситивності молодих людей до ідей толерантності та ненасильства як загальнолюдських гуманістичних цінностей; орієнтація міжособистісної взаємодії на особистісну модель, в межах якої розвивається здатність до самоусвідомлення (рефлексія), саморегуляції (витримка, самовладання, самоконтроль) і прийняття іншої людини (розуміння, емпатія).

Для майбутнього фахівця толерантність є регулятором його професійної та поза професійної діяльності, що сприяє його становленню як особистості. Найбільш ефективним способом формування професійної толерантності є виховання, що у свою чергу потребує відповідних зусиль, спеціально організованих заходів, метою яких є зближення різних людей, досягнення взаємопорозуміння між ними та їх взаємне духовне збагачення [3].

Таким чином, толерантність слід розуміти як професійно важливу якість учителя, яка характеризується здатністю сприймати без агресії інші судження, інший спосіб життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості суб'єктів освітнього і соціокультурного простору шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариствості, емпатії та психологічного комфорту.

#### **Список використаних джерел**

1. Ірхіна Ю. В. Умови розвитку толерантності студентів молодших курсів педагогічного вузу в процесі навчання / В. Ю. Періна, Ю. В. Ірхіна // Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції [«Студентські соціальні ініціативи: реалії та перспективи»], (Одеса, 9 квітня 2009р.) // Наука і освіта. – 2009. – Спецвипуск. – с. 30-35.
2. Столяренко О. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у міжособистісних взаєминах студентів ВНЗ / О. Столяренко // Рідна школа. – 2012. – №6. – С. 46-50.
3. Нечерда В. Проблема виховання толерантності особистості. / В. Нечерда // Рідна школа. – 2009. - №5-6. – С. 54-56,
4. Кремень В. Г. Орієнтовна концепція толерантності / В. Г. Кремень // Позакласний час. – 2012. - №4. - С. 11-19
5. Українська філософська енциклопедія. – К.: Вища школа, 1994. – 549с.

# PRZYCZYNY CYBERHEJTU WŚRÓD MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

*Dr Józef Chwedorowicz*

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

## **Abstract**

At the current stage of research, there is no methodology that would allow to explain what causes cyberhate among junior high school students.

The paper presents research showing that teenagers convinced of their anonymity in the Internet send more hates. Feeling anonymous results in the attitude of impunity: „I am anonymous so I can do whatever I feel like doing. Nobody will find out who has authored this hate”.

**Keywords:** hate, cyberhate, electronic aggression, virus heat

## **Streszczenie**

Na obecnym etapie badań brak jest metodologii, która pozwoliłaby na pełny opis przyczyn cyberhejtu wśród młodzieży gimnazjalnej. Niniejsza praca prezentuje badania, które wskazują na wpływ przekonań nastolatków o ich anonimowości w sieci wpływa na ilość wysyłanych hejtów. Poczucie anonimowości w sieci wywołuje postawę bezkarności: „Jestem anonimowy więc mogę robić co chcę. Nikt się nie dowie że to ja hejtuję”.

Z wcześniejszych przeprowadzonych przez autora badań można wyciągnąć wniosek, że źródłem cyberhejtu wśród młodzieży gimnazjalnej może być deficyt emocjonalny. Nie wiemy czy jego powodem jest niski poziom inteligencji emocjonalnej, czy błędy wychowawcze [Chwedorowicz, 2015, 2016].

Deficyt emocjonalny i poczucie anonimowości w sieci nie wyjaśnia jednak łatwości, z jaką młodzież przyjmuje i rozpowszechnia cyberhejt w sieci. Nie wiadomo też co wpływa na skalę i szybkość rozprzestrzeniania się cyberhejtu w sieci. Dla wytłumaczenia łatwości, z jaką nastolatek przyjmuje od innych cyberhejt i go powiela, wprowadzona zostaje koncepcja wirusa hejtu, a rozprzestrzenianie się hejtu w Internecie porównywane jest, przez analogię, do infekcji wirusowej. Zastosowanie metafory hejtu jako wirusa niesie pewne implikacje praktyczne. Tak jak elementem profilaktyki antywirusowej jest unikanie kontaktu z chorym, tak unikanie zarażonych forów internetowych może okazać się skuteczną taktyką obniżania poziomu narażania się na ataki hejtu.

**Słowa kluczowe:** hejt, cyberhejt, wirus hejtu

## **Wstęp**

Z badań IQS przeprowadzonych w 2014 roku wśród nastolatków wynika, że największym problemem nie jest przemoc siłowa lecz słowna. Dotyczy to aż 81 % uczniów. 1/3 gimnazjalistów twierdzi, że byli obiektem drwin, że pod ich adresem padały wyzwiska lub przykre komentarze. 38 % badanych przyznaje, że zetknęli się z hejtem w serwisach społecznościowych<sup>1</sup>.

Ofiara cyberhejtu najczęściej zostaje sama ze swoim problemem, bo boi się przyznać przed rodzicami czy nauczycielami do tego, że nie jest akceptowana

---

<sup>1</sup> Badania IQS przeprowadzono w dniach 22.09 -03.10.2014r. w badaniach wzięło udział n=400 uczniów II iIII klasy gimnazjum. ISQ marzec 2015.

przez środowisko. Nie może też liczyć na wsparcie rówieśników. Młodzież ignoruje 1/3 przypadków agresji skierowanej przeciw sobie. Według Marty Rybickiej „Przemoc online ma formę obraźliwych treści pod adresem swoich rówieśników. Przyjmuje to często formę hejtu i może się skończyć tragicznie. Mamy nawet przykłady samobójstw popełnianych z tego powodu. W Internecie nastolatki czują się bezpiecznie, a jednocześnie bezkarnie i bardzo często to wykorzystują”.

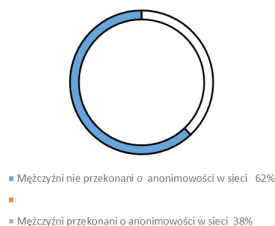
Podobne stanowisko wyraża J. Garnier, która stwierdza, że młodzież twierdzi, że brak anonimowości w Internecie to jest mit, który wymyślili dorośli aby dyscyplinować ich zachowanie w roli internautów. Zdaniem wielu młodych ludzi ich aktywności w Internecie jest anonimowa<sup>3</sup>. Takie przekonanie ma konsekwencje. Jeśli w Internecie nie ma kontroli takiej jak w Realu, to dopuszczalne są zachowania w Realu naganne, takie jak cyberprzemoc, hejt, mowa nienawiści, i uwodzenie zakończone „łamaniem serca” itd. Zjawisko cyberhejtu (*cyberhate*) jest definiowane w literaturze anglojęzycznej jako nienawiść wyrażana za pomocą mediów elektronicznych (Jaishankar, 2008). Na polskich forach zamiast używać terminu agresja elektroniczna, czy cyberhate używa się słowa „hejt”. Według J. Pyżalskiego, który badał zjawiska agresji elektronicznej i cyberprzemocy na próbie 2143 uczniów gimnazjum klas trzecich, 19,6% gimnazjalistów było sprawcami agresji elektronicznej, 6,6% jego ofiarami, a 5,9% pełniło obydwie role (tzw. sprawco-ofiary) [J. Pyżalski, 2012].

## Eksperyment

Badanie przeprowadzono na grupie n=80 uczniów gimnazjum w wieku 14 lat (druga klasa gimnazjum). Badanie poszukiwało odpowiedzi na pytanie: „Czy przekonanie o anonimowości zwiększa prawdopodobieństwo, że badany internauta krzywdzi swoich kolegów czy koleżanki w formie cyberhejtu?”. Ponieważ w środowisku nastolatków terminu hejt używa się częściej, na użytek niniejszej pracy będziemy się posługiwać terminem hejt zamiast cyberhejt.

W wyniku przeprowadzonego eksperymentu okazało się, że uczestnicy przekonani o anonimowości stanowili mniej niż połowę badanej grupy n=80.

Mężczyźni przekonani o anonimowości w sieci



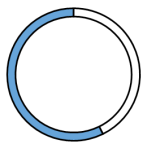
Wykres 1. Mężczyźni 14+ przekonani o anonimowości w sieci.

Źródło: Badania własne.

*Mężczyźni przekonani o anonimowości w sieci stanowili 38% wszystkich badanych mężczyzn.*

- 2 Bez siniaków, ale bardzo boli! Takie oblicze ma teraz przemoc w szkole, Dziennik .pl
- 3 Joanna Garnier – wypowiedź eksperta w filmie „Happy Slapping”, reż. Marcin Wołkowicz.

Kobiety przekonane o anonimowości w sieci



■ Kobiety nie przekonane o anonimowości w sieci 56%  
■ Kobiety przekonane o anonimowości w sieci 44%

Wykres 2. Kobiety 14+ przekonane o anonimowości w sieci stanowili 44% wszystkich kobiet.

Źródło: Badania własne.

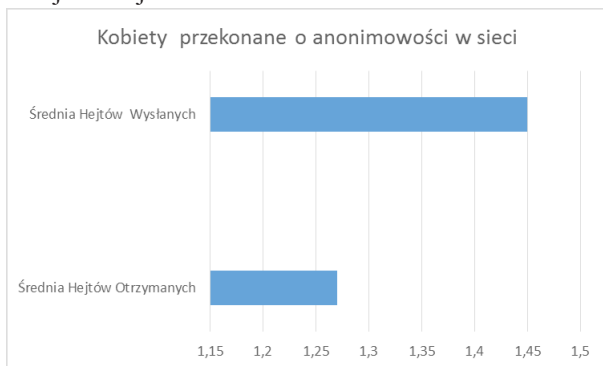
Okazało się, że procentowy udział kobiet i mężczyzn przekonanych o anonimowości w sieci jest podobny i wynosi 44% badanych kobiet i 38% badanych mężczyzn.

Kolejne pytanie postawione w ramach badania było prośbą o określenie średniej liczby hejtów wysłanych i odebranych.



Wykres 3. Mężczyźni 14+ przekonani o anonimowości w sieci generują więcej hejtów niż otrzymują.

Mężczyźni 14+ przekonani o anonimowości w sieci generują więcej hejtów niż otrzymują. W literaturze przedmiotu tłumaczy się ten fakt poczuciem bezpieczeństwa jakie daje anonimowość<sup>4</sup>.

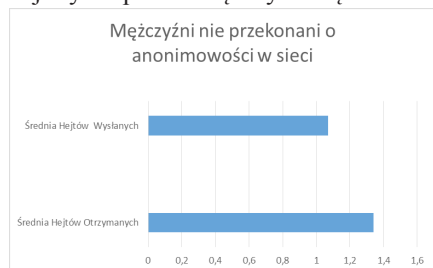


Wykres 4. Kobiety 14+ przekonane o anonimowości w sieci generują więcej hejtów niż otrzymują.

Źródło: Badania własne.

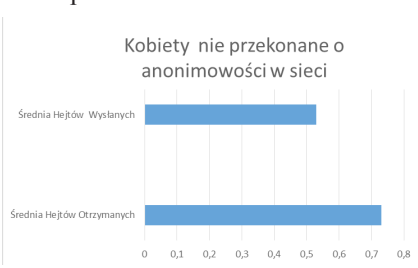
4 Bez siniaków, ale bardzo boli! Takie oblicze ma teraz przemoc w szkole, Dziennik .pl

Kobiety 14+ przekonane o anonimowości w sieci generują więcej hejtów niż otrzymują. Kobiety są nawet bardziej agresywne od mężczyzn. Słabość fizyczną rekompensują większą siłą hejtu. Według nauczycieli dziewczęta częściej niż chłopcy wysyłają hejty do mniej lubianych koleżanek. Stosują też hejt by rozprawić się z rywalką w walce o chłopaka<sup>5</sup>.



Wykres 5. Mężczyźni 14+ nie przekonani o anonimowości w sieci generują mniej hejtów niż otrzymują.

Źródło: Badania własne.



Wykres 6. Kobiety 14+ nie przekonane o anonimowości w sieci generują więcej hejtów niż otrzymują.

Źródło: Badania własne.

Tak mężczyźni 14+ jak i kobiety 14+ nie przekonane o anonimowości w sieci generują mniej hejtów niż otrzymują. Różne mogą być przyczyny większej ostrożności w hejtowaniu, ale jedną z nich może być obawa przed karą. W wielu regulaminach szkół jest zapis, że osoba, która jest sprawcą hejtu będzie wydalona ze szkoły. Hejtowanie zagrożone jest też karą w kodeksie karnym.

**Art. 257.** Kto publicznie znieważa grupę ludności albo poszczególną osobę z powodu jej przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, wyznaniowej albo z powodu jej bezwyznaniowości lub z takich powodów narusza nietykalność cielesną innej osoby, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

### Epidemia hejtu

Każdy, kto kiedykolwiek odważył się na komentarz na stronie internetowej dowolnego czasopisma, prawdopodobnie spotkał się z hejtem. Naukowcy z University of Utah i University of Arizona analizowali internetowe dyskusje i pyskówki, jakie toczyły się na stronie internetowej Arizona Daily Star, największego dziennika w Tucson, Arizona. Celem analizy było zbadanie poziomu agresji słownej i nienawiści w nich zawartej – czyli hejtu. Po przeanalizowaniu ponad 6400 komentarzy tam zamieszczonych doszli do następujących wniosków.

1. Okazało się, że więcej niż 1 na 5 komentarzy zawierało obraźliwe wypowiedzi, wyzwiska i nieuprzejmości
2. Ponad połowę komentarzy można było określić jako ogólnie

<sup>5</sup> Informacja ustana jednej z dyrektorek.

nieuprzejme<sup>6</sup>.

Dla wytłumaczenia łatwości, z jaką nastolatek przyjmuje od innych hejt i go powieła, autor we wcześniejszych pracach wprowadził koncepcję wirusa hejtu [Chwedorowicz, 2015, 2016]. Pojęcie wirusa hejtu jest zbliżone do pojęcia wirusa biologicznego. Biologiczny wirus działa w ten sposób, że replikuje się wewnątrz innych organizmów. Namnażając się, biologiczny wirus zwykle powoduje w opanowanym organizmie infekcje. Przykładem takiej infekcji wirusowej jest przeziębienie czy grypa.

Przeziębienie wywołują wirusy, które wnikają do organizmu z wdychanym powietrzem, albo po dotknięciu ust czy nosa ręką, która wcześniej dotykała zainfekowane przez chorą osobę przedmioty np. klamki, uchwyty w metrze itp. Wirusy, które wywołują infekcję najczęściej dostają się do organizmu w wyniku kontaktu z zakażoną osobą, która kaszląc wyrzuca z płuc zainfekowane powietrze. Wirus wnika do dróg oddechowych człowieka. Ciężkie warunki, jakie panują w jamie nosowej, gardle, zatokach, drogach oddechowych, sprzyjają namnażaniu się wirusów.

Przeziębienie jest konsekwencją namnażania się wirusa, który dostał się do organizmu. Analogicznie można spojrzeć na przemoc, jako konsekwencję działania wirusa – wirusa przemocy. Przez analogię możemy powiedzieć, że przemoc namnaża się poprzez kontakt z przemocą, że aby się nią nie zarazić – nie stać się jej ofiarą – trzeba przede wszystkim unikać kontaktu z nią. W tym celu należy unikać niebezpiecznych forów internetowych, gdzie możemy być zaatakowani, tak jak unikamy potencjalnie niebezpiecznych ciemnych zaułków, gdzie możemy zostać napadnięci.

Unikanie powinno być postawą zapobiegania cyberprzemocy. Środki zwalczające infekcję stosujemy dopiero gdy nie możemy jej uniknąć. Koncepcja wirusa hejtu uwarściwia nas na potencjalne niebezpieczne miejsca, w których możemy zostać zainfekowani.

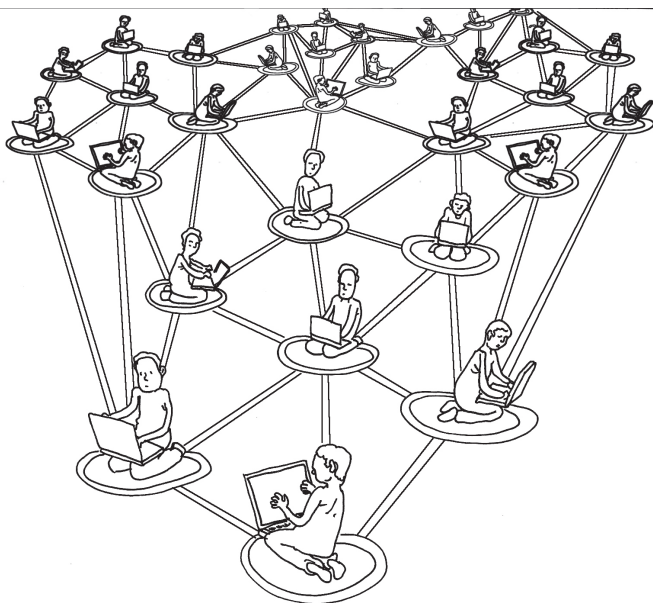
Wirus hejtu rozprzestrzenia się pomiędzy ludźmi wzajemnie się komunikującymi. Wirus hejtu wpływa na umysły odbiorców, poprzez oddziaływanie na ich programy mentalne. Zaraża umysły ludzi takimi ideami, które wywołują w ich zachowaniu zmiany prowadzące do utrwalenia i rozpowszechnienia zachowań przemocowych.

Możemy spojrzeć na sieć internetową z umysłami podłączonymi do niej poprzez interfejsy (komputery) jako na EKOSYSTEM. Umysł, który koncentruje uwagę na wirusie hejtu, aktem tym dostarcza mu energii. Dzięki tej energii, wirus replikuje się i poprzez komunikację zainfekowanego umysłu z innymi użytkownikami sieci, może przenosić się do innych umysłów.

---

6 Badania IQS przeprowadzono w dniach 22.09 -03.10.2014r. w badaniach wzięło udział n=400 uczniów II iIII klasy gimnazjum. ISQ marzec 2015.

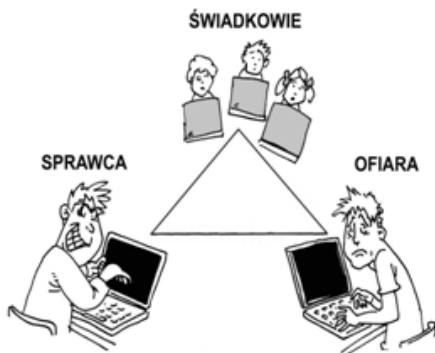




Rys. 1 Sieć internetowa z umysłami podłączonymi do niej poprzez interfejsy – komputery.  
 Źródło: J. Chwedorowicz, *Jak nie wpaść w Internetowe Sidła*, wyd. FISK, Warszawa 2015, s. 6.

Poprzez komunikację zarażonego umysłu z innymi użytkownikami sieci, wirus hejtu może przenosić się do innych umysłów. Pierwsza zasada samoobrony to nie ułatwiać potencjalnemu agresorowi dostępu do siebie. Dlatego postuluję się unikanie tych stron internetowych, na których można spotkać się z hejtem.

W hejcie jest jeszcze jeden element, który wielokrotnie wzmacnia stopień rażenia internetowego sprawcy. Tym elementem są świadkowie – koledzy i koleżanki sprawcy i ofiary. Sytuację taką opisuje „Wzmacniacz Hejtu”, często też nazywany trójkątem dramatycznym [Chwedorowicz, 2015, s.35].



Rys. 2. Wzmacniacz Hejtu  
 Źródło: J. Chwedorowicz, *Jak nie wpaść w Internetowe Sidła*, wyd. FISK, Warszawa 2015, s.35.

Do komunikatu sprawcy świadkowie dodają swój komentarz. To co w Realu mogło być niewinną „kulką śnieżną”, w trójkącie jako powstał stąd się wielką „kulą śniegową”. W przypadku

cyberhejtu mamy do czynienia z efektem kuli śnieżnej, która tocząc się po zboczach nabiera coraz większej masy.

### **Wnioski**

Wielu autorów podkreśla fakt, że przyczyną agresji elektronicznej młodzieży jest zaburzenie w ich osobowości [Smith et al., 2008]. Tego zdania jest też Lucyna Kirwil [Kirwil, 2015], która twierdzi, że w skrajnych przypadkach przyczyną agresji elektronicznej młodzieży może być ich psychopatyczna osobowość. O takiej zależności świadczą wyniki przeprowadzonych przez nią badań.

Z wcześniejszych badań autora wynika, że źródłem hejtu wśród młodzieży gimnazjalnej może być deficyt emocjonalny. Z przeprowadzonego w pracy badania wynika, że hejtowaniu sprzyja też błędne przekonanie, że użytkownik Internetu jest anonimowy.

Tak mężczyźni 14+ jak i kobiety 14+ przekonani o anonimowości w sieci generują więcej hejtów niż otrzymują. W literaturze przedmiotu tłumaczy się ten fakt poczuciem bezpieczeństwa jaką daje anonimowość<sup>7</sup>. Przekonany o anonimowości użytkownik czuje się bezpieczny oraz bezkarny i zachowuje się zgodnie z dewizą „Róbta co chceta” hejtując w sieci. Procentowy udział kobiet i mężczyzn przekonanych o anonimowości w sieci jest podobny i wynosi 42,3% badanych kobiet i 42,4% badanych mężczyzn.

Mężczyźni 14+ jak i kobiety 14+ nie przekonane o anonimowości w sieci generują mniej hejtów niż otrzymują. Różne mogą być motywy tej ostrożności ale jednym z nich może być obawa przed karą. W regulaminach wielu szkół jest podkreślany zakaz hejtowania, przekroczenie tego zakazu powoduje usunięcie hejtera ze szkoły. W kodeksie karnym hejtowanie jest zagrożone karą do lat trzech.

Nie odgradzimy młodzieży od sieci, nie stworzymy warunków sterylnych, które uchronią ją od hejtu, ale możemy rozwijać w niej umiejętność unikania kontaktu z tymi forami internetowymi, w których mogą być narażeni na atak hejtera. W budowaniu takiej postawy pomocna może być metafora „hejtu jako wirusa”. Unikając „zarażonych” forów, unikamy hejtu. Ważne jest uświadomienie młodzieży, że hejt jest zły, że nie jest to „dobry żart”, że krzywdzi tych, którzy są hejtowani.

### **Bibliografia**

- Chwedorowicz J. (2015), *Jak nie wpaść w Internetowe Sidła*, Warszawa, wyd. FISK.  
Chwedorowicz J. (2016), *HEJT – Jak się bronić*, Warszawa, wyd. FISK.  
Huxley A. (1992). *Sztuka widzenia: jak pomóc swoim oczom*. [z ang. przeł. A. W. Sobol]. Kraków: Wyd. Total Press.  
Jaishankar K. (2008). *Cyber Hate: Antisocial networking in the Internet*, <http://www.cybercrimejournal.com/editorialijccjuly2008.pdf> (dostęp: 0.10.2015)  
Kirwil L. (2015). *Wyzwania i wizje dotyczące bezpieczeństwa dzieci online teraz i w przyszłości*, IX Międzynarodowa Konferencja – bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie. Warszawa 2015.  
Pyżalski, J. (2009). *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*, Nr 1

---

7 Bez siniaków, ale bardzo boli! Takie oblicze ma teraz przemoc w szkole, Dziennik .pl

(26) 2009 Cyberprzemoc.1-15.

Pyżalski J. (2012). Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży, Kraków

Smith P., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S. and Tippett N. (2008.). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49: 376–385.

## ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*Четверикова Тетяна Георгіївна,*

*викладач Луцького педагогічного коледжу,*

*chetv\_@ukr.net*

Потреба підготовки фахівців, які володіють професійними компетентностями, вміннями аналізувати ситуацію та приймати рішення, зумовлює зміну підходів у ВНЗ до методів викладання. Поряд із традиційними, які передбачають взаємодію викладач (джерело знань) – студент (отримувач знань), актуальними є інтерактивні методи, які дають можливість підвищити ефективність навчання та якість знань, а також формувати необхідні професійні вміння майбутніх фахівців. З огляду на те, що актуальною є можливість якомога більше наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів, у світовій практиці відводиться важливе місце методу аналізу конкретних ситуацій – кейс-методу.

Вперше цей метод активного навчання був застосований у 20-х роках минулого століття у Гарвардському університеті при викладанні управлінських дисциплін. В Україні даний метод став поширюватись лише у другій половині 90-х років, і зараз використовується в основному у менеджмент-освіті, державному управлінні та бізнес-освіті.

Питання теоретичних аспектів кейс-методу при викладанні дисциплін у ВНЗ досліджували у своїх працях вітчизняні дослідники Ю. Сурмін, С. Сисоєва, В. Чуба, О. Сидоренко, Л. Козак, Л. Штефан, О. Долгоруков та ін., які зазначали важливість його застосування для розвитку критичного мислення студентів, вмінь розв'язувати актуальні проблеми навчання і майбутньої професійної діяльності.

Сутність кейс-методу полягає в активній пізнавальній діяльності студентів для розв'язання певних ситуацій, які враховують специфіку діяльності у певній сфері. У процесі вирішення проблемної ситуації студенти актуалізують необхідний для цього комплекс засвоєних раніше знань, тому кейс-метод не тільки сприяє розвитку професійних компетенцій, а й є формою перевірки знань, що розвивають здатність відокремлювати

важливе від часткового, виховують відповідальність при прийнятті рішень та формують необхідні навички у процесі навчання.

Кейс-метод характеризується також значним педагогічним ефектом, оскільки розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, вміння чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах. В деякому сенсі цей метод сприяє формуванню професійних та особистісних властивостей людини. Він формує у неї почуття впевненості в собі, сприяє подоланню зайвої боязкості або надмірної самовпевненості [1, с. 20].

Розглядаючи сутність методу кейсів, Ю. Сурмін виділяє такі особливості:

- різноманіття джерел інформації;
- колективний характер пізнавальної діяльності, яка передбачає різноманітні форми: обмін думками, обговорення, «мозкову атаку», виділення підгруп, ігрову взаємодію тощо;
- висока методологічна насиченість, яка дає змогу засвоювати великі обсяги знань, формувати професійні якості студентів;
- case study є методом інтенсивної освіти, що мобілізує та активізує діяльність як викладача, так і студентів, забезпечує рівноправ'я між студентами і викладачем у здобутті знань у процесі обговорення проблем;
- case study створює умови для духовної і творчої свободи особистості студента, має широкі можливості для виховання загальнолюдських, професійно значимих якостей, формування їх здатності адаптуватися до екстремальних ситуацій і приймати в них оптимальні рішення;
- перевага практичних методів над теоретичним опрацюванням матеріалу;
- роль викладача полягає не у трансляції знання, а в управлінні інтелектуальним розвитком студентів;
- основний акцент у навчанні переноситься не на опанування готового знання, а на таку переорганізацію навчального процесу, за якої знання добувається студентом самостійно та в процесі комунікації з викладачем та своїми колегами;
- студент виробляє навички формулювати проблему, її окремі складові, ставити запитання, давати на них відповіді; готувати виступи і доповіді, формулювати і висловлювати свою точку зору, проводити презентації [1, с. 22].

Важливим етапом для реалізації цього методу є підготовка кейсу. Кейс – це спеціальний комплекс, що містить опис ситуації, постановку проблеми, питання, на які мають орієнтуватися студенти, матеріали з навчальною інформацією, перелік джерел інформації.

Л. Козак зазначає про доцільність використання так званих «інноваційних кейсів», реалізація яких розв'язує певну проблему в

суспільстві. Спостереження за розв'язком такого кейса дає можливість побачити, чи здатний фахівець мислити нестандартно та продукувати креативні ідеї.

Крім того, при розробці і реалізації кейсів у навчальному процесі потрібно дотримуватися ряду принципів, що забезпечують ефективність їх використання: 1) кейс повинен відповідати цілям навчання; 2) кейс має бути максимально наближений до реальної професійної діяльності; 3) завдання кейсу повинні провокувати дискусію і передбачати різні шляхи для пошуку варіантів рішення; 4) кейси можуть відрізнятися за рівнем узагальненості, кількістю представленої інформації, складністю проблеми; 5) матеріал кейсу не повинен бути застарілим, його слід оновлювати паралельно зі змінами в реальній практиці [2, с. 158].

Робота над кейсом може передбачати такі види діяльності:

1. Робота над конкретною ситуацією з певного сценарію (завдання кейса), яка передбачає опрацювання інформації з різних джерел;

2. «Мозковий штурм». Студенти працюють над проблемою в межах малих груп. Викладач контролює їх роботу, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники.

3. Публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення. Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. У ході дискусії можливі питання до виступаючого, виступи і доповнення членів групи, викладач слідкує за ходом дискусії і шляхом голосування обирається спільне вирішення проблемної ситуації.

4. Підведення підсумків передбачає контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається. На цьому етапі викладач інформує про вирішення проблеми в реальному житті або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи і кожного студента.

На думку дослідників, для ефективного використання кейс-методу у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності необхідно дотримуватися наступних дидактичних принципів: індивідуальний підхід до кожного студента, урахування його потреб і стилю навчання, що передбачає збір максимуму інформації ще до початку занять; максимальне надання свободи в навчанні (можливість вибору викладача, форми навчання, типу завдань і способів їх виконання); забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; відсутність завантаження студентів великим обсягом теоретичного матеріалу, концентрація їхньої уваги лише на основних положеннях; можливість активної співпраці між викладачем і студентом; формування у студентів навичок самоменеджменту, уміння працювати з інформацією; акцентування уваги на розвитку сильних сторін студента; створення комфортної психологічної атмосфери на заняттях [3, с. 210].

Дослідники зазначають, що педагогічний потенціал кейс-методу значно більший, ніж у традиційних методів навчання. Застосування кейс-методу сприяє формуванню таких якостей, які необхідні майбутнім викладачам для здійснення інноваційної професійної діяльності, а саме: вміння виробляти та приймати рішення; здатність до навчання; системне мислення; самостійність та ініціативність; готовність до змін та гнучкість; комерційна та ділова орієнтація; вміння працювати з інформацією; завзятість і цілеспрямованість; комунікативні здібності; здатність до міжособистісних контактів; проблемність мислення; конструктивність [4, с. 60].

Однак повільне впровадження кейс-методу у практику навчання вищої школи в Україні зумовлене декількома чинниками: відсутність літератури з нових методик викладання та кейсів з дисциплін, що зводить метод кейсів до розглядання проблемних ситуацій, психологічна та методична неготовність викладачів, звання студентів до традицій класичного навчання, консерватизм викладачів у використанні традиційних методів навчання. Тому на часі є зміна підходів до організації навчання у ВНЗ, реалізація нових компетентнісних підходів, яка передбачає імплементацію активних методів навчання навчальний процес вищої школи.

#### **Список використаної літератури**

1. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні / Ю. П. Сурмін // Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України : наук. журнал. – 2015. – № 2. – С. 19-28.
2. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності / Л. В. Козак // Освітлогічний дискурс. – 2015. – № 3 (11). – С. 156-162.
3. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / С. О. Сисоєва. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
4. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
5. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців / В. В. Ягоднікова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2008/Pedagogica/25496.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm).
6. Шумська С. Є., Бучинська Т. В. Використання кейс-методу у професійному навчанні / С. Є. Шумська, Т. В. Бучинська // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 2 (8). – С. 277-280.

# МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЗОЛТАНА КОДАЯ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ XX СТОЛІТТЯ

*Човрій Софія Юліївна,  
старший викладач кафедри теорії та  
методики початкової освіти  
Мукачівського державного університету, м. Мукачеве  
sofiya.chovriy@mail.ru*

Визначною віхою розвитку європейської музичної педагогіки XX століття стала концепція, створена під керівництвом угорського композитора, педагога, фольклориста Золтана Кодая (Kodály Zoltán). Визнана після VI конференції Міжнародного товариства музичної освіти (International Society for Music Education), яка відбулася в Будапешті 1964 р. і всьому світові продемонструвала успіхи музичної педагогіки Угорщини [12, с. 40].

Різні аспекти діяльності Золтана Кодая знайшли відображення в наукових розвідках Л. Баренбойма [3], І. Мартинова [2], О. Ростовського [4], Е. Тайнелъ [5], Л. Добсої [7], Е. Сені [12] та інших. У згаданих працях розкрито педагогічні ідеї та погляди, творчість та фольклористична діяльність З. Кодая.

Мета дослідження: аналіз музично-педагогічної концепції, створеної під керівництвом Золтана Кодая і спрямованої на підвищення рівня музичної освіти Угорщини.

Вихідним положенням педагогічної концепції З. Кодая стало переконання, що основою музичної культури нації має бути народна музика [9, 10, 11]. На думку педагога, найголовнішим видом музичних занять у школі повинен бути спів, який має забезпечити не тільки розвиток музичного слуху, а й закласти основи загальної музичної культури учнів [6, с. 204-205].

Грунтовне вивчення народної пісні та аналіз існуючих на той час всесвітньовідомих методик музичного навчання привели З. Кодая до вибору релятивної сольмізації, яка сприяла розвитку вокально-хорових навичок, метро-ритмічного відчуття, музичної пам'яті, творчого мислення, тобто виявилася ефективною системою активізації музичних здібностей школярів [8].

Основні положення музично-педагогічної концепції Золтана Кодая можна звести до наступного:

– рідною музичною мовою дитини повинна бути народна музика і лише після її засвоєння слід звертатися до музичної спадщини інших народів;

– через використання найдоступнішого «інструменту» – людського голосу, спираючись на народну музику, поступово розвивати музичні

здібності дитини;

- ознайомлювати учнів зі скарбами музичного мистецтва та закласти основи загальної музичної культури;
- підвищити рівень підготовки музично-педагогічних кадрів;
- удосконалити систему музичної освіти [6, с. 204-205].

Таким чином, для педагогічної концепції Золтана Кодая є характерним формування музичних здібностей дитини на національній пісенній основі з використанням методу релятивної сольмізації під час активної співочої діяльності.

У 1972 р. відбувся Другий Міжнародний семінар з питань музичної освіти в м. Кечкемійт (Угорщина), який ще раз підтвердив дієвість концепції, створеної під керівництвом Золтана Кодая. Педагоги і музиканти з різних країн світу, знайомилися з системою З. Кодая та вивчали передовий досвід угорських колег. Програма семінару була дуже різноманітна й насичена. Заняття проводили кращі спеціалісти Угорщини. Учасники семінару мали можливість побувати на лекціях з методики дошкільного музичного виховання, послухати доповіді про психолого-фізіологічні основи концепції та відвідати заняття у загальноосвітній школі та в старших класах гімназії [1, С. 136-140].

#### Список використаних джерел

1. Жофчак, З. На Другому міжнародному Кодаївському семінарі в Кечкеметі / З. Жофчак // Музика в школі : збірка статей. – Вип. 2. – К. : Музична Україна, 1974. – С. 136-140.
2. Мартынов, И. Золтан Кодая : [монографія] / И. Мартынов. – М. : Советский композитор, 1983. – 230, [2] с. с ил.
3. Музыкальное воспитание в Венгрии / ред.-сост. Л. А. Баренбойм. – М. : Советский композитор, 1983. – 398, [2] с.
4. Ростовський, О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 638, [2] с.
5. Тайнель, Е. Музичне виховання за методом відносної сольмізації : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Ч. I / Ельвіра Тайнель. – Дрогобич : Коло, 2001. – 210, [2] с.
6. Човрій, С. Ю. Музично-педагогічна концепція Золтана Кодая / Софія Юліївна Човрій // Науковий вісник УжНУ. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2011. – Вип. 23. – С. 204-206.
7. Dobszay, László. Magyar zenetörténet / László Dobszay. – Budapest : Planétás Kiadó, 1998. – 439 p.
8. Csoóri, Zsófia. Az énekkutatás történetének vázlatos áttekintése / Zsófia Csoóri // Közös értékeink: tanulmánykötet / szerk. Gabóda Béla, Lipcsei Imre. – Ungvár : PoliPrint, 2004. – P. 43-55.
9. Kodály, Zoltán. Visszatekintés : összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok. Kötet 1 / Zoltán Kodály ; sajtó alá rendezte Bónis Ferenc. – Budapest : Argumentum Kiadó, 2007. – 345, [7] p.
10. Kodály, Zoltán. Visszatekintés : összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok. Kötet 2 / Zoltán Kodály ; sajtó alá rendezte Bónis Ferenc. – Budapest : Argumentum Kiadó, 2007. – 549, [5] p.
11. Kodály, Zoltán. Visszatekintés : hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok. Kötet 3 / Zoltán Kodály ; közreadja Bónis Ferenc. – Budapest : Argumentum Kiadó, 2007. – 814 p.
12. Szőnyi, Erzsébet. Kodály Zoltán nevelési eszméi / Erzsébet Szőnyi. – Budapest : Tankönyvkiadó, 1984. – 97 p.



## ДЕКАРТ ТА ТРАНСПЛАНТОЛОГІЯ: ЛЮДИНА ЯК «МИСЛЯЧА РІЧ» ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ФУНДАМЕНТ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ

*Чуйкова Олена Володимирівна*

*канд. філос. наук, доцент*

*кафедри філософії та біоетики ОНМедУ*

*mallena07@inbox.ru*

Механістичну дуалістичну філософію Декарта останнім часом було прийнято критикувати, але звернемо увагу на ту галузь знання, для якої філософія Декарта має актуальне, принципово важливе значення, тому що низка його концепцій є фундаментом для виникнення актуальної галузі сучасної медицини – це трансплантологія. Саме у трансплантології філософія Декарта стає буквально відтвореною, навіть можна сказати, що без механістичного уявлення людини як речі – філософської теоретичної абстракції, не було б розвитку у природознавчих науках, медичних. Ми можемо напряму казати про трансдисциплінарне методологічне значення концепцій Декарта. Отже, ми бачимо два важливих аспекта: по-перше, у науковому аспекті Декарт залишив трансдисциплінарний методологічний зразок, тому що по суті Декарт синтезував багато областей знання в міждисциплінарні (математика, фізика, релігієзнавство, природні науки, медицина, філософія, риторика та ін.), та, по-друге, філософські концепти стали поштовхом для практичного розвитку медичної галузі, тобто філософія (у данному випадку філософія Декарта) несе практичну користь для людства.

В даному тексті ми розглянемо три головних, принципово важливих для трансплантології, концепта філософії Декарта, а саме: 1) механістичний дуалізм тіла, що подібний до годинникового механізму, 2) «я мислю, отже існую», де припинення мислення означає смерть мозку, що у трансплантології вважається критерієм смерті людини у фізіологічному і особистісному варіантах, 3) людина – це «мисляча річ». Також ми звернемо увагу на редукцію як «методичний сумнів» Декарта у співвідношенні до редукції свідомості у стані смерті.

Говорячи про перший концепт у методологічному зв'язку з сучасною трансплантологією, згадаємо, що саме Декарт зняв різницю між природними явищами та штучно утвореними людиною (вченим, медиком). Людину можна уявити як годинник, в якому можливо зламані частини механізму замінювати на цілі, штучно створені людиною. Але ці штучні пристрої повинні імітувати природні – якщо йдеться про трансплантологію, то штучні органи, або речовини, повинні імітувати природні у найдрібніших елементах. Саме Декарт відмовився від цілісного підходу до тіла людини, яка формує душу, виходячи з різних частин тіла, і увів дуалізм між тілом та душею. Тому Декарт завдяки запропонованому ним дуалізму вважає, що людина – це мисляча річ, в якій дух (душа) та тіло є окремими елементами, і

дух не розповсюджено у всьому організмі. Навпаки, дух (душа) зосереджено у шишковидному тілі головного мозку; тіло – це окремий елемент, який через «нервові трубки» сигналізує мозку про свої проблеми. Треба пам'ятати, що Декарт не просто захоплювався медичними дослідженнями, а зробив ряд відкриттів відносно процесів свідомості, психіки і мозку як органу тіла і створив струнку картину нервової системи - центральної нервової системи і контролюючу роль відвів головному мозку. Декарт також був першим, хто створив вчення про рефлекси.

Пояснюючи другий пункт, ми зауважимо, що мозок – це фізіологічний орган, в якому у шишковидному тілі зосереджено душу людини, на думку Декарта, а також водночас мозок – це зосередження свідомості людини. У такому розумінні функцій мозку філософія Декарта повністю співпадає з сучасною трансплантологією. Підсумовуючи вказані два концепти, ми робимо висновок у третьому концепті, що людина – це «мисляча річ». Таким чином, «я мислю, отже існую» актуально для трансплантології. Саме недосконалість медичних критеріїв смерті змусила медиків звернутися до філософських та міждисциплінарних концепцій.

Таким чином, трансплантологія на пряму склалася на концептуальному і методологічному фундаменті механістичного, дуалістичного погляду на людину і продовжує існувати й сьогодні. Але як саме можливе практичне, методологічне втілення цієї механістичної концепції? Можна вважати тіло з органами, враховуючи такий важливий орган, як серце, або дихальну систему, як діючу «підсистему», в якій можливо багато що замінювати імітуючими природні штучними органами, їх елементами або речовинами. У «підсистемі» можливі життєпідтримуючі штучні впливи доти, доки жива «головна система» – головний мозок. До 80-х років ХХ століття існували різні критерії смерті, коли, наприкінці, смерть якогось одного органу в організмі припинили отожднювати зі смертю всього організму. Саме на початку 80-х років медици виявили критерієм смерті і організму в цілому, і свідомості людини «смерть головного мозку». На сьогодні Гарвардська медична школа має розбіжність у тому, чи вважати «критерієм смерті» смерть всього мозку, всіх функцій, включаючи стовбурові рефлекси, або розуміти смерть як утрату функцій вищих відділів мозку, коли особистість разом з мисленням на рівні усвідомлення вже померла, хоча стовбурові рефлекси зберігаються, тобто організм як ціле залишається живим.

Отже, для медицини в цілому та трансплантології як медичної галузі тривалий час було проблемою осмислити феномен смерті та винайти остаточний, головний критерій смерті людини. Звернувшись до розподілу у тілі на «головну систему» і «підсистему», ми згадаємо «метод сумніву» Декарта, де він поступово відкидав недостовірні «підсистеми» та елементи буття та прийшов до єдиного «я мислю, отже існую» як головної системи устрою людини та буття в цілому. Таким чином, редукція буття до факту мислення та водночас редукція-згасання свідомості у мить смерті до факту мислення або його припинення та водночас редукція органів з «підсистеми»

до факту мислення або його припинення разом з фізіологічною зупинкою «головної системи» організму у вигляді головного мозку – це потрібний доказ значущості філософії Декарта як методологічного фундаменту для створення трансплантології, доказ взаємозбагачення філософії та сучасної медицини та доказ актуальності філософії у медицині XX та XXI століть. Концепція людини як «мислячої речі» Декарта реалізувалася у сучасній трансплантології й зберігає свою актуальність. Філософія в цілому та сучасна медицина мають багатий трансдисциплінарний потенціал.

## **СПЕЦИФІКА СУЧАСНИХ АРТ-ПРАКТИК У КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО ПОЛІЛОГУ**

*Шевчук Юлія Анатоліївна,  
аспірантка кафедри філософії  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Київ  
yulya05.90@gmail.com*

*Науковий керівник –  
к. філос. наук, доц. С. Ю. Балакірова*

Розвиток нової інформаційно-комунікативної парадигми, поширення глобалізації та конвергенції суспільних процесів, формування планетарної інфосфери пов'язані з необхідністю дослідження впливу інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій на трансформаційні процеси сучасного інформаційного суспільства. Становлення сучасного комунікативного простору пов'язано із застосуванням різних форм віртуальної реальності в соціокультурних практиках, що ініціює створення новітніх культурно-мистецьких практик та формування нових форм художньо-естетичної комунікації. У контексті виявлення інноваційної специфіки сучасних арт-практик, в яких застосовуються форми віртуальної реальності, актуальним є пошук і застосування методологічних стратегій у дослідженні цього феномену. За таких умов перспективним, на наш погляд, є репрезентація певних стратегій сучасного наукового полілогу для виявлення специфіки впливу інформаційно-комунікаційних технологій на формування сучасного мистецтва, нових різноманітних структур в сучасних формах культурно-естетичної комунікації, репрезентованих сучасними арт-практиками та арт-проектами.

Становлення інформаційного суспільства сутнісним чином вплинуло на появу нових форм художньої культури, які здійснюють процес розвитку

художньої свідомості, пов'язаної із впливом технологій віртуальної реальності, а тому і нового типу комунікації. Зазначимо, що залучення новітніх технологій до мистецької практики дозволяє репрезентувати інноваційні підходи естетико-художніх стратегій, що актуалізуються в експериментальних видах та жанрах мистецтва. Висвітлюючи вплив техногенної цивілізації на мистецтво, сучасні дослідники В.В. Бичков та Н.Б. Маньковська у своїх наукових розвідках аналізують певні аспекти цього впливу на формування та становлення сучасних арт-практик, арт-просторів та арт-феноменів [1]. У цьому контексті необхідно зазначити, що у сучасному науковому дискурсі із поняттям «арт-практика» співіснують споріднені поняття «сучасне мистецтво», «актуальне мистецтво», «протомистецтво», «медіа-арт», тобто сукупність художніх практик, що сформувалися наприкінці ХХ століття та є проявом сучасної медіакультури. Аналіз використання фрагментів віртуалістики в традиційних видах мистецтва дозволяє сучасним дослідникам виокремити ряд найрізноманітніших художніх практик, що виникли на техно-електронній основі. Саме із використанням новітніх технологій, в тому числі технології віртуальної реальності, Бичков та Маньковська пов'язують становлення нових видів творчості в «...відеоарті, комп'ютерній графіці, комп'ютерних інсталяціях, мережевій літературі, трансмузиці, інтернет-арті, інтерактивному мистецтві, віртуал-арту та інших новітніх видах арт-практик» [2, с. 4-5]. Проблема виявлення специфіки сучасних арт-практик, типологізація актуального мистецтва репрезентовані і в концепції сучасної української дослідниці Л.Л. Стеценко, яка пропонує класифікацію сучасних арт-практик, розрізняючи акціонізм, неодадаїзм, оп-арт, перформанс та хепенінг, процесуальне мистецтво, комп'ютерне мистецтво, графіті, фемінізм, ап-арт, демосцена, вільна фігуративність, мистецтво взаємовідношень, стріт-арт тощо [3, с. 58]. На думку Стеценко, інноваційна специфіка сучасного мистецтва пов'язана саме із використанням технічних засобів, нових технік та прийомів.

Розглядаючи комунікативні можливості сучасних арт-практик, які застосовують медіаможливості, сучасні дослідники розглядають використання віртуальної реальності в сучасних арт-практиках як спосіб актуалізації нових стратегій естетичної комунікації, нових форм взаємодії між митцем та реципієнтом. При цьому важливим є те, що застосування цифрових технологій в мистецтві дозволяє не лише втілити поліваріантну структуру сучасного твору, а й сприяють активізації герменевтичної діяльності реципієнта в осмисленні та означуванні множинних кодів цього твору. Адже застосування віртуальної реальності в художньо-естетичній сфері відбиває інтерактивність сучасних мультимедійних арт-практик та забезпечує імерсивність реципієнта в художнє середовище, перетворюючи його на співавтора художнього твору. У цьому контексті інтерактивна специфіка сучасних арт-практик є проявом процесу «колективного виробництва» (В.В. Бичков та Н.Б. Маньковська).

Таким чином, розгляд певних концептуальних стратегій сучасних дослідників дозволяє репрезентувати вплив новітніх цифрових технологій на формування сучасних арт-практик та виявити перспективність їх застосування у дослідженні специфіки новітніх мультимедійних арт-практик, виявляючи їхню інтерактивно-комунікативну специфіку. У контексті сучасної медіакультури окреслена проблематика становить науковий інтерес та є перспективною для подальших наукових розробок.

#### **Література**

- Бычков В.В. Искусство техногенной цивилизации в зеркале эстетики [Текст] / В.В. Бычков, Н.Б. Маньковская // Вопросы философии. – 2011. – № 4. – С. 62-72.
- Маньковская Н.Б. Современное искусство как феномен техногенной цивилизации / Н.Б. Маньковская, В.В. Бычков. – М.: ВГИК. 2011. – 208 с.
- Стеценко Л. Л. Сучасна українська естетика: до визначення тенденцій розвитку / Л. Л. Стеценко // Гуманітарний часопис. – 2013. – № 2. – С. 55-62.

## **ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ГРОМАДСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІ НАПРИКІНЦІ XVIII - В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТ.**

*Шкільнюк Надія Михайлівна*  
*аспірант ТНПУ імені В. Гнатюка*  
*schkilnuk@mail.ru*  
*Науковий керівник –*  
*д.істор.наук, проф. М.В.Бармак*

Законодавче регламентування громадського самоврядування російських міст розпочинається в епоху реформ Катерини II. В квітні 1785 р. була оголошена «Грамота на права і вигоди містам Російської імперії», яка пізніше отримала назву «Жалувана Грамота містам [8]. В цьому документі визначався правовий статус міст та міського населення всієї імперії. З метою регламентації міського життя проголошувалося утворення міських товариств, а мешканці міста називалися «городовими обивателями», або міщанами.

Після трьох поділів Речі Посполитої російське міське право, хоча й проголошувалося на основі магдебурзького права, вступило в конфлікт із традиційним міським правом, яке вже протягом кількох століть діяло у волинських містах.

Магдебурзьке право було важливим етапом процесу становлення організації міських жителів як зовнішньо оформленої системи суспільної регуляції [6, с.54]. Суть магдебурзького права полягала у тому, що міське населення звільнялось від юрисдикції урядової адміністрації (феодалів,

воєвод, намісників тощо) і місту надавалась можливість самоврядування на корпоративній основі, запроваджувались власні виборні органи міського самоврядування. Міщани набували право вільної торгівлі, яка регламентувалася міськими виборними органами. Міста отримували право володіти і розпоряджатися земельною власністю, лісовими ділянками і водними ресурсами в містах і навколо для випасу тварин, будівництва й опалення, полювання та риболовлі [5, с.413]. Міста з магдебурзьким правом сплачували мито у державну скарбницю, або власнику міста. Магістрат розподіляв цю суму мита на всіх міщан. Крім того, міська влада встановлювала платежі та орендні виплати для забезпечення потреб суспільно-економічного життя міста. Таким чином, міщани українських міст з магдебурзьким правом були привілейованим соціальним прошарком. Не дивлячись на те, що ряд міст одержали не повне магдебурзьке право, а лише елементи самоврядування, з наданням міщанам юридичних гарантій приватної власності створювалися сприятливі умови для господарського розвитку міст [13, с.31].

Таким чином, поширення магдебурзького права на території українських земель Речі Посполитої сприяло формуванню нових рис ментальності місцевого населення. Йому стали притаманні демократизм, менша орієнтація на центральну владу, бажання будувати суспільне життя на основі правових норм тощо. Отже, магдебурзьке право сприяло формуванню засад громадянського суспільства, поширювало на українські території прогресивну європейську систему управління, де міста були невід'ємною частиною тогочасного європейського простору.

Після трьох поділів Речі Посполитої із приходом російської влади українські міста стають не стільки центрами торгівлі та ремесел, а як адміністративні центри по збору податків для центральної російської влади. Питання внутрішнього благоустрою міст і вирішення побутових проблем їх мешканців стають другорядними. Крім того, російська влада намагалася обмежити єврейське торгово-ремісничє населення та володарів міської власності серед польського шляхетства, які переважали серед міських жителів, не бажали надавати євреям і польському населенню самоврядних прав в той час, коли російського населення було мало[3, с.68].

Із приходом нової влади і закриттям кордонів імперії вже наприкінці XVIII ст. припиняються традиційні торгові шляхи Речі Посполитої, що були орієнтовані на Варшаву, Краків, Берлін, Відень та інші центри, а взамін не були відкриті торгові ринки в центральних російських губерніях. Створення на початку XIX ст. лінії єврейської осілості, за яку заборонялося без спеціального дозволу виїжджати єврейським торговцям і ремісникам, привело до ще більшого зубожіння жителів міст і містечок Волині [2, с. 29].

Найгостріше складності проявилися в питанні розподілу міських коштів – хто, скільки і як буде збирати податки і хто ними буде розпоряджатися. Представники центральної російської адміністрації вимагали в першу чергу сплати коштів в державну скарбницю, накладали

штрафні санкції за неповну чи несвоєчасну сплату цих платежів. Тому доволі часто ресурсів на розвиток та благоустрій міст не залишалося. Це призводило до поступового занепаду міст [1, с.30].

Представники офіційної російської влади неодноразово робили спроби ліквідувати залишки малоконтрольованого традиційного магдебурзького права українських міст [15, с.21]. Самостійна фінансово, самоврядна міська громада зовсім не вписувалася в російську систему управління. Розправитися із традиційним міським самоврядуванням українських міст вдалося після придушення польського повстання. В 1831 році указом імператора Миколи I магдебурзьке право було офіційно скасоване по всій імперії, крім Києва, де воно зберігалось ще кілька років до 1835 року [12, с.38]. Російська влада зобов'язала міські органи самоуправління перейти на загальноросійське законодавство і сформуванати владні структури на умовах «Грамоти на права і вигоди містам Російської імперії» [14, с. 280]. Хоча таке рішення викликало багато проблем в площині його виконання.

Давайте більш детально розглянемо положення цього документу. «Грамота на права і вигоди містам Російської імперії» складалася з маніфесту та 178 статей і регламентувала функціонування міст імперії [8].

Право бути міським жителем визначали 26 пунктів «Грамоти», але «справжніми міськими обивателями» могли вважатися лише ті, хто мав нерухому власність у місті (будинок або землю). Переважно ними ставали ремісники та купці, яких записували відповідно до їхніх майнових статків в міську книгу. До городян не записували селян, навіть якщо ті мешкали в місті, мали тут власні будинки, займалися торгівлею чи промислами. «Грамота» в першу чергу передбачала зміцнення економічних і соціальних позицій патриціату, подальшу соціальну диференціацію міських жителів [12, с.9].

Згідно з «Грамотою» міські жителі поділялися на 6 розрядів, але фактично було зафіксовано два стани – купецтво й міщанство. Городяни мали різні права й привілеї залежно від приналежності до тієї або іншої категорії, а по суті залежно від свого матеріального достатку [8].

За містами затверджувалися герби, закріплювалися всі законно набуті угіддя, річки, озера, промисли тощо. Міщанам надавалося право на промисли, право розпорядження громадським майном. Місцевій владі дозволялося будувати промислові підприємства, засновувати школи, влаштовувати щотижневі торги і щорічні ярмарки, утримувати та передавати в оренду корчми і харчевні [7, с.154].

«Грамота» детально регламентувала роботу органів міського самоврядування. Городяни всіх розрядів з 25-літнього віку мали право раз у три роки вибрати представників від розрядів та міського голову у загальну міську думу. Дворяни в міській думі не були широко представлені, тому що мали право відмовитися від виконання міських посад. Загальна міська дума збиралася раз у три роки або за потреби. У документі чітко визначалися функції самоврядування, серед яких насамперед була турбота

про потреби міста, ведення обліку новобудов, придбаних земель тощо. Водночас місцевій владі заборонялося встановлювати додаткові податки та вимагати від городян виконання надмірних повинностей. Миська дума була зобов'язана звітувати губернаторові про всі міські доходи й витрати [16, с.74].

Загальна миська дума вибирала шість представників (по одному від кожного розряду) у шестигласную думу, що діяла постійно під головуванням міського голови й відала всіма поточними міськими справами. Це були питання збору податків, виконання казенних повинностей, благоустрою міста, його витрати й доходи, тобто була виконавчим органом міського самоврядування. Судовими виборними установами в містах стають магістрати — органи станового міського самоврядування, де окремо обиралися суди для дворян та для міського населення [8].

Таким чином, вже з перших днів формування російської влади волинські міста перетворюються в адміністративні центри по збору податків для центральної імперської влади. Питання внутрішнього благоустрою міст і вирішення побутових проблем їх мешканців стають другорядними. Намагання обмежити єврейське торгово-ремісничє населення та володарів міської власності серед польського шляхетства, закриття традиційних торгових шляхів Речі Посполитої призвело до занепаду та зубожіння жителів міст і містечок Волині. Ліквідувати залишки магдебурзького права вдалося лише після придушення польського повстання в 1831 році, коли воно було офіційно скасоване по всій імперії. Імперська влада зобов'язала міські органи самоуправління перейти на загальноросійське законодавство і сформувані нові владні структури. Положення «Грамоти на права й вигоди містам Російської імперії» діяли до прийняття нового «Миського положення».

#### Список використаних джерел

1. Багалій Д. Магдебурзьке право в Лівобережній Україні / Д. Багалій. — Львів, 1990.
2. Бармак М. Німецьке, чеське та єврейське населення Волинської губернії / М. В. Бармак. — Тернопіль, Астон, 1997. — 220 с.
3. Бармак М. В. Формування владних інституцій Російської імперії на Правобережній Україні (кінець XVIII – перша половина XIX ст.) / М. В. Бармак. — Тернопіль, 2007. — 512 с.
4. Бармак М. В. Формування російської імперської системи державної служби на українських землях (XVIII – XIX ст.) / М. В. Бармак. — Тернопіль, 2016. — 392 с.
5. Білоус Н. Магдебурзьке право // Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. — К. : Наук. думка, 2009. — Т. 6 : Ла — Мі. — С. 413.
6. Верменич Я., Дмитрук В., Архипова С. Миська історія України: проблема початкового датування. Науково-довідкове видання /Верменич Я., Дмитрук В., Архипова С. — К., 2010.
7. Городовое положение 11 июня 1892 г. с относящимися к нему узаконениями, судебными и правительственными разъяснениями. Изд. шестое. Исправленное и значительно дополненное / Составитель Мыш М. И. - СПб.: Тип. А. Бенке, 1908. - 1106 с.
8. Грамота на права и выгоды городам Российской империи // Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. — СПб.: Типография II отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. — Т. XXII, 1784—1788, № 16187. — С. 358—



9. Гуменюк А.О. Соціальна і національна структура міського населення Правобережної України (др. пол. XIX ст.) / А. О. Гуменюк // Укр. іст. журн. – 1993. – № 10. – С. 77-85.

10. ДАВО. – Ф. 499. Ковельська міська управа. – Оп. 1.- Спр. 3. Бюджетний кошторис 1886р.

11. Іващенко І. Я. Діяльність Київської міської думи (1917-1919 рр.): автореферат дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / І. Я. Іващенко. - К., 2012. - 16 с.

12. Кизеветтер А. А. Городовое положение Екатерины II 1785 г. /Кизеветтер А. А. - М., 1909. – 309 с..

13. Кобилецький М. М. Магдебурзьке право в Україні: (XVI — перша половина XIX ст.): іст.-прав. дослідження / М. М. Кобилецький. — Л.: ПАІС, 2008. — 405 с.

14. Петров М.И., Малышевский И.Г. Вольны. Исторические судьбы Юго-Западного края /Петров М.И., Малышевский И.Г. – СПб., 1888. – 288 с.

15. Резніков А. В. Магдебурзьке право: українські варіації на тему європейських традицій (історико-правовий нарис) / А. В. Резніков. — Луганськ : РВВ ЛДУВС, 2007. — 208 с.

16. Рындронский П. Г. Городское гражданство дореволюционной России / П. Г. Рындронский. – М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1958. – 557 с.

## **TOŻSAMOŚĆ SPOŁECZNA I INDYWIDUALNA JAKO ISTOTNY ELEMENT SAMOREALIZACJI ŻYCIOWEJ I ROZWOJU PSYCHOSPOŁECZNEGO.**

***Szumilas Praszek Wioletta***

*Mgr; Asystent Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*

***Wojtkowiak Monika***

*Dr; Asystent Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*

### **Wstęp**

Każdy człowiek poszukuje odpowiedzi na pytania “kim jest?” i “jakie jest jego miejsce w społeczeństwie?” praktycznie przez cały okres trwania swojego życia. Jednym udaje się znaleźć odpowiedź na te egzystencjalne pytania i wokół uzyskanych, mniej lub bardziej zadowolających odpowiedzi, buduje własną narrację życiową; inni szukają całe życie, miotając się pomiędzy różnymi możliwościami wyboru, nigdy nie znajdując spokoju ducha, namiatki szczęścia czy ukojenia i żyjąc niejako poza sobą, jutrem, planowaniem, co będą robić jak już znajdą odpowiedzi na fundamentalne dla nich pytania i będą wiedzieć jak realizować siebie w życiu i jakie jest ich miejsce w społeczeństwie. Żyjąc w ten sposób nieświadomie decydują się na pasywną egzystencję, niejako takie trwanie, biernie przyglądanie się życiu z pozycji pasażera, bez możliwości realnego wpływu na nie w sposób czynny, ponieważ metaforycznie rzecz ujmując konkretna jednostka nie zdecydowała się na zrobienie “zyciowych prawa jazdy”, aby wziąć stery swojego życia we własne ręce i kierować nim po swojemu. Jakże

mało współczesnych ludzi potrafi, wbrew konwenansom, normom, zasadom i nawet ogólnie przyjętym wartościom społecznym żyć zgodnie z własnym sumieniem. Większość z nas egzystuje poddając się ciasnemu gorsetowi norm społecznych jednocześnie zmuszając innych do ich przestrzegania i niestety ciesząc się, kiedy drugiemu podwinie się w życiu noga powodując niedogodności czy nawet nieszczęścia.

Pojęcie tożsamości oraz teorie leżące u podłoża analizy zjawiska.

Tożsamość („identity” z języka angielskiego) to pojęcie, które ma bardzo długą historię. Wywodzi się z języka łacińskiego od słowa „idem”, co oznacza identyczność i ciągłość. Już Arystoteles w dziele „Metafizyka” pisał o tożsamości i twierdził, że jest to „pewna jedność wielości rzeczy” lub „jedność jednej rzeczy pojmowanej jako wielość”. Następnie tematem tożsamości zajmowali się XVIII i XIX wieczni filozofowie : Karl Leibnitz, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel i Martin Heidegger. Dopiero pod koniec XIX wieku myśliciele zaczęli odnosić pojęcie tożsamości również w stosunku do jednostki jako jej samoświadomości i egzystencji (William James). Jednak pojęcie tożsamości cały czas funkcjonowało w psychoanalizie czy w symbolicznym interakcjonizmie równocześnie z rozwijającą się refleksją w latach 20 i 30. XX wieku. Dopiero w połowie zeszłego wieku weszło ono do potocznego i powszechnego użycia. Analitycy zagadnienia tożsamości największe zasługi w jego upowszechnianiu przypisują Erikowi Eriksonowi, który zajmował się wpływem i kreacją tożsamości w cyklu życia jednostki. Refleksje związane z pojęciem tożsamości jako autoprezentacją jednostki pojawiły się tak późno, ponieważ dopiero w wieku XX zaczęto szeroko dyskutować i komentować indywidualność wyborów człowieka, autokreacji jego biografii życiowej, określenia własnego losu, czyli możliwości projekcji, stwarzania i kreowania wizerunku samego siebie w społeczeństwie nowoczesnym.

Dyskusje i rozważania na temat tożsamości toczyły się w literaturze przedmiotu dwoma zasadniczymi torami: psychodynamicznym i socjologicznym. Podejście psychodynamiczne wywodzi się z teorii identyfikacji Zygmunta Freuda. Zakłada ono, że dziecko uwewnętrznia, czyli internalizuje zewnętrzne osoby i przedmioty i zwykle proces ten odzwierciedla się jako superego rodzica. Teoria psychodynamiczna natomiast podkreśla doniosłość wewnętrznego rdzenia struktury psychicznej, który charakteryzuje się trwałą, choć bardzo często konfliktową tożsamością. Z kolei psychohistoryk Erik Homburger Erikson postrzegał tożsamość jako proces „usytuowany” w rdzeniu jednostki oraz jej kultury jako członka społeczności i przez to tworzący więź pomiędzy jednostką a społecznością. Podczas II wojny światowej Erikson stworzył pojęcie „kryzysu tożsamości”, które odnosiło się do pacjentów, którzy, jak sam to określił „stracili poczucie identyczności i ciągłości historycznej” bowiem znaleźli się w warunkach, które nie odpowiadały rzeczywistości codziennej oraz w sytuacjach, w których zmuszeni byli podejmować decyzje często będące na granicy życia i śmierci wpływające destrukcyjnie na całe późniejsze ich życie. W późniejszych latach Erikson uogólnił to pojęcie i „kryzysem tożsamości” nazwał jeden z

etapów życia człowieka, który stał się częścią jego epigenetycznego modelu „ośmiu etapów życia człowieka”. Naukowiec ten twierdził, że kryzys tożsamości dotyka człowieka w okresie jego młodości, który uważał za okres ogólnego kryzysu i możliwego, potencjalnego chaosu. Następnie termin ten przeniknął do języka potocznego.

Erikson zajmując się przejawami tożsamości w latach 40. XX wieku postrzegał tożsamość w różnych jego konotacjach jako:

- „świadome poczucie siebie samego”,
- „dążenie do ciągłości osobistego charakteru”,
- „milczące realizowanie syntezy ego”,
- „wewnętrzna solidarność z ideałami i właściwościami grupy”.

Najwięcej wysiłków włożył w zrozumienie tożsamości, która bazuje na dwóch jednoczesnych procesach niezmienności i ciągłości oraz w rozpoznawaniu tych dwóch procesów zachodzących w jednostce przez inne jednostki. Twierdził, że człowiek posiada poczucie tożsamości jako „wewnętrznej pewności siebie”. Badał różne odcienie i przejawy tożsamości: poczucie „złej” tożsamości, zaprzeczenia własnej tożsamości czy „rozproszenia tożsamości”, czyli braku jej wewnętrznej i zewnętrznej integralności.

Dyskusje nad pojęciem tożsamości.

Dyskusje i polemiki na temat tożsamości odgrywają w socjologii znaczącą rolę i są jednym z tematów socjologicznych, które są bardzo często podejmowane. Na temat tożsamości są nie tylko pisane książki naukowe ale również popularnonaukowe, dzieła dramaturgiczne oraz liczne powieści. Najczęściej podejmowanymi wątkami literackimi związanymi z tożsamością są poszukiwanie własnego miejsca w świecie lub kryzys tożsamości. Oczywiście istnieją też twórcy, którzy na zagadnienia tożsamości patrzą w zupełnie inny sposób. Można ich zaliczyć do dwóch odmiennych obozów: są to zwolennicy wizji optymistycznej i pesymistycznej. Optymiści postrzegają nowoczesny świat jako ten, który przyniósł ze sobą ukierunkowanie na indywidualizm oraz poszerzający się wachlarz możliwości wyboru tożsamości, jej kreowania i zmiany. Konsekwencją powyższego postrzegania tożsamości jest możliwość jednostki do coraz większej samorealizacji na wielu polach życia osobistego i społecznego. Jednostka może odkrywać wewnętrzną jaźnię, która nie została odgórnie i sztucznie narzucona przez tradycję, obowiązującą kulturę lub religię. Człowiek może rozwijać te dążenia, które zapewnią mu coraz większą autonomię, lepsze rozumienie samego siebie, elastyczność w kreowaniu indywidualnej biografii życiowej oraz odmiennosc i niepowtarzalność tak pożądaną we współczesnym świecie. Jako antagonizm- pesymiści postrzegają tożsamość jako element człowieka wyobcowanego, „samotnego w tłumie”, niepotrafiącego odnaleźć się w otaczającym ponowoczesnym społeczeństwie. Twierdzą, że nowoczesne społeczeństwo masowe to twór złożony z ludzi wyobcowanych, zagubionych, niewiedzących, czego chcą od życia, pasywnych, „płynących z prądem”, chcących nadmiernie konsumować a zapominających o istotnych wartościach

i normach społecznych. Tradycja psychodynamiczna zwraca uwagę na zanik granic pomiędzy jaźnią a kulturą i wyodrębnia osobowość narcystyczną, czyli taką, która zdaniem Zygmunta Freuda oznacza miłość do samego siebie, która jest tak silna i intensywna, że poprzedza zdolność kochania innych ludzi, to identyfikacja z osobą lub obiektem, a następnie jego internalizacją, w wyniku czego ów człowiek lub rzecz staje się częścią osobowości narcystycznej. Narcystyczny wybór obiektu oznacza utożsamienie się z pewną osobą na zasadzie podobieństwa tej osoby do siebie samego. „Uogólnieniem tego pojęcia zajął się amerykański historyk społeczny Charles Lasch, który, pomimo, że był reprezentantem lewicy, optował za wartościami życia rodzinnego oraz twierdził, że to nowoczesne społeczeństwo aktywnie przyczyniło się do zniszczenia ludzkich zdolności do kochania drugiego człowieka oraz zaangażowania w życie osobiste i społeczne. Zmiany społeczne, które przyniosła ze sobą nowoczesność, przede wszystkim liczne i szybkie przemiany technologiczne oraz rozwój biurokracji, a w konsekwencji zmianę stosunków rodzinnych przejawiających się m.in. w permanentnej nieobecności ojca znacznie utrudniają przekroczenie narcystycznej fazy w rozwoju osobowości i tożsamości. W rezultacie dominującym typem osobowości w społeczeństwie ponowoczesnym staje się człowiek „wewnętrznie zubożały i błakający się między wyolbrzymioną miłością do siebie a nienawiścią”.

Kiedy następuje rozwój osobowości narcystycznej jednostka żeruje w sposób pasożytniczy na relacjach z innymi, czyli inne osoby potrzebne są jej tylko po to, aby je wykorzystać do jakiegoś celu bez budowania żadnej więzi, która w ich mniemaniu jest zbędna, niepotrzebna, zabierająca im czas oraz bezużyteczna. Osobowość narcystyczna niezdolna jest do znoszenia frustracji, ma problemy z adaptacją do zmieniających się stosunków społecznych, nie rozumie pojęcia „głębokie uczucia” a co za tym idzie nie doświadcza ich, ponieważ nie potrafi zrobić czegoś bezinteresownie dla innych, ponieważ jego ego nie zostało rozwinięte. Lasch twierdzi, że przejawami narcyzmu we współczesnym społeczeństwie są przesadne dbanie o zdrowie w wymiarze fizycznym i psychicznym, wybitne osiągnięcia sportowe, ruchy wyzwolenia seksualnego czy feminizm. Jednostki odznaczające się osobowością narcystyczną często osiągają sukcesy w życiu zewnętrznym, natomiast ich świat duchowy, wewnętrzny nie istnieje, odczuwają pustkę, beznadzieję egzystencji i koncentrują się na przetrwaniu, życiu z dnia na dzień a raczej nie myślą o przyszłości, nie inwestują w nią swoich wysiłków ani nie przywiązują do niej nadmiernej, jeśli w ogóle, wagi.

Socjologowie w obecnej rzeczywistości społecznej dostrzegają nasilenie się fragmentaryzacji życia społecznego, poczucia braku zakorzenienia, sensu życia, brak autorytetów w życiu publicznym, czego upatrują we wzroście egoizmu oraz narastającego skupiania się na realizacji własnych wizji życiowych, zainteresowań, zamierzeń oraz celów. Dlatego też bardzo ciężko sprecyzować pojęcie tożsamości we współczesnej socjologii, bowiem jest ono wielowymiarowe, wielopłaszczyznowe oraz bardzo często rozmyte, różnie rozumiane przez współczesnych naukowców, którzy operacjonalizują je zgodnie

z własnymi potrzebami. Pojęcie tożsamości używa się obecnie w świecie nauki oraz w życiu codziennym, powszednim w bardzo szeroki i swobodny sposób. Tożsamość można odnieść do czyjegoś poczucia jaźni, uczuć, poglądów jak również do kategorii tożsamości płciowej lub klasowej. Jest to uzależnione od tematyki badawczej. Czasami zakłada się, że tożsamość jest pochodną oczekiwań jednostek przypisanych do ról społecznych, które każdy z nas pełni i realizuje a następnie uwewnętrznia, tak więc w konsekwencji tożsamość kształtowana jest przez proces socjalizacji.

Inna teoria zakłada, że człowiek konstruuje własną tożsamość aktywnie wykorzystując materiały z którymi ma kontakt w czasie socjalizacji czy pełnienia różnorodnych ról społecznych. Erving Goffman w pozycji „Człowiek w teatrze życia codziennego” pokazał złożoność sposobów przedstawiania samego siebie innym osobom, co można nazwać posługiwaniem się tożsamością oraz podjął zasadniczą kwestię, która pojawia się pręcej czy później, kiedy dyskutujemy o tożsamości, a mianowicie zastanawia się, czy poza różnymi maskami, które „wkładamy” i pokazujemy innym ludziom dostosowując się do panujących różnorodnych sytuacji społecznych i grając swoje „role” w „teatrze życia” posiadamy autentyczną, prawdziwą jaźń-tożsamość.

Amerykański interakcjonizm symboliczny jako podstawa rozumienia i badania tożsamości.

Jaźń (z języka angielskiego używane są zamiennie dwa pojęcia „self” lub „the self”) wywodzi się z filozofii Charlesa Cooleya, Williama Jamesa oraz Georgea Herberta Meada i stanowi fundament interakcjonizmu symbolicznego, który ukazuje rozumową i refleksyjną zdolność ludzi do uznania siebie samych za przedmiot swojego myślenia.

Interakcjonizm symboliczny to najważniejsza amerykańska teoria psychospołeczna, której najistotniejszym aspektem jest koncentracja na sposobach pojawiania się znaczeń w wyniku panujących interakcji w życiu codziennym. Interakcjonizm symboliczny rozwinął się na Uniwersytecie w Chicago w pierwszych dekadach XX wieku a po raz pierwszy zyskał rozgłos kiedy szkoła chicagowska zdominowała amerykańską socjologię w początkowym okresie swojego rozwoju. Oparty jest na wnikliwej obserwacji i bliskim oswojeniu się z badanym zjawiskiem, dzięki czemu można poznać ukryte formy interakcji ludzkich i zinterpretować je. Termin interakcjonizm symboliczny został stworzony w 1937 roku przez Henriego Blumera. Teoria ta pozostawała pod silnym wpływem szkoły chicagowskiej, pragmatyzmu oraz pism filozoficznych Georgea Herberta Meada. W interakcjonizmie symbolicznym można wyróżnić cztery podstawowe aspekty.

Pierwszy z nich stara się pokazać, że świat ludzi różni się od świata zwierząt, ponieważ ludzie porozumiewają się symbolami, dlatego też zdolni są do tworzenia kultury i przekazywania tradycji. W myśl tego wątku interakcjonisci interesują się nieustannym nadawaniem przez ludzi znaczenia

swoim ciałom, uczuciom, biografii, sytuacjom, w których się znajdują a w konsekwencji swoistego postrzegania świata społecznego oraz jego płynnością, wieloznacznością i osadzaniem w kontekście społecznym.

Drugi aspekt życia społecznego, którym interesują się interakcjoniści dotyczy samego procesu i powstawania świata społecznego. Interakcjoniści symboliczni postrzegają świat społeczny jako dynamiczną stale podlegającą zmianie sieć a konkretne sytuacje społeczne traktują jako spotkanie o wielu zmiennych, ponieważ nie dających się do końca przewidzieć rezultatach. Życie każdego człowieka i jego biografia podlega nieustannemu procesowi przemieszczania się i ponownego stawania się, nigdy nie będzie ona do końca ustalona i niezmienna. Interakcjoniści skupiają się na działaniach społecznych oraz związanych z nimi rozstrzygnięć i wyników tych działań. Zasadnicze znaczenia mają dla tego drugiego wątku takie pojęcia jak: kariera, porządek negocjowany, spotkanie, stawanie się lub manipulowanie wrażeniami.

Trzeci aspekt odnosi się do postrzegania interakcjonizmu społecznego jako sposobu pokazywania świata społecznego jako interakcyjnego, czyli oddziałyującego na wszystko, co się w nim dzieje. W myśl tego odniesienia nie istnieje nic takiego jak „samotna jednostka”, dlatego, że każdy człowiek jest zawsze powiązany z innymi, gdyż żyje w społeczeństwie. Zgodnie z tym kierunkiem zainteresowań interakcjonizmu symbolicznego najbardziej podstawową jednostką analizy jest jaźń. Jest to kategoria, która uwypukla wagę sposobów zachowania się, dzięki którym ludzie, nie tylko mogą, ale tak naprawdę muszą zobaczyć siebie w kategorii przedmiotu i przyjmować rolę innych w trakcie procesu stawiania się w roli. Idea ta została wyrażona w pojęciu jaźni odzwierciedlonej Charlesa Cooleya a bardziej ogólnie w koncepcji jaźni stworzonej przez Georgea Herberta Meada.

Czwarty aspekt interakcjonizmu symbolicznego związany jest z Georgiem Simmlem i poszukiwaniem „źródłowych procesów społecznych” Zgodnie z tym wątkiem interakcjoniści winni są dostrzec te elementy, które znajdują się poniżej „poziomu symboli, procesów i interakcji” i znaleźć leżące u ich podstaw wzory lub formy życia społecznego. Dlatego też, interakcjoniści związani z tym wątkiem badają życie różnych grup społecznych, np.: lekarzy, więźniów lub muzyków rockowych i starają się dostrzec w tych odmiennych grupach jakieś wspólne procesy.

Spojrzenie na interakcjonizm symboliczny oraz tożsamość przez pryzmat współczesności.

We współczesnym ponowoczesnym świecie tożsamość jest jednym z podstawowych problemów egzystencjalnych, jak twierdził Anthony Giddens. Uważał, że „jakkolwiek lokalne byłyby konteksty działania jednostek, konstruując swoją tożsamość czynnie uczestniczą one w społecznych oddziaływaniach o globalnych konsekwencjach i implikacjach”. A następnie dodaje, że „w warunkach wysoko rozwiniętej nowoczesności coraz powszechniejszym zjawiskiem jest

wpływ odległych wydarzeń na to, co dzieje się w bezpośredniej bliskości oraz na strukturę wewnętrzną tożsamości jednostki. Główną rolę odgrywają tu bez wątpienia środki przekazu: materiały drukowane i środki elektroniczne. Już od dawna, począwszy od pierwszych doświadczeń związanych z posługiwaniem się pismem, doświadczenie zapośredniczone kształtuje zarówno tożsamość jednostek ludzkich, jak i elementarny porządek relacji społecznych”. Rzeczywiście we współczesnym świecie byłoby niezwykle trudno budować swoją tożsamość społeczną czy indywidualną w oderwaniu od wydarzeń o charakterze globalnym, gdyż żyjemy w świecie, który tak naprawdę skurczył się do rozmiarów ekranu laptopa. Można mieć wrażenie, że świat się nawet zmniejsza. W życiu jednostek coraz istotniejszą rolę odgrywają już nie tylko środki masowego przekazu jak telewizja ale rzede wszystkim wszechobecny Internet. Dzisiaj, w globalnej sieci komputerowej każdy jest w stanie znaleźć wszystko, nie trzeba nawet wychodzić z domu po podstawowe zakupy spożywcze, wszystko możemy zlecić elektronicznie. Dla pokolenia 50. czy 60. latków jest to niezrozumiałe, że można spędzać już nie tylko zawodowy czas przez ekranem komputera ale czas tzw. wolny, z którego istnieniem polemizowałabym, na własne życzenie serfując w sieci. W Polsce współczesne pokolenie 40. i 30-latków, dorastając w czasie transformacji politycznej, gospodarczej i kulturalnej lat 90. XX wieku, nie miało wyjścia i aby utrzymać się na rynku pracy było zmuszone “nauczyć się” i “obyć” z różnymi, jakże dynamicznie przecież zmieniającymi się, warunkami z zakresu nowoczesnych technologii informatycznych. Natomiast pokolenie współczesnych 20-latków i nastolatków żyje i funkcjonuje niejako odwrotnie: dla nich światem rzeczywisty, gdzie wszystko się odbywa jest świat komputerowy, wirtualny, a czas, kiedy nie mają w ręce, już nie telefonu, ale smartfona albo i-phona jest niejako przerwą, przecinkiem, oddechem od życia w “prawdziwym świecie”. Bardzo często pokolenie współczesnych nastolatków jest w Polsce nazywane “pokoleniem Z”, czyli takim, dla którego smartfon to przedłużenie ręki, jak dodatkowy szósty palec, który dzięki wynalezieniu telefonu nagle znalazł swoje zastosowanie.

Każde zachowanie wywołuje konsekwencje. Obecnie jest to coraz bardziej widoczne, ponieważ coraz większa liczba ludzi, zamieszcza i dokumentuje swoje życie, czyli buduje swoją narrację życiową a w konsekwencji odsłania tożsamość, zamieszczając mnóstwo zdjęć na swoich kontach internetowych, prywatnych blogach, pisząc posty czy wreszcie na wszystkich możliwych portalach społecznościowych wypowiadając się nawet na temat tego, co zjedli na śniadanie czy jak wybierają rozmiar swojej bielizny.

Inna polska badaczka tożsamości- Barbara Skarga twierdzi, że tożsamość jest zasadą porządku świata, ludzkiego w nim istnienia oraz naszej kultury. Uważa więc, że nie ma co się dziwić jednostkom, że traktują tożsamość jako bardzo istotną wartość, „ład i źródło poznania”, natomiast brak poczucia tożsamości zredukowałby jednostkę tylko do biologicznego trwania, zorientowanym jedynie na to, co terazniejsze, bez żadnego odniesienia się ani do zdarzeń przeszłych ani przyszłych. Rzeczywiście większość jednostek bardzo poważnie podchodzi

do procesu kreowania własnej tożsamości, ponieważ najprościej rozumiana tożsamość to odpowiedź na pytanie "kim jestem?", a podejrzewam, że większość jednostek chciałaby znać odpowiedź na to pytanie, poza standardowymi odpowiedziami typu: jestem kobietą/mężczyzną, jestem singlem/żonata/zamężna/rozwidzona czy wdową czy poza podawaniem swojej narodowości, zawodu czy zestawem cech charakterystycznych dla wyglądu fizycznego czy charakteru. Takie odpowiedzi wykraczające poza najbardziej oczywisty i popularny zestaw są niezwykle trudne, bowiem wymagają głębokiej analizy i wnikliwej obserwacji samego siebie a odarcie siebie z nadbudowy społecznej, czyli eliminacja wpływu socjalizacji pierwotnej, tej najsilniejszej, mnóstwa socjalizacji wtórnych, procesu wychowania, kształcenia, edukacji, samoedukacji czy reedukacji jest praktycznie niemożliwa, awykonalna czy wręcz znowu nieobiektywna, ponieważ musi być ktoś, czy to kilka jednostek czy grono lub grupy społeczne, które ocenią czy proponowana tożsamość jest rzeczywiście prawdziwa, a wydaje się, że współcześni naukowcy nie dysponują jeszcze takimi narzędziami metodologicznymi, aby to sprawdzić.

Barbara Skarga twierdzi, że tożsamość porządkuje świat i miejsce w nim każdej jednostki, co rzeczywiście możemy uznać, że ma miejsce. Poprzez sposób patrzenia na samego siebie i oceny swojego postępowania, pozycji społecznej, zawodowej, tego, jak nam się wydaje, że patrzą na nas inni dochodzi do samooceny jednostki i umiejscowienia siebie nie tylko w hierarchii społecznej ale również w hierarchii indywidualnej, ponieważ większość z nas, gdyż znowu bałabym się powiedzieć, że wszyscy jesteśmy aurorefleksyjni, czyli subiektywnie oceniamy samego siebie, albo za surowo albo za łagodnie. Zwykle jednostki mają swój katalog cech, które poprzez indywidualne postrzeganie czynią człowieka spełnionym, a więc w konsekwencji jesteś w stanie spójnie prowadzić własną tożsamość. Jednostki istnieją poprzez kreację indywidualnej, unikalnej, jedynej w swoim rodzaju tożsamości, przez jej pryzmat patrzą na świat, poszukują swojego w nim konkretnego miejsca, a pomaga im w tym kultura, która poprzez proces transgeneracyjnego, międzypokoleniowego przekazu kultury doświadczana jest przez kolejne pokolenia. Kultura, jej wszystkie elementy materialne i symboliczne, czyli wartości, normy, wiedza, przekonania, zwyczaje, obyczaje, tabu, prawa, tradycja, religia, znaki, symbole, gesty i wiele innych pomagają jednostkom zdefiniować symbolicznie świat, w którym żyją, zrozumieć go oraz trafnie odczytać jego znaczenia w relacjach z innymi. Kultura daje możliwość poszerzenia ludzkiej wolności, gdyż jednostka może wybierać z spośród niezliczonej gamy zachowań, norm czy wartości. Oczywiście otwartym pozostaje pytanie: czy jednostki potrafią korzystać z tej wolności w sposób odpowiedzialny i rozsądny? Odpowiedź wydaje się oczywista, że niestety wielu ludzi nadużywa zdobyczy dziedziczonej i zdobytej kultury. Kultura jednocześnie ogranicza zakres kultury, ponieważ np.: wybierając strój do pracy jesteśmy zmuszeni dostosować się do panujących w niej zasad czy to przyzwoitości czy wewnętrznych regulaminów. Związek pomiędzy człowiekiem a kulturą ma charakter wzajemny, gdyż żadna kultura nie będzie istnieć, zmieniać się czy



ewoluować bez jednostek ludzkich a każda kultura rozwija się dzięki jednostkom.

Tożsamość-przyczynek do dalszej dyskusji...

Tożsamość to swoista odpowiedź na pytanie „kim jestem?“, czyli na pytanie Immanuela Kanta, do którego współcześnie bardzo często się nawiązuje badając kwestie tożsamości. Marian Golka zastanawia się, czy odpowiedź na tak postawione pytanie jest prosta, czy łatwo jej udzielić osobie pytanej, czy będzie miała kłopoty z odpowiedzią na nie, czy taka odpowiedź zawsze jest gotowa i taka sama, czy się ją rekonstruuje, czy ma się już dawno przygotowaną i zawsze ta odpowiedź będzie identyczna.

Są to bardzo istotne kwestie, bowiem pytanie „kim jestem?“ jest fundamentalne i zasadnicze dla określenia istoty jestestwa każdej jednostki, jej miejsca w giddensowskiej „płynnej nowoczesności“, zarówno dla poczucia sensu egzystencji jak i przynależności do „jakiegoś“ miejsca na mapie społecznej. Oczywiście jest, że każda jednostka zmuszona jest do funkcjonowania w złożonych kontekstach interakcyjnych, jest aktorem wielu ról społecznych w goffmanowskim „teatrze życia“, przechodzi przez wiele faz swojej egzystencji, więc na powyższe pytanie albo ma już z góry, ad hoc, gotową odpowiedź, z różnych przyczyn albo zmuszona jest zastanowić się nad odpowiedzią, gdy ma taką możliwość albo musi ją przygotować „na poczekaniu“, gdy zostanie do tego zmuszona. Na pytanie „kim jesteś?“ pojawia się przymus, niezbędność odpowiedzenia, autowglądu w siebie, autorefleksji, zastanowienia się. Nie ma co się oszukiwać, że odpowiedź na powyższe pytanie będzie w poszczególnych fazach życia jednostki identyczna, ponieważ jest to niemożliwe z racji funkcjonowania w różnorodnych aspektach historycznych, społecznych, indywidualnych itd. W różnych momentach funkcjonowania człowieka ta odpowiedź będzie dopasowana do zaktualizowanej wersji samego siebie, funkcjonując od minimum refleksji i autowglądu w samego siebie aż do obsesyjnej czy wręcz schizofrenicznej refleksji jednostki czy grupy społecznej.

#### **Bibliografia:**

- Arystoteles, *Metafizyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Blumer Herbert, *Interakcjonizm symboliczny*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.
- Erikson Erik Homburger, *Tożsamość a cykl życia*, przekład M. Żywiecki, Poznań 2004 za Marian Golka *Kłopoty z tożsamością*.
- Giddens Anthony, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. Alina Sulzyczna, Wyd. PWN, Warszawa 2007.
- Golka Marian, *Kłopoty z tożsamością, Czym bywa tożsamość?, Człowiek i Społeczeństwo*, t. XXVI, wyd. UAM, Poznań, 2006.
- Goffman Erving, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.
- Hałas Elżbieta, *Interakcjonizm symboliczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Marshall Gordon, *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- 9. Skarga Barbara, *Tożsamość i różnica .Eseje metafizyczne*, Kraków 1997.

## Зміст

ВПЛИВ МУЗИЧНОЇ ЕСТЕТИКИ НА ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПІЇ «ТЕКСТОВОГО АНАЛІЗУ» Р. БАРТА Балакірова Світлана Юріївна .....	5
ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ Василинка Марія Іванівна .....	7
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОКУ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СИСТЕМІ МАН УКРАЇНИ Ващук Олена Василівна .....	9
ZNACZENIE BIBLI W ŻYCIU I TWÓRCZOŚCI ROMANA BRANDSTAETTERA Glazer Łukasz .....	13
ВИКОРИСТАННЯ ПАКЕТУ СТАТИСТИЧНИХ ПРОГРАМ STATISTICA ДЛЯ ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ Грицук Оксана Вікторівна, Грицук Юрій Валерійович .....	21
STAN WIEDZY MŁODZIEŻY NA TEMAT PROFILAKTYKI ZDROWOTNEJ Martyna Dębska .....	24
ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНЕ ОРНАМЕНТАЛЬНЕ ПИСЬМО БУКОВИНСЬКИХ РУШНИКІВ Жаворонкова Мирослава Іллівна .....	32
NAUCZANIE E-LEARNINGOWE – KLASYFIKACJA, PRZYKŁADY ORAZ PERSPEKTYWY Zielonka Robert .....	35
ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ВНЗ Ігнатенко Наталія Віталіївна .....	44
OBCHODY ŚWIĄT BOŻEGO NARODZENIA W MIEŚCIE GDAŃSK Agnieszka Kaźmierczak .....	47
ДЕВІАНТНІ ПРОЯВИ У ФОКУСІ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ Кіріченко Ірина Анатоліївна .....	55
РОЗВИТОК РІЗНИХ ТИПІВ ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ Колесник Дарія Володимирівна, Шевченко Світлана Іванівна .....	59
RZECZYWISTOŚĆ KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ W OREĐZIACH PAPIEŻA FRANCISZKA NA ŚWIĄTOWY DZIEŃ ŚRODKÓW SPOŁECZNEGO PRZEKAZU Jerzy Kotkowski .....	61
ІНТЕГРАЦІЯ – ЦЕ НЕ ЛИШЕ ІНТЕГРАЦІЙНА ШКОЛА Котормус Оксана .....	69

ПРИЩЕПЛЕННЯ КУЛЬТУРИ БЛАГОДІЙНОСТІ СТУДЕНТАМ І ВИПУСКНИКАМ ВНЗ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ФАНДРЕЙЗИНГУ Красуля Алла Вікторівна.....	78
ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБІВ ВИРАЗНОСТІ ТЕАТРУ ТА СУЧАСНОЇ ЕСТРАДИ Крипчук Микола Володимирович .....	82
ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ Кузьмінська Юлія Олександрівна, Томашевська Ірина Петрівна .....	84
FILOZOFIA WOLNOŚCI SUMIENIA I WYZNANIA - STUDIUM KOMPARATYSTYCZNE Kurek Natalia Małgorzat.....	87
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY Лавренова Марія Василівна .....	94
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ СВІДОМОЇ ДИСЦИПЛІНИ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ Лалак Наталія Володимирівна.....	97
IDEOLOGIA GENDER. SPOŁECZNY CHAOS W IMIĘ TOLERANCJI Łaguna-Raszkievicz Kamilla.....	100
ЗАСТОСУВАННЯ ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНОГО МЕТОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРІОДУ „ВІДКРИТОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ” У СТАНОВЛЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ Ларін Дмитро Ігорович.....	105
WIELKA WŁASNOŚĆ ZIEMSKA NA PODLASIU W XV I XVI WIEKU Anna Lachowska.....	108
РЕАЛИЗАЦИЯ ФИЛОСОФСКО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА СРЕДСТВАМИ КИНЕМАТОГРАФА Макаревич Анна Владимировна.....	115
TEORIA INTEGRACJI SENSORYCZNEJ W PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ mgr Sylwia Niemiec-Elanany, mgr Paweł Pruski, mgr Piotr Marcinkowski .....	118
GDZIE SIĘ ZACZYNA A GDZIE KOŃCZY GRANICA WOLNOŚCI ARTYSTYCZNEJ? CASUS STELARCA. Masiąg Paweł.....	127
ДО ПИТАННЯ ПРО ПОНЯТТЯ «НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ» Мацьків Тетяна Ярославівна .....	139
ФОРМУВАННЯ СУБОСОБИСТОСТІ ІНТЕРНЕТ-КОРИСТУВАЧА Милевська Вероніка Ігорівна.....	142

ПОЗЕРСТВО КАК ФОРМА САМОВЫРАЖЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ Минич Юлия Васильевна.....	146
СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ТОВАРОВ И УСЛУГ ЛЮБИТЕЛЬСКИХ ТЕАТРОВ Мороз Тамара Глебовна.....	150
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ВАЖЛИВИЙ НАПРЯМ УДОСКОЛАЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ Молнар Тетяна Іванівна.....	154
ДЖЕРЕЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРХІВНИХ УСТАНОВ УКРАЇНИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ДЕРЖАВНО-КОНФЕСІЙНИХ ВІДНОСИН В ДОНЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ (1965-1985рр.) Нікіфоров Карен Сергійович.....	157
АМАТОРСЬКЕ МИСТЕЦТВО ЯК ШЛЯХ ДО РОЗКРИТТЯ ТА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДІ Новосад Марія Гнатівна.....	160
ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ: СУЧАСНА ПРАКТИКА Новосядла Ірина Степанівна.....	163
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАПОРОЗЬКОГО КОЗАЦТВА: ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ Піщанська Вікторія Миколаївна.....	166
КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ «ПОНЯТТЯ» У ЛОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ НА МЕЖІ ХІХ-ХХ СТОЛІТЬ Плахтій Маріанна Петрівна.....	169
РОБОТА З ПРОБЛЕМОЮ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ В КОНТЕКСТІ ЛОГОТЕРАПІЇ Подушка Анна Геннадіївна.....	172
ВПЛИВ АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ НА ЛІДЕРСТВО У ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ Попович Катерина Юріївна.....	175
ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ Приходько Ю.О.....	179
ПОЛІТИЧНИЙ МІФ В ЖИТТІ СУСПІЛЬСТВА Пшенична Анна Павлівна.....	182
ANALYSIS OF SELECTED FAMILY-RELATED FACTORS AS ROOTS OF RISKY BEHAVIOURS OF THE YOUTH Prof. UKSW dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, Ph.D. habilit.....	185
THE RIGHT TO KNOWLEDGE AND FREE ACCESS TO KNOWLEDGE Raszkiewicz Henryk.....	193

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ АРИСТОТЕЛЯ Семенов Микола Степанович .....	196
REALIZACJA PROJEKTÓW MŁODZIEŻOWYCH W RAMACH UNIWERSYTETU Mateusz Sikora.....	198
СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ Слозанська Ганна Іванівна .....	205
KU NIEŚMIERTELNOŚCI, KU ŚMIERCI Smorzewska-Mickiewicz Bożena .....	209
ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ Соболь Тетяна Володимирівна .....	217
МОЛОДЬ І КУЛЬТУРА МОВИ Сулятицька Тетяна Василівна .....	219
ROLA WAJKOTERAPII W REDUKCJI LĘKÓW U DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM Sufa Beata, Janas Maria .....	222
МЕЛЬБУРНСЬКИЙ ТРАМВАЙ: ЕКОНОМІЧНЕ І СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ВИМІРЮВАННЯ (1884 – 1923 РР.) Тетерев Іван Вікторович .....	232
WYBRANE FORMY POMOCY I WSPARCIA RODZINY W PROFILAKTYCE ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH MŁODZIEŻY - NA PODSTAWIE BADAŃ WŁASNYCH Ewelina Ulewińska .....	235
СТАВЛЕННЯ ДО ДІВЧИНИ-ПОКРИТКИ КРИЗЬ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНИХ ЗАСАД ВИХО- ВАННЯ МОЛОДІ В ПЕРІОД ХІХ– ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ Точиліна Ірина Олександрівна .....	244
СОЦІО-ГУМАНІТАРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СІМ'Ї ЗА УМОВ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА Фабрика Алла Анатоліївна .....	246
ПРОФЕСІЙНА ТОЛІРАНТНІСТЬ ЯК ДОМІНУЮЧА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ Фенчак Любов Михайлівна .....	249
PRZYCZYNY CYBERHEJTU WŚRÓD MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ Dr Józef Chwedorowicz .....	252
ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ Четверикова Тетяна Георгіївна .....	259
МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЗОЛТАНА КОДАЯ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ ХХ СТОЛІТТЯ Човрій Софія Юліївна .....	263

ДЕКАРТ ТА ТРАНСПЛАНТОЛОГІЯ: ЛЮДИНА ЯК «МИСЛЯЧА РІЧ» ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ФУНДАМЕНТ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ Чуйкова Олена Володимирівна.....	265
СПЕЦИФІКА СУЧАСНИХ АРТ-ПРАКТИК У КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО ПОЛІЛОГУ Шевчук Юлія Анатоліївна.....	267
ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ГРОМАДСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ВОЛИНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ НАПРИКІНЦІ ХVІІІ - В ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ. Шкільнюк Надія Михайлівна .....	269
TOŻSAMOŚĆ SPOŁECZNA I INDYWIDUALNA JAKO ISTOTNY ELEMENT SAMOREALIZACJI ŻYCIOWEJ I ROZWOJU PSYCHOSPOŁECZNEGO. Szumilas Praszek Wioletta, Wojtkowiak Monika .....	273



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

## ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

**Збірник наукових статей з актуальних проблем  
філософії, культурології, психології, педагогіки та історії**

### Випуск 9

Матеріали  
IV Міжнародної науково-практичної конференції  
«Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики»  
(28 лютого 2017 р.).

Друкується за оригінальними авторськими текстами.  
Редакційна колегія не несе відповідальності  
за авторську редакцію поданих матеріалів.

*Верстка та оригінал-макет*  
*Обкладинка*  
*Фото на обкладинці*

Віталій Мохонько  
Віталій Мохонько  
Вінічук Уляна

Підписано до друку 22.03.2017.  
Формат 64x84/16. Папір офсетний.  
Друк цифровий. Гарнітура PT Serif.  
Умов. друк. арк. 18. Обл.-вид. арк. 16,74.  
Наклад 55 прим. Зам. № 1560.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець ТОВ «Нілан-ЛТД»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000  
(096) 97-30-934, (093) 89-13-852  
e-mail: info@tvoru.com.ua  
<http://www.tvoru.com.ua>