

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 15

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

Вінниця
«Нілан-ЛТД»
2018

УДК 159.9+1+37+93](063)
ББК 88я431+87я431+74я431+63я431
Г94

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.

Долинська 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 мистецтва.

Меднікова 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, завідувача кафедрою методології гуманітарних наук Білоруського державного університету культури і мистецтва.

Політевич О.Е. – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційних ресурсів і комунікацій Білоруського державного університету культури і мистецтва.

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 Х Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми гуманітарних наук у дослідженнях молодих науковців» (26 січня 2018 р.) та II Міжнародної науково-практичної конференції «NEW TOP SCIENCES» (8 лютого 2018 р.).

У працях аспірантів, студентів та молодих вчених з України, Польщі та 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.

Русаків 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.

Г 94 **Гуманітарний корпус:** [збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії] – Випуск 15. – Вінниця : ТОВ Нілан-ЛТД, 2018. – 260 с.

ISBN 978-617-7212-07-1

УДК 159.9+1+37+93](063)

ББК 88я431+87я431+74я431+63я431

© Автори статей, 2018

© Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2018

© Видавництво «Нілан Лтд», 2018

ISBN 978-617-7212-07-1

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 15

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

2018

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.I. 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

A.E. Palitsevich, PhD in Pedagogy, senior lecturer of the Department of the theory and history of information-document communication 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 X International scientific conference “Contemporary problems of humanities in research works by young scientists” (January 26, 2018) and II International scientific conference “NEW TOP SCIENCE” (February 8, 2018)

Works by undergraduate and postgraduate students and young scientists from Ukraine, Poland and Belarus 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

Humanitarian Corpus: [collection of scientific articles on contemporary problems of philosophy, cultural studies, psychology, pedagogy and history] – Issue 15. – Vinnytsia: Nilan Ltd. – 2018. – 260 p.

ISBN 978-617-7212-07-1

© Article authors, 2018

© M.P. Dragomanov National University of Pedagogy, 2018

© Nilan Ltd, 2018

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ В ЕКОНОМІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

*Александрова Наталія Миколаївна,
канд.пед.н., доцент кафедри іноземних мов та міжкультурної
комунікації,
ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
natik76aleksandrova@gmail.com*

У нашій державі професійна підготовка викладачів економіки здійснюється не лише у вищих педагогічних навчальних закладах, але й у деяких національних університетах та університетах економічного профілю.

Зміст освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів напрямку «Економіка і підприємництво» у КНЕУ складається з нормативних і вибіркових дисциплін, які, в свою чергу, передбачають гуманітарну, природничо-наукову, загальноекономічну та професійну підготовки [3]. Блок вибіркових дисциплін (26%) охоплює цикли гуманітарної підготовки, природничо-наукової, загальноекономічної та професійної підготовки.

Цикл професійної підготовки передбачає оволодіння фундаментальними фаховими знання з управління та менеджменту, що сприятиме формуванню готовності до управлінської діяльності студентів — майбутніх викладачів економіки, проте процес управління навчанням відрізняється від управлінських процесів на підприємстві. Відповідно, для здобуття кваліфікації «Викладач економіки» студентам пропонується опанувати змістом гуманітарного циклу.

Професійна підготовка майбутніх викладачів включає теоретичну і практичну підготовку із дисципліни «Психологія діяльності та навчальний менеджмент» і «Методика викладання економіки». Загальною метою вивчення дисциплін є: навчитись ефективно управляти навчально-пізнавальною діяльністю, виходячи з психологічних особливостей її реалізації.

Після опанування змістом даної дисципліни студенти — майбутні викладачі економіки оволодівають загальнопедагогічними і психологічними знаннями, вміють застосовувати методи та методики вивчення психічних явищ студентів, здійснювати самоаналіз, самооцінку, саморозвиток власних психологічних особливостей; розуміти та адекватно оцінювати інших людей. У них формується здатність до успішної взаємодії та попередження конфліктів, регулювання власного емоційного стану, зниження емоційної напруги. Студенти навчаються ефективно управляти часом, організовувати власну діяльність; корегувати цілі та завдання особистості, контролювати

власні дії та вчинки. Залучаючи здобуті знання у практичну діяльність, вони зможуть здійснювати управління навчально-пізнавальною діяльністю вихованців та самоуправління власною інноваційною педагогічною діяльністю, спілкування у спільній взаємодії.

Аналіз навчальної програми дисципліни «Методика викладання економіки» ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана» дав можливість зробити висновок про те, що студенти після її вивчення оволодіють базовими (інструментальними, міжособистісними, системними) та спеціальними компетентностями, які сприятимуть певною мірою їх адаптації до динамічного сучасного світу та професійної самореалізації [5].

Міждисциплінарний характер теоретичних управлінських знань, якими студенти оволодівають у процесі вивчення блоку природничо-наукового та загальноекономічного циклу, сприяє формуванню їхньої управлінської освіченості. Відтак, існують всі підстави для формування у них управлінської культури, яка забезпечить здатність ефективно організувати майбутнім викладачам навчально-пізнавальний процес для досягнення відповідних освітніх цілей.

Водночас, не зважаючи на певну спрямованість зазначених дисциплін на розвиток особистості студента, у змісті цих дисциплін не приділено належної уваги формуванню таких важливих у сучасному соціокультурному середовищі професійних якостей особистості сучасного викладача, як конкурентоспроможність, прагнення до кар'єрного зростання та самовдосконалення. Студенти не отримують достатньої інформації про можливість педагогічної професії для розвитку своєї індивідуальності [1].

Варто також зазначити, що у навчальних програмах цих дисциплін не приділено належної уваги знанням про вимоги професії викладача до його здоров'я, організації здорового способу життя й формуванню відповідних умінь.

Маємо констатувати, що студентам бракує культурологічних знань про професійні цінності й ціннісні орієнтації майбутньої професії. У циклі психолого-педагогічних дисциплін, на нашу думку, бракує освоєння, засвоєння й присвоєння студентами основних елементів професійно-педагогічної, правової, управлінської культури, основ організаційної культури та культури управління освітнім процесом, в основу яких покладені знання про духовну, моральну та правову свідомість особистості як її цінності (А.Губа) [4].

Відтак, вважаємо, що з метою формування й розвитку управлінської культури майбутніх викладачів економіки зміст їхньої психолого-педагогічної підготовки в економічному університеті варто оновити, доповнивши зміст такими темами, що увійшли до спецкурсу «Управлінська культура викладача» [3].

До тем дисципліни «Психологія діяльності і навчальний менеджмент» пропонуємо інтегрувати теми про суспільну значущість педагогічної діяльності, її роль у суспільстві, про культурологічну складову професійної

підготовки викладачів економіки. До теми про сутність управлінської діяльності варто додати питання про сутність і структуру управлінської культури викладача, ідеї про харизматичне управління. Студентам бажано розказати про управлінську діяльність викладача як специфічний вид соціокультурної професійної діяльності [2].

Сучасним студентам було б цікаво дізнатися про механізми створення власного бренду та іміджу сучасного викладача університету. Вважає важливим ознайомити студентів з особливостями зарубіжного досвіду підготовки майбутніх викладачів до управління навчанням: управлінські техніки, аналітичне мислення, педагогічні лабораторії, метод симуляцій, управлінська підготовка. Пропонуємо ознайомитися з японською і американською моделями педагогічного менеджменту.

В сучасних умовах студентам, на наш погляд, бракує вмінь ораторського мистецтва, тому ідеї про культуру педагогічного спілкування, етикет у культурі спілкування, роль мовлення у створенні іміджу викладача, а також шляхи та засоби формування авторитету викладача мають бути представлені у змісті психолого-педагогічної підготовки.

В рамках вивчення теми «Методика організації самостійної роботи під час вивчення економічних дисциплін» пропонуємо звернути увагу майбутніх викладачів економіки на особливості науково-дослідної роботи студентів в економічному університеті.

У нашому швидко плинному середовищі фахівці констатують достатньо високий рівень психологічного дисбалансу як у молоді, так і серед професійних фахівців, відтак вважаємо за необхідне представити теми з механізмів підтримання психічного та психологічного здоров'я майбутніх викладачів. Пропонуємо доповнити зміст психолого-педагогічної підготовки такими темами, як: «Ідеї емоційного інтелекту», «Професійне здоров'я викладача», «Професійне та емоційне самовигорання», «Формування здоров'язбережувальних ціннісних орієнтацій студентів».

Розгляд цих питань у процесі ППП сприяє посиленню культурної спрямованості особистості майбутнього викладача-управлінця, відкриває перспективу його творчої самореалізації.

Дані рекомендації спрямовані на створення оптимальних умов і вибір ефективних форм і засобів для розкриття потенціалу кожного студента з метою його самореалізації у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Н. М. Формування управлінської культури майбутніх викладачів економіки в економічному університеті. / Наталія Александрова. Дис... канд. пед. Наук. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – Київ, 2015. – 280 с.

2. Александрова Н. М. Удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів до управління навчанням в економічному університеті / Н. М. Александрова // Педагогіка: традиції та інновації : матеріали Міжнар. наук.- практ. конф. : (Одеса, 28–29 бер. 2014 р.). – Херсон : Видавн. дім «Гельветика», 2014. – С. 44–48.

3. Александрова Н. М. Запровадження спецкурсу «Управлінська культура викладача» як чинника удосконалення процесу психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів

економіки в економічному університеті [Електронний ресурс] / Н. М. Александрова // Народна освіта : електрон. фах. вид. – 2014. – Вип. 2(23) : – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2452

4. Губа А. В. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя — майбутнього менеджера освіти: дис... доктора пед. наук : 13.00.04 / Губа А. В. — 3., 2010. — 450 с.

5. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напрямом 0501 – «Економіка і підприємництво» / Колектив авт. під загал. керівн. А. Ф.Павленка. — К. : КНЕУ, 2002. – 69 с.

ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА-ДІЯЧА: МОТИВАЦІЯ УСПІХУ ТА УНИКНЕННЯ НЕВДАЧ

Брика Анастасія Василівна,

*викладач Сарненського педагогічного коледжу РДГУ
n.brika1993@gmail.com*

Анотація. У статті розглянуті сучасні вимоги до професійної діяльності педагога в умовах реформування освіти. Визначені основні професійно значущі якості сучасного педагога. Обґрунтовано важливість мотивації, зокрема мотивації діяльності педагога, створення належних умов щодо досягнення успіху та уникнення невдач у педагогічній діяльності.

Ключові слова: сучасність, сучасний педагог, інновації, мотив, мотивація, мотивація досягнення успіху, мотивація уникнення невдач.

Annotation. The article considers contemporary requirements for the professional activity of a teacher in the context of educational reform. The basic professional qualities of a modern teacher are determined. The importance of motivation, in particular motivation of the teacher's activity, creation of proper conditions for success and avoidance of failures in pedagogical activity, is substantiated.

Key words: modernity, modern teacher, innovations, motive, motivation, motivation of achievement of success, motivation of avoiding failures.

*Нема жахливішої роботи, ніж учительська,
Нема виснажливішої роботи від учительської,
Де нерви паляться, мов хмиз сухий,
Де серце рветься в клетоті і чаді.
Але нема щасливішої долі,
Коли Людина з Твоїх рук, Учителю,
Іде у світ – на краплю світ людніє.*

Іван Драч

Педагогічна професія - одна з найдавніших. Виникла вона на початку розвитку людства. З покоління в покоління потрібно було передавати

знання і навички володіння знаряддями праці, зброєю тощо. В сучасному світі принцип «освіта на все життя» змінюється новим «освіта впродовж усього життя».

Сьогодні у освітніх закладах змінені підходи до ролі педагога. Його особистий приклад — могутній фактор виховного впливу. Учні, говорив Л. Толстой, переймаються прикладом у сто разів сильніше, ніж найкрасномовнішими і найрозумнішими повчаннями. Вони (особливо це стосується дітей молодшого віку) копіюють педагога, наслідують його на кожному кроці. Якими ж якостями повинен володіти сучасний педагог? Важлива якість його полягає в тому, щоб він був відкритим новому досвіду. Простіше кажучи, педагог повинен бути сучасним.

Сучасний педагог зобов'язаний створювати щось нове у власній системі роботи, і брати успішні атрибути в інших представників педагогічного колективу. Сучасність, також, — це і вміння бути в курсі останніх розробок в освітній сфері. Сучасність — це прагнення і бажання педагога використовувати нові технології та активно впроваджувати їх у свою систему.

Сучасний педагог повинен не просто вчити, він повинен формувати духовно інтелектуальну творчу особистість, адаптовану до сучасних вимог, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісний нормативний досвід поколінь, виробляючи свій власний досвід діяльності, творчості, спілкування [2, с.9-11].

Всім зрозуміло, що в сучасних умовах, що постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового (нових ідей, задумів, нових підходів та рішень). Це людина, яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити за межі того, що бачать сучасники і бачили попередники.

Отож, головні риси, якими має володіти педагог на сучасному етапі реформування освіти:

- Вивчає нові технології
- Застосовує персоналізований підхід до учнів
- Не перестає вчитися
- Співпрацює з учнями
- Запроваджує інновації
- Мислить глобально (вивчає світ навколо)
- Спілкується з однодумцями
- Працює в мережі інтернет(організовує роботу з учнями, батьками)
- Веде власний блог
- Навчання базує на проектах

З вище перерахованих рис можемо визначити, що в умовах модернізації освітньої системи підвищуються вимоги до педагога, його професіоналізму і особистісних якостей. Сьогодні стає очевидним, що

розвиток конкурентоздатної особистості в освітніх закладах різного типу неможливий без підвищення професійної компетентності педагога. Тому важливим чинником успішної педагогічної праці являється мотивація. Чому вона така важлива для нас, педагогів? Спочатку звернемося до тлумачення окремих понять.

Мотив – це внутрішнє спонукання людини до діяльності з метою задоволення потреб.

Мотиви – збудники діяльності, які формуються під впливом умов життя суб'єкта та визначають напрямок його активності. У ролі мотивів можуть виступати потреби та інтереси, нахили та емоції, установки та ідеали.

Мотивація – це процес спонукання людини до діяльності з метою досягнення особистих цілей, колективних та суспільних [9, с. 101].

Мотивація досягнення (фр. *motif* – причина, що спонукає, лат. *movere* – рухати) – один із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач. Під мотивацією досягнення розуміють сукупність цілей, потреб і мотивів, які стимулюють людину прагнути до досягнення цілей у всіх сферах життєдіяльності і бути активною в їх досягненні.

Мотив уникнення невдач – відносно стійке намагання людини уникнути невдач у життєвих ситуаціях, пов'язаних з оцінкою результатів її діяльності іншими людьми [5, с. 260].

Люди, мотивовані на успіх, зазвичай ставлять перед собою в діяльності деяку позитивну мету, досягнення якої може бути однозначно розцінене як успіх. Вони виразно виявляють прагнення, будь-що досягти тільки успіхів у своїй діяльності, шукають такої діяльності, активно в неї включаються, вибирають засоби та вважають за краще дії, спрямовані на досягнення поставленої мети [6, с.5-8]. У їх когнітивній сфері зазвичай є стійке очікування успіху. Такі особи розраховують отримати схвалення за дії, спрямовані на досягнення поставленої мети, а пов'язана з нею робота викликає у них позитивні емоції.

На думку багатьох учених, рівень мотивації досягнення у кожній конкретній діяльності визначають такі чинники: а) значущість досягнення успіху; б) надія на успіх; в) суб'єктивна ймовірність досягнення успіху (шанси на успіх) [7, с.160-165].

До основних факторів, що впливають на мотивацію досягнення викладачів, належать:

- статус;
- прагнення до досконалості;
- оптимальне співвідношення заохочень і покарань.

Заохочення і покарання є найбільш поширеними способами мотивації людини до діяльності, часто вимагають вияви максимум можливостей.

• Ділові, дружні, сприятливі взаємини між колегами – ще одна важлива психологічна умова продуктивності процесу.

Одними із факторів формування мотивації досягнення успіху є:

1. Взаємини керівника і підлеглого.
2. Усвідомлення своєї корисності.
3. Спільне прийняття рішень.

Отже, особливостями мотиваційної сфери в діяльності педагога є мотивація досягнення успіху і мотивація уникнення невдачі. Можемо зробити висновки, що мотивація досягнення успіху педагога – це стратегія його поведінки, коли він орієнтований на активність, досягнення результату, не боїться помилок, вживає різні дії, здатний до ризику. Мотивація уникнення невдачі педагога передбачає іншу особливість поведінки: пасивність, острах помилок і невдач, уникнути прийняття відповідальних рішень, страх ризику. Формування мотивації досягнення успіху педагогів дає їм змогу ефективно самореалізовуватися через оптимальні стратегії поведінки, розвиваючи компетентнісний, особистісний, поведінковий, рефлексивний, комунікативний та емоційно - вольовий компоненти власної особистості в цілому та як професіонала.

Як бачимо, існує органічний взаємозв'язок між мотивацією і рівнем професійної компетентності педагогічних кадрів, від яких, в основному, і залежить створення сучасної якісної національної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Басва О.В. Державне регулювання вищої освіти України в умовах інтеграції в Європейський освітній простір / О. В. Басва // Економіка та держава. – 2010. - № 4. – С. 114-116.
2. Бакал Л. Формування конкурентоспроможної особистості в умовах особистісно зорієнтованого навчання / Л. Бакал // Школа. – 2011. – № 9. – С. 9-11.
3. Варданян И. С. Новые тенденции в мотивации персонала / И. С. Варданян // Управление персоналом. – 2005. – № 9/10. – С. 93–95.
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 258–287.
5. Дем'янюк Т.Д. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість конкурентоспроможного педагога / Т. Д. Дем'янюк // Збірник наукових праць. – Рівне : РДГУ, 2009. – Вип. 1. – С. 5-8.
6. Добродін В. Г. Педагогічна майстерність вчителя. – К., 2006. – 520 с.
7. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
8. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
9. Обозов, Н. Н. Словник практичного психолога. - СПб., 1998. - С. 101.
10. Радченко А.С. Професійна компетентність учителя. – Х: Основа, 2006.
11. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський – К. : Радянська школа, 1988. – 304 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Бриль Марина Миколаївна,

кандидат психологічних наук,

ст. викладач кафедри психології КНУКіМ

mbryl73@gmail.com

Важливим завданням вищої школи в умовах глобальних соціальних змін є переосмислення концептуальних підходів до підготовки фахівців. У ситуаціях сучасних соціально-економічних складних викликів професійна підготовка фахівців культурно-мистецької сфери має бути спрямована на розкриття потенціалу кожного випускника, підготовку його до самореалізації та саморозвитку, протидії професійним деформаціям, маргіналізації, має стати ґрунтовною запорукою психологічного здоров'я особистості. Це в значній мірі залежить від успішного проходження процесу ідентифікації ще в період студентства.

До недавнього часу поняття «ідентифікація» та «ідентичність» не використовувалися широко в дослідженнях психологів. Історично поява терміну «ідентифікація» пов'язують з дослідженнями З. Фрейда, який розглядав феномен ідентифікації як прояв зв'язку індивіду з іншою особою та як механізм формування та функціонування групи. Всупереч їх удаваній синонімічності, як психологічний феномен ідентичність характеризується більшою стабільністю та виглядає вже результатом процесів ідентифікації. На їх протікання впливають Я-концепція та ідентичності сформовані раніше. Таким чином, у результаті навчання формується важлива для майбутнього професійного життя фахівця якість – професійна ідентичність (від лат. *identicus* – однаковий, тотожний) – почуття неперервності свого буття як сутності, відмінної від усіх інших.

Найважливіше завдання, яке стоїть перед вищим навчальним закладом, – це управління процесом професійної ідентифікації студента. Формування ідентичності розпочинається під час здійснення студентом власного професійного вибору та закріплюється під час навчання у вищому навчальному закладі. Професійна ідентичність фахівця культурно-мистецької сфери – має певні особливості, відмінності, притаманні цій діяльності. Хоча, скоріш за все, сам процес навряд чимось істотно відрізняється від ідентифікації будь-якого професіонала. Професійна ідентифікація – це процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідом чи групою на основі емоційного зв'язку, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних групових норм, цінностей, зразків поведінки. Він розпочинається з інформаційного наповнення структур свідомості, пов'язаним з двома механізмами його діяльності: вподобанням та ототожненням себе з кимось («самоідентифікація») та інтелектуальним

самоаналізом власного «Я» («рефлексія»). Професійна самоідентифікація дозволяє поступово окреслити стале уявлення про себе, яке є професійною ідентичністю особистості. Таким чином, формується система відповідей на питання: «Хто я?»: студент культурно-мистецького вишу, митець, представник «творчого світу» професій, «богемна людина», представник «креативного класу». Ступінь професійної ідентифікації відрізняється повнотою уявлення: тобто мірою наскільки студент ототожнює себе з професією та її представниками, за рівнем усвідомлення самого процесу вподобання.

Серед науковців немає єдиної точки зору на проблему формування професійної ідентичності. Наприклад, С. Єрмолаєва, І. Родичкіна вважають, що ідентичність стосується тільки тих людей, які мають основою ідентифікації професійну працю. Г. Гарбузова, Є. Грандіна, Л. Шнейдер підкреслюють, що професійна ідентичність розвивається під час навчання, а професійна освіта є одним із витоків її формування [1, с. 205].

Можна погодитися з точкою зору останніх, підтримуючи положення, що майбутній працівник сфери культури і мистецтв ідентифікує себе з професією, враховуючи власні здібності, інтереси, можливості, що виробляються під час професіоналізації як складного соціально-психологічного процесу в рамках навчально-виховного процесу.

Студентство – час, коли засвоюються професійні ролі та завдяки розвинутій професійній ідентичності проявляється обґрунтований оптимізм щодо успішності власної кар'єри в професії, впевненості соціальної значущості обраної професії.

Виділяють три взаємопов'язані та взаємозалежні етапи в процесі проходження студентами професійної ідентичності:

1) адаптаційний (1 курс, період осмислення «Я – студент»), коли зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийняту, емоційно забарвлену характеристику. Цей етап є нестабільним;

2) стабілізаційний (2 – 3 курси, період усвідомлення, «Я – майбутній спеціаліст»), коли відбувається усвідомлення досягнень, які зроблені завдяки власним зусиллям, задоволення від сприйняття себе як майбутнього суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

3) уточнювальний (4 – 6 курси, період переосмислення, «Я та моя професія й кар'єра»), нестабільний етап формування нових цілей та перспектив, уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування та періоду розвитку професійної кар'єри.

Серед форм ідентифікації, які запроваджені в навчально-виховному процесі, значна увага приділяється знанневій складовій (змістовному компоненту освітніх програм) та практико-орієнтованій діяльності (проходження практики під час навчання), організаційній наставницькій роботі в виші (інститути кураторства та «творчих майстерень» провідних митців, які існують на мистецьких спеціальностях). Особливе місце в розвитку професійної ідентичності також мають цикли занять, які

безпосередньо впливають на її формування. Наприклад, курс «Професійна та корпоративна етика», який викладається на 3-ому курсі. Завданням вивчення цієї навчальної дисципліни для студентів стає аналіз і оцінка з точки зору моральності ситуацій, що виникають у професійній сфері, а також визначення моральних аспектів професійної діяльності, здійснення своєї професійної діяльності відповідно до вимог, що пред'являються професійною етикою. Тому дуже важливим для реалізації цих завдань є організація практичних занять на «живих» прикладах з професії, формування діалогічності між викладачем та студентами під час опанування темами курсу [2].

Отже, професійна ідентифікація зумовлена самоорганізацією та реалізацією індивідом себе у вибраній професійній діяльності з метою інтегруватися в суспільство й адаптуватися у ньому. Професійна ідентичність майбутнього фахівця культурно-мистецької сфери – динамічна система, що починає формуватися в процесі підготовки та продовжує розвиватися в подальшій діяльності під час становлення професіоналу та реалізації його професійної кар'єри. Вона виглядає як відповідність особистості вимогам професії та сформованому професійному образу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Куліш О. В. Студентський вік як період становлення професійної ідентичності психолога у ВНЗ / О. В. Куліш // Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2014. – Вип. 2. Т. 1 – С. 204 – 208.
2. Шевченко С. Л. Чи потрібна соціологам професійна етика (досвід викладача ВНЗ)? / С. Л. Шевченко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2017. – Вип. 38. – С. 87 – 91.

ВНЕСОК ПАЇСІЯ ВЕЛИЧКОВСЬКОГО У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ

*Бричка Анна Володимирівна,
аспірантка НАКККиМ, м. Київ
anna_brichka@bigmir.net*

*Науковий керівник –
д. істор. наук, проф. Карпов В. В.*

Здобуття Україною незалежності, зростання самоідентифікації та самосвідомості нації дозволило звернутися до недостатньо досліджених раніше сторінок української культури. Нині наші співвітчизники можуть дізнатися про нові імена та персоналії із минулих століть, які зробили

неоціненний вклад у розвиток духовної культури. XVIII століття – один з найважливіших періодів в історії українців. Хоча цей період приніс занепад державності і розподіл України між іншими державами, але відбувся й значний культурний злет. Адже саме цей час дослідники називають «золотою добою української культури».

Одним із сподвижників духовної культури XVIII століття є Паїсій Величковський. Його життя та діяльність воістину унікальні. Він трудився в Україні, Молдавії та Греції (на Афоні) і вважається подвижником трьох помісних церков. Його подвиг – це відновлення практично втрачених чернечих традицій давньої церкви – розумного діяння та старецтва, а його численні переклади Отців Церкви мають світове значення для Православ'я.

Народився Паїсій Величковський у родині священика в Полтаві у 1722 р. Навчався в Київському духовному училищі. З ранніх років прагнув піти у монастир. Свій чернечий шлях Паїсій розпочав з Любечеського монастиря, продовжив його у Медведівському монастирі, у Києво-Печерській Лаврі, у обителі Святителя Миколи Чудотворця у Валахії, у скиті Киркуль. У 1746 році Паїсій долучається до братії Пантократорського монастиря на горі Афон. Звістка про нього поширилася по Святій Горі, і до Паїсія у навчання стали приходити багато ченців; для них преподобний засновує Ільїнський скит. Через початок Російсько-Турецької війни Паїсій повернувся в Молдово-Валахію, де також працював над відродженням чернечого життя. У 1763 році він стає настоятелем Свято-Духова монастиря на Буковині, з 1774 по 1779 рік – управляє Секульським монастирем, а потім перебирається у Нямецький монастир, де досяг глибокої старості і почив у 1794 році [1].

Все життя Паїсія Величкового було присвячено служінню чернецтву. Його основна заслуга полягала в тому, що він своїм прикладом і прикладом свого братерства оновив ті давні підвалини чернечого життя, на яких воно процвітало до початку свого занепаду.

Паїсій Величковський провів кілька років на Афонській горі й добре опанував грецьку мову, що дозволило йому читати грецьких Отців Церкви в оригіналі і перекладати їх слов'янською мовою. Він зробив доступним книжне слово Отців Церкви і ввів його у життя своєї громади. Завдяки своїм працям, Паїсій Величковський зумів у величній грецькій чернечій державі, якою є Афон, створити прецедент присутності слов'янства, відтворити окрему слов'янську державу, запровадити слов'янську мову та богослужбову практику, а також зберегти слов'янську, а звідси й українську культуру.

Саме під впливом грецької традиції преподобний Паїсій відродив старецтво і розкрив значення чесноти послуху. На Афоні та у Молдавії він став духовним батьком тисячі ченців, ознайомив їх з практично забутим до XVIII століття вченням про розумну молитву. Старець Паїсій учив, що найбільш дієвим засобом для здійснення високого призначення людини – єднання з Богом, – є перебування в спілкуванні з ним за допомогою розумного діяння – молитви, очищення й збереження розуму й серця, безмовності, тому

що «молитва есть ... сопребывание и соединение человека и Бога» [4, с. 106].

Преподобний Паїсій був духовним вчителем, вмілим перекладачем, письменником, знав багато мов. При перекладі вчень Отців Церкви він завжди прагнув передати зміст якнайближче до оригіналу. У 60-90-х роках XVIII століття преподобний з учнями переклав «Добролюбіє» – 5-томну тримовну антологію православних аскетичних текстів IV-XV століть [5]. Паїсій Величковський вишукував грецькі оригінали, з них перекладав або за ними виправляв. Серед його перекладів є багато нових, які до нього не перекладались на слов'янську мову. Преподобний перший дав змогу слов'янам читати такі грецькі твори, в цьому його велика заслуга. Інша група перекладів старця Паїсія – старші слов'янські переклади, зіпсовані перекладачами або занадто застарілі.

Паїсій Величковський також залишив по собі чималу кількість повчань, полемічних творів, а також листів. Листи та послання, залишені Паїсієм, дозволяють відчутти всю лагідність, покірність волі Божій, смиренність старця. Його ширі переживання, його наставляння, прекрасно характеризуючи самого преподобного Паїсія, є в той же час відмінними зразками епістолярного жанру (а також зразком правильного написання церковно-слов'янського тексту). У всіх листах та писаннях преподобного утримується думка, яка керувала ним протягом всього життя: мета буття людини на землі – у відновленні спілкування з Богом й у приготуванні до життя вічного. Досягається таке спілкування з Богом за допомогою виконання заповідей Божих, за умови сповідання Православної віри й приналежності до Православної Церкви. Заклик і вказівка шляхів до покаяння, до відновлення Богоспілкування, порушеного гріхом, є метою й змістом листів та послань Паїсія [2].

Преподобний Паїсій поширив серед чернецтва особливу духовно-аскетичну практику ісихазму, що є системою духовної практики, мета якої – поєднання людини з Богом через образ праведного життя. Роздуми старця Паїсія щодо аскетичного життя стали справжнім надбанням православної церкви, а його книга «Крины сельные или цветы прекрасные, собранные вкратце от Божественного Писания» – збіркою настанов для монахів-аскетів. Повчання містить 45 слів-розділів, у яких Паїсій говорить про покаяння, боротьбу проти зневіри, лінощів і розслаблення, про гордість людську, про благодать Божого Слова, про молитву, про міркування, чистоту серця і душі, про тверезість розуму, про різні скорботи, про безсумнівну віру та про інші речі.

Для братів-ченців Паїсій склав келійний устав, більшість правил якого було спрямовано на влаштування внутрішнього життя ченців і на відгородження їх духовного стану від усього порочного й шкідливого. Невимогливості, як непохитній основі чернечого життя, старець Паїсій надає першорядного значення в справі влаштування загального життя ченців у душі його основоположника Христа і його послідовників, давніх

подвижників. Беззаперечна слухняність і повне відсікання своїх бажань є важливим моментом у справі улаштування загального життя. Загальне життє, засноване на слухняності, він називав шляхом до Царства Небесного [3].

Паїсій Величковський є одним з перших українських письменників XVIII століття. Його літературні праці за своєю спрямованістю та ідеями є надзвичайно цінними, представляючи цілком самостійний етап у ході розвитку української релігійно-аскетичної думки. Ідеї Паїсія у своїй загальній основі – ідеї цілого ряду Святих Отців, твори яких він перекладав. Всі його праці мають на меті ввести людину в правильне розуміння творінь Отців християнського чернецтва й аскетизму. Паїсій не ставив перед собою завдання побудувати повчальну систему. Він хотів тільки начертати образ християнського життя, показати напрями духовного шляху. І в цьому його важливе історичне значення.

Вся літературна діяльність Паїсія надихалася любов'ю до Бога і Його Царства, любов'ю до Церкви й ближнього. Ця любов пронизує всі писання старця Паїсія. Осяяний божественною благодаттю, смиренний Паїсій невтомно розливав свою любов на усіх, хто прагнув пізнати істину Христову.

Діяльність Паїсія Величковського мала велике значення для православної церкви, вплинула на світогляд багатьох вітчизняних філософів та письменників, зокрема В. Жуковського, М. Гоголя, Ф. Достоєвського, П. Юркевича та інших. Вплив Паїсія Величковського та відродженого ним ісихастського вчення на світську культуру XIX століття сприяє зацікавленню суспільства духовними цінностями православної віри.

Своїм прикладом, діяльністю і перекладами старець Паїсій викликав величезний духовний рух в православному чернецтві, особливо помітний в Україні, де він охопив не тільки ченців, а й світське суспільство всіх класів. Уявити собі духовний стан українського чернецтва та українського народу у XVIII і XIX століттях складно без урахування духовного впливу Паїсія Величковського та його учнів.

Справу старця Паїсія продовжили його чисельні учні та послідовники, багато з яких були українцями. Нямецький монастир перетворився на культурний оплот українства у цих краях за роки перебування у ньому Паїсія Величковського. Серед ченців були вихідці з українських земель, вони привносили особливості української культури до Нямецького та Секульського монастирів. Покажемо є те, що після смерті Паїсія Величковського настоятелем був обраний ще один українець – старець Софроній. Учні-українці користувались великою повагою серед інших ченців, тому нерідко очолювали монастирі після смерті Паїсія. До середини XIX століття українська частина братства залишалася багато в чому домінуючою, зберігаючи духовну спадщину Паїсія Величковського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жгун П. Б., Жгун М. А. Прп. Паисий Величковский. Автобиография, жизнеописание

и избранные творения по рукописным источникам XVIII-XIX вв. / Сост. П. Б. Жгун, М. А. Жгун; общ. ред. Д. А. Поспелова, О. А. Родионова. – Москва: Русский на Афоне Свято-Пантелеимонов монастырь, 2004. – 368 с. – (Smaragdus Philocalias).

2. Знаменский П. В. Паисий (Величковский) и его влияние на русское монашество / П. В. Знаменский // История Русской Церкви. – Москва: Республика, 1995. – 196 с.

3. Иеромонах Иннокентий (Павлов). Старец Паисий Величковский и его духовное и литературное наследие / Иеромонах Иннокентий (Павлов) // Доклад, прочитанный на международной Церковной научной конференции «Богословие и духовность», 11-18 мая 1987 г. – Москва: изд. Московской Патриархии, 1989. – С. 67-74

4. Прп. Паисий Величковский. Автобиография, жизнеописание и избранные творения по рукописным источникам XVIII-XIX вв. / Прп. Паисий Величковский. – Москва: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2006. – 438 с.

5. Священник А. Михайлов. Старчество преподобного Паисия (Величковского) и его Оптинских последователей: дисс. канд. богословия / Московская Духовная Академия. – Сергиев Посад, 2002. – С. 49-51.

ALLEGORIES OF THE STRANGENESS. THE PROBLEM OF IDENTITY AND HUMANITY IN DISTRICT 9 MOVIE

Brzostek Aleksandra

Master in Cultural Studies

PhD student

Nicolaus Copernicus University in Torun, Poland

aleksandra.brzostek@yahoo.com

The cultural construction of monstrosity is a common phenomenon. Behind the Stranger/Alien, is the individual who has been excluded from the public discourse. Its “attribute”, that distinguishes it from the other members of the community is the social “stigma” that exposes the individual to violence. The concept of an alien is inseparable from the concept of the border. To recognize something as our own, known, we must first explore something different, which means crossing the boundaries that are culturally sanctioned. It is not only about territorial borders, but it is the exploration of these boundaries that contribute to the greatest shocks and changes in culture. Following the definition of this concept, constructed by Yuri Lotman, the border is defined as the line on which the period form ends. It is determined by opposite concepts such as “our” vs. “their”, “self” vs. “non-self”, “safe” vs. “dangerous”, “harmoniously organized” vs. “chaotic”. Each culture begins with dividing the world into the internal space (“ours”) and the external space (“theirs”). It is a binary breakdown, and the interpretation depends on the typology of culture. It is the border that allows us to understand what belongs to one world and what belongs to the other. Thanks to this, we can define what is familiar and safe and confront what is foreign and fills

us with fear. What is different from “our” custom has long been considered wild and barbaric. No wonder that the contemporary perception of the term “foreign” is characterized by negative values, and the first words that are synonymous we can give are probably: different, wild, incomprehensible, harmful.

What is different is always connected with the incomprehensible, and what is excluded from rational cognition causes fear, which gives rise to cruelty and leads to the elimination of the unknown. Primitive instincts that drive aggressive and self-preserving behaviour come to the fore in such moments. However, by eliminating the unknown, the future of the individual’s development as well as his own culture is destroyed. As Waldenfels points out in his book *Topography of the Alien*, “you cannot have your own without a stranger” [8, p. 70]. The stranger is our mirror, of which we can identify or even get to know and name our own subjectivity. The process of self-discovery cannot take place without prior contact with the Stranger. Everything is based on the old principle that good without evil has no right to exist, because then nobody would know what the first is. This is also the case here, the opposites appearing in culture complement each other and allow for a more precise understanding of their own identity. However, the break-up of these contrasts in culture is universal. The border can be separated by various phenomena, i.e.: living from the dead, settled from nomads, city from the steppe, or universal for all cultures, the opposites: up/down, right/left, male/female. The border is, therefore, an ambiguous concept which divides on the one hand and links it on the other. “The boundary is a mechanism for translating texts of an alien semiotics into *our* language, it is the place where what is *external* is transformed into what is *internal*, it is a filtering membrane which so transforms foreign texts that they become part of the semiosphere’s internal semiotics while still retaining their own characteristics” [6, p.214].

Crossing or breaching the border causes fear that comes when two diverse cultures meet each other. Very often it turns into aversion, which determines the future assimilation of certain elements. Xenophobia is a phenomenon known since antiquity. It clearly outlines the boundary between what is ours and what is foreign and unknown. Its source is most often fear of the unknown, as well as belief in certain ethnic stereotypes, which are treated as faithful devotion to reality. Its symptoms increase when the nationalist views are awakened in the state, as well as during crisis moments, such as: the poor economic state of the country. We are reluctant to accept strangers when our life situation is falling. Social attitudes are tense, and we treat newcomers like thieves taking our place in the labor market. From xenophobia, it is close to racism, which clearly defines the place of individual human races in the social hierarchy, and then to racial oppression, not without reason associated with the concept and ideology of apartheid, which began with the colonization conquest. Xenophobia, racism, colonialism and apartheid are manifestations of violence against a stranger - a man who differs only in the color of the skin, or a film alien who is a mysterious visitor from another planet.

Historical events have imposed certain patterns with which we must struggle

in creating our reality. It is no wonder then that the movie presentations of aliens are more and more varied and do not appeal to human figures. Nevertheless, most of them are still based on history and refer to the racist ideology (positive or negative) (for example, *The Birth of a Nation*, dir. David Wark Griffith, 1915). All these ideas are based on one of the fundamental primary traits of fear. It has its source in the instinct of survival, which is characterized as a state of strong emotional tension activating with the imminent real threat. This was also the case with primitive cultures, when one community met with new elements of reality available and natural to another culture, which was a new and alien form of existence for them. In science fiction movies, however, we will more often encounter anxiety than the very notion of fear. Anxiety refers to an object whose existence is irrational. It usually arises in a completely safe situation or as a result of imagining situations or objects that threaten us. It is difficult, therefore, to isolate the object of anxiety itself, hence it comes down to its subject.

In this way, the androids, “little green men” or body snatchers will be for us objects that are not related to our reality, whose existence has no right to exist (for now) in our reality. They are not a part of our world known to us, but they are objects created by thought and transferred to the screen in accordance with the author’s vision. Over the years, our fears began to change. It is now difficult to fear the train or the mobile phone, which have permanently become part of the technical facilities of our culture. The greatest fears are always hidden in our subconscious, from which we get topics for horror or science fiction movies.

The film genre is immersed in history, culture and is formed on the basis of an agreement between the creator of the film and the recipient. With the help of such determinants as: the theme, story, character, narrative modus, time and place of action, iconography and style, it carries information about the movie. On the basis of these elements, the individual work determines its genological identity, which makes it recognizable in the communication process. In order for the system of film construction rules and the repertoire of the appropriate means of expression to be preserved and readable in reception, it must be: dual, repetitive, communicative, predictable, nostalgic, symbolic and functional [2]. The topic of science-fiction movies is, therefore, mostly: mysterious inventions, alternative civilizations and their technology, space travels and wandering in time. However, regardless of other adopted decisions, the distinctive and constitutive feature of science fiction remains the presence of fantastic elements and their scientific or pseudoscientific rationalization. This was also the case with the appearance of the first science fiction movie, which is considered to be *A Trip to the Moon* (*Le voyage dans la Lune*) by Georges Méliès from 1902, or later films by Fritz Lang *Metropolis* (1927) and *Woman in the Moon* (*Frau im Mond*, 1929).

The most common scheme in science fiction movies is the one in which the alien is constituted as a threat and even a predator, for example the cult film *Alien – 8th passenger “Nostramo”*, dir. Ridley Scott, or *Predator*, dir. John McTiernan. However, we don’t see much movies in which an alien will appear in the role of the victim, as is the case in the film *District 9* (2009), dir.

Neill Blomkamp. It refers to the previous short film of the same director from 2005/6, *Alive in Joburg*. The script was inspired by real events that took place during the policy of apartheid in South Africa. Twentieth century and the so-called District 6. It was the Cape Town district known for the forced deportation of black citizens, which occurred already in 1901 due to the spread of plague. Over 2,000 homes have been demolished and then gradually rebuilt. The district was constantly expanding, and the authorities did not provide it with adequate facilities, for example access to drinking water. Residents and their problems were left to their own devices, and due to the lack of funds, it was not possible to reconstruct the buildings. This became a pretext for the resettlement of native, black residents who, according to the authorities, led to the collapse and neglect of this area. In 1950, the government adopted an act on the policy of apartheid, forcing people to be divided into racial groups. Thus, the Act on group areas was adopted, pursuant to which District 6 was considered to be a white area. In the years 1966 – 1980, 600,000 “colourful” residents were resettled, and their homes and stores were razed to the ground. This district was considered a place of wickedness. The government tried to remove all evidence of resettlement as well as District 6 itself in a short time. Even the name was changed back to Zonnebloem. It’s enough to reverse the title “9” to see that Neill Blomkamp has chosen Johannesburg for a reason, and for the oppressed race he chose the so-called “prawns”.

This very term is characterized by a negative value. The name derives from the species of large crickets that occur in the vicinity of Johannesburg, and their generic name is: *Libanasidusvittatus*, colloquially: parktown prawn. The city legend was spread about them, disseminated by one of the Johannesburg newspapers, proclaiming that the legal parktown was the result of a genetic experiment that the students of the University of Witwatersrand in 1960 were admitting. This is how film prawns are perceived as unwanted and protruding from other species that seem to have much to do with crickets from Johannesburg. It is not just an appearance, strong armor, or a tentacle (or a penchant for consuming dog and cat food), but above all their status in the ecosystem, and even in the food chain. People accept them only when they can deal with other pests in their gardens, such as snails or moth larvae. However, they are themselves considered as pests when they appear in residential buildings, that is, when they cross the magic self/non-self boundary.

The American film *District 9* is an effective way to take up the subject of presentation of alien, consider the concept of identity, present the concept of humanitas, or consider the concept of a border that seems to be superior in the analysis of the Stranger/Alien. This quasi-documentary movie presents fictitious events from March 1982, when over Johannesburg (South Africa), not Washington or New York, appeared a ship of aliens, remaining for three months at rest. During this time, there was no contact between people and newcomers. In June of the same year, the government decided to board an unknown flying object. It turned out that inside there are malnourished and exhausted creatures

who need immediate help. A ghetto was created just below the ship –District 9 – for over a million aliens. They were placed in small barracks, which were to serve them as temporary homes. The period of their stay on Earth lengthened to over 20 years, during which time the relations between the prawns and the natives became very tense. Supervision over them was commissioned to MNU (Multi - National United), who together with the American army were assigned to guard the district boundaries and resettlement of strangers to the newly emerging ghetto, away from Johannesburg, due to widespread intra-species prostitution and illegal arms trafficking between native residents of South Africa and prawns (the Nigerian mafia buys a weapon, in return giving cat's food). Multi - National United also conducted secret prawns experiments, seeking to master a new technique and weapon that can only interact with alien DNA. It is no wonder then that when one of the MNU employees, Wikus Van De Merwe, proving eviction, is doused with the liquid stored by the prawns and undergoes a slow and painful transformation process, he becomes the most desirable object for conducting experiments. The managers of a private organization issued a death sentence for him for the “greater good”. Thanks to his DNA, it is possible to use alien weapons, and the door to new technology is no longer closed. It turns out, however, that Wikus is not alone when trying to save his life. He can count on the help of newcomers.

This time, we are not dealing with the blood-thirsty green people who came to Earth to take power, or, as they say, to cleanse the planet of the greater evil, which seems to be even valid, but with crushed and needy crickets. We do not know for what purpose they came to Earth, most probably they did not plan a longer stay here but during the movie we can get numerous theories created on this subject, and the one that considers the damage to the ship is the most justified one. After finding almost dying newcomers, there was no chance for any dialogue. Despite their more advanced technology, they were treated as a subordinate species to people. For fear of the unknown, they used their temporary weakness, put them in the slums and separated them with a barrier that would keep them in check until the government decides what to do with them. What is certain is the desire to master the new technology at the expense of several dozen or several hundred lives, if such a form of life like a stranger here, is accepted as a living organism that has any characteristics close to a human, such as emotional states, or intelligence and awareness of the new reality that surrounds it.

“But it is a feature of science fiction to ask such questions as, What is it to be human? What are the conditions of personal identity? What are the roles played by reason/desire/memory in human existence?” [5, pp. 26-27]. These questions, which have a high degree of uncertainty about their own identity, about who and what can be trusted and what is real and what is false, seem to fit in perfectly with the issues raised by Neil Blomkamp's film. The boundary between what is human and what is alien here is clearly disturbed. Despite the established stable territorial border with a powerful gate leading “outside” we do not know who is more “human”. The representatives of the human species, and now it would be

necessary to further specify which race, white or black, or aliens who came to Earth in unknown ways and turned out to need help themselves? The question about humanity/humanitas seems to be the foundation of the movie. As it turns out, it is not fixed permanently only to our species.

The universally perceived humanity has found its theories over the centuries. Often the boundary between what is human and what is foreign, far from humanity, was the concept of animality. According to Giorgio Agamben, an Italian philosopher, “strengthening and sanctioning this border was the main goal of the functioning of what he later called the anthropological machine, i.e. the machine for making humanitas” [3, p.22]. This metaphor of the machine was to help create a universal image of man. This clear opposition between animal and human was to facilitate the creation of a new concept of humanity, however, as it turned out, it is impossible to put a clear border between one species and another. If we accept the way of thinking of people who have enslaved prawns and treat them like animals, then we can assume that discovering animal traits in a human being (here in the infected main character) seems to be perfectly valid.

The same principle will work the other way round. When we look at Christopher Johnson, who is the representative of the aliens, we will notice human features in a different genre. What is characteristic of the human species and what should distinguish it from the rest, is speech, the use of language and intelligence. These two elements have always been an irrefutable proof of the differences that exist between particular species of our planet. Classifying aliens to a subordinate species against humans, only on the basis of their poor condition, turned out to be a big mistake. Although most of the “prawns” in the movie were presented as creatures relying only on instinct, however among them are also individuals with a higher level of intelligence and greater knowledge of advanced technology far beyond human cognition. They have developed their own way of communication and have no problems communicating with people. Both man and animal are the effects of establishing the border, but humanity has become the cause of its establishment. In *District 9*, this border does not only run between two different species, but also within an individual who faces a question about his own identity. As emphasized by Giorgio Agamben, “the division of life into vegetal and relational, organic and animal, animal and human, therefore passes first of all as a mobile border within living man, and without this intimate caesura the very decision of what is human and what is not would probably not be possible” [1, p.15].

“Who am I?” is the fundamental question regarding the concept of identity, which was confronted by the film employee of MNU, Wikus Van De Merwe. During one of the searches of barracks belonging to Christopher Johnson, Wikus finds a dark liquid, which is sprayed by his own carelessness. This fluid reacts with his body and begins to pupate in a different form of life that he hates, “prawns”. He is quarantined, which means subjected to a series of experiments. As it turns out, his DNA has connected with alien DNA and in this way he became the only human on Earth that is able to use the new technology.

Scientists, however, are aware of the possibility of the final transformation of their employee into a monster and for this reason want to obtain his organs to conduct research and be able to “grow” a larger number of individuals with such predispositions. Their motivations are purely commercial, they are not interested in the life of one man, and even less in the life of prawns, which are treated like guinea pigs. Wikus, with the progress of transformation and the desire to kill him by “his own people”, escapes to the only place where no one would look for him, to the District 9. Now this place paradoxically becomes his asylum, where he is fighting the internal struggle for his own “I”, his own identity. As Stephen Greenblatt stated, the greatest danger is always associated with the threat of identifying with a stranger. There is a high probability that if Wikus saved his struggles with identity, he would write: “He, I say – I cannot say, I.”[7, p.56]. It is not just a physical transformation, like for example additional limbs, armor, or subtle green feelers, all of these seem to be nothing compared to the struggle in his head. An attempt to accept a new self is painful, and it is impossible for most of the movie. This film is one great way to look for a cure for changes and for the emergence of two different identities that must be accepted. Renouncing a new self can only lead to the destruction of the whole individual. Following Jean-Claude Kaufmann’s thought, the individual is not an unchanging creature, his identity is in the process of constant evolution, changing, transforming and renewing. “I” is a confrontation of differences that only during the process of acceptance become a whole and lead to self-acceptance. Thus, we cannot drown out just one side of our personality, which will still remind us of itself. In that case, we’ll never know what really makes me “me”. The breakthrough is the 87 minute of the movie, in which Wikus for the first time accepts himself and his new identity. He saves Christopher, lets him fly away (hoping he’ll be back in three years) and kills a fanatical alien killer (soldier). It turns out that self-acceptance goes hand in hand with the acceptance of the rest of society. At the critical moment, Wikus’ help comes from the rest of the alien community, which until now was rather passive in its contacts with people. For the first time, it seems that they killed a man with full consciousness, who was a threat to one of his own – Wikus, who became one of them. Although he does not have any human qualities any more, we can see that he has not lost his humanity. The proof of this is, for instance, sending flowers to his wife. Another question is whether these prawns did not have more compassion, loyalty and honor than the people presented in this movie. In that case, the main character had nothing to lose (talking about humanitas), he could only gain it by accepting his new self.

The notion of identity was an important problem that arose in the course of reflections on the figure of an Alien/Stranger. “Identity is not an immutable reality and its transformation is continuing because its numerous surfaces interact with various contexts that the individual traverses, or because the *self* tries to invent itself as *another*” [4, p.190]. The sense of identity is a guarantee of security, thanks to which we are aware of belonging to a certain social group that gives us a sense of sensibility of action. In terms of alienness, this issue seems

to be all the more important if we are dealing with a sudden impulse (such as the appearance of a new intelligent species), which forces us (not of our own will) to make quick and key decisions regarding to our own worldview, and to enter into a discussion with a new “self”. The key question in this case seems to be: What makes me “me”?

REFERENCES

- [1] Agamben, Giorgio, 2008, *Otwarte*, translated by P. Moscicki, KrytykaPolityczna, Volume 15, Issue 2, 124-138.
- [2] Altman, Rick, 2012, *Gatunki filmowe*, tłum. Maria Zawadzka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- [3] Borowski, M., Sugiera, M., 2012, *W pułapce przeciwności. Ideologie tożsamości*, Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- [4] Kaufmann, Jean-Claude, 2013, *Kiedy Ja jest innym*, translated by A. Kapciak, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- [5] Knight, D., McKnight, G., 2008, *What Is It to Be Human? Blade Runner and Dark City*, in: S. M. Sanders (eds.), *The Philosophy of Science Fiction Film*, The University Press of Kentucky.
- [6] Łotman, Jurij, 2008, *Pojęcie granicy*, in: „Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury”, przeł. B. Żyłko, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- [7] Stevenson, Robert Louis, 1985, *Doktor Jekyll i pan Hyde*, tłum. Tadeusz Jan Dehnel, Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- [8] Waldenfels, Bernhard, 2002, *Topografia obcego. Studia z fenomenologii obcego*, tłum. Janusz Sidorek, Warszawa: Oficyna Naukowa.

HUMANIZM - PROBLEMATYKA BADAWCZA WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYKI. MYŚL ANDRZEJA BOROWSKIEGO

Wizner Anita Edyta

Wprowadzenie

Temat niniejszych rozważań pojawił się w skutek dociekań nad zagadnieniem związanym z Humanizmem. Znaczenie terminu Humanizm jest bardzo ważne ponieważ rozumienie jego znaczenia nadaje sens naszemu życiu. Jakże niezwykła jest świadomość tego iż humanizm odgrywa w życiu człowieka¹ wiele kluczowych ról. Często zadajemy sobie pytania wszelkiego rodzaju, które ściśle są powiązane z ideą humanizmu, a przede wszystkim z człowiekiem. Nie

¹ Por. *Mały słownik etyczny*, St. Jedynek (red.), Bydgoszcz 1999, s. 48n. „człowiek.

Człowiek – w filozofii oraz naukach humanistycznych to gatunek istot, który wyróżnia się najwyższym poziomem rozwoju psychiki oraz życia społecznego. Człowiek to istota twórcza *homo kreator*; zdolna do myślenia *homo sapiens*, zdolna do zabawy *homo ludens*, zdolna do pracy *homo faber*.

wyobrażalne bowiem jest myśleć o humanizmie w kontekście oderwanym od człowieka. Sam wybór autora nie jest przypadkiem albowiem chodziło o takiego badacza dzięki, któremu studium pomogłoby zrozumieć zagadnienia związane z humanizmem.

1. Andrzej Borowski życie i twórczość

Andrzej Borowski jest Profesorem zwyczajnym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Piastuje funkcje wiceprezesa Polskiej Akademii Umiejętności oraz jest kierownikiem Katedry Historii Literatury Staropolskiej w Wydziale Polonistyki UJ. Zajmuje stanowisko wiceprzewodniczącego Rady Akademii *Artes Liberales*. Profesor Andrzej Borowski jest również współzałożycielem oraz członkiem redakcji półrocznika *Terminus*. **Autor wielu książek:** *Pojęcie i problem Renesansu północnego* (1987), *Renesans* (1992, wyd. drugie 2002), *Powrót Europy* (1999), *Słownik sarmatyzmu* (red. naukowa, współautorstwo, 2001), *Historia literatury polskiej i powszechnej. Starożytność–Oświecenie* (2002), *Iter Polono-Belgo-Ollandicum. Cultural and Literary Relationships between the Commonwealth of Poland and the Netherlands in the 16th and the 17th Centuries* (Kraków, 2007); *Humanizm. Historie pojęcia* (redakcja naukowa, współautorstwo; Warszawa 2009).

Tłumaczył takie dzieła jak: E. R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie Średniowiecze*, (Kraków 1997 i wyd. następne); Rabbi Simon Mzn. De Vries, *Obyczaje i symbole Żydów* (Kraków 1999), Rabbi Mosze Chajim Luzzato, *Ścieżka sprawiedliwych* (Kraków 2005).

Napisał ponad 90 artykułów, rozpraw oraz recenzji w książkach zbiorowych i czasopismach naukowych².

2. Zagadnienie humanizmu. Myśl Andrzeja Borowskiego.

Jak słusznie zauważa Andrzej Borowski wielu ludzi zadaje pytania o humanizm. Pytają osoby w każdym pokoleniu i można by rzec za każdym razem można by było od nowa formułować pytanie, ale co to znaczy od nowa i dlaczego? To tak jakby definicje humanizmu były niewyczerpujące jakby czegoś im brakowało, tak jakby zasługiwały na ulepszenie, pogłębienie, doprecyzowanie. Jakby potrzebowały poszerzenia nadaniu im głębszego wymownego sensu. Jakże zastanawiająca dla tego faktu jest wytrwałość. W tej wytrwałości można znaleźć zarazem motywację przeplecioną nieufnością jak również nadzieję na zdefiniowanie terminu używając właściwych do opisanie temu terminowi słów. Jest tak ponieważ kluczową rolę w naszym życiu odgrywają również autorytety³. W tych okolicznościach łączą się ze sobą losy autorytetu ale również samej wiedzy, która nazywana jest humanistyką w ogólnym znaczeniu, ale również może pojawić się wiedza odnośnie humanizmu w jakimś określonym kontekście

2 Por. A. Borowski, <http://www.khls.polonistyka.uj.edu.pl/web/khls/prof-andrzej-borowski>, [dostęp: 12.01.2018].

3 Por. Por. A. Borowski, *Humanizm jako przedmiot współczesnej humanistyki*, [w:] A. Borowski (red.), *Humanizm. Historie pojęcia*, Warszawa 2009, s. 101n.

może odnoś się do miejsca, czasu oraz ludzi dla których zrozumiała jest ta dziedzina poznania⁴.

Na tle takich poglądów autor postawił nie banalne pytanie, a mianowicie: czy możliwa jest odpowiedź dzisiaj na pytanie o humanizm⁵ mając na uwadze tylko jedno spośród współczesnych nam pokoleń lub jeszcze bardziej problematycznie również w imieniu pokolenia tych osób, które nas jako nauczycieli o humanizm dopytują? Jak poprawnie należało by odpowiadać tym co zadają pytania o humanizm? I co może przysporzyć nie lada wysiłku, jak zadawać pytania, aby poprawnie o humanizm pytać?⁶.

Andrzej Borowski próbował wyjaśnić wszelkiego rodzaju pytania o *humanizm* w kontekście kwestii, które nas dotykają najbardziej i są nam najbliższe czyli ze strony praktycznej. Autor sformułował ją z determinacją wspierając się na optymizmie Thomasa Manna, który doświadczył I wojny światowej i jak pisał chciał dopomóc niemieckiej *humanitas* za pomocą swojej aktywności. Ważne jest aby mu skutecznie przywrócić funkcjonalność w sensie naukowym i społecznym. Aby uporządkować wstępnie ten rozległy zbiór zagadnień związanych z humanizmem i prób udzielenia na nie odpowiedzi istnieje potrzeba przyjęcia kilka elementarnych ustaleń pojęciowych. Należy bowiem od początku i nie będąc w zależności od zaszłości ale należy o nich pamiętać wyodrębnić zasadnicze problemy, wyznaczające temat refleksji o humanizmie. Należałoby ustalić, czy wciąż jest nadal możliwe posługiwanie się terminem *humanizm*, a jeżeli tak to w jakiego rodzaju dyskursach. Jak to określa Stanisław Łempicki posługiwanie się pojęciem humanizmu czyli jako *idei* ponadczasowej lub *prądu wiecznotrwalego*. Z tym szerokim spektrum, choć może się wydawać na wstępie nieco okrojonym zespołem problemów łączy się inny zbiór zagadnień, które dotyczą zróżnicowania przestronnego wpływu idei humanizmu w jej historycznych okresach. Ważne jest to, aby brać pod uwagę topografię przestronnych układów kultury oraz zadać pytanie czy i na jakich warunkach można rozważać o humanizmie poza Italią ponieważ tam we wczesno nowożytnej formule – narodził się i z stamtąd się wywodził. Pytania związane z tą kwestią są nadal dla humanistyki bardzo aktualne oraz zasadne. Dzisiaj spotykamy się z wieloma różnymi narracjami czy nawet *historiami*, które dotyczą humanizmu, ale ich różnorodność, blask, błyskotliwość oraz wieloaspektowość myśli uruchamia jakieś procesy racjonalizacji i ukazuje pewne problemy, ale to jest normalne odruchy dla osoby myślącej. Wyrażenie tych oraz podobnych im postulatów uzmysławia oprócz tego istnienie ale jakby w tle całej problematyki

4 Por. Tamże, s. 101n.

5 Por. P. Wilczek, *Literatura polskiego renesansu*, Katowice 2005, s. 23n.

Humanizm renesansowy. Nawijając do epoki renesansu termin *humanizm* należy połączyć nie tyle z przymiotnikiem *humanus* (*ludzki*), ale również z często wówczas używanym, włoskim wyrazem *umanista*, który oznaczał nauczyciela studia *humani-tatis*, czyli odnosił się do nauk humanistycznych, obejmujących wtedy przede wszystkim poetykę, gramatykę i retorykę.

6 Por. Tamże, s. 101n.

dotyczącej ogólnych kwestii związanych z humanizmem⁷.

Andrzej Borowski akcentuje tutaj pierwotną niepewność odnośnie tego czy pojęcie lub idea humanizmu, których wydarzenia się rekonstruje nie są przywołaną doraźnie i dla jakiejś jednostki wygodnym zabiegiem, operacyjnie hipostazą i w jakim nasileniu może ona być wytrzymała na nieuchronienie wokół takich terminów robione zabiegi ideologizujące. Ze względu na wieloznaczność tego pojęcia, przyczyniło się do tego, iż obecnie pojęcie „humanizmu” obecne jest w wielu dyskursach ideologicznych dalekich od historycznych faktów oraz historycznego kontekstu, jeśli nie XIII – wiecznego, to co jest zasmucające – renesansowego, bardzo bliskich natomiast niby wyznaniowej ahistoryczności. Patrząc na to z innej strony nie można zignorować XX wiecznych nawiązań do idei humanizmu (które nie są ideologiczne) które są bardzo wyraźne i z nostalgią oraz sympatią z rozbrajającą czasami naiwnością przeciwstawiały się oraz nadal to robią różnego rodzaju aktom barbarzyństwa⁸.

Badacz, który zagłębia się w ideę humanizmu może zadawać rozmaite pytania zagadnienia związane z humanizmem. Pytania mogą dotyczyć nawet bardziej współczesnych problemów dotyczących humanizmu i człowieka. Osoba zainteresowana tematyką humanizmu może pytać o funkcjonalność terminu *humanitas* odnoszącym się do dzisiejszego nurtu w naukach społecznych. Szczególnie wobec tych zagadnień, które kwestionując aktualne projekty liberalno- demokratyczne, pamiętając, że wywodziły się one pośrednio z nowożytnego humanizmu chodzi mianowicie o organizację życia społecznego dotyczy również godności osoby. Humanizm należy postrzegać również z perspektywy wzorców wychowawczych, postaw rodzicielskich, czyli tego co ściśle zbudowane jest z budowaniem systemu wartości u człowieka, co go kształtuje. Warto podkreślić, iż byłoby zdaniem Andrzeja Borowskiego niedojrzałym w sensie odpowiedzialności podtrzymywanie złudzenia, gdyby tylko ze względu na estetyczne przyzwyczajenia i poznawcze intelektualne sentymenty, iż w nawiązaniu do formuł z których nowożytny humanizm powstawał. Można śmiało powiedzieć jak słusznie zauważa autor iż należy powstrzymać rozpad wartości z tamtych światopoglądów, przeciwstawić się kryzysowi upadających wartości, dotyczy to również wzorców na których one się opierały⁹.

Studium odnośnie humanizmu w sensie projektu antropologiczno filozoficznego zasługuje na szczególną uwagę ponieważ autor zauważa, że naturalnym punktem odniesienia i punktem wyjścia jest termin *humanitas*, od którego się wszystko zaczęło, narodziło a mianowicie używano go do budowy wyrażenia. Należałoby tutaj przytoczyć bawarskiego nauczyciela Niethammer, przyjaciel F. Hegla i G. Wilhelma. Niethammerbo to on właśnie posłużył się

7 Por. A. Borowski, *Humanizm jako przedmiot współczesnej humanistyki*, [w:] A. Borowski (red.), *Humanizm. Historie pojęcia*, Warszawa 2009, s. 101n.

8 Por. Tamże, s. 101n.

9 Por. A. Borowski, *Humanizm jako przedmiot współczesnej humanistyki*, [w:] A. Borowski (red.), *Humanizm. Historie pojęcia*, Warszawa 2009, s. 101n

tym słowem, w książce z 1808 roku w znaczeniu ogólnego wykształcenia klasycznego, ale również aby podkreślić osiągnięcia humanizmu włoskiego w szczególności chodzi o XV wiek, chciał on również podkreślić pewne epoki i określenia poprzez to nadać wymowniejszego obrazu tamtych czasów oraz odniesienia się do humanizmu. Pojmowanie *humanitas* z punktu widzenia *wykształcenia klasycznego* czyli w jej zmodernizowanej postaci humanizmu. Można to rozumieć opartego przede wszystkim na znajomości języków obcych, znajomość literatury greckiej oraz rzymskiej to utrwaliła książka Georga Voita *De Wiederbelebung des classischen Altrhums, oder Erste Jahrhundert des Humanismus*. Pozycja ta silnie oddziaływała na świadomość w szerokim zakresie oraz przez długi czas. Ten stan rzeczy ukazuje, iż pojęcie *humanizmu* obowiązywało w epoce, kiedy ważną rolę odgrywały potrzeby wielkich syntez historyczno-filozoficznych prawie tak ogromnie jak w naukach przyrodniczych czy geologii z uwzględnieniem poszczególnych epok i myśli, ale z próbą jasnego rozgraniczania głównych nurtów ideowo-artystycznych, które miały na celu odgrywać rolę decydującą w wydzielonych epokach. Jeżeli tak ukierunkujemy tok myślenia i pogłębimy refleksje nad dziejami kultury dojdziemy do wniosku iż towarzyszyły im jeszcze inne skłonności charakterystyczne dla współczesnej kultury w Europie ponapoleońskiej i porewolucyjnej. Przywracano w niej święty spokój i umacniano święte przymierze współdziałanie miało na celu nadanie pierwszorzędnej roli dla klasycznego oddziały kulturowego w wychowaniu w sensie kształtowania osobowości człowieka. Urzędnicy państwowi mieli spełniać zadanie, które miało polegać na współtworzeniu nowego ładu klasycznego w sensie porządku społecznego, politycznego, a także estetycznego¹⁰.

Ważną rolę w wykonaniu klasycznej formacji kulturowej odgrywały wzorce starożytne bardzo podobnie działało się także wcześniej, gdy w antycznych, grecko-rzymskich wydobywanych jakby z wykopalisk w oparciu o wzorce kulturowe szukano odpowiednich paradygmatów dla renesansowego planu odrodzenia kultury oraz odrodzenia człowieka. W XIX wieku termin *humanizm* występował popularnie w sensie systemu pedagogicznego, który wychowanie podpierał w oparciu o nauczanie starożytnych języków. Było to ściśle powiązane z odrodzeniem się studiów klasycznych w Niemczech pisząc szerzej z położeniem ogromnego nacisku na Grecję przy zasłudze Rzymu odnoszące się do czasów Winckelmanna, Goethego, Schillera oraz wielu innych znakomitości. Dla zrozumienia przyczyn i skutków owej ewolucji terminu potrzebny jest powrót do fundamentów samej idei *humanitas*, która pojmowana była od wczesnej nowożytności konwencjonalnie jako tłumaczenie greckich pojęć *paideia* oraz *philantropia*. Podstawą na którą powoływali się humaniści do których zaliczali się Angelo Poliziano oraz Battista Guarino z uwzględnieniem *Noctes Atticae Aulusa Geliusza*, chodzi o fragment trzynastej księgi tego dzieła, który obrazuje i objaśnia prawidłowe znaczenie wyrażenia *humanitas*. To co Grecy nazywają *paideia*, my nazywamy erudycją i zdobyciem szlachetnych umiejętności, starożytni nazywali to samo mianem *humanitas* tak opisywał

10 Por. Tamże, , s. 101n.

Battista Guariana w jego dziele *De modo ordine docendi Ac studenti*: „*Quam rem Graeci paideian vocant, nos eruditionem, institutionemque In bonas arte dicimus, aem humanitatem quoque veteres nominaverunt*”¹¹.

Łączenie przez włoskich humanistów terminu *humanitas* tak jak było rozumiane ówczesnie jako nauczyciele *artes humaniora*, odnosiło się to do greckiej *paidei* oraz jej rzymskim równoznacznikiem nadało owemu pojęciu ważności oraz znaczenia, które opierało się na autorytecie starożytnych-*auctoritas antiquorum*. To było pierwszym krokiem, który posiadał wielkie konsekwencje posunięcia się do przodu i ku zbudowaniu późniejszej, ale nowocześniejszej już definicji idei *humanizmu*. Bardzo istotny był również drugi krok czyli połączenie na trwałe terminu *humanitas* z literaturą artystyczną dzisiaj nazwalibyśmy ją *bonae litterae*, którym Guariano przypisywał funkcje wychowawcze. Przyjęcie takiego spojrzenia na prozę oraz poezję klasyczną w której na naczelnym miejscu stawiano historiografię oraz twórczość autorów nowożytnych, która również wywodziła się z tradycji antycznej co przyczyniało się do uzasadnienia prestiżu dla osób wykładających te przedmioty humanistów. Poglądy¹² te wyznaczały towarzyszący następnym stuleciom kierunek myślenia pod kątem wychowawczej roli moralnie wartościowych literacko oraz moralnie sztuk. Sztuka mianowicie uszlachetnia naturę człowieczeństwa. Sama świadomość pomiędzy umiejętnością *ars* czyli stawania się pięknym człowiekiem *un bell'uomo*, a świadomym celowym wpływaniem poprzez czyn na ten proces, który z całą pewnością należy do wychowawczego, polegającą na obcowaniu z literaturą piękną. W przyszłości stawała się beletrystyką *belles letters*, co miało odzwierciedlenie w przejściu od średniowiecznego systemu poglądów o wyzwolonych sztukach trywialnych *artes liberales* do nowożytnej kategorii *bonae litterae* dzięki temu możliwe stało się brzemiennie w efekt przejścia od związanego trivium terminu *studia humaniora* do ekspresji *studia humanitatis*, one odnosiły się do kulturowego celu edukacji literackiej¹³.

Warto również wspomnieć o humanizmie i tożsamości kulturowej. Andrzej Borowski zauważa, że połączenie wczesno nowożytnego humanizmu z problematyką tożsamościową zalicza się do najważniejszych powodów oraz stwarza okoliczności do stawiania różnego rodzaju pytań o możliwość aktualizacji terminu *humanizm*. Uzasadniając to można stwierdzić, że bardzo istotnym jest pytanie o sens humanizmu? Pytanie to można zaliczyć również do pytania o tożsamość kulturową, którą niewątpliwie łatwiej jest zobrazować,

11 A. Borowski, *Humanizm jako przedmiot współczesnej humanistyki*, [w:] A. Borowski (red.), *Humanizm. Historie pojęcia*, Warszawa 2009, s. 101n.

12 Por. Tamże, s. 101n. Janusz Pelc zauważył, iż pojmowanie idei *humanitas* miało swoje odbicie także w polskiej leksykografii, która dotyczyła XVI wieku. Ustanowienie takiej formuły *humanitas*, która odnosiłaby ten termin do paradygmatu wychowawczo- edukacyjnego, który opierałby się na klasycznym wykształceniu literackim, aprobuje na aplikację tego określenia w stosunku do różnych formacji kulturowych.

13 Por. Por. A. Borowski, *Humanizm jako przedmiot współczesnej humanistyki*, [w:] A. Borowski (red.), *Humanizm. Historie pojęcia*, Warszawa 2009, s. 124n.

kiedy można się powoływać na kolejno po sobie powstające jak i normatywnie opisywane wzorce kulturowe. W nawiązaniu do wzorców kulturowych były one powszechnie zrozumiałe oraz akceptowane. Co istotne w tym przypadku humanizm od lub do odrzucenia, ale także można się również skonfrontować się z tematyką oraz z zagadnieniami związanymi z humanizmem¹⁴.

3. Podsumowanie:

Reasumując wkład pracy badawczej Andrzeja Borowskiego w rozważany problem humanizmu i humanistyki. Należy zauważyć iż badacz podchodzi do problemu bardzo dogłębnie biorąc pod uwagę humanizm renesansowy. Dostrzeżony z tej właśnie płaszczyzny pozwolił zobrazować poglądy na temat humanizmu oraz humanistyki.

Uważam, że humanizm sam w sobie stawia przed człowiekiem ogromne wyzwania pod kątem każdej rzeczywistości życia z jaką człowiek ma styczność. Zarówno z punktu widzenia naukowego jak i społecznego ponieważ kultura, sztuka, nauka w każdej dziedzinie, technologia, życie społeczne ściśle wiążą się z życiem człowieka. Człowiek tworzy kulturę¹⁵, a poprzez kulturę tworzy sztukę życia co prowadzi do współtworzenia humanizmu, a co ważniejsze do kreowania człowieczeństwa oraz wydobywania go w każdym człowieku dla drugiego człowieka. Kultura w tym dzieła literackie, artystyczne, naukowe oraz wszelakie novum życia społecznego powinno być tak nowatorsko humanistyczne, aby sprzyjało człowiekowi oraz szanowało jego godność jako osoby ludzkiej.

Człowiek¹⁶ buduje, mieszka i myśli poprzez myśli kreuje świat w swoim świecie buduje go oraz mieszka w nim dlatego ważne jest móc myśleć o humanizmie, poszerzać wiedzę i w oparciu o nią wpływać na kulturę oraz jakość życia człowieka.

Abstrakt

Znaczenie terminu Humanizm jest bardzo ważne ponieważ rozumienie jego znaczenia nadaje sens naszemu życiu. Jakże niezwykła jest świadomość tego iż humanizm odgrywa w życiu człowieka wiele kluczowych ról. Często zadajemy sobie różnorodne pytania, nierzadko takie, które ściśle powiązane są z ideą humanizmu, a przede wszystkim z człowiekiem. Nie wyobrażalne bowiem jest myśleć o humanizmie w kontekście oderwanym od człowieka. Celem artykułu jest ukazanie myśli Andrzeja Borowskiego, który uważa, że humanizm odgrywa ogromną rolę w sensie naukowym oraz społecznym.

Słowa Klucze: Andrzej Borowski, humanizm, człowiek, kultura

14 Por. Tamże, s.101n.

15 Por. M.A. Krąpiec, *O antropologiczny profil KUL*, [w:] *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin1998, s. 299n.

Potrzeba humanistyczna prowadzi do dezyderatu opracowania bardziej wszechstronnego, skoordynowanego oraz systematycznego na etapie wydziałów i katedr, problematyki człowieka, która dotyczy różnych aspektów wyznaczonych dzięki zainteresowaniom naukowym, jak i również przez współczesne nurty myślowe.

16 Por. M. Heidegger, *List o „humanizmie”*, [w:] J. Tischner (przeł.) *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa 1977, s. 76n.

Abstract

The meaning of the term humanism is very important because understanding its meaning gives meaning to our life. How extraordinary is the awareness that humanism plays many key roles in human life. We often ask ourselves various questions, very often ones that are closely related to the idea of humanism, and above all to man. It is not conceivable to think about humanism in a context detached from man. The aim article is to show the thought of Andrew Borowski who believes that humanism plays a huge role in the scientific and social sense.

Word Keys: Andrew Borowski, humanism, man, culture

BIBLIOGRAFIA:

1. A. Borowski, *Humanizm jako przedmiot współczesnej humanistyki*, [w:] A. Borowski (red.), *Humanizm. Historie pojęcia*, Warszawa 2009.
2. A. Borowski, *Renesans*, Warszawa 1992.
3. M. Heidegger, *List o „humanizmie”*, [w:] J. Tischner (przeł.), *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa 1977.
4. M. A. Krąpiec, *O antropologiczny profil KUL*, [w:] *Człowiek, kultura, uniwersytet*, Lublin, 1998.
5. P. Wilczek, *Literatura polskiego renesansu*, Katowice 2005.
6. *Mały słownik etyczny*, (red.) St. Jedynak, Bydgoszcz 1999, s. 94, *człowiek*.

Netografia:

1. A. Borowski, <http://www.khls.polonistyka.uj.edu.pl/web/khls/prof-andrzej-borowski>, [dostęp: 12.01.2018].

FUNKCJA PERSWAZYJNA JĘZYKA REKLAMY POLITYCZNEJ. WYBRANE ASPEKTY

Gala Paulina

doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
paulina.gala131@gmail.com

Wstęp

Retoryka, czyli sztuka perswazji ma swoje korzenie już w starożytnej Grecji. Arystoteles, uważał że ważną dla retora sprawą jest zrozumienie emocji słuchaczy i umiejętność nimi sterowanie. Stworzona przez niego teoria perswazji rozróżniała zasady źródła, komunikatui emocjiwidowni: „środki przekonywania uzyskane za pośrednictwem mowy dzielą się na trzy rodzaje. Jedne z nich zależą od charakteru mówcy (ethos), inne od nastawienia w jakie wprawia się słuchacza (pathos), inne jeszcze od samej mowy ze względu na rzeczywiste lub pozorne dowodzenie (logos)” [1. c.67].Oznaczało to, że nadawca musi pozyskać wiarygodność wśród słuchaczy, skonstruować przekaz skupiający uwagę słuchaczy wokół pożądanego tematu oraz kontrolować uczucia słuchaczy. Kontrolowanie ma doprowadzić do podejmowania przez odbiorców oczekiwanych przez nadawcę działań. Arystoteles retorykę nazywa częścią nauki

politycznej i etyki. O jej zastosowaniu w polityce mówili także Platon i Ciceron. Platon, walcząc z retoryką sofistyczną, rozumiał retorykę jako moc kierowania duszami, polegającą na nakłanianiu za pomocą słów. Używano licznych argumentów i technikę wywierania wpływu na emocje słuchacza [3. c.23]. Ciceron umiejętność perswadowania emocjonalnego uważał za najważniejszą sprawność retoryczną rzymskich mówców: „któż tego nie przyzna, że spośród wszystkich zalet mówcy, największą jest ta, by zapalił dusze słuchaczy i do tego je porwał, czego wymaga dana sprawa; kto tej zalety jest pozbawiony, temu brakuje tego, co jest najważniejsze” [4. c. 25].

Manipulacja w polityce

Język polityki ma za zadanie wpłynąć na odbiorców, dotrzeć z określonym przekazem i wywołać określony skutek. Robert Cialdini, niekwestionowany specjalista zajmujący się zagadnieniami psychologii społecznej, wyróżnił reguły wpływania na odbiorców: wzajemności, konsekwencji, społecznego dowodu słuszności, lubienia, autorytetu, niedostępności [2. c.12]. Reguła wzajemności może doprowadzić do ludzkiej uległości, w efekcie poczucia zobowiązania za pomocą drobnej oddanej nam przysługi. Reguła konsekwencji dowodzi, że początkowe zaangażowanie odbiorcy będzie przekładało się na jego konsekwencję w działaniu. Sam Leonardo da Vinci zauważył, że łatwiej jest odmówić na początku, gdyż z upływem czasu staje się to coraz trudniejsze: „Kiedy dokonamy już wyboru lub zajmiemy stanowisko w jakiejś sprawie, napotykamy zarówno wewnątrz nas, jak i w innych, silny nacisk na zachowanie konsekwentne i zgodne z tym, w co już się zaangażowaliśmy. Naciski owe prowadzą nas do postępowania w sposób usprawiedliwiający naszą wcześniejszą decyzję. Po prostu przekonujemy siebie samych o słuszności podjętej decyzji, co niewątpliwie podnosi nasze samopoczucie” [2. c. 68]. Osobom, które polubiliśmy chętniej dajemy się przekonać do postępowania zgodnie z ich prośbą. Zasada lubienia w szczególności dotyczy osób znanych, podobnych do nas samych oraz atrakcyjnych fizycznie, które otacza zjawisko aureoli (to co jest piękne, uważa się za dobre): „Liczni praktycy wpływu społecznego zdają sobie sprawę z tej zasady i dlatego dokładają starań byśmy ich polubili” [2. c.195]. Z kolei, reguła autorytetu, jest definiowana przez Cialdiniego jako uleganie prestiżowi osób, grup, bądź instytucji społecznych w związku z cenionymi w społeczeństwie wartościami (autorytetów formalnych wynikających z władzy, nieformalnych - wynikających z uznania dla stanowiska lub funkcji, a także emocjonalnych – wynikających z uczuć). Jest nazywana także regułą potrzasku autorytetu, a u Artura Schopenhauera możemy o niej przeczytać w fortelu nr 30. (*Argumentum ad verecundiam – do poczucia skrępowania*). Katalog manipulacji wykorzystywanych w przekazach i języku polityki jest w zasadzie otwarty. Z manipulacją polityczną wiąże się także kilka psychologicznych efektów specjalnych: aureoli, bumerangu, diabelski, Krugera-Dunninga, lucyfera, nadmiernego usprawiedliwiania własnego postępowania, odbitego blasku, Ottingera, pierwszej bramki, sprężyny, śnieżnej kuli, uporczywości.

Slogany. Rozważania teoretyczno-funkcjonalne

Niegdyś sloganami posługiwano się na polu bitwy w celach identyfikacji oraz wywarcia odpowiedniego wrażenia. Pojęcie pochodzi od staroirlandzkiego „sluagh-ghairm”, oznaczającego „okrzyk gospodarza”. Opisywane „zawołanie wojenne”, zamiast odstraszenia wrogów, służyło przyciąganiu klientów. Slogany są obecne nie tylko w świecie reklamy produktów i usług, ale przede wszystkim w polityce. Kojarzą się z komunikowaniem nieetycznym, manipulacyjnym, z traktowaniem publiczności w sposób nieuczciwy [8. c.10].

Slogan jest swoistą wizytówką: „Slogan reklamowy jest zachęcającym do zakupu zestawieniem wyrazów lub krótkim zdaniem wyrażającym skrót myślowy, który ma na celu trafne przemówienie do wszystkich odbiorców w jednakowym stopniu i jednocześnie uwypuklenie zalet towaru lub usługi. Chodzi o to, aby dzięki swej zwięzłości, ładunkowi emocjonalnemu i oryginalności, błyskawicznie został zapamiętany. Aby w pamięci konsumentów do sloganu „przykleiły się” towarzyszące mu informacje o marce” [9. c.108].

Skuteczny slogan, jak wykazują badania, powinien być zwięzły. Odbiorca z 5 podanych mu słów sloganu zapamiętuje wszystkie, z 10 pamięta około 4-5, a z 25 – tylko 4-8 [9. c.109].

Jak pisze Olgierd Langer: „Tekst złożony najwyżej z pięciu słów czytamy bez względu na to, czy nas interesuje czy nie, po prostu dlatego, że robimy to w mgnieniu oka, mimochodem”. Uważa on również, że tekst reklamowy powinien być zrozumiały nawet dla dziecka [10. c.38].

Zdaniem profesora Bralczyka najczęściej spotykamy się ze sloganami, które są odchylone od reguł składniowych (tzw. eliptyczność). Polega to na pominięciu gramatycznie ważnego elementu: „Zwięzłość sloganu ma radykalizować jego wymowę: im krótszy, bardziej lapidarny, tym bardziej może być sugestywny i kategoryczny. Im mniej elementów zawiera, tym większe pole dla odbiorcy do atrakcyjnych, choć czasem mimowiednych uzupełnień” [11. c. 126].

Trafny slogan reklamowy powinien spełniać określone kryteria: być zwięzły (3-5 słów), oryginalny, sugestywny, konkretny, liczyć się z pragnieniami i potrzebami klienta, zwracać uwagę, być zgodny z prawdą, być w zgodzie z przesłaniem firmy, zachować umiar w zachwalaniu produktu, korzystać z obowiązujących trendów, wpadać w ucho, posiadać trafne brzmienie i rytm, być uniwersalny, streszczać i podsumowywać, nakłaniać do kupna, uwzględnić, przepisy, kwestie etyczne i zwyczaje [9.c.109].

Istnieje wiele różnych rodzajów tworzonych sloganów. Slogan deklaracyjny – najczęściej używany slogan w reklamach przez wzgląd na swoją uniwersalność. Jest on zestawieniem wyrazów, lub zdaniem twierdzącym: „Wszystko co robimy, robimy dla Ciebie” (Ford). Slogan humorystyczny – ma na celu rozbawienie odbiorcy, jeśli zostanie użyty trafnie, ma dużą szansę na zapamiętanie: „Tylko mleczna margaryna robi z Ciebie Gagarina”. Hasło reklamowe pochodzące z lat sześćdziesiątych XX wieku było w pewnym stopniu żartem. Zarówno rym i wykorzystanie postaci pierwszego człowieka

w kosmosie, przyczyniły się do sukcesu reklamy: „reklama tak właśnie działa. Pokazywała ideały, do których konsument aspirował. Zresztą, czy dziś tak nie działa? Przecież pełno jest współczesnych idoli w nie bardziej intelektualnie rozbudowanych reklamowych komunikatach” [12. c.306]. Innym ciekawym przykładem tego typu sloganu było: „chcemy Lecha nie Wojciecha”. Slogan pytający – jego skuteczność tkwi niejako w zmuszeniu do refleksji, a także nasunięciu konkretnej odpowiedzi. Slogan wzbudzający ciekawość – wstęp do dalszej części reklamy, która zaspokaja wzbudzone uprzednio zainteresowanie: „Volvo podwaja przyjemność”. Slogan komunikujący nowość – reklama funkcjonuje stosunkowo krótko, ze względu na fakt, że produkt jest nowym jedynie jakąś chwilę: „Nowa jakość światła (Phillips)”. Slogan rozkazujący – w wielu przypadkach osiąga efekt odwrotny od zamierzonego, komenda nakazująca określone działanie). Slogan prestiżowy – ma reklamować towary ekskluzywne, które kojarzą się z luksusem. Przykładem może być slogan marki samochodowej Jaguar: „Don't dream it. Drive it! lub Porsche: „There is no substitute”. Slogan identyfikujący towar – stosowany w przypadku powszechnie znanego znaku towarowego: „Twój Opel Astra”. Slogan oddziałujący na emocje – pobudzając emocje możemy wpłynąć na podejmowanie decyzji o zakupie towaru. Przykład marki Nikon: „At the heart of image” [9. c.111].

Z kolei, Jerzy Bralczyk wyróżnia cztery podstawowe typy sloganów reklamowych: slogan bez nazwy – „Ociec, prac” (Pollena 2000), slogan zawierający nazwę jako część integralną – „Zawsze Coca-Cola”, czy „Lotem bliżej”, slogan z nazwą oddzieloną kropką lub myślnikiem od drugiej części – „Ariel – pranie czyste jak lza”, slogan zredukowany do nazwy – charakterystycznie wypowiedziany, znajdujący się w logotypie, slogan występujący bez nazwy jest dążeniem reklamodawców, lecz wymaga intensywnej kampanii, która sprawi że slogan stanie się bezbłędnie kojarzony z daną marką, nazwą np. „Just do it” (Nike), „A diamond is forever” (De Beers) [11. c.126].

Jednakże, funkcję sloganu może zastąpić w określonych sytuacjach sama nazwa, logotyp. Takim funkcjonalny slogan powinien być umieszczony w magazynie czy na plakacie w odpowiednim miejscu, albo wypowiedziany w sposób charakterystyczny, umożliwiający zapamiętanie, zaciekawienie odbiorcy [11. c.127].

Skuteczne slogany reklamowe są tworzone poprzez użycie odpowiednich, oddziałujących psychologicznie słów. Słowa, aby zostały zapamiętane, powinny być atrakcyjne dla odbiorcy, wypowiedziane we właściwym tempie i ilości.

Najważniejszym słowem w reklamie jest nazwa produktu, a co ciekawe skuteczne nazwy powinny rozpoczynać i kończyć się samogłoską [11. c.60].

Wybór odpowiednich słów, które mają być użyte w reklamie do łatwych nie należy. Pierwszym z postawionych dylematów jest wybór między słowem ogólnym, a konkretnym. Konkrety mocniej na nas oddziałują, ale też mogą ograniczać właściwości działania reklamowanego przedmiotu.

Jerzy Bralczyk dywaguje również nad zastosowaniem w reklamie słów wyrazistych, precyzyjnych, jednoznacznych, nieostrych, z rozmytym

znaczeniem, wieloznacznych.

W sytuacji, kiedy zależy nam na właściwym zrozumieniu przekazu przez odbiorcę powinniśmy używać określeń precyzyjnych, wyrazistych i jednoznacznych. Mając na celu pozytywny odbiór przekazu i zwiększenie siły oddziaływania warto zastosować słowa o szerokim zakresie znaczeniowym. Pozwoli to również uniknąć zarzutu kłamstwa. Odbiorca słysząc dany nieostry przekaz może z dużą łatwością dostosować go do swoich wyobrażeń.

Analizując działanie określonych słów w reklamie i frekwencję ich występowania można stwierdzić, iż reklamodawcy świadomie podejmują decyzje językowe.

Komunikaty reklamowe zawierają słowa, na których spoczywa ciężar oddziaływania na odbiorcę. Dla Jerzego Bralczyka są to „słowa działające”, natomiast dla Walerego Pisarka „słowa cynglowe” (*trigger words*).

Walery Pisarek prowadził badania nad polskimi tekstami reklamowo-ogłoszeniowymi z lat 1962, 1987 oraz 1992. Wnioski płynące z jego analiz wskazują na najczęściej występujące w reklamach czasowniki i przymiotniki w wyżej wymienionych latach. W 1992 roku najczęściej występującymi w polskich reklamach czasownikami były: zapraszać, oferować, polecać, zapewniać, gwarantować. Najczęściej występowały przymiotniki: tani/najtańszy, nowoczesny, niski/najniższy, wysoki (wysokiej klasy), atrakcyjny, duży/największy (wybór), korzystny.

Pisarek wyróżnił również najczęściej występujące w reklamie brytyjskiej przymiotniki i przysłówki, do których zaliczył: good/better/best (dobry/lepszy/najlepszy), free (wolny), fresh (świeży), delicious (rozkoszny), full (pełny), sure (pewny), clean (czysty), wonderful (wspaniały), special (szczególny), fine (przedniej jakości), big (duży), great (wielki), real (prawdziwy), easy (łatwy), wright (jasny), extra (ponad normę), rich (bogaty), golden (złoty).

Słów obecnych w reklamie, które posiadają dużą siłę oddziaływania jest wiele: „Rozpoznajemy atrakcyjne słowa i to nam wystarcza. Reklama wykorzystuje pozytywne nastawienie na przykład do uczonych terminów (jak „dowód” czy „stwierdzenie”) i słów-zakłęb (jak „siła”, „naprawdę”, „fantastycznie” i tym podobne) i wprowadza je, nie dbając o sensowność [11. c.42].

Stany lękowe lub powinnościowe wzbudzają w nas słowa „grzech”, „wina”, choć częściej stosuje się słowa „odpowiedzialność” i „obowiązek”. Ponieważ od dzieciństwa jesteśmy podatni na tego typu sformułowania, ulegamy im bez zastanowienia. Również słowa „szansa” i „okazja” są bardzo często obecne w przekazach reklamowych, a informując nas o niepowtarzalnej okazji czy szansie emocjonalnie wymuszają kupno. Odczucie spokoju wzbudzają słowa „gwarancja”, „dowód”, „zaufanie” [11. c.72].

Podobnie działa słowo „prawdziwy”, które nadużywane w propagandzie miało na celu manipulować odbiorcami: „Gdy trudno było uznać dobra oferowane przez władze za wolność czy demokrację, zawsze można było wprowadzić na ich oznaczenie terminy prawdziwej wolności i prawdziwej demokracji, które

różniły się od obcych podróbek, do złudzenia przypominających zwykłą wolność i demokrację. Chwył „prawdziwości” jest stary i ciągle stosowany, a w reklamie także ma likwidować podejrzenia, choćby nawet ich pojawienie się było mało prawdopodobne”.

Słowo „twój” jest wyrazem emocjonalnego, choć często potencjalnego związku z oferowaną usługą, produktem. Używane przez reklamodawców słowa powinny nam się dobrze kojarzyć: raj, dom, słońce, matka, ogród, źródło, poranek, dziecko, kobieta, a także inne wyrazy, które są nam bliskie [11. c.72].

Nie sposób wymienić wszystkich hasła wyborczych polskich kampanii politycznych. Warty uwagi są między innymi hasła wyborcze: Sojuszu Lewicy Demokratycznej z 1993 roku „Serce masz po lewej stronie”, nawiązujące do nazwy znanego serialu „M jak miłość. B jak Borowski”, „Siła spokoju” Tadeusza Mazowieckiego z 1990 roku, „Wyberzmy przyszłość” Aleksandra Kwaśniewskiego z 1995 roku, „I z Zachodem i ze Wschodem, ale głównie z własnym narodem” Romana Bartoszcze z 1990 roku, „Kandydat niezależny” Stanisława Tyimińskiego z 1990 roku, „Kandydatów jest wielu, Wałęsa tylko jeden” z 1995 roku, „Wałęsę zna cały świat” z 1995 roku, „Dom wszystkich Polska” Aleksandra Kwaśniewskiego z 2000 roku, „Kandydat zwykłych ludzi... także twój” Andrzeja Leppera z 2000 roku, „Pracy i chleba” Piotra Ikonowicza z 2000 roku, „Czarne jest czarne. Białe jest białe” Lecha Wałęsy z 2000 roku [13. c.252]. Warto zaznaczyć, że hasło wyborcze Aleksandra Kwaśniewskiego z 1995 roku „Wyberzmy przyszłość” może wzbudzać kontrowersyjne odczucia. Kwaśniewski wówczas dla wielu uosabiał Polskę, która minęła, Polskę realnego socjalizmu: „Obserwator z zewnątrz mógłby sądzić, że Polska postpeerelowska to przeszłość, a Polska po świeżych przemianach, Polska z niezbladłym wciąż etosem „Solidarności” to terażniejszość i przeszłość. Hasło o przyszłości wybrał jednak Kwaśniewski” [12. c.431].

Chwyty erystyczne. Wybrane przykłady

Rodzajem komunikowania perswazyjnego są także chwyt erystyczne, które mają za zadanie pomóc politykowi osiągnąć sukces polityczny w rozmowie, czy dyskursie [4. c.14]. Analizy chwytów erystycznych zastosowanych w polskich debatach politycznych podjęli się L. i M. Lakomy. Argumentum ad misericordiam oznacza chwyt erystyczny mający na celu wzbudzenie litości odbiorcy, w celu zyskania przychylności: „W 1968 roku [Borowski] organizował protesty studenckie. Był za to represjonowany”. Z kolei, argumentum ad personam odnosi się do konkretnej osoby - Lech Kaczyński podczas 1 debaty 26 września 2005 roku w Polsce określił, że główną wadą Donalda Tuska jest: „skłonność bycia poprawnym politycznie”. Argumentum ad verecundiam to swoiste wychwalanie zalet kandydata przez autorytety. Billboard z Tadeuszem Mazowieckim z napisem: „Henryka Bochniarz. Moja kandydatka na prezydenta”. Argumentum ad populum to odwoływanie się do instynktów pewnej grupy odbiorców, jej oczekiwań. Lech Kaczyński: „Wtedy zrozumiałem, że trzeba stanąć po stronie ludzi wyrzuconych na bruk”; Marek Borowski: „Wyrównać

szanse wszystkich młodych Polaków”. Argumentum ad vanitatem to dogodzenie próżności słuchaczy. Marek Borowski: „Jesteśmy częścią wielkiego narodu, który wydał wiele wybitnych osobistości. Argumentum ad metum dotyczy odwoływania się do lęku przed zagrożeniem. Lech Kaczyński: „Ja bym się bał tego rodzaju mechanizmów”. Technika erystyczna stosowania korzystnych dla siebie określeń, stawianie oponenta w niekorzystnym świetle. Lech Kaczyński: „Rodzina. Uczciwość. Przyjaźń”; Lech Kaczyński: „Jestem przekonany, że będę prezydentem Polski sprawiedliwej”. Lech Kaczyński 13 października po I debacie: „Ja bym wolał, żeby pan tych sztuczek nie używał” (podświadoma informacja o znajomości sztuczek erystycznych). Metoda erotematyczna – próba uzyskania potwierdzenia własnego zdania. Lech Kaczyński 13 października podczas drugiej debaty w Polsce po I turze wyborów: „Ja chciałem zapytać Pana Donalda Tuska jak on ocenia wypowiedź polityka, z którym się on spotkał i się tym chwalił, Helmuta Kohla, że największym sąsiadem na wschodzie Niemiec jest Rosja”. Argumentum ad auditorem – zadawanie pytań retorycznych. Technika umiejętnego zaprzeczania – Kaczyński oddalił zarzuty Tuska: „Kurski nie jest członkiem PiSu”. Argumentum ad ignorantiam – ośmieszanie kandydata w związku z jego niewiedzą. Lech Kaczyński do Donalda Tuska: „Pan nie musi tego wiedzieć, ja się tym zajmowałem” [4. c.115-186].

Podsumowanie

Komunikowanie polityczne jest młodą dziedziną i częścią nauk o komunikowaniu społecznym. Wpływ na rozumienie i definiowanie komunikowania politycznego ma fakt, że tą dziedziną zajmują się różne dyscypliny naukowe: politologia, socjologia, psychologia społeczna, filozofia, językoznawstwo, semiologia [6. c.19]. Komunikowanie polityczne jest w silnej korelacji między polityką, a komunikowaniem społecznym. Relacja ta szczególnie dotyczy polityki, którą niezmiernie trudno sobie wyobrazić bez środków i form komunikacyjnych. Należy stwierdzić, że złożoność zjawiska komunikowania politycznego jest duża [7. c.86]. Funkcja perswazyjna stanowi nieodzowny element języka kampanii politycznej. W tym ujęciu do tekstów wyborczych zaliczamy między innymi: slogany, ulotki, programy foldery, listy, afisze, książki, gazetki, wywiady, debaty i wiele innych [7. c.79]. Jak zauważył Henry St. John Bolingbroke, żyjący w XVIII wieku angielski polityk: „Masy kierują się emocjami, instynktem, a sukces odnosi manipulacja pobudzająca te właśnie uczucia. Kampania oparta wyłącznie na racjonalnym tłumaczeniu może mieć wpływ jedynie na niewielką grupę ludzi już wcześniej zainteresowanych określonym tematem. Dlatego manipulacja (czasami określana jako propaganda) jest główną metodą działań socjotechnicznych używanych w walce o głosy wyborców” [5. c.45].

LITERATURA

1. Arystoteles, Retoryka, Warszawa: Wydawnictwo PWN. – 1988. – 506 cc.
2. R. Cialdini, Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. – 200. – 276 cc.

3. K. Obremski, Retoryka dla studentów historii, politologii i dziennikarstwa, Toruń: Wydawnictwo UMK. – 2004. – 240 cc.
4. L. Lakomy M. Lakomy, Współczesne zagrożenia demokracji. Komunikowanie perswazyjne – erystyka, Kraków: Wydawnictwo WAM. – 2016. – 285 cc.
5. W. Szalkiewicz, Praktyki manipulacyjne w polskich kampaniach wyborczych, Kraków-Warszawa: edu-Libri. – 2014. – 287 cc.
6. B. Dobek-Ostrowska, Media masowe i aktorzy polityczni
7. E. Maj E. Podgajna A. Szwed-Walczak Ł. Jędrzejski, Komunikowanie polityczne, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. – 2017. – 339 cc.
8. M. Kochan, Slogany w reklamie i polityce, Warszawa: Wydawnictwo TRIO. – 2007. – 248 cc.
9. W. Budzyński, Reklama. Techniki skutecznej perswazji, Warszawa: Wydawnictwo Poltext. – 1999. – 220 cc.
10. O. Langer, Reklama kupca detalisty, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta. – 1937. – 63 cc.
11. J. Bralczyk, Język na sprzedaż, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. – 2004. – 151 cc.
12. J. Bralczyk, 444 zdania polskie, Warszawa: Świat Książki. – 2007. – 459 cc.
13. M. Mazur, Wyczerpujący przegląd technik i metod stosowanych w kampanii wyborczej, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. – 2002. – 359 cc.

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Гатєж Наталія Василівна

здобувач наукового ступеня,

асистент кафедри образотворчого та

декоративно-прикладного мистецтва

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Науковий керівник –

д. психолог. наук, проф., М.Г. Іванчук

Визначальною умовою підвищення якості національної вищої освіти в цілому є високий рівень підготовки учителів, що потребує нагальної перебудови вищої педагогічної освіти. Саме на вчителя покладена важлива функція – формування гармонійної всебічно розвиненої особистості, з притаманними їй особистісними й морально-естетичними рисами, високою духовністю та рівнем виховання естетичної культури зокрема. З огляду на це, формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання учнів сприятиме більш ефективному розв'язанню поставлених завдань.

Для реалізації поставленої мети в контексті дослідження стану готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів загальноосвітнього навчального закладу нами

було визначено ряд завдань:

- визначити критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виховання естетичної культури учнів загальноосвітнього навчального закладу;
- здійснити експериментальну діагностику рівнів готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів;
- проаналізувати результати констатувального експерименту.

Слід зазначити насамперед, що готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, яка особливо важливою є у роботі майбутнього вчителя. До дослідження готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми підходимо цілісно, розглядаючи всі компоненти в єдності їх впливу на особистість майбутнього фахівця, оскільки готовність до професійної діяльності забезпечується їх системою, взаємозв'язком і взаємозумовленістю різних елементів.

У науково-педагогічній літературі готовність майбутніх фахівців до професійної педагогічної діяльності розглядається в різних контекстах. Так, зокрема вчені В. Сластьонін і Л. Подімова висвітлюють її як поняття, що включає комплекс вимог до фахівця, на якого необхідно спиратися при його навчанні та вихованні [5]. Дослідниця І. Дичківська подає визначення готовності до професійної діяльності як складне інтегративне утворення, що включає мотиваційний, емоційно-вольовий, пізнавальний компоненти [1].

М.Козак визначає професійно-педагогічну готовність учителя як інтегративну якість особистості педагога, що включає змістовий, мотиваційний і процесуальний компоненти, які проявляються і реалізуються в цілісній системі педагогічної взаємодії вчителя і учнів [2].

Відомо також, що однією з найважливіших ознак готовності вчителя до процесу формування певних якостей особистості, зокрема естетичної культури учнів, є доведення умінь до рівня теоретичного аналізу. Створення системи аналізу педагогічних фактів і явищ сприяє формуванню вміння педагогічно мислити й діяти, а в кінцевому результаті – вміння вирішувати педагогічні завдання, що сприяє успішному результату в педагогічній діяльності [4].

На основі здійсненого аналізу напрацювань вчених із проблеми готовності майбутніх учителів, ми визначили компоненти, критерії та їх показники, за якими визначаються рівні готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів ЗНЗ. У нашому дослідженні структура професійної готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів була представлена у взаємодії таких компонентів, які забезпечують комплексний характер даної підготовки: емоційно-мотиваційний, інтелектуально-когнітивний і креативно-діяльнісний. Відповідно сформованість кожного з компонентів ми оцінювали за допомогою їх критеріїв та показників. Згідно

з критеріями та показниками, нами визначено такі рівні сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів як достатній, середній і низький.

Відповідно до мети нашого дослідження, враховуючи підсумки логіко-системного аналізу, можемо стверджувати: критеріями сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів є сукупність ознак, які характеризують конкретний аспект професійної підготовки. Відповідно показники вимірювання ефективності підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів – це кількісні та якісні характеристики сформованості ознак, які вивчаються та вимірюються.

У напрацюваннях Н. Колесник критерії визначаються як якості, властивості та ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість спостерігати його стан, рівень функціонування та розвитку. Під показниками вчена розуміє якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, який вивчається, тобто ступінь сформованості того або іншого критерію [3].

Визначені нами критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів ЗНЗ забезпечують можливість із науковою достовірністю провести моніторингові дослідження з визначення реального стану готовності майбутніх фахівців до вказаного виду діяльності. Це, в свою чергу, надасть можливість пошуку шляхів удосконалення їхньої професійної підготовки у виші.

У процесі експериментального дослідження передбачалося застосування певного інструментарію для визначення: мотивів навчання у виші, інтересу до здійснення виховної діяльності, установок на майбутню діяльність; обізнаності студентів з теорії і методики виховання, теоретичних основ виховання естетичної культури учнів; готовності до виховання естетичної культури учнів.

Для проведення констатувального етапу експерименту нами було підібрано і застосовано спеціальні методи і методики дослідження готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів ЗНЗ. Проаналізуємо їх коротко:

1. *Анонімне анкетне опитування* студентів і практикуючих учителів, що дало можливість об'єктивно оцінити стан реальної готовності майбутніх учителів до виховної роботи:

- анкети з метою визначення рівня сформованості емоційно-мотиваційного компонента;
- для виявлення сформованості досвіду активної естетичної діяльності;
- для визначення художньо-естетичного кругозору;
- для виявлення здатності студентів до естетичного самовиховання та самовдосконалення;

- анкета для виявлення рівня мотивації до проблеми виховання естетичної культури учнів;
- для виявлення рівня інтересу до образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва;
- самооцінки ставлення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до процесу виховання естетичної культури учнів загальноосвітньої школи.

2. Тестування (дидактичні та психологічні тести):

- ✓ дидактичні тести на виявлення рівня обізнаності студентів з теорії естетичної культури та її складових, на виявлення рівня обізнаності з теорії виховання;
- ✓ на схильність до педагогічної професії (за І.Зязюном);
- ✓ адаптована методика вивчення мотивів навчально-творчої діяльності студентів (за А. Реаном та В. Якуриним);
- ✓ діагностика емоційного інтелекту (за Н.Холл);
- ✓ тест «Незакінчені речення» (за В.Радкіною).

3. *Праксиметричні* – аналіз документів і результатів педагогічної практики.

4. *Обсерваційні* – спостереження за навчально-творчою та практичною діяльністю студентів (проведення уроків і виховних заходів під час педагогічної практики).

5. *Індивідуальна бесіда, інтерв'ю*, які застосовувалися з метою виявлення емоційного відношення до обраної професії та виховної роботи з дітьми, а також мотивації вступу на обрані факультети.

6. *Експертне оцінювання* – з метою одержання якісних експертних оцінок до участі в експертизі досліджуваної проблеми залучалися вчителі-практики високого професійного рівня та практичного досвіду, а також методисти та керівники педагогічних практик.

Отож, коротко проаналізовані методики діагностування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до виховання естетичної культури учнів надали можливість нам об'єктивно оцінити реальний стан готовності студентів до вказаного виду діяльності з метою розробки технологій для оптимізації процесу підготовки майбутніх спеціалістів у процесі професійного навчання у виші.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Дичківська, І. М. Основи педагогічної інноватики: навч. посібник / І. М. Дичківська. – Рівне: Зелент, 2001. – 222 с.
2. Козак М. Г. Психолого-педагогічні основи підготовки студентів до виховної роботи в процесі навчання / Козак М. Г., Фіцула М. М. // Підготовка студентів до виховної роботи в процесі навчання. – К. : Вища школа
3. Колесник Н. Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів : [монографія] / Наталія Євгенівна Колесник. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 292с.
4. Пилипенко Н. Особливості підготовки майбутнього вчителя до формування естетичної культури дитини. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і

ТРАДИЦІЇ РІДНОГО КРАЮ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ

Горват Маріанна Василівна

кандидат педагогічних наук

Мукачівський державний університет

jmarianna2017@gmail.com

За визначенням О. Доукіної, П. Ігнатенка, І. Кецик, Л. Крицької, В. Поплужного та інших науковців, громадянське виховання містить безперервний процес, що починається в ранньому дитинстві й триває все життя людини. У своїх дослідженнях вчені наголошують на народності як основоположному принципі, що має бути покладений в основу громадянського виховання. Традиційними етнопедагогічними засобами виховання дітей упродовж віків були народні традиції.

В «Українському педагогічному словнику» зазначається: «Традиція (від лат. *traditio* – передання) – елементи культурної й соціальної спадщини, які передаються наступним поколінням і зберігаються протягом тривалого часу в суспільстві в цілому чи в окремих соціальних групах» [1, с. 333].

За визначенням М. Стельмаховача, «традиція – це досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки й т. ін., що склалися історично й передаються з покоління в покоління» [4, с. 42]. Педагогічне значення традицій дослідник убачає в тому, що вони одночасно постають як результат виховних зусиль народу протягом багатьох віків і як незмінний виховний засіб. Через систему традицій кожний народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію у своїх дітях [Там само].

На виховному змісті традицій та обрядів наголошував І. Огієнко. Зокрема, він зазначав, що на основі народних традицій у дітей формуються норми й правила моральної поведінки [2, с. 119]. Особливого значення видатний мислитель надавав ознайомленню дітей з народним календарем та побутом нашого народу.

Про значущість і місце народних традицій у виховання дитини наголошується в працях українських (В. Возгрін, М. Євтух, О. Потєбня, Л. Редькіна, Н. Рогальська, М. Стельмахович) і зарубіжних (В. Афанасьєв, Г. Виноградов, Г. Волков, А. Гашимов, А. Измайлов, В. Рогачевська, І. Срезневський, Ю. Ступарек, Я. Ханбіков) науковців. Теоретичні й

методичні аспекти народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку відображено в працях О. Барбаш, А. Богуш, Н. Лисенко, Л. Калуської, Т. Науменко, Л. Фесенко, О. Яницької та ін.

Підтвердження того, що народні традиції впливають на становлення особистості дитини знаходимо у дисертаційному дослідженні Н. Міщенко, яке присвячено етнопсихологічним чинникам виникнення особистісних проблем дитини. Автором доведено, що найбільший вплив у вихованні мають етнокультурні чинники, а саме етнічні традиції, етнічний характер, етновиховний простір сім'ї [3, с.149].

Аналіз сучасного стану українських народних традицій доводить, що на сучасному етапі розвитку держави використання їх значно звузилось. Як показують сучасні дослідження вчених (Т. Вихрова, Н. Каплун, О. Ковальчук та ін.), народні ремесла, що збереглися до наших днів, розвиваються лише як види декоративного мистецтва (декоративний керамічний посуд та скульптура, художнє плетіння, декоративна обробка дерева тощо). Так, наприклад із двадцяти технік виготовлення писанок сьогодні побутують лише п'ять. На жаль, втратили своє значення народні символи та обереги. У сучасній оселі українців, як зазначають етнографи, вони мають лише декоративний характер.

Слід зазначити, що сучасне звертання педагогіки до народних традицій зовсім не означає нехтування сьогоденням. Тільки осмисливши минуле, пізнавши витoki своєї культури та історії, можна й чіткіше зрозуміти сьогодення і увявити майбутнє.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що громадянські якості розвиваються, по-перше, у процесі засвоєння духовних надбань рідного народу, по-друге, у результаті цілеспрямованого виховання, у результаті якого формується система ідей, поглядів, традицій, звичаїв, органічно вплетених у життєдіяльність дітей старшого дошкільного віку.

У дослідженнях О. Денисюк та Л. Кокуєвої доведено, що означений вік є сприятливим для ознайомлення дітей з історією та традиціями рідного краю, з багатонаціональним складом його народу, розселенням різних етнічних груп по всій території країни, специфікою їхньої праці та побуту, особливостями мови та культури. У старшому дошкільному віці виникають реальні можливості для опосередкованого засвоєння дітьми знань, які виходять за межі їхнього життєвого досвіду та безпосереднього сприймання, і є віддаленими в просторі й часі

Любов дитини до рідної землі починається з пізнання найближчого середовища (природного й соціального). Дитина набирається вражень та знань про навколишнє, зокрема: про близьких людей, про свою малу Батьківщину, які залишають у її душі незабутні спогади на все життя. Саме тому, на нашу думку, формування інтересу до рідного краю, традицій, обрядів, звичаїв, народів, сприяє вихованню свідомого громадянина, який шанобливо ставиться до духовних і матеріальних надбань свого народу. Розпочинати виховання громадянських якостей краще за все, на нашу

думку, необхідно з ознайомлення дітей дошкільного віку з найближчим оточенням. Тобто з тих речей, які вони можуть побачити вдома (наприклад, вишита серветка, тканий килимок, предмети народного одягу, іграшки тощо) і які викликають позитивні емоції.

Ці та інші особливості народної оселі можна використовувати при оформленні групової кімнати в дошкільних навчальних закладах. Це сприятиме закріпленню знань про традиції побуту рідного краю, формуванню поваги до праці, до старшого покоління.

Українська народна іграшка несе дітям доступні знання про працю, відпочинок людей у давнину, їхній побут, мистецтво, життя загалом. Народна іграшка поєднує дитину з історією її Батьківщини, пробуджує відчуття рідного коріння та сприяє формуванню позитивного ставлення до народних традицій, навчає поважати працю інших, дотримуватися певних правил та норм тощо.

За твердженням О. Запорожця, О. Леонтьєва найбільший виховний вплив здійснюють ті елементи культури, які дитина здатна зрозуміти, а згодом відобразити у практичній і творчій діяльності. Доведено, що лише в процесі діяльності дитина засвоює культурну спадщину народу, а відтак формується як особистість. Тому серед великого різноманіття народних ремесел ми обрали такі: вишивка, гончарство, деревообробка, ткацтво, писанкарство.

У роботі з дітьми необхідно звертати увагу на своєрідність та неповторну красу кожного ремісничого виробу, надавати можливість застосовувати набуті знання у практичній та творчій діяльності. Це, у свою чергу, сприятиме формуванню позитивного ставлення до народного мистецтва, поваги до праці інших, до рідного краю тощо.

На основі отриманих знань мають виникнути нові емоції – пов'язані вже не лише з найближчим оточенням, а зі своїм народом, країною. Що, у свою чергу, сприятиме вихованню таких громадянських якостей як взаємоповага, працьовитість, повага до звичаїв і традицій, терпимість, демократизм, родинність тощо.

Залучення дітей старшого дошкільного віку до національних традицій та звичаїв, підготовки і відзначання свят народного календаря пробуджує у них любов до рідної землі, повагу до людей праці, формує вміння плідно працювати, шанувати історію, збагачувати культуру свого народу. Участь старших дошкільників у святах народного календаря сприятиме тому, що вони глибше відчуватимуть нерозривність з рідною природою, намагатимуться власною працею примножувати багатства рідного краю, прагнутимуть зберігати та розвивати трудові та святкові традиції.

Залучення дітей із раннього дитинства до народного мистецтва, свят, обрядів, урочистостей народного календаря, до традицій рідного краю сприяє тому, що вони глибше відчуватимуть свою нерозривність із рідною природою, намагатимуться примножувати багатства своєї Батьківщини,

зберігатимуть традиції, будуть з повагою ставитися до людей праці тощо.

Аналіз наукового доробку класиків педагогіки та досліджень сучасних науковців, а також етнографічної та педагогічної літератури надали змогу здійснити низку узагальнень.

Комплексне залучення традицій рідного краю у процес виховання забезпечує основу для виховання патріотизму, правосвідомості та толерантності в дітей старшого дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Етнопедагогіка / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак. - К. : Київ. ун-т, 2003. - 149 с.
3. Міщенко Н. І. Етнопсихологічні чинники виникнення особистісних проблем дитини : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Міщенко Наталія Іванівна. - К., 2002. - 159 с.
4. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка: Навч. посібн. – Київ: ІЗМН, 1996. –285 с.

ПОЕТИЧНА СПАДЩИНА МАХТУМКУЛІ ФРАГІ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Гузенко Надія Олександрівна

студентка НПУ імені М. П. Драгоманова

nadiya_guzenko@ukr.net

Науковий керівник –

ст. викл., к. філос.. н. Скрипнікова С. В.

Творча спадщина поетів має вагомe значення в історії кожного народу, адже вона відображає почуття, переживання і боротьбу народу, його мрії, прагнення, інтереси. Теми, описані в поетичних рядках, змістовно несуть собою уявлення про загальнолюдські цінності, тому вони ніколи не втрачають актуальності, і вірші як літературні пам'ятки все одно стало зберігаються, навіть пройшовши нелегкий шлях через віки епох. Поети – це люди своєї епохи, адже вони відчувають її найкраще.

Однією з таких героїчних постатей в історії власного народу був туркменський поет Махтумкулі Фрагі (1724-1807). Своїми безсмертними творами поет залишив після себе пам'ять в історії світової літератури, а красномовність його поетичних рядків, яка відображали всі барви хвилювань серця поета стала справжнім зразком у світовій літературі. Махтумкулі Фрагі став основоположником туркменської літературної мови. Він був мислителем, філософом, суфієм, патріотом, борцем за свободу і справедливість, безстрашним воїном, «сином своєї епохи». Його ім'я

займає почесне місце поруч із такими видатними поетами і мислителями минулого, як Фірдоусі, Руставелі, Шекспір, Пушкін, творча спадщина яких складає золотий фонд світової культури.

Махтумкулі народився в південно-західній частині Туркменістану, в районі Кара-Кала, в місцевості Хаджі-Говшан, в долині річки Атрек. Поет навчався в сільській школі, де вчителем був його батько – відомий поет і педагог Довлетмамед Азаді (бл. 1700-1760).

Фрагі ставився до свого батька з глибокою пошаною і любив його всім серцем, і коли 1760 року Довлетмамед Азаді не стало, то Махтумкулі написав вірш на смерть батька, який так і називається – «Смерть батька» («Смерть отца» - в рос. перекладі). Трагічні сторінки в житті поета знайшли відображення в його творах:

«Где имам? Я стою, как пустая мечеть.
Где луна? Небесам не дано просветлеть.
Мне потока бездонного не одолеть,
Где спаситель мой, где тот пловец – Азади?»
[с. 115]

(Переклад А. Тарковського)

Відчай і сум за батьком звучать у цих рядках. Переживання настільки полонили поета, що він не в змозі побачити бодай щось, окрім потоку власних страждань.

Махтумкулі (туркменською – Магтумгули) взяв собі псевдонім «Фрагі», що буквально перекладається як «розлучений», і має на увазі «розлучений із щастям», понурий. Понурий від того, що туркменський народ ніс на своїх плечах тяжкість гніту, несправедливості і смуту, яку вносили іноземці на рідну землю поета. Безправ'я і бідність були головними рисами становища туркменців у 18 ст. Махтумкулі Фрагі як «син свого століття» силою поетичного слова та незламністю духу і безстрашністю перед несправедливим ворогом зміг привнести світло сонячного променю як надію на краще майбутнє для свого народу:

«Единой семьею живут племена,
Для тоя расстелена скатерть одна,
Высокая доля отчизне дана...
Здесь братство – обычай и дружба – закон
Для славных родов и могучих племен».
[с. 18-19]

(Переклад А. Тарковського)

Його вірші охоплюють безліч різноманітних тематик, як-от:

- громадсько-патріотична лірика (про життя і долю власного народу, наприклад, один із творів поета носить саме таку назву – «Туркменська

доля», а також проголошення ідеї свободи туркменського народу, повстання проти гніту і заклик до боротьби з несправедливістю);

- вірші про загальнолюдські цінності: заклик до добра і справедливості, жорстоке засудження і сатиричне висміювання брехні і корисливості.

Лейтмотивом творчості Азаді була ідея об'єднання туркменських племен. З потужним закликом звучить звертання поета до своїх земляків:

«Враг властвуєт, - а день за днём идёт,
В страданиях за родом гибнет род...
И мы – туркмены – терпим этот гнет!
Вставайте, братья, нам нельзя смириться!
Народу ныне говорит Фраги:
Меч доблести, отчизну береги,
Да не коснутся наших роз враги...
Пусть месть клокочет огненною птицей».

[с. 8-9]

(Переклад А. Тарковського)

Вірші поета пронизані духом патріотизму. Батьківщина та народ були для Махтумкулі понад усе. Страждання людей відкликалися болем в його серці:

«Истощены, угнетены
Отчизны лучшие сыны.
Лихие стали скакуны
Простыми вьючными ослами».

[с. 9]

(Переклад А. Тарковського)

Мрією Махтумкулі було змінити це гірке становище на краще. У своїх віршах Махтумкулі створює образ безстрашного джигіта, нещадного до свого ворога на противагу жалюгідному боягузу. Поет закликає до високих моральних цінностей і критикує пороки людей, наголошуючи на дружбі, чесності, правдивості, любові до праці, співчуття:

«Не мучай друга словом безотрадным;
Голодного за стол свой посади;
Будь строг и сух с завистливым и жадным;
Любовь к труду храни в своей груди.
Приветлив будь с бездомным сиротою,
Прими его, согрей, снабди едою;
Будь с грустным добр и раздели душою
Его беду, в его дела войди».

[с. 259]

(Переклад Г. Шенгелі)

Поет, звичайно ж, не зміг залишити без уваги вірші про кохання. Ці натхненні переживання його серця, що перетворились у поетичні твори, є справжнім зразком красномовства у світовій літературі. У цих віршах він описував власні почуття до дівчини на ім'я Менглі, яку він кохав усе своє життя, але вони не змогли бути разом, так як дівчину видали заміж за іншого.

Любовна лірика Махтумкулі Фрагі відрізняється неймовірними барвами мови. Поклик серця віднайти свою кохану і тужливі страждання в дні розлуки знаходимо у творі «Не знають»:

«Земля вращається тобою и небо – много лет.
Где ты, я спрашивал не раз у вечности – не знает.
Тоскуют волны о тебе, песок тобою согрет.
У волн я спрашивал, где ты, но океан не знает».
[с. 164]
(Переклад Ю. Гордієнко)

Сяйво кохання пронизує серце поета, і це сягає відблиском у його прагненні до воз'єднання зі своєю коханою.

Душевні пориви в почуттях до Менглі поет переживав постійно. Він присвячував їй зворушливі рядки, в яких писав про весь свій біль, тривогу, прагнення до коханої, красу почуттів і смуту розлуки. У своєму творі «Тривога» він згадає ім'я Менглі прямо:

«Как месяц в сумрачной дали,
Мне светит красота Менгли.
Безумцем стал Махтумкули.
На слезы песни звук походит».
[с. 171]
(Переклад А. Тарковського)

Із рядків випливає вся гіркота, що пронизує поета через те, що «краса Менглі» та й можливість бути поруч із дівчиною для нього – недосяжні, через що він втрачає сам себе («Безумцем стал Махтумкули») і впадає і відчай, проливаючи «сльози пісні».

А початок цього ж твору наповнений подихом мрії поета:

«Ты – роза, цель моих надежд,
Твой лик на лунный круг походит.
Прохладный шелк твоих одежд
На благодатный луг походит.
В моих садах цветет шафран,
Пал на глаза густой туман,

Пустыней стал мой океан,
Мир на жильє разлук походит».
[с. 171]

(Переклад А. Тарковського)

Страждання від розлуки з коханою стають завісою на шляху до оптимістичних роздумів про почуття, і це спустошує душу поета («Пустыней стал мой океан, Мир на жильє разлук походит»), виснажуючи його думами про неминучу долю стривоженого, розбитого вщент серця.

За тематичною специфікою лірика Махтумкулі Фрагі була різноманітна, переживання поета – це переживання його народу, поетична спадщина Махтумкулі тільки підкреслює це. Його поезія не втрачає актуальності й донині, а пам'ять про поета закарбувалася в історії назавжди. Роль його особистості в історії полягає в тому, що він своїм незламним духом, безстрашністю, силою та глибоким прагненням до свободи власного народу, звільнення його з-під гніту бідності та несправедливості, закликами до боротьби за покликком власного серця та відстоюванням найвищих моральних цінностей, які мають утвердитися в свідомості людей як пріоритетні та першочергові і прийти на зміну темряві пороків, став справжнім прикладом для власного народу. Поетична спадщина Махтумкулі має світове значення, поет залишився достойною гордістю в пам'яті людей. Теми його віршів розкривають зміст загальнолюдських цінностей, тому внесок Махтумкулі Фрагі у світову літературу надзвичайно важливий.

Свобода є вродженою якістю людини, а гніт затьмарює справедливість. Прагнення до свободи і боротьба за справедливість є головними особливостями в історії народів, адже кожна епоха завжди має свої приклади для відображення цієї теми, і пам'ять про це залишається в свідомості людей. З плином століть залишається згадка про пережиті події у поетичних творах. Для туркменського народу таким героєм став Махтумкулі Фрагі – поет, мислитель і син своєї епохи, який власними глибокими творами залишив про себе пам'ять в історії світової літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Аннанепесов М. Махтумкули и его время / М. Аннанепесов ; отв. ред. А. А. Росляков. – Ашхабад : Ылым, 1984. – 104 с.
2. Карпов Г. Истоки мировоззрения Махтумкули : из главы работы «Эпоха Махтумкули» / Г. Карпов // Махтумкули : сб. статей о жизни и творчестве поэта ; под. ред. А. Кекилова. – Ашхабад : Туркменское государственное издательство, 1960. – с. 29-56.
3. Махтумкули / Избранное [Текст] : стихи: пер. с туркм. / Махтумкули ; [сост. Б. А. Каррыев, М. Овезгельдыев, вступ. ст. М. Гапурова, послесл. Л. Климовича]. – М. : Худож. Лит., 1983. – 414 с.

BŁĄD OPTYZMU - WSPÓŁDZIAŁANIA COUCHA Z KLIENTEM

Dashynska Anastasiia

studentka drugiego roku studiów

Magisterskich na kierunku

zarządzanie innowacyjny marketing

Anastasia.dashynska@gmail.com

Ze względu na zapytania społeczeństwa na kształtowanie się wysoko rozwiniętej, społecznie przystosowanej osobowości, w ostatnim czasie istnieje zapotrzebowanie na badania analityczne profesjonalnych psychologów, lekarzy, socjologów, oraz szczególna uwaga przywiązana do różnego rodzaju szkoleń i zajęć praktycznych, które w większości są oparte na koncepcji pozytywnego myślenia. To właśnie na „wmawianiu” optymizmu praktycznie opiera się cała praca coachów (w tym i doradców biznesowych), autor zadaje sobie pytania : czy nieuzasadniony optymizm jest tak użyteczny, czy można nauczyć się postrzegać świat bardziej pozytywnie; czy optymizm leży wyłącznie w płaszczyźnie psychologicznej; czy bardziej optymistyczne spojrzenie na życie pomaga osiągnąć sukces w każdym przedsięwzięciu.

Pozytywne myślenie – jeden ze sposobów kształtowania optymizmu.

Należy zauważyć, że w ciągu poprzednich pięćdziesięciu lat psychologowie nie zwracali szczególnej uwagi na pozytywne aspekty ludzkiego życia, zajmując się głównie badaniem różnych patologii. Jednak w ostatnich dziesięcioleciach psychologia pozytywna i w ogóle wszystko, co wiąże się z życiowym optymizmem, jest bardzo pożądane. Oczywiście, badania, poświęcone wyliczeniu poziomu optymizmu, odbywały się już wcześniej, ale od 1998 roku, kiedy M. Seligman (założyciel pozytywnej psychologii jako dyscypliny naukowej) został wybrany prezydentem American psychological association, nowy kierunek stał się niezwykle popularnym.

Zdaniem Marcina Seligmana, szczęście - nie jest to wynik dobrych genów lub szczęścia. Pochodzi ono od skupiania uwagi na własnych silnych cechach, a nie na słabych stronach, a praca z nimi poprawia wszystkie aspekty życia. [1]

Optymizm — spojrzenie na życie z pozytywnego punktu widzenia, pewność lepszej przyszłości. Optymistyczny człowiek zakłada, że z każdej sytuacji jest wyjście i że każdy może realizować swoje marzenia i cele. Jest on przeciwieństwem pesymizmu, który charakteryzuje się jako negatywne lub negatywne spojrzenie na życie.

W istocie, idea jest oczywista: pesymiści, nastawieni na wszelkiego rodzaju kłopoty, zawężają grono swoich życiowych perspektyw, a ponure spojrzenie na to, co się dzieje *opowiada* hamulcem zawodowego i rozwoju osobistego. Czyli dla osoby optymistyczna pozycja wyraźnie lepiej od pesymistycznej. Subiektywne poczucie szczęścia, konstruktywne myśli o sobie i swojej przyszłości, czyli

optymizm, kształtują pewność siebie i napelniają energią. Ponadto, istnieje wiele dowodów na to, że optymizm jest dobre dla zdrowia.

Jeden z najbardziej wpływowych psychologów 20 wieku, Julian Rotter, w jednej ze swoich prac zauważył, że wszelkie zdarzenia zewnętrzne postrzegane są w jeden z dwóch sposobów: albo wierzymy, że kontrolujemy ich, albo wolimy myśleć, że stały się one wynikiem wpływu okoliczności. Tak ludzie, których zwykle uważamy za takich którzy osiągnęli sukces, zazwyczaj, są podobne w swoim postrzeganiu świata: sukcesy i osiągnięcia wiążą z wynikiem własnych działań, w tym ewentualne negatywne wyniki uważają raczej wyjątkiem od reguły”. Przekonanie, że z tobą może nastąpić tylko pozytywne rzeczy pomagają uniknąć negatywnych życiowych scenariuszy. Tak, pozytywne spojrzenie na życie, nawet jeżeli ono jest błędne, zapobiega rozwojowi depresji i pomaga radzić sobie w sytuacjach stresowych. [2]

To, jak pozytywnie możemy sami sobie tłumaczyć świat, realnie wpływa na samopoczucie, zarówno emocjonalne, jak i fizyczne. Informacje zwrotne między tym, jak myślimy i jak się czujemy psychologowie Daniel Gilbert i Timothy D. Wilson nazwali „psychologicznym systemem odpornościowym”. „Użyliśmy metafory „psychologicznej układu odpornościowego” - to tylko metafora, ale nie jest to zły dla tego systemu ochrony, który pomaga poczuć się lepiej, kiedy dzieją się złe rzeczy” - mówi Gilbert. [3] Słowem, kiedy myślimy bardziej optymistycznie, mamy tendencję, aby czuć się lepiej, i, odpowiednio, dobre samopoczucie każe nam myśleć bardziej optymistycznie.

Na początku swojej naukowej kariery, M. Seligman przeprowadził serię eksperymentów nad psami, aby zbadać naturę bezradności, wykorzystując schemat Pawłowa. Zwierzęta zostały podzielone na 3 grupy: pierwsza mogła łatwo uniknąć porażenia prądem, samodzielnie wyłączając urządzenie, natomiast przedstawiciele drugiej grupy nie mogli (porażenia nie zależały od ich działań), trzecia grupa w ogóle nie dostała porażen od prądu. Kiedy wszystkie trzy grupy psów zostały umieszczone w pudełkach z urządzeniem do porażenia prądem, z których łatwo było się wydostać i uniknąć uderzeń, przedstawiciele trzeciej i drugiej grupy, którzy wcześniej nie dostawali porażeni i którzy mieli wcześniej możliwość uniknąć porażenia prądem, z łatwością przeskakiwali przez barierę. Jednak psy z pierwszej grupy kładli się i przeniesiono porażenia. Z tego stwierdzono, że bezradność powodują doświadczenie zdarzeń, a nie wydarzenia same w sobie.

Dalej, w 1971 roku, amerykański psycholog Donald Hiroto spróbował sprawdzić, czy działa mechanizm, odkryta Seigmanem, dotyczy ludzi. Jako bodźca został wybrany głośny nieprzyjemny dźwięk, który można było wyłączyć kombinacją przycisków. Pierwsza grupa miała możliwość znaleźć kombinację, druga – nie, ponieważ ona nie istniała, trzecia w ogóle nie brała udziału w tej części eksperymentu. W pokoju obok znajdowała się specjalna skrzynia. Gdy badani wkładali do niej rękę i dotykali dna skrzyni, brzmiał nieprzyjemny dźwięk, ale dotykając przeciwległej ściany, dźwięk ustawał. Uczestnicy pierwszej grupy, którzy wcześniej mieli możliwość wyłączenia dźwięku, zamykali go ponownie,

jak również uczestnicy 3 grupy. Jednak uczestnicy 2 grupy, którzy w poprzednim eksperymencie nie mogli wyłączyć irytujący dźwięk, przeniesiono tę „zakupioną bezradność” w nowej sytuacji, nawet nie podejmując prób wyłączyć dźwięk [4].

Żywa istota staje się bezradna, jeśli ona przyzwyczaja się do tego, że od jej aktywnych działań nic nie zależy, że kłopoty zdarzają się same w sobie i na ich występowanie w żaden sposób nie można wpłynąć. Z tym pojawiło się pytanie – co sprawia, że ludzie stają się bardziej odporne na niekorzystne zdarzenia? Seligman nazwał tą jakość optymizmem. Tak, według „teorii optymizmu”, właśnie nabyty optymizm powoduje, że tymczasowe trudności obniżają motywację do działania w mniejszym stopniu, niż to się dzieje u pesymistów.

Czyli jeśli rozpatrzeć optymizm jak kontrola swojego życia, to jego wprowadzenie wydaje się prawdziwym panaceum od wszystkich nieszczęść. Jednak wróćmy do definicji: Martin Seligman określa optymizm jako styl myślenia, w którym człowiek awarii uważa jako losowe i niestały w czasie, a dobre zdarzenia – jako naturalne i przewidywane. Jeśli wziąć pod uwagę, że optymizm – to styl myślenia i spojrzenie na życie, to czy jest to tak łatwo go zmienić? Styl myślenia — jest to system, który ma stosunkowo stałe jądro, strukturę i wyborczość do czynników zewnętrznych. Odpowiednio, każdy z nas myśli w ramach określonego stylu, nabytego w trakcie życia i często uważa go za optymalny.

Neurofisiologia optymizmu

Ponadto, pojęcie optymizmu i pesymizmu nie leży wyłącznie w płaszczyźnie psychologicznej. Neurofizjologowie przekonani, że pozytywne lub negatywne postrzeganie świata zależy od aktywności zwojów. Naukowcy odkryli, że lewa dolna czołowy mózgu, jest strefą, odpowiedzialną za optymizm. Tak, naukowcy ustalili dokładną związek przyczynowo-skutkowy między aktywnością zwojów i skłonność ludzi do postrzegania otaczającego bardziej optymistyczne. [5].

W swoich badaniach zastosowali oni metodę transcranialnego magnetycznego pobudzenia. Pięć minut później po redukcji aktywności po prawej i po lewej stronie kończyn przednich zwojów, naukowcy oferowali badanym ocenić szanse, że w ich życiu zdarzają się pewne kłopoty. Każdy badany powinien był ocenić swoje szanse na zderzenie z każdej z 40 różnych propozycji. Po wiadomości o prawdziwych możliwości każdego scenariusza na podstawie statystyk, badanych poproszono ponownie obliczyć prawdopodobieństwo wystąpienia tego lub innego negatywnego zdarzenia. W momentach, gdy eksperymetatorzy hamowali aktywność prawego, tak zwanego „pesymistycznego” zakrętu, optymistyczny nastrój pozostał bez zmian. Jeśli badany słyszał mniejsze prawdopodobieństwo negatywnego zdarzenia - rewidował swoje oczekiwania w sposób pozytywny. W podobny sposób zareagował w przypadku narażenia na obcy (kontrolny) obszar mózgu. Jednak gdy była tłumiona aktywność lewego zakrętu, odpowiedzialnego za optymizm, to w odpowiedzi na pozytywne statystyki osób zmniejsza się stopień ryzyka, przy czym badani zaczęli rozsądnie myśleć o statystykach negatywnych, prawdopodobieństwo których było wyższym.

Naukowcy doszli do wniosku, że większość ludzi zwykle ma tendencję

odnosić się do wszystkiego z optymizmem, a nawet złe wieści czasami nie mogą zmusić nasunąć tzw. myśli o „różowych okularach”. Ale jeśli zatłumic pracę lewego zakrętu, to złe statystyki będą oceniane bardziej rozsądnie. [6] Tak więc, lewy dolny zakret można nazwać „centrum optymizmu”, a prawy — „centrum realizmu”. Lewy zakret pomaga nam nie dać się wtopić w ponure myśli i popycha człowieka na nowe dla siebie działania, jednak to właśnie może sprawić, że lekceważy on różne zagrożenia.

Optymizm vs statystyk

Na podstawie powyższego, można mówić o takim pojęciu jak „optymistyczna tendencyjność”, która jest jednym z najbardziej badanych przedmiotów zachowawczej gospodarki. Oceniając swoje szanse na dobry wynik – czy to finansowy zysk, rozwój startu lub udane małżeństwo, uważamy, że wszystko odwróci się na naszą korzyść i oceniamy negatywny wynik dla siebie jako niższy niż dla innych. Zdecydowana większość kierowców uważa, że charakteryzują się ponadprzeciętną umiejętnością jazdy, a ponad połowa ankietowanych deklaruje, że chce dożyć do 100 lat, duża część małżeństw kończy się rozwodem, ale młodzi wierzą, że z nimi to nie stanie się, studenci wyraźnie przeceniają liczbę ofert pracy, które mogą uzyskać i ich startowe zarobki. Ciekawe, że zazwyczaj własne szanse na sukces oceniamy znacznie wyższe, niż szanse innych (zwłaszcza tych, którzy nam są nieprzyjemnymi osobami). [7]

Czy to nie mówi o pewnym stopniu egoizmu i podmiotowości pozytywnego myślenia? Przecież to oczywiste, że korzyści na wszystkich nie starczy – jeśli jest bogaty, to muszą być biedni, wszyscy nie mogą być zdrowi i szczęśliwi. Ale przecież większość z nas ma pewność, że to właśnie on dostanie się do kategorii tych, którzy muszą mieć w życiu szczęście większe niż inni.

Do tego skłonność stale przeceniać prawdopodobieństwo pozytywnego wyniku jest na liście błędów poznawczych i nosi nazwę błąd optymizmu (Optimism bias).

Nieścisłości i błędy w naszym postrzeganiu, stanowiące systematyczne błędy w myśleniu lub odchylenia w wyrokach, występujące w określonych sytuacjach. Innymi słowy, błąd poznawczy — skłonność człowieka do nieracjonalnego myślenia. Czyli nadmierna wiara w to, że „wszystko będzie dobrze” jest nieracjonalne z punktu widzenia kognitywistyki.

Okazuje się, że optymista idzie przez życie z przekonaniem, że to właśnie on jest jakimś „szczęściarzem”, do którego na pewno uśmiechnie się sukces. Ale gdyby osiągnięcia były wyłącznie rezultatem jego wysiłków lub czynności, wtedy do takiej osoby można przypisać szereg pozytywnych cech, takich jak zaangażowanie, pewność siebie, chęć samokontroli; taki człowiek mógłby być bardziej poszukiwanym na rynku pracy, bardziej wiarygodnym partnerem w małżeństwie. Ale przecież większość optymistów wierzy w to, że im się poszczęści w sprawach, niewiele od nich zależnych – uderzenie pioruna, wypadek samochodowy lub problemy zdrowotne związane z paleniem. To wygląda jak odwrócenie strony „wyuczony bezradności” – jeśli jesteśmy świadomi, że nie możemy nic zmienić i, odpowiednio, nic nie robimy, to w przypadku dużej

wiary w sukces (nierealistycznego optymizmu) myślimy, że nam się poszczęści, tak po prostu, i właściwie też nic nie robimy? Jest rzeczą oczywistą, że z nieuzasadnionych oczekiwań można wyrządzić ogromne szkody w psychice. Chociaż negatywne oczekiwania mogą mieć przewagę złagodzenia uderzenia, gdy dzieje się negatywne wydarzenie, ma ono swoją cenę – to one sprawiają, że ludzie czują się gorzej, podczas gdy czekają na te zdarzenie. Zgodnie z wniosków naukowców, wszystko wraca do oczekiwań. Przystajemy się walczyć o swoje, kiedy „patrzmy w dół” i ruszamy dalej, kiedy spodziewamy się, że możemy poradzić sobie z czymś. [8]

Wycuczona bezradność wobec iluzji kontroli

Jeśli „wycuczona bezradność” jest skrajnością, to druga skrajność – „Iluzja kontroli” — jeden z błędów poznawczych, wyrażający się w tendencją ludzi do wiary w to, że mogą oni w jakikolwiek sposób wpływać na wydarzenia, które obiektywnie nie są od nich zależne lub zależą w znacznie mniejszym stopniu. Iluzja kontroli, jak również błędy poznawcze spowodowane optymizmem należą do tzw. pozytywnych iluzji (nierealistyczne nastroje względem siebie lub swoich bliskich). Taylor i Brown twierdził, że pozytywne iluzje, w tym iluzja kontroli, są adaptacyjne, ponieważ są one motywujące ludzi na to, aby upierać się w zadaniach, kiedy mogliby zrezygnować. [9] Pozytywne iluzje są dobre w tym, że w jakiś sposób motywują one i łagodzą dyskomfort przy negatywnych sytuacjach, przynajmniej w krótkim okresie. I wszystkie one są formą oszukiwania samego siebie.

Taylor i Brown twierdzą, że pozytywne iluzje występują częściej u normalnie myślących ludzi, niż u osób z depresją. Jednak istnieje szereg dowodów na to, że uczestnicy eksperymentów z wysoką inteligencją.... (high self-efficacy), byli znacznie bardziej skłonni do zwiększenia zaangażowania do niepowodzenia biegu wydarzeń.[10] Inne badania wykazały również, że ambitni ludzie są mniej skłonni do pozytywnych iluzji. [11]

Tak uwagę poświęcono zjawisku znanemu psychologą jako „depresyjny realizm”, który po raz pierwszy został otwarty Lauren Alloy i Lyn Abramson, psychologami z Nowego Jorku, którzy badali iluzję kontroli.[12]

Przez nich zostały utworzone dwie grupy: w pierwszej znalazły się studenci, narażeni na depresję, w innej - bez objawów depresji. Zadanie polegało aby ocenić stopień ich wpływu na włączanie światła, po kliknięciu na przycisk. W rzeczywistości, zgodności między działaniem badanych i pojawieniem się światła nie było. Do podgrzewania zainteresowania, działania badanych były związane z opłaconą wygraną lub przegraną. Ci, którzy nie mieli depresji, w sytuacjach wygranej uważali, że są oni znacznie bardziej wrażliwi na światło niż to było w rzeczywistości. Kiedy uczestnicy tracili pieniądze, uważali oni, że kontrolowali to, co się dzieje w mniejszym stopniu, niż to co było w rzeczywistości.

Przy tym depresyjni uczestnicy w swoich wyborach byli znacznie bardziej dokładni. W ten sposób, naukowcy sugerują, że depresja zapobiega powstawaniu zbędnej iluzji kontroli w przypadku wygranej zapewnia poczucie

odpowiedzialności. Ogólnie rzecz biorąc, ludzie bardziej depresyjni mogą wyraźnie widzieć wady i pułapki rzeczy, i są w stanie lepiej ocenić rzeczywiste wyniki.

Chociaż żłudne przekonania o kontroli mogą przyczynić się do dążenia do celu, nie sprzyjają racjonalnemu podejmowaniu decyzji. Iluzja kontroli może powodować drętwienie do sprzężenia zwrotnego i predysponować do większego ryzyka (ponieważ subiektywne miary ryzyka będą zmniejszone iluzją kontroli).

Dalsze badania wielu naukowców wykazały, że depresyjny realizm może być wynikiem ogólnego pesymizmu i cynizmu. Przy tym nadmiar optymizmu może prowadzić do bardzo negatywnych skutków związanych z pewnością siebie, — od błędnych decyzji finansowych do katastrofalnych politycznych pomyłek.

Naukowcy doszli do wniosku, że depresja prowadzi do obiektywizmu, ale nie pozwala cieszyć się życiem. Brak obiektywizmu, w tym ze względu na nadmiar optymizmu, prowadzi do bardziej zdrowego samopoczucia, większej elastyczności i bardziej elastycznego myślenia. naukowcy doszli do wniosku, że spojrzenie na świat „przez różowe okulary”, niezależnie od tego, pozwalał ludziom utrzymać zdrowy stan umysłu. Przy tym nie ma znaczenia, jaki on stronniczy.

Tak więc, być optymistą – w sumie dobre dla jednostki, jednak może być ryzykowne. Optymiści chętniej ryzykują, opierając się na prawdopodobieństwo ich sukcesu. Mają tendencję do ignorowania niekorzystnych informacji; te trendy i zachowania, które rodzą - mierzalne i odporne. Na przykład, rząd wielkiej Brytanii już uznał, że optimism bias jest istotnym problemem przy planowaniu i budżetowaniu, a nawet opracował kroki w celu ograniczenia optymizmu w rządzie.[13]

Realizm jako podstawa do podejmowania decyzji.

Optymizm i pesymizm wymagają równowagi. W teorii, między nimi musi być jakiś środek postrzegania, jakim jest realizm - umiejętność i nawyk pozostać w rzeczywistości, a nie w przeżyciach lub marzeniach. Realizm - przejaw trzeciej pozycji percepcji. Przy tym realizm nie zakłada, ale i nie wyklucza optymizmu lub pesymizmu: realizm może być zarówno optymistycznym, jak i pesymistycznym odcieniem. Tak, realista z optymistycznym i pesymistycznym nastawieniem będą nie tylko widzieć, ale i obliczać różne możliwości. Realizm bardziej charakterystyczny dla ludzi na wyższym poziomie rozwoju osobowości: aktywny, a nie pasywny, dorośli, a nie dzieci. To spokojny obiektywizm, spojrzenie z boku, umiejętność dawać obiektywne oceny.

Właśnie takiego spojrzenia na świat, który daje obiektywne realizm, większości wyraźnie brakuje. Jest to szczególnie ważne dla przedstawicieli sfery biznesowej. To właśnie świadomość braku niektórych kompetencji najczęściej sprawia, że ludzie chcą brać udział w różnych szkoleniach rozwoju albo zwrócić się do specjalistów, na przykład, niewymieniony. Coaching — metoda doradztwa i szkolenia, w trakcie którego uczonemu pomagają osiągnąć pewne jasno określone życiowe lub zawodowe cele. Jako jeden z najważniejszych

aspektów, na które warto zwrócić uwagę — zdolność w każdej sytuacji widzieć przede wszystkim dobro sprawy, a nie swoje problemy, uczucia i emocje, czyli realistyczny obiektywizm, ze zrozumieniem sytuacji i systematycznym osiągnięciem sukcesu. Wtedy optymizm, często nieuzasadniony, który jest podstawą szkoleń, staje się nieproduktywny, a nawet szkodliwy.

W swoich pracach M. Seligman twierdzi, że uczenie się bezradność znacznie łatwiej jest zapobiegać niż leczyć, w rzeczywistości nie jest to takie proste do realizacji. Jeśli chodzi o dziecko bez określonego doświadczenia lub o nowego pracownika bez doświadczenia w pracy w danej firmie, mogą pokazać możliwości kontroli nad otoczeniem, ale w sytuacji tworząca osobą ze swoimi poglądami i zasadami. Tak, wykorzenioną uczenie się bezradności można, chyba, że są to pozytywne doświadczenia - „uczyłem się bezradności” leczy się „uczył się najlepiej”. Warto powiedzieć o „sztuce małych kroków” - pokonywaniu przeszkód stopniowo i po trochu, na co coach musi zwrócić uwagę.

Obniżyć poziom wyuczonej bezradności można demonstracją, że z pewnym zadaniem nie mógł poradzić sobie nikt, jeżeli przekonać człowieka, że jego problem nie jest rozwiązywalny tylko tu i teraz i że niepowodzenia to wina okoliczności, ale sukcesy – zasługa samego człowieka. I takie zadanie spoczywa przede wszystkim na coachu. Przy tym nadmierny optymizm nie będzie produktywnym i nie doprowadzi do pożądanego rezultatu.

Coaching jako kierunek czasami spotyka się z krytyką i porównywaniem do psychoterapii bez ograniczeń, regulacji i kontroli. Z tego powodu, że regulacja aktywności zawodowej coachów jest nieobecna na poziomie państwowym, większość z nich nie przechodzi certyfikacji lub kształcenia specjalnego. Dzisiaj coaching jako forma praktyki społecznej, oddzielna od psychoterapii lub firma doradztwa, jako dyscyplina nadal daleki od jakiegokolwiek spójności i składa się z wielu modeli, teorii, metod, praktyk i zdolności różnych autorów, którzy, z kolei, trzymają się różnych poglądów.

Jednak jednym z głównych składników staje się optymizm, nie połączone z wewnętrzną motywacją i zrozumieniem poczucie własnej skuteczności. I dlatego, jak pokazuje ta praca, nieuzasadniony optymizm może stać się jednym ze skrajności. W oparciu o analizę dużej liczby źródeł, autor dochodzi do wniosku, że coaching jako dyscyplina nie może sprowadzać się tylko do zestawu krok po kroku, poważniejszych „pozytywnych” modeli, a sposoby pracy z klientem muszą być uzupełnione bardziej głębokim zrozumieniem.

BIBLIOGRAFIA

1. Martin E. P. Seligman, *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting* Publisher: Atria Books; Reprint edition (January 5, 2004)
2. Martin E. P. Seligman, *Learned Optimism*. *Health Psychol.* 1985;4(3):219-47. Scheier MF, Carver CS, *Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies*, “Persej”, 1997.
3. Gertner, Jon. “The Futile Pursuit of Happiness”, *New York Times*, September 7, 2003
4. Hiroto, D. (1974). *Locus of control and learned helplessness*. *Journal of Experimental Psychology*, 102, 187-193

5. Tali Sharot, I,* α Christoph W Korn,2,3, α and Raymond J Dolan1, How unrealistic optimism is maintained in the face of reality, *Nat Neurosci.* Author manuscript; available in PMC 2012 May doi: 10.1038/nm.2949
6. Tali Sharota, Ryota Kanaib, David Marstonc, Christoph W. Kornd,e, Geraint Reesb,f, and Raymond J. Dolanf, Selectively altering belief formation in the human brain, Edited by Paul W. Glimcher, New York University, New York, NY, and accepted by the Editorial Board August 15, 2012 (received for review April 6, 2012) Tali Sharot, 17058–17062, doi: 10.1073/pnas.1205828109
7. Armor, David A.; Shelley E Taylor. "When Predictions Fail: The Dilemma of Unrealistic Optimism" in Gilovich, Thomas; Dale Griffin, Daniel Kahneman (Eds.) (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. ISBN 0-521-79679-2
8. Golub, S. A., Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2009). Anticipating one's troubles: The costs and benefits of negative expectations. *Emotion*, 9(2), 277-281.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0014716>
9. Taylor, Shelley E.; Brown, Jonathon D. (1988). "Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health" (PDF). *Psychological Bulletin*. 103 (2): 193–210. doi:10.1037/0033-2909.103.2.193. PMID 3283814. Archived from the original on 2010-07-19.
10. Whyte, Glen; Saks, Alan M.; Hook, Sterling (1997). "When success breeds failure: the role of self-efficacy in escalating commitment to a losing course of action". *Journal of Organizational Behavior*. 18 (5): 415–432. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199709)18:5<415::AID-JOB813>3.0.CO;2-G
11. Knee, C. Raymond; Zuckerman, Miron (1998). "A Nondefensive Personality: Autonomy and Control as Moderators of Defensive Coping and Self-Handicapping" (PDF). *Journal of Research in Personality*. 32 (2): 115–130. doi:10.1006/jrpe.1997.2207.
12. Alloy LB, Abramson LY., Judgment of contingency in depressed and nondepressed students: sadder but wiser?
J Exp Psychol Gen. 1979 Dec;108(4):441-85.
13. [https://www.gov.uk/government/publications/the-green-book-appraisal-and-evaluation-in-central-government#search=%22HM%20Treasury%2C%20Supplementary%20Green%20Book%20Guidance%3A%20Optimism%20Bias%20\(London%3A%20HM%20Treasury%2C%202003\).%22](https://www.gov.uk/government/publications/the-green-book-appraisal-and-evaluation-in-central-government#search=%22HM%20Treasury%2C%20Supplementary%20Green%20Book%20Guidance%3A%20Optimism%20Bias%20(London%3A%20HM%20Treasury%2C%202003).%22)

WPLYW WIĘZI RODZINNYCH NA ROZWÓJ MŁODEGO POKOLENIA

Drozd Iryna

Uniwersytet Rzeszowski

irena.drozd@interia.pl

Noworodek przychodząc jest w pewnym sensie „tabulą rasą”, co oznacza z łaciny „niezapisaną tablicą”. Co zostanie w niej zapisane od urodzenia, będzie miało wpływ na rozwój osobowości i całą jego przyszłość. Jeżeli dziecko wychowuje się w rodzinie, w której „tablica” jest zapisywana miłością i szacunkiem, to prawdopodobieństwo, że zbuduje dobrze funkcjonującą rodzinę, jest duże. Natomiast, jeżeli dziecko wychowuje się w środowisku pełnym napięcia, zniewagi, przemoc, z zaburzonym poczuciem bezpieczeństwa itp., to bardzo trudno pokonać wzorce dzieciństwa i zbudować świat na nowo. Więzi odgrywają bardzo duże znaczenia w funkcjonowaniu każdego człowieka. Zdaniem Johna Bowlby'ego – twórcy teorii przywiązania: „skłonność do tworzenia silnych więzi emocjonalnych jest podstawowym składnikiem natury ludzkiej, a w pierwotnej formie zauważyć ją można już u noworodka” [3, s.33]. Wytworzone więzi dla noworodka są na wagę życia, gdyż zapewniają mu pomoc i opiekę. Czynniki, które je budują i podtrzymują są zaszczepiające się instynktowne zachowania, sprzyjające powstawaniu i zachowywaniu bliskości pomiędzy niemowlęciem a rodzicem [5, s. 167].

Zgodnie ze słownikiem języka polskiego więź oznacza „to, co łączy i zespała ludzi ze sobą, buduje związek, tworzy powiązanie z drugim człowiekiem” [6, s.1289]. Samo zjawisko więzi tkwi u podstaw istnienia grupy społecznej, jaką jest rodzina. Więź rodzinna, tak jak i lokalna więź społeczna jest oparta na dwóch odrębnych podstawach, tj. podstawie subiektywnej i obiektywnej. Podstawę subiektywną stanowi świadomość łączności z innymi osobami w rodzinie bądź społeczności lokalnej oraz poczucie przynależności do nich, jako odrębnej grupy społecznej. Podstawa obiektywna więzi oparta jest na czynnikach prawnych, obyczajowych, religijnych, kulturowych itp. [10, s. 330-331].

Więź rodzinna ma charakter świadomy i skutkuje poczuciem przynależności oraz postrzeganiem odrębności własnej grupy od innych zbiorowości. Według Piotra Sztompki najważniejszą więzią subiektywną jest więź moralna - odznaczająca się normatywną charakterystyką relacji jednych ludzi z drugimi. Składnikami tak rozumianej więzi rodzinnej są:

1. zaufanie - oczekiwanie godnego postępowania członków rodziny wobec siebie;
2. lojalność - norma skłaniająca do przestrzegania zobowiązań podjętych wobec członków rodziny;
3. solidarność - norma zobowiązująca do utożsamiania się członków rodziny ze wspólnotą rodzinną [12, s. 184-187].

Więź rodzinna jest najczęściej skategoryzowana z punktu widzenia kryterium pokrewieństwa:

1. związki międzypokoleniowe, utworzone w ramach łańcucha genealogicznego;

2. związki równoległe, dotyczące rodzeństwa i innych osób w podobnym wieku;

3. związki wynikające z zawarcia małżeństwa np. związki międzypokoleniowe i równoległe w ramach rodziny współmałżonka;

4. związki quasi-rodzinne, wynikające z więzów przyjaźni, wspólnego wychowywania się lub też kumoterstwa [8, s. 625].

Przywiązanie dziecka do rodziców, jak również więź rodziców z dzieckiem pojawia się stopniowo i w dużym stopniu zależy od zdolności odróżniania rodziców od innych osób [5, s. 170].. Zdaniem J. Bowlby niemowlęta mają silną motywację, by szukać fizycznego kontaktu ze swoimi matkami. Celem takiego zachowania jest przetrwanie. Relacja przywiązania łącząca matkę z dzieckiem stanowi bezpośredni wyraz genetycznego dziedzictwa ludzkiego gatunku [13, s. 16-17]..

J. Bowlby wyróżnił cztery etapy rozwoju relacji przywiązania, które są powiązane z rozwojem biologicznym dziecka. Fazy te nie mają sprecyzowanych granic, ale następują po sobie w przewidywalnej kolejności:

I faza - przedprzywiazaniowa – pierwsze 2 miesiące życia, w których dziecko przejawia zachowania sygnalizujące (tj. płacz, uśmiech, gaworzenie) oraz zbliżeniowe (trzymanie się kurczowo dorosłego, podążanie za nim wzrokiem, wyciąganie rąk w jego stronę), celem zapewnienie sobie bliskości opiekuna;

II faza - przywiązanie w trakcie tworzenia – między drugim a siódmym miesiącem życia. Dziecko ma już rozwiniętą pamięć rozpoznawczą oraz świadomość stałości przedmiotu, jak również zaczyna rozróżniać stałych opiekunów od innych ludzi;

III faza - wyraźnego ukształtowanego przywiązania – między siódmym miesiącem a drugim rokiem życia. Dziecko ma już zdolności przypominania sobie np. osób nieobecnych i reakcje przywiazaniowe dotyczą już figury przywiązania i w tej fazie zaczyna pojawiać się lęk separacyjny (przed rozłąką z opiekunem);

IV faza - związku podlegającemu zmianom ze względu na cel – od drugiego lub trzeciego roku życia. Dziecko potrafi lepiej planować, działać w sposób bardziej zamierzony i skuteczniej uwzględniać uczucia oraz dążenia innych osób [4, s. 76-82].

Mary Ainsworth zaproponowała następującą klasyfikację przywiązania: przywiązanie bezpieczne, przywiązanie pozabezpieczne, odłączenie, opór i dezorientację. Poniższa tabela przedstawia charakterystykę przywiązania bezpiecznego i pozabezpiecznego wg M. Ainsworth.

Tabela nr 1 Kategoryzacja przywiązania bezpiecznego i pozabezpiecznego

LP	Typ przywiązania	Zachowania
1	Przywiązanie bezpieczne	Dziecko z łatwością znosi rozłąkę z matką (opiekunem) i szybko angażuje się w badanie otoczenia, w poczuciu zagrożenia lub lęku aktywnie poszukuje kontaktu i łatwo je uspokoić, nie unika również i nie opiera się kontaktowi zainicjowanemu przez matkę (opiekuna). Po powrocie matki (opiekuna) dziecko ciepło ją wita lub szybko się uspokaja, jeśli się martwiło.
2	Przywiązanie pozabezpieczne: odłączenie/ unikanie	Dziecko unika kontaktu z matką (opiekunem), szczególnie gdy spotyka się z nią po jej nieobecności. Nie przeciwstawia się wysiłkom matki w nawiązaniu kontaktu, ale też go nie poszukuje. Dziecko nie stawia matki (opiekuna) ponad obcym.
	Przywiązanie pozabezpieczne: opór/ ambiwalencja	Dziecko wykazuje niewielkie zainteresowanie badaniem otoczenia, jest nieufne wobec obcego. Bardzo się niepokoi, gdy zostaje oddzielone od matki (opiekuna), lecz nie uspokaja się po jej powrocie i nie reaguje na jej próby uspokojenia. Czasami dziecko szuka, a czasami unika kontaktu. Może okazywać złość wobec matki (opiekuna) po jej powrocie i jest odporne na próby nawiązania kontaktu lub uspokojenia ze strony obcej osoby.
4	Przywiązanie pozabezpieczne: dezorientacja	Oszołomienie, zagubienie lub obawa. Dziecko może jednocześnie wykazywać przeciwstawne wzorce zachowań, takie jak ruch w kierunku matki (opiekuna) przy jednoczesnym odwracaniu od niej wzroku.

Źródło [1, s. 709-716].

Wzorce przywiązania wypracowane na pierwszych etapach rozwoju często zachowują swoją strukturę przez długie lata. Powszechnie używanym narzędziem do oceny stylu przywiązania u osób dorosłych jest Adult Attachment Interview (AAI). Badanie polega na przeprowadzeniu skategoryzowanego wywiadu nagrywanego przez badacza. Tak zebrany materiał podlega transkrypcji, kodowaniu i analizie [13, s. 36]. Tabela nr 2 przedstawia następujące kategorie stylów przywiązania u dorosłych:

Kategoria bezpieczeństwa i autonomii	Przedstawiciele tej grupy mówią o własnych doświadczeniach w sposób obiektywny i szczery. Do tej grupy należą nie tylko te osoby, które zbudowały bezpieczną relację ze swoimi pierwotnym opiekunem, ale wszyscy jej przedstawiciele potrafią analizować i omawiać doświadczenia dotyczące tej więzi. Osoby takie cenią relacje z ludźmi, a ich dzieci zwykle prezentują wzorzec bezpieczny.
--------------------------------------	--

Kategoria odrzucania i wycofania	Przedstawiciele tej grupy opisują swoich rodziców w duchu wsparcia, ale przywoływane przez nich wspomnienia nie potwierdzają tych charakterystyk lub nawet im przeczą. Takie osoby często lekceważą relacje przywiązania, uznając je za nieważne. Ich dzieci najczęściej prezentują wzorzec lękowo-unikający
Kategoria zaobserwowania i uwikłania	Osoby z tej grupy są zaabsorbowane swoją zależnością od rodziców i nadal starają się ich zadowolić. O latach dzieciństwa opowiadają w sposób niekonsekwentny i niespójny, a nierozstrzygnięte spory i kłótnie nadal stanowią problem. Osoby takie cechuje bierne, pełne złości i dezorientacji zaabsorbowanie figurami przywiązania. Ich dzieci zwykle prezentują wzorzec lękowo-ambivalentny.
Kategoria dezorganizacji i nieprzepracowanych doświadczeń	Przedstawiciele tej grupy doświadczyli traumatycznego oddzielenia od figury przywiązania i nie przeszli procesu żałoby lub byli ofiarami poważnych nadużyć i zaniedbań. Przy wspomnieniu relacji z opiekunem w znacznym stopniu tracą kontrolę i zdolność logicznego myślenia. Najczęściej są rodzicami dzieci prezentujących zdeorganizowany wzorzec przywiązania.
Grupa niemożliwa do skategoryfikowania	Badane osoby mają cechy wskazujące na wzorce sprzeczne ze sobą nawzajem.

Źródło: [13, s. 36-38].

Podsumowując rozważania dotyczące wpływu więzi rodzinnych na młode pokolenie można stwierdzić, iż spośród licznych czynników wpływających na tworzenie i wzmacnianie więzi między członkami rodziny na pierwsze miejsce wysuwa się:

1. Bycie razem. To właśnie fakt przebywania ze sobą może i powinien być tym, co łączy członków rodziny. Samo jednak bycie razem pozbawione kolejnych elementów więziotwórczych, nie musi wcale ludzi jednoczyć [11, s. 51].

2. Dla wszystkich członków rodziny istotne miejsce zajmuje rozmowa. Co istotne, jest to rozmowa nieograniczająca się do wymiany informacji czy analizy faktów, ale rozmowa dotycząca uczuć, emocji, przeżyć każdego członka rodziny; rozmowa dająca odczuć członkom rodziny miłość, jaką się nią darzy, zaufanie, które się ma do wszystkich domowników i wielką życzliwość dla każdego z nich. Umiejętność właściwego komunikowania się między ludźmi będzie tym, co najbardziej wpłynie na rozwój więzi rodzinnej lub jej brak. Rodziny, które znajdują czas na częstą rozmowę, na lepsze poznawanie siebie tworzą więzi silne i trwałe. I odwrotnie - w rodzinach, w których brakuje czasu lub chęci na wspólny dialog, poszczególni członkowie będą coraz częściej szukali zaspokojenia potrzeby bycia wysłuchanym poza domem, a w przypadku dorastających dzieci, w grupach nieformalnych, niekiedy nawet subkulturach lub sektach [14].

3. Prawidłowa komunikacja jest zasadniczym warunkiem udanego życia

tak w społeczeństwie, jak i w jego mniejszych grupach np. w rodzinie. Często się zdarza, że członkowie rodziny nie radzą sobie z nawiązaniem dobrych relacji międzyosobniczych i tworzą się bariery komunikacyjne. Osoby dorosłe (rodzice, dziadkowie) stawiają bariery, które blokują każde usiłowanie dziecka do utrzymania komunikacji. Thomas Gordon wyodrębnił 12 kategorii barier komunikacyjnych. Są to:

1. Rozkazywanie, polecenie, wzywianie;
2. Ostrzeganie, grożenie;
3. Moralizowanie, pouczanie, wygłaszanie kazań;
4. Dyktowanie rozwiązań;
5. Pouczanie, przekonywanie, tłumaczenie;
6. Ocenianie, osądzanie, stawianie zarzutów;
7. Chwalenie, schlebianie;
8. Ośmieszanie, rzucanie wyzwisk;
9. Analizowanie, interpretowanie;
10. Pocieszanie, wczuwanie się;
11. Dociekanie, wypytywanie, przesłuchanie;
12. Wycofywanie się odwracanie uwagi, bagatelizowanie problemów

dziecka [7, s.34-35].

Każda z wymienionych wyżej barier może skutkować następującymi typami zachowanie dzieci:

- zamykają dziecku usta;
- spycha dziecko na pozycję obronę;
- rozwija się u dziecka poczucie mniejszej wartości;
- oburzają i gniewają;
- budzą u dziecka poczucie winy;
- stwarzają przekonanie, że dziecko nie jest zdolne do uporania się z własnymi problemami;
- budzą poczucie niezrozumienia;
- nie pozwalają dziecku wyrazić tego, co czuje, a zatem pogłębiają stan frustracji;
- stwarzają sytuacje przesłuchiwania;
- dają do zrozumienia, że rodziców nie interesują problemy dzieci [7, s. 34-35].

Z kolei Krystyna Balawajder wymienia trzy główne typy barier komunikacyjnych w relacjach interpersonalnych: ocenianie, decydowanie o innych i uciekanie od problemów innych ludzi.

1. Ocenianie – wszelkie krytykowanie, obrażanie, orzekanie. Skutkuje ono narzucaniem własnych wartości partnerowi interakcji i skutecznie utrudnia komunikację oraz uniemożliwia osiągnięcie pełnego porozumienia.

2. Decydowanie za innych powoduje uzależnienie jednych osób od drugich, pozbawia możliwości samodzielnego podejmowania decyzji, daje do zrozumienia, że odczucia, wartości i problemy tych jednostek nie są ważne. Formą decydowania za innych jest: rozkazywanie, grożenie, moralizowanie,

nadmierne wypytywanie.

3 Uciekanie od problemów innych polega na tym, że nie są brane pod uwagę uczucia ani zmartwienia (lęki, troski, obawy) drugiej osoby. Rozmówca wyczuwa, że partner nie jest zainteresowany rozmową, co w efekcie zniechęca do jakiegokolwiek komunikacji [2, s. 35].

Czynnikami, które najmocniej wpływają na tworzenie dobrych więzi w rodzinie są (jak już wspomniano): bycie razem i rozmowa. Żeby móc ze sobą rozmawiać, trzeba się wzajemnie widzieć. Najwygodniej rozmawia się siedząc wokół stołu, przy którym można też zjeść posiłek. Stół winien być tak duży, by mogli przy nim usiąść wszyscy domownicy naraz. Im częściej uda się jadać wspólnie, tym więcej członkowie rodziny wiedzą o sobie i tym bardziej interesują się wzajemnie swoimi sprawami. Wspólny posiłek jest najbardziej naturalnym i najlepszym czasem na integrację rodziny [14].

Rodzinę może łączyć również praca – chodzi przede wszystkim o pracę wykonywaną razem, czy to w domu, czy poza nim dla wspólnego dobra. Rodzina zajmująca się wspólnie czymś zwyczajnym, jak zmywanie naczyń, sprzątanie domu, robienie zakupów, czy wreszcie gotowanie, pieczenie lub uprawianie działki wytwarza silne, cementujące ją więzi. Członkowie rodziny lepiej się wtedy poznają, uświadamiają sobie własne uzdolnienia, doceniają włożony trud [14].

Rodzinę jednoczą nie tylko obowiązki, ale także rekreacja. Wspólnie, radośnie przeżyte chwile bardzo silnie zbliżają do siebie wszystkich członków rodziny, dając jednocześnie przekonanie o osobistym dobru otrzymywanym w tej wspólnotcie. To właśnie wspólny wypoczynek pozwala jeszcze lepiej poznać pozostałe osoby [14].

Dla budowania więzi w rodzinie bardzo ważna jest też pamięć o domowych uroczystościach przeżywanych tylko w najbliższym gronie. Elementem integrującym rodzinę, jest podtrzymywana przez domowników rodzinna tradycja. Rodzinne zwyczaje wzmacniają poczucie tożsamości i przynależności, ale nie powstają same z siebie. Są rezultatem świadomego działania rodziców, ciągłego inicjowania zdarzeń i sytuacji, aż do momentu, kiedy wszystkim będzie się zdawać, że tak było zawsze.

Jedną z przyczyn zaburzeń w relacjach rodzinnych Ivan Boszormenyj-Nagy upatruje w ukrytej lojalności rodzinnej. Lojalność jest tym głębsza, im bliższe więzy łączą członków poszczególnych grup. Zdaniem autora „cała przeszłość poprzednich pokoleń rzutuje na aktualne życie danej rodziny nuklearnej, a zrozumienie niektórych aspektów relacji rodzinnych jest możliwe tylko przez analizę przeżywanej lojalności w stosunku do swoich przodków” [9, s. 52].

Przez pojęcie lojalności I. Boszormenyj-Nagy i Geraldine B. Spark rozumieją: poczucie solidarności i zobowiązania. Podstawą lojalności jest zaufanie, zobowiązanie, zasługa i działanie. Każda rodzina ma swoje własne, niepisane prawa. Członkowie rodziny mogą przestrzegać tych praw lub nie, mogą je znać dobrze lub tylko domyślać się, że istnieją, mogą je przyjmować i przekazywać kolejnym pokoleniom lub je odrzucać, mogą czuć się zobowiązani

do odpowiedzi na nie lub wolni od ich przestrzegania z powodu krzywd doznanych w środowisku zamieszkania w systemie rodzinnym [9, s. 54].

W relacjach rodzinnych ważnym jest fakt zwrócenia uwagi na pojawiające się konflikty, które często są trudne do uniknięcia, zwłaszcza wtedy, kiedy mają miejsce starcia wywołane rozbieżnością postaw, celów lub sposobów realizacji jakiegoś zadania. Uzgodnienie stanowisk, jasne określenie, o co chodzi poszczególnym osobom i wspólne poszukiwanie rozwiązań kompromisowych, prowadzi zazwyczaj do rozładowania konfliktu, a przez to również do umocnienia na nowo odkrytej relacji wobec siebie [14].

Więzi rodzinne nie są czymś danym na zawsze i niezmiennym. Rodziny muszą wciąż nad nimi pracować, ponieważ w dużym stopniu wpływają one na to, jakimi ludźmi stają się wychowywane w nich dzieci. Wzajemna miłość, szacunek i akceptacja w rodzinie zapewniają dziecku wszechstronny rozwój - budują poczucie samoakceptacji, uczą pozytywnych relacji z innymi ludźmi i odporności na życiowe problemy.

Obojętność, brak akceptacji czy wręcz odrzucenie dziecka powodują u niego poczucie niższej wartości i zachwianie wiary w siebie, co skutkuje mniejszą aktywnością albo wręcz regresem w rozwoju. U odrzuconych dzieci kształtuje się obraz niesprawiedliwego, wrogiego świata i ludzi, którym nie można ufać. To może tworzyć u nich albo poczucie krzywdy, uległość, bierność, nieśmiałość albo przeciwnie – agresywność, nieposłuszeństwo, skłonność do kłamstwa. W skrajnych przypadkach brak akceptacji (czyli brak więzi) prowadzi u dzieci do zachowań aspołecznych.

Wydaje się, że częste osłabienie więzi we współczesnych rodzinach – spowodowane poświęceniem się dla kariery zawodowej obojga rodziców w dużym stopniu wpłynęło na obserwowany wzrost trudności wychowawczych: konsumpcjonizm, depresje, alkoholizm, narkomanię czy przestępczość wśród coraz młodszych dzieci. Należy zatem uświadamiać rodziców jak ważna dla rozwoju dziecka jest prawidłowo funkcjonująca rodzina.

BIBLIOGRAFIA

1. Ainsworth M.D.S., *Attachment, beyond infancy*, „American Psychologist” 44, 1989.
2. Baławajder K., *Umiejętności interpersonalne w pracy menadżera*, [w] Kosek-Nita B., Raś. D. (red) *Kontakty z ludźmi „Innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
3. Bowlby J., *Development psychiatry comes of age*, „American Journal of Psychiatry”, 1-10., 1988.
4. Bowlby J., *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
5. Boyd J., Bee H., (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-Ka, Poznań 2008.
6. Drabik L., (red), *Słownik Języka Polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
7. Gordon Th., *Wychowanie bez porażek*, [w] Kosek-Nita B., Raś. D. (red) *Kontakty z ludźmi „Innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007
8. Johnson C.K., *Perspectives on American Kinship in the Later*, „Journal of Marriage and Family”, 2000, vol. 62, nr 3.

9. Kosek-Nita B., Raś D., (red) *Kontakty z ludźmi „Innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007
10. Lalak D., T., Pilch, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
11. Łobocki M., *ABC wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1999.
12. Sztomka P., *Socjologia Analiza Społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
13. Taylor C., *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.

Źródło internetowe

14. K. i M. Maciejewscy, *Sposoby tworzenia i umacnianie więzi rodzinnej* [https://opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/0009V_05.html, 18.01.2018r.]

ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА: КУЛЬТ VS КУЛЬТУРА

Зверюк Руслан Єрославович,
аспірант НУ “Львівська політехніка”, м. Львів
r_zviruk@ukr.net

Стимулом для роздумів про культ як центрованість на особистості педагога та культуру як впливовість та результативність діяльності слугував вислів Антона Макаренка: “Вихователь повинен поводити себе таким чином, щоб кожен його рух виховував, і завжди повинен знати, чого він хоче у даний момент, і чого не бажає. Якщо вихователь не знає цього, то кого він може виховувати?” [6, с. 181]

Цими словами український радянський педагог Антон Семенович Макаренко виразив думку про те, що лише цілісна сформована особистість може ставити цілі у педагогічній діяльності й досягати їх. Водночас, ця ж теза містить ще одне повідомлення, що стосується стилю педагогічної діяльності як такої (не лише професійної педагогіки, а й батьківської) та перегукується з його позицією про те, що “самий сенс авторитету в тому і полягає, що він не вимагає ніяких доказів, що він приймається як безперечна гідність старшого, як його сила і цінність, видима, так би мовити, простим дитячим оком” [5, с. 263].

Аргументи, що підтверджують цю тезу, знаходимо, насамперед, в українській народній педагогіці. Широко відомими є прислів'я “Який дуб — такий клин, який батько — такий син” і “Яблучко від яблуньки недалеко падає”. Їх значення розкриває виховну результативність сімейного виховання, що, найчастіше, співмірне особистості батьків, тобто є логічним виявом їх виховного потенціалу.

Другим аргументом, що може слугувати як ствердний щодо аналізованої тези, є позиція Григорія Сковороди, рівноблизька як народній педагогіці,

так і загальним філософсько-гуманістичним підходам, висловлена ним у формі афоризму і риторичного запитання із використанням метафори: “Ніхто не може вбити у собі зло, коли не втямить спершу, що таке зло, а що добро. А не визнавши сього у себе, як можна знати і вигнати його в інших” і “Чи може людина, сліпа у себе вдома, стати зрячою на базарі?” [7, с. 183]

Третім аргументом, співзвучним із позицією Антона Макаренка, є думки його сучасників, тобто педагогів початку ХХ століття, коли утверджувалися концепції національної освіти (для радянських територій — державних). Так, наприклад, Григорій Вашенко (опонент Макаренка, визнаний ним) теж пов’язував особистість, волю і виховний результат: “Виховуючи інтелект, даючи дітям знання, ми так або інакше впливаємо на їхню волю і почуття. Особливо ж це твердження треба пам’ятати, коли йде справа про виховання волі й характеру. Суто вольові акти поведінки людини характеризуються тим, що вони цілеспрямовані. Людина вольова завжди знає чого вона хоче. Люди з міцним характером завжди мають перед собою якусь основну мету, з якою вони пов’язують все своє життя. Коли такої мети у людини немає, або вона зневірюється в меті — людина знижується й морально розкладається” [1, с. 189-190]. Яким Ярема, український педагог і психолог, чия наукову спадщину досліджую, особливу увагу звернув на тогочасну дискусію щодо “здатності до сугестивного впливу, вродженого потягу до панування” [8, с. 4], виокремивши декілька позицій: жінок-педагогів-практиків, які свідомо уникають вольового сугестивного впливу як несприятливого; учасників дослідження W. Dzierzbick-oї [2], які засвідчили, що професійний педагог повинен бути свідомим наявності та дієвості цієї риси; і G. Gentile — теоретика італійського фашизму і, водночас, автора тогочасної шкільної реформи, якому належить цитований Якимом Яремою вислів про те, що “вчитель-виховник мусить “вирвати з людини ту первісну природну свободу, якщо виховання має бути удачне” [8, с. 5]. При цьому сам Я. Ярема, все ж, дотримується поміркованої тези, що “гін (потяг) до панування — річ неминуча, тільки його метою має бути добро людей, а не задоволення власної амбіції” [8, с. 5].

Першим контраргументом щодо культу особистості педагога є певна суперечність, що існує навіть у творах Антона Макаренка, який умовно відокремлює особистість вихователя, який, згідно з аналізованим висловом, насамперед повинен бути свідомим власних цілей, від способів здійснення цього впливу. Так, наприклад, аналізуючи дієвість педагогічних впливів, критично зауважував щодо педагогів (і батьків), позбавлених педагогічного такту: “Виховну роботу вони малюють собі так: вихователь стоїть в якійсь суб’єктивній точці. На відстані трьох метрів є точка об’єктивна, в якій закріплюється дитина. Вихователь діє голосовими зв’язками, дитина сприймає слуховим апаратом відповідні хвилі. Хвилі через барабанну перетинку проникають у душу дитини і в ній відкладаються у вигляді особливої педагогічної солі” [5, с. 9-10]. В аспекті аналізованого важливим є підкреслити відзначену в обидвох тезах педагогічну суб’єктивність та

критиковану лише у другій цитаті (замовчану в першій) об'єктність вихованця. Це, до речі, є одним із “каменів спотикання” сучасного дискурсу, для нас — другим аргументом. Зараз відбувається розширення суб'єктності в освіті, співзвучно із положеннями нового Закону України “Про освіту”, зокрема ст. 6 “Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності”, де однією із засад визначено “формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками” [3]. Неврахування суб'єктності учня (вихованця) може стати перепорою для реалізації цього принципу.

По-третє, цей вислів має іманентну конотацію. Історичним та біографічним фактом є праця А.С. Макаренка у виправних установах, де фактор сімейного впливу був зведений до мінімуму чи й знівельований (місцями — критикований Макаренком через неефективність, як, наприклад, із колоністом Антоном Братченком, який був єдиним сином поважних батьків, але “з малих років здобув відразу до пенатів, вдома бував лише вночі та завів у місті велике знайомство з безпритульними і злодіями” [4, с. 81]). У “Книзі для батьків” можна зустріти і гострішу критику на адресу сім'ї, що часто підсумовувалася визнанням переваги інтернатного виховання. Як представник виховної системи авторитаризму Антон Макаренко деколи й мимохить, а деколи й ні співставляє потенціали сім'ї та організованого керованого колективу, часто не на користь сімейного. Це, зрештою, відповідало тогочасним тенденціям у державах-диктатурах (G. Gentile (Італія), організація “Lebensborn” (Німеччина), дитячі табори ГУЛАГ, практика вилучення дітей із сімей “ворогів народу”(СРСР)). Логіка цього контраргументу криється у викритті неочевидного змісту первинного вислову: в тоталітарних суспільствах існувало уявлення, що виховна “кваліфікація” батьків є сумнівною, вони далеко не завжди є особистостями, здатними здійснювати виховний вплив, отже, виховання слід доручати людям відповідної підготовки і кваліфікації, обмежуючи виховні повноваження батьків. Таким чином, знання історичного ґрунту дає можливість розкрити і приховану конотацію цього вислову.

Попри висловлену критику, цей вислів не втрачає актуальності, оскільки зараз в Україні відбуваються зміни як в освіті, так і в системі соціальних відносин. Головною тенденцією сучасного етапу є загальна лібералізація суспільства, що є переходом до власне демократичного устрою та закономірно слідує за авторитаризмом. У зв'язку із цим питання ступеня впливу вихователя на особистість вихованця, як і способу цього впливу, перебувають на гребені дискусії, отже, й сформульована Антоном Макаренком теза не втратила актуальності як її предмет. Питання ж, винесене у заголовок, є динамічним, оскільки як без піднесення вагомості особистості педагога, так і без формування культури педагогічної дії складно уявити подальший прогрес в українській освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ващенко Г. Виховний ідеал (“Записки Виховника”): підручник для Виховників, Учителів та українських Родин / Григорій Григорович Ващенко — Брюссель-Торонто-Нью-Йорк-Лондон-Мюнхен: Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді, 1976. — 208 с.
2. Dzierzbicka W. O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy Lwów : Książnica-Atlas, 1926.
3. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Антон Семенович Макаренко. — К. : Веселка, 1986. — 604 с.
5. Макаренко А.С. Книга для батьків / Антон Семенович Макаренко. — К. : Радянська школа, 1980. — 327 с.
6. Макаренко А. С. Публичные выступления (1936–1939 гг.). Аутентичное издание / А. С. Макаренко; сост., автор комментариев: Гётц Хиллиг. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2012. – 502 с.
7. Сковорода Г. Сад пісень. Вибрані твори / Григорій Сковорода. — К. : Веселка, 1968. — 198 с.
8. Ярема Я.Я. Психологія вчительського звання / Яким Якимович Ярема // Фонд № 12. Ярема Яким Якимович (1884—1964) — літературознавець, педагог, психолог, громадський діяч — 2014. — № 47. — 23 с.

METODA FENOMENOLOGICZNA W BADANIU OBRZĘDOWOŚCI ŚWIĄT BOŻEGO NARODZENIA

Kaźmierczak Agnieszka

*Mgr; Uniwersytet Marii Curie- Skłodowskiej w Lublinie,
Wydział Humanistyczny, Zakład Kultury Polskiej
akazmierczak128@gmail.com*

Aby określić czym jest metoda fenomenologiczna w pedagogice należy zdefiniować czym jest sama fenomenologia¹. Według *Powszechnej Encyklopedii Filozofii* fenomenologia posiada dwa rozumienia. W pierwszym znaczeniu jest to „nauka o fenomenach jako bezpośrednio (empirycznie) poznawalnych

1 Przy analizie pojęć oraz historii samej fenomenologii pomocne mogą okazać się dwa słowniki dotyczące tej problematyki. Pierwszy z nich ukazał się w 1997 roku w USA z inicjatywą Lestera Embree’a [por. L. Embree, E.A. Behnke, D. Carr, J.C. Evans, J. Huertas-Jourda, J.J. Kockelmans, W.R. McKenna, A. Mickunas, J.N. Mohanty, Th .M. Seebohm, R.M. Zaner (red.), *Encyclopedia of phenomenology*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1997, ss. 746; por. także krytyczną recenzję tego słownika: J. Woleński, *Summa Phenomenologiae*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1999, W. Stróżewski (red.), PAU UJ, Kraków]. Drugi, bardziej współczesny słownik, ukazał się w Niemczech: *Wörterbuch der phänomenologischen Begriff e*, H. Vetter (Hg.), Unter Mitarbeit von K. Ebner und U. Kadi, Felix Meiner Verlag, Hamburg 2004. Informację tę podają za: A. Przyłębski, *Słownik pojęć fenomenologicznych*, recenzja, „Fenomenologia” 2006, r. IV, nr 4, A. Przyłębski (red.), Wyd. Naukowe UAM, Poznań, s. 153.

faktach (przejawach bytowych) lub nauka o fenomenach jako o praszferze bytowej, racji (przyczynie) tego, co zjawiskowe i pozorne”². W tym rozumieniu badania prowadzone są metodami opisu empirycznego i indukcji lub noetyczno – ejdentycznej wraz z metodą spekulatywno – konstrukcyjną³. Metodę ta stosuje się w takich naukach jak medycyna, fizyce, religioznawstwie oraz wybranych dyscyplinach filozoficznych. W drugim rozumienia fenomenologia jest to „nurt filozoficzny tradycji pokartezjańskiej zapoczątkowany niezależnie przez E. Husserla. A. Pfändera i M. Schelera, którego sens wyznaczają następujące postulaty:

- a) tzw. powrotu do rzeczy [...];
- b) odkrycie metody gwarantującej bezpośrednie poznanie samych rzeczy [...];
- c) zbudowanie filozofii tzw. pierwszej [...], czyli wolnej od założeń, samoświadomującej się filozofii „absolutnego początku” [...], która pełniłaby rolę epistemologicznego początku wszelkich dyscyplin filozoficznych, nauk szczegółowych oraz wiedzy potocznej (naiwnej, światopoglądowej)”⁴.

Husserl uważał, że fenomenologia jako ideał filozofii powinna posiadać cechy nauki krytycznej i ścisłej. Krytyczna, ponieważ badając podstawowe twierdzenia nauk pozytywnych, dąży do wykrywania z góry przyjmowanych i hipotetycznych również stanowiących fundamenty wiedzy naukowej. Jako nauka ścisła reprezentować miała ideał wiedzy pozbawiony tego typu nieuzasadnionych założeń. Naukowy charakter filozofii polegać miał według Husserla na powrocie do źródeł (czyli „do rzeczy samych”) po odrzuceniu wszystkich sądów i teorii niebędących wynikiem jej własnej analizy⁵. „Tak więc punktem wyjścia radykalnej i autonomicznej filozofii ma być »widzenie« i opisywanie tego, co bezpośrednio dane. Widzenie oznacza u Husserla takie przeżycie świadome, w którym obcujemy z danym nam przedmiotem, ukazującym się niejako »we własnej osobie« jako coś, co aktualnie jest dla nas obecne. Tak pojęte widzenie, będące rodzajem samoprezentacji (Selbstgegebenheit) samego przedmiotu, może być uznane za rzeczywiste źródło poszukiwanej przez nas pewności”⁶. Takie „ogólności” w fenomenologii nazywane są fenomenem.

Na temat badań pedagogicznych na gruncie metody fenomenologicznej

2 H. Kiereś, *Fenomenologia*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/f/fenomenologia.pdf>, s. 1.

3 Zob., Tamże., s.1.

4 Zob., Tamże., s.1.

5 Zob. E. Husserl, *Filozofia jako ścisła nauka*, przeł. W. Galewicz, Warszawa 1992, s. 23.

6 K. Świącicka, *Husserl*, Warszawa 1993, s. 40.

napisano wiele⁷. „Badanie pedagogiczne można określić mianem fenomenologicznego, kiedy dane zbierane w jego ramach mają formę wypowiedzi w pierwszej osobie. Procedura badawcza zyskuje swoje metodologiczne uzasadnienie tylko wtedy, gdy do oczekiwanej wiedzy dochodzi się poprzez swobodne opisy umożliwiające odkrycie istoty fenomenu. Jednak uzyskanie opisów to tylko jedna z części badania fenomenologicznego”⁸. Dokonuje się to w trzech etapach: *Epoche*, *redukcji fenomenologicznej* oraz *wyobrażeniowemu uźmiennieniu*. Poniżej postaram się przybliżyć każde z tych etapów.

Epoche w pedagogice porównać można do tego zastosowanego w czystym nurcie filozofii fenomenologicznej. „Zdolność ta ma umożliwić ujrzenie fenomenu, tak jak się on przedstawia, oraz koncentrację na jego oglądzie. Skuteczność fenomenologicznej *epoché* w sposób zasadniczy zależy od indywidualnych kompetencji każdej stosującej ją jednostki, od jej zdolności do zawieszenia własnych sądów i przekonań. Nie ulega wątpliwości, iż utopijna jest wizja osiągnięcia zupełnej klarowności spojrzenia, dlatego też należy stosować się do husserlowskiej instrukcji „brania w nawias” nawołującej do zawieszania subiektywnych poglądów tak daleko, jak to możliwe”⁹.

Redukcja fenomenologiczna jest logicznym i koniecznym następstwem *epoche*. Redukcja wiąże się z „cofnięciem się” badacza w stronę istoty i sensu badanego zjawiska (świata). Na etapie tym badacz poszukuje czystego fenomenu, który staje się dla niego celem poznania. Spojrzenie na niego powinno cechować się świeżością spojrzenia i obiektywnością oceny¹⁰. „W kontekście redukcji fenomenologicznej uwypuklone zostaje zasadnicze znaczenie opisu dla całej metody fenomenologicznej. Jej opisowy charakter ma niejako chronić badacza przed przedwczesnym formułowaniem sądów analitycznych bądź wyjaśniających. Dane zebrane od osoby badanej powinny mieć zatem postać opisową. To właśnie badany powinien na drodze własnego, swobodnego, spontanicznego opisu ujawnić charakter interesującego nas fenomenu. Wymaganie opisowości stoi również przed samym badaczem. Uzyskawszy naiwne opisy od osoby badanej, zobowiązany jest on do dotarcia do istot fenomenu również w drodze opisu. Naturę opisu stosowanego przez fenomenologa w odniesieniu do opisów otrzymanych od osoby badanej wyznaczają już ściśle określone wytyczne

7 Wśród literatury na ten temat wymienić można: K. Ablewicz, *Hermeneutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994; tenże, *Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków, s. 181–187; A. Ryk, *Możliwość zastosowania fenomenologii w badaniach pedagogicznych w aspekcie projektu Lebenswelt*, w: *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2007, s. 160–171.

8 C.E. Moustakas, *Fenomenologiczne metody badań*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2001, s. 106–126.yg

9 Zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyčno-fenomenologiczna*, s. 57–62.

10 Zob. C.E. Moustakas, *Fenomenologiczne metody*, s. 113–121.

wynikające ze stosowanej przez niego techniki badawczej”¹¹.

Za ostatni etap badania fenomenologicznego uważane jest wyobrażeniowe uzmiennianie, które prowadzi badacza do świat idei, jednocześnie usuwając go ze świata faktów (nie zawsze zgodnych z samym fenomenem). Proces ten odnosi się do opisu tekstualnego, który umożliwi dalsze wydobywanie opisu strukturalnego fenomenu. Analiza tego obszaru dokonuje się na podstawie rozumienia i interpretacji¹².

Arche pedagogiki fenomenologicznej

Andrzej Ryk w swojej książce *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej* podaje szereg cech współczesnej pedagogiki fenomenologicznej. Za najważniejsze uznać można: sprzeciw wobec racjonalności pozytywistycznej, logiki przyczynowo – skutkowej i specyficznego rozumienia doświadczenia jako podstawowego sposobu opisywania i badania rzeczywistości człowieka; fundamentem dla rzeczywistości człowiek jest przestrzeń duchowa; celem wychowawcy jest odsłonięcie rzeczywistości wewnętrznej wychowanka; samo wychowanie zmierza do (samo)wychowania rozumianego jako odsłonięcie tożsamości własnego świata przeżywanego, wydobywanie z siebie tego, co do tej pory było zakryte, niewidoczne, niezrozumiałe; kontekstualność jest warunkiem samego poznania¹³.

W samej pedagogice fenomenologicznej wyróżnić możemy trzy rodzaje badań: o charakterze jakościowym empirycznym, o charakterze jakościowym transcendentnym oraz o charakterze ejdentycznym¹⁴. „W związku z tym – badając tego typu obszary ludzkich doświadczeń – należy również konsekwentnie oprzeć procedurę badawczą na podstawowych założeniach fenomenologii transcendentalnej, do której z pewnością należą: *epoché* – czyli przyjęcie postawy badawczej, aby analizować rzeczywistość tak i dokładnie tak, jak jest ona dana badającemu. Należy uznać fenomeny dane badaczowi za swoisty i właściwy dla tego typu badań materiał badawczy służący do budowania zdań sensownych, te zaś potraktować jako prawomocne do konstruowania twierdzeń i teorii rozumianych jednak nie w duchu nauk pozytywistycznych, ale w duchu fenomenologii – posiadających odrębną tożsamość”¹⁵. Opracowanie materiału badawczego wymaga także specyficznego postępowania. „W pisemnym opracowaniu uzyskanego materiału badawczego należy

11 K. Sawicki, *Propozycje aplikacji metody fenomenologiczno-hermeneutycznej w pedagogicznych badaniach rzeczywistości wychowania*, w: „Scripta Philosophica”, nr 1/2014, s. 78.

12 Zob. F.J. Wertz, *Metody i wyniki fenomenologicznego badania psychologicznego złożonego zdarzenia: przeżyć ofiary przestępstwa kryminalnego*, w: *Fenomenologia i badania*, s. 119–195./

13 Zob. A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Kraków 2011, s.229-231.

14 Zob. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Warszawa 2007, s. 367–375.

15 A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw...*, s. 230.

wychodzić od opisów tego, co bezpośrednio dane, zachowując w jak największym stopniu oryginalność i autentyczność źródłowych doświadczeń. Otrzymane w ten sposób zróżnicowane oglądy, najpierw w postaci pojedynczych typów/perspektyw, potem zaś w postaci uogólnień należy konfrontować z innymi opisami i doświadczeniami mającymi ten sam przedmiot badań, aby uzyskiwana perspektywa stawała się jak najszersza, a przez to pełniejsza (świadomie nie używam w tym miejscu pojęcia „obiektywna”, gdyż jest ono charakterystyczne dla paradygmatu ilościowego; w paradygmacie fenomenologicznym bowiem chodzi przede wszystkim o pełniejsze naświetlenie, odsłonięcie prawdy jawiącej się w ludzkim świecie przeżyć, a nie zewnętrznych – często statystycznych – kryteriach oceny)¹⁶.

Powyższe konkluzje zamknąć można w kluczowych punktach, które oddają charakter nurtu pedagogiki fenomenologicznej:

- staje się rodzajem hermeneutyki – dąży do rozumienia tego, co jest rzeczywistym przedmiotem wychowania;
- bada świat przeżywany podmiotu; odsłania jego „Ja” transcendentne;
- przeformułowuje koncepcję i rolę badacza;
- poszukuje istoty doświadczeń i przeżyć wychowawcy/ wychowanka;
- dowartościowuje świat życia codziennego wychowawcy/ wychowanka;
- uwzględnia horyzont rozumiany jako zespół aktualnych bądź potencjalnych warunków wychowawczych;
- bada wszelkiego rodzaju formy i przejawy ekspresji samego podmiotu, jak również świata kultury w ogóle;
- używa języka metaforycznego i potocznego do opisu badanego przedmiotu¹⁷.

Badania własne

Temat: Wizerunek Świąt Bożego Narodzenia wśród doktorantów Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej w Lublinie

Metoda: analiza fenomenologiczna

Narzędzie badawcze: wywiad

16 Tamże., s.231.

17 Zob. Tamże., s.231,Za: M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenie rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2002; A. Męczkowska, *Fenomenografi a jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2003, 3 (189), r. XLVIII Warszawa, s. 71–90; T. Borowska, *Zastosowanie fenomenologicznych koncepcji emocji i uczyć na gruncie współczesnej pedagogiki*, M. Dudzikowa (red.), „Colloquia Communia” 2003 Toruń; J. Łysek, *O podstawach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*, Katowice 1998; B. Żechowska, *O poznawaniu nauczyciela* Katowice 1995; S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 1998; S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004; S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006; P. Sosnowska, *Filozofia a wychowanie w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Warszawa 2009; M. Nowak-Dziemianowicz, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin 2000; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.

Ankieta(bez pytań dodatkowych):

Wizerunek Świąt Bożego Narodzenia wśród doktorantów Uniwersytetu
Marii

Curie Skłodowskiej w Lublinie

ANKIETA

Płeć: K/M

Wiek:.....

Telefon kontaktowy.....

Reprezentowana uczelnia:

.....
1. Jakimi sformułowaniami mogę określić Świąta Bożego Narodzenia i dlaczego?

.....
2. Jakie symbole kojarzą mi się ze świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

.....
3. Jakie obrzędy/ rytuały kojarzą mi się ze Świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

.....
Respondenci: Doktoranci UMCS w wieku od 25 do 26 lat, kobiety i mężczyźni, bez podziału na kierunki i lata studiów.

Wywiady

Płeć: K

Wiek: 33 lata

Reprezentowana uczelnia:

UMCS

1. Jakimi sformułowaniami mogę określić Świąta Bożego Narodzenia i dlaczego?

Chyba.... Zimowe i rodzinne. Najbardziej jednak rodzinne...

Dlaczego rodzinne?

Bo wszyscy jesteśmy razem – czy chcemy czy nie. Spędzam czas z rodziną – swoją i męża, dziećmi. Oglądamy filmy, jemy sernik i staramy się nie kłócić (śmiech).

2. Jakie symbole kojarzą mi się ze świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

Na pewno choinka.

Dlaczego właśnie ona?

Wydaje mi się, że łączy dwa światy- realny, codzienny oraz ten duchowy. W

niej jest coś magicznego, wyjątkowego, coś co działa tylko w tym okresie.

3. Jakie obrzędy/ rytuały kojarzą mi się ze Świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

Jeszcze w moim domu rodzinnym święta rozpoczynały się dzieleniem się opłatkiem i składaniem sobie życzeń poprzedzone wypatrywaniem pierwszej gwiazdki... Moje dzieci teraz też tak robią (śmiech). Potem wszyscy idziemy na pasterkę aby spalić kalorie po kolacji Wigilijnej (śmiech).

Płeć: K

Wiek: 26 lat

Reprezentowana uczelnia:

UMCS

1. Jakimi sformułowaniami mogę określić Święta Bożego Narodzenia i dlaczego?

Święta Bożego Narodzenia nogę nazwać przede wszystkim rodzinnymi – przynajmniej u mnie w domu. Jest to czas kiedy jesteśmy razem, nie spieszymy się i objadamy do woli. W ciągu roku nie mamy w ogóle czasu dla siebie – ja pracuję i robię doktorat, moi rodzice pracują a z chłopakiem tylko się mijam gdy wychodzę na uczelnię a on wraca z pracy. Tylko w święta mamy czas dla siebie.

2. Jakie symbole kojarzą mi się ze świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

Choinka- u mnie w domu zawsze stoi. Wiem, że to oklepane, ale to właśnie ona w pierwszej kolejności kojarzy się mi się ze Świętami Bożego Narodzenia. I jeszcze siano, a dokładnie jego zapach. On tak jak choinka zawsze znajduje się naszym domu. Choinka w kacie pokoju, siano pod obrusem.

3. Jakie obrzędy/ rytuały kojarzą mi się ze Świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

U mnie w domu zawsze zostawia się wolne miejsce przy stole dla niespodziewanego gościa. To taka tradycja co roku. Czasami jest to tylko talerzyk na komodzie (śmiech).

I jeszcze dzielenie się opłatkiem. To najgorsza część Wigilii. Słyszę w tedy życzenia szybkiego ślubu i wnuków, a ja nawet własnego mieszkania nie mam tylko mieszkam w akademiku. Ale co pogadają to ich (śmiech).

Płeć: M

Wiek: 25 lata

Reprezentowana uczelnia:

UMCS

1. Jakimi sformułowaniami mogę określić Święta Bożego Narodzenia i dlaczego?

Mi się święta kojarzą ze stagnacją i spokojem. Czas wtedy biegnie bardzo powoli. I jeszcze mróz.

Dlaczego mróz?

Kiedyś jak byłem mały to nie potrafiłem wysiedzieć w kościele, po prostu nie dałem. W święta chodziliśmy do kościoła a ja biegałem przed nim i zawsze strasznie marzłem. Mama biegła za mną i krzyczała, że zaraz się zgrzeje i się przeziębę.

2. Jakie symbole kojarzą mi się ze świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

Choinka i ubieranie jej. U mnie w domu zawsze robiłem to ja z bratem. Mama w tym czasie gotowała kolację Wigilijną. Potem razem z tatą czekaliśmy na pierwszą gwiazdkę a mama jak się karp upiecze.

3. Jakie obrzędy/ rytuały kojarzą mi się ze Świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

Wspólne wyjście na pasterkę. Kiedy zjemy kolację i ledwo możemy ruszyć się z kanapy mama wyciąga nas do kościoła na pasterkę. To jak ubój rytualny...

Dlaczego ubój rytualny?

Po pierogach, kapuście i makowcu mojej mamy poruszanie się równa się z cudem, a jej udaje się nas zmotywować do wyjścia do kościoła.

Płeć: K

Wiek: 25 lata

Reprezentowana uczelnia:

UMCS

1. Jakimi sformułowaniami mogę określić Święta Bożego Narodzenia i dlaczego?

Święta to jedyny czas w ciągu roku, który mogę spędzić je wspólnie z rodziną. Choć mam ich dosyć po pierwszym dniu doceniam tą możliwość. W dzisiejszych czasach to bardzo dużo.

Dlaczego?

Jestem strasznym pracoholikiem i takie chwile wytchnienia są mi potrzebne do naładowania baterii.... i zjedzenia ogromnej ilości sernika.

2. Jakie symbole kojarzą mi się ze świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

Choinka i prezenty pod nią. Jak byłem mała nie mogłam się doczekać końca kolacji Wigilijnej. Gdy tylko mama powiedziała, że już można bieglśmy z bratem i rozrywaliśmy opakowania prezentów. Otwieranie było zawsze fajniejsze niż same prezenty. Aaaaaa... i jeszcze siano pod obrusem. Zawsze mi się na nim talerz przechylał z barszczem.

3. Jakie obrzędy/ rytuały kojarzą mi się ze Świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

W Wigilię zawsze wspominaliśmy zmarłych. Zostawiamy im jedno miejsce przy stole a po samej kolacji jak pójdziemy do kościoła nikt nie sprząta nakryć i dań. Mama mówi, że w tym czasie oni jedzą wieczerzę. Płeć: K

Wiek: 43 lat

Reprezentowana uczelnia:

UMCS

1. Jakimi sformułowaniami mogę określić Święta Bożego Narodzenia i dlaczego?

Czas Świąt Bożego Narodzenia kojarzy mi się z przyjemną atmosferą rodzinną. Jest to czas kiedy w końcu udaje mi się dojechać do domu na dłuższy czas.

2. Jakie symbole kojarzą mi się ze świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

Na pewno choinka – od zawsze strojenie choinki, a jeszcze wcześniej wybieranie drzewka, zapowiadało święta. Pamiętam, jak byłam mała to się stało na takim placu, gdzie sprzedawali choinki i czekało, żeby dowieźli, bo wtedy nawet z tym był problem. Teraz to się idzie i kupuje, można powybrzydzać, powybierać. A kiedyś to co się chwyciło, jak z wozu zrzucali, to się brało. Potem tylko trzeba było tak przystroić, żeby dziury zakryć. Do dziś część ozdób na choince jest jeszcze z czasów mojego dzieciństwa, inne są po mamie, a jeszcze inne to dzieła moich dzieci. W sumie od chwili postawienia choinki już czuję święta. Teraz to można kupić takie, co się nie sypią po tygodniu, więc można kupić nie na ostatnią chwilę. No i pierniki na choinkę – pieczemy je razem z dziećmi, zawsze są takie zawody, kto ładniej udekoruje. I z roku na rok chociażby po tych dekoracjach widać, że dzieci już nie są małe – kiedyś to lukier chlapnięty na środek to już był cud świata, teraz chłopcy kupują dekoracje i pierniki są z posypkami, perełkami i co tam jeszcze znajdują. Szopka - u nas w domu nigdy nie było szopki, ale chodzimy do kościoła oglądać. No i jeszcze oglądamy w telewizji szopki, jakie są w różnych kościołach. Ja nie lubię tych z żywymi zwierzętami, bo uważam, że się męczą. Girlanda – od kilku lat nie kupujemy jemioły, chociaż w moim domu rodzinnym zawsze była, u męża nigdy. Od kilku lat robimy za to girlandę na kominek i jak w zeszłym roku zabrakło nam gałęzi i miało nie być, to w wigilię rano sam pojechał je kupić, bo jednak pusty kominek wyglądał dziwnie. No i ja szykowałam stół, a on girlandę. Teraz już nie wyobrażam sobie świąt bez girlandy. A pierwszy raz to kupiłam taką gotową, bo w kawiarni mi się spodobała taka ozdoba i to miało być na stół, tak żeby przez całą długość leżała. Ale się zmieściła i poszła na kominek i tak

zostało. Teraz sami robimy o wiele ładniejsze, niż te kupne, taką mamy wprawę.

3. Jakie obrzędy/ rytuały kojarzą mi się ze Świętami Bożego Narodzenia i dlaczego?

Wspólne strojenie choinki – to bardzo miły czas, można z dziećmi spędzić chwilę, bo nastalotki to już niechętnie z rodzicami coś robią. Jak byli mali to wszystkie bombki wieszali na dole i dopiero jak poszli spać można było coś poprzewieszać. Teraz w zasadzie ja tylko podaję ozdoby, a oni rządzą strojeniem. To już oznacza początek świąt, pachnąca choinka i światełka. Od razu robi się jakoś inaczej na duszy. Potem kolacja wigilijna – zawsze była to jedna z tych nielicznych chwil, kiedy zbierała się cała rodzina. Każdy przynosił co mu się udało upolować w sklepie albo zorganizować w inny sposób. Nawet jak było kruczo z pieniędzmi to dwanaście potraw musiało być, choćby po trochę, ale dla

każdego starczyło. U nas przygotowuje się tradycyjne potrawy, nie chińszczyznę czy inne nowości, jak u niektórych. W przygotowaniu pomagają dzieci, więc to też jest okazja, żeby z nimi pobyc. No i dzielenie się opłatkiem- U nas to co roku jest panika, czy mamy dość opłatka, bo niby jest, ale co by było, gdyby zabrakło. Mam taki talerzyk, na którym jeszcze moja babcia kładła opłatek no i ja go odziedziczyłam i też jest tylko do opłatka. Różnie ludzie robią, dzielą na kawalki już wcześniej, ale u nas to jest taka tradycja, że jest cały i najważniejsza osoba w domu z nim podchodzi do wszystkich i oni ułamują sobie kawałek i potem z nim idą do pozostałych. U mnie to zawsze kobieta, babcia a potem mama była tą osobą, bo dziadek zginął na wojnie, a ojciec odszedł jak miałam kilka lat. No i podczas pierwszych świąt to było śmiesznie, bo każde z nas było inaczej przyzwyczajone i ja chciałam, żeby był cały, a mój mąż się upierał, żeby od razu dzielić na osoby. Teraz jeszcze są opłatki dla zwierząt, ale my swoim dajemy ten ludzki, bo te zwierzęta to jak członkowie rodziny, więc dostają po kawałeczku od każdego.

OBIEKT Z KRZELOWA, POW. WOŁÓW – GRÓB CZY KURHAN ?

Zgurecki Wojciech

Doktorant, Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk.

Warszawa

wojciech.zgurecki@gmail.com

Podstawą analizy jest odkryty przypadkowo podczas orki w roku 1906 obiekt z Krzelowa, pow. Wołów. Pierwotnie zinterpretowany został jako płaski grób szkieletowy [8, s. 271], jednak może być kwalifikowany jako kurhan na co wskazują zastosowana konstrukcja i po części wyposażenie, które występuje także w analogicznych zespołach sepulkralnych. Wg opisu grobu jego konstrukcję stanowiły kamienie ułożone na kształt studni oraz jama grobowa znajdująca się pod nimi. W jej wnętrzu, na głębokości ok. 1,5 m, znajdowało się wyposażenie, w skład którego weszły 4 przedmioty (tj. pucharek na nóżce, podwójny młot kamienny, brązowy sztylet oraz szpila z brązu). Z tego samego stanowiska miały pochodzić odkryte jeszcze w 1894 roku dłuto, siekierka krzemieniowa i ceramika. Tym niemniej ich bezpośredni związek z grobem jest niepewny. Choć szczątkowy charakter opisu grobu znacząco ogranicza możliwości prowadzonej analizy, to jednak występujące analogie wśród pozostałych stanowisk sepulkralnych ludności kultury unietyckiej (dalej: KU) umożliwiają podjęcie ogólnej analizy problemu związanego m.in. z wyposażeniem grobu oraz jego konstrukcją, chronologią wzniesienia obiektu oraz określeniem prawdopodobnego wyglądu zastosowanej konstrukcji.

Krzelów obecnie położony jest w gminie Wińsko, w powiecie wołowskim,

w województwie dolnośląskim. W okresie gdy ziemie Dolnego Śląska należały do Królestwa Prus miejscowość nosiła nazwę „*Krehlau*”. Po wyzwoleniu nazwę wsi zmieniono na „*Chrzelow*”, a stację kolejową na „*Grzelów*”, a po wielu zmianach nazewnictwa wieś wraz z stacją otrzymała obecne ujednoczone nazewnictwo. Powiat wołowski, w którym zlokalizowana jest wieś Krzelów, położony jest pomiędzy makroregionami Obniżenia Milicko-Głogowskiego, Wału Trzebnickiego a także Niziny Śląskiej. Wieś znajduje się na terenie Obniżenia Ścinawskiego, które cechuje się obszarem całkowicie płaskim, wypełnionym holocenijskimi osadami rzecznyymi i pociętym liczną siecią cieków z występującymi na nim dodatkowo formami wydmowymi. Wspomniany teren obniżenia przechodzi we Wzgórza Trzebnickie dopiero w okolicach Wińska, Węgrzyc i Baszyna. Zachodnią część obszaru zamyka rzeka Odra. Obszar ten stanowi terasę zalewową Odry i największego jej odpływu z tego terenu, tj. rzeki Jezierzycy. Warto zauważyć, że zasięg powodzi z roku 1854 pokrył niemal cały ten teren i w kontekście analizowanego w tej pracy problemu może być jedną z przyczyn destrukcji obiektu z Krzelowa.

W skład wyposażenia grobu z Krzelowa weszło naczynie, przedmiot wykonany z kamienia a także 2 wyroby wykonane z brązu. Pierwszy z ww., tj. puchar na nóżce, posiadał rozmiary ok. 6,2 cm wysokości przy średnicy wylewu ok. 6,3 cm i cechował się ściankami grubościennymi, gładkimi i niezdobionymi. Drugi - tzn. podwójny młot kamienny, był facetowany podłużnie i wykonany ze skały szarobiałej i gruboziarnistej w efekcie końcowym osiągając długość ok. 9,3 cm. W jego części centralnej znajdował się otwór na stylisko, a ślady zużycia na jego powierzchni świadczą o jego intensywnym użytkowaniu. Następnym z egzemplarzy wchodzących w skład ww. wyposażenia był sztylet odlany z rękojeścią wraz z 4 guzkami imitującymi nity. Posiadał przy tym wymiary ok. 20,6 cm długości, ok. 2,7 cm szerokości ostrza i ok. 0,3 cm grubości ostrza, a także ok. 0,32 cm grubości rękojeści. Przedmiot ten cechowały nikłe ślady ornamentu rytego oraz brak żeberka, a ponadto posiadał spatynowane złamanie ze śladami reparacji. Rękojeść zakończona jest owalną płytką. Wraz ze sztylitem zachowały się resztki drewnianej pochwy w postaci drzazg. Ostatnim przedmiotem z ww. zestawu jest uszkodzona szpila wygięta szablasto (tj. trzpień ułamany przy końcu) o długości ok. 13 cm, którą cechuje posiadanie półkolistej główki zdobionej oraz tarczki przekłutej pionowo.

Wyroby naczyniowe są podstawową cechą wszystkich rodzajów grobów ludności KU. Uwzględniając charakter analizowanego tu obiektu należy ograniczyć się do grupy grobów płaskich posiadających dodatkowo zabezpieczenia kamienne oraz kurhanów, w których wyposażeniu wystąpiły naczynia. Z pierwszą ze wspomnianych tu kategorii pochówków związane są obiekty sepulkralne z konstrukcją tworzoną przez skrzynię kamienną (tj. Brozec, st. 19, pow. Strzelin - dzban, kubek, misa, oraz fragmenty naczyń; Królikowice, st. 3(139), gm. Kobierzyce, grób 14 - misa; Wierzenica, pow. Poznań - naczynie z guzkiem; naczynie tulipanowate), obiekty sepulkralne, w których występuje bruk kamienny (tj. Poznań, woj. Wielkopolskie - naczynie szerokootworowe;

Tomice, pow. Dzierżoniów, grób nr 19 - fragmenty misy), obiekty sepulkralne, w których występuje obwarowanie kamienne (tj. Krosno Odrzańskie - Grób nr 1 - Pucharek, pucharek jajowaty, czarka, naczynko bezuche; Grób nr 2 - fragment naczynia; Wrocław Grabiszyn, pow. Wrocław, grób nr 3 - Dzbanek, misa), obiekty sepulkralne, w których występuje częściowa obstawa kamienna (tj. Glinica, pow. Głogów, grób II - misa z uszkiem, naczynie z czterema (4) uszkami; Opatowice, pow. Strzelin, grób XI - naczynia; Wilczkowie, st. 10 (117), gm. Jordanów Śląski, grób nr 1 - 2 dzbany profilowane; misa głęboka, kubek z uszkiem; Żerniki Wielkie, st. 1 (126), pow. Wrocław, grób nr I - 2 kubki, misa głęboka z guzkowatym uchwytem), obiekty sepulkralne, w których występują elementy kamienne (tj. Piskorzno, st. 1, gm. Krzeszyce-naczynia). Z kolei wyroby naczyniowe wchodzące w skład skupisk ceramiki znajdujących się w obrębie kurhanów wystąpiły w Goli Górowskiej (tj. Obiekt I: Fragmenty naczyń, niewielkie naczynie z uchwytem; Obiekt II: Dzbanek, fragmenty ceramiki; Obiekt III: Czarka, 2 duże naczynia, fragmenty naczyń), Kątach Wrocławskich (tj. Dzbanek), Łękach Małych (tj. Kurhan I: Nasyp: Skupiska ceramiki; Grób A: Małe szeroko otworowe naczynie; Naczynie szerokootworowe o wywiniętym brzegu i ostrym załomie brzuśca poniżej połowy wysokości; Duże baniaste naczynie zasobowe z wąską szyjką i brzegiem wywiniętym silnie; Dzbanek szerokootworowy o mocno wywiniętym brzegu; Fragmenty naczyń. Grób B: Naczynie beczułkowate z płaskim guzkiem; Naczynie szerokootworowe. Grób C: Duże baniaste naczynie z wąską szyjką i brzegiem znacznie wywiniętym. Grób D: Naczynie baniaste z listwą; Naczynko na 4 nóżkach z brzegiem wywiniętym na zewnątrz; Dzbanek ostroprofilowany; Naczynko lejkowate z wklęsłym dnem. Kurhan II: Naczynie baniaste; Naczynie niskie szerokootworowe; Naczynie szeroko otworowe ostroprofilowane. Łęki Małe, kurhan III: Grób główny: 4 naczynia zasobowe, Fragmenty naczynia. Grób boczny: 2 ostroprofilowane naczynia szerokootworowe. kurhan V: Naczynia; Fragmenty naczyń), Nowy Zagór (tj. Naczynie o bliżej nieokreślonej formie), Szczepankowice (tj. Nasyp/ćwiartka I: Fragmenty naczyń o gładkiej powierzchni, w tym fragmenty naczyń zasobowych i ostroprofilowanych; Nasyp/ćwiartka II: Fragmenty naczyń; Grób główny/Pierwsza faza budowy: Fragmenty ceramiki; Fragmenty naczynia o silnie wywiniętym brzegu; Fragment naczynia grubościennego. Grób 1 kobiecy/ Druga faza budowy: Naczynie z zaznaczonym załomem brzuśca; Płaska misa z wywiniętym brzegiem. Grób 2 dziecięcy/ Druga faza budowy: Fragmenty 2 naczyń).

Wyroby kamienne, nie występują często w wyposażeniu sepulkralnym grobów ludności KU. Oprócz analizowanego tu przypadku kamiennego młota podwójnego z Krzelowa, tylko w jednym kurhanie z Kromolina (st. 1, gm. Żukowice) odnotowano obecność w wyposażeniu analogicznych pod względem surowcowym 2 toporków. Natomiast w grobach płaskich zawierających dodatkowe zabezpieczenia kamienne, brak jest tego rodzaju wytworów.

Większa różnorodność zaznacza się dla wyrobów wykonanych z brązu, wchodzącego w skład wyposażenia grobów pod kurhanowych oraz grobów

płaskich z konstrukcjami kamiennymi. W analogii do sztyletu znajdującego się na wyposażeniu z grobu w Krzelowie - analogiczne formy wystąpiły jedynie w wyposażeniu kurhanów wPrzysieci Polskiej, gm. Śmigiel (tj. Sztylet z brązu, odlany razem z pustą wewnątrz rękojeścią poprzecznie żeberowaną, u góry zakończona półkuliście, ostrze płaskie;Ostrze sztyletu brązowego, płaskie z żeberkiem i z 2 otworkami na nity, w jednym otworze znajdował się nit;Ostrze sztyletu z brązu, płaskie, trójkątne, z 6 otworami na nity) i wŁękach Małych, st. I, gm. Kamieniec (Kurhan I, Grób A: Ostrze trójkątne sztyletu brązowego zaopatrzonego w 3nity; Kurhan I, Grób D, Sztylet z rękojeścią brązową; Ostrze w kształcie wydłużonego trójkąta z płaskim żeberkiem, zdobione liniami rytmami, przymocowane do rękojeści nitami, z których zostały 2, a 3 nit zreperowano drutem.Kurhan VI: Sztylet z brązu).Z kolei szpile wykonane z brązu nieznacznie liczniejsze są obecne w inwentarzu sepulkralnym grobów pod kurhanowych ze stanowisk w Łękach Małych, st. I, Gm. Kamieniec (tj. Kurhan I, Grób A: Brązowa szpila „cypryjska» z główką wykonaną ze spiralnie zwiniętego drutu,złamana; Kurhan I, Grób D: Szpila uszata zachowana częściowo; Szpila brązowa uszata;Trzonek zdobiony ornamentem jodełkowym.Kurhan III, Grób boczny: Fragment trzonka szpili brązowej; Kurhan VI: Szpila uszata) i w Goli Górowskiej, st. ?, gm. Góra, obiekt III (tj. Szpila uszata). Ponadto szpile wykonane z brązu są obecne w inwentarzu sepulkralnym grobów płaskich z konstrukcjami kamiennymi, które odznaczają się posiadaniem konstrukcji tworzonej przez jamę nakrytą płytą kamienną(tj. Gorszewice, pow. Szamotuły:Grób nr 1 (19): Fragmentarycznie zachowana szpila;Grób nr 4 (50): 2 szpile brązowe z główką kulistą, przekłutą skośnie, jedna z nich zdobiona), konstrukcji tworzonej przez jamę z obwarowaniem kamiennym (tj. Opatowice, pow. Strzelin:Grób nr I: Szpila brązowa;Grób nr XII: Fragment szpili brązowej), konstrukcji tworzonej przez jamę z częściową obstawą kamienną(tj. Opatowice, pow. Strzelin:Grób nr XI: Fragment szpili brązowej). Istniejące analogie pod względem cech wyposażenia pomiędzy ww. kategoriami pochówków a grobem z Krzelowa występują wyraźnie jedynie na poziomie ogólnym. Możliwe jest stwierdzenie że niemal w każdym grobie występują wyroby naczyniowe i wykonane z brązu, a okazjonalnie już tylko z kamienia lub z krzemienia. W zebranych materiale pucharki prócz egzemplarza z Krzelowa, wystąpiły jeszcze tylko w grobie z obwarowaniem kamiennym z Krosna Odrzańskiego (grób nr 1: 2egz.). W przypadku podwójnego młota kamiennego brak jest natomiast bezpośrednich analogii. Pod względem surowcowych możliwe jest tu odwołanie się do przypadku kurhanu z Kromolina,gdzie wystąpiły 2 toporki kamienne. Inaczej przedstawia się już kwestia dla sztyletów, które wystąpiły w kurhanach z Łek Małych (tj. Kurhan I, groby A i D orazkurhan VI) i z Przysieki Polskiej. Zdecydowanie liczniej są reprezentowane różne egzemplarze szpil, z których 6 zostało odkrytych w grobach związanych z kurhanami (tj. Gola Górowska, ob. III; Łęki Małe, kurhan I, groby A i D; Kurhan III, grób boczny; Kurhan VI) a także 2 egzemplarze w grobach płaskich z konstrukcją tworzoną przez jamę nakrytą płytą kamienną [(tj. Gorszewice, grób

nr 1(19), grób nr 4(50)], 2 egz. w grobach płaskich z konstrukcją tworzoną przez jamę z obwarowaniem kamiennym (tj. Opatowice, grób nr I, grób nr XII), 1 egz. w grobie płaskim z konstrukcją tworzoną przez jamę posiadającą częściową obstawę kamienną (tj. Opatowice, grób nr XI). Wyroby z kamienia lub krzemienia nie należą do częstych znalezisk w przypadku obiektów sepulkralnych KU. W efekcie dokonywane odkrycia przedmiotów kamiennych mają charakter jednostkowy i z konieczności rozpatrywane mogą być jedynie w kontekście szerszym. Odkryty w Krzelowie, pow. Wołów, podwójny młot kamienny cechuje się posiadaniem formy wielobocznej charakterystycznej dla kultury ceramiki sznurowej i wczesno unietyckiej. Innego rodzaju wyroby kamienne takie jak toporki pochodzą jeszcze z grobu w Białobrzeziu, pow. Strzelin, z cmentarzyska w Ozorzycach, pow. Wrocław, z Kromolina, pow. Głogów, z Opatowic, pow. Strzelin, z WrocławiaGądowa, WrocławiaOporowa (Groby: LXXXVIII, LXIX, LXII, LXXVI). Podkreślić należy, iż topory ze stanowiska w Opatowicach wydają się pełnić funkcję młotów lub kilofów w analogii do diabazowego młota lub kilofa z podwójnym ostrzem pochodzącego z Wądroża Wielkiego, pow. Legnica. Nie ulega wątpliwości, że wyroby kamienne występują stosunkowo rzadko w inwentarzu sepulkralnym KU i związane są głównie z wczesnymi fazami jej rozwoju. Casus młota kamiennego z Krzelowa wskazuje na możliwość wykorzystywania wcześniej wytworzonych wyrobów u schyłku wczesnego okresu epoki brązu. Analogicznie przedstawia się sytuacja w przypadku drugiego elementu wyposażenia z grobu z Krzelowa, tj. pucharka na nóżce. Zasadniczo ceramikę można uznać za element charakterystyczny dla zespołów grobowych KU, lecz odznacza się ona znaczną różnorodnością form naczyniowych w przypadku wyposażenia grobowego. W inwentarzu sepulkralnym obecne są zarówno dzbanki, kubki, misy, naczynia dwuuszne, naczynia zasobowe a także naczynia bezuche. Ostatnia kategoria naczyń występuje relatywnie rzadko i cechuje się naczyniami o zróżnicowanych kształtach. Z tą grupą związany jest pucharek na nóżce z Krzelowa. Próba chronologicznego zestawienia tego przedmiotu z konkretną fazą rozwoju KU jest o tyle kłopotliwa, iż znaleziska współwystępujące wraz z nim w zespole grobowym wskazują na możliwość jego datowania na przełom BA z BB wg P. Reinecke'go. Tymczasem znalezisko analogicznego pucharka z Wrocławia Oporowa (grób LXI) umiejscawia tego rodzaju formę naczynia już na przełomie eneolitu z wczesnym okresem epoki brązu. Możliwym zatem rozwiązaniem tej sprzeczności jest tu interpretacja Neumana [7a,s. 135], który na przykładzie pucharka z Krzelowa sugeruje możliwość kontynuacji użytkowania określonych form ceramicznych w głąb epoki brązu. Natomiast kwestia określania datowania sztyletu z rozpatrywanego tu zespołu grobowego jest wyjątkowo złożona. Jedne ze starszych ostrzy sztyletów, a związanych z kulturą unietycką, pochodzą m.in. z cmentarzysk we Wrocławiu Oporowie, kurhanu nr I w Łękach Małych czy też kurhanu w Przysiece Polskiej. Jednak różnią się one zasadniczo od sztyletu z Krzelowa m.in. sposobem odlania formy, kształtem i rozmiarami, a jedyną analogią pomiędzy tymi egzemplarzami może być umiejscowienie w grobach z młodszymi fazami

rozwojowych kultury unietyckiej. Sztylet z Krzelowa należy do form odlanych w całości wraz z rękojeścią posiadającą tzw. pseudonity. Początkowo przeznaczeniem nitów było łączenie rękojeści, drewnianej lub odlanej osobno, z ostrzem sztyletu. Wraz z rozwojem form sztyletów nity ustąpiły formom odlanym w całości, jak to jest w przypadku okazu z Krzelowa, bądź stały się częściowym uzupełnieniem mocowania rękojeści do ostrza wraz z obecnością tzw. pseudonitów. Sztylet ten pod względem chronologicznym wiązać należy ze schyłkiem BA. Pewną analogią do tego egzemplarza może być uszkodzony sztylet znaleziony luźno z nieznanego miejsca z terenu Wielkopolski (tj. część wierzchołkowa ostrza jest ułamana, zaś fragmenty tnące sztyletu wyraźnie stępione). Podobnie jak okaz z Krzelowa jest on odlany w całości i posiada 4pseudonity. Także sztylet z Guzowic nawiązuje do konstrukcji ostrza do sztyletu z Krzelowa, lecz posiada oddzielnie odlewane i dłuższe ostrze mocowane na nity. Tym niemniej forma ta jest datowana na przełom I z II okresem epoki brązu, czym może nawiązywać do warsztatu metalurgicznego okresu w którym wytworzono okaz z Krzelowa. Ostatnim egzemplarzem wyposażenia grobu z Krzelowa jest szpila, która pełni funkcje jednocześnie ozdobną i użytkową. Szpila ta cechująca się szablasto wygiętym trzpieniem oraz półkolistą główką z tarczką przekłutą pionowo, jest datowana na schyłek BA. Znalezione to w analizowanym tu inwentarzu jest o tyle istotne, gdyż szpile są przedmiotami występującymi stosunkowo często w zespołach grobowych. Wówczas umiejscawiane są z reguły na wysokości ramion lub głowy. Forma ta jest zbieżna z odmianą A, typu VI szpil wg klasyfikacji B. Butent-Stefaniak [1, s. 96]. Szpile tego typu podobnie posiadają kuliste główki, lecz w przeciwieństwie do okazu z Krzelowa odznaczają się skośnie przekłutą główką. Wyróżniają je także trzpienie ukształtowane prosto lub lekko wygięte, długość wynosząca ok. 4,2÷11 cm, a także zdobienia występujące na wszystkich szpilach. Analogia szpili z Krzelowa do szpil typu VIA jest zatem dostrzegalna. Tym bardziej jest ona widoczna na przykładzie konstrukcji i zdobień szpili z grobu nr 5 w Glinicy, woj. legnickie, czy już samych zdobień tordowanej szpili z grobu nr 6 z tego samego cmentarzyska. Analogiczne szpile względem okazu z Krzelowa mogły zatem pojawić się jeszcze w fazie klasycznej oraz w fazie schyłkowej kultury unietyckiej. Podsumowując w przypadku datowania zespołu grobowego z Krzelowa, wydaje się zasadnym względnie jego określenie na schyłek wczesnego okresu epoki brązu. Za wnioskiem tym przemawia głównie datowanie wyrobów brązowych pochodzących z analizowanego tu inwentarza. Inną zaś kwestią jest wystąpienie w nim przedmiotów najprawdopodobniej wprost wywodzących się z faz wczesnych rozwoju kultury unietyckiej, tj. podwójnego młota kamiennego i pucharka na nóżce. Fakt ten można tłumaczyć naturalnie długim okresem użytkowania określonych form, jednak z uwagi na stosunkowo nieliczne przykłady ich obecności w fazach młodszych kultury unietyckiej należy wziąć pod uwagę możliwość wtórnego użycia tych przedmiotów.

Jedną z podstawowych informacji odnoszących się do elementów konstrukcyjnych grobu z Krzelowa jest obecność w nim kamieni, które ułożone

były w kształciestudni [8, s. 270], a które zostały odsłonięte bezpośrednio pod warstwą orną. Następnie na głębokości ok. 1,5 m odsłonięto wyposażenie, które wyraźnie koncentrowało się w dwu skupieniach oddalonych od siebie o ok. 0,5 m. Pod względem zastosowanej konstrukcji w obiekcie wyraźnie można wydzielić jego dwuczęściową budowę, tj. część naziemną składającą się z konstrukcji kamiennej i domniemanego płaszczka ziemnego, także części wziennej i związanej z jamą grobową. Zagadnieniem zasadniczym jest głębokość orki, która mogła być jedną z przyczyn uszkodzenia obiektu i jego domniemanego płaszczka ziemnego. Orka będąca jednym z podstawowych zabiegów uprawowych przywracających sprawność produkcyjną gleby, zasadniczo polega na częściowym bądź też całościowym odcięciu od calizny pasa roli (tzw. skiby) i następnie odwróceniu oraz jej pokruszeniu. Wyróżniane są trzy podstawowe odmiany orek, tj. płytka - sięgająca do ok. 15 cm (tj. podorywka), która wykonywana jest jako pierwszy zabieg uprawowy po zbiorze roślin uprawnych; średnia - od ok. 15÷20 cm (tzw. orka siewna), którą najczęściej wykonuje się na głębokość $\frac{2}{3}$ warstwy ornej; a także głęboka - od ok. 20÷35 cm (tzw. orka przedzimowa), która jest wykonywana w okresie jesiennym na pełną głębokość warstwy ornej w celu pozostawienia na zimę w ostrej skibie. Dodatkowe zabiegi rolnicze (tj. orka uzupełniająca, kultywatorowanie, bronowanie, włókovanie, wałowanie) są wykonywane uzupełniająco względem powyżej wspomnianych i w zakresie wyróżnionych głębokości orných. W przypadku analizowanego tu obiektu z uwagi na brak bliższych danych związanych z okolicznościami odkrycia należy przyjąć, że głębokość warstwy ziemi zalegającej ponad kamieniami obiektu z Krzelowa wynosić powinna od ok. 15÷35 cm. Przy czym należy zwrócić uwagę na możliwość erozji tej warstwy wskutek działalności rolniczej, a więc warstwa ta mogła być pierwotnie grubsza i nie można wykluczyć możliwości pełnienia przez nią funkcji płaszczka ziemnego. Obecność konstrukcji kamiennej w obiekcie z Krzelowa, znajduje analogie wśród grobów płaskich jedynie na płaszczyźnie ogólnej wśród których odnotowano obecność różnych form zabezpieczeń kamienných. W grobach tych występują konstrukcje w charakterze skrzyń kamienných (tj. Brożec, grób nr I; Królikowice, st. 3 (139), grób 14; Wierzenica), posiadające bruki kamienne (tj. Poznań; Tomice, grób 19), obwarowania kamienne (tj. Krosno Odrzańskie, m. p., groby I oraz II; Wrocław Grabiszyn, grób 3), obstawy kamienne (tj. Glinica, grób II; Opatowice, grób XI; Wilczkowice, st. 10 (117), grób 1; Żerniki Wielkie, st. 1 (126), grób 1) i groby z bliżej nieokreślonymi konstrukcjami kamiennymi (tj. Piskorzno, st. 1). Ww. formy konstrukcyjne związane są jednak przeważnie ze strefą jamy grobu, gdzie były one zazwyczaj umiejscowione. Natomiast pod względem zastosowanej formy wydaje się, iż najbliższe konstrukcji z Krzelowa mogą być obiekty posiadające bruki kamienne. W przypadku grobów z Poznania i Tomic bruki wystąpiły jedynie na dnie jam. Pomimo to jednak ważnym wydają się parametry głębokości ich zalegania w jamach. W grobie z Poznania konstrukcję wraz z grobem odsłonięto na głębokości ok. 0,9 m, zaś grób 19 z Tomic sięgał głębokości od ok. 0,25÷0,40 m posiadając rozmiary ok. 1,50 m szerokości i ok. 2,65 m

długości. Wspomniane parametry wydają się wskazówką w zakresie rozmiarów zastosowanej jamy w przypadku obiektu z Krzelowa. Najbliższy związek z analizowanym tu obiektem wydają się posiadać konstrukcje, które są związane z kurhanami. W kurhanie ze Szczepankowic, pow. Wrocław, wystąpił nasyp kamienny złożony z przeszło 800 głazów w tym 30 kamieni żarnowych oraz kręgu kamiennego. Podobną sytuację odnotowano także dla kurhanów z cmentarzyska w Łękach Małych, pow. Kościan. Dla przykładu w obrębie kurhanu nr I z tego stanowiska prócz samego nasypu kamiennego wyróżniono obecność nasypu kamiennego, a także 6 grobów z konstrukcjami kamiennymi. Pierwszy z nich, tj. grób A, znajdował się w centrum obiektu i posiadał formę nieregularnego pierścienia o wymiarach ok. 4,5×4 m. Grób był nieznacznie wkopany w całość i co warto podkreślić jest z uwagi na analizowany tu obiekt z Krzelowa, jego konstrukcja składała się z kilku warstw kamieni ułożonych kopulasto. Podobna sytuacja wystąpiła także w grobach B, C, D, E i F z tego samego kurhanu, w których wystąpiły w różnej ilości warstwy bruków kamiennych. Także 3 obiekty, które wystąpiły na cmentarzysku w Goli Górskiej, pow. Góra, posiadały nasypy kamienne o różnym stanie zachowania na skutek erozji wynikłej z prowadzonych prac rolniczych. Z kolei konstrukcję kurhanu z Kromolina (st. 1, gm. Żukowice) tworzył duży nasyp kamienny którego jama grobowa posiadała głębokość ok. 1 m, na której dnie dopiero znajdowało się wyposażenie. Podobna sytuacja zaistniała także w przypadku kurhanu z Przysieki Polskiej, gdzie w analogii do grobu z Krzelowa obiekt składał się z części naziemnej – tworzonej przez rodzaj nasypu kamiennego i z części wziemnej – tj. jamy grobu, a zawierającej jedynie wyposażenie. Przy czym istnieją tu odmienne hipotezy związane z głębokością zalegania wyposażenia, tj. wg Knapowskiej-Mikołajczykowej A. [5, s. 71] ma ona wynosić ok. 1,85 m i ok. 1,9 m wg Sarnowskiej W. [8, s. 197]. Natomiast już bezpośrednia paralela pod względem analizowanej tu konstrukcji kamiennej wystąpiła w przypadku kurhanu nr III z Łęk Małych, pow. Kościan, gdzie w części naziemnej tego kurhanu wystąpił znacznych rozmiarów wał kamienny (tj. średnica ok. 8 m i średniej wysokości ok. 1,3 m). Przy czym należy wziąć pod uwagę, iż tak jak w przypadku kurhanu ze Szczepankowic być może grobowiec z Łęk Małych także mógł ulec uszkodzeniu wskutek działalności człowieka (np. wkop rabunkowy). Za wnioskiem tym przemawia obecność niespotykanej w kulturze unietyckiej, konstrukcji wału kamiennego, która funkcjonalnie nie spełnia żadnej roli w obiekcie i wydaje się być jedynie erozyjną pozostałością nasypu kamiennego. Reasumując, w kontekście powyższych uwag całość obiektu można wiązać z schyłkiem wczesnego okresu epoki brązu. Przy czym zaznaczyć tu należy, że występowanie w inwentarzu grobowym tego obiektu przedmiotów o wyraźnie wcześniejszej chronologii może posiadać związek z ich wtórnym użytkowaniem. Pod względem obecnego wyposażenia w grobie najbliższą analogią względem obiektu z Krzelowa wydają się tu być kurhany z Przysieki Polskiej i Kromolina. Z kolei już konstrukcję z Krzelowa należy uznać za formę kurhanu posiadającą pierwotnie zapewne płaszcz ziemny a także nasyp kamienny, który został

poddany erozji wskutek wkopu rabunkowego lub innej działalności człowieka (np. wybieranie kamieni) bądź wspomnianej na wstępie erozji naturalnej, skutkiem czego w momencie jego odsłonięcia odkrywcy podali opis zastanej już konstrukcji, tj. „kamieni ułożonych w kształt studni” [8, s. 270]. Z uwagi na podane parametry głębokościowe zalegania wyposażenia w obiekcie z Krzelowa, opis jego konstrukcji oraz zbieżne pod względem budowy inne obiekty możliwe jest ogólne odtworzenie wyglądu tego analizowanego obiektu. Kurhantworzony był przez część naziemną (tj. domniemany płaszcz ziemny i poddany erozji nasyp kamienny) a także część wziemną. Za obecnością nasypu kamiennego w obiekcie przemawiają ww. opisane analogie przede wszystkim z kurhanu III w Łękach Małych, cechujące go podobnie uszkodzoną konstrukcją nasypu. Natomiast pod względem metrycznym głównymi analogiami wydają się być tu 2 obiekty, tj. Przysieka Polska oraz Kromolin. Obydwa wspomniane kurhany cechuje obecność nasypów kamiennych i stosunkowo głębokich jam grobowych. W przypadku obiektu z Krzelowa zastosowano tu 2 warianty uwzględniające parametry głębokości jamy grobowej, gdyż z uwagi na niepełny opis nie jest do końca pewne czy głębokość mierzono od momentu zdjęcia ostatniej warstwy nasypu (tj. wariant 1) czy łącznie z górną warstwą nasypu (tj. wariant 2). W przypadku wariantu 1 głębokość jamy wynosi ok. 1,5 m, zaś dla wariantu 2 jest ona odpowiednio mniejsza i wynosi ok. 0,5 m. Zestawiając te dane z analogiami związanymi z ww. kurhanami z Przysieki Polskiej oraz Kromolina, bardziej prawdopodobnym wydaje się tu wariant 1 głębokości jamy grobowej.

BIBLIORGRAFIA:

1. Butent – Stefaniak B. 1997, Z badań nad stosunkami kulturowymi w dorzeczu górnej i środkowej Odry we wczesnym okresie epoki brązu, Wrocław – Warszawa - Kraków.
2. Cieślak R. mgr inż., Gałka A. mgr inż., Piekarz T. mgr inż., Putyrka A. mgr inż., Walczak A. mgr inż. 2004, „Powiatowy program ochrony Środowiska” dla powiatu Wołowskiego, Wydział Ochrony Środowiska, rolnictwa i Leśnictwa Starostwa Powiatowego w Wołowie, załącznik nr 1 do Uchwały nr XX/150/04 Rady Powiatu Wołowskiego z dnia 30 czerwca 2004, Wołów.
3. Schwenzer, S. 2004. Przysieka Polska - EinGrabfund in der Umgebung der frühbronzezeitlichen Siedlung von Bruszczewo/Przysieka Polska - znalezisko grobowe w sąsiedztwie osady w Bruszczewie, Czebreszuk, J., Miiller J. (red.), AP, t. 43, s. 317-24
4. Gugala M. dr inż. 2010, Znaczenie orki w praktyce, Szepietowo.
5. Knapowska – Mikołajczykowa A. 1957, Wczesny okres epoki brązu w Wielkopolsce, FAP, t. 7, s. 31 – 115.
6. Machnik J. 1978, Wczesny okres epoki brązu, [w:] PZP, t. III: Wczesna epoka brązu, s. 9-136.
7. Neumann G.
 - a. 1929, Die Entwicklung der Aunjetizer Keramik in Mitteldeutschland, PZ, Bd. 20, s. 70-144.
 - b. 1958, Aunjetizer Kultur, AF, Bd. 3, s. 203-208.
8. Samowska W. 1969, Kultura unietycka w Polsce, Wrocław – Warszawa - Kraków.

KOLEDA W OKRESIE STANU WOJENNEGO W POLSCE

Kaźmierczak Agnieszka

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

W dniu 13 grudnia 1981 roku w Polsce wprowadzony został stan wojenny. Działania te niezgodne były z Konstytucją RP. Samo wprowadzenie stanu wojennego związane było z działalnością opozycyjną przedstawicieli Związków Zawodowych „Solidarność”. Podczas jego trwania do 31 grudnia 1982 roku internowanych było 10 131 działaczy związkowych a życie straciło około 40 z nich (w tym 9 górników kopalni „Wujek” podczas pacyfikacji strajku) [1, s. 1]. W czasie pierwszego tygodnia trwania stanu wojennego w Polsce w więzieniach i ośrodkach dla internowanych znalazło się ponad 10 tysięcy działaczy – władze „Solidarności”, opozycjoniści, działacze społeczni oraz inne osoby „niewygodne” i „zagrożające” ówczesnej władzy [2, s. 30]. „Za najważniejsze zadania po wprowadzeniu stanu wojennego uznano: uruchomienie zmasowanej akcji propagandowej celem przekonania społeczeństwa o konieczności wprowadzenia stanu wojennego dla uniknięcia katastrofy narodowej, wręczenie szefom misji dyplomatycznych przygotowanych uprzednio not o wprowadzeniu stanu wojennego, wprowadzenie aktów wykonawczych ze sfery ekonomicznej przeciwdziałających strajkom, przeprowadzenie akcji internowania w godzinach nocnych po wejściu w życie dekretu (ale przed jego opublikowaniem), wprowadzenie cenzury korespondencji i rozmów telefonicznych, przerwanie łączności telefonicznej w poszczególnych miastach oraz automatycznych łączy z krajami kapitalistycznymi” [2, s. 25].

Wybuch stanu wojennego w Polsce obejmował okres przygotowań do świąt Bożego Narodzenia. Same święta jak i Wigilię najdramatyczniej wspomina się w obozach dla internowanych. Zenon Łupina (jeden z osób internowanych, przebywał w ośrodku we Włodawie) opisuje je tak: „13 grudnia 1981 roku byłem internowany i [trafiłem] do Włodawy. Przed Wigilią dotarły pierwsze paczki od rodzin. Dostaliśmy w nich wszystko, co było potrzebne do wieczery wigilijnej, łącznie z opłatkami. [Łamaliśmy się] opłatkami w celach, ponieważ w więzieniu we Włodawie był ostrzejszy reżim niż na przykład w Załężu koło Rzeszowa, gdzie byłem później. Tam były możliwe spotkania ogólne, we Włodawie nie. Spotkania wigilijne były w celach, z tym że tego wieczoru drzwi nie były zamykane i można było wyjść na korytarz, ale pod baczny okiem strażników. Pamiętam, jak [Ignacy] Czeżyk – nauczyciel matematyki z Puław, człowiek bardzo pobożny, praktykujący katolik – wyszedł z opłatkami na korytarz, chcąc się podzielić z funkcjonariuszami, którzy w tym czasie pilnowali porządku. Byli zdumieni i uciekli, nie przyjęli opłatka. Natomiast pamiętam, że śniadanie wielkanocne

jedliśmy wspólnie z funkcjonariuszami. W Boże Narodzenie oni byli jeszcze pod wpływem przygotowań do internowania, w czasie których dowiedzieli się, że będą pilnowali potencjalnych zbrodniarzy, którzy szykowali się do wymordowania ich, ich rodzin, dzieci i tak dalej. Byli do nas wrogo [nastawieni], co było widać, jak szliśmy z suk do gmachu więzienia. Szliśmy przez szpaler wrogo na nas patrzących [funkcjonariuszy]. Później przekonali się, że jesteśmy normalnymi ludźmi i wielu z nich życzliwie się do nas [odnosiło], robiąc na naszą prośbę zakupy we Włodawie” [3, s.1].

Znaczenie kołedy

W okresie stanu wojennego kołedy oraz pastorałki otrzymały miano pieśni narodowej. Miały one szczególny charakter – poruszały tematy ważne dla ówczesnej sytuacji Polski oraz internowanych działaczy, podnosiły na duchu rodziny i bliskich osób represjonowanych oraz utrzymywały stan „podniosłości patriotycznej”. W poniższym artykule postaram się przybliżyć poszczególne rodzaje kołęd i pastorałek, które towarzyszyły Polakom w tym ciężkim czasie tego okresu.

Za najbardziej znaną i popularną kołędą tego okresu uważa się Kołędę Warszawską 39^o:

O Matko, odłóż dzień Narodzenia

*Na inny czas,
Niechaj nie widzą oczy Stworzenia,
Jak gnębią nas.*

*Niechaj się rodzi Syn najmilejszy
Wśród innych gwiazd,
Ale nie tutaj, nie w najsmutniejszym
Ze wszystkich miast.*

*Bo w naszym mieście, które pamiętasz
Z dalekich dni,
Krzyże wyrosły, krzyże i cmentarz,
Świeży od krwi.*

*Bo nasze dzieci pod szrapnelami
Padły bez tchu.
O święta Mario, módl się za nami,
Lecz nie chodź tu.*

*A jeśli chcesz już narodzić w cieniu
wojennych zgliszcz,
To lepiej zaraz po narodzeniu
Rzuć Go na Krzyż.*

Kołęda ta ukazała się pierwszy raz na łamach Tygodnika Warszawskiego w roku 1939 po wybuchu II wojny światowej. Autor jej do dnia dzisiejszego

pozostaje nieznaną. Śpiewana ona była we wszystkich obozach dla internowanych. Wzmianki o niej odnaleźć możemy w aktach operacyjnych na stronie IPN-u.

Kolęda ta miała podwójne znaczenie dla Polaków. Po pierwsze odzwierciedlała ona poczucie patriotyzmu i potrzeby przynależności narodowe oraz sprawiedliwości dziejowej. Budziła ona nadzieję, że tak jak w okresie II wojny światowej, tak w okresie stanu wojennego możliwe będzie pokonanie okupanta.

Kolejną analizowaną kolędą jest *Kolęda internowanych* oraz *Hymn Solidarności*:

BÓG SIĘ RODZI

kolęda internowanych

*Bóg się rodzi, a rodacy
Po więzieniach rozrzuceni,
Bo marzyła im się Polska
Niepodległa na tej ziemi.
Solidarni i odważni -
Górnik, rolnik i stoczniowiec
Dziś składają do Ciebie modły:
Daj nam wolność, Panie Boże.
Cóż nam druty, cóż nam kraty,
Gdy w jedność nasza siła,
Z pierwszym brzaskiem wszędzie słońce,
Zbudzi się Ojczyzna miła.
Matki, żony, siostry, dzieci
Same przy świątecznym stole,
Tylko szatan mógł zgotować
Naszemu bliskim taką doległość.
Podnieś rękę, Boże Dziecię,
Błogosław Ojczyznę miłą,
W trudnych chwilach, w złej godzinie
Wspieraj jej siłę Swą siłą.
By się zdrajcom nie zdawało,
Że zawładną Polską całą,
A słowo Ciałem się stało
I między nami mieszkało.
Matkom, żonom dodaj siły,
Otrzyj łzy oczekania dzieciom,
A nam wszystkim, Panie miły,
Ześlij, Boże - dobry wieczór.
Wtedy wszyscy zaśpiewamy
Tę kolędę za kratami,
A słowo Ciałem się stało
I mieszkało między nami.
W więzieniu w Wiśniczu Andrzej Borzęcki dodał zwrotkę:*

*Pociesz, Jezu, Kraj płaczący,
Zasiej w sercach prawdy ziarno,
Siłę swoją daj walczącym,
Pobłogosław SOLIDARNOŚĆ!
Więźniom wszystkim daj wytrwanie,
Pieczę miej nad rodzinami,
A słowo Ciałem się stało
I mieszkało między nami.*

SOLIDARNI - HYMN SOLIDARNOŚCI

Słowa: Jerzy Narbutt

Melodia: Stanisław Markowski

*Solidarni, nasz jest ten dzień,
A jutro jest nieznanie,
Lecz żyjemy tak, jak gdyby nasz był wiek;
Pod wolny kraj spokojnie kładź fundament.
A jeśli ktoś nasz polski dom zapali,
To każdy z nas gotowy musi być,
Bo lepiej byśmy stojąc umierali,
Niż mamy klęcząc na kolanach żyć.
Solidarni, nasz jest ten dzień;
Połączmy się, bo jeden jest nasz cel! [4, s. 27].*

Hymn «Solidarności» i kolędy internowanych w stanie wojennym śpiewano powszechnie. W 1988 r. Adam Roliński i Przemysław Turek umieścili je w wydanym w Podziemiu w Krakowie śpiewniku polskich pieśni *Byleś Polsko wolną była*.

W roku 1982 powstała kolęda stanu wojennego napisana przez Stanisława Barańczaka oraz Josif Brodzkiego:

*Topnieją świąt biele, wilgoć flagi plami.
Polscy przyjaciele wszyscy za kratami,
niczym zera w nawias ujęci w ścian zebra:
Logika bezprawia prostsza niż algebra.
Narody jak dzieci moresu się uczą:
znów władców podnieci brzęk kajdan i kluczy.
Jeden ruch stalówki minus w plus przemienia,
skreślając los ludzki krzyżem krt więzienia.
Z czoła upartego szkarłat kapie w obrus świątecznego śniegu.
Twarz naszego globuoszpecona więzień i łagrów wągrami,
zwraca się ku gwieździe, chłodniej, jak my sami.
Głodne twarze.
Szarość.
Niczym nie speszony sąd skazuje naród – ludzi,
powalonych nie tyle przez tanki szturmujące bramy,
ile przez te banki, w których konta mamy.*

*Głębszy od otchłani, którą myśl sonduje,
jest sen rozstrzelanych ciał w kopalni Wujek;
wyższa niż podatek jest dłoń, co potrafi utrwalić upadek jak na fotografii.
Słowo tutaj na nic.
Przecie ż od lży lepsze,
gdy przez druty granic tam stara się przedrzeć,
gdzie polskich przyjaciół serca mrozem ścięte:
znów proces si ę zaczął .
Znów kończ q si ę Świąta. [6, s.92-93].*

Funkcje kolędy w czasie stanu wojennego

„W okresie stanu wojennego odżyła retoryka pieśni narodowych i żołnierskich okresu pierwszej i drugiej wojny światowej, religijnych, ludowych, ale także popularnych w latach siedemdziesiątych polskich przebojów muzyki pop. Znana melodia służyła jako wzorzec meliczny, utrwalony w pamięci historyczny tekst stawał się źródłem inspiracji. Najczęściej w kontrafakturach wykorzystywano incipit. Poecie, bywało że mało wprawnemu, czasami autorowi „jednego wiersza”, w ten sposób łatwiej było skonstruować swoją wypowiedź liryczną. Realia grudnia 1981 roku zostały wpisane w kontekst historyczny walk o wolność, podejmowanych przez Polaków od czasu zaborów. Doświadczenia lat osiemdziesiątych zapewniły ciągłość tradycji „między dawnymi a młodszymi laty” [5, s.510].

Jolanta Załęczny podkreśla, że wspólne śpiewanie kolęd spaja i łączy rodziny, grupy społeczne oraz wspólnoty. Jest to czas, w którym jednostka wchodzi w relacje grupowe. Jest to o tyle wyjątkowe, o ile są one śpiewane w wyjątkowym okresie, jakim są święta Bożego Narodzenia. Dają one nadzieję na lepszą przyszłość oraz nowy początek [6, s. 31].

„(...) Pierwotnie kolędy miały funkcje agrarno-magiczne, wyrażały życzenia, mające zapewnić pomyślność, urodzaj i dostatek. Kolędy ludowe pełniły też funkcje społeczne, a nawet matrymonialne. Jak już dokonała się ich chrystianizacja, kolędy zaczęły pełnić też funkcje kultowe i dydaktyczne, miały wyjaśniać tajemnicę wiary, jaką było przyjście Boga na świat. Kolędy patriotyczne miały dodawać otuchy, pozwalały przezwyciężyć koszmar trudów wojny i okupacji, przywrócić nadzieję w to, że uda się odbudować ład i harmonię, o których kolędy mówią. Dziś z kolei dla odbiorców kolęd motywacja bywa różna. Dla niektórych pełnią one przede wszystkim funkcje estetyczne, dla ludzi wierzących z kolei śpiewanie kolęd jest uczestnictwem w bożonarodzeniowym misterium. Cały świat jest traktowany jako szopa betlejemka, w której dokonuje się odnowienie przymierza z Bogiem. Kolęda w tym przypadku pełni zatem funkcje egzystencjalne, nadaje sens życiu chrześcijanina” [11, s.1].

Podsumowanie

W ramach podsumowania problematyki artykułu pragnę przedstawić dwa cytaty. Pierwszy z nich jest fragmentem przemówienia Wojciecha Jaruzelskiego z roku 1981 obwieszczające wprowadzenie stanu wojennego w Polsce. Drugi

cytat z fragment przemówienia papieża Jana Pawła II do ludzi morza. Gdynia, 11 VI 1987 r.

„Trzeba powiedzieć: dość! Trzeba zapobiec, zagrozić drogę konfrontacji, którą zapowiedzieli otwarcie przywódcy «Solidarności». Musimy to oznajmić właśnie dziś, kiedy znana jest bliska data masowych politycznych demonstracji, w tym również w centrum Warszawy, zwołanych w związku z rocznicą wydarzeń grudniowych. Tama tragedia powtórzyć się nie może. Nie wolno, nie mamy prawa dopuścić, aby zapowiedziane demonstracje stały się iskrą, od której zapłonąć może cały kraj. Instynkt samozachowawczy narodu musi dojść do głosu. Awanturnikom trzeba skrępować ręce, zanim wtrącą ojczyznę w otchłań bratobójczej walki” [7, s. 1].

„Solidarność musi iść przed walką. Wówczas ludzkość może przetrwać. I może przetrwać i rozwijać się każdy naród w wielkiej ludzkiej rodzinie. Bo co to znaczy solidarność? Solidarność to znaczy sposób bytowania w wielości ludzkiej, na przykład narodu, w jedności, w uszanowaniu wszystkich różnic, wszystkich odmienności, jakie pomiędzy ludźmi zachodzą, a więc jedność w wielości, a więc pluralizm, to wszystko mieści się w pojęciu solidarności. Sposób bytowania ludzkiej wielości, mniejszej lub większej, całej ludzkości poszczególnego narodu bytowania w jedności godnej człowieka. Powiedziałem: solidarność musi iść przed walką. Dopowiem: solidarność również wyzwala walkę. Ale nie jest to nigdy walka przeciw drugiemu. Walka, która traktuje człowieka jako wroga i nieprzyjaciela – i dąży do jego zniszczenia. Jest to walka o człowieka, o jego prawa, o jego prawdziwy postęp: walka o dojrzałszy kształt życia ludzkiego. Wtedy bowiem to życie ludzkie na ziemi staje się „bardziej ludzkie”, kiedy rządzi się prawdą, wolnością, sprawiedliwością i miłością” [10, s.3-4]

BIBLIOGRAFIA:

1. <http://www.13grudnia81.pl/sw/opor-spoeczny/milczacy-swiadkowie>
2. Prokuratorzy OKŚZpNP w Katowicach Piotr Piątek i Piotr Nalepa, Wokół genezy stanu wojennego. Studium historyczno – prawne, <http://91.224.214.92/sip/art/geneza.pdf>
3. http://www.biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/Content/50013/HM_Lupina_Zygmunt_2013_10_28_Wigilia_1981.pdf
4. *Śpiewnik. Lekcja śpiewania z okazji 35-lecia NZS „Solidarność”*, Kraków 2015.
5. Skoczek A., *Poezja stanu wojennego jako tekst kultury*, http://rcin.org.pl/Content/56752/WA248_69815_P-I-2795_skoczek-poezja.pdf
6. Gmitruk J., Skoczek T., *Kolęda polska*, Warszawa 2013.
7. <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/POL1120/v06/undervisningsmateriale/pensumtekster/jaruzelski.html>
8. *Stan wojenny w Polsce. Dokumenty i materiały archiwalne 1981-1983*, praca zbiorowa pod red. Tadeusza Walichnowskiego, Warszawa 2001.
9. Tych F., *Długi cień zagłady*, Warszawa 1999.
10. Przemówienia papieża Jana Pawła II do ludzi morza. Gdynia, 11 VI 1987 r.
11. Bartmiński J., *Nowe kolędy i pieśni bożonarodzeniowe wciąż powstają*, [w:] <http://dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/prof-j-bartminski-nowe-koledy-i-piesni-bozonarodzeniowe-wciaz-powstaja>.

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ: РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Кінаш Ганна Федорівна,
студентка IV курсу факультету
української філології та літературної творчості
імені Андрія Малишка НПУ імені М.П. Драгоманова
annakinash111096@ukr.net*

Постановка проблеми. Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики. На зміну «державоцентристській» освітній системі прийшла «дитиноцентриська» система освіти, де важливою умовою є забезпечення можливості вибору освітньої установи та навчальної програми відповідно до індивідуальних особливостей дитини та забезпечення соціально-педагогічного захисту дітей.

Актуальність дослідження. Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти є доказом пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство.

Повний статистичний державний облік дітей, що мають порушення психофізичного розвитку, нині в Україні відсутній, оскільки на заваді стоять міжвідомчі бар'єри, різні підходи до проведення обліку таких дітей, відсутність єдиної категорійної класифікації тощо.

Навіть за наявності досить розгалуженої та розвиненої системи спеціальної освіти в Україні, значна частина дітей з особливими освітніми потребами не одержує спеціальної допомоги і не має змоги задовольнити їх.

Метою статті є окреслення загальних особливостей впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема здобуття освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох учених: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, щодо впровадження інклюзивної освіти [1; 2].

Виклад матеріалу. У радянський період масова й спеціальна школи поділили сфери своєї компетенції. В цій ситуації діти з незначними порушеннями, вчасно не виявлені й не маючи реальної можливості одержати спеціальну педагогічну допомогу, змушені були навчатися в умовах масової школи, без адекватного психолого-педагогічного супроводу.

Економічна криза 90-тих років теж не сприяла вирішенню питань розміщення дітей з особливостями розвитку в спеціальних закладах,

оскільки на місцях певна частина їх перепрофілювалася та скорочувалася, останні ж фінансувалися недостатньо. Як наслідок, значно зросла кількість дітей з особливостями розвитку, що перебувають в масових загальноосвітніх закладах, в умовах так званого стихійного інтегрування.

Інклюзивна освіта на теренах України потребує свого вирішення на основі виваженого підходу, як з боку державних органів влади, так і з боку громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання.

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики, що окреслені в «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» [4], і полягають в: «особистісній орієнтації освіти; створенні рівних можливостей для дітей та молоді у здобутті якісної освіти; забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей».

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітніх закладів – це світовий процес, в основі якого лежить концепція дотримання суспільних прав дитини [3].

Інклюзивна освіта, репрезентована закономірним, логічним варіантом трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, виступає одним із основних інститутів соціальної інтеграції.

Реалізація технологій освітнього інтегрування дозволить узгодити протиріччя між рівними правами осіб з порушеннями психофізичного розвитку у виборі життєвого шляху, форми освіти, освітніх послуг і фактичною нерівністю можливостей різних соціальних груп населення.

Реалізація ідеї інклюзії як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти.

Ефективне інтегрування можливе лише в умовах постійного удосконалення систем загальної та спеціальної освіти, ліквідації наявних кордонів між ними. Принципово важливою тут є продумана державна політика, яка має базуватися на оптимізації процесу інтегрування учнів з особливими потребами у загальноосвітній простір та враховувати науково-методичні підходи впровадження інклюзивної освіти.

Висновки. Отже, інклюзивна освіта потребує розроблення відповідної нормативно- правової бази, що закріплює правові засади здобуття освіти в різних формах особами з порушеннями психофізичного розвитку;

- інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має відбуватися за участі різнопрофільних фахівців (корекційний педагог, асистент учителя, психолог, медичний працівник, соціальний працівник, помічник учителя та ін.) й за умови вчасно проведеної

корекційно- розвивальної роботи;

- ефективність інклюзивного навчання освіти суттєво підвищиться за умови своєчасної й кваліфікованої діагностики та оцінювання розвитку дитини, а також при наданні консультативно-інформаційної підтримки педагогам і адміністрації загальноосвітнього закладу, в якому вона навчається, та її батькам;

- в умовах інклюзивної освіти вкрай значущим є застосування мультидисциплінарного підходу при організації психолого-педагогічного супроводу учнів, залучення місцевої громади до вирішення питань інтегрування такої дитини у соціокультурний простір;

- необхідними є розробка й подальше удосконалення навчально-методичного забезпечення (індивідуальних навчальних планів, спеціальних програм, підручників і дидактичних засобів, враховуючи вимоги особистісно-діяльностного підходу в освіті дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

- ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами загальноосвітніх шкіл (дошкільних закладів) основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо;

- широке запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачає залучення батьків до навчально-виховного процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій.

Безумовно, впровадження інклюзивної освіти має відбуватися поступово з професійним відпрацюванням усіх її складових.

Перспектива. Подальші дослідження будуть спрямовані у сферу практичної реалізації програм інклюзивної освіти у навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Lavrenova M., Lalak N.. Training of primary SCHOOL TEACHERS FOR THE UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN AN INCLUSIVE LEARNING ENVIRONMENT/ M. Lavrenova, N. Lalak.// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2016. – С.94-101

2. Loreman, T., Deppeler, J.M. & Harvey, D.H.P. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. Sydney: Allen & Unwin. Chapters 1 & 2.

3. У К А З ПРЕЗИДЕНТА УКРАЇНИ Про Національну доктрину розвитку освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

4. Шаповал Р. В. Освітня діяльність в Україні: адміністративно-правове дослідження: монографія. Харків: Золота миля, 2011. 347 с.

ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОУНБ ЯК ЕЛЕМЕНТ БІБЛІОТЕЧНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ДНІПРОВСЬКОГО РЕГІОНУ

Колоскова Галина Валеріївна

*Аспірант Харківської Державної Академії Культури
romantik_@i.ua*

Науковий керівник

д-р. наук із соц. комунікацій, проф. Кобелев О.М.

Сьогодні важливою проблемою регіону, пов'язаною з організацією інформаційного обслуговування різних категорій споживачів інформації стає ефективне функціонування документно-інформаційних систем (бібліотек, музеїв, архівів, органів НТІ, інформаційно-аналітичних центрів та служб), основним призначенням яких є формування та надання споживачам інформаційних ресурсів в традиційному та електронному інформаційному просторі.

Інформаційний простір – це сформована реальність, або продукт людської культури. Інформаційний простір – це не тільки і не стільки технологічна база, це, перш за все система стосунків між виробниками, розповсюджувачами, хранителями та споживачами інформації, тобто між усіма учасниками нинішньої системи інформаційних комунікацій.

Інформаційний простір Дніпровського регіону складається з баз і банків даних, архівів, музеїв, депозитаріїв державних інформаційних ресурсів, центрів інформації з наданням відповідних інформаційних продуктів та послуг, інформаційних порталів м. Дніпра, Інтернет-провайдерів, системи масової інформації, засобів зв'язку, інформатизації та телекомунікації, бібліотек.

Нині бібліотеки поступово стають повноправними суб'єктами інформаційного простору Дніпровського регіону. Вони активно беруть участь в оцінці, інтерпретації та фільтрації інформації, встановлюють певні зв'язки між інформаційними масивами, для забезпечення доступу користувачів до широкого спектру джерел знання та соціально-значущої інформації. Формування власних електронних ресурсів та організація доступу до національних і міжнародних електронних інформаційних ресурсів стає одним з головних стратегічних пріоритетів інформаційно-бібліотечної діяльності сучасної бібліотеки. Бібліотечні електронні інформаційні ресурси, доповнюючи традиційні форми, стають дедалі ефективнішим засобом комунікації. [2]

Як вважає Я.Л. Шрайберг, сьогодні не існує досить чіткого визначення терміну «бібліотечного електронного ресурсу», як і єдиного документу, який би однозначно зафіксував визначення цього поняття. «Електронний бібліотечний ресурс» – це ні що інше, як електронний інформаційний

ресурс, але той, який створений на базі фонду бібліотеки. [3]

Бібліотечні електронні інформаційні ресурси – це сайти та блоги бібліотек, електронні каталоги та картотеки, бази даних, електронні публікації, електронні документи, електронні колекції, електронні фонди, віртуальні виставки літератури, бук-трейлери, електронні посібники, підготовлені бібліотечними фахівцями-аналітиками.

Розглянемо електронні ресурси Дніпропетровської ОУНБ як елемент інформаційного простору Дніпровського регіону. Останнім часом Дніпропетровська ОУНБ – це своєрідний електронний архів, який відкриває доступ до інформації і на електронних носіях, і в електронному вигляді. Перелік електронних інформаційних ресурсів ДООУНБ наводиться в таблиці 1.1

Таблиця 1.1 Електронні інформаційні ресурси ДООУНБ

№ з. п.	Назва інформаційного ресурсу
1.	Веб-сайт ДООУНБ https://www.lib.dp.ua/index.phtml
2.	Електронний каталог
3.	Імідж-каталог
4.	База даних періодичних видань
5.	Електронна колекція «Дніпропетровщина»
6.	Зведений каталог періодичних видань м. Дніпра
7.	Віртуальна читальна зала – доступ до електронної бібліотеки дисертацій Російської Державної Бібліотеки
8.	Бібліотеки, бази даних англійською мовою Virtual Library
9.	Інформаційно-пошукова система «Законодавство»
10.	Колекції патентної документації на CD-ROM, БД «Описи винаходів в Україні», «Описи винаходів в РФ», «Винаходи країн світу»
11.	Бази даних економіки та права «Polpred. Com»
12.	Віртуальні виставки, буктрейлери та посібники, створені фахівцями ДООУНБ

Бібліотека являється учасником проекту «Придніпровський Корпоративний каталог» – результатом якого є сучасний електронний інформаційний ресурс – аналітичний розпис статей з української та зарубіжної періодики. [1]

В 2016 р. з метою створення електронних каталогів на книжковій фонди публічних бібліотек області та перехід на систему корпоративної каталогізації з формування зведеного краєзнавчого каталогу статей із

періодичних видань «Дніпропетровщина» та розміщення цих ресурсів на сайті, ДОУНБ [1], розробила регіональний проект «Електронний каталог». [1] Очікуваними результатами проекту стануть: в 2018 р – організація роботи зі створення зведеного краєзнавчого каталогу статей із періодичних видань «Дніпропетровщина» в автоматизованій системі віддаленого доступу, в 2019 р - створення електронних каталогів на фонди публічних бібліотек та централізованих бібліотечних систем та подальша їх підтримка з метою використання локально та в мережі Інтернет.

Веб-сайт ДОУНБ – це сучасний інформаційний канал, який надає віддаленому користувачу можливість ознайомитися зі структурою, каталогами і базами бібліотеки, отримати інформацію про ресурси та послуги, а також, інформує про події та заходи, що відбудуться в бібліотеці. Електронний каталог містить в собі бібліографічні описи книг з усіх галузей знань українською та російською мовами, бібліографічні описи книг та матеріалів із періодичних видань з усіх галузей знань, українською та російською мовами, пов'язаних з сучасним життям та історією Дніпропетровської області та Катеринославської губернії, бібліографічні описи книг та матеріалів із періодичних видань (журнали та газети) з усіх галузей знань іноземними мовами, бібліографічні описи книг з питань мистецтва українською та російськими мовами, бібліографічні описи нот та грамплатівок. [1]

Імідж-каталог являє собою електронну модель традиційного «паперового» генерального алфавітного каталогу, побудовану на основі оцифрованих образів каталожних карток.

База даних періодичних видань містить в собі періодичні видання, окремі номери та бібліографічні описи матеріалів із періодичних видань з усіх галузей знань українською та російською мовами. В зведеному каталозі періодичних видань бібліотек м. Дніпра на поточний рік знаходяться видання провідних бібліотек міста з усіх галузей українською та російською мовами. Електронна колекція «Дніпропетровщина у просторі та часі» містить в собі періодичні видання, окремі номери та бібліографічні описи матеріалів із періодичних видань (журнали та газети) з усіх галузей українською та російською мовами, пов'язаних з сучасним життям та історією Дніпропетровської та Катеринославської губернії. [1]

В віртуальній читальній залі ДОУНБ надається доступ до електронної бібліотеки дисертацій Російської Державної Бібліотеки. Інформаційно-пошукова система «Законодавство» - це сучасний і простий ресурс для роботи з правовою інформацією. Система має потужний пошуковий апарат та різноманітні засоби відображення документів. Це сукупність нормативно-правових, розпорядчих документів центральної державної влади України. В інформаційно-ресурсному центрі «Вікно в Америку» відкрито доступ до електронних баз даних Virtual Library за темами: бізнес; наука; історія та цивілізація; література. Колекція патентної документації існує в патентно-технологічному відділі на CD-ROM, накопичується з 1999 року. Оптичні

диски дали можливість не лише значно компактніше зберігати великі обсяги інформації, але й забезпечити досить ефективний пошук за великим набором критеріїв за різноманітними запитами та різні варіанти перегляду документів. Інформацію в БД «Промислова власність можна переглянути за обраним розділом. У розділах, де надаються відомості про видані патенти і свідоцтва, подані також дані про чинність охоронних документів [1].

БД «Описи винаходів в Україні», «Описи винаходів в РФ», «Винаходи країн світу» є головним і найбільш повним джерелом інформації про патенти на винаходи і корисні моделі. БД «Економіка та право» Polpred.com містить найкращі статті інформаційних агентств та ділової преси. Інформаційно-аналітичними продуктами ДОУНБ являються посібники за різними темами, віртуальні виставки літератури, буктрейлери, а також, база даних – аналітичного розпису статей періодичних видань – сучасний якісний інформаційний продукт, який створюється фахівцями ДОУНБ завдяки участі в проекті «Придніпровський Корпоративний Каталог». Над створенням бібліотечних електронних ресурсів та власних електронних інформаційних продуктів, працюють фахівці Дніпропетровської ОУНБ, які одночасно є і інформаційними аналітиками в різних сферах інформаційного і оточуючого нас суспільства.

Останніми роками можна спостерігати за переорієнтуванням користувачів на продукцію, електронні ресурси та послуги (віртуальна довідка, електронна доставка документів, замовлення літератури через Інтернет) Про це свідчить статистика відвідувань сайту ДОУНБ за 2016-2017 роки. Перехід до новітніх інформаційних технологій, створення та розвиток власних електронних ресурсів здійснюється поступово, за допомогою прийняття інформаційних рішень, зумовлених суспільними запитами та подіями зовнішнього середовища. Для цього періоду характерна змішана система підходів, традиційних і нових, яка свідчить про те, що Дніпровська ОУНБ стає «гібридною» і відповідає вимогам сучасного користувача.

Таким чином, електронні ресурси ДОУНБ можна вважати одним з важливих елементів бібліотечно-інформаційного простору Дніпровського регіону.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Дніпропетровська Обласна Універсальна Наукова бібліотека ім. Первоучителів слов'янських Кирила та Мефодія [Електронний ресурс] — Режим доступу. — <https://www.lib.dp.ua/index.phtml>

2. Шемасва А. Перспективні напрями розвитку електронних інформаційних ресурсів бібліотек [Електронний ресурс] — Режим доступу. — file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80/Downloads/bv_2012_3_1.pdf

3. Шрайберг Я.Л. Электронные библиотечные ресурсы, так что же это все таки означает? [Электронный ресурс] — Режим доступа. — <https://www.ifar.ru/library/book514.pdf>

УЧАСТЬ ІВАНА ІРАКЛІЙОВИЧА КУРІСА У ФОРМУВАННІ НАУКОВО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІВДЕННОЇ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Кондратюк Валерій Сергійович
аспірант ОНУ імені І. І. Мечникова
kvs-odessa@mail.ru
Науковий керівник –
д. іст. наук, проф. В. М. Хмарський

Науково-інтелектуальне середовище – це наукова сфера, без якої неможливий розвиток людського суспільства, оскільки саме інтелект є основним двигуном прогресу держави. Історичний досвід показує, що запорука успішного розвитку країни полягає у високому коефіцієнті його інтелектуального потенціалу. Південна Україна з моменту входження до складу імперії наприкінці ХVІІІ століття поступово акумулювала інтелектуальний потенціал, що призвело до створення наукових товариств, діяльність яких сприяла перетворенню провінційного регіону в самостійний науковий центр. Звичайно, найбільшою цінністю цих товариств був людський потенціал, який визначав масштаб та спрямованість їхньої діяльності, тривалість та результативність існування, внесок у розвиток різних галузей. Яскравою постаттю серед представників Одеси, які брали участь в діяльності таких громадських організацій є Іван Іраклієвич Куріс, представник відомого дворянського роду, предводитель дворянства Херсонської губернії, знаний в Російській імперії та за її межами колекціонер та меценат [1].

Метою пропонованої статті є дослідження ролі І. І. Куріса у формуванні науково-інтелектуального середовища Південної України другої половини ХІХ століття, його форм і напрямків роботи в них у контексті українського історичного досвіду на прикладі діяльності краєзнавчих, технічних, просвітницьких, благодійних і сільськогосподарських наукових товариств.

Специфіка Південної України в розглянутий період полягає в тому, що в першій половині ХІХ ст. це був недостатньо вивчений в історичному і культурному відношеннях регіон, який до того ж мав шалені темпи економічного розвитку й привертав увагу всієї держави. Для активізації дослідницької діяльності з наукових центрів в регіон направлялись провідні фахівці, які входили до складу Статистичних комітетів, Археологічних та археографічних комісій, філій загальноросійських наукових товариств, навчальних закладів, що вплинули на свідомість прогресивно мислячої інтелігенції міст Південної України. Також до їхньої роботи активно залучались представники місцевої еліти. До 1897 року в Російській імперії існувало більше 180 різних наукових товариств [2, с. 44]. За прикладом центральних міст інтелектуально активні особи ініціювали створення громадських організацій, в які вони об'єднувалися для вирішення як широкого спектра наукових питань, так і подолання приватних проблем. На території Херсонської губернії з другої половини ХІХ ст. виникла

мережа наукових товариств, специфікою діяльності яких було вивчення регіону в контексті різних дисциплін: історії, археології, етнографії, статистики, культури, технічних наук, медицини, сільського господарства. Важливу наукову функцію виконували краєзнавчі товариства, які займалися науково-дослідницькою діяльністю, просвітницькою й видавничою роботою, музейною справою. Пов'язано це було з процесами у розвитку вітчизняної історіографії, зростанням інтересу до критики історичних джерел, вдосконаленням методів історичного дослідження, формуванням різноманітних історіографічних напрямків, що в свою чергу вплинуло на виникнення в провінції певного інтелектуального співтовариства однодумців, істориків-краєзнавців, які займалися історичними й краєзнавчими дослідженнями.

Важливий внесок у розвиток історичних досліджень, збереження культурної спадщини в південноукраїнському регіоні, збирання історичних документальних матеріалів і вивчення пам'яток старовини, збереження книжкових пам'яток, пам'яткоохоронну справу, розповсюдження історичних та археологічних знань про Південну Україну здійснило Одеське товариство історії і старожитностей за вісімдесят три роки свого існування [3]. Серед пріоритетів діяльності його представників були: збирання, опис і збереження пам'яток старовини; вивчення та публікація писемних пам'яток; організація наукових експедицій і екскурсій для проведення археологічних розкопок та вивчення пам'яток археології; видання матеріалів історико-археологічних досліджень; організація та проведення конкурсів на кращі твори з питань пам'яткознавства. Все це сприяло поширенню більш ґрунтовних знань і відомостей про стан історико-культурної спадщини українського народу на півдні України. Починаючи з 1865 року І. І. Куріс долучився до діяльності установи. Вже тоді була оцінена «його просвітницька любов до історичних пам'яток і нумізматики». Товариство об'єднувало багатьох видатних діячів історії і культури. Саме тут він зустрічав людей, спілкування з якими підіймало його духовні запити, розширювало світогляд, сприяло формуванню інтелектуального середовища. В майбутньому товариство часто отримувало від І. І. Куріса у якості подарунків цінні книги, карти, різноманітні експонати, рукописи для свого музею або ж користувалося його зв'язками і можливостями для отримання бажаних цінних речей для своїх колекцій [3, с. 199]. У своєму листі до товариства його дружина висловила глибоку вдячність науковій установі зазначивши, що її чоловік «був одним з найстаріших членів Товариства, постійно жив його життям і створив для нас обстановку, сповнену наукових і художніх інтересів, що зближували нас з головними співробітниками у Товаристві» [4, с. 42]. І. І. Куріс не просто збирав предмети старовини, але й вводив їх у науковий обіг сам та давав це робити іншим. Він співпрацював з редакціями журналів «Русский архив», «Киевская старина», «Русская старина» і, звичайно ж, з виданням «Записки Одесского общества историми и древностей».

Серед тих осіб, хто мав змогу знайомитись з багатим і різноманітним зібранням І. І. Куріса та використовувати колекції у власних наукових пошуках, знаходимо чимало відомих людей. З одними він вів листування,

інші, користуючись гостинністю господаря, відвідували його маєток, безпосередньо працюючи з матеріалами, а треті знайомились зі скарбами колекцій вже після смерті їх власника. Ось лише деякі з цих постатей: М. Н. Мурзакевич, О. І. Маркевич, І. К. Айвазовський, М. І. Семевський, М. К. Богушевський, Д. О. Ровинський, Г. М. Геннаді, В. М. Лігін, І. А. Линниченко, А. В. Флоровський, П. Г. Клепатський и С. Л. Аваліані та багато інших.

Товариство сільського господарства Південної Росії діяло з 1828 року і мало на меті всебічно сприяти розвитку сільського господарства на півдні Росії. Товариство дбало про розвиток усіх галузей сільського господарства (зокрема садівництва і виноградарства та вівчарства), про лісорозведення і меліорацію (серед іншого про закладання артезіанських свердловин); поширювало сільськогосподарську освіту, в дослідницькій праці звертало увагу зокрема на ґрунтознавство, влаштовувало сільськогосподарські виставки тощо. Завдяки Товариству на південноукраїнських землях Російської імперії виникли чисельні дослідницькі ферми-маєтки, на землях яких розроблялися та випробовувалися нові агрономічні методи ведення сільського господарства. В його складі нараховувалось 340 дійсних членів і 70 членів-кореспондентів (почесних членів товариства) [5, с. 119-125]. Серед діячів Товариства було багато відомих і талановитих вчених, публіцистів, аграріїв. Почесними членами Товариства виступали швейцарський ботанік А. Декандоль, німецький хімік Ю. Лібіх, вітчизняні вчені А. М. Бутлеров, А. І. Гросул-Толстой, А. В. Клоссовський, А. О. Ковалевський, І. І. Мечников, І. І. Палімпсестов, Н. І. Пирогов, І. А. Стебут [6, с. 5]. Найбільш репрезентативним серед членів Товариства був дворянський прошарок: М. Герсєванов, П. Абаза, Л. Голицин, Л. Потоцький, М. Толстой, І. Палімпсестов, А. Денгінк, П. Сокальський, родини Булацєлів, Скаржинських, Курісів, Гижицьких та інші. Архівні документи цього товариства свідчать про активну участь Івана Іраклійовича Куріса в його діяльності. Зокрема, серед них є матеріали про нагородження почесними нагородами Імператорського товариства сільського господарства за «корисну діяльність на ниві сільського господарства», також списки нагород, які він отримував на земських сільськогосподарських виставках, інформація про досягнення у вівчарній справі [7, арк. 23, 31-33, 46-48].

Багатогранною була службова діяльність Івана Іраклійовича Куріса в якості мирового судді (1884–1893) і предводителя дворянства Одеського повіту (1871–1877), а потім всієї Херсонської губернії (1876–1895). Він мав рідкісні й відмінні якості організатора і керівника, що не раз відмічали його сучасники. Будучи головою у земських та дворянських повітових і губернських зібраннях, поміркований й урівноважений у висловлюваннях Іван Іраклієвич умів чудово володіти аудиторією: «умел примирять и сглаживать саме противоположные мнения и проводит все те вопросы, которые клонились к пользе дворянства и земства» [1, с. 105]. Водночас фактично всі визнавали за ним утримання від того, щоб пристати на бік якоїсь з партій. Жертвуючи кошти на благодійність, Іван Іраклієвич був членом Комітету Павловської жіночої прототімназії, призначався

Директором від уряду Одеського Комітету громадської опіки в'язниць і заступником голови Одеського місцевого управління Російського товариства Червоного хреста. Також І. І. Куріс був членом Англійського клубу та Кримсько-Кавказького гірського клубу, Російського товариства пароплавання і торгівлі, Одеського Благодійного зібрання та низки інших товариств і організацій, які активно діяли наприкінці XIX століття в південноукраїнському регіоні.

Таким чином, Іван Іраклійович Куріс відіграв важливу роль в діяльності наукових та громадських організацій Південної України другої половини XIX століття. Його внесок у формування науково-інтелектуального середовища краю не можна недооцінювати, оскільки як активний учасник, а подекуди й керівник цих товариств він сприяв закладенню основи наукових напрямків, випробуванні класичних форм роботи, що сприяло ефективності їх творчої діяльності, розвитку різних сфер науки в регіоні. Його участь як представника громадських організацій, зайнятих інтелектуальною працею, в суспільно-політичному та культурному житті країни та регіону дозволяє говорити про високий прояв громадянської позиції, приналежність до осіб, які рухали вперед прогресивні ідеї перетворення держави. Цей досвід й зараз стає у нагоді в роботі інтелектуальної еліти сучасної України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Михальченко В. А., Сивирин О. Г. Да будет правда! / В. А. Михальченко, О. Г. Сивирин. – Одесса : Издательство «Эвен», 2005. – 324 с.
2. Степанский А. Д. Общественные организации в России на рубеже XIX – XX вв. / под ред. проф. Н. П. Ерошкина. – М., 1982.
3. Хмарський В. М. Археографічна діяльність Одеського товариства історії і старожитностей: Монографія. – Одеса : Астропринт, 2002. – 400 с.
4. 336-е Заседание Императорского Одесского общества истории и древностей, 22 мая 1901 г. Протокол // ЗООИД. – Одесса, 1902. – Т. 24.
5. Башли М. Участь дворянства в діяльності «Товариства сільського господарства Південної Росії» / М. Башли // Наукові записки з української історії. – 2014. – Вип. 34.
6. Пономарев В. Агрономическая наука Бессарабии в 1812–1917 гг. / В. П. Пономарев. – Кишинев : Штиинца, 1981.
7. ДАОО. – Ф. 22. – Оп. 1. – Спр. 281.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ПОГЛЯДУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ

Костенко Юлія Олексіївна

*вчитель зарубіжної літератури, с. Тимошівка,
Кам'янський район, Черкаська область
juliankostenko@ukr.net*

Анотація. У статті розкривається сутність та проблеми навчання та виховання особистості з погляду сучасних педагогічних концепцій. Суспільне середовище визначається як основний чинник, що впливає на навчальний та виховний процес.

Ключові слова – навчання, суспільне середовище, розвиток, виховання, учитель, мотивація.

Annotation. The article describes the essence and problems of a person's education and upbringing from the point of view of modern pedagogical concepts. Social environment is the main factor, which influences education and upbringing process.

Key words – education, social environment, development, upbringing, teacher, motivation.

Головна мета сучасної школи полягає в тому, щоб створити таку систему навчання, яка б забезпечувала освітні потреби кожного учня відповідно до його нахилів, інтересів та можливостей.

Але зараз навчальний процес у школі зберігає невіршеними протиріччя між зростаючими вимогами суспільства до процесу навчання і загальним станом цього процесу, який потребує постійного вдосконалення; між досягнутим учнями рівнем знань, умінь та навичок і знаннями, вміннями й навичками, необхідними для розв'язання поставлених перед ними нових завдань; між фронтальним викладом матеріалу й індивідуальним характером його засвоєння; між розумінням матеріалу вчителем і учнями; між теоретичними знаннями й уміннями використовувати їх на практиці та інші. Коли ми говоримо про навчальний процес, то маємо на увазі тісну взаємодію учителя й учня, яка відбувається на уроці[1].

Особливостями організації навчально-виховного процесу дітей є умови для прояву активності й розвитку фантазії, мислення, мовлення, творчих здібностей, набуття навичок у прикладному мистецтві, взаємодія з оточуючими об'єктами живої й неживої природи.

В сучасній школі учень з перших днів вчиться розповідати побачене, описує різні події, які відбулися в житті та на основі власного досвіду дитини проводяться етичні бесіди, які вчать доброти, поваги, взаємодопомоги, чесності, дружби, любові та багато іншому.

Сучасна школа вже зазнала великих вдосконалень, але система поглядів В. О. Сухомлинського на підготовку дітей до школи, ще довгий час буде залишатися актуальною і невичерпною. Реалізація ідей педагога

допоможе краще вирішувати питання підготовки дітей до навчання в школі та сприятиме формуванню творчого та свідомого громадянина України[2].

Сучасне суспільство надає можливості для реалізації потреб кожної особистості. Концепція національного виховання громадянина України передбачено формування покоління, здатного навчатися впродовж всього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства [2].

Винятково важливого значення в навчально-виховному процесі Я. Корчак надавав професійно- особистісним якостям учителя. У своїй діяльності польський педагог намагався досягти високого професіоналізму. Саме на основі власного педагогічного досвіду гуманіст обґрунтував основи педагогічної етики, яка сформувалася на основі положень щодо загального ставлення педагога до дитини. У своїх творах педагог неодноразово звертався до питання щодо ролі та завдань вихователя в процесі формування особистості, побудови стосунків учителя й учня, виховання в учнів потреби в здоров'ї. Педагог-гуманіст вимагав від вихователів, які працювали в його дитячих будниках, високого професіоналізму, намагався навчити їх шукати нестандартні розв'язки конкретної проблеми, розвивати педагогічну думку. Він не давав готових рецептів, не прагнув досягти єдиного розв'язання у вирішенні суперечки.

На думку Я. Корчака, кожен педагог повинен був самостійно дійти до свого переконання. Якщо не привчати цього молодих учителів, то згодом складніші проблеми їм буде значно важче розв'язувати [3].

Відповідно до сучасної концепції розвитку педагогічної освіти модернізація методичної підготовки вчителя має здійснюватися головним чином не через забезпечення його великою кількістю методичних рекомендацій та збільшення кількості навчальних посібників і підручників з методик навчання з чіткими установками щодо вибору методів, організаційних форм, засобів навчання, реалізації усіх етапів уроку, використання готових розробок на кожному уроці тощо, а через особистісну позицію вчителя у ставленні до дитини, фундаменталізацію знань з базового предмета, високу загальну культуру, глибоку психологічну та дидактичну компетентність в організації навчальної діяльності учнів, яка має особистісно-орієнтований та розвивальний характер [4].

У полі зору будь-якого педагога постійно знаходяться, принаймні, три аспекти його професійної діяльності: педагогічне спілкування, індивідуально-психологічні, професійні якості та власне педагогічна діяльність, продуктивність якої безпосередньо залежить від професіоналізму педагога. Професіоналізм педагога — це інтегральна характеристика його особистості, що припускає володіння педагогом видами професійної діяльності і наявність у нього поєднання професійно важливих психологічних якостей, що забезпечують ефективне розв'язання професійних педагогічних задач щодо навчання та виховання (дітей або дорослих, які навчаються) [5, с. 15].

Мотивація до навчання – одна з головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але й виступає рушійною силою вдосконалення особистості. Формування мотивації до навчально-пізнавальної діяльності учнів – це важлива проблема сучасної школи. Її актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, завданням формувати в учнів прийоми самостійного набуття знань, пізнавальні інтереси, життєві компетенції, активну життєву позицію, здійсненням єдності ідейно-політичного, трудового, морального виховання учнів, запровадження профільного навчання [5, с. 15].

Зміст виховання впродовж усієї історії людства зумовлювався потребами суспільно-економічного розвитку тієї чи іншої соціальної спільноти. Становлення людської особистості детерміноване законами розвитку її організму, характером суспільних відносин і формами суспільної свідомості [6].

Виховання — це складний і багатогранний процес формування людини в умовах створення оптимальних можливостей для фізичного, психічного, соціального і культурно-духовного розвитку. Найвища мета виховання — всебічний гармонійний розвиток вільної, самодостатньої особистості. У людині від природи (в генотипі) закладені величезні можливості. Адже людина — це істота і природна, і мисляча (духовна), і діяльнісна, і предметна, і соціальна (суспільна). Це вихідна біологічна база, на якій має вибудовуватися особистість [6].

Від природи людина виступає як активна діяльна істота, а отже, творить саму себе як людську особистість. Виховання функціонує одночасно як суспільно-історична необхідність як феномен суб'єктивного самовиявлення, як самостановлення особистості й індивідуальності.

У процесі виховання людини стикаються, протистоять, переплітаються, співдіють або протидіють дві тенденції, за якими формується особистість. З одного боку, виховання виявляється як суспільна необхідність, а з іншого — як свобода, феномен активно-творчого, особистісного керування людиною.

На процес виховання впливають різноманітні чинники. Вони зумовлюються об'єктивними та суб'єктивними причинами, а також особливостями соціально-економічного розвитку суспільства [6].

Висновок. Отже, сьогодні в умовах науково-технологічного прогресу перед сучасною школою постає низка проблем: в умовах традиційного навчання учні пасивно сприймають інформацію, не вміють застосовувати отримані знання на практиці, самостійно здобувати потрібну інформацію та безперечно – нові програми та підручники, які непосильні для дітей. Тому завдання вчителя створити таку систему навчання, яка б викликала інтерес у дітей, бажання вчитися, використання інноваційних методів, технологій. Із застосуванням сучасних методик викладання вчителя на уроках, можна вирішити проблеми, які постають перед сучасною школою [7].

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Проблеми навчального процесу / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://wiki.ciit.zp.ua/index.php>
2. <http://www.kspu.kr.ua/ua/conf-2017-09/seksiia-3/6916-osoblyvosti-navchannya-i-vykhovannya-ditey-6-ty-richnoho-viku-upedahohichnykh-pohlyadakh-v-o-sukhomlynsko>
3. <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/4813/1/Yermakova.pdf>
4. <http://studentam.net.ua/content/view/7618/97/>
5. Слостенин, В.А. Антропологический подход в педагогическом образовании [Текст] / В.А. Слостенин // Народное образование. — 1994. — № 9. — С.124-126.
6. В.Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський «Теорія і методика виховання». Навчальний посібник / [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.com/18421120/pedagogika/kontseptsiyi_vihovannya
7. Сучасні проблеми навчання в початковій школі / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://sites.google.com/site/alonamoskalova2502/sucasniproblemi-navcanna-u-pocatkovij-skoli>

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Кашуба Олександра Михайлівна

*к. пед. н., доцент ТНПУ ім. В. Гнатюка
lesiakashuba@gmail.com*

Кравчук Тетяна Олександрівна

*к. філол. н., доцент ТНПУ ім. В. Гнатюка
tanchik454@gmail.com*

Навольська Галина Іванівна

*к. пед. н., доцент ТНПУ ім. В. Гнатюка
navolska9@gmail.com*

Ще ніколи загальноосвітня школа в Україні не мала такої багатогранної можливості надання освітніх послуг з іноземної мови як сьогодні. Нормативно-правова база сучасного освітнього закладу дозволяє йому виробити свою власну мовну політику відповідно до вимог часу, регіональну і загальноєвропейської мовної політики та особливостей свого геополітичного місцезнаходження.

Стан предмету «іноземна мова» в історії української школи суттєво змінився за минуле двадцятиріччя: з останнього рядка навчального плану він перемістився в його верхню частину, ставши невід'ємною складовою філологічної освіти учнів нарівні з рідною мовою літературою. Таким чином, це положення закріплює значимість предмету для формування особистості сучасного школяра в умовах гуманізації та гуманітаризації української школи і його безсумнівну необхідність в умовах не тільки

європейської інтеграції, а й глобальних процесів розвитку світової цивілізації [4, с.22].

Досвід викладання іноземної мови в початковій школі як в Україні, так і за кордоном дозволив виявити деякі певні позитивні результати в мовній освіті учнів: ті з них, хто почав вивчення іноземної мови в молодшому шкільному віці, мають міцніші сформовані лінгвістичні навички і мовні вміння у порівнянні з їх однолітками, які почали вивчати мову, наприклад, з 5-го класу, їм легше дається вивчення другої іноземної мови, вони більш успішні в спілкуванні, їх комунікативна компетенція дозволяє їм легше долати психологічний бар'єр і різного роду перешкоди в спілкуванні. Однак, варто зауважити, що учні, які почали вивчення іноземної мови з 5-го класу, при належній старанності в навчанні легко виходять на рівень учнів, які витратили на вивчення мови в початковій школі три-чотири роки. Адже в цьому віці - 12-14 років - вони вже володіють розвинутою внутрішньою мовою, більш високим рівнем абстрактного мислення, їх вольова сфера більш розвинена, ніж в дитячому віці, а психічні процеси підкоряються інтересам, підтримуваним не тільки емоційною сферою, а й формується внутрішньою мотивацією, заснованою на свідомому ставленні до процесу навчання. А значить, і процес розуміння предмету значно скорочується: той матеріал, на вивчення якого йшов рік, може бути засвоєний за місяць. Зрозуміло, емоційні враження дитини, пов'язані з розумінням нового і невідомого, не можна замінити нічим, але з прагматичної точки зору навряд чи раннє вивчення мови можна назвати раціональним. Тим більше, що вчені - психолінгвісти давно розвіяли міф про особливе значення предмету «іноземна мова» для формування особистості дитини: іноземна мова сприяє інтелектуальному розвитку учня не більше, ніж інший предмет. Просто свого часу у радянській школі не було інших важелів, спрямованих на підтримку самого незатребуваного з усіх предметів, що викладаються, крім як підняття на щит його загальноосвітнього значення [3].

У даний час, коли відкритість українського суспільства і його готовність вступати в діалог з усіма країнами очевидна, змінилося і ставлення до предмету, і його роль у вирішенні спільних завдань, що стоять перед оновленою системою освіти. Такі якості особистості, як толерантність, відкритість, готовність до взаємодії та діалогу, вміння працювати в парі, групі, команді, вміння прийти до консенсусу при вирішенні спільних завдань, повагу до представників іншої культури і розуміння особливостей їх поведінки та менталітету, виховуються багатьма складовими сучасної шкільної системи, в якій предмет «іноземна мова» все яскравіше проявляє свою гуманну місію.

З цієї точки зору раннє навчання іноземної мови значно сприяє соціалізації особистості, закладає фундамент міжкультурної комунікації, спрямованої досягнення взаєморозуміння між народами.

Процеси глобалізації, які захопили сучасний світ мимоволі відбилися і на мовній політиці в системі освіти України. В першу чергу це пов'язано

з вибором мови для вивчення.

Комп'ютеризація, образ США, постають в масовій свідомості в якості зразка сучасного постіндустріального суспільства, небажання багатьох середніх спеціальних навчальних закладів, вишів надати випускникам шкіл можливість продовжувати вивчення інших мов, крім англійської, усвідомлення батьками та учнями функції англійської мови як мови міжнародного спілкування - все це призвело до того, що англійська мова витіснила в більшості освітніх установ інші мови, які традиційно викладалися в школах. Ситуація могла б бути не настільки драматичною, якби освітній стандарт і базовий навчальний план шкіл передбачали вивчення другої іноземної мови, як це робиться, наприклад, в країнах Європейського Співтовариства. Експансія англійської мови дає учням можливість знайомитися тільки з культурою англомовних країн, що може призвести в кінцевому підсумку до обмеженості світогляду особистості. Система освіти втрачає багатьох кваліфікованих фахівців з інших мов, вимушених перекваліфікуватися у вчителів англійської, щоб продовжувати роботу в школі. Напевно нерозумно було б не помічати і не враховувати об'єктивні причини мовної ситуації, яка склалася, тому освітнім установам слід вести самостійну грамотну і гнучку мовну політику, засновану на сучасних документах освітнього права, тенденції світового суспільного розвитку і потреб свого регіону [2].

Гнучкість мовної політики освітнього закладу полягає не тільки в умінні своєчасно визначити соціальне замовлення з боку батьків учнів, які відвідують даний заклад, а й впливати в свою чергу на це замовлення за допомогою сформованої освітньої системи, успіхів учнів у вивченні мов, ефективністю роботи і гарантованою якістю навчання. Успіх школи в галузі навчання мовам залежить також і від умілого використання потенційних можливостей базисного навчального плану, і ефективної розстановки педагогічних кадрів, і налагодженої системи підвищення їх кваліфікації.

Самостійність школи у формуванні власної освітньої програми виявляє безперечно досягнення сучасної системи освіти, в якій заклад як юридична особа, з одного боку, відповідальний за здійснення регіонального освітнього стандарту, з іншого боку, має гарантоване право на самостійність в розподілі навчальних годин шкільного компоненту, виборі предметів для викладання в рамках затвердженого кількості годин базисного навчального плану, або залученні поза бюджетних коштів для реалізації концептуальних програм навчання і виховання або надання інших освітніх послуг. У зв'язку з цим, слід підкреслити особливість ситуації, що склалася в сучасній школі першого ступеня в зв'язку з введенням предмету «іноземна мова».

Системоутворюючим фактором у викладанні іноземної мови повинна виступати наступність всіх етапів навчання. В даний час створені умови, що дозволяють дитині почати вивчення іноземної мови в дитячому садку, продовжити його засвоєння в початковій школі і вдосконалювати мовні вміння на інших етапах навчання, не починаючи процес освоєння мови

кожного разуспочатку, переходячи з одного ступеня навчання на іншу. Однак на практиці має місце постійне порушення даного принципу, що веде до згасання інтересу учнів до мови, коли вони фактично топчуться на місці, а вчителі, навчають дітей в дитячому садку і початковій школі, загалом, не несуть відповідальність за свою діяльність, тому що більшість учнів заново починає вивчення мови з його основ, прийшовши в п'ятий клас [1, с. 33, с. 26].

Наступна проблема, пов'язана з сучасним станом викладання іноземних мов в початковій школі, полягає в методичних особливостях викладання іноземної мови молодших школярів та підготовці для початкової школи кваліфікованих фахівців. Не секрет, що молодші школярі в силу своїх вікових особливостей не здатні вчитися в тому ритмі і освоювати навчальний матеріал тими способами, які характерні для навчальної праці дітей підліткового віку. Отже, вся система навчання дітей іноземної мови в початковій школі повинна відповідати віковим особливостям учнів, тому що головне завдання, яке реалізує вчитель іноземної мови при роботі з дітьми даного віку, полягає у вихованні у них стійкого інтересу до вивчення мови та присутність на цьому мовою.

На жаль, в більшості випадків процес навчання іноземної мови в початковій школі переданий в руки вчителів, які працюють на 2-3 ступенях навчання, які зі своїми сформованими принципами і цільовими установками, що відповідають завданням іншого етапу навчання, а іноді і з навчально-методичними комплектами, створеними для другого ступеня навчання, або для шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, приходять до молодших школярів загальноосвітніх шкіл, не враховуючи особливостей їх віку, специфіки навчального процесу в початковій школі і методичних особливостей навчання мови на 1 ступені. Зрозуміло, вирішення проблеми можливе лише за умови підготовки кваліфікованих кадрів для початкової школи, скоріше не тільки в їх підготовці, але і в створенні умов для роботи молодих фахівців - випускників факультетів іноземних мов вишів. Проблема зачіпає всі освітні установи, і вирішувати її необхідно в масштабах країни, в іншому випадку, якісне викладання іноземної мови в початковій школі залишиться нереалізованим проектом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурвич П.Б. О четырех общеметодических принципах организации обучения иностранным языкам /Гурвич П.Б.// «Иностранные языки в школе», 2003. - №6. – С.32-37, №1, 2004. – С. 24-28.
2. Жирнова А. Методика раннего обучения иностранным языкам /Жирнова А.<http://archiv.1september.ru/eng/2002/02/2.htm>
3. Савинова Н.Б. Проблемы раннего обучения иностранным языкам в условиях перехода к четырехлетней начальной школе/Савинова Н.Б. <http://www.ooipko.ru/BankHTML/Text/t274.htm>
4. Смирнов И.Б. Актуальные вопросы преподавания немецкого языка в средней школе: Учебно-методическое пособие для учителя. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.

ZAPOMNIEĆ KOLUMBA. PRÓBA REINTERPRETRACJI ODKRYCIA AMERYKI

Kubś Jakub

*Uniwersytet Wrocławski, doktorant, Wrocław
jantar1991@gmail.com*

*Złamane włócznie leżą na drogach;
wyrwaliśmy nasze włosy ze zgrozy.
Domy są bez dachów, a ich ściany
są czerwone od krwi.
Robactwo roi się wśród ulic i placów,
krew zakrzepła na ścianach.
Woda stała się czerwona, jak od farby,
a my z niej pijemy,
ma smak łez.
Uderzaliśmy z rozpaczy dłońmi
o ceglane mury,
bo nasze dziedzictwo, nasze miasto jest stracone i martwe.
Tarcze naszych wojowników były jego ochroną,
ale nie zdołały go ocalić.
Przeżuliśmy suche gałzki i słone żdźbła;
nasze usta wypełniliśmy kurzem i kawalkami cegieł;
jedliśmy jaszczurki, szczury i robaki... [21]*

Wiersz pochodzący z XVI w. i dokumentujący wrażenia azteckiego poety po podboju Technochtlanu w 1521 r. przez Hiszpanów dowodzonych przez Hernana Corteza dość dobrze oddaje współczesne nastawienie rdzennych mieszkańców obu Ameryk do brzemiennego w skutki procesu, zapoczątkowanego udaną eskapadą Krzysztofa Kolumba. Pamięć o tych wydarzeniach przetrwała i często objawia się przy różnych okazjach. Jedną z nich jest Dzień Kolumba, święto obchodzone 12 października w wielu krajach na świecie, ale najwięcej emocji wywołujące na kontynencie, którego najbardziej dotyczy.

„Ziemia!” 12 października 1492 r. krzyknął Juan Rodriguez Bermejo [3, s. 115], marynarz na *La Pinta*, jednej z trzech karawel, które dopłynęły do wysp Bahama po trwającej 33 dni pierwszej żegludze Krzysztofa Kolumba do Ameryki. Jednak dowódca wyprawy później twierdził, że to on zauważył ląd pierwszy i w ten sposób zapewnił sobie prawo do odkrytej ziemi, zgodnie z umową zawartą z swoimi sponsorami – Izabelą I Kastylską i Ferdynandem II Aragońskim, zwanymi „Królami Katolickimi”. Kwestia sporu, kto pierwszy zauważył ląd może wydawać się nieistotna, ale „odkrycie Ameryki” jest pełne niedomówień i charakterystyczne dla niej jest to, że zaczyna się od przekłamania.

Wszystkie dzieci na lekcji historii potrafią wskazać jedno wydarzenie znane wszystkim żyjącym ludziom. Jest to oczywiście odkrycie Ameryki przez

Kolumba. Dzieci spotykają się z tą postacią m.in. w książkach. W swoim artykule „Once upon a Genocide. Christopher Columbus in Children’s Literature” B. Bigelow zanalizował osiem książek dla dzieci w których prezentowana jest postać odkrywcy. Kolumb przedstawiony jest tam jako osoba ciekawa, odważna i ambitna, do tego głęboko wierząca i dlatego pragnąca zanieść chrześcijaństwo poganom. Nie mówi się tam o prawdziwych powodach, jakie popchnęły Kolumba do Ameryki – złocie, które miało służyć do sfinansowania krucjaty mającej na celu wyzwolenie Jerozolimy z rąk muzułmanów. W tej koncepcji Kolumb prezentował wyjątkowo średniowieczny sposób myślenia, ponieważ era krucjat zakończyła się kilkaset lat wcześniej [7, s. 18-19]. Tylko jedna z książek porusza dosadnie kwestię religijności w postaci królowej Izabeli, twierdząc, że była ona gorliwą katoliczką, a nawet nadgorliwą, bo gdy przyłapała kogoś, kto tylko udawał, że jest chrześcijaninem, paliła go na stosie, a chór chłopięcy śpiewał w tym czasie pieśni religijne, by zagłuszyć krzyki konającego. Głęboka religijność Kolumba pozwala wierzyć dzieciom, że w tej historii „Bóg jest po jego stronie”. Książki natomiast nie wspominają o tym, że Indianie czcili własnych bogów i mieli odrębną religię. Jedną z różnic polegała na tym, że religie indiańskie nie są religiami misyjnymi. Zachowują tolerancyjny stosunek wobec innych religii, w przeciwieństwie do religii chrześcijańskiej, która zakłada chryścianizację. Jeden ze współczesnych Indian mówił „to był dla nas szok, zwłaszcza jeśli nawracający fanatycy twierdzili, że jeśli nie możesz być zbawiony, lepiej żebyś był martwy albo jeśli możesz być zbawiony, też lepiej, żebyś był martwy, ponieważ wtedy pójdziesz do nieba. To jest prawdziwa historia spotkania” [13, s. 4]. Papież Paweł III w 1537 r. ogłosił, że Indianie mają dusze i są pełnoprawnymi ludźmi, jednak kilkanaście lat później, Sepulveda, w sporze z obrońcą Indian - Bartholome Las Casas w Valladolid dowodził, że jest inaczej [23].

Kolejną nieścisłością jest cel, jaki przyświecał Kolumbowi. Już od samego początku jego uwaga była skoncentrowana na szukaniu złota. W umowie zawartej z Królami Katolickim przed wyruszeniem, zażądał dla siebie 10% ze wszystkich bogactw, które zostaną znalezione w Nowym Świecie, tytułu Admirała, gubernatora i wicekróla wszystkich terytoriów które odkryje oraz zastrzegł dziedziczenie wszystkich tytułów przez jego następców.

W jednym liście do królów Kolumb opisał, jak rozkazał rzucić małą przebitą strzałą i z dwiema odciętymi łapami, aby walczyła z dziką świnia i przyglądał się tej walce. [4, s. 109] Niewrażliwość Kolumba w małych rzeczach, objawiała się też w tych większych.

Podczas drugiej wyprawy nakazał, by każdy Indianin w wieku powyżej 14 lat przynosił określoną ilość złota w trzymiesięcznych odstępach czasu. Tym, którym się to nie udało, odrąbywano ręce. Kolumb wprowadził też w Ameryce system *encomienda*, polegający na tym, że ziemia wraz z Indianami była po prostu przyznawana Hiszpanom. W ten sposób rdzenni Amerykanie stali się niewolnikami we własnym domu. O tych samych Indianach Kolumb pisał w liście do przyjaciela w 1493 r., że „Okazują się tak szczerzy i tak naturalnie szczerzy we wszystkim co posiadają, że nikt nie uwierzy, kto tego nie widział” [7, s. 47].

W opozycji do Kolumba, otaczający go marynarze przedstawiani są jako głupi lub leniwi, co wywyższa postać kapitana, jednocześnie pozwalając zrzucić odpowiedzialność za pewne „ciemne” wydarzenia na załogę. Postać Kolumba prezentowana jest jako pozytywna, rozważna i mądra, dzieci więc chętnie się z nią utożsamiają. W dostosowanym dla młodego odbiorcy dzienniku z pierwszej wyprawy pojawiają się wpisy, które nie miały miejsca w rzeczywistości (np. prezentujące Kolumba jako osobę jeszcze bardziej skupioną na Bogu), natomiast zostają przemilczane jego uwagi na temat potencjalnego niewolnictwa rdzennych mieszkańców oraz, co ciekawe, ich pozytywne cechy, które wymienia Kolumb. [1, s. 23-30]

Przed wszystkim jednak, żadna z omawianych lektur nie kwestionowała prawa Kolumba do objęcia w posiadanie zamieszkiwanej już przecież ziemi. Dzieci mogą zauważyć nierówny rozkład sił, który obowiązuje do dziś. Ubrany, uzbrojony, chrześcijański, biały mężczyzna z technologicznie bardziej zaawansowanej strony świata pojawia się na ziemiach ludzi o ciemniejszej skórze, nagich, nieuzbrojonych, niechrześcijańskich – po czym je zagarnia. Żadna z książek nie próbuje uzasadnić, na czym polega prawo do zagarnięcia ziemi, dając do zrozumienia, że jest to tylko kwestia siły. W lekturach dla dzieci Indianie są milczący, nie pozwala się im skomentować tej sytuacji, co powoduje odczucie, że to biała społeczność mówi i jest świadoma, podczas gdy Trzeci Świat pozostaje niemy i bezmyślny. Łatwo zauważyć dychotomię - oni to nie my. Dzieci czytające taki opis przykładu „polityki zagranicznej” zapewne latwopogodzą się z istniejącym, nierównomiernym podziałem władzy na świecie.

W lekturach nie pisze się też o masakrach dokonywanych od czasów drugiej wyprawy Kolumba. Indianie są za to przedstawiani jako agresorzy, a Hiszpanie jako „ludzie, którzy musieli się bronić”. Nie wspomina się też o tym, że Kolumb zapoczątkował transatlantycki handel niewolnikami. Podczas wspomnianej drugiej wyprawy, ludzie Kolumba na jego rozkaz złapali 1500 Indian Taino (z plemienia Arawaka) na wyspie Hispaniola i wybrali 500 niewolników na sprzedaż w Hiszpanii. Pozostali mogli być swobodnie rozdysponowani między Hiszpanów pozostających na wyspie. Z 500 pojmanych, na Półwysep Iberyjski dopłynęło tylko 300, z których większość zmarła w niedługim czasie po tym, jak zostali kupieni na targu w Sewilli. Kolumb nie zrażał się, pisząc „W imię Świętej Trójcy, oby udało nam się wysłać tylu niewolników, ilu będziemy mogli sprzedać”. [4, s. 85] Pierwszego dnia swojego odkrycia wziął sześciu Indian do niewoli: „Jeśli Zbawiciel pozwoli, w momencie kiedy będę odjeżdżał, zabiorę pięciu czy sześciu, aby ich przedstawić Waszym Wysokościom i aby nauczyli się mówić” [7, s. 38].

Już we wpisie z 14 października odkrywca zwracał się do królowej, relacjonując poszukiwania dogodnego miejsca do wzniesienia fortecy, twierdząc jednak, że nie wydaje mu się to konieczne: „(...) chyba że Wasze Wysokości rozkażą zabrać ich wszystkich do Kastylii lub zachować jako niewolników na wyspie, wystarczy bowiem pięćdziesięciu ludzi, by utrzymać ich w posłuszeństwie i kazać im wykonywać wszystko, co zechce.” [9, s. 19].

Nie powinno zatem dziwić, jak wiele emocji wywołuje obchodzony w wielu stanach USA Dzień Kolumba. Chociaż nieoficjalnie było świętowane już w XVIII w., a początki były silnie związane z Kościołem Katolickim, zwłaszcza z organizacją Rycerze Kolumba. Pod koniec XIX w. w Stanach Zjednoczonych reprezentowali ją najsilniej włoscy imigranci, którzy w 400-lecie dokonania swojego rodaka lobbowali stworzenie poświęconego mu święta.

Celem ponownego rozważenia spuścizny Krzysztofa Kolumba nie jest idealizacja Indian ani demonizacja Europejczyków. Są nimi głębsze konsekwencje inwazji, spuścizna oporu, szacunek dla różnorodności rdzennych mieszkańców sprzed przybycia Hiszpanów. „Nie chodzi o przedstawienie dwóch stron, ale o opowiedzenie historii, która była odrzucana” [10, s. 3].

Data 12 października (lub 2. poniedziałek października w USA) jest świętem obchodzonym w obu Amerykach, chociaż pod różnymi nazwami. W Stanach Zjednoczonych jest to „Dzień Kolumba” („Columbus Day”). Silne poparcie dla pozostawienia tej nazwy pochodzi głównie od mniejszości włosko-amerykańskiej. Niektóre miasta zmieniły jednak nazwę i tak na przykład miasto San Fernando to pierwsze miasto w hrabstwie Los Angeles, które zmieniło nazwę na „Dzień Rdzennych Mieszkańców” („Indigenous Peoples Day”) [15].

W Nikaragui święto została oficjalnie nazwane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej „Dzień Oporu Rdzennych i Czarnych Mieszkańców” („Dia de la Resistencia Indígena, Negra y Popular”), jako upamiętniające walkę rdzennych plemion i dziedzictwo kulturowe, które ukształtowało tożsamość Nikaraguan.

W Hiszpanii święto jest obchodzone pod nazwą „Dzień Święta Narodowego” („Dia de la Fiesta Nacional”). W 2017 r. region Navarra zmieniał nazwę obchodów na „Dzień Rdzennego Oporu” („Dia de la Resistencia Indígena”).

W Argentynie na mocy dekretu podpisanego w 2010 r. nazwa została zmieniona na „Dzień Różnorodności Kulturowej” („Dia de la Diversidad Cultural Americana»), natomiast w Chile jest to „Dzień Spotkania Dwóch Światów” („Dia del Encuentro de Dos Mundos”).

Wśród rdzennych mieszkańców Ameryki, popularne pozostaje określenie „Pierwszy Dzień Oporu” („Primer Dia de la Resistencia”). Upamiętniane są wtedy wydarzenia takie jak pierwsza wygrana bitwa rdzennych Amerykanów z konkwistadorami z 1510 r. [20]. Często także obchodzi się 11 października, jako „Ostatni dzień amerykańskiej wolności» [14].

Biorąc pod uwagę fakty, które znane są dzisiaj i które dotyczą samej postaci Krzysztofa Kolumba, warto ponownie rozważyć, czy należy upamiętniać jego imieniem tak i bez tego trudny i delikatny temat dla wielu mieszkańców obu Ameryk. Tym bardziej, że poza sentymentem i przywiązaniem do dnia wolnego od pracy, wydaje się, że trudno znaleźć argumenty przemawiające za obchodzeniem 12 października w sposób upamiętniający odkrywcę [17].

Powodem dla którego należy ponownie rozważyć sprawę Kolumba jest mit, będący fundamentem dla całości rozważań na temat historii obu Ameryk oraz historii w ogóle. Historia „odkrycia Ameryki” jest historią zdobywcy. Kolumb

przedstawiony jest jako ten, który myśli, dojrzewa, ma marzenia. Tubyłcy, Indianie nie czują ani nie myślą. Jest to „zachęta do porzucenia perspektywy ludzi kolorowych” [10, s. 3]. To klasyczny przykład kolonialnego myślenia, który przywołuje na początku swego dzieła E. Said, cytując K. Marxa – „Nie potrafią się sami reprezentować, muszą więc być reprezentowani” [11, s. 21].

W meksykańskim podręczniku dla klasy szóstej szkoły pierwszego stopnia wydanym przez Ministerstwo Edukacji Publicznej można znaleźć fragment: “W rezultacie podróży odkrywczycy w wieku XVI, Europejczycy osiągnęli olbrzymi rozwój gospodarczy dzięki grabieży i eksploatacji zasobów Ameryki. Było to korzyścią dla wielu Europejczyków. Bez wątpienia, ich przybycie na to terytorium było tragedią dla wielu miast i kultur. Wystarczy wspomnieć o milionach rdzennych Amerykanów, którzy ponieśli śmierć podczas hiszpańskiej konkwisty”, z kolei podręcznik do historii dla drugiej klasy szkoły drugiego stopnia podaje: “Proces, który uruchomiło to wydarzenie, trwał wieki i jest różnie postrzegany zależnie od strony. Z europejskiego punktu widzenia była to konkwista, z perspektywy indiańskiej była to inwazja” [18]. Ponadto samo używanie terminu „Nowy Świat” implikuje, albo świat ten ukształtował się po Europie i Azji albo że jego historia zaczyna się wraz z przybyciem europejskich podróżników.

Jedną z głównych konsekwencji odkrycia Ameryki przez Kolumba był początek handlu niewolnikami pomiędzy Europą a Afryką i Ameryką. Oprócz tego do Nowego Świata Kolumb sprowadził kolonializm i niewolnictwo. „Jego trwałym osiągnięciem było przyczynienie się do zwiększenia rangi monetaryzacji świata i początek kariery pytania: Ile to jest warte?” [1, s. 28].

Jako argument na rzecz obrony Kolumba podaje się, że był człowiekiem swoich czasów. Tym większą zasługę mają wobec tego ci, którzy nimi nie byli i bronili praw Indian, tacy jak dominikanin Bartholome de Las Casas, który walczył na dworze królewskim o ludzkie traktowanie rdzennych Amerykanów oraz opisał zbrodnie Hiszpanów w znanej do dzisiaj „Krótkiej Relacji o Wyniszczeniu Indian” czy dominikanin Antonio de Montesinos, który już w 1511 r. potępił działania Hiszpanów w swoim kazaniu na którym byli obecni wszyscy szlachcice z Hispanioli (pierwszej wyspie, którą odkrył Krzysztof Kolumb), w tym dorosły syn Kolumba – Diego) mówiąc, że postępują wbrew boskiej woli [19].

Nawet jeśli mówi się o tym, że hiszpańscy konkwistadorzy byli ludźmi swoich czasów, kiedy palili kacyków świeżym drewnem, aby płonęli dłużej i słyszy, że amerykański generał Westmoreland podczas wojny w Wietnamie, twierdził, że „Orientalczyk nie ceni życia tak, jak my”, kiedy rozkazywał bombardować wietnamskie wioski napalmem, można dojść do refleksji, że czasy się nie zmieniły, a mimo rozwoju ludzie pozostali ci sami [5, s. 74].

W tym kontekście charakterystyczny jest fakt, że do czasów pojawienia się białego człowieka, żaden gatunek zwierzęcia lub rośliny w Ameryce nie był zagrożony wyginięciem [8, s. 84]. Jedna z Indianek z plemienia Cheyenne-Creek udzieliła odpowiedzi na temat pozytywnych aspektów dziedzictwa Kolumba: „Jeśli mowa o koniach, tak, są dobre. Lubimy konie. Indianie wnieśli sztukę

użytkowania koni do rangi sztuki wojennej, zwłaszcza między ludźmi z plemienia Cheyenne i plemion z równin. Czy był to pozytywny rezultat inwazji? Tak. Czy jest to coś, co wymienilibyśmy na wielu Indian, którzy odeszli z powodu inwazji? Nie. Lubimy też paciorki, które przyszły z Europy i ponownie uczyniliśmy z tego wysoką sztukę. Czy wymienilibyśmy te paciorki na zmasakrowanych ludzi, na przykład w masakrze pod Sand Creek (w której amerykańscy żołnierze wymordowali setki rdzennych amerykańskich mężczyzn, kobiet i dzieci pod Sand Creek, w stanie Kolorado, w 1864)? Nie.”[13, s. 4].

Można zadać pytanie, czy zapoczątkowany przez Krzysztofa Kolumba proces doprowadził do ludobójstwa rdzennych mieszkańców Ameryki? Pomimo tego, że w ciągu kilku wieków zniknęły całe społeczności i narody, część badaczy twierdzi, że nie można mówić o ludobójstwie, ponieważ zakłada ono celową politykę eksterminacji, podczas gdy kolonizatorzy mieli tylko „eksploatować bez troski o kondycję podbitej ludności”. Jednak Korona Hiszpańska przez długi czas stosowała politykę zbliżoną do alternatywy „podporządkowanie i uległość albo niewolnictwo i eksterminacja”. Historia Ameryki pełna jest przykładów celowych zachowań, których ofiarą zawsze padali rdzenni mieszkańcy, jeśli stali Europejczykowi na drodze do wzbogacenia się [23].

Przez lata bagatelizowano twierdzenia ówczesnych historyków o masowym wymieraniu Indian. Współcześnie szacuje się, że w efekcie konkwisty oraz chorób: odry, grypy, ospy i tyfusu, na które rdzenni mieszkańcy Ameryki nie posiadali immunologicznej odporności, liczba ludności zmniejszyła się w ciągu kilkudziesięciu lat o 95% [23]. Przed przybyciem Hernana Cortesa do środkowego Meksyku „obszar ten zamieszkiwało ponad 25 milionów Indian. Nieco ponad sto lat później, w tej samej lokalizacji, doliczono się niespełna 740 tysięcy osób” [23].

W ciągu dwóch pierwszych lat rządów Kolumba i jego ludzi na wyspie Hispaniola, prawdopodobnie zmarło ćwierć miliona jej mieszkańców [1, s. 23]. Paradoksalnie jednak, złoto, które przyplęnęło z Ameryki do Hiszpanii nie uczyniło jej silniejszej. Z czasem przyniosło inflację, olbrzymie rozwarstwienie społeczne, a w konsekwencji zacofanie w stosunku do innych krajów europejskich podczas rewolucji przemysłowej.

Atak na Krzysztofa Kolumba bywa odczytywany jako atak na całą „zachodnią cywilizację”. Zgodnie z tą wykładnią, Kolumb zwrócił uwagę Zachodniej Europy na Amerykę. Ostatecznym tego rezultatem są Stany Zjednoczone Ameryki. „Odkrycie Kolumba oznaczało napływ idei i ludzi na których ten naród został stworzony i na których wciąż spoczywa. Otwarcie Ameryki oznaczało niesienie pomysłów i osiągnięć Arystotelesa, Galileusza, Newtona i tysiący myślicieli, pisarzy oraz wynalazców, którzy podążyli tu za nimi (...) Do 1492 r., to co dzisiaj stanowi Stany Zjednoczone, było słabo zaludnione, nieużywane i zacofane. Mieszkańcy byli przede wszystkim grupami zbieracko-łowickimi, walęsającymi się po ziemi, żyjąc od ręki do ust i z dnia na dzień. Nie było właściwie żadnej zmiany, żadnego rozwoju przez tysiące lat. Z niewielkimi wyjątkami, życie było nieprzyjemne, brutalne i krótkie: nie było

koła, pisanego języka, podziału pracy, rolnictwo było słabe a trwałe osadnictwo rzadkie; były za to niekończące się, krwawe wojny. Jakich problemów by nie spowodowała, oczerniana zachodnia kultura także przyniosła niesłychane, niewyobrażalne korzyści, bez których większość dzisiejszych Indian byłaby biedniejsza lub nawet nieżywa” [16].

Indianie twierdzą jednak, że obchodzenie święta upamiętniającego Kolumba, to to samo, jakby w Japonii świętowano datę 6 sierpnia, kiedy Stany Zjednoczone zrzuciły bombę na Hiroszimę i Nagasaki [22] alboważby celebrować w Niemczech działania Hitlera i zmuszać żydów do uczestnictwa [15]. Indianie klasyfikują się po stronie poszkodowanych i uciśnionych – dlatego podczas wojny w Wietnamie rdzenni Amerykanie powołani do armii USA odczuwali większe pokrewieństwo ze swoimi wrogami - Wietnamczykami [12, s. 58].

Niezaprzeczalnym skutkiem połączenia Europy, Ameryk i Afryki zapoczątkowanym przez Krzysztofa Kolumba jest wykształcenie się nowej rasy. Ze związku Hiszpanów i Indian rodziły się dzieci, które stanowiły niespotykane wcześniej połączenie dwóch zupełnie odrębnych kultur. Pierwsze pokolenia tych dzieci wyrosłych z gwałtów lub nielicznych małżeństw były początkowo odrzucane przez obie grupy. Hiszpanie nazwali ich *mestizos* – mieszanka Indian i Hiszpanów, a samo zjawisko nazwano *mestizaje*. Oni sami określali się *La Raza*. Proces ten opisuje tablica na dzisiejszym Placu Trzech Kultur w Meksyku: „To nie było zwycięstwo ani porażka. To były bolesne narodziny ludu *mestizo* dzisiejszego Meksyku.” W tym ujęciu, nieobarczone winą swoich przodków i mające w swej pamięci historię, dzieci Indian i konkwistadorów, są niewątpliwym dobrem, jakie przyniosło połączenie dwóch światów.

Indianie są dzisiaj „niewidzialnym społeczeństwem” dlatego rasizm wobec nich także jest „niewidzialny”. W Stanach Zjednoczonych szkolne drużyny często posiadają w swojej nazwie człon „Redskin”, a nie ma bardziej obraźliwego określenia dla Indianina niż czerwonoskóry. „Washington Redskins” to nazwa zawodowego zespołu futbolu amerykańskiego z siedzibą w miejscowości Landover w stanie Maryland, w pobliżu Waszyngtonu. We współczesnym społeczeństwie amerykańskim natomiast z krytyką spotkałyby się takie nazwy, jak „White Boys”, „Black Skins”, „Chinamen” [6, s. 67]. „Niewidzialność” problemów współczesnych Indian obrazuje także przytoczona historia „Po premierze >>Tańczącego z wilkami<< (1990) usłyszałem, jak jeden z białych widzów powiedział „Jestem tak zażenowany swoją kulturą i tym jak traktowała Indian. Jeśli żyłbym w tamtych czasach, walczyłbym po ich stronie.” Zapytany, gdzie był tego lata, kiedy 4000 uzbrojonych kanadyjskich żołnierzy zostało wysłanych do Oka, żeby pojmać 250 Mohawków, głównie kobiet i dzieci oraz gdzie był od 1986 r., kiedy rząd USA zaczął usuwać ludzi z plemion Hopi i Navajo z ich ziem w Big Mountains, odpowiedział, że nie miał na myśli tego rodzaju Indian, ale prawdziwych Indian” [2, s. 10]. Indianie również do dzisiaj nie mają swojego przedstawiciela w radzie ONZ.

J. L. Borges pisał w swoim wierszu, że „tylko jedna rzecz nie istnieje. I jest nią zapomnienie”. Pokolenia współczesnych potomków rdzennych Amerykanów

mimo upływu ponad pięciu wieków nie potrafią zapomnieć. Oczywiście, nie można przekładać zbrodni pradziadków na wnuki. „Ani dobre, ani złe uczynki innych nie należą do nas; nie można przyjąć ani kredytu, ani winy za to, co ktoś inny wybrał. Nie ma rasowych osiągnięć ani rasowych porażek, są tylko indywidualne osiągnięcia i niepowodzenia. Nie można odziedziczyć wartości moralnej ani moralnego występku. >>Poczucie własnej wartości przez innych<< jest wewnętrzną sprzecznością” [16]. Problem wydaje się jednak leżeć nie w samej postawie pierwszych odkrywców i konkwistadorów wobec Indian, ale w tym, że rdzenni Amerykanie wciąż pozostają „gorszym Innym”.

Publikacje książkowe:

1. B. Bigelow, *Once upon a Genocide. Christopher Columbus in Children's Literature*, [w:] *Rethinking Columbus. Teaching about the 500th anniversary of Columbus's arrival in America*, Milwaukee 1991.
2. J. Elliott, *America to Indians: Stay in the 19th Century*, [w:] *Rethinking Columbus. Teaching about the 500th anniversary of Columbus's arrival in America*, Milwaukee 1991.
3. A. Helps, *The Spanish Conquest in America, tom I, New York 1856*.
4. H. Koning, *Columbus: His Enterprise. Exploding the Myth*, New York 1992.
5. H. Koning, *Let's Leave Columbus Behind*, [w:] *Rethinking Columbus. Teaching about the 500th anniversary of Columbus's arrival in America*, Milwaukee 1991.
6. B. Miner, *The Danger of „Harmless” School Mascots*, [w:] *Rethinking Columbus. Teaching about the 500th anniversary of Columbus's arrival in America*, Milwaukee 1991.
7. J. Todorov, *Odkrycie Ameryki. Problem Innego*, Warszawa 1996.
8. L. Standing Bear, *Land of the spotted Eagle*, [w:] *Rethinking Columbus. Teaching about the 500th anniversary of Columbus's arrival in America*, Milwaukee 1991.
9. M. Sten, *Kronikarze Kultur Prekolumbijskich*, Kraków 1988.
10. Wstęp, *Why rethink Columbus?*, [w:] *Rethinking Columbus. Teaching about the 500th anniversary of Columbus's arrival in America*, Milwaukee 1991.
11. E. Said, *Orientalizm*, Warszawa 1991.
12. Wywiad z Chief Tayac, *Struggles Unite Native People*, [w:] *Rethinking Columbus. Teaching about the 500th anniversary of Columbus's arrival in America*, Milwaukee 1991.
13. Wywiad z Suzan Shown Harjo, *We Have No Reason to Celebrate an Invasion*, [w:] *Rethinking Columbus. Teaching about the 500th anniversary of Columbus's arrival in America*, Milwaukee 1991.

Strony internetowe:

14. 12 de Octubre: “¿Encuentro de dos mundos?”, źródło internetowe: <http://lavozdelosbarrios.com/12-de-octubre-encuentro-de-dos-mundos/> [dostęp online: 05.02.2018 r.]
15. J. Bautista, *Columbus Day From a Different Perspective*, źródło internetowe: <http://sundial.csun.edu/2016/10/columbus-day-from-a-different-perspective/> [dostęp dnia: 05.02.2018 r.]
16. M. Berliner, *Did Christopher Columbus “Discover” America?*, źródło internetowe: <http://capitalismmagazine.com/2002/10/did-christopher-columbus-discover-america/> [dostęp online: 05.02.2018 r.]
17. W. J. Connel, *What Columbus Day Really Means*, źródło internetowe: <https://theamericanscholar.org/what-columbus-day-really-means/> [dostęp online: 06.02.2018 r.]
18. R. Diego Velazquez, *La SEP no quiere modificar la historia, Cristobal Colon no conquisto America*, 12.10.2016, źródło online: <http://www.denunciasmx.com/2016/10/la-sep-no-quiere-modificar-la-historia.html> [dostęp dnia: 05.02.2018 r.]
19. Internetowa Encyklopedia Katolicka, hasło “Antonio Montesino”, źródło online: <http://www.newadvent.org/cathen/10534b.htm> [dostęp dnia: 05.02.2018 r.]
20. F. de J. Pérez Cruz, *12 de octubre: Día de la Resistencia indígena*, źródło internetowe: <https://ayvuguasu.blogspot.lt/2013/10/12-de-octubre-dia-de-la-resistencia.html> [dostęp online: 05.02.2018 r.]

21. The Fall of the Aztecs, http://www.pbs.org/conquistadors/cortes/cortes_i02.html [dostęp dnia: 05.02.2018 r.].

22. M. Valko, 12 de Octubre: El primer día de la Resistencia, źródło internetowe: <http://argentina.indymedia.org/news/2016/10/897881.php> [dostęp dnia: 05.02.2018 r.].

23. D. Żuchowski, 520 lat: *Dzień Tubylczych Amerykanów czy Dzień Kolumba?*, źródło internetowe: <https://amazonicas.wordpress.com/2012/10/13/520-lat-dzien-tubylczych-amerykanow-czy-dzien-kolumba/> [dostęp online: 05.02.2018 r.].

ПИТАННЯ ПРО СФЕРИ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У РІЗНИХ КРАЇНАХ ПОРУШЕНІ Р. ВОТСОНОМ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПОСТУПАЛЬНОГО РУХУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ

Ларін Дмитро Ігорович

*член Ради молодих вчених факультету психології,
аспірант кафедри загальної психології*

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка
член Східно-Європейської асоціації гіпнотерапевтів та клінічних
психологів*

дійсний член Незалежної асоціації психологів, практичний психолог
larin-89@ukr.net

Досліджуючи питання розвитку практичної психології ми не маємо право порушувати своєрідну традицію тлумачення наукового поступу через образи видатних осіб. Р.Вотсон продовжує цю традицію у своїй оригінальній праці «Великі психологи. Від Арістотеля до Фрейда» (1963). Не дбаючи особливо про іманентну логіку періодизації, у першій частині своєї книги він висвітлює внесок досократиків, апогей психологічного мислення у стародавній Греції, студії середньовічних теологів та ін. У другій частині представлені життя і творчий доробок визначних «архітекторів» сучасної психологічної науки [7, с. 969].

Вотсон традиційно обминає досягнення психологічної думки у Східному регіоні, навіть не згадуючи всевітньо відомі імена — У Чень-єня та ін. Натомість пропонуються до розгляду психологічні здобутки лише Західної Європи та США. Що це: зверхність чи просто необізнаність щодо руху всевітньої історії психології? Плотіна чомусь зараховано до представників патристики, хоча історичне місце Августина визначається правильно. Вимушена вибірковість будь-якого історика психологічної науки все ж не дає підстав обминати її титанічні постаті та праці, зокрема «Феноменологію духу» Гегеля, «Психологію народів» Вундта та ін [1; 2; 7].

Історик психології, справді, не може підняти увесь «квантаж» вікової психологічної спадщини, проте принципи добору і сам добір мають бути

обгрунтованими. Вотсон і сам відчуває певну ніяковість із цього приводу. Так, вибірковість — велика проблема. І, мабуть, лише у значній сукупності історичних праць можна відчути справжню пульсацію поступального руху психологічної думки [7].

Великі психологи живуть і серед нас. Але побачити їх у сьогоднішній не так просто. Як уже було сказано, Вотсон вибрав лише два регіони, зіставляючи психологію Західної Європи та Сполучених Штатів Америки. Континентальна психологія оцінюється ним як більш якісна, більш «суб’єктивна». Суворе позитивістське настановлення в європейській психології автор відкидає. «Психологічне суперего» Сполучених Штатів вимагає, щоб психологи мали справу тільки з тим, що можна демонструвати недвозначно і з достатньою статистичною очевидністю. Європейські ж психологи «бачать світ у м’яких і, мабуть, більш різноманітних кольорах» [9].

Вотсон скаржиться на те, що зв’язок психології з філософією, зокрема екзистенційною, все ще сильний. У США особистість розглядається більше як істота, відкрита до впливів оточення, в той час як у Європі акцент ставиться на самовизначенні, самодостатності особистості. У зв’язку з цим більш розвинутою є характерологія, зростає інтерес до народної психології, що досягла свого апогею у В.Вундта [2].

Вплив деталізованого статистичного аналізу на розвиток психологічних тестів чітко позначається у США, в Європі його зведено до мінімуму. В континентальній психології надають перевагу взірцевим формам поведінки (зокрема, А.Маспоу та ін.). Тут уже наявний підхід до канонічної психології і до вивчення стилю виконання, від якого вже отримують якісний висновок [6].

Вотсон порушує питання про сфери застосування психології у різних країнах. Зокрема, стан психології в Радянському Союзі визначається ідеологічними постановами, не без участі самих «провідних» психологів. Психологічні дослідження проводяться у світлі певних директив, що мають давати й належні стимули для критики тих психологів, які не «вписуються» в загальну картину.

Вотсон робить помірковані прогнози щодо подальшого розвитку психологічної науки, яка має досягти статусу зрілої дисципліни. Цю зрілість Вотсон визначає, спираючись на уніфікацію психологічного мислення принаймні у Західній Європі й Америці. На його думку, вона полягає у зникненні теоретичних розколів і національних рис.

Складність і суперечливість соціальної ситуації періоду «відкритої психологічної кризи» в історії психології призвели до розчарування в колишніх моральних нормах призводячи до помилкових уявлень про особу, до невір’я в духовні цінності, до думку про панування біологічного начала в людині. Протириччя між особистістю і суспільством розумілися як несумісність дикої природи людини з моральними вимогами суспільства. Це вело до виправдування соціальної несправедливості, злочинів, конфліктів,

воєн, до висновку про неможливість встановлення нормальних взаємин.

Криза в психології продовжує відбуватися, змінюючи форму на новий суспільно-історичний лад. Якісний аналіз результатів історико-психологічного дослідження — сукупність процедур та методів опису дослідницьких даних на основі теоретичних умовисновків та узагальнень, індивідуального досвіду, інтуїції, методів логічного висновку [6].

Слід досягти згоди в теорії «для конституювання психології», її технічного опорядження, згоди щодо даних і гіпотез, щоб ліквідувати гострий розбрат між психологами. В сучасній їй психології Вотсон бачить можливість злиття ряду течій у головний потік — для взаємного посилення тієї цілі історії психології, яка визначатиме її майбутнє [7].

На наш погляд, історик психології має спершу визначити статус цієї науки серед інших дисциплін. А насамперед слід розуміти, що психологія хоч і має точки зіткнення з природничими науками, проте намагається висвітлити ідеї індивідуалізації, неповторності проявів психічного засобами та шляхами, відмінними від тих, які застосовуються в інших, нехай і споріднених, сферах наукового знання. Вотсон залишає це поза увагою і виявляє сліпоту щодо майбутнього психології, яка має поєднати в собі як найзагальніші риси живого буття, так і специфічно індивідуалізовані, що кличуть до своєрідного відтворення неповторності, зокрема людського існування. Дійсне становлення психології прямує іншим шляхом, ніж його бачить Вотсон, і його «історія» сама вказує на свої негаразди. Те, що вона заперечує, є саме те, що робить психологію — теоретично і практично — живою наукою [1].

Розгляд сучасної психології неминує пов'язується з ідеологією — чи ставить автор перед собою таке питання цілеспрямовано, чи переживає його несвідомо. Проблема ідеології завжди актуальна й гостра, і саме вона дає ключ до розуміння історичного значення психологічних праць [5].

Співвідношення наукової теорії та ідеології має бути цілком натуральним, проте інколи й подекуди політика намагається прямолінійно впливати на наукову теорію. Тоді остання втрачає свій історичний та науковий сенс. Оптимальне співвідношення наукової теорії та ідеології — має слугувати їхній творчій взаємодії. Наукова теорія без ідеології губить свій життєвий смисл, без чого не може увійти до мотивації вчинку. Ця проблема була предметом спеціального розгляду вчених. В українській психології її досліджував О. М. Раєвський. Очевидно, в кожній психологічній праці, особливо в історико-психологічній, вона постає більш-менш виразно [5, с. 64].

ЛІТЕРАТУРА

1. Вгдєльбанд В. О Сократе // Лики культуры: Альманах. Москва, 1995. Т.1. – С. 24-57.
2. Вундт В. Очерк психологии / В. Вундт. // 5-е дополненное и переизданное. – 1997. – №5. – С. 5–34.
3. Гуссерль Э. Философия как строгая наука. Новочеркасск, 1994. – 350 с.

4. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. Москва. 1997 – 230 с.
5. Расвський О.М. До питання про ідеологічне в психологічний хаарактеристиці особистості // Наук. зап. НДІП МО УРСР. – К.: Рад. Школа, 1996. – Т. VI. – С. 63-66.
6. Роменець В. А. Історія психологія XIX - початку XX століття / В. А. Роменець. – Київ: Вища школа, 2005. – 613 с.
7. Роменець В. А. Історія психології XX століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – Київ: Либідь, 1998. – 988 с.
8. Риккерт Г. Философия истории. Санкт-Петербург, 1908. – 432 с.
9. Рыбников В. А. Историография советской психологии / В. А. Рыбников. // Советская психология. – 1993. – №1. – С. 94–128.
10. Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. Москва, 1991 – 280 с.

СФЕРА ЗАЛУЧЕННЯ ПОЛТАВСЬКИХ СТУДЕНТІВ-ОСТАРБАЙТЕРІВ НА РОБОТАХ У ТРЕТЬОМУ РЕЙХОВІ

Лук'яненко Олександр Вікторович

к.і.н., старший викладач

ПНПУ імені В. Г. Короленка, Полтава

lukyanenko.ov@gmail.com

Пропонована розвідка подає аналіз залучення студентів після евакуації Полтавського педагогічного інституту міста до Тюмені та їхньої депортації на примусові роботи до Третього Рейху. Джерельну базу становлять 1028 підшивок під загальною назвою «особова справа студента» Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка, які навчалися у закладі з 1943 по 1953 роки. З числа молоді 69 розділили долю «східних робітників».

У документах особового походження знаходимо інформацію про сферу діяльності молодих людей у полоні. Відомо, що у 1941 р. Г. Герінг видав постанову, за якою іноземних працівники мали бути використані виключно для важкої праці — «гребти лопатою і довбати каміння» [1, арк.43]. Проте з часом економічні труднощі змусили державу-агресора переглянути власну стратегію, залучаючи вигнаних зі Сходу людей до все ширшого спектру робіт. Освітянська молодь насправді нечасто вказувала сферу діяльності в полоні. Із 69 депортованих осіб 59% (41 студенти) промовчали про специфіку роботи. З-поміж 28 детальних оповідачів, половина працювали на різноманітних підприємствах (14 осіб). Четверо осіб не конкретизували місця, назвавши сферу діяльності «робота на заводі»[2]. Однак, це була сфера, до якої у 1941 р. радянських полонених не допускали через неблагонадійність. Серед таких установ були вецлерівська оптична [3], швейно-рукавична фабрики[4]. Молодь працювала на лудвігсбурзькій металічній фабриці[5], битомській вугільній шахті[6] та

на одному з німецьких хімічних заводів[7]. У списку є й мануфактури: віденська паперова[8] та мюнхенська картонна фабрики[9]. Були й великі військово-промислові об'єкти: катовіцький токарний [10], франкфуртський літакобудівний [11], тюрінзький авіаційний [12] та невизначений німецький паровозоремонтний заводи [13]. У спогадах студентів цей час зазвичай описаний з як доба поневірян: «переживала знущання, страх, голод, холод. Робота була грязна і важка» [14]; молодь нарікала на життя «із суворою дисципліною і в тяжких моральних і побутових умовах»[15].

Значна кількість (6 осіб), як Марина Яковенко, були задіяні на різноманітних сільськогосподарських роботах [16]. Близькою за обов'язками часто була так звана робота «в хазяйстві» [17], «на господаря» [18] та «у поміщика» (4 особи) [19]. Окремо студенти уточнювали рід занять: були на роботах у полі [19], доглядали птицю, свиней, доїли корів [20], працювали кухарками [7] чи допомагали у ремісництві [21]. Інколи навпаки визначали себе як звичайних чорноробочих [22]. До категорії останніх можна віднести людей важкої фізичної праці. Студент фізмату Григорій Колодяжний жив в австрійському таборі, навколо якого валив ліс [23]. А Катерина Маслич зазначала: «працювала на залізниці, виконуючи непосильну для мене роботу і жила в таборах» [24], серед якої часто було обтирання паровозів та вивантаження вугілля на склади [13]. Свій емоційний стан студенти часто змальовували негативно: «ще біль більше нещастя стало на моєму шляху... були ми за проволокою, немов арештовані. Гірко було мучитися два з половиною роки» [7]. За невеликим виключенням, молодь все ж працювала на одній і тій самій роботі весь час полону. Зміна сфери діяльності відбувалася здебільшого у ході радикальних подій (втеч, евакуації, проступків, про що ми поговоримо далі).

Нам відомий лише один випадок, коли студент педагогічного інституту Полтави на примусових роботах закордоном намагався якимось чином співпрацювати з радянськими вояками. Історія Грицька Стеценка показує, що за таку поведінку особі призначали жакливе покарання. У жовтні 1944 р. юнак був заарештований за зв'язок з російськими військовополоненими, які працювали разом із ним на вугільній шахті м. Битом у Німеччині. Присуд включав двотижневе ув'язнення у буцегарні м. Вроцлав та піврічну каторгу у концентраційному таборі Гросс-Розен [6].

Отже, можемо зробити проміжні висновки щодо залучення студентів-остарбайтерів на різноманітних роботах у Великій Німеччині:

1) більше половини студентів не зауважили сферу діяльності у Третью Рейхові; близько 1/5 працювали у сільському господарстві, а 1/6 – у маєтках приватних господарів.

2) половина молоді була відправлена на фабрики та заводи, близько чверті

3) студенти зазвичай були прив'язані до одного й того ж робочого місяця;

4) передислокація депортованих траплялася у випадках непокори,

через економічні потреби власника та у ході розвитку воєнних дій і просування фронту;

5) випадки взаємодопомоги та співпраці з радянськими військовополоненими були вкрай рідкісним явищем через потенційне суворе покарання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ляхно В. І. Українські оstarбайтери в Третьому Рейху та Радянському Союзі (1941–1953 рр.): історико-антропологічний аналіз на матеріалах Полтавщини: Дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2012. 290 арк.

2. Архів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Ф. Особові справи студентів стаціонару. Опис. Випуск 1947 р. Учительський дворічний інститут. Мовно-літературний факультет. Укр. відділ. стаціонар №537-556. Справа. Корсун Тетяна Єгорівна. Арк.2.

3. Там само. Опис. Випуск 1948 р. Педагогічний чотирьохрічний інститут. Природничий факультет. стаціонар №2. Справа. Залімска Марія Антонівна. Арк.2.

4. Там само. Опис. Випуск 1949 р. Учительський дворічний інститут. Фізико-математичний відділ. стаціонар. Справа. Верещака Марія Григорівна. Арк.1.

5. Там само. Опис. Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Стаціонар. Мовно-літературний факультет. II курс. Укр. відділ. Група В. Учительський інститут 1947-1948 н.р. Справа. Перекупка Марія Федосіївна. Арк.3.

6. Там само. Опис. Випуск 1947 р. Педагогічний чотирьохрічний інститут. Фізико-математичний факультет. Стаціонар №602–624. Справа. Стеценко Грицько Данилович. Арк.8.

7. Там само. Опис. Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Природничо-географічний факультет. Стаціонар №3. Справа. Климено Віра Костянтинівна. Арк.2.

8. Там само. Опис. Випуск 1947 р. Педагогічний чотирьохрічний інститут. Природничий факультет. Стаціонар №649-699. Справа. Путря Галина Костянтинівна. Арк.2.

9. Там само. Опис. Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Природничо-географічний факультет. стаціонар №3. Справа. Бейдик Софія Василівна. Арк.3.

10. Там само. Опис. Випуск 1947 р. Педагогічний чотирьохрічний інститут. Мовно-літературний факультет. Рос. відділ. стаціонар №506-536. Справа. Миленька Ніна Володимирівна. Арк.12.

11. Там само. Опис. Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Мовно-літературний факультет. Укр. відділ. Стаціонар №9. Справа. Мороз Лідія Климівна. Арк.5.

12. Там само. Опис. Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Природничо-географічний факультет. стаціонар №3. Справа. Деркач Ганна Костянтинівна Веприцька Ольга Петрівна. Арк.2.

13. Там само. Опис. Випуск 1948 р. Педагогічний чотирьохрічний інститут. Мовно-літературний факультет. Укр. відділ. Стаціонар №7. Справа. Балкова Ніна Карлівна. Арк.11.

14. Там само. Опис. Випуск 1949 р. Педагогічний чотирьохрічний інститут. Мовно-літературний факультет. Укр. відділ. Стаціонар. Справа. Северин Ольга Макаріївна. Арк.2.

15. Там само. Опис. Випуск 1949 р. Педагогічний чотирьохрічний інститут. Мовно-літературний факультет. Укр. відділ. Стаціонар. Справа. Гелевер Марія Семенівна. Арк.2.

16. Там само. Опис. Випуск 1949 р. Учительський дворічний інститут. Фізико-математичний відділ. стаціонар. Справа. Яковенко Марія Марківна. Арк.2.

17. Там само. Опис. Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Стаціонар. Фізико-математичний факультет. II курс. Учительський інститут 1947-48 н.р. Справа. Тищенко Ганна Григорівна. Арк.10.

18. Там само. Опис. Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Стаціонар. Фізико-математичний факультет. II курс. Учительський інститут 1947-48 н.р. Справа. Капушта Валентина Іванівна. Арк.3.

19. Там само. Опис. Випуск 1949 р. Педагогічний чотирьохрічний інститут. Мовно-

- літературний факультет. Укр. відділ. Стаціонар. Справа. Стешенко Ганна Григорівна. Арк.2.
20. Там само. Опис.Випуск 1948 р. Педагогічний чотирьохрічний інститут. Природничий факультет. Стаціонар №2. Справа. Городницька Марія Прокопівна. Арк.8.
21. Там само. Опис.Випуск 1948 р. Учительськийдворічний інститут. Природничо-географічний факультет. Стаціонар №3. Справа. Писаренко Марія Семенівна. Арк.5.
22. Там само. Опис.Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Стаціонар. Фізико-математичний факультет. II курс. Учительський інститут 1947-48 н.р. Справа. Бровко Лілія Павлівна. Арк.2.
23. Там само. Опис.Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Стаціонар. Фізико-математичний факультет. II курс. Учительський інститут 1947-48 н.р. Справа. Колодяжний Григорій Іванович. Арк.2.
24. Там само. Опис.Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Стаціонар. Мовно-літературний факультет. II курс. Укр. відділ. Група В. Учительський інститут 1947-48 н.р. Справа. Маслич Катерина Іванівна. Арк.4.
25. Там само. Опис.Випуск 1948 р. Учительський дворічний інститут. Стаціонар. Фізико-математичний факультет. II курс. Учительський інститут 1947-48 н.р. Справа. Кизименко Уляна Іванівна. Арк.1.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНИХ МІГРАНТІВ

Лютак Оксана Зіновіївна
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені В. Стефаніка»
Канд. псих.наук, доцент,
доцент кафедри соціальної психології, м. Івано-Франківськ
oksanalyutak319@gmail.com

Проблема міграції населення в сучасному світі стає дедалі гострішою, оскільки економічні кризи, війни, масове безробіття та зубожіння в деяких країнах породжують неконтрольовані міграційні потоки. Це, в свою чергу, сприяє виникненню масштабних соціально-психологічних проблем мігрантів у середовищі їх перебування. Особливо складна ситуація з вимушеними мігрантами, оскільки вони доволі часто не мають легального статусу, позбавлені юридичного захисту, можливості працевлаштування, охорони здоров'я, задоволення елементарних життєвих потреб тощо. Україна протягом останніх десятиліть є державою з активною зовнішньою трудовою міграцією, проте з 2014 року з'явилась нова хвиля вимушеної міграції, а саме внутрішньо переміщені особи із зони бойових дій на Сході.

Розглянемо основні соціально-психологічні проблеми сучасних мігрантів.

Стосовно зовнішньої трудової міграції, в Україні з кожним роком збільшується частка жінок-емігрантів. Основними факторами поширення

жіночої міграції є [1]: боротьба з бідністю, бажання покращити умови життя, забезпечити дітей; зростання безробіття, обмежені соціальні та економічні можливості в Україні та попит на працю жінок на ринках послуг країн призначення; розширені можливості самореалізації висококваліфікованих жінок-мігрантів у розвинених країнах. Серед індивідуальних чинників - боротьба з обмеженням особистої свободи і дискримінацією, насилля в сім'ї, прагнення рівних з чоловіками можливостей, наявність осіб для управління залишеним домогосподарством у країні походження; пошук можливостей заміжжя за кордоном.

Більшість жінок-мігрантів займають вакансії прибиральниць, офіціанток, працюють у сфері розваг, роздрібно́ї торгівлі та у працевлаштуваннях галузях промислового виробництва, а також сфері домашнього господарства. Це праця «другого сорту», досить не престижна, низькооплачувана на відміну від праці чоловіків чи представників титульного населення країни перебування. У зв'язку з цим виникає ряд проблем: понаднормові робочі години, жорстоке поводження роботодавця, несприятливі умови праці, відсутність соціального захисту і доступу до послуг охорони здоров'я тощо. Значна частина трудових мігрантів таку ситуацію розцінює як своєрідну «норму», приймає як належне, як щось неминуче. Внаслідок цього, жінки-мігранти часто потрапляють у неформальні, тіньові сегменти ринку праці, наражаються на ризик трудової і сексуальної експлуатації та торгівлі людьми. Ще однією значною соціально-психологічною проблемою є феномен «втрати мізків», коли високоосвічені жінки займаються некваліфікованою працею [1].

Фемінізація трудової міграції вплинула має такі негативні соціально-психологічні наслідки, як руйнування сімей, пияцтво чоловіків, неможливість їх власної самореалізації на батьківщині, втрата виховної здатності української сім'ї, поява дистантних дисфункціональних сімей [1; 2; 3].

Однією з основних проблем сучасних мігрантів є збереження їх психологічного здоров'я в ситуації вимушеної міграції, оскільки саме цей показник суттєво впливає на якість життя. Блинова О. виокремлює наступні критерії психологічного здоров'я (психологічного благополуччя) мігрантів: здатність долати стресові ситуації, відсутність депресії (нормальний емоційний стан і настрої), усвідомлення наявності цілей, шляхів їхнього досягнення, перспектив, можливостей професійного та особистісного зростання [2].

На основі результатів опитування трудових мігрантів автор доходить наступних висновків. Наслідки трудової міграції для України в цілому заробітчани здебільшого оцінюють як «погані», зауважуючи, що хоча завдяки праці за кордоном дійсно є можливість заробити гроші, але відбувається руйнування сім'ї та суттєва втрата професійної кваліфікації. Майже п'ята частина українських трудових мігрантів відмічає погане знання мови країни працевлаштування та досить незначний рівень

поінформованості стосовно звичаїв, традицій, норм і правил поведінки в іншій культурі, що робить цю категорію мігрантів досить вразливими до потрапляння у складні життєві ситуації.

Для психологічного благополуччя трудового мігранта у країні працевлаштування важливою є соціальна підтримка — інформаційна, емоційна, інструментальна, серед цих видів для збереження психологічного здоров'я найбільш важливими є неформальні контакти з родичами, друзями, близькими знайомими, тобто емоційна підтримка.

Проте адаптація до нового соціокультурного середовища – це складний стресогенний процес. Перший період адаптації є найскладнішим, він триває для трудових мігрантів до шести місяців. Виділяють кілька аспектів в переживанні ситуації вимушеної міграції. Це міграція як переживання негативних життєвих подій — втрат, повневір'янь, змін, що відбуваються до і під час переселення; адаптація мігрантів у новому соціокультурному середовищі; міграція як переживання змін і культурних розбіжностей ізоляції і депривації [3]. Травмування психіки в новому соціокультурному середовищі, викликане вимогами адаптації й іншими труднощами, що виникають після тривалого переїзду (зокрема мігрантофобією), все це нерідко перевищує психофізіологічні можливості людей й ставить перед ними проблему виживання. За словами вимушеної мігрант стоїть особиста трагедія, соціальне безправ'я та психічна вразливість, важкий тягар матеріальних проблем, постійний страх за майбутнє, підірване здоров'я та підвищений ризик захворювань, конфлікт з собою й іншими, нарешті, відчуття себе «чужаком і людиною другого сорту» [3, с.15].

Входження людини в нову культуру може супроводжуватись цілим спектром особистісних змін: від легких нервових потрясінь до психозів, алкоголізму, суїцидів. Орбан-Лембрик Л. виокремлює три фази цього процесу: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію [4]. На першій фазі, щоб адаптуватись, мігрант може втратити деякі індивідуальні якості. На другій фазі відбувається пошук засобів, за допомогою яких він показує свою індивідуальність, кращі особистісні риси. На фазі інтеграції мігрант «вливається» в чуже соціокультурне середовище і починає самореалізовуватись. Але якщо мігрант не подолає труднощі адаптаційного періоду, його персональні властивості не зустрінуть взаєморозуміння, він не зможе інтегруватись у нове оточення і пройдётиме зворотні фази – дезадаптації, деіндивідуалізації й дезінтеграції.

Один з видів стресу, що відчувають мігранти на новому місці, називається «стрес акультурації». У ролі проявів стресу акультурації більшість дослідників та практичних психологів називають соціальну дезінтеграцію і особисту кризу. На груповому рівні джерелом тривожності стає те, що в нових умовах не працюють колишні схеми владних відносин, громадського порядку та економічні стратегії, але на індивідуальному рівні виникатимуть ворожість, невпевненість, ідентифікаційна сплутаність і депресія. В комплексі проблем, притаманних мігрантам, важливе місце

посідають психологічні наслідки депривації та ізоляції. Емпіричні дослідження свідчать, що вимушеним мігрантам властивий високий рівень фрустрації як базових потреб і потреб вищого рівня і навіть високий рівень розбіжності між очікуваннями та реальною ситуацією. У вимушених мігрантів спостерігаються різні порушення емоційної сфери: байдужість, пригнічення, втрата інтересу до життя, апатія і депресія, дратівливість, агресивність, неконтрольовані спалахи гніву. Посилюється тривожність, підвищується збуджуваність, виникають різкі перепади настрою, фобічні реакції. У більшості мігрантів зустрічаються серйозні розлади сну: безсоння, нічні жахи. Афективні і мотиваційні проблеми вимушених мігрантів супроводжуються порушеннями у когнітивній сфері: відзначаються випадки розладів всіх основних пізнавальних процесів — порушення пам'яті (амнезії — втрати пам'яті; конфабуляції; труднощі запам'ятовування), неуважність, порушення сприйняття (наприклад, часу), розлади мислення (мимовільні ухилення від основної теми розмови). Психологічні труднощі і психічні розлади у вимушених мігрантів мають комплексний характер, охоплюючи всі основні сфери особистості: емоційну, когнітивну, поведінкову, комунікативну [3].

Таким чином, вимушена зовнішня і внутрішня міграція сучасних українців має як позитивний, так і негативний характер. З одного боку, людина в іншому середовищі проживання може пробувати виразити індивідуальність, змінивши зовнішній вигляд, звичні стереотипи поведінки, пробуючи нові для себе соціальні ролі, проявляючи нові здібності в тій чи іншій сфері. З іншого боку, соціально-психологічними проблемами мігрантів є фемінізація міграційних потоків, втрата психологічного здоров'я, руйнація інституту сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Юрченко О. Психічні розлади та психологічні проблеми жінок – трудових мігрантів // Дайджест: електронна версія. 2015. 21 грудня: <https://www.bsmu.edu.ua/uk/news/digest/3993-psiichni-rozladi-ta-psihiologichni-problemi-zhinok-trudovih-migrantiv>.
2. Блинова О. Психологічне здоров'я мігрантів: результати емпіричного дослідження // Український науковий журнал «Освіта регіону». 2013. № 2. С. 244
3. Парашик Р.М., Венгер О.П. Психологічні проблеми вимушених трудових мігрантів // Медсестринство. 2012. № 1. С.14-16
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 448с.

LITERATURA PORADNIKOWA DLA RODZICÓW JAKO ŹRÓDŁO W BADANIACH Z HISTORII WYCHOWANIA

Małek Agnieszka
agnieszka.malek0@gmail.com

Zagadnienia wstępne

Literatura poradnikowa dla rodziców to gatunek piśmiennictwa, który jest źródłem sporadycznie wykorzystywanym w badaniach historii wychowania w obszarze studiów nad historią dziecka i dzieciństwa. Wśród powszechnie wykorzystywanych w badaniach źródeł przybliżających życie i sytuację rodzinną i społeczną dzieci znajdują się źródła materialne (np. przedmioty codziennego użytku zabawki, odzież, obuwie), ikonograficzne (przedstawienia dzieci i z dziećmi), a także pisane [18, s. 9-10; 11, s. 43 i nast.; 6, s. 77 i nast.]. Do tej ostatniej kategorii należą dokumenty o charakterze prawnym, sądowym, statystycznym, spisy (m.in. inwentarze, księgi rachunkowe, dokumenty kościelne i szkolne), źródła o charakterze osobistym – testamenty, korespondencja, pamiętniki, jak również podręczniki (w tym szkolne bądź też literatura psychopedagogiczna dla rodziców) i prasa [13, s. 127 i nast.; 8, s. 193 i nast.; 12, s. 201 i nast.; 9, s. 209 i nast.]. O wartości poznawczej poradników dla rodziców stanowi fakt, iż niosą one informacje o stanie wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, medycznej, prawnej o dziecku, będąc jednocześnie źródłem wiedzy o obyczajowości danego okresu w dziejach. Pomimo to literatura poradnikowa dla rodziców jest wciąż sporadycznie wykorzystywanym źródłem w badaniach z historii wychowania [2; 3; 14].

Charakterystyka literatury poradnikowej dla rodziców

Pojęcie „poradnik” na określenie książki zawierająca wskazówki i przestrogi z zakresu określonej problematyki pojawiło się dopiero na początku XX wieku; we wcześniejszych zasobach leksykalnych tym terminem określana była osoba, która „radzi, radę daje, od porady człowiek” [10, s. 353]. W słowniku ilustrowanym języka polskiego wydanym w roku 1907 można znaleźć nie tylko definicję wskazującą, że poradnik to „człowiek, który daje rady, doradca”, ale także odniesienie stanowiące, iż jest to „książka podręczna, dająca rady, wskazówki, informacje; tytuł czasopism, książek, zawierających informacje i różne rady, wskazówki” [1, s. 229]. Współcześnie poradnikiem określa się książkę użytkową (służącą do realizacji celów pragmatycznych), dydaktyczną, będącą źródłem wiedzy w szeroko rozumianym procesie uczenia się) oraz popularną (zarówno w formie, jak i w treści) [17, s. 56-57]. Definicje poradnika formułowane przez poradoznawców [7, s. 207] wskazują, iż jest to „książka, której celem jest udzielenie pomocy korzystającym z niej czytelnikom poprzez dostarczanie użytecznej wiedzy – zarówno pewnego zakresu niezbędnych informacji ogólnych, jak i treści przygotowujących ich do nabywania określonych

umiejętności i do praktycznego wykorzystywania (...)” [7, s. 207]. Jak wskazuje Kazimierz Zawadzki poradnik dla rodziców to natomiast „publikacja o charakterze popularnonaukowym, w której autor lub wydawca jawnie określa adresata, dostarczając mu wiedzy o procesie wychowania w rodzinie. Autorzy takich książek (...) dostarczają rodzicom wiedzy zgodnej z aktualnymi osiągnięciami nauk zajmujących się problematyką wychowania rodzinnego (...)” [16, s. 475]. Poradnik ma zatem ułatwić matkom i ojcom wywiązywanie się z nałożonej na nich w związku z rodzicielstwem roli społecznej.

Podstawę źródłową niniejszych badań stanowią polskie poradniki higieniczno – zdrowotne dla rodziców, wydane w latach 1918 – 1989. Analizowane były jedynie książki napisane w języku polskim, przy czym należy zauważyć, że w okresie Drugiej Rzeczypospolitej równoległe funkcjonował rynek wydawnictw poradnikowych w jidysz, dedykowanych ludności żydowskiej [15]. Oprócz poradników opublikowanych na terenie Polski, analizie poddano także książki powstałe poza granicami kraju, dedykowane jednakże polskiemu czytelnikowi.

W okresie Drugiej Rzeczypospolitej wydanych zostało około dwustu poradników dla rodziców [5, s. 121]. Po roku 1944 wyraźnie zwiększyła się liczba książek o charakterze poradnikowym kierowanych do rodziców, szczególnie z zakresu higieny i zdrowia; na chwilę obecną brak jednakże badań, które pozwoliłyby na precyzyjne ustalenie liczby tego typu wydawnictw. Jak jednak pod koniec lat 60. XX w. zauważył Maciej Demel „kraj został zasypany popularnymi wydawnictwami (...) służącymi propagandzie higieny i profilaktyki” [4, s. 7]. Twórcami poradników w badanym okresie byli przede wszystkim pedagodzy, psycholodzy, teolodzy, lekarze i higieniści – często książki te powstawały jako wynik refleksji nad własną praktyką zawodową. Twórcami zdecydowanej większości wydawnictw o charakterze poradnikowym dla rodziców byli polscy specjaliści, na rynku wydawniczym nie brakowało jednakże tłumaczeń z obcej literatury – w latach międzywojennej były to przekłady zachodnioeuropejskiej (głównie niemieckiej) literatury poradnikowej, zaś w latach 1949 – 1989, prace autorów radzieckich. W okresie Drugiej Rzeczypospolitej oraz pierwszych latach po drugiej wojnie światowej oprócz poradników, których autorami były osoby świeckie, ukazywały się także publikacje autorstwa duchownych oraz osób intelektualnie i konfesyjnie bliskich Kościołowi.

Prezentowane przez autorów wskazania miały przede wszystkim formę bezpośrednich wytycznych, ale występowały także (szczególnie w okresie międzywojennym) poradniki mające postać wierszy, listów czy wspomnień; zdążyły się także książki, w których występowało kilka wskazanych form jednocześnie.

Analizowane poradniki służyły zarówno prezentacji wiedzy teoretycznej z obszaru opieki i wychowania dzieci na poszczególnych etapach ich rozwoju, jak też kształceniu umiejętności praktycznych oraz podnoszeniu świadomości wychowawczej, stanowiąc tym samym narzędzie kształtowania kultury pedagogicznej rodziców. Celem realizowanym za pośrednictwem publikacji

poradnikowych było przede wszystkim rozpropagowanie wśród rodziców odkryć dokonujących się w naukach mających bezpośredni wpływ na teorię i praktykę w zakresie opieki i wychowania dzieci na różnych etapach ich rozwoju, a więc: medycyny, fizjologii, higieny, pedagogiki, psychologii, socjologii, a także prawa.

Literatura poradnikowa służyła także jako narzędzie upowszechnienia określonych norm, postaw oraz wzorców zachowań (w tym modeli życia rodzinnego), zgodnych ze światopoglądem jej twórców, reprezentujący dany nurt poradnictwa. Poradnikowy przekaz, co ukazała analiza publikacji *stricto* wychowawczych z lat 50. i 60. XX w., w szczególności zaś poświęconych problematyce współpracy domu rodzinnego ze szkołą, służyły ponadto ideologizacji rodziców, prowadzonej pod hasłem – jak to się wówczas nazywało – ich pedagogizacji.

Głównym odbiorcą analizowanej literatury poradnikowej były matki, na których pomimo dokonujących się przemian obyczajowych, mentalnych, gospodarczych i społecznych, niezmiennie spoczywał główny ciężar odpowiedzialności za opiekę i wychowanie dziecka. O tym, iż w okresie II RP poradniki kierowane były przede wszystkim do kobiet z wyższych warstw społecznych, świadczyć mogą zawarte w nich treści; barierą dla pozostałych mogły być zarówno cena poszczególnych publikacji, jak też brak kultury czytelnicznej. Upowszechnieniu poradników, postępującemu od 2. połowy XX wieku, sprzyjała zarówno dostępność cenowa książek, jak też przystępność prezentowanych w nich treści. Lata 50. XX w. to także okres, w którym grono potencjalnych odbiorców wskazań rozszerzone zostało o mężczyzn, dowodem na co są dedykowane wyłącznie ojcom rozdziały książek poradnikowych.

Problematyka poruszana w poradnikach dla rodziców

Zamieszczane w literaturze poradnikowej wskazówki dotyczyły wszystkich etapów rozwojowych oraz sfer życia dziecka. Postęp w poszczególnych dziedzinach wiedzy, jaki miał miejsce na przestrzeni okresu, wraz z dokonującymi się ówczesnie przemianami cywilizacyjnymi, znalazły swe odbicie w poruszanych na kartach poradników treściach, tak pod względem zakresu podejmowanej problematyki, jak też szczegółowości omawianych zagadnień. Zdecydowaną większość stanowiły pozycje poświęcone edukacji zdrowotnej rodziców lub łączące problematykę zdrowotną z wychowawczą; szczególnie wiele z nich poświęconych było opiece nad niemowlęciem, albowiem okres ten uważano za krytyczny dla zdrowia (a także życia) dziecka. Każdy kolejny etap rozwojowy charakteryzowało stopniowe ograniczanie wskazówek o charakterze higienicznym – zdrowotnym na rzecz uwag poświęconych problemom wychowawczym.

Istotną częścią poradnikowego przekazu były zalecenia kierowane do kobiet ciężarnych oraz planujących macierzyństwo. Stopniowy wzrost szczegółowości informacji oraz poszerzanie zakresu podejmowanych na kartach poradników zagadnień dotyczących anatomii i fizjologii było wynikiem postępu dokonującego się na polu położnictwa i ginekologii, nakładającego się

na przemiany obyczajowe oraz mentalne. Do ciężarnych i położnic kierowano wskazówki z zakresu higieny ciała, odzieży, żywienia oraz aktywności fizycznej i zawodowej. W 2. połowie XX w. na znaczeniu zyskały kwestie związane z psychicznym przygotowaniem do porodu; przyszłe matki do udziału w nowo powstających wówczas w Polsce szkołach rodzenia. Stopniowe ograniczanie (aż do zaniku) wytycznych związanych z przygotowaniem oraz przeprowadzeniem porodu domowego było wynikiem upowszechniania się porodów w warunkach szpitalnych.

W obszarze zaleceń dotyczących troski o noworodka i niemowlę, jak też dziecka na pozostałych etapach rozwoju, szczególnym zainteresowaniem twórców poradników cieszyły się kwestie związane z żywieniem. Niezmiennie podkreślano zalety płynące z karmienia piersią, sytuując korzyści zarówno po stronie dziecka, jak i matki; naturalny pokarm traktowany był jako główny czynnik chroniący niemowlę przed śmiercią. Wskazania dotyczące sztucznego żywienia niemowląt z okresu II RP cechowały się zarówno dużym zróżnicowaniem, jak też niejednokrotnie wzajemną sprzecznością, co odzwierciedlało ówczesną niespójność poglądów na żywienie dzieci w środowisku medycznym. Ujednolicenie wskazań żywieniowych oraz rozszerzenie problematyki o żywienie dzieci chorych nastąpiło wraz z początkiem II połowy ubiegłego stulecia. Wówczas to rozwój dietyki pediatrycznej, profilaktycznej oraz leczniczej pozwolił na wypracowanie jednorodnego schematu racjonalnego żywienia dzieci na każdym etapie rozwoju, uwzględniającego ich płeć, aktywność oraz specjalne potrzeby, przyczyniając się do rozpowszechnienia wśród rodziców wiedzy związanej z komponowaniem posiłków zarówno dla dzieci zdrowych, jak też chorych przewlekle, otyłych oraz cierpiących na alergię (w tym pokarmowe).

Równie silny nacisk, co na kształtowanie w matkach kompetencji związanych z prawidłowym żywieniem dzieci, twórcy poradników kładli na kwestie higieny dziecka i jego otoczenia. W poradnikach przedstawiano szczegółowe wskazania dotyczące niezbędnej pielęgnacji: mycia ciała (z uwzględnieniem okolic intymnych) i włosów, higieny jamy ustnej, pielęgnacji paznokci; wskazania te uzupełnione były poradami dotyczącymi odpowiedniego stosowania kosmetyków. Wytyczne w zakresie higieny dotyczyły ponadto przeznaczonych dla dziecka odzieży, sprzętów oraz pomieszczeń mieszkalnych.

Przedmiotem uwagi lekarzy i higienistów były także kwestie związane z profilaktyką chorób, realizowaną przede wszystkim w postaci szczepień. Zmiany w przedstawianych rodzicom wykazach dotyczyły zarówno katalogu dostępnych szczepień (obowiązkowych oraz dodatkowych), jak też ich terminarzy, odzwierciedlając tym samym dokonujący się na przestrzeni analizowanego półwiecza rozwój wakynologii. Stale obecnym tematem w poradnikach była również opieka nad dzieckiem chorym. Z uwagi na skalę zachorowań najczęściej opisywano sposoby przeprowadzania podstawowych zabiegów higieniczno – sanitarnych oraz czynności pielęgnacyjnych w chorobach zakaźnym wieku dziecięcego, głównie błonicy (w tym krupu), płonicy (szkarlatyny), krztuśca (koklusz), odry i ospy wietrznej; często udzielano także wskazówek

dotyczących postępowania w przypadku mających zakaźną naturę biegunek. W latach międzywojennych w poradnikach pojawiały się ponadto rady dotyczące postępowania z dzieckiem chorym na jaglicę; po II wojnie zaczęły one zanikać na rzecz ogólnych wskazówek odnoszących się do chorób oczu u dzieci. Wraz z początkiem lat 50. XX w. coraz szerzej na kartach poradników dla rodziców zaczęto poruszać problematykę chorób układu kostno – stawowego, a co się z tym wiązało – także opieki nad dzieckiem z chorobami ortopedycznymi. Dzięki zawartym w nich informacjom rodzice mogli pozyskać lub uzupełnić wiedzę dotyczącą zarówno przyczyn powstawania zaburzeń i dysfunkcji, jak też dostępnych form rehabilitacji (w tym prowadzonej w warunkach domowych), aparatowania lub zaopatrzenia ortopedycznego.

Ważnym elementem wskazań kierowanych do rodziców na kartach poradników były porady w zakresie metod wychowania. Niezmiennie jako najlepszy sposób wpływu na dziecko uznawano własny przykład rodziców; zgodność panowała także w odniesieniu do zalet płynących ze stosowania konsekwencji jako środka w wychowaniu. Upowszechnianie się badań naukowych (głównie z zakresu psychologii dziecka) dotyczących wpływu kar na rozwój dziecka sprawiło, iż szczególnie w świeckich poradnikach z lat powojennych promowano oddziaływanie na dziecko za pomocą szerokiego wachlarza nagród i zachęt.

Na kartach literatury poradnikowej dla rodziców poruszano ponadto zagadnienia związane z poszczególnymi dziedzinami wychowania: fizycznym, seksualnym, religijnym, moralnym, społecznym, patriotycznym i obywatelskim. W zakresie formułowanych w ramach wymienionych dziedzin celach wychowania odbicie znalazła aktualna sytuacja polityczna, ekonomiczna i społeczna kraju, skutkując zarówno reinterpretacją niektórych z nich, jak wprowadzeniem do katalogu nowych celów; trwałość poradnikowego przekazu zaznaczyła się jedynie w obszarze wskazówek dotyczących wychowania religijnego, formułowanych w poradnikach katolickich.

W poradnikach wychowawczych miejsce znalazła ponadto problematyka współpracy rodziny i szkoły. W okresie międzywojennym od rodziców oczekiwano przede wszystkim współdziałania na rzecz wypracowywania jednorodnych celów oraz metod wychowania dzieci i młodzieży w wieku szkolnym; pozyskiwanie środków finansowych na zakup sprzętów niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania szkoły traktowano jako cel drugorzędny tejże współpracy. W okresie powojennym formułowane pod adresem rodziców oczekiwania koncentrowały się przede wszystkim na wsparciu rzeczowym, finansowym oraz w postaci świadczeniu usług na rzecz placówek edukacyjnych; od matek i ojców ideologicznie zaangażowanych w budowanie nowego ustroju oczekiwano ponadto pomocy w pedagogizacji (ideologizacji) pozostałych rodziców.

Poradniki stanowiły także narzędzie kreowania określonych światopoglądem ich twórców modeli rodziny. Zwolennikami utrzymania konserwatywnego modelu rodziny i wychowania, opartego na patriarchalnym układzie stosunków

wewnątrzrodzinnych, w całym badanym okresie byli publicyści związani z Kościołem. Funkcjonujący równolegle nurt poradnictwa świeckiego w okresie międzywojennym odwoływał się zarówno do wzorca konserwatywnego, jak też przemian gospodarczych, społecznych, politycznych i obyczajowych, dokonujących po I wojnie światowej, a także upowszechniających się idei Nowego Wychowania. Świecki model rodziny promowany w poradnikach z okresu powojennego stanowił kompilację postępowych wzorców z okresu II RP, z założeniami wynikającymi z nowego ustroju, służąc realizacji zadań politycznych oraz ideologicznych, nakreślonych przez komunistyczne władze, co przekładało się na promowanie pozarodzinnej (zawodowej i społecznej) aktywności kobiet, przy jednoczesnym lansowaniu nowej roli mężczyzny – zaangażowanego w obowiązki domowe i wychowanie męża i ojca.

W całym siedemdziesięcioleciu integralną część wskazówek kierowanych do matek stanowiły porady w zakresie prawnej ochrony macierzyństwa. Przedstawiane w poradnikach zapisy dotyczyły zatrudniania oraz zasiłków (w gotówce lub naturze) przysługujących ciężarnym oraz położnicom, otrzymania pomocy pielęgniarstwa w okresie porodu, a także niemowlęcej wyprawki. W poradnikach powojennych informacje te uzupełnione zostały o przysługujące rodzicom zniżki w podatku dochodowym oraz zasiłki na dzieci, a także świadczenia chorobowe i urlopy okolicznościowe. Zamieszczane w poradnikach ustawy i rozporządzenia zgodne były z aktualnym na chwilę ich wydania stanem prawnym, najczęściej też opatrzone były nazwami indywidualizującymi (artykuł, paragraf, ustęp) oraz komentarzami, dzięki czemu czytelnik mógł dysponować szczegółową wiedzą umożliwiającą dochodzenie swych praw. Realizowaną za pośrednictwem poradników edukację prawną matek uznać można za istotny element kampanii na rzecz ochrony macierzyństwa.

Zakończenie

Analiza literatury poradnikowej dla rodziców, ukazującej się w latach 1918-1989 ukazuje bogactwo poruszanych w niej kwestii związanych z opieką i wychowaniem dziecka na każdym z etapów jego rozwoju. Poradniki te, umożliwiając rekonstrukcję stanu wiedzy naukowej o dziecku, wyrażającej się w zapatrywaniach teoretycznych oraz wskazaniach praktycznych w obszarze opieki i wychowania dzieci i młodzieży, stanowią zatem cenne źródło wiedzy dla historyka wychowania, pozwalając uchwycić ciągłość i zmienność wskazań teoretycznych oraz praktycznych w obszarze higieny, żywienia, utrzymania i ratowania zdrowia oraz opieki i wychowania dziecka na każdym z etapów jego rozwoju.

Bibliografia:

1. Artc M., *M. Arcta słownik ilustrowany języka polskiego*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta. 1907.
2. Bołdyrew A., *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795-1918*, Wyd. Neriton, Warszawa 2008.
3. Bołdyrew A., *Poradniki i czasopisma jako źródło postulatywne do badań nad pożywieniem*

dzieci i młodzieży na ziemiach królestwa polskiego w latach 1795–1914 (perspektywa społeczno-kulturowa i zdrowotno-wychowawcza), „Studia z historii społeczno-gospodarczej” 2013, t. XI.

4. Demel M., *O wychowaniu zdrowotnym*, PZWS, Warszawa 1968.

5. Jakubiak K., *Badania naukowe nad rodziną oraz problematyka wychowania rodzinnego w literaturze pedagogicznej II Rzeczypospolitej*, w: „Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych”, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995.

6. Jakubiak K., *Źródła do dziejów wychowania w rodzinie polskiej z XIX i początków XX wieku*, w: „Źródła w badaniach naukowych historii edukacji”, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 2003, s.77-107.

7. Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004.

8. Kicowska A., *Prasa jako źródło w badaniach historyczno-educacyjnych (wybrane zagadnienia)*, w: „Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych”, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 193-199.

9. Koźmian D., *Czasopisma uczniowskie jako cenne źródło do badań dziejów wychowania i szkolnictwa w Drugiej Rzeczypospolitej*, w: „Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych”, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 209-221.

10. Linde S., *Słownik języka polskiego*, t. 4, Wyd. Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Lwów 1858.

11. Meissner A., *Źródła drukowane do dziejów oświaty w Galicji*, w: „Źródła w badaniach naukowych historii edukacji”, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 2003, s. 43-76.

12. Michalska I., *Możliwości wykorzystania czasopisma dla dzieci jako źródła wiedzy o wychowaniu*, w: „Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych”, red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 201- 207.

13. Michalska I., *Wybrane problemy metodologiczne wykorzystywania prasy jako źródła w badaniach historii wychowania*, w: „Źródła w badaniach naukowych historii edukacji”, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 2003, s. 127- 139.

14. Stawiak – Ososińska M., *Ponętna, uległa, akuratna... Ideal i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

15. Tuszewicki M., *Dziecko jako przedmiot troski od chwili poczęcia do narodzin w świetle żydowskich poradników z przełomu XIX i XX wieku*, w: „Żydowskie dziecko”, red. A. Jeziorkowska-Polakowska, A. Karczevska, Wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s. 75-84.

16. Zawadzki K., *Książki poradnikowe dla rodziców o wychowaniu dzieci w poszczególnych fazach rozwoju*, Acta Universitatis Lodzianis. Folia Pedagogica et Psychologica 1987, z. 16.

17. Zierkiewicz E., *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*, Impuls, Kraków 2004.

18. Żołądź-Strzelczyk D., *Dzieciństwo w mieście na ziemiach polskich w XVI–XVIII wieku – możliwości źródłowe i perspektywy badawcze*, Biuletyn Historii Wychowania, 2011, 27, s. 7-17.

HISTORYK SZTUKI OKIEM TEOLOGA O AMBONACH, OŁTARZACH I OŁTARZACH AMBONOWYCH

Paweł Maciąg

dr nauk humanistycznych

KUL Lublin/ ASP Katowice

pawel.maciag@asp.katowice.pl

To, że ołtarze, jak również ambony odgrywają poważną rolę w liturgii oraz architekturze kościołów, jest rzeczą powszechnie wiadomą. Badania nad ich formą, funkcją i znaczeniem stały się domeną zarówno teologów, liturgistów, jak i historyków sztuki. Ci ostatniskupiają się między innymi na zmieniających się przez wieki lokalizacjach ołtarzy i ambon w obrębie świątyń, zmieniających się stylach oraz ornamentyce.

Jednym z przedmiotów badań stał się również ołtarz ambonowy (*kanzelaltar*). Jest to typ ołtarza występujący w kościołach protestanckich. Składa się on z trzech połączonych ze sobą elementów: ołtarza w formie stołu lub mensy, ambony oraz retabulum – nastawy. W zależności od epoki i obowiązującej w niej stylistyki pojawiały się różne odmiany formalne tych ołtarzy, a ich konstrukcja doskonale odzwierciedlała potrzeby liturgii kościołów luteranckich.

W ciągu dziejów wiele świątyń protestanckich przeszło w ręce katolików, którzy adaptując je do swoich potrzeb, albo usuwali całkowicie ołtarze ambonowe, albo eliminowali kazalnice z ołtarza. Wśród teologów i liturgistów katolickich¹brakuje refleksji na temat sensowności takich działań, zwłaszcza wśród tych, którzy w sposób szczególny są odpowiedzialni za liturgię w kościołach katolickich, gdzie takowe ołtarze się znajdują bądź się znajdowały. Artykuł niniejszy, pisany również z pozycji teologa, ma na celu pobudzenie do głębszego namysłu nad tym problemem. Autor stara się w nim odpowiedzieć na trzy pytania: czym jest ambona?, czym jest ołtarz?, czy jest możliwe mówienie o

1. Owszem, na temat ambony w kościołach protestanckich i reformowanych pisał Bogusław Nadolski, ale tylko w kontekście protestantyzmu: „Znaczenie ambony jest związane z prymatem słowa Bożego, a w konsekwencji przeniesieniem punktu ciężkości z ołtarza na ambonę. Ambony w kościołach protestanckich – dziedzictwo ambon wieków średnich – wykorzystywane były do głoszenia nowej wizji odnowienia wiary chrześcijańskiej. W miarę umacniania się pozycji protestantyzmu stosowano różne rozwiązania. Zwolennicy Urlicha Zwinglego rozwiązywali problem dawania ambonie miejsca centralnego: odnawiając lektorium w jego oryginalnej funkcji *pulpitum*, chciano podkreślić sakramentalny charakter przepowiadania. Ołtarz stał się amboną (w tym sensie, że ambona opierała się o ołtarz) i symbolizował otrzymaną łaskę. Sam ołtarz – Wieczerza Pańska, rozumiany jest także jako przepowiadanie.[...] Z kolei luteranie ograniczali się do zblżenia ambony do ołtarza (przenoszenia z nawy kościoła w pobliże ołtarza). W XVIII wieku ambona niejednokrotnie była połączona z ołtarzem głównym w jednolitą konstrukcję, będąc z reguły umieszczona centralnie; w miejscu, które w ołtarzu w kościele katolickim zajmuje obraz, tworzą *Kanzelaltar*. Wznosząc nowe miejsce sprawowania kultu, zwolennicy Kalwina starali się uczynić ambonę bardzo widoczną, kaznodzieja winien być słyszany i dostrzegany, uwidaczniano równocześnie związek pomiędzy ołtarzem (Stołem) a amboną, która jest znakiem, językiem, którym posługuje się Bóg, aby mówić do człowieka” (**B. Nadolski**, *Ambona. Historia, znaczenie, symbolika*, Kraków 2008, s. 30).

ołtarzach ambonowych w Kościele rzymskokatolickim?

Ambona – „ustami Pana”

Istotnym przestrzennym elementem liturgii słowa jest miejsce proklamacji słowa Bożego – ambona. Konstytucja o liturgii, mówiąc o różnych formach obecności Chrystusa w liturgii, podkreśla: „Chrystus jest obecny w swoim słowie, albowiem gdy w kościele czyta się Pismo Święte, wówczas On sam mówi” (KL, nr 7). Miejsce głoszenia słowa nazywa „stołem słowa Bożego”. Ambona to „usta Pana”, skąd On podaje ludowi pokarm słowa. Pochodzenie ambony nie jest dobrze znane². Prawdopodobnie wywodzi się od pulpitów (katedr, trybun) lektorów w świeckich szkołach³. Nie wyklucza się też związku z żydowską bimą (podestem do odczytywania Pisma Świętego), gdyż już w synagogach „lektor, którym mógł być każdy z ludu, kto umiał czytać, wchodził na estradę [...], z której odczytywał święty tekst”⁴. Zapewne tym względem kierował się Ezdrasz, budując specjalne podwyższenie, które pozwalało mu być dobrze widzialnym i słyszalnym przez zebrany lud (por. Ne 8,4). Podobnie uczynił Salomon, budując specjalny podest, z którego przewodniczył modłom ludu (por. 2 Krn 6,12–13). Wyakcentowanie miejsca odczytywania Pisma Świętego miało zawsze cel naturalny: podniesienie mówcy ponad lud w celu lepszej widzialności i słyszalności. Z czasem dopiero dopatrywano się w tym specjalnej symboliki. Czytanie Pisma Świętego od najdawniejszych czasów odbywało się ze specjalnego podwyższenia. Potwierdza to anonimowy autor z II wieku przed Chrystusem, gdy stwierdza, że lektor odczytujący słowo Boże ma stać w pobliżu środka świątyni na miejscu wzniesionym⁵.

Słowo „ambona” pochodzi od greckiego terminu, który oznacza ‘szczyt góry’, a czasownikowy źródłosłów znaczy ‘wstępować, wchodzić’⁶. Po raz pierwszy ambona w dzisiejszym rozumieniu wspomniana została w postanowieniach synodu w Laodycei (371 rok). Rozwój architektury sakralnej po IV wieku wymagał zbliżenia się do wiernych w celu lepszej słyszalności. Do tej pory najczęstszym miejscem przepowiadania była katedra biskupia usytuowana w absydzie. Głoszenie słowa Bożego z tego miejsca było jednak utrudnione. W tym celu przygotowano przenośne krzesło dla biskupa. Ustawiano je przy balustradzie lub z boku ołtarza. W późniejszym czasie tam właśnie wznoszono podwyższenia na wzór starotestamentalnych podestów, które nazwano ambonami.

Stopniowo lokalizacja ambony przesuwała się w głąb nawy, a w trosce o lepszą słyszalność coraz bardziej ją podwyższano. Miejsce, z którego

2. Najprawdopodobniej początkiem ambony było miejsce do siedzenia dla biskupa lub przewodniczącego liturgii. Zob. *ibidem*, s. 10.

3. Zob. **R. Walczak**, *Symbolika i wystrój świątyni chrześcijańskiej*, Włocławek 2011, s. 54.

4. Cyt. za: E. Kostecka, *Kościół jako społeczność liturgiczna*, Lwów 1934, s. 29.

5. Zob. *ibidem*.

6. Por. *Słownik grecko-polski*, red. **Z. Abramowiczówna**, t. 1, Warszawa 1958, s. 105.

odczytywano słowo Boże, ulegało zmianom, poczynając od prostego krzesła w prezbiterium, poprzez pulpity ustawiany blisko balustrady, w niewielkiej odległości od prezbiterium, pośrodku nawy kościelnej kończąca⁷. Warto zaznaczyć, że niektóre kościoły romańskie miały po dwie ambony: jedną do czytania lekcji, drugą do czytania Ewangelii. Wznoszono je naprzeciw siebie w nawie bądź w absydzie. Dopiero gotyk ukształtował jedną ambonę umieszczoną przy bocznej ścianie lub filarze nawy. W zależności od kształtu nadawano jej różne określenia: *pyrgos* (gdy kształtem przypominała wieżę), *hyprelom* lub *bema* (gdy miała formę podwyższonego podestu), *analogium* bądź *pergamum*⁸. W XIV wieku ambony były ruchome lub stałe, zbudowane z kamienia, marmuru lub drewna. W tym okresie pojawiły się też daszki nad amboną spełniające funkcję akustyczną⁹. Wieki średnie przyniosły ze sobą rozwój zdobnictwa, rzeźby i malarstwa. Wystrój ambon odzwierciedla rozwój tych prądów artystycznych. Potrydenckie dokumenty sugerowały, by wszelkie ozdoby nawiązywały do motywów biblijnych¹⁰.

Specyficzną formą ambony było pojawiające się w XII wieku lektorium, wznoszone głównie w kościołach katedralnych, zakonnych, ale także parafialnych. Była to przegroda, ścianka oddzielająca prezbiterium od nawy kościoła, zwykle wyposażona u dołu w jedno lub kilka przejść. Lektorium spotyka się w tych kościołach, przy których pracowało wielu duchownych, w kościele parafialnym zwykle go nie było¹¹. Z czasem pojawił się na tej ścianie balkon z balustradą, służący kaznodziei i śpiewakom. Lektorium dzieliło zdecydowanie przestrzeń kościoła na część dla kanoników lub mnichów i część dla świeckich¹². Z niego odczytywano Pismo Święte, głoszone kazania, śpiewano, ukazywano wiernym relikwie świętych, a także odprawiano na nim Msze. Barok uznał lektorium za element burzący przestrzeń kościelną i zrezygnował z niego¹³.

Ambona to stałe miejsce głoszenia słowa Bożego ludowi. Jej symbolika i znaczenie zawsze były związane z funkcją proklamacji słowa Bożego. Zawsze też była nieodzownym elementem wystroju świątyni. Wyjątkowość tego miejscapodkreślają liczne teksty dokumentów Kościoła. „Kiedy w kościele czyta się Pismo Święte, wtedy sam Bóg przemawia do swego ludu, a Chrystus, obecny w słowie, głosi Ewangelię (OWMR, nr 55; por. KL, nr33). W proklamowanym w liturgii słowie Bożym obecny jest realnie i rzeczywiście sam Chrystus. Tym

7. Ambony posiadały różne formy architektoniczne: pulpity – trybuna wsparta na kolumnach (V–VI w.); mównica – zawieszona na ścianie lub filarze (epoka renesansu) i kazalnica – monumentalne, okazałe i bogato zdobione, z okresu baroku. Zob. **B. Nadolski**, *op. cit.*, s. 18–19.

8. Zob. *ibidem*, s. 14–16.

9. Zob. **T. Sinka**, *Zarys liturgiki*, Gościkowo–Paradyż 1988, s. 100.

10. Por. **J. Danilewicz**, *Kościół i jego wnętrze w świetle przepisów prawno-liturgicznych*, Kielce 1948, s. 118.

11. Zob. **B. Nadolski**, *op. cit.*, s. 19.

12. Por. **B. Nadolski**, *Lektorium*, [hasło w:] *Leksykon liturgii*, oprac. **B. Nadolski**, Poznań 2006, s. 731–732.

13. Zob. *ibidem*.

przywilejem obecności cieszy się zarówno lektura Starego i Nowego Testamentu (por. KL,nr 7), jak również eksplikacja tego słowa – homilia. W czasie liturgii w osobie kapłana bądź lektora Chrystus głosi słowo i proklamuje zbawcze orędzie”¹⁴.

Ambona jest tym szczególnym miejscem, na którym dokonuje się charakterystyczna triada: czytanie, śpiew i modlitwa. Słowo Boże jest zawsze na początku jako czyn, działanie Dlatego na początku liturgii słowa wykonuje się z ambony jedynie czytania, przez które „Bóg przemawia do swego ludu” (OWMR, nr 55). Reakcją na tę inicjatywę stanowi odpowiedź liryczna, która przyjmuje postać śpiewu. Jest nim psalm responsoryjny stanowiący integralną część liturgii słowa i będący zarazem odpowiedzią wiernych na usłyszane słowo Boże. Z tego miejsca wykonuje się też homilię, orędzie wielkanocne oraz podaje wezwanie modlitwy powszechnej. Ceremoniał biskupi przewiduje ponadto inne okoliczności korzystania z ambony: odczytanie apostołskiego pisma podczas święceń biskupich, mandatu apostołskiego przy wręczaniu paliusza oraz ogłoszenie daty Wielkanocy w uroczystość Objawienia Pańskiego (por. *Caeremoniale episcoporum*, nr 1143, 1152, 240). Przytoczone zastosowania wskazują na znaczącą rangę miejsca liturgii słowa. Słusznie przeto określa się je mianem głowy, mózgu Kościoła¹⁵.

Pogłębione rozumienie słowa Bożego wyraziło się także w zastosowaniu patrystycznego określenia ambony jako „stołu słowa Bożego”. Wyrażenia tego używali już: Hilary z Poitiers, Augustyn, Honoriusz z Autun. Wymieniał je Sobór Trydencki, ale w pełni dowartościował dopiero Sobór Watykański II. Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym powiada, że Kościół „zwłaszcza w liturgii świętej bierze ciągle i podaje wiernym chleb żywota tak ze stołu słowa Bożego, jak i Ciała Chrystusowego” (*Dei Verbum*, nr 21). Dekret o posłudze i życiu prezbiterów stwierdza: „Spośród wszystkich rodzajów duchowego wsparcia wyróżniają się te akty, dzięki którym chrześcijanie karmią się słowem Bożym z dwóch stołów: Pisma Świętego i Eucharystii” (*Presbyterorum Ordinis*, nr 18). W Dekrecie o odnowie życia zakonnego czytamy: „Tak pokrzepieni przy stole Bożego prawa i świętego ołtarza niech po bratersku kochają członki Chrystusa, w duchu synowskim czczą i miłują swoich pasterzy, niech coraz ściślej współżyją i współczują z Kościołem i całkowicie oddają się jego posłannictwu” (*Perfectae Caritatis*, nr 6).

Symbolikę ambony wzmacniają wypowiedzi magisterium Kościoła o dwóch stołach, podkreślając ich jedność: stół słowa i stół Ciała Pańskiego. Oba stoły stanowią jeden akt kultu i są jednym darem Boga¹⁶. Nie dziwi przeto fakt usytuowania miejsca głoszenia słowa Bożego blisko ołtarza. Ambonę rozumieć należy więc jako stół (ołtarz) słowa Bożego, na którym odbywa się pierwsza

14. *Idem*, *Liturgia słowa*, [w:] *Mszal księgą życia chrześcijańskiego*, red. **B. Nadolski**, Poznań 1989, s. 355.

15. Por. **B. Snela**, *Przestrzeń kościelna*, [w:] **F. Blachnicki** [et al.], *Liturgika ogólna*, Lublin 1973, s. 212.

16. Zob. **B. Nadolski**, *Ambona*, s. 25.

część Mszy Świętej, pierwszy akt liturgii, poprzez który Bóg zstępuje do człowieka i do niego przemawia. Wyrażenie „stół słowa Bożego” jest nie tylko metaforą nawiązującą do stołu Ciała Pańskiego (ołtarza), ale przede wszystkim „narzędziem” spotkania ze słowem życia. Przyjęcie tego słowa osiąga swoją najpełniejszą skuteczność w Eucharystii sprawowanej również na stole.

Ambony budowano z drewna lub z marmuru, metalu, kamieni, były przykryte brązem, płytą ze złota, srebra, emalii, inkrustowane drogimi kamieniami. Najbogatsze w ozdoby ambony pojawiły się w epoce baroku i rokoka. Wygląd dekoracji ambon wskazywał na chrystologiczny charakter przepowiadania. Umieszczano na kazalnicy czterech ewangelistów z Chrystusem, zachodnich ojców Kościoła: Grzegorza Wielkiego, Ambrożego, Augustyna, Hieronima, a także patronów lokalnego kościoła¹⁷. Symbolika ambony wskazuje na jej wyjątkową rangę. Jest ona przeznaczona do posługi słowa Bożego. Ambona jako główny element przestrzenny liturgii słowa, jest symbolem Chrystusa nauczającego. Podkreśla i uwypatnia fakt, że to Bóg przemawia, a Chrystus dalej głosi Ewangelię¹⁸. „Bogate dekoracje ambon podkreślały wyjątkowe znaczenie słowa Bożego, jego majestat, wielkość aktu homiletycznego, stanowiły milczące przepowiadanie – *muta praedicatio*, uwypuklały jednocześnie godność przepowiadającego, któremu, mimo jego grzeszności, Pan zlecił przepowiadanie”¹⁹.

Ambona nie jest tylko pulpitem dla moralizującego nauczania czy lektorium do odczytywania rytualnych tekstów. Ambona to przede wszystkim przestrzenna ikona zmartwychwstania. Orędzie paschalne wykonywane z ambony określało i kształtowało jej symbolikę i najgłębsze rozumienie. Dziś do tej symboliki nawiązuje ustawienie obok niej paschału. Do takiej wymowy ambony nawiązywał niegdyś zwyczaj ustawiania na jej pulpicie figury zmartwychwstałego Chrystusa. Zabieg ten miał na celu podkreślenie radosnego charakteru chrześcijaństwa płynącego z misterium paschy. „Ambona przypomina, że celem człowieka jest radość, podziw, życie miłością, to znaczy bycie dla kogoś na wzór Mistrza z Nazaretu. Ambona [...] nie jest miejscem mówienia podczas liturgii, lecz stanowi *topos* liturgiczny słowa Bożego proklamującego misterium paschalne Chrystusa”²⁰.

Niezależnie od tego, czy chodzi o wnętrze kaplicy, czy kościoła, usytuowanie ambony bywa rozwiązywane w różny sposób; w kościelnych przepisach brak dokładnego uregulowania tej kwestii. Ambony posoborowe znajdują się po prawej lub lewej stronie prezbiterium i żadna z tendencji nie wydaje się tu przeważać. Niekiedy decydującym staje się fakt umiejscowienia przyfilarowej ambony zabytkowej (katedra, fara); wtedy nowa ambona znajduje się po stronie przeciwnej, jednak w najnowszych świątyniach ambona sytuowana

17. Zob. *ibidem*, s. 27.

18. Zob. S. Lech, *Przestrzeń celebracji liturgicznych*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1993, nr 3.

19. B. Nadolski, *Ambona*, s. 27.

20. *Ibidem*, s. 24.

jest często po prawej stronie.

Ołtarz

„Chrystus jest obecny w swoim Kościele, szczególnie w czynnościach liturgicznych [...] czy też zwłaszcza pod postaciami eucharystycznymi” (KL, nr 7). Tę obecność Chrystusa podkreśla „święty stół” – ołtarz, na którym pod sakramentalnymi znakami chleba i wina uobecnia się ofiara krzyża. Ołtarz jest też ośrodkiem dziękczynienia, które się spełnia przez sprawowanie Eucharystii (OWMR, nr 296). Nazwa „ołtarz” pochodzi od łacińskiego słowa *adolere*, co znaczy ‘spalać’. Język grecki natomiast używa określenia *thysiatieron* – ‘stół ofiarny’ bądź ‘ołtarz całopalenia’ (Wj 37,2). Święty Paweł w swoich listach używał określenia „stół Pana” (por. 1 Kor 10,21), a w Kościołach wschodnich spotykamy wyrażenie *hagia trapedza* – ‘święty stół’. Etymologia słowa wskazuje więc na wyjątkowy charakter ołtarza, na ofiarniczy i dziękczynny jego wymiar²¹.

Od najdawniejszych czasów ołtarz był znakiem pośrednictwa między Bogiem a ludźmi. Na nim składano ofiary dla Boga. Pierwsze ołtarze stawiali praojcowie Izraela: zbudował go Noe po wyjściu z Arki (por. Rdz 8,20); Abraham czterokrotnie budował ołtarz dla Jahwe: w Sychem, w Betel, w pobliżu Hebronu i na wzgórzu Moria (por. Rdz 12,7–8; 13,18; 22,9); Mojżesz – po wyjściu z Egiptu i zwycięstwie nad Amalekitami, a następnie u stóp Synaju (por. Wj 17,15; 24,4); Jozue wznosił ołtarz na górze Ebal (Joz 8,30); Dawid – na zakupionym przez siebie klepisku, jako wyraz wdzięczności po ustaniu zarazy (por. 2Sm 24,18–25); i w końcu Salomon postawił pokryty złotem ołtarz w zbudowanej przez siebie świątyni (por. 1 Krl 6,22). Ołtarze w Starym Testamencie były najczęściej wykonane z ziemi i nieociosanego kamienia (por. Wj 20,24–26). Budowanie ołtarza z kamienia niepoddanego obróbce wiązało się z przekonaniem, że kamień był dla Izrealitów symbolem bóstwa (w chrześcijaństwie – symbolem Chrystusa)²². W późniejszym okresie rozróżniano: ołtarz całopalenia – do składania ofiar ze zwierząt, chleba, mąki (por. Wj 10,25; 18,12; 32,6–8) i ołtarz kadzielnny – do palenia kadzidła (por. Wj 30,1–10; 37,25–28). Charakterystyczną cechą tych ołtarzy były rogi symbolizujące moc Bożą (por. Wj 21,14; 27,1). Ołtarze Starego Przymierza spełniały bardzo szerokie funkcje. Przypominały Izraelitom o obecności Boga, o Jego wkroczeniu w historię narodu wybranego i o Jego interwencjach. Ołtarz był miejscem teofanii Boga, ustanowionym przez samego Jahwe jako uprzywilejowane miejsce spotkania z Nim (Rdz 12,7). Kiedy Mojżesz składał ofiarę Bogu, jedną połowę krwi wylał na ołtarz, drugą pokropił zgromadzony przy nim lud. Ołtarz symbolizował samego Boga, krew wylana na ołtarz i na lud była znakiem wspólnoty, jaka odtąd trwać będzie na wieki pomiędzy Bogiem a narodem wybranym (por. Wj 24,3–11). Ołtarz odgrywał ważną rolę w życiu religijnym Izraela właśnie dlatego, że na nim składano ofiary, które były wyrazem wiary w Boga osobowego i transcendentnego, jak również

21. Zob. **B. Nadolski**, *Misterium chrześcijańskiego ołtarza*, Kraków 2009, s. 74–78.

22. Zob. **R. Walczak**, *op. cit.*, s. 63.

aktem wspólnoty z Bogiem i człowiekiem²³.

Ołtarz Starego Przymierza doznawał szczególnej czci, kiedy Izraelici obchodzili swoje święta. Gdy celebrowano Święto Namiotów czy święto Chanuka (poświęcenie świątyni), okrażano ołtarz z palmami i zielonymi gałązkami w rękę, recytując wersety Hallelu (por. Ps 118,27). Autor Psalmu 43,4 wołał: „I przystąpię do ołtarza Bożego, do Boga, który jest moim weselem”. Fragment ten ukazuje głęboką tęsknotę za świętą górą, na której wznosi się świątynia, a wewnątrz niej ołtarz²⁴. Wymownym świadectwem przywiązania do ołtarza jest reakcja Izraelitów na wieść o jego zbezczeszczeniu przez Antiocha IV Epifanesa: „Żydzi rozdarli swoje szaty, podnieśli ogromny płacz, głowy posypali popiołem i upadli twarzą na ziemię” (1 Mach 4,39–40). Wraz ze zburzeniem Świątyni Jerozolimskiej w 70 roku po Chrystusie przestały istnieć znajdujące się w niej ołtarze. Ich miejsce zajął Ołtarz Nowego Przymierza, na którym składana jest ofiara mesjańska „od wschoduśłońca aż do jego zachodu” (Ml 1,11)²⁵.

Przyjście Chrystusa i rozwój chrześcijaństwa ubogaciły dotychczasową symbolikę ołtarza i nadały jej nowe treści. Stwierdzenie: „Chrystus jest ołtarzem” posiada swoje uzasadnienie biblijne. W Pierwszym Liście do Koryntian (10,4) czytamy: „*petra autem errat Christus*” („a skałą był Chrystus”). Do skały odwołał się Jezus, odnosząc do siebie werset z Psalmu 117,22: „kamień odrzucony przez budujących stał się kamieniem węgielnym”²⁶. Pierwsze ołtarze chrześcijańskie nie miały charakteru ołtarza, lecz zwykłego stołu służącego uczestnikom agapy i następującej po niej uczty eucharystycznej. Do wykonania tych świętych czynności chrześcijanie pierwszych wieków używali zwykle jednego ołtarza wykonanego z drewna. W głównym ołtarzu bazyliki św. Jana na Lateranie znajduje się jako relikwia część takiego stołu-ołtarza. Przekaz głosi, że ten fragment drewna pochodzi z czasów św. Piotra²⁷.

W katakumbach często wykuwano wnękę w ścianie, gdzie składano ciała męczenników i przykrywano je płytą, która służyła jednocześnie za ołtarz. W ten sposób zrodziła się tradycja umieszczania w ołtarzach relikwii świętych męczenników i budowy ołtarzy nad ich grobami. Kult relikwii, w poszukiwaniu możliwości większego doświadczenia bliskości ludzi świętych, znalazł rozwiązanie w konstrukcji architektonicznej zwanej konfesją²⁸. Gdy zaczęto rozbudowywać górną część ołtarzy, zmieniono też ich podstawę. Dotychczasowe

23. Zob.: **H. Langkammer**, *Słownik biblijny*, Katowice 1989, s. 118; **S. Szymik**, *Ołtarze izraelskie*, [w:] *Życie religijne w Biblii*, red. **G. Witaszek**, Lublin 1999, s. 123–141.

24. Zob. **R. Walczak**, *op. cit.*, s. 64.

25. Zob. **Z. Mońka**, *Znaczenie religijne ołtarza u Izraelitów*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1996, s. 199–206.

26. **B. Nadolski**, *Ołtarz*, [w:] *idem, Leksykon symboli liturgicznych*, Kraków 2010, s. 205.

27. Zob. **Ks. J. S. Pasierb**, *Ołtarz chrześcijański: historia i symbolika*, „Studia Theologica Varsaviensia” 1968, nr 2, s. 18.

28. Była to niewielka komora, pomieszczenie czy też przedsionek, które stykały się z grobem lub w których umieszczony został sarkofag, trumna albo szkatuła ze świętymi szczątkami. Por. **G. Klaja**, *Ołtarz w świetle teologii*, Kraków 2008, s. 50.

cztery kolumny podtrzymujące mensę zamieniły się w masywny, murowany blok z pomieszczeniem na relikwie (tzw. grób ołtarzowy)²⁹. Rozwój kultu męczenników (od II wieku) i wspomnienia świętych patronów doprowadziły do pomnożenia liczby ołtarzy. Św. Grzegorz Wielki wspomina o kościele, w którym było ich 13. Jednak ich liczba osiągnęła apogeum na przełomie XIII i XIV wieku, kiedy dotychczasowy zwyczaj umieszczania w ołtarzu relikwii świętych męczenników i wznoszenia ołtarzy nad ich grobami obwarowano liturgicznym nakazem. Dla przykładu w kościele Mariackim w Gdańsku w 1500 roku było aż 48 ołtarzy³⁰.

Wiek IV to kolejny krok w rozwoju zewnętrznych form i symboliki ołtarza. Wówczas budowało się głównie ołtarze kamienne lub rzadziej metalowe, co bardziej podkreślało ich chrystopolityczną symbolikę. Od VI wieku nad ołtarzem, który przybrał kształt sarkofagu, zaczęto wznosić kopuły wsparte na 4 kolumnach. Ołtarz taki składał się więc z trzech elementów: konfesji podołtarzowej, mensy i kopuły, czyli *ciborium*. Ozdoba ta podkreślała zaszczytną funkcję, jaką ołtarz pełnił w świątyni, a zarazem wskazywała na jego rangę³¹.

Potrydenckie dokumenty Kościoła dają szereg szczegółowych przepisów dotyczących ołtarza. Rozróżnia się wtedy dwa jego rodzaje: stały i przenośny. Ołtarz stały składał się z płyty górnej, czyli mensy, i dolnej podstawy, czyli *stipes*. Ołtarz przenośny posiadał te same elementy składowe, a różnił się tylko materiałem, z którego był wykonany. Ze względu na rangę rozróżniano następujące ołtarze:

- a) uprzywilejowany – z którym związane były specjalne odpusty,
- b) papieski – zarezerwowany wyłącznie dla Ojca Świętego,
- c) główny,
- d) boczny.

Wyróżniano cztery elementy stanowiące istotę ołtarza: „1) Materiał: mensa ołtarza stałego oraz płyta w ołtarzu przenośnym (w ołtarzu przenośnym, wykonanym najczęściej z drewna, musiała być wbudowana płyta kamienna) musiała być wykonana z kamienia naturalnego, jednolitego, nieuszkodzonego i niełamliwego. Nie musiał to być marmur, ale twardy kamień naturalny. 2) Konstrukcja: w ołtarzu stałym mensa rozciągać się musiała na cały ołtarz, a podstawa (też kamienna) łączyć się mocno z posadzką. 3) Grób ołtarzowy: zarówno w ołtarzu stałym, jak i w przenośnym musiała być specjalne miejsce na relikwie świętych męczenników. 4) Poświęcenie ołtarza: do sprawowania Mszy Świętej mógł służyć wyłącznie ołtarz poświęcony”³².

Swoistą ewolucję przeszło także samo wyposażenie ołtarza. Starożytność chrześcijańska sprawowała Eucharystię na ołtarzu przykrytym tylko lnianym

29. Zob. J. Danilewicz, *op. cit.*, s. 48–51.

30. Zob. B. Nadolski, *Misterium...*, s. 141–147.

31. Zob. [J.] Corblet, *Ołtarz chrześcijański. Studium archeologiczno-liturgiczne*, przer. i wiadomościami swojskimi opatrzył A. Brykczyński, Warszawa 1892, s. 62.

32. J. Danilewicz, *op. cit.*, s. 51–59.

obruszem i nic, prócz chleba i wina, na nim sięnie znajdowało³³. W VIII wieku stawiano już na nim relikwiarze, a od IX wieku – krzyż i świeczniki. Drugie tysiąclecie przyniosło gwałtowny rozwój zdobnictwa ołtarzowego. Przednią jego część (*stipes*) przykrywano wówczas ozdobną zasłoną, zwaną *antepedium*. Reliefami i rzeźbami ozdabiano też samą mensę – *antimensium*. Wytworzył się także zwyczaj umieszczania za ołtarzem lub na nim płaskorzeźb czy obrazów – tzw. *retabulum*. W okresie gotyku nastąpił rozrost ołtarza do tego stopnia, że umieszczano go na specjalnym oparciu zwanym *predelle*. Renesans uformował ołtarz w kształcie sarkofagu. Barok wprowadził wieńcowe kolumny, gzymsy, ozdobne kapitele, figury aniołów i świętych. Ciekawie kształtowało się też usytuowanie ołtarza w świątyni. W starożytności chrześcijańskiej nie znajdował się on w absydzie, lecz w transepcie, pośrodku kościoła, by czynności liturgiczne były widoczne dla wszystkich uczestników liturgii i aby ołtarz stanowił centrum, zwornik całej wspólnoty – duchowieństwa zgromadzonego w absydzie i wiernych świeckich wypełniających nawę i ramiona transeptu. Z biegiem wieków nastąpiło przesunięcie ołtarza ku ścianie absydy, co, z jednej strony, wpłynęło na rozwój zdobnictwa (*retabulum*, *predelle*), ale z drugiej – zaciemniło pierwotną symbolikę ołtarza jako stołu Pana³⁴.

Instrukcja o Kulcie Tajemnicy Eucharystycznej mówi, że ołtarz główny jest znakiem samego Chrystusa, miejscem, na którym dokonują się zbawcze tajemnice, centrum zgromadzenia wiernych, miejscem, któremu należy się największy szacunek. Forma ołtarza jako stołu była najstarsza, a tym samym najbardziej rozpowszechniona w pierwszych wiekach tysiąclecia chrześcijaństwa. W czasach przed Konstantynem Wielkim ołtarze rzeczywiście były zwykłymi stołami. Im bliżej czasów apostołskich, tym ołtarze coraz mniej różniły się od powszechnie używanego domowego sprzętu. Przykład adaptacji zwykłego stołu do potrzeb liturgii eucharystycznej znajdujemy na freskach w katakumbach św. Kaliksta. Jedno z malowideł bez wątplenia ilustruje stół Pański. Jest to zwykły trójnożny mebel o blacie w kształcie okręgu³⁵.

Na formę ołtarza pewien wpływ wywarł również kult męczenników. Sytuowanie ołtarza nad grobem przyniosło pojawienie się ołtarza zwanego skrzyniowym. Powstał on z ołtarza stołowego przez dobudowanie ścian łączących cztery słupy podtrzymujące mensę w jej rogach. Okienko lub drzwiczki umiejscowione w jednej ze ścian prowadziły do pustego wnętrza, które stanowiło niejako przedsionek do właściwej konfesji – grobu męczennika³⁶. Powiązanie ołtarza z grobem męczennika uwypukla charakter sakramentalnej ofiary stołu Pańskiego. Czyż więc powiązanie ołtarza z amboną nie uwypukla jedności celebrowanej Eucharystii? Czyż Słowo, które przyszło z góry, od Boga, i zrodziło się na ziemi, nie jest dobrym uzasadnieniem dla proklamowanego na

33. Zob. R. Walczak, *op. cit.*, s. 66.

34. Zob. B. Nadolski, *Liturgika*, t.1: *Liturgika fundamentalna*, Poznań 2014, s. 150–151.

35. Zob. G. Klaja, *op. cit.*, s. 26.

36. Zob. J. Danilewicz, *op. cit.*, s. 48–49.

amboniesłowa, które zrodzi się na niżej ulokowanym ołtarzu?

W ciągu wieków powstawały różne formy ołtarzy. Nie sposób wszystkich opisać, ale niezwykle frapujące wydają się ołtarze blokowe i sarkofagowe. Do powstania tych form ołtarzy przyczyniła się tym razem nie duchowość liturgiczna, ale raczej różne formy pobożnościowe, nurty humanistyczne, upodobania i względy techniczne. Ołtarze sarkofagowe cieszyły się dużą popularnością od czasu baroku do połowy XX wieku. Nie służyły jednak, jak wskazywałaby nazwa, do przechowywania szczątków świętych. Były raczej skutkiem upodobań. Często wkomponowywano je do retabul. Nie stanowiły już podstawowego symbolu rzeczywistości zbawczych, lecz były jedynie dobrze dopasowanymi elementami ekspresyjnych nadstaw. Te wielkie konstrukcje zaczęły pełnić rolę sakralną, same stając się znakiem³⁷. Akceptowane nowe formy ołtarza odsłaniały zarazem jego nowe znaczenie i przesłanie. Ołtarze skrzyniowe, szczególnie te stawiane nad konfesjami męczenników, przywoływały sakramentalną ofiarę krzyża, z kolei ołtarze blokowe oraz sarkofagowe, wkomponowane w nadbudowy, a nieraz służące do ich podtrzymywania, akcentowały wybraną formę pobożności i duchowości³⁸. Niewątpliwie przez swoją formę ołtarz wyrażał sposób pojmowania tajemnicy eucharystycznej.

W kierunku pogłębionej refleksji o ołtarzach ambonowych

Jednym z elementów struktury ołtarza były tabernakula ołtarzowe. Z biegiem czasu tabernakula oddzielono od ołtarza. Oddzielenie ołtarza od tabernakulum nie nastąpiło mocą postanowienia II Soboru Watykańskiego. Pierwsze dokumenty posoborowe zezwalały jeszcze na umiejscowienie tabernakulum na ołtarzu głównym. Przy takim ołtarzu można było odprawiać Msze Święte *versum populum*, z zaleceniem, by tabernakulum było stosunkowo niewielkie³⁹. Na tworzenie nowych ołtarzy z tabernakulum ogromny wpływ miał rodzący się protestantyzm, który podważył wiarę w realną obecność Chrystusa w Najświętszym Sakramencie. Kościół nie mógł pozostać obojętny. Sobór Trydencki, zwołany w celu rozpatrzenia zaistniałej sytuacji, określił i uściślił naukę o obecności Chrystusa w Eucharystii oraz o ofiarniczym charakterze Mszy Świętej⁴⁰. Proklamacja i obrona mówiących o Eucharystii prawd wiary nie mogła znaleźć lepszego rozwiązania niż umieszczenie Eucharystii (Najświętszego Sakramentu) w centrum, którym był ołtarz – jako tron eucharystyczny. Wielkie nastawy ołtarzowe miały wkomponowane wspaniałe tabernakula. Połączone były one często z tronami, przygotowanymi do wystawienia Najświętszego Sakramentu. Pamiętać trzeba, że Sobór Trydencki o fundamentalnym znaczeniu dla kształtowania liturgii na całe wieki, nie nakazywał umieszczenia *Sanctissimum* na środku ołtarza. Było to raczej praktycznym odzwierciedleniem nauki o

37. Zob. **G. Klaja**, *op. cit.*, s. 28.

38. Zob. *ibidem*.

39. Cyt. za: **G. Klaja**, *op. cit.*, s. 156.

40. Zob. **M. Kunzler**, *Liturgia Kościoła*, Poznań 1999, s. 304.

Eucharystii podanej przez Sobór w związku z rozwojem protestantyzmu. W 1614 roku ustawienie tabernakulum na ołtarzu zaczęło obowiązywać w diecezji rzymskiej, a w całym Kościele od 1883 roku i trwało do II Soboru Watykańskiego⁴¹. Jednak później nastąpiło oddzielenie ołtarza od tabernakulum. Nie obyło się jednak bez silnego sprzeciwu teologów. Negatywnie oceniali oni rozdział ołtarza od miejsca przechowywania Najświętszego Sakramentu i argumentowali, że *locus Sacramenti* i *locis Sacrifici* się dopełniają i nie należy ich rozłączać⁴². Ołtarz ofiarny, widzialne centrum akcji liturgicznej, przestaje być miejscem przechowywania Najświętszego Sakramentu, a wyodrębnione tabernakulum stanowi jeszcze jeden ważny element wnętrza świątyni. Teologicznych argumentów za rozdzielaniem zapewne znajdzie się tyle samo, co przeciwnych, jednak wydaje się, że nadszedł czas, aby tematem ołtarzy ambonowych zajęli się liturgiści. Pogłębiona refleksja teologiczna nad istnieniem ołtarzy ambonowych może przyczynić się także do bliższego wzajemnego zrozumienia ze strony przedstawicieli Kościoła rzymskokatolickiego i Kościołów protestanckich. Pogłębiona dysputa teologiczna oraz badania historyków sztukimogą się stać zachętą do podjętego wyzwania przez teologów, którzy uczynili już wiele udanych prób odczytywania teologii ołtarza i ambony, a więc mają dobry warsztat, aby określić, doprecyzować terminologicznie zjawisko „ołtarze ambonowe”, teologia ołtarza ambonowego bowiem wciąż czeka na wnikliwą refleksję i odważną recepcję w Kościele rzymskokatolickim.

BIBLIOGRAFIA

- Blachnicki Franciszek** [et al.], *Liturgika ogólna*, Lublin 1973.
- Corblet [Jules]**, *Ołtarz chrześcijański. Studium archeologiczno-liturgiczne*, przer. i wiadomościami swojskimi opatrzył Antoni Brykczyński, Warszawa 1892.
- Danilewicz Jan**, *Kościół i jego wnętrze w świetle przepisów prawno-liturgicznych*, Kielce 1948.
- Klaja Grzegorz**, *Ołtarz w świetle teologii*, Kraków 2008.
- Kunzler Michael**, *Liturgia Kościoła*, Poznań 1999.
- Langhammer Hugolin**, *Słownik biblijny*, Katowice 1989.
- Lech Stanisław**, *Przestrzeń celebracji liturgicznych*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1993, nr 3.
- Leksykon liturgii*, oprac. **Bogusław Nadolski**, Poznań 2006.
- Mońka Zenon**, *Znaczenie religijne ołtarza u Izraelitów*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny” 1996.
- Nadolski Bogusław**, *Ambona. Historia, znaczenie, symbolika*, Kraków 2008.
- Nadolski Bogusław**, *Leksykon symboli liturgicznych*, Kraków 2010.
- Nadolski Bogusław**, *Liturgika*, t. 1: *Liturgika fundamentalna*, Poznań 2014.
- Nadolski Bogusław**, *Misterium chrześcijańskiego ołtarza*, Kraków 2009.
- Pasierb Janusz Stanisław ks.**, *Ołtarz chrześcijański: historia i symbolika*, „Studia Theologica Varsaviensia” 1968, nr 2.
- Rosier-Siedlecka Maria**, *Teologiczna myśl i funkcja poszczególnych elementów wnętrza sakralnego*, [w:] *Sztuka w liturgii*, red. **Wacław Świerzawski**, Kraków 1996.
- Sinka Tarsycjusz**, *Zarys liturgiki*, Gościkowo-Paradyż 1988.
- Słownik grecko-polski*, red. **Zofia Abramowiczówna**, t. 1, Warszawa 1958.

41. Zob. **M. Rosier-Siedlecka**, *Teologiczna myśl i funkcja poszczególnych elementów wnętrza sakralnego*, [w:] *Sztuka w liturgii*, red. **W. Świerzawski**, Kraków 1996, s. 108.

42. Zob. **G. Klaja**, *op. cit.*, s. 156.

Snela Bogdan, *Przestrzeń kościelna*, [w:] **Franciszek Blachnicki** [et al.], *Liturgika ogólna*, Lublin 1973.

Sztuka w liturgii, red. W. Świerżawski, Kraków 1996.

Szymik Stefan, *Ołtarze izraelskie*, [w:] *Życie religijne w Biblii*, red. **Gabriel Witaszek**, Lublin 1999.

Walczak Roman, *Symbolika i wystrój świątyni chrześcijańskiej*, Włocławek 2011.

Życie religijne w Biblii, red. **Gabriel Witaszek**, Lublin 1999.

WSPÓLCZEŚNI KANIBALE. O RÓŻNYCH OBLICZACH NEOKOLONIALIZMU W TURYSTYCE

Michałowska-Kubś Aleksandra

Uniwersytet Wrocławski, doktorant, Wrocław
a.michalowska.kubs@gmail.com

Wielkie odkrycia geograficzne uznawane są za moment przełomowy w historii. Zapoczątkowały one nową epokę – nowożytność, ale też w z związku z odkryciem i poznaniem nowych lądów oraz wzbogaceniem Europy poprzez ich podbój, dały podwaliny pod wielką ekspansję kolonialną. Wyprawy do „nowego” świata poprzedzane były wyobrażeniami Europejczyków o tym, co zastaną na miejscu. Kiedy osiągnęli już cel podróży, zwykle dostosowywali rzeczywistość do posiadanych w umysłach schematów. W rezultacie kreowali swój własny świat, podobnie jak Zachód stworzył dyskurs na temat Orientu. M a j ą c to na uwadze, można do wszystkich odkrywanych przez Europejczyków światów w drodze analogii zastosować ukuty przez E. Saida termin „orientalizm”, czyli „zachodni sposób dominowania, restrukturyzowania i posiadania władzy nad Orientem” [23, s.31].

Panta rhei - wszystko płynie i nie można dwa razy wejść do tej samej rzeki – powiedział miał Heraklit z Efezu obserwując świat. Patrząc na otaczającą rzeczywistość można odnieść podobne wrażenie – żyjemy w nieustannym pośpiechu i wszechogarniającym ruchu, który uaktywnia się nawet w prozaicznej czynności odświeżania strony internetowej - „tablica” na Facebook’u zmienia się z każdym kliknięciem. Na charakterystykę naszych czasów zwraca uwagę Z. Bauman, który proponuje inną, obok już istniejącego postmodernizmu, nazwę dla współczesności - „płynną nowoczesność” (*liquid modernity*),[4] -zaś samą mobilność określa on swego rodzaju imperatywem epoki [17, s. 58]. Ruch i zmiana stanowią najwyższą wartość w świecie, decydują o miejscu podmiotu w hierarchii społecznej, stagnacja nie jest pożądana. Może rację ma Z. Sardar twierdząc, że postmodernizm jest „po prostu nową falą dominacji, która posługuje się siodłem kolonializmu i modernizmu” [24, s. 13]?

Pierwotnie mobilność była przywilejem zdobywcy – posiadający

odpowiednie finanse i wiedzę kolonizator, miał możliwość swobodnego przemieszczania się po świecie, odkrywania, zdobywania i zawłaszczania nowych obszarów – innych, a przez to bardziej atrakcyjnych. Natomiast skolonizowany „trwał w bezruchu, ograniczony, uwięziony, zredukowany przez kolonizatora do przestrzeni wyznaczonej narodowym czy etnicznym pochodzeniem” [17, s. 53] będąc przez to automatycznie gorszym.

Jak wspomniano, również dziś stopień mobilności, czyli swobody wyboru miejsca w którym dana osoba chce się znaleźć [5], ma niebagatelne znaczenie. Poruszając się w nurcie postkolonialnym można zatem zapytać, w jakim stopniu w tej „płynnej nowoczesności” podróżowanie dotyczy wszystkich i czy dla każdego jest dostępne? Jest to jednak pytanie retoryczne. Nawet biorąc pod uwagę nowe formy „przemieszczania się” w wymarzone miejsca jakie oferuje Internetu. Patrząc globalnie, możliwość oglądania za pośrednictwem komputera niezliczonych zdjęć, filmów, blogów czy „spacerów” po poszczególnych ulicach praktycznie każdego miasta (np. używając satelitarnej mapy Google, czy Google Earth.) to często wciąż przywilej niedostępny dla wszystkich. Na luksus, jakim są tradycyjne wojaże mogą natomiast pozwolić sobie głównie mieszkańcy tzw. Globalnej Północy. Świat jest otwarty jedynie dla wybranych, którzy bez problemu mogą go przemierzyć, odwiedzić dalekie zakątki, dla pozostałych (też nie wszystkich) osiągalne pozostają jedynie podróże lokalne. Nie ma nic bardziej symbolizującego władcze relacje między „nami” a „innymi” niż podróże mieszkańców bogatej Północy do biednego Południa, „gdzie w całym procesie bardzo trudno pomyśleć o możliwości rewizyty” [15, s. 188].

Mimo tego mówi się, że prawo do podróżowania jest jednym z podstawowych. Jest to spojrzenie charakterystyczne dla Zachodu. „Kapitalizm, który był siłą napędową kolonializmu, stworzył też turystykę wraz z ideą czasu wolnego i środkami na jego zagospodarowanie” [7]. To właśnie w Europie powstało pierwsze biuro turystyczne założone w 1841 r. przez Anglik Thomasa Cooka [9].

Biorąc pod uwagę powyższe, przy spojrzeniu na współczesne podróże uwidacznia się ich neokolonialny charakter. To właśnie w turystyce ujawnia się jeden „z najbardziej wyraźnych przejawów kontynuacji hierarchicznych relacji między światem zachodnim a niezachodnim” [15, s.188]. Neokolonializm przejawia się nie tylko w nierównym dostępie do „podstawowego” prawa podróżowania, ale też w relacji z zastanym „tubylcem”, który wciąż jest „Innym” i od którego właśnie tego się wymaga. Przybysz nie zna i nie stara się specjalnie zrozumieć „Obcego”.

Zanim jednak dojdzie do bezpośredniego spotkania i konfrontacji z rzeczywistością, na podstawie informacji z różnych źródeł powstają określone wyobrażenia innej kultury. Niewątpliwie na kształt tych wyobrażeń oddziałuje telewizja. Przyglądając się bliżej programom podróżniczym zauważalna jest tendencja do tworzenia z nich raczej *show*, niż rzetelnego reportażu. Mówi się nawet o trawelebrytach. „*Travelerbrity* to osoba, która z podróżowania uczyniła swój zawód i źródło dochodu. (...) to bohater podróżnik, który ze względu na

nową sytuację kulturową musiał przeistoczyć się w bohatera masowej wyobraźni i dostosować do panujących w magicznym świecie konsumpcji reguł” [18]. Kilku polskich trawelebrytów prezentuje w książce „Podglądając Innego. Polscy trawelebryci w Ameryce Łacińskiej” [15] M. F. Gawrycki. Wymienia on, m.in.: Wojciecha Cejrowskiego, Roberta Makłowicza, Martynę Wojciechowską i, jako mniej typowych przedstawicieli, Elżbietę Dzikowską z Tonym Halikiem. Autor skupia się na podróżnikach-celebrytach odwiedzających Amerykę Łacińską, jednak już ta mała próba dostarcza przykładów w jaki sposób utrwalane, ale też kreowane są błędne wyobrażenia o różnych kulturach.

Problemem jest nie tylko powierzchowność, skłonność do esencjalizacji i egzotyzyzacji, nawiązywanie do starych paradygmatów czy brak dialogu z nowymi wizerunkami Innego, ale przede wszystkim nadawanie przedstawianym treściom miana faktów w postaci obiektywnych prawd [15].

Czasami na antenie pojawiają się niedopuszczalne stwierdzenia, np. W. Cejrowski w jednym z odcinków powiedział, że „spotkany przez niego czarownik jest po prostu na innym etapie rozwoju cywilizacyjnego. Musi zatem dorosnąć do jego poziomu kulturowego” [10]. W innym polecił też „przywrócenie dyktatury białego człowieka” [10] w Afryce.

Nagminną praktyką jest również reifikacja spotykanych ludzi. Często traktuje się ich jak obiekty – są dotykani, zagląda się do prywatnych miejsc w ich domach, patrzy z wyżyn etnocentryzmu, nazywa „dzikusami”. Takie sytuacje pojawiają się u wszystkich wspomnianych trawelebrytów.

C a ł k o w i c i e natomiast brak (lub jest sporadyczna) dyskusji i refleksji „na temat (nie) autentyczności ludności tubylczej, (...) na temat tego, jak dalece sama kategoria autentyczności jest produktem zachodniego dyskursu” [15, s. 126]. Wiąże się to z faktem, że programy te są rodzajem towaru, który należy jak najlepiej sprzedać. Trawelebryci muszą je dostosować do wymagań widzów, ci natomiast nie chcą oglądać obrazu przypominającego ich samych tylko w innym otoczeniu. Zadaniem podróżników – celebrytów jest więc przywiezienie i pokazanie inności, egzotyzyzacji.

Widzowie zapominają natomiast, że „kamera nie jest beznamiętnym rejestratorem rzeczywistości, ale urządzeniem naznaczonym ideologicznie”, [3]. Prawdą jest, że media manipulują rzeczywistością, jednak nie do końca można zgodzić się ze słowami M. F. Gawryckiego, że „przeciętny obywatel jest skazany na taką wiedzę o otaczającej go rzeczywistości, jaką daje mu telewizja” [15, s. 23]. Widz musi wykazać się aktywnością, własną refleksją, dystansem i krytycznym podejściem do oglądanych treści, jednak często tego nie robi. Wtedy kamera „staje się represyjnym narzędziem zamykającym go w totalizującym spojrzeniu zachodnioeuropejskim” [15, s. 29]. A widzowie podążają za subiektywnym spojrzeniem „przewodników” po inności, identyfikują się z prezentowanym punktem widzenia uznając go za słuszny i obiektywny. Powstaje w ten sposób niebezpieczeństwo, że osoby, które nie odwiedzą pokazywanych miejsc, pozostaną z takimi przekonaniem, ponieważ nawet nie będą miały okazji ich zweryfikować. Natomiast ci, którzy zdecydują się na podróż, poszukując

kolejnych informacji o danym miejscu sięgną, np. do przewodnika z dużym prawdopodobieństwem natrafią kolejne nie do końca zgodne z prawdą treści.

Jednym z przykładów takich przewodników jest popularna seria *Lonely Planet*, która nie wspiera w poznawaniu miejsc, „ale je w specyficzny sposób na potrzeby turysty kreuje” [8]. Książki *Lonely Planet są* „swoistymi światami samymi w sobie, kieszonkowymi wizjami opisywanych krajów” [20]. Podobnie jak w przypadku programów telewizyjnych tutaj również konkurencja stwarza wymogi, aby jak najbardziej uatrakcyjnić wydawaną książkę, a jednym z lepszych sposobów jest ubarwienie jej osobistymi doświadczeniami, wyjątkowymi przeżyciami. W rezultacie często autorami przewodników nie są specjaliści, „ale mniej lub bardziej doświadczeni podróżnicy, wychowani zazwyczaj w zachodnim kręgu kulturowym i świadomi tego, że piszą w zdecydowanej większości dla czytelników posługujących się pochodzącymi z zachodnich kręgów kulturowych kodami kulturowymi” [20]. Zjawiskiem niezwykle rzadkim, o ile w ogóle występującym, jest wydanie przewodnika napisanego przez *nativa*: „autorem przewodników po Rwandzie, nigdy nie jest Rwandyjczyk, a prowadzącym program o amazońskiej dżungli, nigdy nie jest jej mieszkaniec” [9].

Z powyższego wywodu można wysnuć wniosek, że „turystyka globalna, podobnie jak niegdyś kolonizatorzy i podróżnicy z Zachodu, od samego początku swojego istnienia amputuje (...) język światom odwiedzanym” [19].

Współczesne media nie wychowują do podejmowania świadomej i odpowiedzialnej turystyki, skupiając się na treściach powierzchownych, pomijają to, co ważne. Odbiorcy natomiast nie podejmują wysiłku poszukiwania, sprawdzania informacji, zadowolając się *show*, w którym inność odgrywa główną rolę.

W rezultacie gdy już dochodzi do bezpośredniego spotkania z „Innym” współcześni turyści dążą do realizacji posiadanych wyobrażeń, nie dostrzegając elementów, które im nie odpowiadają, podobnie jak Europejczycy mieli wizję tego, co zobaczą w Nowym Świecie, wszystko zaś co nie pasowało do skonstruowanych wyobrażeń odrzucali. W tym przypadku marzenia często stają się prawdą, ponieważ przybysz z Globalnej Północy jest gotowy za to zapłacić. Pieniądz, za który kupić można „autentyczność” „dzikich” jest formą dominacji stawiającą wysokie wymagania – tubylcy muszą być w wystarczającym stopniu egzotyczni, barwni, autentyczni [8]. Przybysze zmieniają się we współczesnych zdobywców eksploatujących mniej rozwinięte regiony – „turysta ekspresowo zdobywa to, za co zapłacił; jest współczesnym kolonizatorem w słomkowym kapeluszu – narzekającym, znicierniwiwym, uzbrojonym w kartę kredytową konsumentem” [17, s. 59]. Jak określili ich L. Turner i J. Ash – wycieczkowiec stają się „złotymi hordami” nawiedzającymi „peryferia przyjemności” [25], są nie tylko „alegorią konsumpcyjnego życia, lecz także nieuchronnym przeznaczeniem ponowoczesnego świata spełniającego się w ruchu” [17, s. 59].

Jaskrawym przykładem takiego zachowania jest film D. O'Rourke *Cannibal Tours* [22]. Wycieczka bogatych turystów w górę rzeki Sepik w Papui - Nowej Gwinei odwiedza wioski tubylców, które zmieniają się w żywe skanseny.

Przybysze bezrefleksyjnie konsumują swoją wyprawę, fotografują się w dawnych miejscach składania ofiar. W jednej ze scen mieszkaniec mówi: „>>Przy tych kamieniach tańczyliśmy i odcinaliśmy głowy<< - jest to dla turysty zachęta do zrobienia zdjęcia: >> tak, więc tutaj zabijaliście ludzi? To teraz muszę zrobić zdjęcie. Nas obu przy tych kamieniach. Na pamiątkę. To będzie miłe” [22]. W innym fragmencie filmu kobieta fotografuje się z grupą tamtejszych dzieci, pozując w taki sposób, żeby mieć atrakcyjne zdjęcie. Podczas ustawiania się do fotografii wyraźnie dba o to, aby nie naruszyć swojej strefy komfortu, nie zważając przy tym w ogóle na dzieci i ich niechęć – traktując je jak rekwizyty. Znamienna jest także scena, w której reżyser rozmawia z kamerą z młodym mieszkańcem wioski. Nagle z boku podchodzi kobieta i robi mu kilka zdjęć. Papuas zamiera w bezruchu. Po chwili turystka zadowolona z ujęcia wręcza mu banknot. Reżyser pyta wówczas w miejscowym języku „Trudno jest zarobić dolara?”, na co młody mężczyzna odpowiada, że tak, ciężko. Krótka scena w której żywy człowiek potraktowany jest jak kuriozalny eksponat w galerii, jest jedną z najbardziej zapadających w pamięć, podobnie jak wyraz twarzy Papuasa, który ma tego pełną świadomość.

Mimo to przed przyjazdem przybyszów przygotowywany jest swoisty spektakl, który ma odzwierciedlać ich wyobrażenia. Mieszkańcy wiosek, chcąc zarobić pieniądze, odpowiednio charakteryzują siebie i otoczenie. „Turystyczna strategia konstruowania miejsca (...) polega w dużym stopniu na >>oczyszczaniu terenu<< ze znaków nowoczesności. Dzieci na zdjęciach powinny być nagie (...) ewentualnie przybrane w rytualne stroje. Ludzie ubrani na sposób (...) zbytnio przypominający europejską modę, są najczęściej proszeni o usunięcie się z kadru” [21]. Fotograficzna dokumentacja jest ważnym elementem wycieczek - daje turystom możliwość „skonstruowania odwiedzanego miejsca jako zgodnego z (...) wyobrażeniami. Fotografowanie, z pozoru niewinna rozrywka (...), przekształca się niemalże w rytualne upokarzanie Innego” [21].

Dodatkowo ze strony turystów nie brakuje komentarzy takich jak te wypowiedane w filmie O'Rourke'a: „Widzimy ludzi, którzy są prymitywni (...). Oni nie żyją, raczej wegetują, ale może ich życie jest lepsze niż nasze? Nie są smutni, są zadowoleni” [22] czy „ Myślę, że niewiele możemy dla tych ludzi zrobić, ale musimy im pomóc w rozwoju. Przynosimy im pewne wartości i przekonania (...) Myślę, że może potrwać wiele lat, ale musimy to robić, ponieważ oni potrzebują naszej pomocy” [22].

Smutne jest to, że ze strony turystów pokazanych w *Cannibal Tours* nie pojawia się nawet próba podjęcia dialogu. Niewątpliwie przeszkodą jest bariera językowa, ale to wydaje się być niczym w porównaniu z barierą psychiczną. „Film O'Rourke'a jest historią o braku komunikacji pomiędzy dwoma stronami >>spotkania<<” [21].

Reżyser pokazuje ponadto również rolę organizatorów wycieczek, przewodników, agentów, którzy manipulują możliwością porozumiewania się zarówno z turystami, jak i tubylcami, wykorzystując jednych i drugich - „wchodząc w role opiekunów przedstawiają im na przykład fałszywe normy

kulturowe, jak w przypadku targowania się i umacniają tym samym uprzedzenia i przesady białego człowieka” [21]. To właśnie oni przyczyniają się do konstruowania świata zgodnego z oczekiwaniami klientów, w taki sposób, aby pożądana dzikość była jednocześnie bezpieczna [26].

Zakończenie filmu ma być zwieńczeniem procesu ponizania Innego. Turycy mają pomalowane zgodnie z rytualnym wzorem mieszkańców wioski twarze i urządzają na statku zabawę udając „dzikich”. Bawią się wizerunkiem tubylców, komicznie ich parodiują. Przewrotnie interpretując tytuł można jednak powiedzieć, że to właśnie oni stają się swoistymi ludożercami.

Mimo upływu czasu (1988 r.) film D. O’Rourke’a nie traci na aktualności. Dokument może stanowić ilustrację „podróżowania” niektórych ze współczesnych turystów, którzy tak naprawdę nie chcą spotkać się ze światem otaczającym ich podczas podróży, nie znają celu swojej wędrówki – podróżują dla samego podróżowania, „a właściwie dla złudzenia, marnej kopii oddającej tylko przelotne wrażenie (...)” [17, s. 59]. W tej wyprawie „mapa czy przewodnik turystyczny nie odzwierciedlają realnego terytorium, są wymyślonymi na potrzeby przemysłu turystycznego gadżetami” [17, s. 59].

Teza o neokolonialnym podłożu współczesnej turystyki znajduje potwierdzenie także w stanie umysłu rdzennych mieszkańców – akceptacji niższości. To właśnie poczucie tych skolonizowanych, że nigdy nie dorównają kolonizatorom „rodzi w nich kompleks niższości, który bardzo mocno wpłynąć może na ich tożsamość” [10]. Nawiązuje to z jednej strony do postulatów F. Fanona, stanowiących o tym, że „zniewolenie umysłu skolonizowanego, a nie armaty i bagnety, stanowi najsolidniejszy filar na którym oparty jest kolonializm” [12], a z drugiej do heglowskiego paradygmatu pan - niewolnik, o którym pisała L. Gandhi [14]. Do językowych opozycji, np. kolonizator/skolonizowany, biały/kolorowy, Europejczyk/dzikus powstałych z europocentrycznego punktu widzenia, P. Cywiński dołącza jeszcze zestawienie turysta/tubylec twierdząc, że we współczesnej turystyce „mamy do czynienia z najbardziej powszechnym i najmniej formalnym, tym samym niedającym się w żaden odgórny sposób kontrolować modelem powielania niektórych relacji kolonialnych” [10]. Dochodzi do sytuacji, w której „działania niezbędne dla istnienia systemu społecznego, są sterowane przez struktury systemu dominującego, wbudowane w transformację systemu zależnego. (...) Kolonializm nie jest wtedy formą działania, lecz wzbudzoną przez ekspansję i dominację trybem reagowania” [10].

Warto jednak pamiętać, że istnieje również drugie oblicze współczesnej turystyki i spróbować dostrzec coś więcej poza imperialnym turystą z Globalnej Północy, który ma władzę nad mieszkańcami odwiedzanego Globalnego Południa. Zauważyć „wewnętrzne formy podporządkowania, jakie wobec turystów stosują agenci przygotowujący inscenizację rzeczywistości czy jakie państwo postkolonialne narzuca swoim obywatelom” [7]. Jednostronne, wyłącznie negatywne i piętnujące spojrzenie na turystykę może prowadzić do reifikacji każdej ze stron kontaktu turystycznego [7]. Zjawisko nie jest tak proste, jak mogłoby się

wydawać, a przyjazd turystów do krajów postkolonialnych, może być też szansą na „odzyskanie głosu podporządkowanych” [7]. Jest to delikatny proces, który polega na złożonych negocjacjach i wymianie [14]. „Postkolonializm odczytuje bowiem kontakt powstały wskutek nawet nierównych relacji (...) w kategoriach interakcji i wzajemnego oddziaływania” [7]. Dlatego ważne jest znalezienie złotego środka, dostrzeżenie sprawczości obydwu podmiotów spotkania, ale nie ignorowanie pojawiających się relacji władzy [7].

Warto zwrócić uwagę na jeszcze inną swego rodzaju kolonizację w turystyce, której podlegają współcześnie najbardziej atrakcyjne dla podróżnych miejsc w Europie. Przykładem jest Barcelona. Dominujący wizerunek miasta składa się właściwie z kilku elementów: wyróżniającej się architektury Gaudiego z Sagradą Familią na czele, również zaprojektowanego przez tego architekta parku Güell oraz atrakcyjnych plaż, klubów i kawiarni. Właśnie te elementy zostały uwypuklone w filmie Woody’ego Allena *Vicky Cristina Barcelona*, który stał się „najgłośniejszą i najbardziej mitotwórczą reprezentacją” [19] stolicy Katalonii. Powielana przez kolejne obrazy wizja Barcelony stała się kamieniem węgielnym do powstania mitu, który przyczynił się „do jej zawłaszczenia przestrzenno-wizualnego przez przyjezdnych (rocznie Barcelonę odwiedza około 7,5 miliona turystów, co stanowi pięciokrotność liczby jej mieszkańców) oraz do jej utowarowienia” [19].

Również polityka miejska podporządkowana jest potencjalnym klientom - „najeźdźcom”. Miasto przeobraża się dla turystów, często nie zważając na mieszkańców i pośrednio zmuszając ich do usunięcia się w cień. Barcelończycy zostają wchłonięci przez turystyczny dyskurs – jako namiętni, gorący, żyjący beztrosko, szczęśliwi. Ich obraz ma być dokładnie taki, jakiego chce „kupujący ofertę podróży znużony życiem, zapracowany i zrutynizowany Europejczyk z północy” [19]. Nic dziwnego, że powstają takie określenia, jak „przechodzień-kolonizator”, czy „turysta-terrorysta” [19]. Wśród skolonizowanych mieszkańców rodzi się opór. Walczą „z narzucanymi im hegemonicznymi formami reprezentacji za pomocą konstruowania własnych” [19], starają się odczarować mit Barcelony, protestują przeciwko temu, że „dziedzictwo kulturowe jest zawłaszczane, a kolejne stare bazy, o wartości kulturowej nie do przecenienia, zamieniają się w hipermarkety. (...) Kultura, obyczaje (...) >>wydzierane<< są przez masową turystykę. Jedno pozostaje bez zmian – tak, jak niegdyś dochody z plantacji, tak dziś dochody z turystyki odgrywają w tym procesie kluczową rolę” [19].

Barcelona jest tylko jednym z przykładów miast-towarów, które widnieją na mapie turystycznego zdobywcy. Być może zwrócenie uwagi na problem współczesnego przemysłu turystycznego także w Europie, pozwoli na szersze spojrzenie, wyjście poza podział na „centrum” i „peryferia przyjemności”. To z kolei umożliwi dostrzeżenie nowego kolonizatora – konsumpcjonizmu, którego ekspansja rozprzestrzenia się daleko poza gałąź turystyki. J. Habermas mówi o „procesie kolonizacji świata życia” [16]. Człowiek ulegając „aksamitnej tyranii konsumpcyjnego totalitaryzmu”, [1] czuje się wolny, „nie zauważa

konsumpcyjnej presji, która go zniewala, więc nie stawia oporu” [2, s.378; 1].

Niewątpliwie podróże kształcą i rozwijają. Z pewnością jest to jeden z głównych powodów, dla których ludzie opuszczają swoje domy i wyruszają do dalekich, obcych krajów. Dla współczesnego człowieka to także „poszukiwanie autentyczności – nowoczesna odmiana uniwersalnej ludzkiej potrzeby *sacrum*. Turysta jest nowoczesnym pielgrzymem poszukującym autentyczności w >>czasach<< i >>miejscach<< możliwie oddalonych od własnej codzienności” [15, s. 12]. Trzeba jednak uważać, aby podczas tego poszukiwania prawdy jej nie przeoczyć dlatego, że może nie być do końca zgodna z wyobrażeniami. Spotykając inne kultury należy więc pamiętać o otwartości umysłu, unikać etno- i europocentryzmu oraz oceny, próbować zweryfikować nabytą wiedzę, przekonać się, jak jest naprawdę. Może się okazać, że całkowite zrozumienie „Innego” nie jest możliwe, gdyż „każde poznanie nieuchronnie pociąga za sobą konsekwencje własnego położenia historycznego i że z powodu swoich historycznych i kulturowych osobliwości nie możemy uwolnić się od własnego kontekstu” [13, s. 235]. Jednak „próba zrozumienia kultury Indii [czy innej kultury - przyp. A.M.K.] nie znaczy, że musielibyśmy stać się niczym >>Hindusi starożytności<<, myślący i postrzegający świat dokładnie tak, jak oni. Nie zdołamy osiągnąć takiego poziomu obiektywizmu, a nawet gdyby tak się stało, to przecież nadal nie byłibyśmy Hindusami” [6].

Dlatego należy wystrzegać się propozycji „dziecka kolonializmu” [11, s.131] - tradycyjnej etnologii, która „kontynuując sposób myślenia właściwy konkwistadorom, nauczyła nas albo postrzegać Innych jako podobne nam, ale nieidentyczne istoty (co prowadziło do asymilacjonizmu i projekcji naszej wizji świata i człowieka na wizję Innych) albo jako różnych od nas, co prowadziło do wartościowania, przy czym inny zawsze postrzegany był jako obcy i gorszy” [11, s.131]. Wybrać odmienną drogę - postrzegać „inność” w kategoriach dialogu, uczestniczenia, stawania się, bo to daje „trzecią możliwość”.

SPIS CYTOWANEJ LITERATURY:

1. B. Barber, *W mackach McŚwiata*, [w:] Gazeta Wyborcza 14-15 marca 1998 .
2. B. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, Warszawa 1998.
3. J.L. Baudry, *Ideologiczne aspekty aparatu filmowego*, „Powiekszenie”, nr1, 1985, [za:] M. F. Gawrycki, *Podglądając Innego – polscy trawelebrycy w Ameryce Łacińskiej*, *Op.cit.*, s. 29.
4. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków, 2006.
5. Z. Bauman, *Włócząca i turysta: typy ponowoczesne*, [w:] „Etyka ponowoczesna”, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa, 1996.
6. A. Beinorius, *Orientalizm i dyskurs postkolonialny: kilka problemów metodologicznych*, „Porównania”, 2012, nr 12, s. 11-23.
7. N. Bloch, *Oglądający i oglądani - czyli postkolonializm potrzebny turystyce*, „Post-turysta”, 2013, 2/52, źródło: <http://post-turysta.pl/artukul/ogladajacy-ogladani>, [dostęp: 04.01.2018 r.].
8. P. Cywiński, *Edward Said czyta Lonely Planet*, „Post-turysta”, 2013, 5/52, <http://post-turysta.pl/artukul/edward-said-czyta-lonely-planet> [15.03.2016].
9. P. Cywiński, *Europocentryzm, czyli świat widziany przez zachodnie okulary*, „Post-turysta”, 2013, 20/52, źródło: <http://www.post-turysta.pl/artukul/europocentryzm>, [dostęp: 10.01.2018 r.].
10. P. Cywiński, *Neokolonializm turystyczny – co się kryje za tym terminem*, „Post-turysta”,

2013, 29/52, źródło: <http://post-turysta.pl/artukul/neokolonializm-turystyczny>, [dostęp: 13.01.2018 r.].

11. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyswiatach*, Poznań, 2005.
12. F. Fanon, *Wyklęty lud Ziemi*, Warszawa, 1985, [cyt. za:] P. Cywiński, *Neokolonializm turystyczny – co się kryje za tym terminem*, *Op. cit.*
13. H.G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Warszawa, 2004, s. 235, [za:] A. Beinorius, *Orientalizm i dyskurs postkolonialny (...)*, *Op. cit.*
14. L. Gandhi, *Teoria postkolonialna*, Poznań, 2008.
15. M. F. Gawrycki, *Podglądając Innego – polscy trawelebrycy w Ameryce Łacińskiej*, Warszawa, 2011.
16. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego* t.2, Warszawa 2002; zob. też, np.: J. Baudrillard, *Spoleczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Warszawa 2006, Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2005; B. Scheuer, *O kryzysie współczesnego społeczeństwa, czyli nasza wesola apokalipsa wciąż na nowo przeżywana*, źródło: <https://ibd.pl/wiedza-dla-biznesu/o-kryzysie-wspolczesnego-spoleczenstwa-czyli-nasza-wesola-apokalipsa-wciaz-na-nowo-przezywana>, [dostęp: 24.01.2018 r.].
17. S. Iwasiów, *Postkolonializm wobec podróży. Niektóre przypadki Andrzeja Stasiuka*, „Rocznik Komparatystyczny” 2012, nr 3, s.51-70.
18. B. Koturbasz, *Multimedialne podróżopisarstwo, czyli narodziny travelrebrity*, „Panoptikum”, 2009, vol. 8 (15), s. 117–124.
19. A. Kussy, *Od spojrzenia do zawłaszczenia, czyli dlaczego bedekerowy obraz Barcelony nie jest niewinny*, „Pracownia Kultury”, 7/2014, źródło: <http://www.laboratoriumkultury.us.edu.pl/?p=30647>, [dostęp: 12.01.2017 r.].
20. E. Malchrowicz, *Oglądany świat - czyli wpływ mediów na nasze podróżowanie*, „Post-turysta”, 2013, 32/52, źródło: <http://post-turysta.pl/artukul/Ogladany-swiat>, [dostęp: 07.01.2018 r.].
21. R. Nahirny, *Ludzie z kamerami. Dennis O'Rourke w poszukiwaniu ostatnich kanibali*, [w:] „Kultura-Historia-Globalizacja”, 2013, nr 14, s. 207-221.
22. D. O'Rourke, *Cannibal Tours*, Institute of Papua New Guinea Studios, 1988.
23. E. Said, *Orientalizm*, Poznań, 2005, s. 31.
24. Z. Sardar, *Postmodernism and Other. The New Imperialism of Western Culture*. Londyn, 1998, s. 13, [za:] A. Beinorius, *Orientalizm i dyskurs postkolonialny: kilka problemów metodologicznych*, „Porównania”, 2012, nr 12, s. 11-23.
25. L. Turner, J. Ash, *The golden hordes : international tourism and the pleasure periphery*, Nowy York, 1976, [za:] N. Bloch, *Oglądający i oglądani - czyli postkolonializm potrzebny turystyce*, *Op.cit.*
26. A. Wiczorkiewicz, *Apetyt turysty*, Kraków, 2008.

ТВОРЧИСТЬ В'ЯЧЕСЛАВА ПОЛУНІНА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ТЕАТРУ ПАНТОМІМИ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ

*Нагорняк Максим Олександрович,
магістрант ЛДАКМ (м. Київ)
Науковий керівник –
канд. мистецтвознавства,
доцент М.В. Крипчук*

Культуротворчі процеси, які відбуваються в сучасній Україні, характерні і для сценічного мистецтва, тому що саме в цій галузі ведеться активний пошук нових напрямів, естетики, форм та художньої образності.

Пластика, на наш погляд, є найбільш природним виразником почуттів. Адже і в житті ми часто висловлюємо почуття за допомогою жестикуляції та міміки там, де відчуваємо, що не можемо передати словами свої переживання. За словами представника французької естетичної науки Ш. Батте «жест і інтонація – це мова самої природи» [2, с. 399]. Пластична виразність є однією з важливих якостей сучасного актора. За допомогою цих засобів виразності створюється сценічний образ всієї постановки. Дослідник М. Крипчук вважає пантоміму «близькою за особливостями символічної образності» [1, с. 9].

Пантоміма та її засоби виразності завжди були затребувані у періоди, насичені радикальними змінами у суспільстві та мистецтві. В ній відбивається подвійний аспект буття у межах дійсного і уявного, реального та ідеального. Закономірності руху процесу пантоміми, її нові взаємозв'язки, модифікації безперечно впливають на зміст видовищно – пластичних форм сценічної творчості.

60-ті рр. ХХ ст. ознаменувалися зверненням творчих колективів до мистецтва пантоміми. Одним з перших засновників цього мистецтва серед радянських країн став Л. Енгібаров, який назвав пантоміму першоосновою для об'єднання всіх без винятку мистецтв, ламаючи і синтезуючи різноманіття виразних засобів кожного з них в спеціальні форми художньої цілісності [3].

Наприкінці 70-х рр. ХХ ст., на заклик часу, в просторі «звичайної» пантоміми з'являється В. Полунін і його комічний театр «Лицедії» [4]. Цей масштабний театр починав свої дійства у невеликому залі на 150 місць, де вони змінювали уявлення про традиційне театральне видовище. Після гучного «перевороту» у видовищно-пластичному мистецтві майстер вийшов на шлях, що об'єднав художню природу міма та клоуна.

На цьому етапі творчої діяльності народжується спектакль «Фантазери» (1978 р.). У художній манері цього спектаклю простежуються принципи старовинних ігор скоморохів, балаганних видовищ. Вистава-гра розкриває основні закони пантоміми: оперуючи уявним світом мрії і

фантазії, впливати на його стан в безпосередньому досвіді імпровізованого акторського існування.

Початок 80-х рр. XX ст. є періодом процвітаючого соцреалізму, стає місцем для розвитку різноманітних форм акцій, перформансів. Театр «Лицедії» знову ставить перед собою нові завдання, які відкривають нові правила гри: не тільки залучити до себе увагу, але і залучити глядача до активної участі, до співтворства в єдиному сценічному дійстві. Члени творчого колективу почали активно застосовувати метод спонтанності, провокаційних та атракційних дій. Провокаційний метод засвідчив використання підміни суб'єктів, де діє принцип «свій-чужий» (випадок з мільціонером, наречений і наречена, трубач). Атракційний метод став місцем, де проектувалися «стресові ситуації», що викликали видовище візуального характеру, в якому глядач, потрапляв в дисконфорт.

Спектакль «Чурдаки» (1982 р.) демонструє зовсім іншу манеру театральної гри. В його основі лежить «маска», як втілення людської поведінки. Вона є незамінним змістовним елементом театру, як система пізнання природи творчості. Саме у ній клоун вибудовує відносини зі світом, які відображені через поведінку персонажа. Маска для акторів стає можливістю для максимального особистісного прояву. Вона приховує особистість актора і таким чином виявляє його самого, його творчу індивідуальність. Тому клоунським виглядом театру «Лицедії» є зоровий образ, що розкриває та оголює людську натуру[5].

Експерименти В. Полуніна переростають у створенні «Школи дурнів». У цій школі через нерозривні зв'язки з новим змістом часу складається свій підхід до принципів театру-дії. В. Полунін розвінчує етимологію поняття «дурень». Кожна людина, навіть будучи розумною, змушена добровільно ставати дурнем, потрапляючи в «дурні» (алогічні) ситуації дійсності. Ставати тим, кого всі дурять і хто тепер не проти і сам обдурювати всіх. Полунін вважає, що клоун-дурник живе в кожному і може проявитися в будь-яку хвилину.

Початок 90-х рр. XX ст. ознаменувався перехідним чи метаморфозним у розвитку мистецтва пантоміми. У цей складний період, що ознаменувався рухом від «ідеологічності» до «вільних відносин», В. Полунін створює новий образ клоуна – філософа. Спектакль «Жовтий» (1993 р.) демонструє несподіваний і абсурдний світ, в якому Асією з величезною валізою, в циліндрі на голові, з якого, немов з паровозної труби, валить пар, послішає слідом за всіма зі світу, в якому все втратило свій колишній сенс. В цьому «сНіжному шоу» він показує світ, що говорить про себе самого, про своє коріння та історію. Сценічний простір одночасно поєднує в собі поезію пантоміми, жарт клоуна, ритм танцю та філософію людського духу[6]. В. Полунін за допомогою різноманітних музичних ритмів та пульсуючої тиші через кожен об'єкт демонструє створення свого власного світу.

У спробі виявлення закономірностей нових взаємозв'язків і модифікацій можна стверджувати, що пантоміма є основою будь-якої

естетичної системи театру та мистецтвом трансформації пізнання.

Аналіз закономірностей формування видовищно-пластичних форм театру показав, що становлення індивідуальності пантоміми цілком і повністю залежала від принципів акторської гри, взаємозв'язків із публікою. Яскравим прикладом яких став клоун-мім-театр «Лицедії». Його робота базувалася на подоланні існуючих уявлень про класичну пантоміму. Театр приділяв найбільшу увагу до реалій часу, особистісних і професійних якостей, що дозволили їм розширити уявлення про можливості пантоміми, наситити її традиційну сторону своєрідністю стихій ігрового перетворення.

Сьогодні пантоміма стала феноменом прихованого людського ресурсу і простором, де з'являються нові аспекти вивчення пантомімічних технік у науках, серед яких: психологія пантоміми, психопластика, психодрама, пластикодрама.

ЛІТЕРАТУРА

1. Крипчук М. В. Символічна образність театралізованих видовищ та масових свят Східної України (на матеріалі Луганщини) : автореф. на здоб. наук. ступ. канд. мистецтвознавства : 26.00.01 «теорія та історія культури» / М. В. Крипчук. – К., 2013. – 16 с.
2. Музыкальная эстетика западной Европы XVII – XVIII веков / сост. текстов и общ. вступ. ст. В. П. Шестакова. – М. : Музыка, 1971. – 688 с. [22 ил.] : ил., портр.
3. Рутберг И. Г. Пантомима : движение и образ / И. Г. Рутберг. – М. : Сов. Россия, 1981. – 158 с.
4. Театр Лицедей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://licedeitheatre.com/#o-teatre>
5. Русское искусство XX века : сб. трудов / отв. ред. и сост. С. К. Бушуева. – СПб. : РИИИ, 2002. – Вып. 2 и 3. – 320 с.
6. Slava's SNOWSHOW [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://slavasnowshow.com/ru/snezhnaya-simfoniya/>

SZKOLENIA JAKO ELEMENT WSPIERAJĄCY ROZWÓJ ZAWODOWY

Ober Józef,

Adiunkt na Wydziale Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej

Jozef.Ober@polsl.pl

Pliszka Bogdan,

Adiunkt na Wydziale Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej

Bogdan.Pliszka@polsl.pl

Streszczenie. Opracowanie ma na celu wskazać rolę szkoleń pracowniczych w rozwoju zawodowym człowieka. W artykule scharakteryzowano pojęcie, istotę oraz cele szkoleń i doskonalenia pracowników. Ponadto został omówiony proces szkolenia, istota i cele planowania szkoleń oraz analiza potrzeb szkoleniowych

wraz ze wskazaniem metod i form szkoleniowych.

Słowa kluczowe: szkolenia, doskonalenie, kwalifikacje, rozwój zawodowy.

Key words: training, improvement, qualifications, professional development.

1. Wprowadzenie

Szkolenia, w dzisiejszych czasach są nierozłącznym elementem, który towarzyszy w życiu codziennym i pracy zawodowej. Pojawianie się w firmach nowych rozwiązań technicznych, nowatorskich form usług, czy różnych oczekiwań użytkowników, skłania pracowników jak i kadrę zarządzającą do nabywania bądź poszerzania nowych kompetencji przede wszystkim poprzez szkolenia. Każda organizacja jest generalnie rozpatrywana jako układ działający w otoczeniu, który znajduje się pod jego wpływem i oddziałuje na otoczenie będąc całością warunków m.in. prawnopolitycznych i ekonomicznych. W związku z powyższym, podstawą dobrego funkcjonowania, tak pojmowanej organizacji, jest posiadanie bądź osiągnięcie umiejętności przystosowania się do otoczenia.

2. Pojęcie, istota oraz cele szkoleń

Od wielu lat u podstaw zarządzania zasobami ludzkimi leży stwierdzenie, że „pracownicy stanowią bardzo cenny kapitał, którego wartość powinno się systematycznie podnosić, inwestując w tych pracowników” [1, s. 186], inwestycje te mogą polegać na organizowaniu szkoleń oraz innych formach doskonalenia zawodowego. Coraz więcej przedsiębiorstw docenia znaczenie szkoleń i innych działań, które mają na celu osiągnięcie wyższego poziomu przystosowania zawodowego, coraz większej elastyczności w wykonywanych działaniach oraz pełniejszej samorealizacji pracowników. „Proces szkolenia i doskonalenia pracowników postrzegany jest jako bardzo ważna inwestycja, bodziec i jedno z bardzo ważnych a nawet podstawowych narzędzi poprawy efektywności w organizacji. Przed przedsiębiorstwem pojawia się wymóg pełnego wykorzystania i rozwoju potencjału intelektualnego pracownika, ukierunkowania jego kariery zawodowej zgodnie z jego kwalifikacjami i zainteresowaniami” [10, s. 33]. W dzisiejszych czasach bardzo trudno jest połączyć kwalifikacje z zainteresowaniami. Obecny rynek pracy jest nastawiony na osiąganie sukcesów, jest to priorytet pracodawców, więc pogodzenie zainteresowań z kwalifikacjami niestety nie zawsze ze sobą współgra. Nowoczesny pracownik musi podejmować wybór, który często rozstrzyga taka kwestia jak wynagrodzenie. Wówczas pracownik „zapomina” o zainteresowaniach i stara się wyuczyć nowych wzorców funkcjonowania i działania, które w danej firmie są lepiej nagradzane niż jego zainteresowania, co z kolei wiąże się z doskonaleniem tego co przynosi większy efekt.

W zarządzaniu lub gospodarowaniu zespołami ludzkimi „szkolenie zwykle odnosi się do szkolenia pracowników wykonawczych lub technicznych w pracach, do wykonania których zostali zatrudnieni. Doskonalenie natomiast

odnosi się do wpajania menedżerom i pracownikom fachowym kwalifikacji niezbędnych zarówno na obecnym jak i ewentualnym przyszłym stanowisku” [5, s. 436]. Dobrze wyszkolony menedżer zarządzający zespołem ludzi potrafi dostrzec mocne strony każdego pracownika. W rezultacie jest w stanie tak ułożyć mu pracę, że będzie on mógł wykorzystywać potencjał, który posiada i połączyć go z zainteresowaniami, wówczas pracownik pracuje z większą pasją i bardziej angażuje się w wykonywane zadania, ponieważ sprawia mu to większą satysfakcję.

Systematyczny model szkolenia i doskonalenia zawodowego przybiera zazwyczaj charakter procesu, który stanowi sekwencje kilku etapów. Zapewniają one racjonalność zachowań organizacyjnych tj. analizy i identyfikacji potrzeb szkoleniowych, przygotowania programu i planu szkolenia, realizacji szkolenia i oceny jego efektywności. Każdy z wymienionych komponentów odgrywa bardzo ważną rolę. Aby ten proces dobrze funkcjonował należałoby prowadzić stały monitoring tej sfery działalności szkoleniowej poprzez stosowanie rozważań pod kątem teoretycznym i empirycznym.

3. Proces szkoleniowy

Organizatorzy szkoleń oraz firmy szkoleniowe, są zobowiązani do zapewnienia odpowiedniego nadzoru wewnętrznego, wykwalifikowanej i kompetentnej kadry dydaktycznej, posiadającej odpowiednie przygotowanie zawodowe, zgodne z rodzajem i charakterem prowadzonych zajęć. Oczywiście jest zapewnienie warunków wyposażenia dydaktycznego, które jest niezbędne do prawidłowej realizacji procesu szkolenia. Szkolenia organizowane w firmach szkoleniowych, ponadto powinny odbywać się w lokalach, które zapewniają odpowiednie warunki.

Programy szkoleniowe powinny zawierać w swojej strukturze założenia organizacyjno-programowe, które określają min. nazwę formy nauczania, cel edukacji, zakres tematyczny, zasady doboru uczestników, określenie w jaki sposób będą sprawdzane efekty nauczania. Każde ukończenie pozaszkolnych form kształcenia, doskonalenia czy doksztalcania musi być potwierdzone stosownym zaświadczeniem, np. dyplomem, certyfikatem itp.

Proces realizacji szkolenia wymaga stworzenia planu szkolenia, w którym należy min.:

- rozpoznać potrzeby szkoleniowe pracowników,
- dobrać odpowiednią tematykę szkoleń, tak by gwarantowała dynamiczny rozwój organizacji,
- wybrać odpowiednie formy i metody zdobywania wiedzy i umiejętności,
- ustalić kogo szkolić i w jakiej kolejności,
- przeprowadzić ocenę szkolenia [7, s. 110].

Na proces szkolenia traktowanego jako działanie zorganizowane powinno składać się kilka etapów, które zapewniają racjonalność zachowań organizacyjnych. Te etapy możemy przyjąć wg określonych modeli. W literaturze przedmiotu można spotkać kilka modeli procesu szkolenia i doskonalenia

zawodowego np. organizacji uczącej się, rozwojowy, konsultacyjny, przejściowy, planowy czy systematyczny. Wybór określonego modelu zależy min. od stopnia centralizacji, wielkości organizacji i panującej w niej kultury [9, s. 29-30].

4. Istota i cele planowania szkolenia

Opracowanie planu rozwoju personalnego jednostki w przedsiębiorstwie jest zadaniem złożonym i niezbędnym do zapewnienia pomyślnego funkcjonowania organizacji. Planowanie daje możliwość wyznaczenia celu przedsiębiorstwa i określenia sposobu jego osiągnięcia, a ponadto umożliwia:

- zaplanowanie środków potrzebnych do jego realizacji,
- działanie pracowników zgodnie z przyjętymi celami, zasadami i normami,
- śledzenie i pomiar stopnia realizacji celów, co daje możliwość podjęcia działań korygujących jeśli postępy są niezadowalające [14, s. 33].

Celem planowania odnoszącego się do szkolenia personelu jest ustalenie ilu pracowników o określonych kwalifikacjach, w jakim czasie i z jakiego zakresu mają być przeszkolone [10, s. 83]. Opracowanie planowania musi być zgodne ze specyfiką organizacji i przede wszystkim odpowiadać potrzebom pracowników. Trzeba zatem przed utworzeniem konkretnego planowania rozemnić stan faktyczny i zdiagnozować aktualny stan możliwości rozwoju w organizacji. Procedurę planowania można podzielić na trzy czynności:

- diagnoza aktualnego stanu i możliwości przedsiębiorstwa, istniejących warunków, tendencji rozwojowych zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych,
- działania prognostyczne,
- pozostałe czynności związane z przygotowaniem planu i podjęciem decyzji dotyczących jego wdrożenia oraz monitorowania [8, s. 7].

Opracowane plany szkolenia pracowników powinny obejmować część rzeczową – zasięg i zakres zadań szkoleniowych, a także część finansową – wysokość środków na realizację zadań w tym zakresie. Szkolenie pracowników jak każda inwestycja powinna być szczegółowo przeanalizowana i zaplanowana. Szkolenie na przypadkowych kursach, przypadkowych pracowników nie będzie skutkowało osiągnięciem zamierzonego celu. Dlatego bardzo ważne jest szczegółowe określenie potrzeb szkoleniowych pracowników, a także zaplanowanie odpowiednich form szkoleń. Pierwszym etapem planowania jest określenie kierunków rozwoju personelu. Po zaakceptowaniu przez pracownika przedstawionej mu propozycji szkolenia (zarówno korzyści jak i niedogodności związanych z tym przedsięwzięciem), należy przygotować kilka alternatywnych kierunków rozwoju i przedstawić je pracownikowi. Kolejnym krokiem jest uporządkowanie propozycji kierunków rozwoju ze względu na ich atrakcyjność. Następnie określa się wstępne potrzeby w zakresie szkolenia, orientacyjny czas przeznaczony na szkolenia, częstotliwość i przybliżone oszacowanie kosztów [15, s. 39].

5. Analiza potrzeb szkoleniowych

W wyniku różnic w otoczeniu, różnorodności wyrobów, rynków oraz klientów, organizacje mają odmienne oczekiwania wobec swoich pracowników. Występują więc rozmaite potrzeby w dziedzinie szkolenia i doskonalenia, a do ich zaspokojenia potrzebne są odmienne strategie i sposoby działania [13, s. 237].

Potrzeby szkoleniowe ujawnione są za pomocą ustalenia pewnych standardów sprawności na danym stanowisku, czy przy wykonywaniu określonych zadań i mierzone przez porównywanie poziomu aktualnego z modelem standardowym. Różnica między nimi to właśnie potrzeby szkoleniowe [2, s. 44]. Obecne i przyszłe zapotrzebowanie na dodatkową wiedzę i umiejętności zarówno ze strony organizacji jak i z punktu widzenia indywidualnego pracownika rozpoznaje się za pomocą zestawu metod zwanych analizą potrzeb [7, s. 109]. Analiza potrzeb szkoleniowych to proces skomplikowany i trudny. Jest rodzajem badania, w związku z czym, zespół ją przeprowadzający powinien kierować się zasadami przeprowadzania badań. Niektóre firmy dysponują systemami, które na bieżąco gromadzą informacje o pojawiającym się zapotrzebowaniu na szkolenia. Organizacje takie posiadają dobrze funkcjonujący system komunikacji wewnętrznej, wysoką świadomość pracowników oraz stosowne oprogramowanie. Wówczas proces badania potrzeb w zakresie szkoleń trwa ciągle i wymaga jedynie kontroli i koordynacji. Inne firmy decydują się na kompleksową analizę potrzeb szkoleniowych z powodu istotnych zmian w ich funkcjonowaniu. Zmiany te stanowią odpowiedź np. na nową sytuację rynkową, działania konkurencji czy wymagania akcjonariuszy [4, s. 32-33].

Badanie potrzeb szkoleniowych powinno być pierwszym krokiem do tego by rozpocząć rozmowę na temat wiedzy, umiejętności i postaw jakie są wymagane przez organizację biorąc pod uwagę pracowników. Decyzje o zorganizowaniu szkolenia dla pracowników często są zauważalne np. wraz ze spadkiem dochodów firmy. Rodzi się wówczas myśl o zorganizowaniu szkolenia dla pracowników. Wcześniej jednak ważne jest aby przeprowadzić tzw. analizę potrzeb szkoleniowych. Analizując przykład spadku dochodów firmy, musimy wziąć pod uwagę przyczynę, a dokładnie co powoduje spadek dochodów w firmie. Bardzo duże prawdopodobieństwo jest takie, że doradcy są nie przeszkoleni w technikach sprzedażowych. Przeanalizowanie przed szkoleniem umiejętności pracowników pozwala nie tylko ustalić co trzeba koordynować, ale również może pomóc stworzyć narzędzia do pomiaru tych umiejętności. Analizę potrzeb szkoleniowych można sprowadzić do czterech podstawowych typów działania, którymi są:

- analiza efektywności poszczególnych pracowników,
- analiza wymagań stanowiska,
- analiza funkcjonowania firmy jako całości,
- zbieranie opinii pracowników [11, s. 29-30].

Aby rzetelnie przeprowadzić analizę efektywności poszczególnych pracowników ważne jest aby w firmie prawidłowo funkcjonował system

okresowych ocen pracowniczych. Właśnie po jego przeanalizowaniu jest możliwość określenie słabych i mocnych stron pracownika i odpowiednio dobrać i opracować plany szkoleniowe. Dobrze przeprowadzona analiza potrzeb szkoleniowych jest najważniejszą częścią pierwszego etapu szkoleniowego. Wyniki tej analizy decydują o kształcie, zakresie i formie przeprowadzonego szkolenia. Żeby jednak w pełni wykorzystać otrzymane wyniki, należy je wcześniej przekształcić i skonkretyzować na zamierzenia i cele. Dopiero jasno określone cele umożliwiają opracować specjalnie dobrany program i wybór metod szkoleniowych oraz opracować kryteria oceny całego szkolenia jak i pracy trenerów.

6. Metody i formy szkolenia i doskonalenia pracowników

Cel rozwoju kompetencji pracowników można osiągnąć jeżeli zaplanujemy i wykorzystamy szeroko rozwiniętą gamę metod i technik szkolenia. Determinanty wyboru metody szkolenia są następujące:

- treść szkolenia,
- podmiot szkolący,
- podmiot szkolony,
- koszt szkolenia,
- dotychczasowe doświadczenia [3, s. 58].

Wybór interesującej nas formy doskonalenia zawodowego uzależniony jest przede wszystkim od celu jaki zakładamy i jaki chcemy osiągnąć. Doskonalenie pracowników dotyczy tych osób, które posiadają już zawód. Przedsiębiorstwo doskonaląc pracowników, w dużej mierze powinno kłaść nacisk na sposób aktualizacji, pogłębiania i uzupełniania wiedzy pracowników oraz ich umiejętności.

Istnieją dwie główne formy realizacji doskonalenia zawodowego przez przedsiębiorstwo:

- Doskonalenie na stanowisku pracy – organizowane wewnątrz przedsiębiorstwa, w ramach którego następuje przyuczenie do wykonywania pracy na określonym stanowisku pracy;
- Doskonalenie z oderwaniem od pracy – organizowane wewnątrz przedsiębiorstwa lub poza firmą poprzez korzystanie z usług profesjonalistów, renomowanych uczelni i wykładowców [14, s. 294].

Doskonalenie na stanowisku pracy jest bardzo skuteczną formą. Tego typu szkolenia są przewidywane dokładnie do konkretnej osoby oraz specjalnie dla niej dostosowane. Struktura opracowanie takiego szkolenia powiązana jest z wykonywaną pracą, ponadto umożliwia kontrolowanie kosztów oraz zapewnia koordynację programów szkolenia z planami i potrzebami przedsiębiorstwa. Stroną ujemną szkolenia na stanowisku pracy jest ograniczona możliwość wykorzystania wyuczonej wiedzy i umiejętności na innych stanowiskach pracy, ze względu na ich wąski profil. Tego typu szkolenia ujemnie wpływają na siłę przetargową pracownika na rynku pracy [12, s. 105]. Istotną rolę odgrywa tutaj trener. Jest on osobą, która przygotowuje szczegółowy plan rozwoju

podopiecznego i pomaga we wdrożeniu oraz przy wykonywaniu na bieżąco obowiązków. Można powiedzieć, że najważniejszą zaletą tego typu szkoleń jest fakt, że odbywa się ono w tzw. realu, czyli w realnym czasie i sytuacjach. Podmiot szkolący się doświadcza i radzi sobie zarazem z problemami, ale również w każdej chwili może liczyć na wsparcie ze strony swojego trenera. W następstwie trener prowadzi tzw. ocenę postępów, za pomocą której jest w stanie określić problemy i zweryfikować postępy, podczas przeprowadzanych krótkich bezpośrednich rozmów z podopiecznym w czasie przerw lub po skończeniu dnia pracy. Takie szkolenie może być przeprowadzane wśród niewielkich grup lub z jednym pracownikiem. Liczebność grupy uzależniona jest od tematyki szkolenia, wymogów zadaniowych, przeznaczonego czasu oraz doświadczenia pracownika. Naśladowanie najlepszych pracowników oraz swojego kierownika jest najlepszym i najłatwiejszym sposobem do nabywania i usystematyzowania dobrych nawyków w pracy. Możemy wyróżnić cztery metody sformalizowanego doskonalenia na stanowisku pracy:

- *Wychowanie* – szkolenie podwładnego przez bezpośredniego przełożonego – jest najskuteczniejszą metodą doskonalenia kierowników. Niestety wielu z nich albo nie potrafi, albo nie chce wychowywać swoich podwładnych. Wychowanie na stanowisku pracy jeśli ma być skuteczne musi być realizowane ze znaczną powściągliwością. Podwładni nie mogą bowiem się rozwijać, jeśli nie pozwoli im się rozwiązywać problemów po swojemu. Kierownicy zbyt często uznają za konieczne mówienie podwładnemu dokładnie, co mają robić, uniemożliwiając w ten sposób skuteczność wychowania;

- *Rotacja stanowisk* polega na przenoszeniu kierowników ze stanowiska na stanowisko po to, aby zdobyli większe doświadczenie i zapoznali się z różnymi aspektami funkcjonowania firmy;

- *Stanowiska szkoleniowe* – osoby szkolone powołuje się na stanowiska sztabowe bezpośrednio podlegające danemu kierownikowi, często jako jego asystentów. Umożliwia to szkolonemu współpracę i wzorowanie się na wybitnym kierowniku, z którym nie miałby w innym wypadku możliwości kontaktu;

- *Planowane działania* polegają na przydzielaniu szkolonym ważnych zadań w celu zwiększenia ich doświadczenia i umiejętności. Doświadczenia takie ułatwiają mu poznanie funkcjonowania organizacji, a także zwiększają jego umiejętności interpersonalne [14, s.294].

Metody doskonalenia z oderwaniem od pracy uwalniają od stresów i bieżących wymagań stanowiska pracy, ponadto ułatwiają spotkania z ludźmi z innych wydziałów i organizacji. Szkoleni pracownicy mają możliwość zetknięcia się z nowymi, pozytywnymi koncepcjami i doświadczeniami oraz nawiązania kontaktów, które mogą im się przydać po powrocie do pracy [14, s. 295-296]. Szkolenia te stosowane są głównie do przekazywania wiedzy teoretycznej oraz uczenia określonych zachowań. Praktyczne wykorzystanie nowych treści następuje dopiero po zakończeniu danego przedsięwzięcia szkoleniowego. W celu minimalizowania ewentualnych problemów, związanych z transferem nowych elementów potencjału pracy do praktycznego działania, stosuje się np.

symulacje wymogów występujących na określonych stanowiskach pracy [12, s. 105].

Zaprezentowane metody szkolenia i doskonalenia zawodowego nie wyczerpują wielkiej liczby stosowanych w praktyce sposobów przekazywania wiedzy, rozwijania umiejętności i kształtowania postaw, a szczególnie rozwijania kompetencji. Pojawiają się wciąż nowe, w coraz wyższym stopniu przyczyniając się do wzrostu racjonalności gospodarowania czynnikiem ludzkim organizacji [3, s. 67]. Za najbardziej rozpowszechnioną i najbardziej przydatną procedurę oceny potencjału pracy uważa się w dzisiejszych czasach Assessment Center.

Assessment Center jest pewnego rodzaju procesem, który w pewien sposób diagnozuje kompetencje pracowników (wyłapując te najbardziej istotne). Jednym z podstawowych założeń Assessment Center jest obserwowanie rzeczywistych zachowań pracowników. Takie działania pozwalają w stanie faktycznym na pokazanie i ocenienie w rzeczywistości umiejętności konkretnych osób. Pracownicy podczas badania Assessment Center mają do wykonania różne zadania, każde z nich jest specjalnie skonstruowane w taki sposób, aby w trakcie jego wykonania uczestnicy mogli wykazać się różnymi umiejętnościami, które tworzą daną kompetencję. Obserwacji zachowań dokonuje zespół assessorów, który ocenia i ustala w jakim stopniu każdy pracownik posiada daną kompetencję. Oceny kompetencji dokonuje się za pomocą skali behawioralnej. Każda kompetencja oceniana jest wielokrotnie co zwiększa wiarygodność i rzetelność wyników. Zadania są dobierane także w taki sposób, aby umożliwić pracownikom wykazać swoje najlepsze strony. Dlatego oprócz zadań dla całej grupy, występują zadania w parach oraz indywidualne. Assessment Center nie ocenia człowieka jako całości, ale wybrane kompetencje. Interpretując wyniki badania należy pamiętać, że nawet niskie oceny w diagnozowanych kompetencjach nie przekreślają ostatecznie szans danej osoby na zdobycie kompetencji [6, s. 28-29].

7. Podsumowanie

Wraz z rozwojem gospodarki wolnorynkowej w Polsce, pojawiło się zjawisko bardzo silnej konkurencji m.in. na rynku pracy. Niestety w dzisiejszych czasach osoby poszukujące zatrudnienia oraz te, które to zatrudnienie posiadają w ramach struktury danej firmy muszą ciągle doskonalić swoją wiedzę, umiejętności oraz kwalifikacje. Wszystko to wiąże się z dążeniem do doskonalenia osobowego i uzyskiwania kolejnego awansu. Współczesny pracownik, który świadomie planuje swoją ścieżkę kariery zawodowej, musi przykładać wielką wagę do doboru odpowiednich szkoleń, które w tym właśnie rozwoju będą mu służyć nieocenioną pomocą.

Literatura

1. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie*. WPSB, Kraków 1996.
2. Bartyzel J., *Analiza potrzeb szkoleniowych*. [w:] Personel Infor, Warszawa Sierpień 1996.
3. Bukowska U., Kopec J., Łukaszewicz G., Piechnik-Kurdziel A., Szałkowski A., *Rozwój*

pracowników, przesłanki, cele, instrumenty. Wyd. Poltext, Warszawa 2002.

4. Dubiel-Borycka M., *Zanim rozpoczną się szkolenia*. [w:] Personel nr 3, Infor, Warszawa Luty 2001.

5. Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*. PWN, Warszawa 2004.

6. Kocurek A., *Assessment Center – efektywna metoda ewaluacji umiejętności menedżerskich*. [w:] Personel nr 10, Infor, Warszawa Maj 2002.

7. Kostera M., *Zarządzanie personelem*. PWN, Warszawa 1994.

8. Krysztofiak L., Poliński R., *Planowanie zasobów ludzkich. Pracownicy to najważniejszy czynnik konkurencyjności firmy*. [w:] Personel nr 5, Infor, Warszawa 1995.

9. Kunasz M., *Ocena efektywności szkolenia w przedsiębiorstwie w świetle wyników badań*. Nr 1/2006, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006.

10. Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Ossolineum, Wrocław 1996.

11. Sidor-Rządowska M., *Żeby wszyscy chcieli razem*. [w:] Personel nr 4, Infor, Warszawa Luty 2001.

12. Sloman M., *Strategie szkolenia pracowników*. PWN, Warszawa 1997.

13. Stewart D.M. (red.), *Praktyka kierowania. Jak kierować sobą, innymi i firmą*. PWE, Warszawa 1994.

14. Stoner J.A.F., Wankel Ch., *Kierowanie*. PWE, Warszawa 1997.

15. Zbucki D., *Zaplanujmy to razem. Wspomaganie rozwoju zawodowego pracowników*. [w:] Personel nr 6, Infor, Warszawa Czerwiec 1996.

NOWOCZESNE INSTRUMENTY MOTYWACYJNE W ORGANIZACJI

Ober Józef,

Adiunkt na Wydziale Organizacji i Zarządzania Politechniki Śląskiej
Jozef.Ober@polsl.pl

Streszczenie. Niniejsze opracowanie ma na celu wskazanie roli, jaką pełnią nowoczesne instrumenty motywacyjne w zarządzaniu organizacją. Na początku omówiono różnicę pomiędzy płacą a wynagrodzeniem w kontekście instrumentów pobudzania motywacji. Następnie przedstawiono zasady i reguły efektywnego wynagradzania oraz scharakteryzowano motywacyjne systemy premiowe i pozapłacowe instrumenty pobudzania motywacji. Na końcu wyjaśniono w jaki sposób awans wpływa na zachowania pracowników w organizacji oraz krótko podsumowano artykuł.

Słowa kluczowe: motywacja, premie, wynagradzanie, kształtowanie płac.

Key words: motivation, bonuses, remuneration, wage shaping.

1. Wprowadzenie

Motywacja zaliczana jest do narzędzi sprawnego zarządzania przedsiębiorstwem. Powszechnie wiadomo, że dobrze zmotywowany pracownik, jest kluczem do sukcesu przedsiębiorstwa. Każdy przełożony zajmujący się motywowaniem pracowników chce uzyskać odpowiedź, co najlepiej oddziałuje na pracowników, aby ci zachowywali się zgodnie z jego oczekiwaniami. Metody i techniki motywowania mogą być różne i w różnym

stopniu wpływać na poszczególnych ludzi, co ściśle wiąże się z ich aspiracjami, oraz potrzebami płynącymi zarówno ze sfery zawodowej, jak również ze sfery prywatnej. Zgłębienie tematyki związanej z motywacją jest cenne z punktu widzenia praktycznego wykorzystania jej w zarządzaniu ludźmi oraz wydobywania z nich ukrytych umiejętności. Pracownicy, którzy czują się docenieni i zmotywowani dzięki różnorodnym bodźcom, bardziej identyfikujemy się firmą oraz wykazują większe zaangażowanie, przez co efekty ich pracy są bardziej znaczące i w większym stopniu wpływają na sukces i pozycję konkurencyjną przedsiębiorstwa.

2. Motywacyjne kształtowanie płac

Wynagrodzenie i płaca to dwa terminy, które często stosowane są zamiennie w określaniu instrumentów służących pobudzaniu motywacji pracowników. W literaturze przedmiotu można doszukać się różnego rodzaju definicji określających czym jest płaca, a czym wynagrodzenie. Mianem płacy określa się szczególną formę uzyskiwanego dochodu z wykonywanej pracy przez pracownika, który zatrudniony jest na podstawie umowy o pracę. Płacą nazywa się również cenę jaką uzyskuje się za wykonanie pracy. Płaca, jak również inne świadczenia pieniężne, oraz świadczenia w naturze, są częściami składowymi wynagrodzenia [6, s. 85]. Leszek Koźmiński przytacza pojęcie wynagrodzenia zgodnego z przepisami prawnymi, które mówi, że wynagrodzenie to „ogół wydatków pieniężnych oraz świadczeń w naturze, wypłacanych pracownikom z tytułu zatrudnienia w podmiocie gospodarczym i obliczanych według zasad statystyki zatrudnienia i wynagrodzeń” [6, s. 85]. Wynagrodzenie zasadnicze jest więc najważniejszym składnikiem wynagrodzenia o charakterystycznych cechach, do których należą przede wszystkim stałość i obligatoryjność. Ustawowo zapewniono najniższy poziom wynagrodzenia zasadniczego oraz fakt, że pracownik musi otrzymywać je regularnie [14, s. 7]. Ściśle z wynagrodzeniami związany jest system wynagrodzeń, który można zdefiniować jako określony układ zasad, składników oraz narzędzi wewnętrznie spójnych. Zasady, składniki i narzędzia pozwalają na kształtowanie środków na wynagrodzenia oraz umożliwiają ich podział i waloryzację [4, s. 90].

Wynagrodzenie charakteryzuje się złożonością funkcji jakie powinno spełniać. Funkcje podzielono na cztery główne: dochodową, kosztową, motywacyjną oraz społeczną. Funkcja dochodowa, patrząc z perspektywy pracownika stanowi jego realny dochód, pozwalający na kształtowanie określonego poziomu życia. Pozwala pokryć koszty związane z utrzymaniem pracownika i przeważnie jego najbliższej rodziny. Pozwala też na zaspokajanie potrzeb oraz nabywanie dóbr. Z reguły celem pracownika jest dążenie do maksymalizacji swojego dochodu, a wizja zwiększenia swoich zarobków jest przeważnie motywatorem do lepszej pracy [1, s. 18-19].

Tak jak dla pracownika wynagrodzenie stanowi dochód, tak dla pracodawcy będzie stanowiło koszt i ten fakt podkreśla funkcja kosztowa. Interes pracodawcy jest jasny – robić wszystko, aby zminimalizować koszty pracy, ale uzyskać możliwie najwyższe efekty i stać się bardziej konkurencyjnym [6, s.

54-55]. Funkcja motywacyjna ma za zadanie skojarzenie interesów pracownika i pracodawcy w taki sposób, aby osiągnąć zadowolenie obu stron. Organizacja stawia pracownikowi cele do zrealizowania zgodnie ze swoją misją a pracownik osiągając je, osiąga korzyści, które są dla niego istotne. Często zadajemy sobie pytanie, co tak naprawdę nami kieruje, że podejmujemy pracę. Odpowiedzią najczęściej jest to samo, co zakłada funkcja motywacyjna, czyli chęć zarabiania pieniędzy. To odpowiednie wynagrodzenie motywuje do podejmowania pracy, do jej utrzymywania oraz zwiększania wydajności podczas jej wykonywania. Wykonywana praca jest rekompensowana wynagrodzeniem, co stanowi również nagrodę. Motywacyjna funkcja wynagrodzeń przejawia się w kształtowaniu takich zachowań i postaw pracowników, które są pożądane i oczekiwane przez pracodawców. Wynagrodzenie może stać się motywatorem i mieć silny wpływ na zaangażowanie pracownika w sprawy przedsiębiorstwa, oraz przekładać się na efektywną pracę w sytuacji, kiedy będzie na odpowiednim poziomie oraz będzie oddawać osiągnięte przez pracownika wyniki. Otrzymanie wyższego wynagrodzenia jest często siłą napędową do podnoszenia kwalifikacji, rozwoju w sferze zawodowej oraz stawania w obliczu i podejmowania się coraz to bardziej odpowiedzialnych zadań [1, s. 56]. Ostatnią z funkcji jaką pełni wynagrodzenie jest funkcja społeczna, której założeniem jest, że stosunki międzyludzkie panujące w przedsiębiorstwie oraz poza nim mają odbicie w wysokości jak również zróżnicowaniu płac. Ranga danego zawodu czy kierunku kształcenia uzależniona jest w dużym stopniu od wysokości i zróżnicowania płac. Odpowiednio realizowana funkcja społeczna wynagrodzenia przekłada się na zadowolenie pracowników z pracy, ograniczając zniechęcenie lub konflikty i strajki. Zapobieganie nierówności płac jest również efektem właściwie realizowanej owej funkcji. Funkcja społeczna ma sens wtedy, kiedy wysokość wynagrodzenia jest co najmniej taka, aby zapewniony był poziom minimum socjalnego. Wynagrodzenie powinno po pierwsze nie dopuścić do spadku stopy życiowej w wyniku wzrostu kosztów utrzymania, a po drugie powinno zapewnić aby społeczeństwo zaakceptowało różne sytuacje dochodowe [8, s. 269].

3. Zasady i reguły wynagradzania

Wynagrodzenia pracowników mogą być formułowane według różnych zasad i reguł. W literaturze znajdują się różne zasady pomagające w tworzeniu wynagrodzenia, aby było dla pracownika motywatorem do pracy. W pierwszym podziale zasady zostały podzielone na trzy główne grupy, według których wyróżniamy zasadę wynagradzania według wkładu pracy, zasadę wynagradzania według efektów oraz zasadę wynagradzania według potrzeb [12, s. 10].

Zgodnie z zasadą wynagradzania zgodnie z wkładem pracy zróżnicowanie w wysokości płac wynika głównie z długości czasu, który pracownik poświęca na pracę, oraz z jej poziomu trudności. Dzięki metodom wartościowania pracy pracodawca jest w stanie wycenić jakie stanowisko i jaka praca ma określony stopień trudności. Długość pracy określona jest z góry przez prawo i określa maksymalny wymiar czasu pracy. Przekroczenie tego czasu wiąże się z nadgodzinami. Czas pracy ma kluczowe znaczenie podczas ustalania płacy

zasadniczej (części stałej wynagrodzenia) [6, s. 92].

Efekty i wyniki w pracy – terminy te często towarzyszą zadaniom związanym z wynagradzaniem pracowników i na tym kryterium opiera się kolejna zasada. Zasada wynagradzania według efektów związana jest bardziej z premiami i nagrodami, niżeli z płacą zasadniczą. Indywidualne wysokości wynagrodzeń zależą od wyników pracownika jak również od osiągniętych efektów w skali całego przedsiębiorstwa. Aby zasada ta była prawidłowo stosowana muszą być wpięrow określone cele i zadania dla poszczególnych pracowników lub zespołów, które dają wymierny efekt w wynagrodzeniu i tym samym będą motywować do działania. Tylko wyznaczone efekty dają możliwość weryfikacji rezultatów i wkładu pracy. Stosowanie tej zasady daje dużo lepsze efekty w porównaniu do stosowania zasady wynagradzania według wkładu pracy [6, s. 65].

Trzecia zasada wynagradzania według potrzeb związana jest z teorią egalitaryzmu i stanowi przeciwieństwo dwóch poprzednich zasad. Teoria ta głosi, że każdy powinien być wynagradzany zgodnie z potrzebami, a potrzeby ogółu ludzi są jednakowo równe. Tworzenie systemu wynagrodzeń w oparciu o ową zasadę polega na wypłacaniu różnych dodatków oraz dopłat, których wysokość nie jest uzależniona ani od wkładu pracy ani od rezultatów. Wprowadzenie w życie tej zasady w dużej mierze zależy od samego pracodawcy i od umów między nim, a pracownikami. Każda z zasad w odrębny sposób wpływa na składniki wynagradzania i na funkcję motywacyjną jaką pełni wynagrodzenie [6, s. 92-93].

Drugą grupą zasad są zasady motywacji płacowej, które mogą sprawić, że płaca będzie miała stymulujące działanie. Jedną z tych zasad jest zasada proporcjonalności, gdzie wysiłek wkładany w pracę powinien być proporcjonalnie nagradzany, czyli większe ponoszone nakłady przekładają się na lepszą bardziej wartościową nagrodę. Do określenia i zbadania wkładu pracy pracowników mogą nam posłużyć metody wartościowania pracy, przy uwzględnieniu stopnia trudności pracy. Efekty natomiast można zbadać przy pomocy odpowiednich systemów ocen rezultatów pracy. Zgodnie z przemyśleniami L. Kozła i M. Tyrańskiej można powiedzieć, że „wpływ wynagrodzenia na wyniki pracy jest tym mniejszy, im większy jest odstęp czasowy między wykonaniem zadania a uzyskaną za nie zapłatą” [6, s. 60-62]. Możemy wywnioskować, że szybkie otrzymanie nagrody przez pracownika daje efekt w postaci wzmocnienia zachowań pożądaných. Wiedza i poczucie pracownika, że za rzetelne wykonanie zadania szybko będzie nagrodzony, będzie go motywować do powtarzania takiego zachowania podczas wykonywania powierzonych mu zadań w przyszłości. Kolejną z zasad uwidacznia się w prostocie i przejrzystości systemu motywacyjnego. Proste i jasne systemy motywacyjne są dla pracowników łatwiejsze do ogarnięcia i zaakceptowania. Jeśli zasady motywowania są skomplikowane to w dużym stopniu mogą stać się niejasne i pokrętnie dla pracowników, a ich funkcja motywacyjna przerodzi się w niechęć i antymotywację.

4. Motywacyjne systemy premiowe

Premia to nagroda, dodatkowe wynagrodzenie, związana i często

uzależniona od efektów i wyników osiąganych przez pracownika, kojarzona w większości z nagrodą pieniężną. Stanowi ruchomą część wchodzącą w skład wynagrodzenia całościowego. Premia w istotny sposób wpływa na funkcję motywowania pracowników. Efekty premiowane mogą mieć różny charakter między innymi jakościowy, ilościowy, oszczędnościowy oraz usprawniający pracę [7, s. 148]. Aby system premiowy był ukształtowany w odpowiedni sposób powinno być spełnionych kilka zasad. Pracownicy powinni być zapoznani z systemem premiowania, przedmiotem premiowania oraz kryteriami umożliwiającymi przyznanie premii. Powinny zostać ustalone ogólne metody, za pomocą których będzie można zmierzyć efekty pracy oraz sposób w jaki ustala się wysokość premii. System premiowania musi określać warunki otrzymania premii – co musi zostać spełnione aby otrzymać nagrodę w określonej wysokości. Pracownicy powinni wiedzieć kto personalnie odpowiada za przyznanie premii, umożliwi to konfrontację, w sytuacji kiedy pracownik nie otrzyma premii, lub będzie ona z jego punktu widzenia zbyt niska. Premie mogą być przyznawane w oparciu o różne założenia. Przełożeni mogą premiować pracowników analizując ich podstawową pracę, gdzie analiza dotyczy jakości wykonania pracy oraz efektów z punktu widzenia zajmowanego stanowiska pracy. Pracownik doceniany za podstawowe czynności motywuje się do osiągania lepszych efektów. Premie mogą być również udzielane za wykonywanie zadań oraz czynności, które nie są przewidziane w obowiązkach pracowniczych na danym stanowisku pracy np. kiedy pracownik poddaje pomysł umożliwiający oszczędności w dziedzinie zużycia materiałów czy przyspieszenia pracy na swoim lub innym stanowisku pracy. Premie za coś co nie należy do obowiązku pracownika pozwalają na większą integrację z przedsiębiorstwem oraz wzmocnienie odpowiedzialności [13, s. 58-59]. Wysokość oraz charakter premii powinien być dostosowany do określonego rodzaju pracy i brać pod uwagę zaangażowanie i stopień wpływu pracownika na efekty jakie może osiągnąć. Nie każde stanowisko pracy umożliwia pracownikowi wpłynięcie na to jakie będzie osiągał efekty. Mniejsze premie uzyskują pracownicy, których praca jest powtarzalna i np. uzależniona od maszyn, większe natomiast kiedy pracownik decyduje o intensywności i wydajności pracy. Premia nie powinna być zbyt wysoka, żeby nie spowodować obniżenia wartości wynagrodzenia podstawowego. Brak premii może spowodować duży opór pracowników. Próg minimalny, który powoduje, że premia staje się atrakcyjna i jest tym samym motywatorem dla pracownika wynosi około 20%-25% wartości wynagrodzenia zasadniczego [6, s. 164]. Premiowanie często połączone jest z realizacją konkretnych celów. Dokładne określenie celu pomaga pracownikowi w zrozumieniu tego, czego się od niego oczekuje i pozwala na osiągnięcie lepszych wyników i zwiększenie efektywności. Ustalenie celów daje możliwość pracownikowi skupienia się w swojej pracy na konkretnym zadaniu, pozwala zsynchronizować cele poszczególnych jednostek i zespołów z celami ogólnymi przedsiębiorstwa i tym samym motywuje pracowników do samodzielnego podejmowania decyzji, co przekłada się z kolei na utożsamianie się z firmą [11, s. 173]. Jak słusznie wskazuje M.W. Kopertyńska „Za pomocą

premier można motywować pracowników do: kreatywności i innowacyjności, aktywności, przedsiębiorczości i działań ponadnormatywnych, podejmowania większej odpowiedzialności, uczciwości i lojalności wobec pracodawcy” [5, s. 175].

Premiowanie oprócz wzmacniania motywacji do pracy i osiągnięcia przez pracowników lepszych efektów ma również za zadanie wzmocnić więzi pracownicze z organizacją, w której są zatrudnieni. Premie roczne lub premie za staż pracy mogą taki efekt przynieść. Pracownicy, którzy zatrudnieni są w przedsiębiorstwach kultywujących premie roczne, świąteczne, za określony staż pracy czują większe zaufanie i stałość związaną z zatrudnieniem. Poczucie bezpieczeństwa i stabilności zatrudnienia wzbudza wewnętrzną motywację i chęć utrzymania takiego stanowiska pracy [1, s. 277].

5. Pozapłacowe instrumenty pobudzania motywacji

Motywatory tworzące system motywacyjny składają się z trzech głównych grup: płacowych, które były omawiane powyżej, oraz motywatorów pozapłacowych rozgraniczonych na te o charakterze materialnym i niematerialnym. Motywatory pozapłacowe materialne stanowią wszystko to, co pracownik może otrzymać za swoją pracę w formie niematerialnej, lecz jest w stanie przeliczyć na pieniądze i wycenić ich wartość. Pozapłacowe niematerialne czynniki motywujące są to z kolei wszystkie te, których na pieniądze przeliczyć się nie da, są jednak równie wartościowe dla pracowników co materialne. Motywatory pozapłacowe mogą motywować na różne sposoby, mogą wspierać i wzmacniać działanie motywacyjne bodźców związanych z płacą. Mogą funkcjonować również samodzielnie, a ich skuteczność uwidacznia się kiedy tyczą się pracowników, którzy cenią sobie potrzeby społeczne oraz tych, dla których ważny jest osobisty i zawodowy rozwój [9, s. 103-104]. Pracodawcy we współczesnych organizacjach w coraz większym stopniu wiedzą jak ważnym kapitałem są dobrzy pracownicy. Wiedza, że dobry pracownik pozwala utrzymać się przedsiębiorstwu na wysokim poziomie i być konkurencyjnym sprawia, że poza podwyższaniem płacy zasadniczej, pracodawcy używają również instrumentów pozapłacowych. Motywatory pozapłacowe pozwalają na utrzymanie dobrych pracowników w szeregach firmy i mimo ponoszenia większych kosztów przez pracodawców, w perspektywie czasowej i rozwojowej jest to opłacalny proces [10, s. 12]. Dodatkowe wynagrodzenie dla pracownika może zostać wyrażone przez pozapłacowe czynniki, które wyrażane są w materialny sposób i mają za zadanie motywować. Czynniki motywacyjne o charakterze materialnym często są dobierane w sposób, który umożliwi pracownikowi wybór nagrody czy gratyfikacji, oraz spełnienie aktualnych potrzeb i subiektywnych oczekiwań. Pracownik wie, że może wybrać nagrodę, która będzie mieściła się w określonej kwocie. Jest to dobrym rozwiązaniem z punktu widzenia zmienności potrzeb poszczególnych pracowników i pozwala na uniknięcie przez przedsiębiorstwo wysokich kosztów pracy [6, s. 200]. Do pozapłacowych czynników motywacyjnych, które mają materialną formę można zaliczyć: kursy i szkolenia, umożliwiające pracownikom podnoszenie

kwalifikacji zawodowych, organizowanie przez przedsiębiorstwo wyjazdów integracyjnych dla pracowników i ich rodzin, umożliwienie korzystania z samochodów firmowych, telefonów komórkowych, laptopów również do celów prywatnych, organizowanie i finansowanie lub współfinansowanie ubezpieczeń zdrowotnych i na życie, wspomaganie rozwoju fizycznego pracowników w postaci darmowych karnetów na fitness, basen lub korty tenisowe. Wynagrodzeń pozamaterialnych może być tak naprawdę bardzo wiele w stosunku do potrzeb jakie wykazują pracownicy, często związane są typowo ze stanowiskiem pracy lub z branżą, w której działa organizacja [3, s. 7]. Obok materialnych sposobów motywowania są również sposoby pozamaterialne. Bodźce pozamaterialne odwołują się bardziej do odczuć, do sfery emocjonalnej. Motywatory pozapłacowe, pozamaterialne to między innymi wyrażane opinie, pochwały i nagany oraz stosunki międzyludzkie układające się na dobrym poziomie. Omawiane bodźce mogą być wyrażone poprzez dobre relacje z przełożonymi i pracownikami, dobrze dobrany przydział zajęć, zwiększanie zakresu swobody w podejmowaniu decyzji. Bodźce pozamaterialne są ważne z punktu widzenia przywiązania pracownika do organizacji. Docenienie, kreatywne uwagi i dobre relacja powodują, że praca staje się przyjemniejsza i czasami sfera emocjonalna potrafi wynagrodzić niższe wynagrodzenie [5, s. 201].

Czynniki motywujące niezwiązane z płacą można podzielić na dwie grupy: wewnętrzne i zewnętrzne. Czynniki wewnętrzne pomagają w procesie realizacji celów osobistych danego pracownika oraz wspierają rozwój i spełniają ambicje. M. Kopertyńska do czynników wewnętrznych zalicza: „kariere, samodzielność, przynależność do grupy, uznanie, możliwość awansowania, poczucie bezpieczeństwa, rozwój osobisty, docenienie kompetencji i potencjału” [5, s. 201].

6. Awans instrumentem motywowania pracowników

Awans jako sposób motywowania pracowników daje bardzo dobre wyniki i cieszy się wysoką skutecznością. Osoba awansowana musi najpierw poznać swoje przyszłe obowiązki i je w pełni zaakceptować. Zgoda pracownika na przeniesienie na wyższe stanowisko jest podstawą, aby awans stał się środkiem motywującym. Spełnienie tego warunku podwyższa samoocenę pracownika i zaspokaja potrzebę uznania ze strony pracodawcy. Pracownik, który wierzy we własne siły daje z siebie więcej i uzyskuje o wiele lepsze rezultaty w pracy. Awansowanie na wyższe stanowisko wiąże się również z podniesieniem wynagrodzenia i otrzymywaniem różnego typu gratyfikacji, co z kolei wpływa na podniesienie poziomu życia [15, s. 5]. Ważne jest, aby w przedsiębiorstwie awansowanie pracowników odbywało się w odpowiedni sposób, a pracownicy znali zasady przyznawania wyższych stanowisk. Każdy pracodawca podejmując decyzję o awansowaniu pracownika powinien kierować się przede wszystkim rezultatami, jakością pracy jak również chęcią podnoszenia kwalifikacji. Możliwość awansowania wywołuje w pracownikach zapał do pracy, jak również dalsze udowadnianie swoich umiejętności motywuje do pokazywania się od najlepszej strony. Awans może być postrzegany przez pracowników w dwojaki sposób: pozytywny bądź

negatywny. Pozytywna ocena awansu w oczach awansowanego i pozostałych pracowników daje poczucie sprawiedliwości i docenienia. Awansowany czuje się dowartościowany, a dla innych pracowników owa sytuacja staje się bodźcem do powtarzania określonych zachowań, które w przyszłości również mogą poskutkować awansem. Negatywne postrzeganie przyznawania awansu może spowodować osłabienie motywacji wśród pracowników, a ich zaangażowanie w pracę i morale znacznie się obniżają. niesprawiedliwość odczuwana w związku z awansowaniem powoduje osłabienie więzi między pracownikami, poczucie krzywdy i przekłada się na chęci zmieniania pracy. Sytuacje takie mogą też rodzić „skrzywione” zachowania pracowników, którzy zamiast skupić się na pracy obmyślają plan tak zwanego podlizywania osobom władnym i mogących ich awansować. Zachowania te nie mają nic wspólnego z motywacją do pracy [2, s. 54-55].

7. Podsumowanie

W literaturze spotykamy się z wieloma technikami oraz narzędziami, które wspomagają motywowanie pracowników, oraz kierowanie ich zachowaniami tak, aby były zgodne z oczekiwaniami przełożonych. Motywowanie ma na celu wzbudzenie w pracownikach różnych zachowań oraz odczuć. Bodźce motywacyjne mają przede wszystkim zwiększyć zaangażowanie, poprawić wyniki i efektywność oraz sprawić aby pracownik w większym zakresie identyfikował się z przedsiębiorstwem. Ponadto mają wywoływać poczucie docenienia, przynależności i zadowolenia.

Literatura

1. Borkowska S., *Strategie wynagrodzeń*. Oficyna ekonomiczna, Kraków 2006.
2. Ćwik B., Telep J., *Motywowanie jako podstawowy element zarządzania organizacją*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Celnej, Warszawa 2005.
3. Dobrodziej E., *Pozapłacowe świadczenia pracownicze*. Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego, Bydgoszcz 2002.
4. Hirszel K., *Mechanizmy motywacyjne w pracy*. Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993.
5. Kopertyńska M.W., *Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka*. Placet, Warszawa 2009.
6. Kozioł L., Tyrańska M., *Motywacja w pracy. Determinanty ekonomiczno – organizacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Kraków 2002.
7. Lewicka D., Wiernek B., *Psychologia w pracy menedżera*. Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2004.
8. Morecka Z., *Spoleczne aspekty gospodarowania*. Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1981.
9. Polańska A., *Zarządzanie personelem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999.
10. Rakowska I., *Świadczenie pozapłacowe dla pracowników*. Gazeta Prawna, Praca i Podatki, Infor, Nr 98 (1207) 2004.
11. Robbins S.P., *Prawdy o kierowaniu ludźmi i tylko prawdy*. PWE, Warszawa 2003.
12. Sedlak K., *Jak skutecznie wynagradzać pracowników*. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1997.
13. Sikora J., *Motywowanie pracowników*. Bydgoszcz 2000.
14. Twardo D., *Wynagrodzenia i systemy motywacyjne*. Infor, Warszawa 2010.
15. Wach T., *Proces motywacyjny i jego uwarunkowania*. Instytut organizacji zarządzania i doskonalenia kadr. Warszawa 1983.

ROLA PSYCHOLOGII POZYTYWNEJ W PROFILAKTYCE ZDROWIA ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM CHOROÓB PSYCHICZNYCH

Ornatowska Maria Adela,

Doktorant Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

mar61or@interia.pl

Promotor – dr hab. Anna Kieszkowska, prof. UJK

Wstęp

Psychologia pozytywna jest nowym nurtem psychologii, głęboko rozdartym między tym, co jest nauką a twórczością, wyważonym sądem a religijną niemal wiarą, chęcią pokornego rozszerzania wiedzy a misją budowy nowego szczęśliwego świata. Niekwestionowanym twórcą tego ruchu jest Martin Seligman, który pisał w tym czasie: „Proponuję, abyśmy stworzyli dzieło humanistyczne: psychologię pozytywną. Moja wizja psychologii i nauk społecznych w XXI stuleciu jest taka, że będą one przechodzić od grzebania się w brudach i szukania środków zaradczych, do przekształcania się w pozytywną siłę służącą zrozumieniu i pielęgnowaniu najwyższych wartości życia osobistego i obywatelskiego. Proponuję, żeby psychologia w XXI wieku stała się nauką o mocnych stronach człowieka i osobistym spełnieniu. Proponuję, żeby nauki społeczne stały się naukami o cnotach obywatelskich”[1]. Celem psychologii pozytywnej jest wspieranie jednostki w dążeniu do szczęścia i spełnienia się w jego życiowych rolach. Psychologia pozytywna, stymuluje emocje, kształtuje zalety i cnoty człowieka. Przypomina jak cieszyć się prostymi zmysłowymi przyjemnościami w otoczeniu przyrody i z pozytywnym nastawieniem do ludzi. Jest nauką praktyczną i służy człowiekowi na każdym etapie rozwoju biopsychospołecznego. Jest z nami od wieków, ale w świadomości wielu z nas została dostrzeżona niedawno.

Pojęcie psychologii pozytywnej w literaturze według Duckwortha, Steena, Seligmiana

Psychologia pozytywna (*positivepsychology*) to stosunkowo nowa gałąź psychologii, opisywana jako „nauka o zdrowiu psychicznym i dobrostanie, pozytywnych doświadczeniach, cechach jednostkowych i instytucjach wspierających ich rozwój”[2]. Psychologia pozytywna zmierza do „ureczywistnienia możliwości trwałego spełnienia człowieka”[3]. Za jej początek uważa się rok 2000, kiedy ukazał się specjalny numer „*American Psychologist*”, w którym zaprezentowano nowy sposób myślenia i postawiono przed psychologią nowe zadania. Start był śmiały i miał cechy uroczystej proklamacji. Przedmiotem badań, psychologii pozytywnej stały się badania poczucia szczęścia, poczucia sensowności swojego życia, szczególnego rodzaju

życiowego zaangażowania ich uwarunkowań przez sytuacje *zewnątrzne*, a więc fakty i okoliczności życia, jak również *wewnętrzne*, czyli cechy charakteru, sposób myślenia, geny.

Amerykańscy twórcy określili psychologię pozytywną mianem, nauki o szczęściu człowieka.

Szczęście definiujemy jako ocenę:

- odczuwanego szczęścia
- długoterminowego bilansu emocji pozytywnych i negatywnych
- zadowolenia z życia[4 s.93].

Cele badawcze psychologii pozytywnej(za: Bożena Gula , Kinga Tucholska)

Głównym postulatem psychologii pozytywnej jest poznanie pozytywnej strony natury człowieka, jego zalet i walorów. Psychologia pozytywna to nauka, która stawia sobie przede wszystkim za cel wspieranie:

- jednostki w jej dążeniu do szczęścia i zdrowia, rozumianego nie jako brak objawów zaburzeń, ale pełnię funkcjonowaniaipsychospołecznego;
- rodzin i systemu edukacyjnego (oddziaływań edukacyjnych), które pozwalają w pełni się rozwijać dzieciom;
- środowisk pracy, które umożliwiają osiągnięcie pełni satysfakcji i sprzyjają wzrostowi produktywności;
- społeczności, które wzmacniają zaangażowanie obywatelskie;
- terapeutów, którzy stawiają sobie za cel identyfikowaniei wzmacnianie sił swoich pacjentów[5s.142].

Celem badawczym psychologii pozytywnej będzie również skupianie się na własnych zaletach, ale w równym stopniu również na słabościach, angażowanie się w budowanie zalet jak również naprawianie szkód, polepszanie jakości życia wszystkich ludzi bez względu na IQ.

Trzy cele naukowo- badawcze psychologii pozytywnej:

- 1) Poznanie pozytywnej strony natury
- 2) Opisanie specyficznych dla człowieka pozytywnych doświadczeń, dobrostanu i tego co oznacza „dobre, czyli szczęśliwe życie”
- 3) Wyjaśnianie funkcjonowania człowieka zgodnie z modelem Pozytywnym[5s.142].

Pojęcie szczęścia według Arystotelesa, Kanta,Sokoloffa,Arystypa

„Szczęście zależy od nas samych” - Arystoteles

„Wolą Boga nie jest jedynie to, że powinniśmy być szczęśliwi, ale to, że powinniśmy sami siebie uszczęśliwiać”-Immanuel Kant

„Podobnie jak pływania, jeżdżenia konno, pisania lub gry w golfa..., szczęścia można się nauczyć”-Boris Sokoloff[4 s.87].

Według Arystypa i cyrenaików (IV wiek p.n.e.),„szczęście to mnogość

odczuwanych przyjemności zmysłowych, zatem ważna jest doznawana doraźnie przyjemność cielesna”[6].

Słowo „szczęście” nie jest jednak używane jednoznacznie, część badaczy większe znaczenie przywiązuje do czynnika poznawczego (oceny sensowności swojego życia), inni do emocjonalnego (poczucie szczęścia albo zadowolenia z życia).

Wyróżniamy (za: Kennon M., Sheldon, Sonji Lyubomirsky) trzy determinanty szczęścia:

- wrodzony potencjał danej osoby(50%)
- czynniki sytuacyjne(10%)
- czynniki wolicjonalne(intencjonalne – 40%)[4s.93]

Zadowolenie, nazywane dobrostanem, jest rozumiane w różny sposób, może mieć różne przyczyny, dla przykładu: być mniej lub bardziej trwałe; mniej i bardziej autentyczne itp.

W konsekwencji opisuje się różne rodzaje szczęścia i sensownego życia (życie przyjemne, zaangażowane i pełne sensu), powstało też kilka odmiennych teorii szczęścia(dwie tendencje):

- jedna utożsamia szczęście z takim sposobem życia, który zapewnia jednostce doznawanie jak największej liczby przyjemności o charakterze zmysłowym i emocjonalnym

(koncepcje hedonistyczne).

-druga budzi więcej kontrowersji z punktu widzenia tożsamości psychologii jako nauki i nawiązuje do pojęcia dobrego i spełnionego życia jako czasu wypełnionego niebanalnym zaangażowaniem.

Seligman, odróżnia w sposób zasadniczy poczucie życiowego zadowolenia, będące skutkiem zaspokojenia zmysłowej przyjemności, od gratyfikacji, czyli głębszej satysfakcji związanej z zaangażowaniem w wartościowe plany i zadania. Szczególne znaczenie przywiązuje przy tym do takiego zaangażowania, które wiąże się wykorzystaniem osobistych zalet i kompetencji (zalety sygnaturowe).

Seligman moralizował ”Kiedy nasze dobre samopoczucie wpływa z wykorzystania naszych zalet i cnót, życie nabiera autentyczności”[1].

Ten indywidualny depozyt zalet i zestaw uniwersalnych sposobów pożądanego myślenia, odczuwania i postępowania (cnót) jest dla Seligmana bazą, w której jest zapisana, wiedza

o ludzkiej drodze do szczęścia.

Obszary psychologii pozytywnej

Za swoje główne obszary zainteresowań uznają (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000):

- **pozytywne emocje i doświadczenia**, których przeżywanie wiąże się z otworzeniem się na doznawanie zmysłowych przyjemności, a w konsekwencji z uczuciem przyjemnego, satysfakcjonującego, pełnego optymizmu życia;

- **pozytywne cechy (siły i cnoty)**, jakie można odkryć w sobie i rozwijać oraz wykorzystywać w pełnym i zaangażowanym życiu. Szczególnie zidentyfikowanie tzw. cnót „sygnaturowych”, najbardziej charakterystycznych dla danej osoby, umożliwia zgodne z nimi kierowanie własnym życiem i osiągnięcie samorealizacji;[7]

- **pozytywne instytucje**, takie jak wspomaganie rodziny, tworzenie efektywnego systemu zabezpieczeń społecznych, zmienianie miejsc pracy w takie, które umożliwiają pracownikom rozwój i osiągnięcie stanu zwanego „przepływem”(„uskrzydlenie” - *flow*),[8] wzmacnianie wolności mediów, co czyni życie społeczne bezpieczniejszym, lepszym i sprzyjającym rozwojowi indywidualnych możliwości. Wśród emocji pozytywnych wiele badań poświęca się m.in. poczuciu zadowolenia z przeszłości, radości z teraźniejszości oraz nadziei na przyszłość. Aby w pełni zrozumieć pozytywne aspekty natury człowieka, podejmowane są badania m.in. nad jego zdolnością do miłości i pracy, odwagą, współczuciem, twórczością, mądrością oraz odpornością psychiczną.

Katalog cnót i sił charakteru.

Klasyfikacja cnót i sił charakteru według:(Seligman, Steen, Park, Peterson 2005) [9]wspólnych dla ludzi różnych kultur:

Mądrość I wiedza(*wisdom end knowledge*)

Odwaga(*courage*)

Humanitaryzm(*humanity*)

Sprawiedliwość(*justice*)

Umiar (*temperance*)

Transcendencja(*transcendence*)

Rozpoznanie osobistych predyspozycji do nich (zalet sygnaturowych), ich posiadanie, wykorzystanie i rozwinięcie ma być drogą do pożądanego psychicznego dobrostanu[3].

Z kolei Trzebińska(2008) wyróżnia 12 cnót:

-przebaczenie; -wdzięczność; -duchowość; -mądrość; -miłość

-inteligencję;-kreatywność emocjonalną; -poczucie sensu

-nadzieję;-poczucie własnej wartości

-poczucie własnej skuteczności;

-poczucie własnej kontroli

-pokorę

W przekonaniu psychologów pozytywnych przedstawione cnoty i siły charakteru reprezentują powszechnie uznawane wartości, cenione we wszystkich kulturach i społecznościach.

Stan badań na temat roli psychologii pozytywnej w życiu człowieka

Z opublikowanych tuż przed 2000 r. badań Davida Lykkena na dużej

grupie adoptowanych mono- i dizygotycznych bliźniąt wynika, że występują genetyczne uwarunkowania zdolności do odczuwania szczęścia.

Zdaniem (Braungarta i in.,1992;Tellegena i in., 1988; por. Diener i in.,1999), każda osoba ma wbudowany atraktor szczęścia, wokół, którego może się obracać, ale od którego nigdy znacząco się nie oddali[4].Osoby mają wrodzony talent do odczuwania szczęścia, ale są tacy, u których to poczucie pojawia się z większą trudnością.

Z badań własnych przeprowadzonych na grupie pracowników zoz-uwynika, że najwyższy poziom szczęścia przypada w grupie badawczej w przedziale wiekowym:36-50 tj. 4,27%, natomiast najniższy w przedziale wiekowym: 26-35 tj. 3,84.

Wyniki badań pokrywają się z danymi prezentowanymi na stronie internetowej

[http://www.prawdziwyrozwoj.pl/wynik.php\[10\]](http://www.prawdziwyrozwoj.pl/wynik.php[10])

Zestawienie porównawcze danych

Przedziały wiekowe	Udział % Kielce	Grupa porównawcza Polska
26-35	3,84	3,99
36-50	4,27	4,18
Pow. 50	3,87	4,46

Ta sama grupa badawcza dokonała oceny własnego dobrostanu:

Liczba punktów	Udział % badanych	Ocena dobrostanu
18-39	7,69	Brak dobrostanu
40-52	69,23	Dobrostan jest zadowalający
53-90	19,23	Dobrostan nie wymaga zmiany

Wyniki badań są wielce satysfakcjonujące, prawie 70% badanych prezentuje zadowalający dobrostan, ale co nie znaczy, że nie może być lepiej!

Reasumując kielecka grupa badawcza jest „elitarnym” zespołem, któremu z takim poziomem szczęścia i dobrostanem żyje się całkiem przyjemnie.

Według badanych poczucie głębokiego zadowolenia ze swojego życia najsilniej jest skorelowane z posiadaniem stałej partnerki (partnera) i życia w małżeństwie. Jest to godne uwagi, gdyż ten fakt, dla jednych oczywisty, dla innych wcale takim nie jest.Zakorzenione w osobistych preferencjach równouprawnione alternatywy,mają nie wiązać się z istotnymi konsekwencjami psychologicznymi dotyczącymi wyboru między życiem samotnym, w krótkotrwałych związkach albo w długotrwałym związku związanym z miłością, zdaniem części psychologów. Poczucie osobistego szczęścia nie tylko słabo zależy od wysokości zarobków, ale także od aktualnego stanu zdrowia, słabo jest też skorelowane z płcią, wiekiem, zawodem, natomiast silnie - z bezrobociem.

Spektakularne wygrane w loteriach albo traumatyczne wydarzenia życia,

w wielu przypadkach tylko na krótki czas wytrącają z podstawowego poziomu zadowolenia z własnego życia mimo silnego bodźca, który wpłynął na poczucie szczęścia co budzi zdziwienie i zarazem stanowi ciekawy wniosek.

Podobnym źródłem pesymizmu są badania nad **cechami osobowości** (kompleksy poznawcze, behawioralne i afektywne), które pozostają niezienne w różnych sytuacjach życia. Dlatego też mogą być częściowo odpowiedzialne za stabilność dobrostanu [4]. Hipoteza **adaptacji hedonistycznej** (lub też hedonistycznego młyna) napawa pesymizmem. Ludzie szybko przystosowują się do zmian, zarówno pozytywnych jak i negatywnych, co sprawia, że okoliczności mogą na jakiś czas uczynić go szczęśliwym lub nieszczęśliwym. **Pojęcie habituacji** natomiast przywodzi na myśl wizerunek ludzi idących w górę po ruchomych schodach, które poruszają się w dół. Czyniąc tak, mogą uniknąć doświadczeń niepokojących, fluktuacji wahań nastroju oraz rozczarowań wynikających ze świadomości, że i tak nic nie można zmienić [4]. Psycholodzy nowego nurtu piszą o kryzysie cywilizacyjnym i duchowym, konstatują, że kilkakrotnemu podniesieniu poziomu życia materialnego nie towarzyszyło w Ameryce jakiegokolwiek zwiększenie poczucia zadowolenia ze swojego życia jako całości, przeciwnie - zwiększyła się liczba osobistych problemów i depresji. Współczesny człowiek ma, ich zdaniem, szczególne problemy z wypełnieniem danego mu czasu czymś wartościowym, będącym źródłem autentycznej, głębokiej satysfakcji. Żyje on raczej złudzeniami, a posiadając dostęp do wielu dóbr materialnych, nie potrafi rozsądnie korzystać nawet z przyjemności zmysłowych. Przy tym nadal tęskni za czymś więcej, za prawdziwym sensem i spełnieniem.

Rola psychologii pozytywnej w profilaktyce

Związek między psychiką człowieka a zdrowiem dostrzegano od początku dziejów.

W Księdze Hioba można odnaleźć stwierdzenie, że nie jest możliwe oddzielenie ciała i umysłu pod względem zdrowia [4].

Platon w swych dziełach pisał, że „leczenie wielu chorób nie jest znane lekarzom Hellady, gdyż nie baczą oni na całość, którą należy studiować, albowiem niemożna być zdrową częścią, kiedy niedomaga całość” [11].

Spinoza dowodził, że wszystko, co dzieje się w ciele, ma swoje odzwierciedlenie w umyśle [11].

Rolą profilaktyki pozytywnej są działania ukierunkowane na rozwijanie mocnych stron i zasobów, dzięki którym młody człowiek staje się bardziej odporny na działanie czynników ryzyka, czyli bardziej przygotowany do życia w świecie różnych zagrożeń.

Richard Catalano i współpracownicy - na podstawie przeglądu wielu programów profilaktycznych uznawanych za skuteczne - wyróżniają kilkanaście kluczowych aspektów pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży.

Należą do nich między innymi: rozwijanie umiejętności społecznych, poznawczych i emocjonalnych, umacnianie norm i zachowań prospołecznych

oraz wiary w swoje możliwości i w przyszłość, kształtowanie pozytywnej identyfikacji, wspieranie więzi z rodziną i ze szkołą, kształtowanie psychicznej odporności (*ang. resilience*) oraz działanie na rzecz rozwoju duchowego. Identyfikacja tych aspektów wypływa z wiedzy o zasobach, które mogą skutecznie równoważyć lub redukować destrukcyjne działanie czynników ryzyka.

W literaturze z zakresu zdrowia publicznego przyjęło się nazywać je czynnikami chroniącymi, ponieważ - sprzyjając rozwojowi - chronią młodzież przed angażowaniem się w zachowania problemowe[12].

Powszechność edukacji czyni szkoły idealnym miejscem do interwencji w zakresie zdrowia psychicznego dzieci. Fakt ten daje ogromne możliwości sprawcze dla psychologii pozytywnej, zwiększając umiejętności poznawcze, emocjonalne dzieci, kładąc jednocześnie nacisk na związki interpersonalne jakie między nimi zachodzą. Młodsze nastolatki są uczone umiejętności życiowych przez uczniów szkół średnich w trakcie interaktywnych warsztatów prowadzonych w klasach.

Interwencje prewencyjne przynoszą pozytywne wyniki w zakresie redukcji symptomów bądź czynników ryzyka w zapobieganiu zjawisku znęcania się jak i bycia ofiarą przemocy. To główne czynniki ryzyka sprzyjające pojawieniu się problemów ze zdrowiem psychicznym[4].

Badania sugerują silny wpływ klimatu szkoły na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów.

Dobry klimat szkoły sprzyja:

- lepszym osiągnięciom szkolnym uczniów,
- zmniejszeniu ryzyka zachowań problemowych,
- pozytywnym oddziaływaniem na zdrowie psychiczne (satisfakcję uczniów i pracowników),
- zwiększeniu efektywności kształcenia i wychowania[12].

Dobrostan psychiczny jest powiązany z różnymi korzystnymi procesami fizjologicznymi, w związku z tym jego poprawa nie tylko redukuje symptomy zaburzenia, ale inicjuje też pozytywną spiralę procesów, które zmniejszają zachorowalność i czynią życie lepszym. Na podstawie spostrzeżeń z obszaru psychologii pozytywnej, można argumentować, że celem podejścia populacyjnego jest poprawa życia normalnych ludzi wymiarze dobrostanu psychicznego, witalności, umiejętności związków społecznych i nie jest utopią, ale celem możliwym do realizacji w ujęciu praktycznym[4].

Według zwolenników psychologii pozytywnej jest ona niezbędna, by przyswoić równowagę w praktyce klinicznej. Techniki interwencji terapeutycznej skupione są na budowaniu sił charakterologicznych jednostki, wzmacnianiu jej poczucia sensu życia i umożliwianiu doświadczania pozytywnych emocji.

Z badań (Seligmana, Rashida, Parksa 2006) wynika, że osoby z depresją uczestniczące w 6-tygodniowej grupowej psychoterapii pozytywnej uzyskały po roku spadek objawów depresyjnych i wzrost satysfakcji życiowej[5].

Inną formę interwencji wobec chorych depresyjnych zastosował Grant(Duckworh, Steen, Seligman 2005) a mianowicie biblioterapię, w trakcie

której pacjenci czytali teksty dotyczące sposobów wzmacniania satysfakcji w różnych dziedzinach życia.

W trakcie spotkań terapeutycznych grupa dyskutowała na ich temat. Po okresie 15-tu tygodni nie stwierdzono wśród uczestników objawów depresji, wszyscy powrócili do pracy zawodowej[5].

W Polsce idee psychologii pozytywnej stosowane są w formie treningu doznań pozytywnych(Dudek 2013), których celem jest nauczenie koncentracji na doznawanych przyjemnościach zmysłowych i cieszenie się nimi[5].

W chorobach somatycznych pozytywne emocje działają na stan zdrowia za pośrednictwem układu immunologicznego, koncentracji na ważnych dla zdrowia informacjach oraz pośrednicząc między myśleniem a działaniem.

W ten sposób wpływają na wzrost osobistych zasobów, wywołując kaskadę pozytywnych skutków o charakterze biologicznym i behawioralnym.

Ahmed i Boisvert(2006)proponują chorym na schizofrenię model stymulacji poznawczej, polegający na pobudzeniu procesów pamięciowych, kojarzenia, logicznej ekspresji myśli oraz prowadzenia konwersacji opartej na rzeczywistości. Uzyskują w ten sposób większą refleksyjność nad celem terapeutycznym oraz akceptację sugestii terapeutycznej[5].

Psychologia pozytywna jest ofertą dla wszystkich ludzi, którzy wychodząc z poziomu normy psychologicznej mogą dzięki tego wymiaru wiedzy w sposób bardziej świadomy skierować swoje życie w stronę dobrostanu psychicznego.

To doświadczenie oraz tożsamość stanowią bazę, z której jednostka może korzystać w razie potrzeby. Ludzie polegając na swoich mocnych stronach w jednej dziedzinie radzą sobie z potencjalnymi słabościami w innych dziedzinach. Pozytywny stan afektywny jest karmą, służy jako zasób psychiczny, który w perspektywie negatywnych zdarzeń, w wyniku ich konfrontacji przyniesie pozytywny skutek zdrowotny. Doświadczenia pozytywne takie jak potwierdzenie swojej tożsamości, lub pozytywne cechy takie jak optymizm pomagają ludziom skonfrontować się z negatywnymi informacjami zdrowotnymi i promują pozytywne zachowania zdrowotne.

Prostym przykładem wpływu na praktykowanie zachowań zdrowotnych, które mogą pomóc ludziom w zmianie zachowań, a które są szkodliwe dla zdrowia np. palenie, zła dieta, poczucie zagrożenia chorobą(np.HIV)jest **edukacja**. Lęk jest sprzymierzeńcem działań profilaktycznych, zwiększa motywację, ale zbyt duży może blokować zmianę zachowań zdrowotnych.

Emocje z punktu widzenia fizjologii są elektrycznymi, chemicznymi i hormonalnymi zmianami w ludzkim układzie nerwowym, które z wzajemnością wpływają na funkcjonowanie głównych narządów, integralność układu odpornościowego i działanie wielu krążących substancji biologicznych, wspomagających kontrolę nad stanem fizycznym organizmu[13].

Ponadto ogromne pole do działania dla psychologii zdrowia stanowi wykształcanie u ludzi nawyków prozdrowotnych, umiejętności i poczucia wewnętrznego przekonania oraz obowiązku dbania o własne zdrowie i zwiększania jego zasobów. Profilaktyka

i promocja zdrowia mogą w przyszłości skutkować zmniejszeniem występowania niepełnosprawności i zapadalności na choroby przewlekłe[14].

Badania (Rosenstok, 1966; Ajzen i Maddeen, 1986) potwierdzają, że poczucie zagrożenia chorobą, któremu towarzyszy wiara w skuteczność danego zachowania zdrowotnego jako zabezpieczenie przed zachorowaniem, stanowią kluczowe zmienne niezbędne do zmotywowania ludzi do zaangażowania się w zmianę zachowań[4].

Badania przeprowadzone przez Ryffa i współpracowników (2001) oparte na analizie relacji między związkami interpersonalnymi a wskaźnikami obciążenia allostatycznego, czyli kumulującymi się niekorzystnymi zmianami w systemach regulujących stres biologiczny, które mogą pojawić się w efekcie długotrwałej ekspozycji na stresor, implikują w zdrowie w późniejszym życiu. Obciążenia allostatyczne są w istocie stanem przedklinicznym późniejszych procesów chorobowych, głównie w zakresie zdrowia psychicznego, ale nie tylko[4].

Zarówno zwiększanie, jak i zmniejszanie napięcia emocjonalnego może prowadzić do zaburzeń w układzie neurovegetatywnym. Reakcje emocjonalne powodują bowiem

aktywację podwzgórza, która uruchamia obronne mechanizmy motoryczne, trzewne i neurohormonalne.

Długotrwałe stany emocjonalne doprowadzają do zaburzenia homeostazy, co może być odpowiedzialne za zaburzenia czynnościowe w układach narządach, prowadzą także do wystąpienia schorzeń psychosomatycznych i spadku odporności. Antonovsky, proponując podejście salutogenetyczne, podkreślał, że należy poszukiwać czynników sprzyjających zdrowiu oraz zidentyfikować te elementy, które pozwalają ludziom zachować zdrowie mimo oddziaływania na nich szkodliwych bodźców[15].

Niekorzystnemu wpływowi stresu na organizm przeciwstawiono pozytywne emocje typu: optymizm, nadzieja, poczucie kontroli, przekonanie własnej skuteczności, pogodne usposobienie[16].

Siła psychologii pozytywnej polega właśnie na wykorzystaniu potencjału jednostki do przeciwwagi negatywnym zjawiskom, w celu uzyskania trwałych wzmocnień. Moc pozytywnego oddziaływania ma również wspierający kontakt z innymi ludźmi, poczucie przynależności oraz uczestnictwo w grupach społecznych przez cały okres życia i wiąże się z szeroką gamą korzyści zdrowotnych, także w zakresie zdrowia psychicznego.

Troska o pełnię funkcjonowania oznacza zainteresowanie nim w płaszczyźnie biologicznej, psychologicznej, społecznej i duchowej. Psychologowie pozytywni mówią wprost: zadbaj o swoje ciało, wysypiaj się, ćwicz, gimnastykuj i uśmiechaj, co sprawi, że nie tylko poczujesz się lepiej, ale generalnie da ci to więcej szczęścia (Wallis, 2004)[17].

Podsumowanie

Optymalizacja ludzkiego życia jest celem aplikacyjnym

psychologii pozytywnej i odnosi się zarówno do dzieci, dorosłych, osób starszych, ale także niepełnosprawnych somatycznie i psychicznie.

Misją psychologów pozytywnych jest pomoc w identyfikowaniu siły, walorów, mocnych stron jednostki (pozytywna diagnoza), a także wspieranie kompetencji, stymulowanie wzrostu i sił osobowościowych jednostki (pozytywna prewencja).

Ostatnim ogniwem działań psychologicznych i psychoterapeutycznych jest interwencja, która stanowi formę pomocy w zaburzeniach emocjonalnych i zachowaniu a także w chorobach psychicznych. Skupia się na wzmacnianiu tego co silne w człowieku wykorzystując techniki pomocowe.

Indywidualny depozyt zalet i zestaw uniwersalnych sposobów pożądanego myślenia, odczuwania i postępowania (cnót) jest bazą, w której jest zapisana wiedza o ludzkiej drodze do szczęścia.

LITERATURA

- 1) Porczyk S., Polityka nr 1/2010 - «Ja, my, oni. Jak sobie radzić z emocjami» tom 5 rok 2010. Cykl „Ja, my, oni” to projekt wydawniczy w ramach wydawanego od 2007r. Pomocnika.
- 2) Duckworth A. L., Steen T.A., Seligman M.E. P., Positive Psychology in Clinical Practice. Annual Reviews of Clinical Psychology 2005, 1, 629-651
- 3) Seligman M.E.P. Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia. Poznań, 2005, Media Rodzina.
- 4) Linley A.P., Stephen J., Psychologia pozytywna w praktyce, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2007, s.93.
- 5) Gulla B., Tucholska K., Psychologia pozytywna: cele naukowo- badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji. Studia z Psychologii w KUL, Lublin 2008, 14, s. 142.
- 6) Tatariewicz, W. (1962/2004), O szczęściu, Warszawa Wydawnictwo Naukowe PWN
- 7) Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology, American Psychologist, 2000, 55, s.5-14.
- 8) Csikszentmihalyi M. Przepływ. Jak poprawić jakość życia. Psychologia optymalnego doświadczenia. Warszawa, 1996, Wydawnictwo Studio Emka
- 9) Seligman M., Steen T., Park A., Peterson Ch. *Positive psychology pro-gress: empirical validation of interventions*. American Psychologist, 2005, 60(5), s.410-421.
- 10) Prawdziwy rozwój.pl <http://www.prawdziwyrozwoj.pl/wynik.php>, dostęp, 2015-01-19, godz. 15:30
- 11) Luban-Plozza B., Pödlinger W., Kröger F., Wasilewski B., Zaburzenia psychosomatyczne w praktyce lekarskiej. PZWL, Warszawa 1995; s.17-133.
- 12) Ostaszewski K., Rok: 2006 Czasopismo: Świat problemów Numer: 3/158
- 13) Gabor M. Ciało a stres, jak unikać fizycznych kosztów, ukrytego stresu. Świat Książki, Warszawa 2004: 1-324.
- 14) Kowalewska B. i wsp., Rola czynników psychicznych w rozwoju chorób, Problemy Pielęgniarstwa 2011; 19 (1): s.134-141
- 15) Motyka M. Koncepcja salutogenetyczna Antonovskiego z perspektywy psychologii zdrowia. Pielęgniarstwo XXI w. 2005; 3: s.39-42.
- 16) Scheier M.F., Carver Ch.S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. Cognit. Theory Res. 1992; 16: 201- 228. Psychologia pozytywna 2 s. 135
- 17) Wailliss C., 2004. The new Science of Happiness. Time, January 17.

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У РОЗРІЗІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

Панасюра Ганна Сергіївна

аспірант кафедри педагогіки СумДПУ ім. А.С.Макаренка, м. Суми

pressa.oippp@gmail.com

Науковий керівник –

д. пед.н., проф. О.І.Огієнко

Реформування освіти України до стандартів Нової української школи визначає за мету післядипломної педагогічної освіти (надалі – ППО), як складової освіти упродовж життя, сприяння набуттю нових та вдосконаленню раніше набутих компетентностей [1]. Документально мета ППО визначається як «забезпечення умов, необхідних для особистого та професійного зростання особи, поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь, інших компетентностей на основі здобутої раніше освіти за певним освітнім рівнем та практичного досвіду, спеціалізація, підвищення кваліфікації, стажування, інші форми післядипломної освіти працівників» [2, с.4]. Таким чином система ППО потребує чітко визначених, науково-обґрунтованих механізмів розвитку компетентностей.

Проте, вітчизняних науковців відсутнє єдине бачення компетентнісного підходу (надалі – КП). Так, Ю. Рашкевич вказує, що навіть глосарії європейських документів містять відмінні визначення базових термінів [3, с.27] стосовно компетентностей. О. Пометун визначає КП як «...спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток базових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності... що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості» [4, с.64]. Інший науковець, Л. Парашенко, КП характеризує у «...зміщенні акценту з накопичування нормативно-визначених знань, умінь, навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах» [4, с.71-72]. С. Сисова КП описує як «підхід, спрямований на виховання компетентної особи» [5, с.8]. І. Бех у свою чергу КП розглядає як такий, що «має забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння на суб'єкта розвиненої суспільної практики, точніше, практичної діяльності як спрямованого перетворення дійсності» [6, с.29].

Нова українська школа основним завданням ППО визначає гнучку організацію навчання, що характерно для зарубіжних систем ППО [7, с.21],

таким чином заклади післядипломної освіти мають створити відповідні андрагогічні можливості для педагогів. Якщо ППО визначати як «галузь освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних знань, умінь та навичок» [8, с.682], то ідеї андрагогіки, як основи ППО, такі: кожна людина має життєвий та професійний досвід; досвід кожного є специфічним і характерним лише для нього; доросла людина має високий рівень свідомого навчання, у неї сформована здатність до самостійної (індивідуальної) діяльності тощо [9, с.17]. ППО має забезпечити врахування та задіяність у процесі навчання особистісно-професійного досвіду вчителів, конструювання змісту навчання у відповідності до потреб та їх інтересів, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у навчанні, діалогічну взаємодію учасників навчального процесу; створює сприятливі умови для самостійного і самоспрямованого навчання, активізації професійно-особистісного розвитку [10, с.36]. У той же час учені вказують на те, що необхідно розмежувати поняття «кваліфікація» як не тотожне поняттю «компетентність», вважаючи потенційну здатність виконувати професійну діяльність кваліфікацією, а реальну здатність – компетентністю (І. Гушлевська) [5, с.152]. Таким чином ми визначаємо компетентнісний підхід у післядипломній освіті як основу підвищення кваліфікації, спеціалізації, стажування та перепідготовки, у процесі яких набуваються нові та розвиваються і вдосконалюються раніше набуті компетентності суб'єктом, що вільно обирає види та форми безперервного професійного розвитку, які базуються на андрагогічних ідеях.

Міністерством освіти і науки України ініційовано пілотний проект по запровадженню інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, учні яких природничі предмети не вивчають на профільному рівні. Базис курсу – знання і компетентності, набуті в основній школі, формування світогляду на широкому спектрі наукових ідей астрономії, біології, географії, економіки, фізики і хімії. Таким чином ми стверджуємось у думці, що наукове вивчення питань розвитку компетентностей для вчителів природничих дисциплін є необхідною вимогою часу і потребує подальших розвідок.

Учитель природничих дисциплін має бути компетентним і в інших природничих дисциплінах, які не викладає та поглиблено не вивчав у професійній підготовці в системі вищої освіти, проте післядипломна освіта не надає чітко визначених вимог, стандартизованих і узаконених, в основі яких закладено компетентнісний підхід. Система післядипломної педагогічної освіти має неперервно надавати освітні послуги для розвитку компетентностей в курсовий та міжкурсний періоди, при цьому педагог самостійно обирає види та форми безперервного професійного розвитку.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» [електронний ресурс] / Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>
2. Проект Положення про післядипломну освіту [електронний ресурс] / Кабінет

Міністрів України. – 2015. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%20%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%20%D0%9F%D0%94%D0%9E.doc>

3. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю.М.Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / авт. кол.: Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук [та ін.]; за ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

5. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова / НАПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гум. ун-т. – К.: Видавничий Дім «ЕКМО», 2012. – 362 с.

6. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія: вісник АПН України: науково-теоретичний та інформаційний журнал. – 2009. – №2 (63) – Ст. 26-31.

7. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с. ISBN 978-966-189-328-2
Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. ISBN 978-966-667-281-3.

8. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. ISBN 978-966-667-281-3.

9. Ващенко Л. М. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посіб. / Л. М. Ващенко, А. І. Чміль, Т. В. Пустова, Л. А. Гаєвська, І.І. Драч, Л.І Даниленко, Н.З. Софій, В.Ф. Паламарчук, Н.М. Гринивецька, В.І. Маслов. За наук. ред. Ващенко Л. М. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 140 с.

10. Огієнко О.І. Андрагогічний підхід в інноваційній педагогічній освіті / О.І. Огієнко // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: мат. III Міжн. наук.-практ. конф., 23- 24 березня 2016 р. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – С. 34-38

ЛЮДИНА В ПОШУКУ АВТЕНТИЧНОСТІ

*Пріц Василь Юрійович
студент НПУ імені М.П. Драгоманова, Київ
vasjok1488@gmail.com*

Сьогодні «бути собою» досить важко. Не через те, що важко це реалізувати, а через те, що важко усвідомити, що означає бути собою, знайти «себе справжнього». Міражі сучасної цивілізації сильно трансформують людське «Я» і дають розпливчасту особистість. Бум науки, техніки і культури вцілому сильно вплинув на реалізацію людини «себе як такої». Далай Лама щодо цього писав: «Ми живемо в час коли так багато за вікном і так мало всередині...». Як би тривіально не звучало, але людина все менше думає про свою суть, про глибинні засади її буття, про ціль та сенс її життя

вцілому. Мартін Гайдегер говорить, що люди наче «випали з буття». І в цьому забутті буття вину несе метафізика, на його думку. Тут цілком буде не критика певної філософської ідеї, а спроба розвіднити автентичність та ідентичність людської особистості в контексті сьогодення.

Спочатку треба сказати, що людина мислить. Вона мислить постійно. Коли людина пізнає світ, себе, і взагалі буття вцілому – вона це робить через призму своєї свідомості. Це настільки проста істина, що здається занадто банальною. Головне суть, а не лінгвістична краса. Але лінгвістичний поворот у філософії дав змогу переосмислити позиції щодо мислення як мовлення.

Кожна людина бачить світ по-іншому. У цьому і краса і проблема. Людині потрібно змиритись із дуалізмом, який оточує її всюди. Фізики навчилися це робити після відкриття Гайзенбергом його принципу невизначеності, і з появою квантової механіки: частинка, яка описується квантово-механічною функцією стану, може перебувати не тільки в одному визначеному стані, а в декількох одразу. Цей стан називається «станом суперпозиції» (або суперпозиція станів). Досвід показує, що людина також перебуває завжди у суперпозиції станів. І розум накладає обмеження на речі, ідеї, які людина може пізнати, може помислити. Як казав Кант: «Я обмежив свій розум, щоб залишити місце вірі.» Тому нам потрібно взяти до уваги всі позиції екзистенції, які інколи бувають досить суперечливими і, виходячи з якихось «принципів загальних цінностей» реалізовувати філософію власної автентичності. Джеймс Бюдженталь пропонує таку градацію ознак автентичного існування[1]:

1. Повне усвідомлення дійсного моменту.
2. Вибір способу життя на даний момент.
3. Взяття відповідальності за результат свого вибору.

Екзистенціалізм говорить, що екзистенція передує есенції. Тобто, перш ніж людина визначається як така, за Гайдегером «людська реальність», спочатку вона існує, появляється у світі [2]. Появляється вона як даність, тобто як те, що «Є». Тут можна порівняти «Є» буття Парменіда із «Є» людини в екзистенціалістів. Але людське існування, навідміну від буття Парменіда не статичне, а динамічне. Людина постійно змінюється. Не можна сказати, крім окремих випадків, та і то не точно, що людина в старості така ж як і в молодому віці. Людська особистість, завдяки життєвій темпоральності, може стати іншою, ніж була перед цим. Людину треба розглядати як «спектр можливостей»! Тому завжди відповідь на питання «що таке людське буття?» може бути хибною. І тому необхідно підключити ментальну парадигму (напр. якими засобами ми можемо пізнавати світ, тобто якісь розумові операції), і це має бути рефлексією щодо цих пізнавальних засобів.

Так як пошук автентичності людського буття як власного істинного буття є філософією суб'єктивності, то відголоски цього можна побачити ще у представників класичного трансценденталізму - німецькій класичній

філософії. Ще Фіхте говорив, що «я є Я», і «я пізнаю світ, щоб давати відповідь на питання про моє буття, але спочатку треба сказати як я пізнаю світ, себе? хто я взагалі?». І тут ми бачимо утворення системи суб'єкт-знак-об'єкт. В цій системі задаються питання на кшталт: хто я? якою мовою володію? чому такий одяг ношу? і т.д. Але суб'єкт-об'єктні відносини зумовлені ще й іншими суб'єктами. Тому наше питання потрапляє ще й в царину соціальної та практичної філософії.

Людина, згідно з Аристотелем, за своєю природою є політичною твариною. Тобто якоюсь соціальною істотою. І зазвичай ідентичність людини в сучасному соціумі є досить невираженою, через брак критичного мислення і неспроможності до пошуку свого «Я», яке заховано під товстими шарами впливу сучасної цивілізації та повсякденного життя – в глибині людського ества. Досить влучно висловлювався на цю тему аргентинський письменник Хорхе Луїс Борхес, який казав, що він справжній, це можливо не він, а сукупність думок та ідей людей, яких він читав, досліджував. Борхес майже все життя читав книги, і досить інтенсивно. Він навіть був головним бібліотекарем Буенос-Айреської бібліотеки. І тут у висловлюванні Борхеса ми бачимо ту невизначеність, той дуалізм про який йшлося вище. І людині приходится жити з цією невизначеністю. І чим більше людина думає про одне, тим менше вона знає про інше. Чи можна говорити про Борхеса, про його ідеї, як про автентичні його міркування? Ні. Так. З одного боку його погляд на світ, його усвідомлення власного буття, було сумою переживань, думок та дій авторів, яких Хорхе читав. Тобто це не він думає/усвідомлює/діє, а ті люди з книжок або це він робить, але за їхніми вказівками. З іншого боку, він, читаючи всіх тих мислителів, завжди міркував сам, пропускав ідеї авторів «через себе». Тобто кінцевим продуктом є не думки тих авторів, а його думка, яка виникла за допомоги власного осмислення ідей авторів. Цікаво, до якого висновку дійшов Борхес перед смертю.

Життя Борхеса демонструє нам наскільки важке, але водночас важливе питання ідентичності. Як жити якщо ти не знаєш хто ти справжній? Відповідь на це питання лежить в глибинах саморефлексії кожного. Лише занурення «людини в себе» дасть можливість відповісти на свої питання, а філософія повинна в цьому допомагати, адже тут вона виступає як «спосіб життя» і як «здатність запитувати».

Очевидно, що «бути собою» майже нереально. Бо на нас все впливає. Людині важко знайти себе, тобто усвідомити власне буття і відкритись для нього, через те, що дуже багато зовнішніх чинників дезінтегрують автентичне ядро людини. Питання про те, що буття визначає свідомість, чи свідомість визначає буття, залишається і донині невирішеним. Здається, що лише їхнє поєднання дасть відповідь на питання. Чому все розрізняти? Чому у всьому бачити відмінності? Лише злиття двох протилежностей (дуалізм) дасть більш-менш адекватну картину бачення. Поєднання двох протилежностей проллє світло на питання. Дуже цікаву аналогію (а можна відразу і метафору) можна спостерігати у фізиці елементарних

частинок: коли зіштовхується частинка з античастинкою – вони анігілюють (взаємознищуються), і продуктом їхньої анігіляції є народження квантів світла! Можливо щоб нам розібратись у собі, спочатку треба розібратись у Природі. Не дарма кажуть, що пізнаючи природу, ми пізнаємо себе.

Мабуть, треба постійно пізнавати себе, світ, і двері нам відкриються – до Себе.

Рядки цього вірша дадуть змогу глибше зрозуміти підняте питання:

Хто я? Що я? Де? Коли?
Чи знаю я себе, як Ви?
Чи можу я про себе думать?
Не знаю як сказать...
Гуркоче грім питань в мені
Не можу я ні жить, ні спать –
Це справжній я, чи ні?!
Можливо, я лиш слід віків,
Які пройшли вже геть давно...
І я блукаю в цих віках,
Які вже часом замело..
Та поки я питаю в себе,
Допоки ще цікавлюсь цим,
Можливо, є ще Дух у мене!..
І я пишаюсь ним!

ЛІТЕРАТУРА:

1. James F. T. Bugental. Publisher, Holt, Rinehart and Winston, 1965. Original from, the University of Michigan. Digitized, Aug 7, 2008. Length, 437 pages.

2. Сартр Ж-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. - М. : Политиздат, 1989. - С. 319-344.

РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Процик Любов Сергіївна

практичний психолог школи №58 м.Києва

protsyk14@gmail.com

Науковий керівник –

д.психол. наук, проф. Ю.О. Приходько

Дослідження інтелектуальної обдарованості пов'язана з динамічним розвитком суспільства та його потребою в неординарній творчій особистості. Аналіз наукової літератури свідчить, що з усіх особливостей обдарованості, механізми психологічного захисту та особливості їх реалізації в творчій діяльності є найменш дослідженим психологічним феноменом. Тому проблема розвитку обдарованості підлітків, зокрема формування у них конструктивних механізмів психологічного захисту набуває великого значення.

Вивченням проблеми обдарованості займалися низка зарубіжних (Дж. Гілфорд, Д. Гоулман, К. Ебромс, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Ф. Хесселбейн) та вітчизняних (О. Антонова, І. Булах, О. Запорожець, Г. Костюк, В. Моляко, В. О. Музика Кузьменко, О. Кульчицька) вчених. Механізми психологічного захисту, їх вплив на психіку особистості цікавив різних дослідників (Р. Грановська, В. Зливков, І. Нікольська, А. Фройд, Т. Яценко), але єдиної теорії щодо кількості механізмів, і їх значення на даний момент не існує.

Після проведення констатувального експерименту нами було виділено три групи підлітків: з вираженою обдарованістю, прихованою та звичайні. Програма була спрямована на допомогу підліткам з прихованою обдарованістю сформувати конструктивні механізми психологічного захисту для їх самореалізації. При плануванні та розробці комплексної програми формування експерименту ми виходили з того, що механізми психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків – це хоч і несвідоме утворення, але динамічне, що може піддаватися психологічному впливу. Тому включення старшого підлітка у групові заняття, з використанням активних методів соціального навчання та психологічного розвитку, забезпечить корекцію деструктивних механізмів захисту на конструктивні, сприятиме подальшому формуванню інтелектуальної обдарованості та ефективній самореалізації особистості.

Оцінка ефективності комплексної корекційно-розвивальної програми здійснювалася за допомогою контрольного тестування, спрямованого на дослідження кількісних та якісних змін, які відбулися в особистісному розвитку

(самооцінка наявного рівня творчого розвитку та бажаного, наполегливість та самоконтроль, види МПЗ та копінг-стратегії)старших підлітків, шляхом порівняння показників контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп із показниками констатувального експерименту. Для цього було використано: Тест «Креативність» Н. Вишнякової [1], Тест-опитувальник А. Зверькова і Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» [2], Опитувальник «Способи контролюючої поведінки» Лазаруса [3], Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (І. Нікольської, Р. Грановської).

Порівняння змін, які відбулися з учасниками експериментальної та контрольної групи до та після формуального експерименту, засвідчує міру ефективності розвивальних впливів (табл. 1). Зниження кількості деструктивних МПЗ детермінувало кількісні та якісні зміни у показниках самооцінки та рівня творчого розвитку експериментальної групи. Серед учнів контрольної групи виявлено зменшення кількості підлітків з слабо розвиненими вольовими якостями, особливо з такими їх показниками як наполегливість та самоконтроль. Ці зміни, на нашу думку, хоч і є незначними, але сприяли розвитку конструктивних МПЗ.

Кількісні показники аналізу ефективності програми формуального експерименту показали, що серед досліджуваних зменшилось число тих, які демонстрували низькі показники в деструктивних МПЗ, тоді як серед контрольної групи не виявлено змін у кількісному значенні. Варто зазначити, що спостереження за старшими підлітками експериментальної групи засвідчили якісні зміни у проявах конструктивних МПЗ, а це в свою чергу спричинило зрушення у самореалізації інтелектуальної діяльності.

Таблиця 1

Аналіз механізмів психологічного захисту і рівня інтелектуальної обдарованості експериментальної та контрольної груп до і після формуального експерименту (у %)

Механізми психологічного захисту	Учні 24 школи та 153 гімназії м. Кисва					
	ЕГ(n=44)			КГ(n=26)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Заперечення	90	81	9	78	76	2
Витіснення	87	79	8	86	85	1
Регресія	80	73	7	78	72	6
Компенсація	90	79	11	86	86	0

Проекція	44	21	23	5	5	0
Заміщення	96	89	7	100	99	1
Інтелектуалізація	49	41	8	38	38	0
Р е а к т и в н е утворення	80	58	22	47	47	0

В учнів обох експериментальних групах після формувального експерименту було виявлено зміни не тільки сторону підвищення їх рівня творчого розвитку, а й рівня наполегливості та самоконтролю. Для цього було протестовано учнів 2 груп за Тестом-опитувальником А. Зверькова і Є. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» на визначення наполегливості та самоконтролю для порівняння з видами МПЗ й аналізу ефективності програми формувального експерименту

Так, за результатами до експерименту підлітки з прихованою обдарованістю низько оцінювали свої творчі здібності, уяву, були невпевнені у власних ідеях, сумнівались в можливостях їх реалізації, то після формувального експерименту ці показники покращились, учні почали більш активно, висловлювати власні думки, креативно на практиці їх реалізовувати, в стресових ситуаціях більш плідно працюють для вирішення поставлених завдань. В учасників контрольних груп практично не змінилися їх дані.

Це сприяло формуванню конструктивних копінг-стратегій, адже вони є усвідомленими складовими особистості, й їх зміни передують змінам МПЗ, що є неусвідомленими явищами. Оцінка достовірності відмінностей у проявах самооцінки наявного рівня творчого розвитку та копінг-стратегій підтвердила ефективність програми формувального експерименту (табл. 2).

Таблиця 2

Аналіз проявів копінг-стратегій (у %)

Копінг-стратегії	Учні 24 школи та 153 гімназії					
	ЕГ(n=44)			КГ(n=26)		
	До експерименту	Після експерименту	Різниця	До експерименту	Після експерименту	Різниця
Поведінкові	78	65	13	62	64	2
Емоційні	89	77	12	73	72	1
Інтелектуальні	52	65	13	89	91	2

Окрім того, систематичні спостереження за підлітками в процесі групової роботи також дозволили виявити зміни у мотиваційній та вольовій сферах особистості. Участь у програмі розвитку конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків сприяла розвитку вміння адекватно оцінювати свої емоції та почуття, керувати ними в стресових ситуаціях, також розпізнавати емоційних стан інших людей, адекватно реагувати на нього. Підлітки навчились проявляти взаємоповагу до потреб та особливостей одне одного, надавати емоційну підтримку, знизилась деякі бар'єри в спілкуванні з ровесниками і вчителями. Також, під кінець програми спостерігалось підвищення рівня цілепокладання, сформувалось чітке бачення свого «Я» та саморозуміння.

Необхідно встановити, що поведінка змінилася саме в результаті активізації захисту. У підлітків-хлопців найбільш вираженими є психологічні захисти заміщення, компенсація, заперечення, регресія і витіснення; у дівчат переважають такі психологічні захисти, як реактивне утворення, заміщення, компенсація, регресія і заперечення. Механізми психологічного захисту, що використовують інтелектуально обдаровані підлітки, різняться тим, що вони є більш конструктивними – зберігають внутрішню рівновагу особистості й стимулюють до подальшого розвитку, а не до тривоги й саморуйнуванню. Їх психологічний захист – це спеціальна система стабілізації особистості, спрямована на огорожу свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних з внутрішніми і зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту.

Отже, як засвідчили результати дослідження, впровадження програми розвитку конструктивних механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованих підлітків детермінувало зрушення у особистісній сфері старших підлітків. Здійснене нами емпіричне дослідження підтверджує гіпотезу, що на вибір механізмів психологічного захисту справляє вплив ступінь вираженості інтелектуальної обдарованості старшого підлітка. Використання усвідомлених конструктивних механізмів психологічного захисту є показником розвитку інтелектуальної обдарованості старших підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишнякова Н.Ф., Ткач Р.В. Тест «Креативність» // Н.Ф. Вишнякова, Р.В. Ткач. – Обдарована дитина. – 1998. – № 5-6. – С.44-49
2. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов / Составители: Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. – Москва: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 177 с. – (Библиотека школьного психолога)
3. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. – М.: 2007. № 3 – С. 93-112.

Г. ГЕГЕЛЬ О СПЕЦИФИКЕ ФИЛОСОФСКОЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИСТИН

Пухова Наталья Владимировна,

*аспирантка Белорусского государственного университета, г. Минск
pukhava.natallia@gmail.com*

Научный руководитель –

д-р. филос. наук, профессор Т.Г. Румянцева

Проблема обоснования математики является одним из актуальных вопросов в современном междисциплинарном научном знании. Однако, редко кто из отечественных гегелеведов сегодня обращает внимание на проблему философской и математической истин в работах Г. Гегеля, что является явным упущением. Актуальность этого вопроса связана не только с историко-философской реконструкцией, и ориентацией исключительно на узких специалистов интересующихся творчеством Г. Гегеля, но и на ученых в области естественнонаучного знания. Принцип «историзма» немецкого философа стал для науки актуален только в конце XX века и был связан с исследованиями в области истории философии науки: «До восьмидесятых годов господствовало ... переосмысление связано с появлением исторической философии науки и пробуждением нового интереса к проблеме мировоззренческих предпосылок формирования исследовательских программ» [6, с. 59]. Таким образом, гегелевское наследие оказывается вплетенным в непростые дилеммы об истине в естественнонаучном знании. Немецкий философ дает весьма современный ответ о множественности и историчности истины: «в науке используется не одно, а несколько разных истолкований истины, взаимно дополняющих друг друга ... в языке науки используются не только истинные и ложные утверждения, но и утверждения, лишённые истинного знания («оценки» в широком смысле слова); попытка полностью исключить «оценки» из языка науки не реальна; *научные объективность и субъективность не сводимы к истине; понятие истины не является, таким образом, универсальным при описании развития науки*» [4, с. 449–450].

Интерес к науке и научной истине, у немецкого философа возникает с написания его естественнонаучной диссертации (“Об орбитах планет”), где в частности он упоминает и математику: «Из вышеизложенных соображений должны быть заимствованы нужные математике философские леммы и выведены доказательства тех теорем, которые лежат в основе почти всей прикладной математики и которые до наших дней ни разу не были действительно доказаны, что и не может быть сделано математическим способом. Эту именно цель мы имели в виду, развивая вышеизложенные понятия. На указанном нами синтезе пространства и времени и на переходе ума или линии в квадрат основано то общеупотребительное

разложение сил, математическая правильность и необходимость которого несомненны, но которое лишено всякой физической истины. Отсюда уже нетрудно перейти к законам механики, которая переносит законы природы на мертвую материю; однако самые эти законы надо брать из природы, а не из механики, которая лишь пытается воспроизвести природу. Но вернемся к нашей теме» [2, с. 260]. Как видно из приведенной цитаты, уже здесь немецкий мыслитель отдает предпочтение философскому знанию перед математическим: философия служит основой для доказательства математики. Но в этой работе, математика не является главным предметом философии, а выступает лишь в качестве вспомогательного научного аппарата для обоснования теоретической механики (И. Ньютона). Однако, это одна из первых работ, где Г. Гегель всерьез заинтересовался естественнонаучной проблематикой.

Следующей работой немецкого мыслителя, где поднимается вопрос о математической истине, является его фундаментальный труд – «Феноменология духа». В ней, еще в «Предисловии», Г. Гегель весьма скептически и негативно характеризует математическое доказательство и математическую истину: «Что касается математических истин, то еще в меньшей мере мог бы считаться геометром тот, кто знал бы теоремы Эвклида наизусть (auswendig), без их доказательств, не зная их, – если можно так выразиться для противоположения – внутренне (inwendig). Точно так же считалось бы неудовлетворительным знание, которое было бы приобретено путем измерения многих прямоугольных треугольников, относительно того, что их стороны находятся в известном отношении друг к другу. Однако и в математическом познании существование доказательства еще не имеет значения и характера момента самого результата; напротив, в нем доказательство закончилось и исчезло. Правда, теорема как результат есть нечто рассматриваемое как истинное. Но это привходящее обстоятельство касается не ее содержания, а только отношения к субъекту. Движение математического доказательства не принадлежит тому, что есть предмет, а есть действие, по отношению к существу дела внешнее» [3, с. 21–22]. Из вышеприведенной цитаты становится понятным, что математика для немецкого философа является той наукой, которая использует абстрактные понятия о предметах и игнорирует их содержательную сторону. Именно поэтому, он и критикует математику за ее механицизм и односторонность.

Следующим этапом особого интереса к математике можно назвать «нюрнбергский период» гегелевского творчества: с 1808 года и в течение восьми лет, когда он проводит занятия в гимназии. Г. Гегель давал занятия по философской пропедевтике, где логика встречается как предмет преподавания в средних и старших классах. Тут математика является частью «Наук о природе» в «Философской энциклопедии» для старших классов.

Однако ключевой работой для выявления сущности математической истины стала «Наука логики». Задача «Науки логики» определяется

результатами «Феноменологии духа»: противоположность между субъективным и объективным, которая окутала все сознание, даже и религиозное, в «абсолютном знании» была преодолена. Объект и субъект, мышление и бытие, предмет и объект и т.д. – стали тождественны друг другу. Субъективная сторона была чистым мышлением, как деятельность в понятиях, а объективная – чистым мышлением как сущность духа: поэтому логика есть наука о чистом мышлении в элементе чистого мышления. Так как она есть одновременно и наука о сущности духа, и наука о сущности вещей, то она соединяет с логикой также онтологию или метафизику. [7].

Г. Гегель подчеркивает идею о том, что природа математических истин «отличается от природы философских истин». Немецкий философ истинность математики определяет лишь через доказательность. Для философии же свойственно многообразие систем и подходов. Стоит отметить, что на всех этапах развития философии и математики, всегда присутствовала или главенствующая математическая теория, или философская система, которые наиболее полно отражали потребности и идеалы своего времени (геометрия Евклида, теория множеств Кантора и т.д.). [5].

Стоит отметить, что рассматривая связь истории математики и истории философии с математикой и философией, Г. Гегель обнаруживает особое соотношение между ними: «Здесь я замечу лишь следующее: из сказанного ясно, что изучение истории философии есть изучение самой философии, да это и не может быть иначе. Кто изучает историю физики, математики, тот знакомится ведь также с самой физикой, математикой и т.д.» [1, с. 35]. Таким образом, подчеркивается особая важность и необходимость исторического подхода в философии и естественнонаучном знании.

В результате вышеизложенного, можно сделать следующие **выводы: во-первых**, интерес к науке и научной истине, у немецкого философа возникает с написания его естественнонаучной диссертации (“Об орбитах планет”), где Г. Гегель отдает предпочтение философскому знанию перед математическим (философия служит основой для доказательства математики); **во-вторых**, в «Феноменологии духа» математика для Г. Гегеля является той наукой, которая использует абстрактные понятия о предметах и игнорирует их содержательную сторону; **в-третьих**, особый интерес к математике у немецкого философа возник “нюрнбергский период” его творчества, где математика является частью «Наук о природе» в «Философской энциклопедии» для старших классов, однако ключевой работой для выявления сущности математической истины стала его «Наука логики»; **в-четвертых**, Г. Гегель подчеркивает, что природа математической истины кроется не только в ее доказуемости, и более того, не всегда истину можно подтвердить доказательством (теорема К. Гёделя). Поэтому, немецкий философ подчеркивает особую важность и необходимость исторического подхода в философии и естественных науках.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гегель, Г. Лекции по истории философии. Книга первая / Г. Гегель // Соч. : в 14 т. – М. : Партийное издание, 1932. – С. 3–313.
2. Гегель, Г. Об орбитах планет / Г. Гегель // Работы разных лет : в 2 т. – М. : Мысль, 1970. – Т. 1 – С. 237–264.
3. Гегель, Г. Феноменология духа / Г. Гегель // Соч. : в 14 т. – М. : Социально-экономическая литература, 1959. – Т. 4 – С. 1–434.
4. Ивин, А.А. Понятие истины в научном познании / А.А. Ивин // Истина в науках и философии. – М., 2010. – С. 431–450.
5. Мейдер, В.А. Гегель об отличительных особенностях философии и математики / В.А. Мейдер // Методологические проблемы физики. – М., 1980. – С. 76–84.
6. Резвых, П.В. Шеллинг в свете новейших исследований / П.В. Резвых // Вестник РУДН. Серия: Философия.– 2003.– №1.– С. 58–66.
7. Фишер, К. Гегель, его жизнь, сочинения и учение. Полутом первый / К. Фишер. – М., Л. : Государственное социально-экономическое издательство, 1933. – 607 с.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Сгадова Валентина Василівна

*к.пед.н., професор, професор кафедри педагогіки та психології,
ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»,
sgadova@ukr.net*

Навчальний процес у сучасних вищих закладах освіти став складнішим за своїми завданнями, інтенсивнішим за його змістом. Він потребує від викладачів глибокого педагогічного осмислення закономірностей навчально-професійної діяльності, принципів і методів навчання і виховання, а також формування особистості майбутнього фахівця.

Педагогічною наукою здійснюється пошук засобів, які забезпечили б ефективність навчання, допомогли б кожному студентові глибоко засвоїти зміст навчальної програми і водночас створили би умови для самовираження, самовдосконалення в різних видах діяльності. У розв'язанні цих важливих завдань вагоме місце належить організації викладачем ефективного педагогічної комунікації у навчальному процесі. З огляду на сказане вище, формування у студентів – майбутніх викладачів – комунікативних умінь є важливим аспектом їхнього професійно-педагогічної підготовки.

Якими вміннями професійно-педагогічної комунікації повинен володіти сучасний викладач? У психології та педагогії це особистісне утворення розглядають як багатофакторне і в дослідженнях підкреслюють різні аспекти його значущості [1, 2, 3]. Аналіз сутності цього поняття дає

змогу встановити, що спільним для всіх тлумачень є те, що комунікативні вміння пов'язують з організацією стосунків, взаємодії в системі «людина-людина». Їх розглядають як інтегральну властивість особистості, в основі якої лежать комунікативні здібності й потреби, вольові якості й характерологічні риси, які формуються у процесі комунікативної діяльності шляхом оволодіння знаннями і навичками.

У психології та педагогіці існують також різні підходи до класифікації комунікативних умінь. Розглянемо їх структурування на основі функцій педагогічного спілкування:

- інтерактивна (встановлення відносин, вироблення спільної стратегії взаємодії, реалізація соціальних ролей);;

- інформаційна (прийом зберігання та передавання інформації, обмін думками, індивідуальним досвідом);

- самопрезентаційна (демонстрування індивідуально-психологічних і соціально-психологічних властивостей особистості);

- проєктивна (формулювання цілей спілкування, композиційна побудова змісту спілкування, прогнозування способів і видів комунікації);

- мотиваційна (стимулювання активності суб'єкта спілкування, спрямування його на певні дії);

- контактна (емоційний контакт – встановлення єдності емоційних позицій педагога й студентів щодо змісту спілкування, пізнавальний контакт – розуміння ними індивідуальних особливостей і мотивів поведінки один одного, схожості поглядів на предметний аспект спілкування);

- соціально-перцептивна (сприйняття, пізнання і розуміння суб'єкта спілкування);

- емоційно-ціннісна (емоційно-виразне передавання знань, прояв оцінних ставлень один до одного, переживання ситуації спілкування та реагування на емоційну напругу, викликання в суб'єкта спілкування адекватних емоційних переживань);

- регулятивна (регулювання поведінки студентів та власної);

- рефлексивна (оцінювання поведінки учасників спілкування, аналіз вербальної і невербальної інформації та процесу спілкування).

Інтерактивна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: організувати простір навчальної взаємодії; встановлювати зворотній зв'язок; володіти увагою студентів, зосереджувати її на позитивному спілкуванні з ними; імпровізувати у комунікативній ситуації; володіти вербальними і невербальними засобами комунікації; підтримувати діалог; орієнтуватися в часі і умовах спілкування.

Інформаційна функція спілкування реалізується через уміння: активно і уважно вислуховувати студентів; осмислювати, аналізувати і систематизувати інформацію, зберігати і передавати її; викликати у студентів бажання поглиблювати знання; володіти голосом, дикцією, виразною мовою.

Самопрезентаційна функція педагогічного спілкування може бути

реалізована через уміння: «подати» себе у спілкуванні (як сидіти, стояти, підвищити голос, посміхнутися, подивитися); триматися перед аудиторією; володіти мімікою, жестикуляцією, демонструвати власне ставлення до суб'єктів спілкування (інтонація, посмішка, експресивність рухів).

Проективна функція у процесі педагогічної взаємодії реалізується через уміння: визначати й формулювати цілі комунікативної діяльності; планувати своє мовлення, свою презентацію; прогнозувати можливі способи і види комунікації та комунікативної поведінки студентів; прогнозувати особливості спілкування в нових умовах; композиційно будувати змісти спілкування.

Мотиваційна функція спілкування може бути реалізована через уміння: створювати на занятті сприятливо-моральний психологічний клімат; викликати у студентів інтерес до навчання та переживання емоційного піднесення; залучати їх до співпраці.

Реалізація контактної функції потребує від викладача умінь: розуміти індивідуальні особливості й мотиви поведінки студентів; вступати у психологічний контакт із ними; встановлювати візуальний контакт; забезпечувати єдність емоційних позицій з вихованцями щодо змісту, цілей, способів спілкування та стосовно один одного (емоційний контакт).

Соціально-перцептивна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: адекватно сприймати і розуміти студента; подивитися на світ його очима; прийняти суб'єкта спілкування таким, яким він є; сприймати за виразом обличчями, рухами та вчинками його психічний стан і емоційне переживання; спостерігати і швидко оцінювати педагогічні ситуації; розуміти ситуативну внутрішню налаштованість студентів і враховувати її у процесі комунікації; виявляти розуміння внутрішнього стану студентів, адекватно реагувати на їх емоційний стан.

Емоційно-ціннісна функція педагогічного спілкування реалізується через уміння: використовувати емоційні звернення до аудиторії; емоційно висловлювати свої думки й почуття; виявляти особисту прихильність до суб'єктів спілкування; формувати довірливі відносини в процесі педагогічної взаємодії; адекватно емоційно відгукуватися на комунікативну активність учасників спілкування.

Регулятивна функція педагогічного спілкування потребує від викладача таких умінь: своєчасно корегувати свою комунікативну діяльність відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії; зберігати достатній рівень самоконтролю; об'єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність студентів; добирати оптимальні шляхи реагування на педагогічну ситуації, що виникає в навчальному процесі.

Для реалізації рефлексивної функції педагогічного спілкування викладачеві необхідні такі вміння: адекватно оцінювати свою поведінку в процесі спілкування; сприймати і аналізувати отриману від студентів вербальну і невербальну інформацію про їхні індивідуальні особливості, їхнє розуміння навчальної інформації, ставлення до навчання, реагування

на зауваження та оцінку успіхів у навчанні; аналізувати власну поведінку та поведінку студентів у навчанні; виявляти сильні і слабкі сторони комунікативної діяльності.

Кожен блок комунікативних умінь є відносно стійким утворенням, водночас у процесі педагогічного спілкування всі ці вміння викладача мають прояв у взаємозв'язку та взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ, 2006. – 256 с.
2. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єктів психолого-педагогічного управління / Людмила Олексіївна Савенкова / [монографія]. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с.
3. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування / Тетяна Дмитрівна Щербан / [монографія]. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.

ПЕРЕВАГИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Соболь Тетяна Володимирівна

кандидат філософських наук,

молодший науковий співробітник КНУ ім. Тараса Шевченка

tanyasobol@bigmir.net

Загальновідомим є той факт, що вища освіта повинна відповідати вимогам ринкового суспільства, адже вона є локомотивом розвитку сучасного мінливого світу. Зважаючи на це слід зазначити, що сьогодні освіта повинна формувати особистість, яка здатна не лише адаптуватись до мінливих умов життя чи самостійно приймати рішення, але й створювати нові ідеї, втілювати власні проекти, бути рушієм сучасного світу. Для цього не достатньо отримати «освіту на все життя», як це було раніше. Потрібно вміти вчитися протягом всього життя, користуватися набутими знаннями, розвивати свої особисті якості та здібності. Лише за таких умов випускник зможе стати справжнім конкурентоспроможним спеціалістом, адже сучасним підприємцям важлива не кваліфікація, яка з їхньої точки зору дуже часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як навик, що притаманні кожному індивіду. Саме компетентність вміщує кваліфікацію і соціальну поведінку, здатність працювати в групі та ініціативність, любов до ризику [5] та вміння брати на себе відповідальність, вміння працювати в багатозадачному режимі та володіти комунікативними здібностями, організованість та бажання отримати нові знання. Зважаючи на це,

слід зазначити, що на даному етапі розвитку України компетентнісно-орієнтована освіта є рушійною силою розвитку сучасного суспільства.

За словами сучасного педагога І.А. Зязюна «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, яка володіє багатофункціональними компетентностями» [1, с. 13], має бажання вчитися, вміння рефлексивно та позитивно ставитись до процесу діяльності, яке може допомогти майбутньому спеціалісту в його самореалізації.

У словнику іншомовних слів, так само як і в авторитетному тлумачному словнику російської мови С.І. Ожегова термін «компетентний» – лат. *competens (competentis)* – належний, здібний) визначається як «той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь», а «компетентність» – як 1) авторитетність, обізнаність (проінформований, авторитетний); 2) володіння компетенцією (той, що володіє компетенцією) [6].

І.В. Іванова вважає, що компетентність висвітлює певні поведінкові аспекти людини, пов'язані з якісним виконанням певної роботи і визначає основну характеристику професійно-успішної особистості. На його думку дана людина досягає або може домогтися високих результатів у своїй діяльності. Компетентна особистість точно знає як ефективно діяти в різних робочих ситуаціях [4, с. 54].

Загалом, компетентність має практичне значення і показує готовність спеціаліста виконувати свої професійні посадові та фахові обов'язки відповідно до набутого досвіду. Також вона включає в себе теоретичні та практичні надбання, які людина може використовувати у багатьох сферах суспільного життя. Саме тому головною особливістю компетентнісного підходу є спрямованість на розвиток комплексу умінь, досвіду, адаптаційних схильностей, смислових орієнтацій та отримання практичних результатів діяльності. Саме на останній особливості даного підходу наголошує Н. Бібік, який переконаний, що нам слід перейти від процесу навчання до його результату в діяльнісному вимірі. Ми повинні забезпечити своїх випускників спроможністю відповідати сучасним запитам ринку та сформувати в них потенціал для спроможності вирішення життєвих проблем та віднайдення свого «професійного «Я»» [3, с. 47].

Досить вдалим є припущення Л. Коваль про те, що педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку має два аспекти. По-перше, це модернізація змісту професійної освіти. Для цього ми повинні структурувати зміст освіти і визначити результативну складову освітнього процесу – набуття студентами компетентностей. По-друге, слід навчити майбутніх учителів вмінню цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні (спеціальні, професійні) компетентності [2, с. 46].

Дану позицію повністю поділяє В. Химинець яка вважає, що компетентнісний підхід до процесу навчання доповнюється функцією,

яка розвиває та стає інтегрованою характеристикою навчання і містить в собі як знання, вміння, навички та досвід діяльності так і поведінкові моделі особистості [7]. Саме дані особливості навчання допомагають, в подальшому, розв'язувати складні життєві та професійні ситуації, а це виступає ключовою функцією компетентнісного підходу, який на перше місце ставить не знання студента в тій чи іншій сфері суспільного життя, а вміння розв'язувати проблеми, що можуть виникнути у пізнавальній, технологічній чи психічній діяльності, у різних професійних сферах та особистих взаємовідносинах.

Компетентнісний підхід до освіти передбачає нові вимоги до результату навчання і вимагає від викладачів змінити напрям їхнього викладання з інформаційної до організаційно-управлінської площини. Раніше викладач лише ретранслював знання, а зараз він починає виступати організатором освітньої діяльності. Завдяки цьому процес навчання стає більш творчим та розвиває як студентів, так і самих викладачів. В результаті студенти від пасивного засвоєння знань переходять до самостійної, активної, дослідницької діяльності, яка допомагає як набуті різноманітні вміння, так і розвинути вже наявні.

В. Химинець, як і більшість інших науковців, поділяє компетентності на Компетентності поділяються на професійні (спеціальні), які стосуються професійних якостей людини, та загальні (базові) які охоплюють різноманітні складові: мотиваційну, соціальну, етичну, когнітивну, операційно-технологічну та поведінкову. Вони містять систему ціннісних орієнтацій особистості та результати навчання. На формування компетентностей впливають не лише навчання, але й родина, друзі, робота, політики, релігії тощо. Тому наявність або відсутність компетенцій впливає не на одну сферу життя людини.

Компетентнісний підхід в освіті слід розуміти як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних (спеціальних, професійних) компетентностей особистості. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе компетентною (здатною ефективно функціонувати), є достатньо широкою, йдеться про так звані ключові або загальні чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у межах певної професії, наукової дисципліни чи галузі, то можна говорити про професійну чи галузеву компетентність. Сформовані компетентності, людина використовує за потреби в соціальних та інших ситуаціях залежно від необхідності здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина має певні стратегії досягнення окреслених завдань. В різних випадках та за різних умов особистість застосовує найприйнятніші з них. Навіть низький рівень компетентності дозволяє досягнути мінімально успішного результату.

Компетентнісний підхід допомагає в самоосвіті, адже той, хто оволодів загальними компетентностями усвідомлює мету освітньої діяльності,

мотивований до ефективного навчання, вміє організувати власну освітню діяльність, аналізувати інформацію та відібрати потрібні знання, вміє планувати подальші дії та йти до поставленої мети, вміє здійснювати моніторинг освітньої діяльності та володіє самоконтролем, усвідомлює необхідність власного самовдосконалення через самоосвіту. Традиційна ж система вищої освіти була спрямована на абсолютизуванні певних знань і формуванні догматичного підходу до навчання. Основою традиційного навчання було знання заради знання, а не його застосування у потрібній сфері суспільного життя. Компетентнісний підхід, в свою чергу, акцентує увагу не на накопиченні певної інформації, а на розвиток певних умінь та навичок, які допомагають в практичній діяльності та творчому застосуванні набутих знань та досвіду в різних ситуаціях.

Отже, компетентнісний підхід в освітній сфері означає створення можливостей для оволодіння комплексом компетенцій, які формують у випускників потенціал і здатність до виживання, адаптації та життєдіяльності в умовах сучасного мінливого соціально-політичного, інформаційно-комунікаційно та ринково-економічного насиченого простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
2. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк: Юго-Восток, 2009. – 375 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко та ін.; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.
4. Приліпко Олександр Федорович. Ретроспективний аналіз становлення поняття професійна компетентність / О. Ф. Приліпко. //Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки: Науковий журнал. № 5 / Міністерство освіти і науки України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; Гол.ред. С. І. Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2013.- С. 54-62., с. 54
5. Разуваева Т.А. Компетентносная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем реализации / Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – №28. – 2012. – 986 с.
6. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
7. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти.– Режим доступу: <http://zaknipro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> – дата звернення: 22.01.2018

КОНЦЕПЦІЯ «ЕСТЕТИЧНОГО ІСТОРИЗМУ» ХЕЙДЕНА УАЙТА ЯК ТРОПОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ РОЗУМІННЯ ІСТОРІЇ

Сосєдко Ганна Сергіївна,

аспірантка кафедри філософії

Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля

hannamart1512@gmail.com

Науковий керівник-

д.філос.наук, професор Єременко О.М.

На сучасному етапі розвитку методології гуманітарного пізнання проблема епістемічного статусу історичної науки залишається дискусійною: з одного боку, загальноновизнаним є положення, що історія є наукою, яка вирізняється рядом специфічних рис, пов'язаних з особливостями предмету і методу дослідження (текстуальна природа, діалогічність, інтерпретативність); з іншого боку – зазначені особливості продовжують викликати запитання, які стимулюють подальший розвиток окресленої тематики. Як зазначає Микола Сур'як перед історією літератури нині постали важливі виклики: проаналізувати нові методологічні стратегії та новації й виробити адекватну і сучасну модель опису літературних, позалітературних текстів і явищ, осмислити питання ідентичності, розвитку людських спільнот не тільки у контексті власне літературного твору, але й з огляду на те, що вони розгортаються у цілісному історичному, соціокультурному дискурсі існування людства [4].

А. Кошелєв вважає, що проблема теорії історичних наративів на сьогоднішній день актуалізується двома причинами:

1. Це питання суб'єктивності історичних текстів. Не зважаючи на те, що сучасна історична наука має чіткі критерії дослідження джерел, визначений алгоритм роботи, покликаний допомогти встановити істинність інформації, яку вони в собі несуть, ми можемо констатувати, що звинувачення у суб'єктивності історичних текстів є розповсюдженими не лише серед широкої аудиторії, але й у вітчизняному академічному середовищі. Проблема суб'єктивності виникає не на фазі дослідження джерел та встановлення певної інформації про минуле (хоча неможна повністю виключати суб'єктивізм під час роботи із джерелами), а під час інтеграції істориком результатів своїх досліджень та намагання ним побудувати цілісну картину минулого, пояснити або зрозуміти його. Використання аналогічних джерел для висвітлення однієї проблематики призводить до побудови різних репрезентацій історії. Дослідження теорії історичних наративів покликане розкрити причини зазначеної вище проблеми суб'єктивності.

2. Проблема теорії історичних наративів актуалізується через відсутність у сучасних дослідженнях єдиного бачення щодо зв'язку

наративу з минулим. Ми можемо спостерігати, що сучасні методологічні дискурси теорії історичного наративу є поліваріантними, що дає змогу стверджувати про існування спектру ідей в її рамках. Тому виникає необхідність дослідити засади, на яких ґрунтуються різні бачення теорії історичного наративу, та з'ясувати подальші перспективи їх розвитку [1].

Найбільш показовими теоріями історичного наративу в межах наративної філософії історії є концепції Х.Уайта та Ф.Анкерсмита. На думку Х.Уайта, історичний твір – це словесна структура у формі оповідного прозаїчного дискурсу (наративу). «Історії (як і філософії історії) поєднують певний об'єм «даних», теоретичних понять для «пояснення» цих даних і оповідну структуру для їх представлення в якості знаків сукупності подій, які припустимо відбулися у минулі часи» [3, с.17].

Х. Уайт вказує, що на початок ХІХ ст. наукові студії фіксують ототожнення істини і факту, а також учені розглядали літературу як таку, «що протиставляється істині, і отже, швидше, заважає розумінню реальності, аніж сприяє її пізнанню» [6, с. 25].

Для нас ключовою для розуміння формування постмодерної наративістської теорії є теза про взаємозв'язок між окремими висловлюваннями як результатом введення в текст мінімуму інтерпретації, яка є необхідною умовою пояснення логічної послідовності висловлювань історичного тексту розробленої Х. Уайтом. Архітектоніка тексту історика, створена ним на основі його власних композиційних міркувань, трансформувала матеріали, які він зібрав в архівах [5, с. 35].

Даний постулат наблизив історію до літературної теорії, адже необхідно було дослідити характеристики різних способів репрезентації. У своєму інтерв'ю Х. Уайт зазначає, що не дивлячись на те, що наратив має речення, самі наративи не розширюються до множини речень. Компоненти наративу не зводяться лише до речень. Ці компоненти екстрапропозиціональні і асоціюються з синтаксисом. Але це не граматичний синтаксис. Це синтаксис використання мови, яка розміщена по той бік речень. Він пов'язує речення воедино. Можна сполучити речення разом за допомогою логіки, а можна за допомогою тропології. Тропологія використовується тому, що нам необхідна теорія відхилень від логічних очікувань. Наратив не може бути підкорений строгим правилам логічної дедукції. Саме тому дослідник звернувся до теорії риторики, адже вважає, що риторика передбачає теорію імпровізованого дискурсу [5, с. 35].

Історія та література у наукових студіях Х. Уайта набували нових ознак – дослідник тлумачить їх як широкий культурний публічний дискурс, у якому ні подія, ні факт не мають такого значення, як опис та спосіб опису цих подій чи фактів, адже саме риторика та стилістика опису надає історичним подіям, фактам сенсу та значення. Так у концепції вченого формулюється ідея репрезентації історичної події чи факту, адже за сучасного розвитку медіа, «єдине минуле, на яке ми можемо розраховувати, – це віртуальне минуле» [7, с. 156].

В ідеї репрезентації так чи інакше відлунує теорія репрезентацій, яка лягла в основу нового історизму, і підкреслює цілісність соціокультурного простору, у межах якого розвивається художній світ літератури та суспільні настрої, тендеції, формуються поведінкові моделі суспільства і закріплюються уявлення про минуле, форми представлення колективної та індивідуальної історичної пам'яті [4].

Отже, відповідно до теорії Х. Уайта, історичний наратив представляє собою певну комбінацію сюжетної лінії (за аналогією з літературою: роман, комедія, трагедія, сатира), типу пояснення (формалістичне, механістичне, органічне, контекстуальне) та ідеологічного обґрунтування (з позицій анархізму, радикалізму, консерватизму, лібералізму). Дослідник підкреслює наявність певної вибіркової спорідненості між різними типами побудови сюжету, доказу та ідеологічного підтексту в конкретній історичній праці, що ґрунтується на основі структурних гомологій [3, с. 18].

Ми погоджуємось із думкою В.П. Культенко [2], що теорію філософії історії, пропоновану Хайденом Уайтом можна визначити як літературно-філологічну субсистему епістемологічної підсистеми філософії історії. Цю субсистему розвивають прихильники Уайта – філософи історії, реалізуючи її у деконструктивістських рефлексивних операціях. Першорядною ж заслугою Х. Уайта є те, що він пропонує нову методологію історичних досліджень, коли в ході дискурсу створюється адекватна мова для аналізу історичних феноменів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кошелев А. Теорія історичного наративу в сучасних методологічних дискурсах / А. Кошелев // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія. - 2016. - Вип. 1. - С. 34-38.
2. Культенко В. П. Проблемививчення та розуміння історії у філософії Х. Уайта / В. П. Культенко, Б. О. Кудін // Гілея: науковий вісник. - 2015. - Вип. 101. - С. 228-231.
3. Уайт Х. Метаісторія: Історическое воображение в Европе XIX века / Хейден Уайт; [пер с англ. под. ред. Е. Г. Трубиной, В. В. Харитоновна]. – Екатеринбург: Изд-во Урал. Ун-та, 2002. – 528 с.
4. Сур'як М. Діалектика нових підходів до вивчення літератури та культури у новому історизмі / М. Сур'як // Літературний процес: методологія, імена, тенденції. Філологічні науки. - 2015. - № 5. - С. 182-185.
5. Хейден Уайт / Hayden White // Доманска Э. Философия истории после постмодернизма / Э. Доманска. – М.: «Канон+»; РООИ «Реабилитация», 2010. – С. 27–61
6. White H. Historical Fiction, Fictional History, and Historical Reality / H. White // Rethinking History. — Vol. 9. — № 2–3. — 2005. — Pp. 147–157.
7. White H. Postmodernism and Textual Anxieties / Hayden White // The Postmodern Challenge: Perspectives East and West / Ed. by Nina Witoszecz and Bo Strath. — London : Sage Publications, 1999. — P. 27–45.
8. White H. The Burden of History // History and Theory. – 1966. – Vol. V. См. также: Idem. Tropics of Discourse. – Baltimore, 1978. – P. 27–50, 111.

PODSTAWY PRAWNE PODEJMOWANIA I ODBYWANIA PRZEZ CUDZOZIEMCÓW STUDIÓW W POLSCE

Staszczyk Justyna

Mgr, absolwentka Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz studiów podyplomowych z zakresu prawa pracy i ubezpieczeń społecznych w praktyce w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie;

pracownik Instytutu Administracyjno-Ekonomicznego Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie

justyna.staszczyk@poczta.fm

Promotor –

Dr hab. Piotr Dobosz,

Prof. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie

1. WPROWADZENIE

Zagadnienie związane z podejmowaniem i odbywaniem przez cudzoziemców studiów oraz innych form kształcenia, a także uczestniczeniem w badaniach naukowych i pracach rozwojowych w polskich uczelniach normują przepisy art. 43 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym¹. Szczegółowe unormowania związane z podejmowaniem i odbywaniem przez cudzoziemców nauki w trybie i na warunkach innych niż obowiązujące obywateli polskich, określonych w art. 43 ust. 3 i 4 ww. ustawy, zostały zawarte w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 r.² w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych³.

2. POJĘCIA CUDZOZIEMCA

Cudzoziemcem, w rozumieniu przepisów ustawy o cudzoziemcach⁴, jest każda osoba nie posiadająca polskiego obywatelstwa⁵. Osoby, które posiadają jednocześnie polski paszport (obywatelstwo) oraz paszport innego państwa lub kilku innych krajów, są z mocy prawa traktowane na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej jak obywatele polscy⁶.

1 T.j. Dz.U. z 2017 r. poz. 2183, zwana dalej u.p.s.w.

2 T.j. Dz.U. z 2006 Nr 190, poz. 1405.

3 Zwanego dalej rozporządzeniem.

4 T.j. Dz.U. z 2017 r. poz. 2206, , zwana dalej u.o.c.

5 Ustawa określa zasady i warunki wjazdu cudzoziemców na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, ich przejazdu przez to terytorium, pobytu na nim i wyjazdu z niego, tryb postępowania oraz organy właściwe w tych sprawach.

6 <https://www.nauka.gov.pl/podejmowanie-i-odbywanie-przez-cudzoziemcow-nauki-w-polskich-szkolach-wyzszych/podejmowanie-i-odbywanie-przez-cudzoziemcow-nauki-w-polskich-szkolach-wyzszych,akcja,print.html>, Dostęp: 25.12.2017 r.

3. FORMY STUDIÓW, KTÓRE MOGĄ PODEJMOWAĆ CUDZOZIEMCY

Polski system szkolnictwa wyższego przewiduje kilka rodzajów studiów. Różnią się one od siebie czasem trwania oraz tytułem zawodowym lub stopniem naukowym, jaki otrzymuje student po ich ukończeniu. Wyróżnia się:

1. Studia pierwszego stopnia – to forma kształcenia, która przygotowuje do pracy w określonym zawodzie i kończy się uzyskaniem tytułu licencjata lub inżyniera. Nauka na studiach pierwszego stopnia trwa od 6 do 7 semestrów. Aby podjąć te studia, należy ukończyć szkołę średnią oraz posiadać świadectwo dojrzałości (w Polsce lub za granicą).

2. Studia drugiego stopnia – to forma kształcenia, która kończy się uzyskaniem tytułu magistra, magistra inżyniera lub tytułu równorzędnego (np. tytułu lekarza, lekarza dentystry, lekarza weterynarii). Studia drugiego stopnia trwają 3–4 semestry. Nauka na studiach drugiego stopnia wymaga uprzedniego ukończenia studiów pierwszego stopnia (w Polsce lub za granicą).

3. Jednolite studia magisterskie – to studia, które kończą się uzyskaniem tytułu magistra, magistra inżyniera lub tytułu równorzędnego. Nauka na jednolitych studiach magisterskich trwa od 9 do 12 semestrów i wymaga posiadania świadectwa maturalnego uzyskanego w Polsce lub za granicą. Jednolite studia magisterskie obowiązują na takich kierunkach, jak m.in. farmacja, prawo, psychologia, medycyna.

Po uzyskaniu tytułu zawodowego można kontynuować naukę na:

1. Studiach trzeciego stopnia, czyli na studiach doktoranckich umożliwiających uzyskanie zaawansowanej wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki. Studia te przygotowują do uzyskania stopnia naukowego doktora, który doktorant może otrzymać po obronie pracy doktorskiej. Warunkiem koniecznym do podjęcia tych studiów jest posiadanie stopnia magistra uzyskanego w Polsce lub za granicą.

2. Studiach podyplomowych, czyli na studiach, których celem jest pogłębienie wiedzy w danej dziedzinie lub dyscyplinie nauki. Studia podyplomowe trwają od 2 do 4 semestrów. Po ich ukończeniu student otrzymuje świadectwo ukończenia studiów podyplomowych (nie jest to dyplom), ale nie uzyskuje żadnego tytułu zawodowego ani naukowego.

Cudzoziemcy mogą być przyjmowani na:

1. studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia oraz jednolite studia magisterskie;

2. studia podyplomowe;

3. studia doktoranckie;

4. staże habilitacyjne;

5. staże naukowe, artystyczne lub szkolenia specjalizacyjne i medyczne staże podyplomowe;

6. kursy dokształcające, w tym kursy języka polskiego oraz roczne kursy przygotowawcze do podjęcia nauki w języku polskim;

7. studenckie praktyki zawodowe⁷.

Cudzoziemcy mogą być przyjmowani na wyżej wymienione studia i szkolenia oraz uczestniczyć w badaniach naukowych i pracach rozwojowych, jeżeli:

1. posiadają wizę lub kartę pobytu albo inny dokument uprawniający do pobytu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;

2. wykazują się dobrym stanem zdrowia, udokumentowanym zaświadczeniem lekarskim, stwierdzającym brak przeciwwskazań do podjęcia kształcenia na obranym kierunku i formie kształcenia;

3. posiadają polisę ubezpieczeniową na wypadek choroby lub następstw nieszczęśliwych wypadków na okres kształcenia w Polsce albo Europejską Kartę Ubezpieczenia Zdrowotnego lub przystąpią do ubezpieczenia w Narodowym Funduszu Zdrowia niezwłocznie po rozpoczęciu kształcenia⁸.

Dokumentem ostatecznie potwierdzającym przyjęcie kandydata na studia jest decyzja o przyjęciu cudzoziemca na studia, którą otrzymuje po złożeniu wszystkich wymaganych dokumentów.

4. WYMAGANIA JĘZYKOWE

Cudzoziemcy mogą być przyjmowani na studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, jednolite studia magisterskie, studia podyplomowe; studia doktoranckie prowadzone w języku polskim, jeżeli:

1. ukończą roczny kurs przygotowawczy do podjęcia nauki w języku polskim w jednostkach wyznaczonych przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego, lub

2. posiadają certyfikat znajomości języka polskiego wydany przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, lub

3. uzyskają potwierdzenie uczelni przyjmującej, że ich przygotowanie oraz stopień znajomości języka polskiego pozwalają na podjęcie studiów w języku polskim⁹.

Okres trwania rocznego kursu przygotowawczego zalicza się do okresu kształcenia, na jaki został przyjęty cudzoziemiec. W okresie tym cudzoziemcowi przysługują uprawnienia osoby odbywającej studia wyższe¹⁰.

5. LEGALIZACJA DOKUMENTÓW POTWIERDZAJĄCYCH WYKSZTAŁCENIE

W celu podjęcia studiów w Polsce (pierwszego lub drugiego stopnia, jednolite studia magisterskie lub studia doktoranckie albo podyplomowe), cudzoziemcy muszą legitymować się zalegalizowanym lub opatrzonym „apostille” odpowiednim dokumentem uprawniającym do podjęcia danej formy kształcenia w państwie, w którym został wydany.

7 § 1. 1 rozporządzenia.

8 § 1. 1 rozporządzenia.

9 § 2. 1 rozporządzenia.

10 § 2. 2 rozporządzenia.

6. STUDIA W JĘZYKACH OBCYCH

Cudzoziemcy mogą być przyjmowani na studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, jednolite studia magisterskie, studia podyplomowe, studia doktoranckie, prowadzone w języku obcym, z wyłączeniem studiów doktoranckich prowadzonych w uczelniach medycznych z zakresu dyscyplin klinicznych, jeżeli legitymują się dokumentem potwierdzającym znajomość języka obcego, w którym prowadzone są studia, wymienionym w załączniku nr 2 do rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 28 września 1999 r.¹¹ w sprawie sposobu przeprowadzania postępowania kwalifikacyjnego w służbie cywilnej¹².

Dokumentami potwierdzającymi znajomość języka obcego są również świadectwa, dyplomy lub inne dokumenty potwierdzające ukończenie za granicą szkoły ponadpodstawowej, w której zajęcia były prowadzone w tym samym języku obcym, w jakim cudzoziemiec będzie odbywał studia w Polsce¹³.

8. PODEJMOWANIE KSZTAŁCENIA NA ZASADACH OBOWIĄZUJĄCYCH OBYWATELI POLSKICH

Do podejmowania i odbywania kształcenia oraz uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych na zasadach obowiązujących obywateli polskich są uprawnieni:

1. cudzoziemcy, którym udzielono zezwolenia na pobyt stały;
2. cudzoziemcy posiadający status uchodźcy nadany w Rzeczypospolitej Polskiej;
3. cudzoziemcy korzystający z ochrony czasowej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;
4. pracownicy migrujący, będący obywatelami państwa członkowskiego Unii Europejskiej, Konfederacji Szwajcarskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) - strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym, a także członkowie ich rodzin, jeżeli mieszkają na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;
5. cudzoziemcy, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na pobyt rezydenta długoterminowego Unii Europejskiej;
6. cudzoziemcy, którym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej udzielono zezwolenia na pobyt czasowy w związku z okolicznością, o której mowa w art. 127, art. 159 ust. 1 lub art. 186 ust. 1 pkt 3 lub 4 ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach;
- 6a. cudzoziemcy, którym udzielono ochrony uzupełniającej na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;
7. obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej, państw członkowskich Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) - stron umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej

11 T.j. Dz. U. Nr 79, poz. 894, z 2003 r. Nr 96, poz. 875 oraz z 2005 r. Nr 266, poz. 2230.

12 § 2. 3 rozporządzenia.

13 § 2. 4 rozporządzenia.

i członkowie ich rodzin, posiadający prawo stałego pobytu¹⁴.

Wyżej wymienieni cudzoziemcy mogą ubiegać się o przyjęcie na studia w drodze postępowania rekrutacyjnego ustalonego dla kandydatów z polskim obywatelstwem.

Stypendia i zapomogi przysługujące tym osobom są przyznawane i wypłacane tak samo jak obywatelom polskim, tj. ze środków budżetu państwa przekazywanych uczelniom w ramach dotacji na zadania związane z bezzwrotną pomocą materialną dla studentów i doktorantów.

Jeżeli wymienieni cudzoziemcy uczestniczą w organizowanych przez uczelnie odpłatnych formach kształcenia (np. studia niestacjonarne, studia podyplomowe, zajęcia prowadzone w językach obcych), wtenczas ponoszą opłaty za naukę na takich samych warunkach i w takiej samej wysokości jak obywatele Rzeczypospolitej Polskiej.

Niewymienieni wyżej obywatele państw członkowskich Unii Europejskiej, Konfederacji Szwajcarskiej lub państw członkowskich Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) - stron umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym i członkowie ich rodzin, posiadający środki finansowe niezbędne na pokrycie kosztów utrzymania podczas studiów, mogą podejmować i odbywać studia wyższe, studia doktoranckie oraz inne formy kształcenia, a także uczestniczyć w badaniach naukowych i pracach rozwojowych na zasadach obowiązujących obywateli polskich, z tym że osobom tym nie przysługuje prawo do stypendium socjalnego, stypendium specjalnego dla osób niepełnosprawnych i zapomóg tj. do świadczeń pomocy materialnej o charakterze socjalnym¹⁵.

W przypadku zakwalifikowania ich na studia na zasadach obowiązujących obywateli polskich, mają oni - tak jak studenci i doktoranci z polskim obywatelstwem - prawo do ubiegania się o tzw. stypendia motywacyjne (np. stypendia Rektora dla najlepszych studentów czy też stypendia za wybitne osiągnięcia sportowe).

Cudzoziemcy ci posiadają również alternatywną możliwość ubiegania się o przyjęcie na studia i odbywania ich w trybie oraz na warunkach innych niż obowiązujące obywateli polskich, tj. na zasadach dotyczących obywateli państw trzecich.

Osoby legitymujące się ważną Kartą Polaka¹⁶ są uprawnione do

14 Art. 43 ust. 2 u.p.s.w.

15 Art. 43 ust. 5 u.p.s.w.

16 Karta Polaka jest dokumentem potwierdzającym przynależność do Narodu Polskiego. Jej posiadaczowi przysługują uprawnienia wynikające z ustawy o Karcie Polaka. Przyznanie Karty nie oznacza jednak nabycia polskiego obywatelstwa ani stwierdzenia polskiego pochodzenia. Nie uprawnia także do przekraczania granicy Polski bez wizy ani do osiedlenia się na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Karta Polaka nie jest co prawda dokumentem legalizującym pobyt na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, jednak jej posiadacz zyskuje wiele uprawnień ułatwiających utrzymywanie kontaktów z Rzeczpospolitą Polską. W przypadku dostępu do kształcenia na poziomie wyższym, Karta Polaka umożliwia podejmowanie i odbywanie studiów wyższych, studiów doktoranckich oraz innych form kształcenia, a także uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych na zasadach obowiązujących obywateli polskich.

podejmowania i odbywania studiów (nauki): na zasadach obowiązujących obywateli polskich, z czym wiąże się prawo do ubiegania o wszystkie rodzaje świadczeń pomocy materialnej przewidziane dla studentów i doktorantów z polskim obywatelstwem, w trybie oraz na warunkach innych niż dotyczące obywateli RP, przy czym podejmując i odbywając studia na warunkach innych niż dotyczące obywateli polskich (np. jako stypendyści strony polskiej), nie mogą oni ubiegać się o stypendia wypłacane przez uczelnie z dotacji budżetowej przeznaczonej na bezzwrotną pomoc materialną dla studentów i doktorantów.

Cudzoziemcy podejmujący naukę (studia) na zasadach obowiązujących obywateli polskich, którzy uczestniczą w organizowanych przez uczelnie odpłatnych formach kształcenia, ponoszą opłaty za świadczone usługi edukacyjne (np. za studia niestacjonarne, studia podyplomowe, zajęcia prowadzone w językach obcych, powtarzanie roku lub semestru studiów) na takich samych warunkach i w takiej samej wysokości jak obywatele Rzeczypospolitej Polskiej.

9. PODEJMOWANIE KSZTAŁCENIA W TRYBIE I NA WARUNKACH INNYCH NIŻ OBOWIĄZUJĄCE OBYWATELI POLSKICH

Cudzoziemcy mogą podejmować i odbywać kształcenie na zasadach innych niż obowiązujące obywateli polskich na podstawie:

1. umów międzynarodowych, na zasadach określonych w tych umowach;
2. umów zawieranych z podmiotami zagranicznymi przez uczelnie, na zasadach określonych w tych umowach;
3. decyzji ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego lub odpowiedniego ministra wskazanego w art. 33 ust. 2 u.p.o.s.w.;
4. decyzji Rektora¹⁷.

Wyżej wymienieni cudzoziemcy mogą podejmować i odbywać kształcenie oraz uczestniczyć w badaniach naukowych i pracach rozwojowych, jako:

1. stypendyści strony polskiej. Stypendia te przyznają na podstawie umów międzynarodowych lub Rządowego Programu Współpracy z Polonią i Polakami za Granicą:

- a) minister właściwy ds. szkolnictwa wyższego - osobom kształcącym się w uniwersytetach, uczelniach technicznych, ekonomicznych, rolniczych i sportowych,
- b) minister właściwy ds. kultury i dziedzictwa narodowego - osobom kształcącym się w uczelniach artystycznych,
- c) minister właściwy ds. zdrowia - osobom kształcącym się w uczelniach medycznych.

Kandydaci na stypendystów strony polskiej są zgłaszani, zgodnie postanowieniami umów międzynarodowych, przez polskie lub zagraniczne placówki dyplomatyczne albo instytucje danego kraju odpowiedzialne za prowadzenie wymian akademickiej z zagranicą. Osoby pochodzenia polskiego, ubiegający się o stypendia strony polskiej, zgłaszają się do polskiej placówki konsularnej właściwej dla ich miejsca zamieszkania.

¹⁷ Art. 43 ust. 3 u.p.s.w.

2. na zasadach odpłatności. Minimalna wysokość opłat za studia wynosi w Polsce 2000 euro za rok akademicki i jest różna w poszczególnych uczelniach. Przy opłacie za pierwszy rok obowiązuje jednorazowa opłata (rekrutacyjna) w wysokości 200 euro. Na uzasadniony wniosek cudzoziemca rektor uczelni może obniżyć opłatę lub zwolnić z niej całkowicie. Kształcenie na studiach prowadzonych w języku angielskim lub innych językach obcych jest odpłatne.

Cudzoziemcy z potwierdzonym pochodzeniem polskim podejmujący studia lub szkolenia prowadzone w języku polskim mają prawo do wniesienia opłaty obniżonej o 30%. Mogą także uzyskać wsparcie finansowe w ramach stypendium uczelni, jak również częściowe lub pełne zwolnienie z kosztów kształcenia, w przypadku trudnej sytuacji materialnej cudzoziemca lub w przypadku podjęcia przez niego nauki na drugim kierunku studiów lub kształcenia w innej formie na warunkach odpłatności. Cudzoziemcy zainteresowani podjęciem studiów w Polsce mogą składać wnioski o przyjęcie na studia bezpośrednio do wybranej przez siebie szkoły wyższej.

3. bez odpłatności i świadczeń stypendialnych. O przyjęcie na kształcenie na tych warunkach finansowych aplikują cudzoziemcy, w ramach umów międzyrządowych lub programów pomocowych oferowanych określonym krajom przez polski rząd, za pośrednictwem właściwych instytucji danego państwa lub polskich placówek dyplomatyczno-konsularnych. Cudzoziemiec nie ponosi opłat za studia, ale nie otrzymuje również stypendium rządu polskiego.

4. jako stypendyści strony wysyłającej, bez ponoszenia opłat za naukę. Stypendia te są przyznawane cudzoziemcom, podejmującym kształcenie z reguły na podstawie umów międzynarodowych, przez ministerstwa lub instytucje danego kraju odpowiedzialne za prowadzenie wymiany akademickiej z zagranicą. Cudzoziemcy kształcący się jako stypendyści strony polskiej lub stypendyści strony wysyłającej nie ponoszą opłat za studia¹⁸.

5. jako stypendyści uczelni¹⁹.

Cudzoziemcy, którzy posiadają kartę pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy” lub wizę Schengen lub wizę krajową wydaną w celu wykonywania pracy na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, mogą podejmować i odbywać studia wyższe na zasadach odpłatności. Osobom tym nie przysługuje prawo do stypendium socjalnego, stypendium specjalnego dla osób niepełnosprawnych i zapomóg²⁰.

Jak już wspomniano wcześniej, posiadacze ważnej Karty Polaka mogą podejmować studia wyższe, studia doktoranckie oraz inne formy kształcenia, a także uczestniczyć w badaniach naukowych i pracach rozwojowych na zasadach obowiązujących obywateli polskich albo na zasadach innych niż obowiązujące obywateli polskich.

18 <http://www.nauka.gov.pl/podejmowanie-i-odbywanie-przez-cudzoziemcow-nauki-w-polskich-szkolach-wyzszych/>, Dostęp: 25.12.2017 r.

19 Art. 43 ust. 4 u.p.s.w.

20 Art. 43 ust. 2a u.p.s.w.

10. PODSUMOWANIE

W ostatnich latach coraz więcej cudzoziemców podejmując decyzję o kształceniu się w polskich szkołach wyższych. W roku akademickim 2016/2017 studiowało w Polsce 65 793 studentów zagranicznych ze 166 krajów, czyli o ponad 8,5 tys. więcej niż rok wcześniej (wzrost o ponad 15%). Od 2005 roku na polskich uczelniach konsekwentnie następuje wzrost liczby studentów zagranicznych, którzy stanowią obecnie 4,88% ogółu studentów w naszym kraju (osiem lat temu było ich zaledwie 0,61%, w roku akademickim 2015/2016 – 4,07%). Już od kilku lat dominującą grupę cudzoziemców na uczelniach polskich stanowią studenci z Ukrainy i Białorusi. Wynika to m.in. z podobnej kultury, bliskiego sąsiedztwa oraz przynależności Polski do UE. Jednak największe znaczenie ma dla nich szeroka oferta kierunków studiów i programów nauczania, a także wysoki poziom wykładowców²¹.

Coraz częściej cudzoziemcy przed wyborem studiów kierują się nie tylko własnymi zainteresowaniami, ale także perspektywą znalezienia pracy po zakończonych studiach w Polsce.

Duży wpływ na rosnącą liczbę obcokrajowców na polskich uczelniach ma m.in. uelastycznienie procedur przyjmowania na studia, poszerzenie oferty kierunków wykładanych w językach obcych i dostosowanie programów nauczania do potrzeb cudzoziemców, a także zmiany legislacyjne, które wprowadziły szereg ułatwień w zakresie przyjmowania i legalizacji pobytu cudzoziemców np. udzielenie zezwolenia na pobyt czasowy w celu kształcenia na studiach²².

Na większe umiędzynarodowienie polskich uczelni wpłynąć ma również powołanie nowej instytucji a mianowicie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej²³ (NAWA), która ma za zadanie prowadzić długofalową politykę na rzecz wsparcia mobilności akademickiej oraz projakościowego umiędzynarodowienia oferty polskich uczelni m.in. przez realizację programów adresowanych do studentów i kadry naukowej tak z Polski, jak i z zagranicy.

Oprócz tego, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w celu promocji Polski jako kraju studiowania, nie tylko w ramach programu (Erasmus+²⁴)

21 http://www.studyinpoland.pl/konsorcjum/index.php?option=com_content&view=article&id=14515:raport-studenci-zagraniczi-w-polsce-2017&catid=258:145-newsletter-2017&Itemid=100284, Dostęp: 25.12.2017 r.

22 <http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/45-grudzien-2013/nowa-ustawa-o-cudzoziemcach-szansa-na-wieksza-liczbe-studentow-z-zagranicy>, Dostęp: 25.12.2017 r.

23 Zob. Strategia NAWA: <https://nawa.gov.pl/images/Strategia-NAWA.pdf>, Dostęp: 25.12.2017 r.

24 Erasmus+ to program Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji, szkoleń, młodzieży i sportu na lata 2014-2020. Jego całkowity budżet wynosi 14,7 mld euro. Erasmus+ opiera się na osiągnięciach europejskich programów edukacyjnych, które funkcjonowały przez 25 lat, i jest wynikiem połączenia następujących europejskich inicjatyw realizowanych przez Komisję Europejską w latach 2007-2013: programu „Uczenie się przez całe życie”, programu „Młodzież w działaniu”, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink, oraz programów współpracy z krajami uprzemysłowionymi w dziedzinie szkolnictwa wyższego.

utworzyło stronę internetową www.go-poland.pl. Witryna jest źródłem wiedzy o systemie szkolnictwa wyższego, odpowiada na istotne dla studentów pytania: ile wynosi czesne, jak wygląda życie i praca w Polsce. Na stronie www.go-poland.pl można także znaleźć wywiady z absolwentami studiów w Polsce, ich spostrzeżenia i rady. Praktyczną rzeczą jest wyszukiwarka kierunków studiów. Wybór ścieżki edukacyjnej zależy od statusu studenta (obywatelstwo, Karta Polaka) i pomaga określić zasady studiowania w Polsce²⁵.

Niewątpliwie, jeśli pod wpływem podejmowanym działań obserwowana tendencja wzrostowa odnosząca się do podejmowania studiów w Polsce przez cudzoziemców utrzyma się, będzie to miało pozytywny wpływ na problem niedoboru studentów wynikający z obserwowanego w ostatnich latach w Polsce niżu demograficznego, który przekłada się na malejącą liczbę kandydatów decydujących się na podjęcie studiów na polskich uczelniach.

BIBLIOGRAFIA

Wykaz aktów prawnych

Ustawy

1. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (t.j. Dz.U. z 2016 r. poz. 1842),
2. Ustawa o cudzoziemcach (t.j. Dz.U. z 2017 r. poz. 2206).

Rozporządzenia

1. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 października 2006 r. w sprawie podejmowania i odbywania przez cudzoziemców studiów i szkoleń oraz ich uczestniczenia w badaniach naukowych i pracach rozwojowych (t.j. Dz.U. z 2006 Nr 190, poz. 1405),
2. Rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 28 września 1999 r. w sprawie sposobu przeprowadzania postpowania kwalifikacyjnego w służbie cywilnej, (t.j. Dz. U. Nr 79, poz. 894, z 2003 r. Nr 96, poz. 875 oraz z 2005 r. Nr 266, poz. 2230).

Strony internetowe

1. www.biuletynmigracyjny.uw.edu.pl
2. www.curia.europa.eu
3. www.erk.uj.edu.pl
4. www.go-poland.pl
5. www.nauka.gov.pl
6. www.nava.gov.pl
7. www.rekrutacja.uj.edu.pl
8. www.studyinpoland.pl

25 <https://nawa.gov.pl/studenci/studenci-zagraniczni>, Dostęp: 25.12.2017 r.

КРИТЕРИИ ФЕНОМЕНА МЕЦЕНАТСТВА

*Стубеда Светлана Александровна,
преподаватель учреждения образования
«Белорусский государственный университет
культуры и искусств», г. Минск
svetlana_stubeda@mail.ru*

Примеры предоставления ресурсной помощи в сфере культуры достаточно разнообразны и разноректорны, что доставляет некоторые трудности к отнесению той или иной деятельности именно к меценатству. На наш взгляд, прояснить ситуацию можно с помощью определения критериев данного феномена, опираясь на которые можно делать вывод о свершении акта меценатствования.

Поскольку оказание меценатом ресурсной помощи невозможно без непосредственного, когда объектом меценатства является определенная личность, либо опосредованного, когда объект – артефакт культуры, инициатива, проект – участия иных социальных субъектов, и по своей сути меценатство представляется совокупностью отдельных действий меценатов, то считаем целесообразным использование структуры социального действия. Использование в основе выделения критериев именно действия, мы обосновываем трактовкой данного понятия как единицы деятельности, поскольку в основе меценатской деятельности в целом лежит определенное действие по оказанию ресурсной помощи.

В структуру социального действия входят следующие элементы: субъект, мотивом действия, средства действия, направленные на достижение цели субъекта действия, индивид или социальная группа, на которое ориентировано действие (объект) и конечный результат [1]. Поподробнее остановимся на каждом элементе для определения критериев.

Так, субъект действия – с одной точки зрения, это «человек, проявляющий активность по отношению к окружающему его миру», а со второй – «человек, рассматриваемый по отношению к другому человеку» [2, С.421], то целесообразно под субъектом действия в рамках исследуемого вопроса подразумевать конкретного мецената, осуществляющего ресурсную помощь. На наш взгляд, в классическом понимании меценатства и идеальных условиях его функционирования, инициатива оказания помощи должна исходить непосредственно от субъекта-мецената, что и является одним из критериев данного феномена.

Второй элемент в структуре социального действия явлен мотивами действия, которые удовлетворяют определенные потребности субъекта. Под мотивом Д. Макклелланд понимает «периодически повторяющуюся заинтересованность в целевом состоянии, основанную на естественном побуждении, которое придает энергию, задает определенное направление

и определенные действия» [3, С.645]. Так, нами выделяются две основные группы мотивов: идеальные и прагматичные. Так, идеальные мотивы – «личная заинтересованность мецената в объекте оказания помощи, явленной любовью к искусству, любовью к Богу, к близким, равнодушием к талантливым людям, связанной, возможно, собственными представлениями о чувстве миссии» [4, С.90]. А прагматичные мотивы проявляются, на наш взгляд, в «желании удовлетворить личные амбиции и тщеславие, решении различного рода политических и идеологических задач, возможных выгодах экономического характера, а также в своеобразном исполнении обязанностей, связанных со статусностью личности и «модой» на меценатство» [4, С.91]. Стоит отметить, что процесс выявления того или иного мотива достаточно сложен и вероятно не всегда объективен, однако, осмелимся предположить, что основным критерием в данном структурном элементе является отсутствие материальных выгод как таковых, что, к примеру, свойственно спонсорству.

Стратегия действия мецената, основанная на определенном мотиве и связанной с ним определенной цели, побуждает его к выбору тех или иных средств для достижения результата меценатства. По нашему мнению, к данному элементу можно отнести направления (художественное, научно-просветительское, литературное и т.д.) и формы (попечительство, коллекционирование, патронаж, гранты и т.д.) меценатства, так как они выступают определенными способами организации действий мецената по достижению цели. Выбирая форму и направление взаимодействия с объектом, меценат тем самым стремится реализовать свои потребности с помощью гарантированного получения результата. Немаловажным фактором в данном структурном элементе, а также для определения критерия, нам видится оказание ресурсной помощи со стороны мецената в достаточно ощутимом эквиваленте, зачастую денежном, то есть суммы, предоставляемой субъектом, должно быть достаточно для получения желаемого результата.

Говоря об объекте – о том, на что непосредственно направлено действие субъекта-мецената, мы хотим отметить, что в данной структуре под объектом мы понимаем все то, на что направлена меценатская помощь субъекта. Учитывая тот факт, что объектом могут выступать отдельные личности, группы/коллективы людей, артефакты культуры, инициативы в сфере культуры, мы выделяем в субъект-объектном взаимодействии субъект-субъектный и субъект-объектный уровни. Соответственно, наличие определенного уровня взаимодействия является так или иначе причиной культуротворчества, что и служит еще одним критерием.

И, на наш взгляд, самый важный структурный элемент – результат – служит обязательным условием констатирования свершения меценатского действия. Так как благодаря наличию результата мы можем определить достижение цели и реализацию потребности мецената. Критерием в данном контексте выступает вектор результативности:

культуросоздательный (произведения искусства, архитектурные сооружения и т.д.), культуросохраняющий (коллекции, библиотеки и т.д.), культуротранслирующий (деятельность танцевальных, театральных трупп, издательская деятельность). Но хотим отметить, что для данных векторов зачастую характерно взаимное проникновение и влияние друг на друга.

Таким образом, выявление критерий меценатства поспособствует дифференциации проявлений активности субъектов культуры по оказанию ресурсной помощи, что в свою очередь повлияет на систематизацию и структуризацию процессов управления в социокультурной сфере.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Кравченко, А.И. Социальное действие [Электронный ресурс] // Фонд знаний «Ломоносов». – Режим доступа : <http://www.lomonosov-fund.ru>. – Дата доступа : 01.12.2017.
2. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
3. Макклеланд, Д. Мотивация личности. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
4. Стубеда, С. А. Феномен меценатства: основные подходы к определению / С. А. Стубеда // Вести Института современных знаний. – 2016. – № 3(68). – С. 88-92

PRACA SOCJALNA Z OSOBĄ ZADŁUŻONĄ – OGRANICZENIA I MOŻLIWOŚCI

Tymicka Agata

*mgr, doktorant Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II,
Lublin*

*pracownik socjalny w Ośrodku Pomocy Społecznej w Swarzędzu
agata.tymicka@gmail.com*

Promotor –

Profesor nauk humanistycznych, doktor habilitowany Marian Surdacki

Według najnowszego raportu Biura Informacji Kredytowej – w połowie roku 2017 liczba kredytobiorców w Polsce wynosiła 15,2 mln [1, s. 4]. Oznacza to, że niemal 40% Polaków jest pożyczkobiorcami. Szczególny wzrost zauważalny jest w sferze kredytów mieszkaniowych, na co wpływ z pewnością ma szereg programów o niesłabnącej popularności, takich jak „Rodzina na swoim” czy „Mieszkanie dla Młodych”.

Sam fakt posiadania kredytu nie stanowi sytuacji problemowej, jeśli jest spłacany terminowo. Komplikacje pojawiają się wówczas, gdy dochodzi do zadłużenia, czyli niespełnienia obowiązku dłużnika na rzecz wierzyciela [2, art. 353]. Problem z terminową opłatą bieżących zobowiązań dotyka coraz większej liczby Polaków, o czym mówią oficjalne statystyki. Dane Biura Informacji

Gospodarczej wskazują, iż w 2017 r. nieterminowa spłata zadłużenia dotyczyła ponad 2 milionów obywateli Rzeczypospolitej [3, s. 7].

Nawet czasowa niewypłacalność osobista prowadzi do utraty kontroli nad finansami gospodarstwa domowego. Nie jest to jednak wyłącznie problem ekonomiczny. Stając w obliczu niemożności terminowego regulowania swoich zobowiązań, człowiek traci możliwość prawidłowego funkcjonowania niemal w każdej dziedzinie życia [4, s. 207].

R. Pomianowski¹ przedstawia trzy perspektywy analizy sytuacji zadłużenia. W ujęciu ekonomicznym, zadłużenie nie dotyczy tylko dłużnika, ale także wierzyciela, który również traci bezpieczeństwo finansowe. Zperspektywy społecznej, problem ze spłatą należności narusza obiektywną zasadę zaufania i odpowiedzialności, rodząc dezaprobatę społeczną. Ostracyzm w stosunku do dłużnika jest niejako odgórny – bez względu na to, czy zadłużenie jest wynikiem lekkomyślności czy zdarzenia losowego, na które dłużnik nie miał wpływu. W ujęciu psychologicznym niewypłacalność jest sytuacją trudną, jednak najczęściej widzianą jako zawinioną przez dłużnika – na skutek nieodpowiedzialności, lekkomyślności, chciwości lub jako konsekwencja innych zachowań patologicznych, takich jak hazard czy uzależnienie [4, s. 199-200].

Zadłużenie postrzegane jest więc najczęściej jako skutek innych problemów. Wylimitowanie ich (np. pozytywnie zakończona terapia uzależnień) nie sprawi jednak, że zadłużenie zostanie zlikwidowane. Jawi się ono zatem jako osobny problem, niezwykle złożony i trudny do rozwiązania.

Powstające zadłużenie wiąże się z szeregiem daleko idących konsekwencji, dotykających wszystkich członków rodziny. Jak wskazują wspomniane dane, osoby zadłużone stanowią niezwykle liczne środowisko w polskim społeczeństwie, które, niestety, stale się powiększa. Zadłużenie jawi się więc obecnie jako problem ogólnospołeczny.

Pojawia się zatem nowa grupa beneficjentów, pozostających w trudnej sytuacji, wydawałoby się – bez wyjścia. Doświadczenie zawodowe autora niniejszej pracy wskazuje, że wiele z tych osób, nie radząc sobie samodzielnie z pogłębiającym się problemem, poszukuje różnych rozwiązań – na przykład zwraca się do prawników, których obsługa dodatkowo obciąża budżet dłużnika. Jedynie część ze wspomnianej grupy trafia do instytucji pomocy społecznej. Niestety, najczęściej są to osoby, które pozostają już w tak zwanej „spirali zadłużenia”. Oznacza to, iż zaciągają kolejne pożyczki na spłatę już posiadanych zobowiązań [5, s. 42], co z kolei uruchamia „lawinę” kolejnych problemów.

Skuteczna pomoc dłużnikom z ramienia instytucji pomocy społecznej nie jest łatwa. Niewiele bowiem znaleźć można literatury teoretycznej i badawczej w tym zakresie, a także przykładów doświadczeń pracowników socjalnych. Egzemplifikacją „dobrych praktyk” wobec osób zadłużonych są jedynie działania organizowane w ramach pilotażowych projektów, w których instytucje pomocy

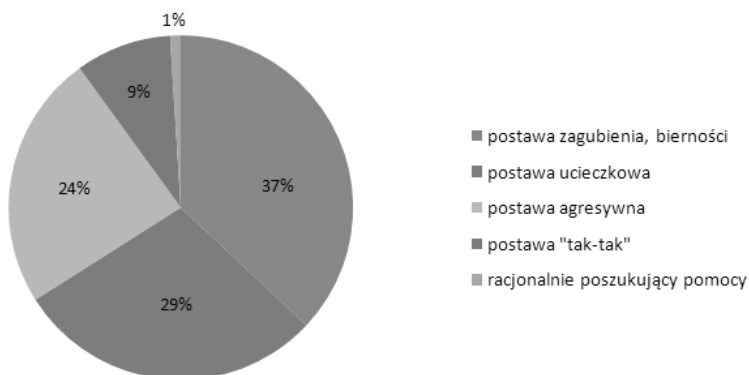
1 Prezes Zarządu Stowarzyszenia Program Wsparcia Zadłużonych, organizator szkoleń w zakresie pracy z osobą zadłużoną, skierowanych między innymi do pracowników pomocy społecznej, autor badań i publikacji dotyczących omawianej rzeczywistości.

społecznej pozostają partnerami.

Kolejnym ograniczeniem jest brak usystematyzowania prawnego w tym zakresie. W obowiązujących pracownika socjalnego aktach prawnych, osoby zadłużone nie są ujęte jako grupa beneficjentów pomocy społecznej. Artykuł 7 ustawy o pomocy społecznej dokładnie precyzuje grupy odbiorców wsparcia udzielanego przez pracowników socjalnych [6, art. 7]. Osoby zadłużone najczęściej nie spełniają warunku określonego ustawowo ubóstwa. Zwykle posiadają dochody zdecydowanie wyższe, niż „kryterium dochodowe rodziny”, które obecnie wynosi 514 zł na osobę w rodzinie lub 634 zł w przypadku osoby samotnie gospodarującej. Mimo iż niejednokrotnie osoba zadłużona posiada wysokie dochody, spłata rat kredytów stanowi tak dużą część wydatków, że często nie wystarcza środków na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Choć ustawodawca nie określa dłużników jako beneficjentów pomocy społecznej, możliwe jest umiejscowienie tego problemu w punkcie 9 art. 7, który w jednej ze swych części mówi o „bezradności (...) w prowadzeniu gospodarstwa domowego” [6, art. 7, pkt 9]. Wydaje się zatem konieczne zmodyfikowanie obowiązujących pracownika socjalnego przepisów tak, by mógł zgodnie z nimi świadczyć pracę socjalną na rzecz omawianej grupy.

Jak podaje R. Pomianowski, poza zewnętrznymi barierami w świadczeniu pomocy osobom zadłużonym, poważnym utrudnieniem jest zachowanie i odniesienie do problemu samych dłużników. Badania przeprowadzone przez wspomnianego autora na grupie pracowników pomocy społecznej, wyłaniają z ich doświadczenia zawodowego pewną typologię zachowań dłużników. Przedstawia ją poniższy wykres.

Postawy dłużników



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań R. Pomianowskiego, opisanych w artykule: Specyfika problemu zadłużenia i niewypłacalności, [w:] B. T. Woronowicz (red.), Hazard. Historia, zagrożenia i drogi wyjścia, Poznań 2012.

Największą grupę (37%) stanowią osoby o postawie zagubionej, będący raczej pasywni, nie wykazujący inicjatywy, zgłaszający problem, kiedy zadłużenie jest już w bardzo zaawansowanym stanie. Postawę ucieczkową prezentuje 29% badanych – unikają oni wierzycieli, nie odbierają pism i telefonów. Nieco mniejszą grupę (24%) stanowią dłużnicy agresywni i roszczeniowi, którzy są pełni arogancji i złości, przerzucają odpowiedzialność za zaistniałe zadłużenie na innych, często żądają udzielenia pomocy materialnej. 9% badanych wykazuje postawę „tak-tak”, co oznacza, że zgłaszając problem, oczekują gotowych rozwiązań, pokornie realizują proponowane rady. Zwykle ma to jednak charakter deklaracyjny i jest swoistą „grą na zwłokę” przed osobistą konfrontacją z wierzycielami. Najrzadziej spotykana grupa to racjonalnie poszukujący pomocy, którzy stanowią jedynie 1% przypadków. Mają oni świadomość, że wyjście z problemu zadłużenia to długotrwały proces, wymagający osobistych negocjacji z wierzycielami. R. Pomianowski podaje, że dotychczasowe doświadczenia realizacji jego autorskiego programu wsparcia zadłużonych wskazują, iż najczęściej po pomoc zgłaszają się dłużnicy z grupy postaw zagubionej oraz racjonalnie poszukujących pomocy [4, s. 201-203].

Autor niniejszego opracowania, analizując własne doświadczenie zawodowe zauważa, iż w ciągu 3 lat pracy w Ośrodku Pomocy Społecznej, najczęściej miał okazję współpracować z dłużnikami prezentującymi postawę unikającą. Osoby te przez długi czas próbowały unikać problemu własnego zadłużenia. Poprzez nieodbieranie pism i telefonów, nie kontrolowały stanu zadłużenia, zwróciły się z prośbą o pomoc dopiero wówczas, gdy następowała egzekucja komornicza otrzymywanego wynagrodzenia lub świadczenia emerytalnego czy rentowego i nie pozostawało środków na zaspokojenie podstawowych potrzeb egzystencjalnych. Warto zaznaczyć, że najczęściej były to osoby starsze, które, jak twierdzą, zostały zmanipulowane przez rodzinę, sąsiadów lub bezpośrednio przez sprzedających produkty, i nakłonione do podpisania niekorzystnych umów. Skutkowało to niewiedzą o wysokości zadłużenia i rat do spłaty, co z kolei doprowadzało do rosnącego zadłużenia.

Często także, w ramach wykonywanej pracy zawodowej, spotykano się z mężczyznami zalegającymi w spłacie alimentów na rzecz swoich dzieci, którzy również prezentowali postawę unikającą. Szczególnym wymiarem tej postawy jest uciekanie w sferę nielegalnego zatrudnienia, by niemożliwa była egzekucja komornicza. Osoby te deklarowały najczęściej pozostanie w tej sferze do końca aktywności zawodowej, nie dopuszczały myśli, z czego będą utrzymywały się w przypadku ewentualnej czasowej lub stałej utraty zdolności do pracy².

Kolejną trudnością pojawiającą się w pracy z dłużnikiem są zakorzenione w społeczeństwie stereotypy o negatywnej konotacji. Najczęściej bowiem zadłużony jest postrzegany jako osoba mało inteligentna, naiwna, niezaradna życiowo, bezwartościowa. Pejoratywna, bezkrytyczna ocena społeczna sprawia, że obiekt internalizuje narzucane wyobrażenia o swojej osobie, co pogłębia

2 Należy podkreślić, że spostrzeżenie autora opiera się jedynie na doświadczeniu zawodowym, nie ma jakkolwiek charakteru badawczego.

proces autostygmatyzacji [7, s. 3]. Im dłużej trwa taki proces, tym trudniej jednostce wyżyć się błędnego postrzegania siebie, co utrudnia, a często wręcz uniemożliwia powrót do społeczeństwa. Stąd proces wsparcia często nie przynosi oczekiwanych rezultatów, ponieważ osoba stygmatyzowana może mieć poczucie niemożności ponownego wejścia we właściwe role społeczne. Stygmatyzacja zaczyna odbijać w jej psychice tak głębokie piętno, że zaczyna ujawniać się przekonanie o braku własnej skuteczności [8, s. 427]. Deprecjonowanie wartości człowieka poprzez negatywną ocenę, jawne uprzedzenia i stereotypizacje sprawia, że osoba naznaczona nie posiada społecznego wsparcia. Odrzucenie społeczne to pozbawienie jednostki zewnętrznych zasobów w radzeniu sobie z określonym problemem [9, s. 251].

Stąd już jedynie krok do postawy wyuczonej bezradności, którą niezwykle często prezentują dłużnicy [3, s. 206-211]. Uważają oni, że niezależnie od stopnia przychylności społeczeństwa, każda ich aktywność jest bezzasadna, bowiem w żaden sposób nie potrafią już zmienić swojej egzystencjalnej sytuacji. J. Moczydłowska podaje, że osoby przejawiające syndrom wyuczony bezradności cechują się pesymistycznym stylem rozpatrywania swoich życiowych doświadczeń [10, s. 420-421]. Jednocześnie także przyszłość tego typu beneficjentów widziana jest przez nich w demobilizującej perspektywie. Takie postrzeganie sprawia, że pracownik socjalny w obliczu pracy z osobą zadłużoną staje przed murem indolencji i bierności, co z kolei obniża poziom skuteczności jego oddziaływań.

Jak podaje M. Bieńko, praca socjalna wymaga poszerzania i uzupełniania wiedzy, czyli permanentnego podnoszenia kompetencji zawodowych. Skuteczność pracy socjalnej w znaczącej części wyznaczają kompetencje pracowników socjalnych [11, s. 108].

Pracownik socjalny, w obliczu tak złożonego problemu, jakim jest zadłużenie, winien wykazać się znajomością specyfiki działań instytucji finansowych, by mógł efektywnie kierować negocjacjami z wierzycielem beneficjenta. Niezbędne zatem wydaje się otwarcie drogi edukacyjnej dla pracowników socjalnych w tym zakresie.

Reasumując, trudności, jakie stają przed pracownikiem socjalnym w procesie wsparcia osoby zadłużonej leżą nie tylko w ograniczonej możliwości odniesienia do literatury teoretycznej i badawczej, ale także w obowiązującym systemie prawnym, w samej osobie dłużnika (przyjmowanych przez niego postawach i odniesieniach do problemu) oraz w negatywnej ocenie społecznej utrudniającej dłużnikowi obiektywne spojrzenie na problem zadłużenia.

Konieczne jest zatem wypracowanie takiego modelu pracy z osobą zadłużoną, który z jednej strony ściśle wiązał się będzie z edukacją finansową beneficjenta oraz współpracą z wierzycielem, z drugiej zaś – z umacnianiem poczucia sprawczości, by klient mógł zmienić postawę na aktywną.

Przykładem wsparcia dłużnika, na którym może wzorować się pracownik socjalny wydaje się być działalność poznańskiego Stowarzyszenia Program Wsparcia Zadłużonych.

R. Pomianowski określa cel działań pomocowych wobec osób zadłużonych jako „wspieranie ich w podjęciu spłaty zobowiązań, a przez stopniową likwidację deficytów bezradności odbudowę zdolności do samodzielnego radzenia sobie i rozwoju” [3, s. 214]. Jednorazowe uregulowanie spłaty jest oczywiście niemożliwe. Konieczne jest więc ustalenie realnego celu strategicznego oraz celów operacyjnych, czyli dokonanie wspólnie z dłużnikiem analizy szans i zagrożeń, mocnych i słabych stron, co z kolei stanowi podstawę opracowania indywidualnego planu wyjścia z zadłużenia [3, s. 223-226].

Każda bowiem sytuacja zadłużenia jest zróżnicowana pod względem przyczyn, przebiegu oraz możliwości i zasobów dłużnika – wymaga zatem wysoce zindywidualizowanego podejścia.

Do programu realizowanego przez wspomniane stowarzyszenie przystępują osoby zarówno dobrowolnie, jak i kierowane przez pracowników socjalnych w oparciu o ustalenia kontraktu socjalnego. Co ważne, obok wsparcia dłużników, stowarzyszenie posiada także ofertę dla ich bliskich. Pierwszy kontakt z zadłużonym ma charakter informacyjny oraz polega na nawiązaniu przez psychologa lub doradcę finansowego pierwszego kontaktu i relacji zaufania. Wówczas identyfikowane są także ewentualne przeciwwskazania do udziału w programie (na przykład pozostawanie w czynnym ciągu alkoholowym). Ważnym elementem programu jest autodiagnoza sytuacji zadłużonego, która dokonuje się na podstawie wypełnienia kwestionariusza [3, s. 217].

Douczeństników skierowane jest poradnictwo indywidualne (psychologiczne, prawne i finansowe) oraz zajęcia grupowe – grupa edukacyjna, warsztatowa oraz Grupa Anonimowych Dłużników. W ramach grupy edukacyjnej przekazywana jest wiedza dotycząca mechanizmów i konsekwencji niewypłacalności, praw konsumenckich czy procedur urzędowych. Grupa warsztatowa pozwala kształtować podstawowe kompetencje radzenia sobie z zadłużeniem. Warsztaty zawierają następujące elementy: strategie radzenia sobie ze stresem zadłużenia, bilans szkód i problemów, zbilansowanie dochodów i wydatków w budżecie domowym, planowanie zmiany w zarządzaniu finansami, warsztat racjonalnej terapii zachowania oraz opracowanie indywidualnego planu wyjścia z zadłużenia (zakładający konkretne działania zgodnie z sytuacją i potrzebami klienta) [3, s. 219-227].

Nie ulega wątpliwości fakt, że opisany wyżej program wyjścia z zadłużenia, jest złożony, a jego realizacja długotrwała. Wydaje się jednak, że może być to odpowiednia droga do pomocy osobom zadłużonym, gdyż łączy w sobie wsparcie – uwzględniające wszystkie płaszczyzny życia dłużnika – z ofertą edukacyjną. Umożliwia szeroką diagnozę problemu i autodiagnozę dokonywaną przez samego klienta. W ocenie autora niniejszego opracowania, tak sformułowane założenia programu mogą być wykorzystane przez pracownika socjalnego w pracy z klientem zadłużonym. Warto jednak współpracować w tym zakresie z innymi instytucjami pomocowymi, które mogą uzupełnić działania pracownika socjalnego.

W rozwiązaniu sytuacji zadłużenia, obok zidentyfikowania i nazwania

problemu, niezwykle istotne jest także obudzenie w osobie dłużnika poczucia sprawstwa. Chodzi o wzmacnianie wewnętrznych sił, pokonywanie zewnętrznych ograniczeń, aby umożliwić szerokie uczestnictwo w kierowaniu własnym losem, a nie jedynie bezkrytyczną realizację propozycji pracownika socjalnego.

Metodą działania w pracy socjalnej, która spełnia powyższe założenia może być *empowerment*. Jak podaje M. Granosik i A. Gulczyńska, celem tej działalności jest społeczne umocnienie i przywrócenie możliwie pełnej partycypacji w społeczeństwie osoby, która wskutek różnorodnych procesów biograficznych została zmarginalizowana [12, s. 15-18].

W przypadku osób zadłużonych, które, jak wcześniej wspomniano, postrzegane są w społeczeństwie pejoratywnie, wręcz niezbędne staje się „upemnomocnienie” – wyposażenie w większą wiarę w siebie, zwiększenie kontroli nad własnym życiem. W osiągnięciu tego celu można posłużyć się wieloma metodami i technikami – od rozmowy wspierającej i motywującej, po bardziej zaawansowane – na przykład narracyjną analizę biografii. W omówionym wcześniej Programie Wsparcia Zadłużonych, jednym z nieodłącznych elementów efektywnego procesu wsparcia jest dokonanie bilansu szkód i problemów na podstawie analizy własnej historii życia. W pracy socjalnej z klientem zadłużonym można by w pewnym zakresie wykorzystać metodę narracyjnej analizy biograficznej [13, s. 57].

Pracownik socjalny w pracy z klientem zadłużonym może w ten sposób tworzyć przestrzeń do refleksji – myślenia i mówienia o przeszłości, z uwzględnieniem krytycznej oceny popełnionych błędów. Jak podaje N. Mažeikienė, „takie modelowanie rozmowy przez pracownika socjalnego daje możliwość rozumienia własnego życia przez klienta, kontrolowania bieżącej sytuacji, a w konsekwencji przekształcania własnego losu – stawania się aktywnym aktorem własnej egzystencji [13, s.62-63].

Stosowanie w pracy socjalnej z osobą zadłużoną metody *empowerment* czy narracyjnej analizy biografii wymaga niewątpliwie poszerzenia badań w tym zakresie, aby wnioski, jakie one przyniosą, przyczyniły się do opracowania kompleksowego modelu pracy socjalnej skierowanej do osób zadłużonych. Ta grupa beneficjentów wymaga bowiem długotrwałej pomocy i monitorowania jej efektów. Aktualna skala problemu (ponad 2 miliony Polaków niespłacających terminowo zobowiązań) wymaga wnikliwej analizy i dobrania odpowiednich narzędzi pracy. Autor niniejszego opracowania, w ramach rozprawy doktorskiej, planuje przeprowadzenie badań, których podmiotem będą osoby zadłużone.

BIBLIOGRAFIA

1. Biuro Informacji Kredytowej, *Kredyt Trendy. Raport półroczny Biura Informacji Kredytowej*, Warszawa 2017.
2. *Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks Cywilny*, Dz. U. z 2017 r. poz. 459, 933, 1132, art. 353.
3. Biuro Informacji Gospodarczej, *InfoDług. Ogólnopolski raport o zaległym zadłużeniu i niesolidnych dłużnikach*. Kwiecień 2017 – 33 edycja [dostęp 25.01.2018 r., www.BIG.pl/InfoDlug].
4. Pomianowski R., *Specyfika problemu zadłużenia i niewypłacalności*, [w:] B.T. Woronowicz (red.), *Hazard. Historia, zagrożenia i drogi wyjścia*, Poznań 2012.

5. Głowacka M., W. Szkiela, S. Koszyk, K. Kołodziejczyk, I. Karmasz, M. Marchalewska, *Życie w kredycie. Przewodnik nie tylko dla zadłużonych*, Warszawa 2012.
6. *Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej*, Dz. U. z 2017 r. poz. 1769.
7. Mysior R., Gdzie zaczyna się przestępstwo – teoria naznaczenia społecznego, w: *Remedium*, Nr 5(242), maj 2013.
8. Czykwin E., *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
9. Miller C., Major B., Radzenie sobie z piętnem i uprzedzeniem, w: T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl, J. Hull (red.), *Społeczna psychologia piętna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
10. Moczydłowska J., Wyuczona bezradność – psychologiczna bariera w ograniczaniu nierówności społecznych, w: *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, Zeszyt nr 6, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2005.
11. Bienko M., Dylematy profesji i roli w refleksyjnym projekcie tożsamości współczesnego pracownika socjalnego na przykładzie pracowników powiatowych centrów pomocy rodzinie, w: M. Rymśa (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Warszawa 2012.
12. Granosik M., Gulczyńska A., Empowerment i badania w pracy socjalnej, w: A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, Warszawa 2014.
13. Mažeikienė N., Narracyjna analiza biografii jako narzędzie upełnomocnienia (empowerment), w: A. Gulczyńska, M. Granosik (red.), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, Warszawa 2014.

РАДЯНСЬКА СПАДЩИНА В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Фацінець Іван Васильович
магістр ЛНУ імені І. Франка
 iv.fatsynets@gmail.com

Науковий керівник – д. іст. наук, проф. О.М. Сухий

Сьогодні в Україні відбувається реформування середньої освіти та пошук оптимальних моделей освітньої системи. Розв'язання таких задач неможливе без вивчення попереднього досвіду функціонування шкільництва. Враховуючи, що впродовж більшої частини ХХ ст. Україна перебувала у складі СРСР, то із встановленням незалежної держави, було перейнято радянський досвід шкільного будівництва. Комуністична освітня традиція формувалась та функціонувала в умовах тоталітарного режиму і це накладало свій відбиток систему освіти. Саме тому важливо вивчити, який вплив на освіту мала тоталітарна ідеологія, як змінювалась та функціонувала освітня сфера під впливом авторитарної системи цінностей, якою мірою тоталітарні елементи охопили шкільництво та які їх прояви залишились у посттоталітарному суспільстві.

З 20-х років ХХ ст. розпочинаються відчутні перетворення в

системі освіти на території України. Серед ключових елементів освітньої політики комуністичної влади було розширення мережі навчальних закладів та впровадження масової освіти. Твердження, що освіта повинна бути загальною, обов'язковою і безкоштовною, було одним з основних гасел більшовицької пропаганди. Така позиція пояснювалася зовсім не бажанням просвітити населення. Комуністичний режим переслідував інші цілі. По-перше, шкільництво є відмінним важелем впливу на суспільство. Шкільна освіта мала стати на службі нового режиму та поширювати комуністичну ідеологію серед населення. По-друге, забезпечення широкого доступу до освіти було частиною агітації більшовиків для здобуття прихильності населення. В попередні історичні періоди здобуття освіти було привілеєм. Населення, як і більшовики, сприймали освіту, як традиційну прерогативу багатих. Комуністи проголошували, що робітничо-селянська держава забезпечить базову освіту широким верствам населення. Більшовики планували цим створити власну «пролетарську інтелігенцію», адміністративний апарат, який би походив з нижчих верств і був вірним радянській владі [1. Р.3].

У 1922 р. на території України діяло 20 579 шкіл, в яких навчалось близько 1 724 380 учнів [2. С.50]. Органи управління освітою повинні були здійснювати облік дітей шкільного віку та звітувати про кількість тих, які ще не охоплені освітою. Одночасно діяла постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б), яка наказувала «наркомпросам і їх місцевим органам, на основі закону про загальну обов'язкову освіту, притягати до матеріальної відповідальності батьків (...) за невчасне і запізніле влаштування дітей до школи без поважної причини» [3. Арк.12]. Врешті це призводить до того, що число школярів постійно збільшувалось. В період 30-40-х рр. було побудовано 4676 шкіл, розрахованих на 1 051 500 учнів, а станом на 1950 р. загальним навчанням було охоплено вже 7 200 000 дітей [4. С.428]. Розширення мережі шкіл та введення загального обов'язкового безплатного навчання було чи не єдиним справжнім здобутком сталінського тоталітарного режиму, яким ми користуємось до сьогодні.

Важливим елементом освітньої політики більшовиків було кадрове питання. Комуністична верхівка вдається до жорстких заходів у цій сфері – тих, хто не відповідав вимогам радянської системи, усувають, а вільні місця поповнюють молодими педагогами, яких готували на пришвидшених курсах. З середини 20-х – до кінця 30-х рр. триває період репресій та чисток серед освітян. Окрім вчителів, під репресії потрапляють органи управління освітою. В 1933 р. в обласних управліннях народної освіти з політичних мотивів замінили 100% керівництва, а в районних – 90% [5. С.52].

Також запроваджують систему перепідготовки старих працівників. Курси підготовки та перепідготовки вчителів зосереджувались на ідеологічній обробці кадрів. Попри спеціальну підготовку освітян, режим скептично оцінював їх роботу. Було розгорнуто цілу систему перевірок та контролю діяльності педагогів. З 1940 р. по Україні відкриваються

Обласні інститути вдосконалення вчителів. Звітуючи про роботу установи, Київський обласний інститут в 1940 р. у своїй записці заявляв: «Невпинно ростуть кадри майстрів-педагогів, які забезпечують витримане комуністичне виховання і навчання молодого покоління» [6. Арк.1]. Для більшовицького тоталітарного режиму педагоги завжди виглядали недостатньо фаховими і такими, які постійно потребують перепідготовки. Насправді ж, проведення курсів удосконалення, атестацій і переатестацій вчителів відбувалось не просто з метою підготовки педагогів «відповідно до основ комуністичного виховання», а задля контролю за їх діяльністю, моніторингу стану ідеологізації навчального процесу, перевірки міцності комуністичних позицій в освітній сфері. Влада не довіряла освітянам, тому проводила всеможливі перевірки. Одночасно, педагогів долучають до політичних кампаній, ідеологічних акцій, покладають на них різноманітні партійні обов'язки, відриваючи при цьому від навчального процесу.

Питання підвищення кваліфікації та переатестації і сьогодні турбують вчителів. Останнім часом ведуться розмови про скасування атестацій або заміну їх сертифікацією. Безумовно, постійне вдосконалення власних умінь є запорукою продуктивності та успіху, але яка справжня мета сьогоднішніх переатестацій? Це справді ефективна форма самовдосконалення вчителів, відгомін старої системи чи той же метод контролю і впливу на освітян?

Окрім того, тоталітарний режим не міг не відобразитися на структурі та змісті навчання. Особливостями навчальних програм комуністичного режиму були їх ідеологізація, інформаційна наповненість та уніфікація. В 1923 р. Наркомос УСРР видав «Єдиний виховно-навчальний план в установах соцвиху для дітей до 15 років в УСРР» [7. С.29]. Згідно виданого документу, слід було перебудувати існуючий освітній простір відповідно до потреб радянської влади. І якщо впродовж 1920-х рр.. відбувались пошуки оптимальних варіантів освітньої моделі, то вже у 1931 р. Лазар Каганович офіційно закликав відійти від експериментальної освіти і зосередитись на академічному викладі. З 1932 р. основною формою занять стає класно-урочна система, а у поданні дисциплін повертаються до предметного навчання [8. Р.34]. Основою навчального процесу ставав виклад матеріалу, що супроводжувався ґрунтовним інформаційним наповненням. Зосереджувалась увага на накопиченні знань. Це кардинально змінило все подальше навчання, не залишаючи місця таким моментам, як розвиток критичного мислення, вмінь аналізувати і систематизувати інформацію. Учні насичувались інформацією, часто без її осмислення.

У суспільстві була розгорнута агітаційна кампанія із закликами добре вчитися для блага батьківщини. Учням, як приклад для наслідування, ставлять вищих керівників держави, мовляв, добре вчитиметесь, досянете таких же висот. Задля підсилення ентузіазму до накопичення знань, запроваджують проведення соціалістичних змагань та предметних олімпіад. Участь в різного роду змаганнях була обов'язковою, як для учнів, так і для вчителів та переважала вищим керівництвом.

Невід’ємною складовою навчально-виховного процесу була шкільна дисципліна. В 1943р. були прийняті загальнодержавні «Правила для учнів». Саме з цього періоду основне завдання дітей – старанно вчитися, відвідувати школу, беззаперечно підпорядковуватися вказівкам директора школи і вчителів, під час уроку сидіти прямо, не спиратися на лікті і не повертатися, уважно слухати пояснення вчителя і відповіді учнів, не розмовляти і не займатися сторонніми справами [9. С.62].

Значне інформаційне навантаження, міжпредметні олімпіади та строгі дисциплінарні вимоги присутні і в сучасній освіті. Однак, все частіше в українській школі проявляється інтерес до альтернативного навчання, звертається увага на вміння критично мислити та спостерігаються тенденції до демократизації навчального процесу.

Отже, спадщина радянської освіти, яка формувалася в умовах тоталітарного режиму, так чи інакше присутня в нинішньому освітньому просторі. Чи все старе є негативним і має бути зміненим в руслі нових реформ? Однозначно сказати важко, але врахування попереднього досвіду спільно із новими напрацюваннями повинні дати оптимальні результати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Fitzpatrick S. Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934. – Cambridge University Press, 2002. – 368p.
2. Кахно І.В., Ніколіна І.І. Розвиток загальноосвітньої школи УСРР на початку 20-х рр. XX ст. // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Історія. – 2009. – Вип. 16. – С.49-52.
3. Державний архів Львівської області, ф. Р-163, оп. 2, спр. 28.
4. Національні процеси в Україні: історія і сучасність. Документи і матеріали. Довідник. У 2 ч. / Упоряд.: І.О. Кресіна, В.Ф. Панібудьласка; За ред. В.Ф. Панібудьласки. – К.: Вища шк., 1997. – Ч.2. – 704с.
5. Стрижак С. Педагогічна інтелігенція України у вирі репресій початку 30-х рр. XX ст. // Гілея: науковий вісник. – 2013. – №74. – С. 51-54.
6. ДАЛЮ, ф. Р-163, оп.2, спр. 24.
7. Мушка О. В. Дискусії щодо розбудови системи освіти в Україні періоду 1920-1932рр. // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск LVII. – Херсон, 2011р. – С. 28-33.
8. Cox A. M. Policy and Practice: Russian and Soviet Education during Times of Social and Political Change. – BA, Boston College, 2011. – 75p.
9. Маслинский К.А. Правила поведения в советской школе. Часть 1: слово государства в устах учителя // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2015. – Вип. 1 (36). – С. 56–72.

ВИТОКИ Й ОСОБЛИВОСТІ ПОБУТУВАННЯ ШИЙНО-НАГРУДНИХ ПРИКРАС НА БУКОВИНІ: АВСТРІЙСЬКИЙ ПЕРІОД

Фединчук Ольга Богданівна

асистент кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва

ЧНУ ім. Ю. Федьковича

olga.fk@ukr.net

Науковий керівник –

к. мистецтвознавства, доц. Тупчук Вікторія Мирославівна

Еволюційні процеси на Буковині відбувалися у складних умовах політичного, соціально-економічного й культурного розвитку, оскільки історичне минуле цього краю – це більше, ніж тисячолітня боротьба його населення за своє соціальне і національне визволення.

У другій половині XVIII ст. відбулися зміни в рівновазі політичних сил на Буковині. З ослабленням Османської імперії на політичну арену виходять дві могутні держави – Росія та Австрія. У 1768 р. Катерина II розпочала війну з Туреччиною та захопила територію Молдавії та Волощини. Проте, землі Молдавії, Волощини, Галицько-Волинського князівства були під протекцією Австрії. Розпочалися переговори, внаслідок яких в 1772 р. до Габсбурзької імперії відійшли землі Галицько-Волинської держави, а згодом у 1775 і Буковина, яка була потрібна для сполучення Галичини з Семигородом [3, с.204-207]. Після війни такі міста, як: Сучава, Серет і Чернівці мали нужденний вигляд. Ремесла і торгівля тут були слаборозвинені та й ті знаходилися в руках вірмен та євреїв. Між місцевим населенням розповсюджувалася пиятика та хвороби [3, с.208-209].

Протягом всього Австрійського періоду відбувалися спроби денационалізувати буковинське населення: спочатку румунізувати й онімечити (про це свідчить той факт, що в школах вчили румунською та німецькою мовою), потім з прилученням до Галичини почали поширювати польську мову та культуру [3, с.213-221].

Процес денационалізації торкнувся українського мистецтва також. Прикладом є створений Ремісничий музей у Чернівцях в 1885 році ініціативи архітектора Йосифа Лайднера, в якому проводилися виставки творів з Австрії, Франції, Японії для того, щоб ремісники Буковини оволодівали новими техніками та розвивали в своїх роботах смакові вподобання Європи. Проте, як звітували організатори виставок, народні майстри проігнорували запрошення і не відвідували виставку [3, с.7]. Буковинське мистецтво переживало важкі часи. Всі ці зміни лягли важким тягарем на місцеве населення, що в свою чергу відбивалося на культурі, мистецтві, релігії та пригальмувало розвиток мистецтва, успадкованого від Київської Русі, здобутки якої були відомі на весь світ.

На подальший розвиток вплинула революція в Австрії, відома під назвою «весна народів», після якої були прийняті заходи для створення коронного краю під зверхністю цісаря, до якого входили Східна Галичина, українська Буковина та Закарпатська Україна [3, с.224-225]; внаслідок чого українці почали піднімати свою мову, культуру, мистецтво, релігію, свій національний дух. У цьому протистоянні розвивалася українська наука, література та мистецтво[1, с.6].

Надалі розгорається суперечка між двома основними спільнотами румунів і українців про приєднання Буковини до Галичини чи до румунських земель. Коли суперечка була унеможливлена, Буковину виокремили як окремих край Австрії (1861-1918). Даний проміжок часу був останнім періодом австрійської окупації та скупим на політично-історичні події, проте для культурно-національного, громадсько-суспільного та церковного життя відіграв важливу роль, особливо, в житті українського населення на Буковині [3, с.247].

Щодо промислів, то дослідниця Тетяна Бушина пише, що зміни «... цінностей селянського мистецтва, зумовлені орієнтацією на міського покупця, негативно вплинули на розвиток художньої традиції. Скорочення сировинної бази призвело до скорочення виробництва килимів, виробів з металу, до занепаду деяких видів домашнього промислу». Безцінні твори народних умільців попадали за безцінь до рук «шпикулянтів», які, у свою чергу, з вигодою для себе перепродували їх до Австрії та Чехії [1, с.6].

Важливою подією в житті краю було відкриття 5 жовтня 1875 року Чернівецького Університету¹ та народних домів².

Потрібно також зазначити, що важливе місце відіграла довоєнна економічна ситуація на Буковині (це стосується долин). Німецькі фабрики знецінили місцеві вироби та подекуди взагалі їх витіснили. Краще положення було в Карпатах (гірська частина Буковини), де серед гуцулів народне мистецтво жило повним життям, тому важливо проаналізувати вищезгадані чинники, бо вони мали неабияке значення в цілому для мистецтва Буковини [5, с.7-9].

Перші майстерні були створені в 1916 році в Чернівцях, Сереті, Радівцях, Гуру-Гугуморі, Сучаві та Вамі. Таким чином, населення, яке

1 Відкриття Чернівецького Університету відіграло значну роль в піднесенні культурного і науковогорівня краю. Окрім того, сприяв формуванню українських фахових кадрів; перших на Буковинітоваристів; перших читалень у Раранчу, Неполоківцях, Самушині, Кіцмані, Товтрах, Топорівцях, Чункові, Чернівцях; першого українського аматорського театру «Союз» та хору [3, с.275-276]. Всі разом вони проводили жваву просвітницьку діяльність, що так була потрібна буковинцям після столітнього поневолення насадження чужого.

2 Особливу роль у культурному житті відігравали народні дома на Буковині, які були представниками різних національностей, що проживали на даній місцевості. Румунський дім був збудований близько 1880 р. на площі Ринок [2,с. 173], Український дім – в 1884 р. на вул. Петровича (нині – вул.Українська) [2, с. 209], Польський – в 1905 р. на вул.Панський [2,с. 209-215], Єврейськийдім в 1908 р. на площіСлизаветивувзбудований [2,с. 81-87], Німецький дім в 1910 р., на вул. Панській [2,с. 305-313].

могло працювати, а це здебільшого жінки, не залежно від національності (полячки, єврейки, в більшій кількості українки), могло прогодувати свою сім'ю. Майстрині, на відмінну від галицьких, вибираючи між модними зразками в стилі «Люї» і «Модерн» та народними мотивами віддавали перевагу останнім [5, с.14-15].

Вирізнявся при Австрійській імперії комплекс чоловічих прикрас. Де вже в уставлених комплексах оздоб використовувалися також ордени, що користувалися славою та повагою у місцевого населення [6, с. 54]

В останній чверті XVIII ст. Північна Буковина перебувала у складі Австрійської імперії, тоді як Хотинський повіт (нинішні Кельменецький, Сокирянський, Новоселицький і Хотинський райони) за Бухарестським мирним договором 1812 р. відійшов до Росії.

Щодо одягу в даний проміжок часу, Мірра Васиївна Костишина, опираючись на історичні документи, вказує: «...кінця XVIII ст. – XIX ст. зберіг свою східнослов'янську основу і незважаючи на те, що простежуються впливи і запозичення, проте це суттєво не відбивається на формі та національному колориті. Тобто про асиміляцію тут говорити не доводиться» [4, с.18].

Незалежно від історично-політичних подій, прикраси відігравали свою важливу роль як декоративну, так і як хороша інвестиція в доволі не стабільні часи. Всупереч модним віянням, оздоби австрійського періоду зберегли свою традиційність. УХVII – ХVIII ст. поширення набули оздоби з каменів і металу. Найбільш вживаними було намисто з корала, бурштину, гранату, з пасти та скла.

Намисто приділялася особлива увага, через те, що воно демонструвало соціальний стан та достаток. Мало попиту також коштовні та напівкоштовні камені, обрамлені золотом, сріблом, міддю. Особливих форм набрало намисто з монет – салба.

Використовували прикраси попередніх періодів – підвіски, намиста, натільні й нагрудні хрести, бубонці. Поступово фібули відходять в минуле оскільки верхній одяг здебільшого шнуровався або зав'язувався. Проте з'явилися бісерні прикраси, які знайшли своє місце в комплексі прикрас чоловіків та жінок.

Виникає новий вид намиста – згарда, що складається з різних за формою хрестиків, відділених між собою – переліжками.

Окрім того, чоловіки на лівій стороні грудей носили медалі, які були популярним доповненням до чоловічого комплексу прикрас.

Підсумовуючи сказане про австрійський період, можемо зазначити, що ряд прикрас збереглися від попередніх періодів – підвіски, намиста, натільні й нагрудні хрести, бубонці. З'являється ряд нових прикрас з бісеру, які скоро набрали популярності. Металеві прикраси доповнилися новими різновидами: згардою та салбою. А деякі прикраси вже не трапляються – шийні гривни, підвіски-лунниці.

Список використаних джерел

1. Бушина Т. Декоративно-прикладне мистецтво радянської Буковини [Текст] / Т. Бушина – К. : Мистецтво, 1986. – 125 с.
2. Добржанський О. Нації та народності Буковини у фондах Державного архіву Чернівецької області (1775-1940) [Текст] / О. Добржанський, Н. Масіян, М. Никирса. – Ч. : Золоті литаври, 2003. – 172 с.
3. Квітковський Д. Буковина, її минуле і сучасне [Текст] / за заг. ред. Д. Квітковського, Т. Бриндзана, А. Жуковського. – Париж, Філадельфія, Детройт: Зелена Буковина : 1956. – 965 с.
4. Костишина М. Український народний костюм Північної Буковини: традиції і сучасність [Текст] / М. Костишина. – Ч. : Рута, 1996. – 191 с.
5. Народноискусство Галичини и Буковины и Земский Союз в 1916–1917 г.г. войны [Електронний ресурс] // Матеріали надані електронною бібліотекою « Культура України». Режим доступу : <http://elib.nplu.org/object.html?id=267> (дата звернення : 29.09.2017). – Назва з екрана.
6. Чев'юк Ф. Буковина і буковинці: про історію краю і життя людей [Текст] / Ф. Чев'юк, В. Захарчук. – В. : Світ, 2008. – 199 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ, ЇЇ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Цимбал Тетяна Володимирівна

*вчитель англійської мови, м. Кропивницький
tatyana180789@ukr.net*

Анотація. У статті розкривається сутність та проблеми соціального становлення особистості на різних етапах її розвитку. Суспільне середовище визначається як основний чинник, що впливає на соціальну адаптацію та самореалізацію.

Ключові слова – особистість, суспільне середовище, розвиток, соціалізація, вплив.

Annotation. The article describes the essence and problems of a person's socialization during different periods of its development. Social environment is the main factor, which influences social adaptation and self-realization.

Key words – personality, social environment, development, socialization, influence.

З погляду соціальної психології *особистість* – це індивід, який завдяки своїй діяльності та спілкуванню здатен оволодіти матеріальними та духовними благами суспільства [2, с.93]. Людина та суспільне оточення дуже тісно між собою пов'язані, це певна система взаємозв'язків. Відомий німецький психолог Вільям Штерн, коли досліджував проблему співвідношення особистості та суспільства розробив теорію конвергенції. Відповідно цій теорії, на розвиток особистості мають вплив і біологічні чинники, і соціальне середовище.

Розвиток суспільств соціальної психології завжди знаходиться

під призмою дослідження. Процес становлення особистості проходить декілька етапів соціалізації – «процесу, через який безпорадне маля поступово перетворюється на особу, яка розуміє і саму себе, і довкілля, набуває знань і навичок, притаманних культурі, в якій він (або вона) народився»[1]. Існують такі форми соціалізації як *соціальна адаптація* та *інтеріоризація*. Соціальна адаптація- вид взаємодії особи із соціальним середовищем [2, с.94]. Інтеріоризація— процес формування внутрішньої структури людської психіки за допомогою засвоєння соціальних норм, цінностей, ідеалів [2, с.94]. Двосторонній процес соціального становлення передбачає не тільки адаптацію до умов соціуму, але й формування власних норм, цінностей, принципів.

Розглянемо соціально-психологічні особливості соціалізації представників різних вікових категорій.

Соціалізація дошкільників. У дошкільному періоді життя дитини формується здатність до самосвідомості та майбутній характер. У дітей цього віку розвинена спостережливість та пам'ять. Пізнавальна діяльність, в основному, відбувається через гру. У дошкільному навчальному закладі діти намагаються прилаштуватися до нових умов. Вони спілкуються з однолітками. Зрозуміло, що основний вплив на дошкільників мають сім'я та вихователі. Модель поведінки, спілкування та взаємин з іншими діти беруть від своїх батьків. Виховний вплив на дітей, останнім часом, дещо послабився. Батьки повинні намагатися створювати сприятливі умови для розвитку особистості своїх дітей та приділяти вихованню більше часу. Сьогодні живе спілкування часто замінюється довготривалим переглядом мультфільмів або іграми на сучасних гаджетах. Дорослі мають пам'ятати, що ніщо не замінить батьківську увагу та теплоту.

Соціалізація молодших школярів. З того моменту, як дитина починає ходити до школи, змінюється її статус та відносини з оточуючими. Взагалі, цей період є складним [2]. Тепер не тільки мама і тато контролюють успіхи в навчанні, поведінку, а й вчитель, однокласники. Від того, чи буде успішною адаптація учнів, залежить робота вчителя, дорослих, а ще дуже важливий фактор – взаємодія педагога з батьками. На мою думку, зараз спостерігається не завжди тісна співпраця вчителя та дорослих. Якщо дитина має складнощі у пристосуванні до умов навчання, нового режиму дня, то це може призвести до порушення поведінки, конфліктності, появи тривожності та байдужості до навчання.

Соціалізація підлітків. Особистість підлітка – досить складний феномен. Характерними особливостями підліткового віку вважають бажання самоствердження, прагнення бути дорослим, потреба у спілкуванні [2]. Для підлітків стає важлива думка інших та врахування їх поглядів, ідей, думок. Дуже часто в цей період відбувається непорозуміння з батьками, вчителями, друзями. Нерідко трапляється, особливо із розвитком сучасних комп'ютерних технологій, що тінейджери знаходять «однотумців» в соціальних мережах. Так створюються різноманітні групи, більшість з яких

є небезпечними. Коли є якісь внутрішні переживання, вони не поспішають ділитися з найріднішими, а шукають поради та відповіді в інтернет-просторі. Як правило, це часто призводить до неправильних рішень, а іноді до проблем. За останніми дослідженнями, на спілкування із своїми дітьми батьки витрачають приблизно 20 хвилин на день. Це вражаюча статистика, яка і призводить до «прогалин» у вихованні та спілкуванні. Психіка підлітка дуже вразлива, тому дорослим бажано проявити терпимість, розуміння та бажання зрозуміти дитину.

Соціалізація старшокласників. В юності формується структура самосвідомості, яка дає змогу оцінити свої здібності, навички та вміння [2]. У цьому віці молодь прагне до самовдосконалення. В цей час відбувається профорієнтація та вибір подальшого життєвого шляху, становлення світогляду. Загострюється потреба у спілкуванні, що стає більш емоційно сталим, зникає негативізм. Коло друзів стає ширшим, зав'язуються стосунки із протилежною статтю. Підвищується самооцінка. Старшокласники здатні більше прислухатися до порад з боку батьків, вчителів. Успішна соціалізація учнів у школі без успішної соціалізації в сім'ї неможлива. Тому, якщо в родині є проблемні ситуації, то, безумовно, це несе свої корективи на характер, погляди і поведінку старшокласника.

Соціалізація студентської молоді. Цей період, без сумніву, пов'язаний із навчанням, здобуттям майбутньої професії, планами на майбутнє. Тому навчальна діяльність – це основний чинник, що впливає на соціалізацію в цьому віці [2]. Деякі складнощі є в адаптації першокурсників, адже їм потрібно зрозуміти та прийняти нову систему, знайти друзів, встановити доброзичливі відносини в новому колективі, порозумітися з викладачами. Якщо виникають труднощі при пристосуванні до тих чи інших умов, інколи трапляється заниження самооцінки, втрата інтересу до навчання, пасивність. Тому позитивний емоційно-психологічний клімат сприяє успішній адаптації студентської молоді. Процес соціалізації означає становлення в людині образу його «Я» [3]. Зараз характерним явищем для соціалізації молоді є переоцінка цінностей, норм та традицій, які існували раніше. З'являються нові моделі та тенденції пошуку «себе у світі». Іншим залишається тільки сприйняти це з розумінням та, при потребі, надати підтримку.

Соціалізація особистості у зрілому віці. Період зрілого віку припадає на час досягнення людиною найвищого розвитку її духовних, інтелектуальних та фізичних здібностей [2]. Найвагомішими сферами самореалізації особистості є професійний розвиток, створення сім'ї, спілкування з іншими та саморозвиток. В цей час особистість долає першу психологічну кризу переоцінки свого життєвого шляху. Відбувається аналіз дійсності, оточення, взаємовідносин з іншими. Людина прагне втілити в життя свої мрії, намагається вплинути на майбутнє. З'являються сумніви щодо вибраної професії, важливого вибору в житті. Для успішного подолання кризи необхідний правильний самоаналіз, переоцінка власних

ресурсів і, звичайно, підтримка близьких людей.

Висновок. Соціально-психологічні механізми соціалізації, за визначенням Р. С. Немова, - «способи, за допомогою яких людський індивід долучається до культури і набуває досвід, накопичений іншими людьми» [5]. Соціалізація розгортається у трьох взаємопов'язаних сферах — діяльності, спілкуванні, самосвідомості. Основний зміст соціалізації розкривається у взаємодії таких процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація [6]. Їх єдність забезпечує розвиток особистості протягом усього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем. На соціалізацію особистості суттєво впливають чинники, класифікацію яких запропонував А. Мудрик [4]. Він звертає увагу на чотири чинники соціального становлення:

- мегачинники (космос, планета, світ);
- макрочинники (країна, етнос, суспільство, держава);
- мезочинники (регіон, місто, село);
- мікрочинники (соціальні інститути).

Звичайно, суспільне середовище на особистість має найбільший вплив. Пам'ятаючи це, ми повинні усвідомлювати свій стиль поведінки та спілкування з іншими. Адже, нерозуміння особливостей соціалізації, припустимо, підлітків може призвести до негативних наслідків – заниження самооцінки, прояву агресії, суїцидальних нахилів тощо. І, навпаки, підтримка, допомога та гарна порада буде мати позитивний вплив – підвищення мотивації до навчання/співпраці, доброзичливих стосунків, формування правильного «Я-концепції» та ін.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Гіденс, Е. Соціологія / Е. Гіденс; пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник ; наук. кер. О. Івашенко. – К. : Основи, 1999. – 142 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн. I: Соціальна психологія особистості і спілкування. - К.: Либідь, 2004. - 576 с.
3. Кон І.С. Відкриття Я. М., 1978
4. Мудрик, А.В. Социализация человека: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: Изд-во МПСИ. – 2011. – 624 с
5. Немов Р.С. Психологія: У 3 т. - М., 1995.
6. Слостенин В.А. , Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /— М., 1997.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Човрій Софія Юліївна,

старший викладач,

Мукачівський державний університет

csoori.zsofia@gmail.com

У другій половині ХІХ – на початку ХХ століття Закарпаття продовжувало перебувати у складі Угорщини, яка в 1867 році внаслідок укладеного договору про врегулювання державно-правових відносин між Австрією та Угорщиною увійшла до складу Австро-Угорщини. Двоєдина (дуалістична) монархія складалася з двох держав – Австрійської імперії та Угорського королівства з двома урядами, двома парламентами, з двома різними адміністративними системами управління. На чолі Австро-Угорської монархії стояв австрійський імператор з династії Габсбургів, який одночасно мав титул короля Угорщини.

Назріла необхідність приведення всієї системи освіти Угорщини у відповідність до потреб суспільства. Парламент прийняв новий освітній закон, який увійшов в історію як Закон ХХХVІІІ 1868 р. або як Закон Йозефа Етвеша (Eötvös József) – міністра релігії та народної освіти Угорщини. Закон забезпечив проведення реформування педагогічної освіти. Документ складався з дев'яти розділів [1].

Сьомий розділ Закону ХХХVІІІ (§ 81 – § 115) регламентував питання підготовки вчителів та встановлення їх фахової кваліфікації [1, с. 266-269]. Згідно Закону, вчительські семінарії стали самостійними спеціальними учбовими закладами з трирічним курсом навчання (§ 87) [1, с. 266]. У Законі вказано, що навчальний план, затверджений міністром релігії та народної освіти Угорщини, визначає перелік навчальних предметів, які вивчаються у закладі освіти, послідовність їх вивчення та кількість годин, що відводяться на вивчення кожного з них за роками навчання, тижневу кількість годин (§ 89) [1, с. 267].

У Закарпатті в досліджуваній нами період діяла Ужгородська королівська греко-католицька півце-вчительська семінарія. Згідно Закону ХХХVІІІ 1868 р. термін навчання в семінарії в 1872 р. продовжено до трьох років [2, с. 46].

У 1869 р. на основі Закону ХХХVІІІ було затверджено перший навчальний план для вчительських семінарій, який залишався в дії до 1877 р.

Тижневе навантаження за навчальним планом для чоловічих семінарій залежало від року навчання, а саме: 1-й рік навчання – 30 годин, 2-й – 31 година, 3-й – 32 години; разом – 93 години, з яких на педагогічні

предмети та практику припадало 13 годин; на предмети гуманітарної та суспільствознавчої підготовки – 27 годин; на предмети математично-природничої підготовки – 18 годин; на предмети художньо-естетичного циклу та фізичну підготовку – 29 годин; на релігію та етику – 6 годин [3, с. 5].

Тижневе навантаження за навчальним планом для жіночих семінарій також диференціювалося в залежності від року навчання: 1-й рік навчання – 30 годин, 2-й – 31 година, 3-й – 31 година; разом – 92 години, з яких на педагогічні предмети та практику припадало 13 годин; на предмети гуманітарної та суспільствознавчої підготовки – 27 годин; на предмети математично-природничої підготовки – 22 години; на предмети художньо-естетичного циклу та ручну працю – 24 години; на релігію та етику – 6 годин [3, с. 17].

Згадані навчальні плани відрізнялись тим, що у чоловічих семінаріях була введена фізична підготовка, а в жіночих – ручна праця.

У 1877 р. було затверджено другий навчальний план для вчительських семінарій. Тижневе навантаження, у порівнянні з першим навчальним планом, суттєво не змінилося: 1-й рік навчання – 31 година, 2-й – 32 години, 3-й – 33 години; разом – 96 годин, з яких на педагогічні предмети та практику припадало 13 годин; на предмети гуманітарної та суспільствознавчої підготовки – 27 годин; на предмети математично-природничої підготовки – 21 година; на предмети художньо-естетичного циклу та фізичну підготовку – 29 годин; на релігію та етику – 6 годин [4, с. 517]. У чоловічих семінаріях до навчального плану ввели дисципліну – домашнє виробництво, що в жіночих – замінювалось ручною працею. На вивчення вказаних дисциплін навчальним планом передбачалося додаткові 2 години щотижнево для кожного класу [4, с. 516-517].

Розпорядженнями міністра релігії та народної освіти Угорщини 1881 р. за № 655 та № 15369 термін навчання в учительській семінарії змінився з трирічного на чотирирічний [5, с. 82]. Одночасно, розпорядженнями міністра релігії та народної освіти Угорщини за № 20364 від 26 серпня 1881 р. для жіночих учительських семінарій [6], а потім – за № 3998 від 6 лютого 1882 р. для чоловічих учительських семінарій [7], були затверджені нові навчальні плани.

Разом з тим, термін навчання в Ужгородській королівській греко-католицькій півце-учительській семінарії стає чотирирічним тільки в 1899 р. [8, с. 34; 9]. Діяльність семінарії давала змогу поступово вирішувати питання підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для народних шкіл краю, але кількість дипломованих учителів була явно недостатньою, що спонукало до відкриття в 1902 р. в Ужгороді жіночої учительської семінарії (Розпорядження міністра релігії та народної освіти Угорщини № 90376/1902) [10, с. 5]. До 1 вересня 1912 р. термін навчання в семінарії становив два роки і набір студентів здійснювався кожний другий рік, а пізніше – чотири роки [11, с. 7]. Обидві ужгородські учительські семінарії

належали Мукачівській греко-католицькій єпархії і підпорядковувалися як єпископу, так і безпосередньо Міністерству релігії та народної освіти Угорщини.

Нестача педагогічних кадрів на Закарпатті на початку ХХ століття сприяла відкриттю в Мукачеві державної вчительської семінарії [12, с. 11]. Новий навчальний заклад отримав назву «Мукачівська угорська королівська державна народошкільна вчительська семінарія» (Munkácsi Magyar Királyi Állami Elemi Népisiskolai Tanítóképző-Intézet). Перший навчальний рік семінарії співпав із початком Першої світової війни.

Навчальний процес в учительській семінарії було організовано відповідно до навчального плану і рекомендацій, затверджених міністром релігії та народної освіти Угорщини в 1911 р. [13].

Під час Першої світової війни навчально-виховний процес у всіх трьох педагогічних закладах Закарпаття не припинявся. Проте, проходив з непередбачуваними перервами.

Розпад Австро-Угорської імперії припадає на кінець Першої світової війни (1914 – 1918 рр.). За Сен-Жерменським мирним договором з Австрією від 10 вересня 1919 року припинила своє існування колишня Австро-Угорщина. Згідно Тріанонського мирного договору з Угорщиною, підписаного 4 червня 1920 року, Закарпаття було включено до складу Чехословаччини, що призвело не тільки до змін у суспільно-політичному та соціально-економічному житті краю, але й зумовило трансформації в освіті та шкільництві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Klamarik, János. A magyarországi középiskolák újabb szervezete történeti megvilágítással / János Klamarik // A magyarországi népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása / Lévy Ferencz, Dr. Morlin Emil, Szuppán Vilmos (szerk.). – Budapest : Eggenberger-féle Könyvkereskedés (Hoffmann és Molnár), 1893. – 906. o.

2. Kaminszky, Géza. Emlék-album az Ungvári Kir. Gör. Kath. Éneklész-Tanítóképezde 100 éves fennállásának jubileumára 1893-94-ik tanévben / Géza Kaminszky. – Ungvár : Jäger Bertalan Könyvnyomdája és Könyvkötészete, 1894. – 163. o.

3. A tanítóképezde szervezete az 1868-ki XXXVIII. t. cz. értelmében. – Buda : A Magyar Kir. Egyetem Nyomdája, 1870. – 28. o.

4. Magyarországi Rendeleték Tára. Tizenegyedik folyam. 1877. Hivatalos kiadás. – Budapest : A Pesti Könyvnyomda-Részvény-Társaság tulajdona, 1877. – 900. o.

5. Szakál, János. A magyar tanítóképzés története / János Szakál. – Budapest : Hollóssy János Könyvnyomtató, 1934. – 147. o.

6. A m. kir. állami elemi tanítónőképezdek tanterve. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi magyar kir. minister 1881. évi augusztus hó 26-án, 20364. sz. a. kelt rendeletéből. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1888. – 15. o.

7. A magyar királyi állami elemi tanítóképezdek tanterve. Kiadatott a vallás- és közoktatás m. kir. minister 1882-ik évi február hó 6-án 3998. sz. a. kelt rendeletéből. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1890. – 15. o.

8. Az Ungvári Kir. Gör. Szeret. Kath. Éneklész-Tanítóképezde értesítője az 1898-99. tanévről / közli: Kaminszky Géza, igazgató. – Ungvár : Nyomatott a «Sz. Bazil-társulat» Könyvnyomdájában. – 1899. – 103. o.

9. Az Ungvári Királyi Gör. Szeret. Kath. Éneklész-Tanítóképzőintézet értesítője az 1899-1900. tanévről / közli: Kaminszky Géza, igazgató. – Ungvár : Nyomatott a «Sz. Bazil-társulat»

Könyvnyomdájában. – 1900. – 152 o.

10. Az Ungvári Gör. Kat. Leányliceum-Tanítónőképző Intézet és vele kapcsolatos Gyakorló Népiskola évkönyve az 1938-39. iskolai évről. Az intézet fennállásának 37-ik évében / összeállította: Csurgovich György, mb. igazgató. – Ungvár : Unio-Miravcsik Gy. Könyvnyomdájá, é. n. – 88. o.

11. Az Ungvári Gör. Kat. Leányliceum, Tanítónőképző-Intézet és vele kapcsolatos Gyakorló-Népiskola évkönyve az 1941-42. iskolai évről. Az intézet fennállásának 40. évében / összeállította: Csurgovich György, mb. igazgató. – Ungvár : Nyomatott az «UNIO» Könyvnyomdában, é. n. – 91. o.

12. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet I. értesítője az 1914-15. iskolai év. / szerk. Szondi János, igazgató. – Munkács : Grósz testvérek Könyvsajtója, 1915. – 63. o.

13. Tanterv és Tantervi Utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára. Kiadott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1911. évi június hó 30-án, 78000. sz. a. kelt rendeletével. – Budapest : M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, 1911. – 172. o.

WYBRANE PROBLEMY SFERY RELACJI INTYMNYCH I POSZUKIWANIE ICH ŹRÓDEŁ W OPARCIU O TEORIE OSOBOWOŚCI

Szadkowska Maria

student Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
szadkowskama@gmail.com

*Promotor-
doktor nauk społecznych (psychologii) Kinga Tucholska*

Życie człowieka można w praktyce podzielić na różne dziedziny, zwykło mówić się: praca, dom, przyjaciele, miłość, zainteresowania etc. Jednak abstrahując od tych podziałów, nie sposób pominąć wielu czynników spajających, które determinują nasze funkcjonowanie w powyższych sferach życia. Niezależnie od definicji należy przyznać tę rolę osobowości. Osobowość ta może być definiowana na różne sposoby, w zależności od teorii i subdziedziny psychologii, w której badania prowadzi naukowiec wysnuwający definicję. Nie da się jednak zaprzeczyć, że jej znaczenia często możemy zakwalifikować do dwóch grup: osobowość jako zręczność w kontaktach społecznych, a także osobowość jako wrażliwość, jakie jednostka wywiera na innych ludziach [4, s. 18]. Jednak czy możemy ją jedynie określać w oparciu o relację społeczną? Allport w kontrze dla tego twierdzenia postulował za osadzeniem jej w cechach i właściwościach jednostki. Inne z kolei teorie przedstawiają stanowisko, którego założeniem jest odniesienie do niepowtarzalnych jej zachowań. Rozważania nad istotą osobowości pozwolę zakończyć stwierdzeniem Allporta: „*osobowość to jest to, czym naprawdę jest człowiek*”. Podążając za nim, to kim jesteśmy, warunkuje nasze działanie w różnych sferach życia. Nie da się nie ulec wrażeniu, że jedną z najistotniejszych jest miłość, związki, seksualność, bliska relacja z drugim człowiekiem. Sternberg opracował trójczynnikową koncepcję miłości,

w której skład wchodzi: intymność, namiętność oraz zaangażowanie [6]. W oparciu o powyższe możemy wyróżnić siedem form miłości:

	Intymność	Namiętność	Zaangażowanie
Lubienie	+	-	-
Zadurzenie	-	+	-
Pusta miłość	-	-	+
Romantyczna miłość	+	+	-
Niedorzeczna miłość	-	+	+
Partnerska miłość	+	-	+
Miłość doskonała	+	+	+

Co się jednak dzieje gdy nie jesteśmy w stanie funkcjonować w związku? Jakie są tego przyczyny? Czy dysfunkcje w relacji miłosnej uniemożliwiają jednostce rozwój? Rozpatrując ich przyczyny, autor artykułu postara się przedstawić ten problem w szerszej skali.

Zanim pomiędzy parą wytworzy się więź, muszą oni wybrać akurat siebie. Dlaczego wybieramy akurat TĘ osobę? Czy w innym momencie życia postąpilibyśmy inaczej? Postanowiono to sprawdzić w eksperymencie przeprowadzonym na kampusie Uniwersytetu Stanu Minnesota. Do badania zaproszono młodą, ładną, sympatyczną z wyglądu dziewczynę, mającą już od pewnego czasu chłopaka, z którym pozostawała w zażyłej relacji. Badanie przebiegało w dwóch etapach w odstępie czasowym dwóch tygodni. W obu przypadkach przedstawiono jej identyczną instrukcję: celem zbadania męskich stylów komunikacji podczas randek miała ona wejść w interakcję z dwoma mężczyznami posiadających także braci-bliźniaków, którzy podczas eksperymentu będą siedzieć w pokoju przy monitorze wyposażonym w kamerę. Dziewczyna również otrzymała taki zestaw. W momencie gdy mówi jedna osoba- nie może zobaczyć drugiej. Podczas jednego badania Susan (jak nazwano badaną dziewczynę) rozmawiała z mężczyzną oraz jego bratem-bliźniakiem. Poinstruowano ją również, że nie ona jest osobą badaną, lecz jej rozmówcy. W obu przypadkach do eksperymentu wykorzystywano pary mężczyzn, których można scharakteryzować jako statecznego i wstydliwego, ale zaangażowanego, ciepłego i miłego, a także drugiego- dowcipnego, śmiałego, wygadanego, ale również bezczelnego. Podczas pierwszego badania Susan w kontakcie z obojgiem odpowiadała równie wymijająco, bez zaangażowania emocjonalnego. Podczas drugiego badania natomiast nastąpiła zmiana w stosunku do drugiego typu bliźniaka. Susan zaczęła odpowiadać dużo chętniej, prezentuje ona uśmiech określany przez Paula Ekmana jako uśmiech Duchenne'a, przedstawiający grymas przyjemności. Dziewczyna pochyła się do przodu, ekspozując piersi (jednocześnie wiedząc, że osoba po drugiej stronie nie może jej zobaczyć), bawi się włosami, chichocze. Najciekawszym ze spostrzeżeń była różnica w jej odpowiedzi na pytanie o niedawne wycieczki. Zarówno podczas pierwszego badania w obu przypadkach, jak i w drugim badaniu, ale tylko podczas rozmowy z nieśmiałym bliźniakiem, dziewczyna mówiła o pobycie ze swoim „chłopakiem”,

natomiast podczas rozmowy ze śmiałym bliźniakiem- mówiła o spędzeniu czasu ze swoim „znajomym”. Jak łatwo zauważyć, to dziewczyna była osobą badaną, a mężczyźni- jedynie aktorami. Dlaczego więc jej odpowiedzi i zachowanie tak się różniły, skoro mężczyźni zachowywali się tak samo? Otóż istotą tego stanu rzeczy jest dzień cyklu Susan- była ona tuż przed owulacją. Wydzielane estrogeny wywołały w mózgu aktywność tych ośrodków, które odpowiadają za zmianę zachowania, które doprowadzić ma do kopulacji i zapłodnienia. Chłopak bezczelny był jednocześnie bardziej dominujący, śmiały, pełen energii w przeciwieństwie do swojego bliźniaka, który przez swoją niepewność i nieśmiałość nie był postrzegany przez mózg Susan jako partner, który mógłby w tym krótkim momencie ją zapłodnić [10, s. 55-57]. Co to oznacza w praktyce? Jeśli lojalność jest wpisana w naszą osobowość, czy to oznacza, że biologia może to zmienić? Kristina Durante, badaczka psychologii społecznej i marketingu konsumpcyjnego mówi: „Estrogen podpowiada jej mózgowi, że bieżącym problemem jest kopulacja (...) I cała energia zostaje skierowana właśnie na to. Nie jest to świadoma myśl.” [10, s. 57]. Skoro więc nie jest to świadoma myśl, powstaje konflikt pomiędzy świadomą miłością do chłopaka, a nieświadomym pragnieniem stosunku z innym. Według Freuda wzrost napięć pochodzących z frustracji i konfliktów powoduje konieczność uczenia się przez jednostkę nowych metod redukcji napięcia i właśnie przez tę naukę rozumie termin rozwoju osobowości [4, s. 54].

Oczywistym jest, że różnym sferom życia przypisujemy różne wartości. Jest to zauważalne w każdej grupie społecznej, gdy nadchodzi czas wyboru. Wybór pomiędzy ciekawym i prestiżowym stypendium zagranicznym, a pozostaniem z żoną i nowo narodzonym dzieckiem. Wybory i wartościowanie dziedzin życia są tak naturalne, że nie są przedmiotem codziennych rozważań czemu jednostka ma na przykład tak silną potrzebę miłości. Jednakże nie umknęło to uwadze Karen Horney, niemieckiej psychoanalytyczce i współzałożycielce Amerykańskiego Instytutu Psychoanalitycznego. W swoim dziele *Neurotyczna osobowość naszych czasów* stawia ona znak nierówności pomiędzy miłością, a neurotyczną potrzebą miłości, które odpowiednio charakteryzuje potrzeba kochania, a u neurotyka- nieświadoma potrzeba poczucia bezpieczeństwa. Oczywiście, potrzeba miłości jest normatywna i nie musi wiązać się z lękiem, lecz może, a wówczas charakteryzuje się postawą, w której uczucia i działania są przymusowe i niezróżnicowane [5, s. 85]. Karen Horney wyróżniła trzy typy osobowości neurotycznej charakteryzujące się odpowiednio postawami: typ uległy (nastawienie ku ludziom), typ agresywny (nastawienie przeciw ludziom) oraz typ wycofany (nastawienie od ludzi). Wykształcają się one w wyniku frustracji potrzeby bezpieczeństwa we wczesnym dzieciństwie w wyniku doświadczania niesprzyjających prawidłowemu rozwojowi dziecka warunków środowiska domowego. Ich przykładem może być niekonsekwencja w wychowywaniu dziecka (tym samym niekonsekwencja w reagowaniu na jego zachowanie, w wyniku czego nie potrafi ono ocenić sytuacji, staje się sfrustrowane, ponieważ nie wie jakie zachowanie jest prawidłowe i pożądane), nadopiekuńczość rodziców,

ale także zbyt mała opiekuńczość i brak zainteresowania dzieckiem, niedomiary okazywania mu uczuć, ale także często ich brak, czy ciągle porównywanie dziecka z innymi, nierzadko na minus. W rezultacie, dziecko zaczyna odczuwać lęk oraz wrogość, z którymi nie potrafi sobie poradzić, ponieważ wciąż odczuwa brak bezpieczeństwa, a także boi się własnych rodziców, nie chce ich stracić ani urazić, ponieważ odczuwa, że mogłoby to jedynie pogłębić ich zagrożenie bezpieczeństwa, zaczyna więc w sobie to tłumić, wykorzystując przy tym systemy obronne takie jak wykształcenie postawy bezradności, uległości, izolacji, poczucia winy czy bezwarunkowej miłości. W konsekwencji przekształcają się one w trwałe postawy wymienione powyżej, m.in. w uległy typ osobowości, którego jedną z cech jest neurotyczna potrzeba miłości. Karen Horney określiła to również jako „uganianie się za ułudą miłości”. Horney dzieli uległy typ neurotyka na trzy grupy: osoby dążące do zdobycia miłości „w jakiegokolwiek możliwy sposób”, osoby pragnące miłości, ale niezaspokojone popadają w kompulsywne przywiązanie do rzeczy i grupa osób, która w wyniku porażek na polu miłości, traci wiarę w miłość. W zagrażającym świecie, w którym poczucie bezpieczeństwa w każdy, najprostszy (szczególnie dla neurotyka) sposób może zostać zburzone, szuka on akceptacji, miłości, życzliwości wśród ludzi, często charakteryzując się postawą „chcę tak niewiele”, jednocześnie wymagając od drugiej osoby ciągłej perfekcyjności, poświęcenia, ale również obecności, tym samym będąc ciągle niezadowoloną, za co winą obdarzają siebie. Skupiając się jedynie na związkach, neurotycy nie mogą znieść jakiegokolwiek sytuacji, w której druga, bliska osoba poświęca czas i uwagę osobom trzecim. Interpretuje to ona jako zaniedbanie, często w sposób nieświadomy, co może skutkować somatyzacją lęku poprzez bóle głowy czy problemy o naturze gastrycznej. Miłość ta, a właściwie związek opiera się na przywiązaniu, które służy jedynie, bądź w dużej mierze zaspokajaniu własnych potrzeb, nie tylko bezpieczeństwa, ale również seksualnych czy prestiżu, nierzadko przy jednoczesnym ignorowaniu potrzeb partnera, a także niemożnością zaakceptowania jego wad. Horney twierdzi, że neurotykowi tylko wydaje się, że kocha, a potrzeba kochania jest jedynie potrzebą bezpieczeństwa. *„Neurotyk, którego mechanizmem obronnym jest dążenie do miłości, prawie nigdy nie zdaje sobie sprawy z tego, że sam nie potrafi kochać, sądząc mylnie, że skoro potrzebuje innych to znaczy, że ich kocha.”* [5, s.92]. Neurotyczna potrzeba miłości musi być ciągle zaspokajana poprzez nawet niewielkie przejawy miłości, łagodzi to lęk i redukuje napięcie. W rezultacie dana osoba staje się od nich uzależniona, a potrzeba ta staje się coraz bardziej kompulsywna i nienasycona, zdobycie miłości staje się koniecznością. To jedna z jej najbardziej charakterystycznych cech- ta osoba nie chce być kochana, a musi być. Dowody miłości mogą powodować reakcję nieufności, a także paradoksalnie wzbudzać lęk innego rodzaju- lęk przed zależnością. Związki, w których znajduje się neurotyk, są zazwyczaj pełne konfliktów i nieprzynoszące zadowolenia i satysfakcji, ponieważ często zawiązują się w sytuacji gdy osoba neurotyczna chce mieć „kogokolwiek”, byle bliskiego. Odpłaca się nieświadomie za to uległością, podziwem dla drugiej osoby, oddaniem i zależnością, której tak

się obawia; boi się wygłosić własne zdanie, by druga osoba go nie skrytykowała i w konsekwencji nie odeszła. Wspomniane powyżej nienasycenie, objawia się poprzez niewspółmierną do potencjalnej sytuacji, chorobliwą zazdrość i żądanie bezwarunkowej, ofiarnej miłości [5, s. 84-110]. Potrzeba miłości u neurotyka wymaga poświęcenia dla niego niemal całego życia, w zamian za co, nie można oczekiwać zrozumienia.

Co się dzieje gdy osobowość jest zaburzona? Zaburzenie osobowości nie jest chorobą, jest problemem leżącym u jej cech, uniemożliwiającym prawidłowe funkcjonowanie społeczne jednostce, jednocześnie przy pogorszeniu jej subiektywnego samopoczucia. Jednym z nich jest zaburzenie osobowości borderline, którego diagnoza stanowi około połowę wszystkich diagnoz zaburzeń osobowości. Diagnostuje się je za pomocą klasyfikacji ICD-10 lub poprzez klasyfikację DSM-IV. Według systemu ICD-10 osobowość chwiejna emocjonalnie obejmuje podtyp impulsywny (F60.30) oraz borderline (F60.31). W celu zdiagnozowania podtypu impulsywnego, oprócz charakterystycznej kłótności, stwierdzone muszą zostać dwie spośród czterech następujących cech:

- „skłonność do impulsywnego działania,
- łatwość do reagowania gniewem lub przemocą,
- trudności z podtrzymaniem działań nieprzynoszących szybkiej

satysfakcji,

- niestabilny i kapryśny nastrój.”[9]

W celu zdiagnozowania podtypu borderline, muszą zostać stwierdzone trzy spośród sześciu następujących cech:

- „niejasności dotyczące obrazu własnej osoby,
- brak precyzyjnych celów i preferencji (również seksualnych),
- angażowanie się w intensywne, niestabilne związki prowadzące do

kryzysów emocjonalnych,

- próby uniknięcia potencjalnego porzucenia,
- groźby lub działania samobójcze i samouszkodzające,
- stałe uczucie pustki wewnętrznej”.[9]

W klasyfikacji DSM-IV nie dokonuje się podział osobowości chwiejnej emocjonalnie na podtypy, charakteryzuje się ją natomiast w kategorii zaburzenia z zaznaczającą się wybuchowością, które zaburza funkcjonowanie interpersonalne, emocjonalne i własne[9]. Robert Knight wprowadził określenie borderline, które mieści się pomiędzy zaburzeniami neurotycznymi, a schizofrenicznymi [11]. W jaki sposób funkcjonowanie takiej osoby wpływa na związek? „*Borderline odbieram jako tę mroczną część mojego życia. Tak jak gdyby moje życie podzielone było na dwie połowy. Tę z objawami i tę bez objawów. Borderline to siła, która napędza mnie do destrukcyjnego działania.*” [11] Intensywność emocji przeżywanych przez osoby cierpiące na to zaburzenie uniemożliwia im prawidłowe funkcjonowanie w związku. Ich relacje oparte są na momentach, w których są najczulszymi, najwspanialszymi do wyobrażenia partnerami przy jednoczesnej tendencji do popadania w skrajności. Osoby te postrzegają świat

w sposób czarno-biały, co przypominać może postawę neurotyka w momencie gdy jednostce nie jest poświęcana w danym momencie uwaga. Z uwagi na chorobliwy lęk takiej osoby przed opuszczeniem, reaguje ona skrajnie na nawet najmniejsze próby odejścia od całkowitej bliskości; wyjście z przyjaciółmi staje się powodem dla takiej osoby do działania impulsywnego, nierzadko powiązanego z agresją bądź autoagresją. Ciągły lęk sprawia, że osoby te muszą utrzymywać ciągłą kontrolę nad partnerem, chcąc go na siłę zatrzymać przy sobie, jednocześnie zrażając go do siebie poprzez swoją wybuchowość. Partner takiej osoby ma problemy z przewidzeniem jej reakcji, co skutkuje pojawieniem się lęku przed jakimkolwiek działaniem. Osoba z zaburzeniem z pogranicza ciągle bada granice partnera wystawiając go na próby i wszelakie testy. Wielu z takich związków nie udaje się przetrwać, jednak psychoterapia (nie tylko osoby dotkniętej zaburzeniem, ale również pary) jest w stanie zniwelować choć część negatywnych skutków i usprawnić funkcjonowanie oraz radzenie sobie z nieprzyjemnymi sytuacjami, które mogą zająć.

Miłość i związki intymne niezaprzeczalnie wymagają ogromnego nakładu ciężkiej pracy, często wyrzeczeń, nierzadko zmuszania się do czegoś. Ludzie jednak niezmiennie od lat pragną związków. Przynoszą im gratyfikację i radość, które wystarczająco kompensują negatywne aspekty powyższych. Tworzymy związki, które stają się znaczącą częścią naszego życia. Nie zawsze jednak możemy powiedzieć, że związek jest zdrowy i oparty na takiej też relacji. Głównie odpowiadają za to procesy nieświadome, lecz skutki tego są zauważalne gołym okiem przez partnera i osoby trzecie. Jedno jest pewne- w relacji intymnej chcemy jak najlepiej dla siebie i partnera, jeśli jednak jest to blokowane przez zaburzenia bądź destrukcyjne dla związku schematy, warto udać się na terapię par, podczas której można zdobyć wiedzę nie tylko sobie, ale również jak można funkcjonować gdy jedna z osób ma problemy z natury osobowości. Czasem nieświadomy jest proces, który występuje u większości ludzi jak było to opisane w *Chemii między nami*, gdzie Susan zależna od swojego układu hormonalnego i rozrodczego, nieświadomie była skłonna zdradzić ukochanego. Czasem jest to problem mający swoje przyczyny w dzieciństwie, który sprawia, że chcemy w partnerze odnaleźć niemal rodzica, który będzie przy nas nieustannie, w wyniku czego ograniczamy jego rozwój, samorealizację, jego samego. Czasem jest to też zaburzenie osobowości, które wymaga pomocy natury terapeutycznej, gdyż miłość wówczas jest siłą destrukcyjną, uzależniającą, siłą, która sprawia, że obie osoby czują się uwikłane. Co więc robić? Dbać o trzy czynniki miłości. Dbać o intymność, która sprawia, że stajemy się sobie bliscy. Rozmawiać o troskach i marzeniach. Dbać o namiętność, dzięki której cały czas czujemy, że to jest właśnie miłość. Namiętność sprawia, że jesteśmy zazdrośni, ale sprawia również, że czujemy pożądanie, że pragniemy właśnie tę osobę. Dbać o zaangażowanie, bo właśnie dzięki niemu zostajemy w długich związkach, dbamy o nie, staramy się utrzymać uczucie, fascynację partnerem i pragnienie bycia ze sobą. Te trzy czynniki sprawiają, że związek, który nawet wpadnie w poważniejsze problemy- może wyjść z nich silniejszy, trwalszy, mocniejszy,

nawet jeżeli przyczyny niesnasek leżą w nieświadomości. Niezadowolającym jest fakt istnienia neurotycznej miłości, która nie jest miłością. Pozytywnych emocji nie wywołuje również to, że nie możemy często zapanować nad swoimi mechanizmami biologicznymi. Jednakże, wciąż istnieje miłość i dzięki temu wciąż się staramy, stajemy się lepsi, właśnie dla tej drugiej osoby.

BIBLIOGRAFIA

- Dobrzańska, Paulina, *Osobowość borderline i jej relacje w związkach*, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=449> [dostęp: 20.01.2018].
- Fiszer, Vivian, *Seksualność a zaburzenie osobowości z pogranicza, borderline*, <http://emocje.pro/seksualnosc-zaburzenie-osobowosci-pogranicza-borderline/> [dostęp: 20.01.2018].
- Fiszer, Vivian, *Związki romantyczne. Jak kochają osoby z cechami borderline.*, <http://emocje.pro/zwiazki-romantyczne-jak-kochaja-osoby-z-cechami-borderline/> [dostęp: 20.01.2018].
- Hall, Calvin, Lindzey, Gardner, *Teorie osobowości*, Warszawa, 1990.
- Horney, Karen, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Poznań, 1993.
- Jacher, Katarzyna, *Trójczynnikowa koncepcja miłości*, <https://destrudo.pl/trójczynnikowa-koncepcja-milosci/> [dostęp: 20.01.2018].
- Jędrzych, Anna, *Jak żyć z osobą cierpiącą na borderline*, http://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/choroby-psychiczne/jak-zyc-z-osoba-cierpiaca-na-borderline_42430.html [dostęp: 20.01.2018].
- Kręgielewska, Anita, *Związki romantyczne osób z BPD*, <http://emocje.pro/zwiazki-romantyczne-osob-bpd/> [dostęp: 20.01.2018].
- Wieczorek, Aleksandra, *Osobowość borderline – informacje ogólne*, https://psychiatria.mp.pl/zaburzenia_osobowosci/74280,osobowosc-borderline-informacje-ogolne [dostęp: 20.01.2018].
- Young, Larry, Alexander, Brian, *Chemia między nami*, Warszawa, 2013.
- *Zerkam to w dół, to w górę. Moja lina nie ma końca... O życiu z osobowością borderline*, <http://wiecjestem.us.edu.pl/zerkam-w-dol-w-gore-moja-lina-nie-ma-konca-o-zyciu-z-osobowoscia-borderline> [dostęp: 20.01.2018].

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY OBSZARU POSTRADZIECKIEGO - ANALIZA NA PODSTAWIE SYTUACJI W ARMENII I GRUZJI Z UWZGLĘDNIENIEM SYSTEMU WARTOŚCI W SPOŁECZEŃSTWIE

Konkol Arkadiusz,

*Inżynier, Student Politechniki Rzeszowskiej
im. Ignacego Łukasiewicza w Rzeszowie
konkolarkadiusz@gmail.com*

1. Metody oddziaływania pozwalające na kontrolę.

Siłę państwa rozumiemy jako ogół składników, które kreują zdolność konkretnego podmiotu politycznego do skutecznego uczestnictwa w relacjach międzynarodowych. Na jej kształt wpływają: zasoby, władza, sposób realizacji zamierzonych celów oraz zdolność do kreowania środowiska międzypaństwowego [6, s.47-61].

Działania polityczne można podzielić na tzw.: „twarde” oraz „miękkie”. Przedstawione pojęcia rozpowszechnił w nauce o stosunkach międzynarodowych amerykański uczyony Joseph Samuel Nye Jr. Działania twarde (ang. *hard power*) są

to zdolności państwa do użycia swoich możliwości militarnych i ekonomicznych mające na celu wywieranie wpływu na decyzję innego kraju. Przeciwnieństwem i uzupełnieniem są działania miękkie (ang. *soft power*) określane jako zdolności narodu czy kraju do pozyskiwania sojuszników i zdobywania wpływów dzięki atrakcyjności własnej kultury, polityki, czy ideałów politycznych [10, s.60].

Tabela 1. Wielosektorowość potęgi według Joseph'a Samuel'a Nye'a.

Segmenty potęgi	Zachowanie	Główne środki	Polityka rządowa
Potęga militarna	Przymus, odstraszenie, ochrona	Groźba, przemoc	Dyplomacja przymusu, wojna, sojusz
Potęga ekonomiczna	Pokusa, przymus	Zapłata, sankcje	Pomoc, łapówki, sankcje
<i>Soft power</i>	Atrakcyjność, ustanowienie agend	Wartości, polityka, kultura, instytucje	Dyplomacja publiczna, multilateralizm

Źródło: J. Nye, *Soft Power*, Warszawa 2007, s. 62.

Miękkie działania polityczne wiążą się ściśle z pojawieniem się nowego typu zagrożeń i wyzwań skierowanych w stronę Zachodu. Z jednej strony zauważyć można wzrost pojęcia bezpieczeństwa narodowego o tzw. miękkie zagrożenia (o charakterze niemilitarnym), a z drugiej strony relatywizację argumentu siły.

2. Perspektywa ekonomiczna w procesie uniezależniania się od wpływów Federacji Rosyjskiej.

Rosja niezmiennie traktuje obszar WNP [18] oraz Gruzję za strefę znaczących korzyści. Bliskość geograficzna, ludność rosyjska (zamieszkująca tereny poradzieckie) oraz trasa przesyłowa ropy i gazu mogą wpływać na zwiększenie zainteresowania Rosji obszarami byłego ZSRR. Polityka zagraniczna Federacji Rosyjskiej kładzie nacisk na umacnianie i wyznaczenie strefy rosyjskich wpływów, które osiągnięte zostają poprzez zastosowanie wszelkich dostępnych środków w tym także przy użyciu siły militarnej. Dmitrij Miedwiediew trakcie swojego wystąpienia we wrześniu 2008 roku stwierdził iż: „Rosja ma swoją strefę interesów zlokalizowaną na obszarze WNP. Powinniśmy o tym głośno mówić. Jeśli się o tym wstydliwie milczy, to powstają sytuacje w rodzaju sierpniowego kryzysu”. Mowa o działaniach Rosji wobec Gruzji z sierpnia 2008 roku.

Rosja w stosunku do państw byłego obszaru ZSRR stosuje środki polegające na poczynaniach politycznych, wojskowych i gospodarczych. Jednakże stosunkowo od niedawna Federacja Rosyjska zaczyna stosować także miękkie środki oddziaływania, czego przykładem mogą być Armenia oraz Gruzja [11, s.36-61].

Poradzieckie obszary Zakaukazia, w tym omawiane kraje, są ważne strategicznie i atrakcyjne ekonomicznie także dla Unii Europejskiej. Region ten zbliżył się do unijnych granic w wyniku rozszerzenia terytorialnego z 2004 i

2007 roku. Fakt ten nabiera rangi zwłaszcza w kontekście konfliktów wokół Osetii Południowej, Abchazji czy Górskiego Karabachu. Zainteresowanie tym regionem konsoliduje z biegnącymi gazociągami i ropociągami, istotne jest ze względu nazwiazki historyczno-kulturowe, oraz potencjał społeczno-gospodarczy poradzieckich państw w tej części świata [10, s.60].

2.1 Armenia

Erywań prowadzi politykę zrównoważoną, która polega na zapewnieniu sobie niezależności poprzez współdziałanie i nienarażanie się Rosji. Armenii towarzyszy pewna słabość, wiążąca się z bliskością państw o charakterze imperialnym i brakiem surowców naturalnych. Współpraca z Federacją Rosyjską jest kluczowym elementem polityki zagranicznej i obronnej tego kraju. Zgodnie z traktatem z 1994 roku [17] oba kraje posiadają zapewnienia w zakresie obopólnej obrony i pomocy. Na obszarze kraju stacjonuje 102. Rosyjska Baza Wojskowa. W 2010 roku miało miejsce podpisanie protokołu do traktatu z 1994 roku przez prezydentów Dmitrija Miedwiediewa i Serża Sarkisjana, zgodnie z którym zakres odpowiedzialności bazy rozkłada się na obszar całej Armenii, a nie jak dawniej jedynie wzdłuż dawnych granic ZSRR z Turcją i Iranem. Okres obowiązywania traktatu został przedłużony do 49 lat, a Rosja zobowiązała się dostarczać ormiańskiej armii broń i nowoczesną technikę wojskową. Dla Federacji Rosyjskiej obowiązujący traktat i jego następstwa są fundamentem polityki bezpieczeństwa w regionie, a także jedynym członem działalności ODKB w tej części Kaukazu [7, s.118-119].

Rysunek 1. Wyposażenie 102. Rosyjskiej Bazy Wojskowej w Giumri.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych: Chodkowski K., Rosja wobec Kaukazu Południowego. Raport geopolityczny, Częstochowa 2013, s. 13.

Brak surowców energetycznych zrodził chęć uniezależnienia się od Rosyjskiego gazu i ropy doprowadzając do budowy gazociągu z Iranu, którego początkowy odcinek ukończono w 2007 roku. Nie doprowadziło to jednak do gazowego uniezależnienia się Armenii od Federacji Rosyjskiej. Poprzez przekazanie rosyjskiemu Gazpromowi pierwszego odcinka gazociągu, Erywań podpisał porozumienie, na mocy którego zapewnił sobie gwarancje stałej ceny gazu na okres kilku miesięcy. Inne strategiczne

sektory gospodarki Armenii także podlegają ośrodkowi decyzyjnemu na Kremlu. Rosyjska spółka *Inter RAO JeES* ma całkowity wpływ na przedsiębiorstwo *Elektryczne Sieci Armenii*, a koncern *Russkij Aluminij* jest właścicielem huty aluminium *Armenal* – jednego z największych zakładów produkcyjnych w Armenii. Rosyjski kapitał ma we władaniu hydroelektrownie, a także *Mecamor* - jedyną elektrownią atomową na Kaukazie Południowym.

W wyniku zawilości politycznych Armenia jest państwem częściowo izolowanym. Granice z Turcją i Azerbejdżanem są zamknięte, w związku z czym manewry w polityce zagranicznej i handlu międzynarodowym są mocno ograniczone. Głównym partnerem gospodarczym pozostaje więc Rosja [2, s.13], która ma największy procentowy udział w imporcie oraz eksporcie tego kraju. Armenia podlegająca tak szerokim rosyjskim wpływom jest skazana na stosowanie polityki zagranicznej niezakłócającej obustronnych stosunków.

Tabela 2. Główne kierunki eksportu, oraz importu Armenii w roku 2014

Eksport			Import		
Kraj	Udział procentowy	Wartość (w mln dolarów)	Kraj	Udział procentowy	Wartość (w mln dolarów)
Rosja	19%	307	Rosja	23%	989
Chiny	11%	181	Chiny	9,4%	403
Kanada	11%	173	Gruzja	6%	254
Niemcy	9,9%	160	Turcja	5,3%	227
USA	5,7%	92,5	Iran	4,6%	194
Irak	5%	80,6	Włochy	4,4%	188

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych The Observatory of Economic Complexity, <http://atlas.media.mit.edu/en/profile/country/arm/>, 10.09.16.

Dla Armenii niezmiernie istotna jest bliższa integracja gospodarcza ze strukturami Unii Europejskiej. Zrównoważone kontakty handlowe z Unią Europejską są sprawami priorytetowymi dla kraju. Erywań prowadzi operatywną politykę gospodarczą z Niemcami, Włochami, Francją i Holandią. Kooperacja finansowa i wzmocnienie współpracy handlowo - gospodarczej z krajami Unii Europejskiej sprzyja zwiększeniu inwestycji w Armenii [1, s.25-51].

Przez długi czas prowadzono rozmowy o nadaniu Armenii statusu państwa stowarzyszonego, co skutkowałoby między innymi uzyskaniem dostępu do wspólnego rynku europejskiego, a także złagodzeniem prawa wizowego. Jednak działania zostały zawieszono z momentem rozpoczęcia przez władzę rozmów

i konsekwentnego wypełniania warunków wymaganych do członkostwa w Unii Celnej- projekcie integracyjnym promowanym przez Moskwę [7, s.122]. Z badań przeprowadzonych w 2014 roku, wynika, że 64% ankietowanych Ormian jest zadowolonych z funkcjonowania istniejącej wspólnej przestrzeni gospodarczej [13].Przystąpienie Armenii do Unii Celnej poza korzyściami w perspektywie krótkoterminowej jest pogłębieniem uzależnienia od Rosji. Tym posunięciem Erywań zawęził sobie pole manewru w polityce zagranicznej [7, s.14].

2.2 Gruzja

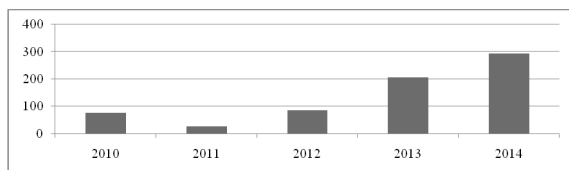
Współczesna polityka Tbilisi w dużej mierze związana jest z konfliktem zbrojnym między siłami Gruzji, a wojskami separatystycznej Osetii Południowej, Abchazji i Rosji oraz jego następstwami. Działania Federacji Rosyjskiej z sierpnia 2008 roku stanowiły pokaz siły i były sygnałem dla przeciwników w rozgrywkach o wpływy w regionie poradzieckim. Moskwa skierowała je głównie do państw Zachodu, a nade wszystko do NATO, o którego członkostwo starała się wówczas Gruzja [10, s.62].

Przez niemalże dziesięć lat rządów prezydenta Saakaszwilego Gruzja realizowała politykę prozachodnią, która spotykała się z ogólną aprobatą społeczną. W 2005 roku kraj został objęty programem Europejskiej Polityki Sąsiedztwa, trzy lata później powołano Misję Obserwacyjną Unii Europejskiej (EUMM), a w 2009 został włączony do Partnerstwa Wschodniego. W czerwcu 2014 roku Gruzja podpisała umowę stowarzyszeniową.

Gruzińska droga w stronę Zachodu jest wyboista, i długa. Brak odczuwalnych oczekiwanych efektów rozmów z Zachodem, oraz umiejętne stosowanie przez Federację Rosyjską miękkich działań politycznych powodują, że prozachodnie ukierunkowanie polityki Tbilisi nie jest tak bezsprzeczne jak do tej pory [3, s.1].

Wybory parlamentarne z października 2012 roku przyniosły zmiany w stosunku polityki wobec Rosji. W 2013 roku miało miejsce szereg spotkań dyplomatów obu państw. Na uwagę zasługuje zdecydowane złagodzenie retoryki antygruzińskiej w wypowiedziach rosyjskich polityków. Polityka rządu GM przyniosła namacalne korzyści, takie jak ponowne otwarcie rosyjskiego rynku spożywczego.Od tego momentu wartość eksportu do Rosji stale wzrasta [5, s.2].

Wykres 1. Eksport z Rosji w latach 2010 – 2014. Wartość w milionach dolarów.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych The Observatory of Economic Complexity, <http://atlas.media.mit.edu/en/profile/country/geo/>, 10.09.16.

Nie zmienia to faktu, że Unia Europejska jest ciągle najważniejszym partnerem handlowym Gruzji. Zgodnie z danymi Narodowej Służby Statystyki Gruzji (Sakstat) [19] eksport do Unii Europejskiej w 2013 roku wyniósł 460 mln dolarów i był ponad 50% wyższy niż w tym samym okresie roku 2012. Łącznie na państwa Unii przypadało wówczas 27% obrotów w handlu zagranicznym.

Gruzja jako państwo poradzieckie cieszy się dużym zakresem niezawisłości od Federacji Rosyjskiej w wymiarze ekonomicznym i energetycznym. Kraj jest częściowo niezależny od Rosyjskiego gazu. Pozwoliło na to korzystanie z gazociągu, który przez Gruzję przesyła niebieskie paliwo z Azerbejdżanu do Turcji. W roku 2013 zaspokajał on 87% zapotrzebowania na gaz.

3. Nastroje społeczne i system wartości

3.1 W Armenii.

Przyrost nastawień będących przychylnymi dla polityki Rosji to po części efekt skutecznej działalności rosyjskiej propagandy, oraz użycia miękkich działań politycznych.

Brak surowców energetycznych sprzyja polityce rosyjskiej opartej na manipulacji cenami gazu w osiągnięciu własnych korzyści oraz zahamowaniu polityki zagranicznej Gazprom w maju 2013 roku zdecydował się na podwyżkę cen gazu, co wiązało się ze wzrostem cen dla odbiorców indywidualnych z 320 do 550 USD za 1 tys. m³. Ten ruch Gazpromu mógł stanowić ostrzeżenie do porzucenia dialogu z Unią Europejską. Społeczeństwo Armenii bardzo negatywnie zareagowało na rozporządzenie. Głośny sprzeciw Ormian w dużej mierze oparty był na atakach w stronę rządu oraz Moskwy. Sytuacja ta pokazała, że narzędzie manipulacji w postaci podwyżki gazu zamiast przychylności dla Rosji może odnieść skutek odwrotny [7, s.13].

Znakiem wzrostu napięcia stosowania przez Rosję *soft power* są organizacje pozarządowe. Od maja 2005 roku w Armenii działa Kaukaski Instytut na rzecz demokracji, którego celem są między innymi: popularyzacja wśród społeczeństwa języka rosyjskiego oraz mass mediów [10, s.64].

Szacuje się, że na terytorium Rosji mieszka ok. 1,2 mln Ormian [14]. Dużo częściej mniejszości ormiańskiej skorzystała z możliwości uzyskania paszportu do Rosji w zamian za osiedlenie się na terytorium Rosji. Dzięki temu Ormianie mogą podjąć pracę oraz korzystać ze swoich praw na terytorium Federacji Rosyjskiej. Według danych rosyjskiego MSZ 70% Ormian posiada zdolność komunikowania się w języku rosyjskim, a ok. 40% porozumiewa się w tym języku biegle [15]. Dla porównania podstawową wiedzę na temat języka Angielskiego posiada ok. 40% społeczeństwa, zaś biegle w tym językiem posługują się zaledwie 4% [20, s.22-23].

Pośród wielu Ormian, zwłaszcza starszych, można zaobserwować nostalgię za komunistyczną przeszłością i władzą „silnej ręki”. Drugą grupę stanowią osoby chcące zaadaptować się w obecnej sytuacji. Świadomość społeczna wydaje się niejasna i rozszczępiona. Położenie geograficzne pomiędzy Europą

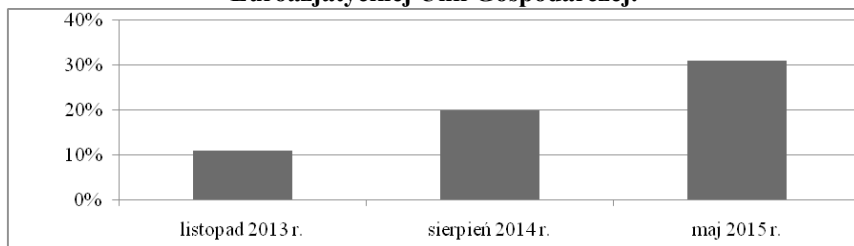
i Azją, między kulturami Wschodu i Zachodu, światem chrześcijańskim, a muzułmańskim może stanowić obraz oraz porównanie do aktualnej atmosfery w społeczeństwie [8, s.63].

3.2 W Gruzji.

Społeczeństwo gruzińskie od dłuższego czasu z podziwem spoglądało w stronę Zachodu. Bogata kultura, wartości wyznawane przez członków Unii Europejskiej takie jak demokracja, prawa człowieka i rządy prawa, oraz polityka otwarcia były ogromnym atutem w oczach Gruzinów [10, s.67]. Wynikiem tych obserwacji było doprowadzenie w 2006 roku do wejścia w życie pięcioletniego planu „zbliżenia” w ramach Europejskiej Polityki Sąsiedztwa.

Ostatnimi czasami wśród Gruzinów można zaobserwować zjawisko rosnącego rozczarowania Zachodem. W okresie od listopada 2013 do sierpnia 2015 roku poparcie dla integracji z Unią Europejską spadło z 85% do 61% [4, s.44]. Metodycznie wzrasta pozytywny stosunek do rosyjskich zamysłów integracyjnych. W maju 2015 roku badania opinii publicznej wskazały, że 31% ankietowanych jest za przyłączeniem się Gruzji do Euroazjatyckiej Unii Gospodarczej. Wyniki mają tendencję wzrostową [3, s.3].

Wykres 2. Poparcie Gruzinów dla pomysłu wstąpienia kraju do Euroazjatyckiej Unii Gospodarczej.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie National Democratic Institute, Public Opinion Poll Georgia, https://www.ndi.org/files/NDI%20Georgia_April%202015%20Poll_Public%20Issues_ENG_VF_0.pdf, 23.06.15.

Relacje z Zachodem stają się coraz bardziej zakłócone przez konflikt wartości. Według badań społeczeństwo gruzińskie jest bardzo związane z Cerkwią prawosławną [21], a co za tym idzie podaje się za konserwatywne i tradycyjne. Tymczasem zjawisko nietolerancji społeczeństwa Gruzji wobec środowisk LGBT jest jednym z najczęściej poruszanych problemów w relacjach na linii Tbilisi- Bruksela. Gruzini dostrzegali, że prawa mniejszości seksualnych bywają wysuwane na pierwszy plan europejskich wartości [3, s.3].

Krokiem zbliżającym Gruzinów do Rosji było niedawne anulowanie ograniczeń na transmisje rosyjskich kanałów telewizyjnych. Wydarzenie to otworzyło nowe możliwości dla propagandy Moskwy. Rząd rosyjski przynajmniej

paszporty mieszkańcom Osetii Południowej oraz Abchazji doprowadził do zwiększenia frustracji wśród społeczeństwa gruzińskiego. Obywatele terenów spornych dzięki dokumentowi mogą w łatwiejszy sposób podróżować do państw UE, w przeciwieństwie do mieszkańców Gruzji [11, s.38].

4. Podsumowanie

Armenia jest państwem, które w przeciwieństwie do Gruzji nie dąży do konfrontacji z Rosją przy wsparciu Zachodu. W działaniach międzynarodowych zachowuje dobre relacje z obiema ze stron, starając się prowadzić pragmatyczną i zrównoważoną politykę zagraniczną. Takie podejście niesie jednak za sobą wiele ograniczeń gospodarczych, czy militarnych [7, s.126-127]. Armenia przez wzgląd na korzyści płynące ze strony Rosji traktuje ją jako mocarstwo wiodące [9, s.106].

Projekty realizowane w ramach Europejskiej Polityki Sąsiedztwa i Partnerstwa Wschodniego powoli zmieniają sytuację w regionie. Działania te nie do końca zaspokajają jednak oczekiwania społeczeństw południowo-kaukaskich, jednak mogą mieć bardzo pozytywny oddźwięk w perspektywie konfliktów poprzez wprowadzenie nowych zasad [7, s.122].

Poprzez sytuację z 2008 roku relacje między Federacją Rosyjską, a Gruzją uległy osłabieniu. W szczególności sposób ucierpiał wizerunek Rosji w społeczeństwie gruzińskim, przez co państwo rosyjskie straciło swoich zwolenników. W przeciwieństwie do Armenii, Gruzja stara się o jak największe niezależnienie od Rosji. Przejawia się to w próbie demokratyzacji państwa. Gruzja dąży do zachowania jak najlepszych stosunków z Zachodem [9, s.88]. Jednak Ograniczone wymierne efekty integracji europejskiej dla społeczeństwa gruzińskiego spowodowane otwarcie GM na Rosję oraz agresją Rosji w stosunku do Ukrainy, przy niewielkiej pomocy zachodu może zachwiać bezpieczeństwo demokratyzacji i modernizacji Gruzji, co skutkować może destabilizacją państwa i doprowadzić do poważnego kryzysu prozachodniej polityki Gruzji [5, s.4].

Bibliografia:

- [1] Balayan A., *Polityczne transformacje w postradzieckiej Armenii: problemy adaptacji i perspektywy integracji ze współczesnym światem*, [w:] *Armenia i Górski Karabach w procesach transformacji społecznej i politycznej*, red. Czachor R., Wrocław 2014.
- [2] Chodkowski K., *Rosja wobec Kaukazu Południowego. Raport geopolityczny*, Częstochowa 2013.
- [3] Falkowski M., *Gruzja na rozdrożu*, „Infos” 2015, nr. 12.
- [4] Falkowski M., *Gruzjiński dryf: Kryzys gruzińskiej drogi na Zachód*, „Punkt widzenia” 2016, nr 57.
- [5] Matusiak M., *Gruzja – między marzeniem a rzeczywistością*, „Komentarz OSW” 2014, nr 133.
- [6] Miłoszewska D., Potocki R., *Rola „soft power” w środowisku międzynarodowym*, [w:] *Wymiar bezpieczeństwa na progu XXI wieku. Między teorią a praktyką*, red. Zapala B., Zaremba A., Toruń 2010.
- [7] Minasyan S., *Polityka zagraniczna postradzieckiej Armenii: siedząc od 20 lat na kilku krzesłach jednocześnie*, [w:] *Armenia i Górski Karabach w procesach transformacji społecznej i politycznej*, red. Czachor R., Wrocław 2014.

[8] Poghosyan G., *Los i kierunki modernizacji społeczeństwa Armenii*, [w:] Czachor R. (red.), [w:] *Armenia i Górski Karabach w procesach transformacji społecznej i politycznej*, red. Czachor R., Wrocław 2014.

[9] Włodkowska A., *Rywalizacja mocarstw na Kaukazie Południowym w sferze kulturalno-ideologicznej*, [w:] *Kaukaz - kultura, społeczeństwo, polityka*, red. Stępniewski T., Lublin 2012.

[10] Włodkowska A., *Wykorzystanie hard i soft power przez Federację Rosyjską i Unię Europejską w regionie czarnomorskim*, [w:] *Unia Europejska i Federacja Rosyjska wobec regionu Morza Czarnego*, red. Tomasz Kapuśniak, Lublin 2010.

[11] Włodkowska-Bagan A., *Soft Power w polityce zagranicznej Federacji Rosyjskiej wobec państw „bliskiej zagranicy”*, „Kwartalnik Naukowy OAP UWe-Politikon”, Warszawa 2012, nr 3.

Publikacje elektroniczne:

[12] Audycja radiowa, Więcej świata, Program Pierwszy Polskiego Radia, <http://www.polskieradio.pl/115/1696/Artykul/1660147,Wiecej-Swiata-26082016>, 26.08.2016.

[13] Dane *Integracyjnego Barometru EBD*, Centrum Studiów Integracyjnych Eurazjatyckiego Banku Rozwoju, http://eabr.org/general/upload/CII%20-%20izdania/2014/Barometr-2014/EDB_Centre_Analycal_Report_25_Full_Rus.pdf, 01.09.16.

Dane *National Democratic Institute. Public Opinion Poll Georgia*, https://www.ndi.org/files/NDI%20Georgia_April%202015%20Poll_Public%20Issues_ENG_VF_0.pdf, 23.06.15.

[14] Dane *National makeup of the population of the Russian Federation*, Russian Federal State Statistics Service, http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/en/figures/population/, 5.01.13.

[15] Dane *МИД России о борьбе и гибели русских СМИ в странах бывшего СССР: Армени*, <https://regnum.ru/news/russia/1313284.html>, 29.09.2012.

[16] Dane *The Observatory of Economic Complexity*, <http://atlas.media.mit.edu/>, 10.09.16.

[17] Gołaś K., *Mechanizm bezpieczeństwa WNP*, <http://geopolityka.net/mechanizm-bezpieczenstwa-wnp/>, 01.09.16.

[18] Hasło WNP, Encyklopedia PWN, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/WNP;3997216.html>, 01.09.16

[19] Kozak M., *Gruzja na progu Europy*, <https://www.obserwatorfinansowy.pl/tematyka/makroekonomia/gruzja-na-progu-europy/>, 01.09.16.

[20] Raport *The South Caucasus Between The EU And The Eurasian Union*, <http://www.css.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/cis/center-for-securities-studies/pdfs/CAD-51-52.pdf>, 3.07.13.

[21] <http://www.iri.org/resource/iri-georgia-poll-georgians-are-less-optimistic-continue-desire-deeper-ties-west-wary>, 31.03.15.)

ЗМІСТ

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ В ЕКОНОМІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ Александрова Наталія Миколаївна	5
ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА-ДІЯЧА: МОТИВАЦІЯ УСПІХУ ТА УНИКНЕННЯ НЕВДАЧ Брикса Анастасія Василівна.....	8
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ Бриль Марина Миколаївна.....	12
ВНЕСОК ПАЇСІЯ ВЕЛИЧКОВСЬКОГО У РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ Бричка Анна Володимирівна.....	14
ALLEGORIES OF THE STRANGENESS. THE PROBLEM OF IDENTITY AND HUMANITY IN DISTRICT 9 MOVIE Brzostek Aleksandra	18
HUMANIZM - PROBLEMATYKA BADAWCZA WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYKI. MYŚL ANDRZEJA BOROWSKIEGO Wizner Anita Edyta.....	25
FUNKCJA PERSWAZYJNA JĘZYKA REKLAMY POLITYCZNEJ. WYBRANE ASPEKTY Gala Paulina	32
ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ Гатеж Наталія Василівна	39
ТРАДИЦІЇ РІДНОГО КРАЮ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ Горват Маріанна Василівна.....	43
ПОЕТИЧНА СПАДЩИНА МАХТУМКУЛІ ФРАГІ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ Гузенко Надія Олександрівна	46
WŁĄD OPTYMIZMU - WSPÓŁDZIAŁANIA COUCHA Z KLIENTEM Dashynska Anastasiia	51
WPLYW WIĘZI RODZINNYCH NA ROZWÓJ MŁODEGO POKOLENIA Drozd Iryna	59
ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА: КУЛЬТ VS КУЛЬТУРА Зверюк Руслан Срославович.....	66

METODA FENOMENOLOGICZNA W BADANIU OBRZĘDOWOŚCI ŚWIĄT BOŻEGO NARODZENIA	
Każmierczak Agnieszka.....	69
ОБ'ЄКТ З КРЗЕЛОВА, POW. WOŁÓW – GRÓB CZY KURHAN ?	
Zgurecki Wojciech	78
KOLEŻDA W OKRESIE STANU WOJENNEGO W POLSCE	
Każmierczak Agnieszka.....	87
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ: РЕСУРСНІ МОЖЛИВОСТІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВИТИ	
Кінаш Ганна Федорівна.....	93
ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ ДНІПРОПЕТРОВСЬКОЇ ОУНБ ЯК ЕЛЕМЕНТ БІБЛІОТЕЧНО-ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ДНІПРОВСЬКОГО РЕГІОНУ	
Колоскова Галина Валеріївна.....	96
УЧАСТЬ ІВАНА ІРАКЛІЙОВИЧА КУРСА У ФОРМУВАННІ НАУКОВО- ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ПІВДЕННОЇ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ	
Кондратюк Валерій Сергійович.....	100
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ПОГЛЯДУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ	
Костенко Юлія Олексіївна	104
ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ОСОБИСТОСТІ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ	
Кашуба О. М., Кравчук Т. О., Навольська Г. І.....	107
ZAPOMNIĘĆ KOLUMBA. PRÓBA REINTERPRETRACJI ODKRYCIA AMERYKI	
Kubś Jakub.....	111
ПИТАННЯ ПРО СФЕРИ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У РІЗНИХ КРАЇНАХ ПОРУШЕНІ Р. ВОТСОНОМ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПОСТУПАЛЬНОГО РУХУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ	
Ларін Дмитро Ігорович.....	119
СФЕРА ЗАЛУЧЕННЯ ПОЛТАВСЬКИХ СТУДЕНТІВ-ОСТАРБАЙТЕРІВ НА РОБОТАХ У ТРЕТЬОМУ РЕЙХОВІ	
Лук'яненко Олександр Вікторович	122
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНИХ МІГРАНТІВ	
Лютак Оксана Зіновіївна.....	125
LITERATURA PORADNIKOWA DLA RODZICÓW JAKO ŹRÓDŁO W BADANIACH Z HISTORII WYCHOWANIA	
Małek Agnieszka	129
HISTORYK SZTUKI OKIEM TEOLOGA O AMBONACH, OLTARZACH I OLTARZACH AMBONOWYCH	
Paweł Maciąg.....	136

WSPÓLCZEŚNI KANIBALE. O RÓŻNYCH OBLICZACH NEOKOLONIALIZMU W TURYSTYCE	
Michałowska-Kubś Aleksandra	147
ТВОРЧИСТЬ В'ЯЧЕСЛАВА ПОЛУНИНА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ТЕАТРУ ПАНТОМИМИ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ	
Нагорняк Максим Олександрович	156
SZKOLENIA JAKO ELEMENT WSPIERAJĄCY ROZWÓJ ZAWODOWY	
Ober Józef, Pliszka Bogdan	158
NOWOCZESNE INSTRUMENTY MOTYWACYJNE W ORGANIZACJI	
Ober Józef	166
ROLA PSYCHOLOGII POZYTYWNEJ W PROFILAKTYCE ZDROWIA ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM CHOROÓB PSYCHICZNYCH	
Ornatowska Maria Adela	174
ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У РОЗРІЗІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»	
Панасюра Ганна Сергіївна	184
ЛЮДИНА В ПОШУКУ АВТЕНТИЧНОСТІ	
Приц Василь Юрійович	186
РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНИХ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНІХ ПІДЛІТКІВ	
Процик Любов Сергіївна	190
G. ГЕГЕЛЬ О СПЕЦИФИКЕ ФИЛОСОФСКОЙ И МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ИСТИН	
Пухова Наталья Владимировна	194
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	
Сгадова Валентина Василівна	197
ПЕРЕВАГИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
Соболь Тетяна Володимирівна	200
КОНЦЕПЦІЯ «ЕСТЕТИЧНОГО ІСТОРИЗМУ» ХЕЙДЕНА УАЙТА ЯК ТРОПОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ РОЗУМІННЯ ІСТОРІЇ	
Соседко Ганна Сергіївна	204
PODSTAWY PRAWNE PODEJMOWANIA I ODBYWANIA PRZEZ CUDZOZIEMCÓW STUDIÓW W POLSCE	
Staszczuk Justyna	207
КРИТЕРИИ ФЕНОМЕНА МЕЦЕНАТСТВА	
Стубеда Светлана Александровна	216
PRACA SOCJALNA Z OSOBĄ ZADŁUŻONĄ – OGRANICZENIA I MOŻLIWOŚCI	
Tymicka Agata	218

РАДЯНСЬКА СПАДЩИНА В УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ Фацинець Іван Васильович	225
ВИТОКИ Й ОСОБЛИВОСТІ ПОБУТУВАННЯ ШИЙНО-НАГРУДНИХ ПРИКРАС НА БУКОВИНІ: АВСТРІЙСЬКИЙ ПЕРІОД Фединчук Ольга Богданівна	229
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ, ЇЇ РОЗВИТКУ ТА СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ Цимбал Тетяна Володимирівна	232
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.) Човрій Софія Юліївна	236
WYBRANE PROBLEMY SFERY RELACJI INTYMNYCH I POSZUKIWANIE ICH ŹRÓDEŁ W OPARCIU O TEORIE OSOBOWOŚCI Szadkowska Maria	239
WSPÓŁCZESNE PROBLEMY OBSZARU POSTRADZIECKIEGO - ANALIZA NA PODSTAWIE SYTUACJI W ARMENII I GRUZJI Z UWZGLĘDNIENIEM SYSTEMU WARTOŚCI W SPOŁECZEŃSTWIE Konkol Arkadiusz	245

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ГУМАНІТАРНИЙ КОРПУС

Випуск 15

Друкується за оригінальними авторськими текстами.
Редакційна колегія не несе відповідальності
за авторську редакцію поданих матеріалів.

Верстка та оригінал-макет Мохонько Віталій

Підписано до друку 02.03.2018.
Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Умов. друк. арк. 16,25. Обл.-видавн. арк. 15,11.
Наклад 100 прим. Зам. № 1651.

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: tvory2009@gmail.com
<http://www.tvoru.com.ua>