

FIDES ET RATIO

**DIALOG, KOMUNIKACJA.
UJĘCIE INTERDYSCYPLINARNE**

2(42)2020

**KWARTALNIK
NAUKOWY
TOWARZYSTWA
UNIWERSYTECKIEGO
FIDES ET RATIO**



**DIALOG, KOMUNIKACJA
UJĘCIE INTERDYSCYPLINARNE**

2 (42) 2020

Zespół Redakcyjny: dr hab. Maria Ryś, prof. UKSW (redaktor naczelny); dr Irena Grochowska (zastępca redaktora naczelnego), dr Urszula Tataj-Puzyna (zastępca redaktora naczelnego), dr Paweł Kwas (sekretarz)

Redaktorzy tematyczni:

nauk medycznych i nauk o zdrowiu

dr hab. n. med. Anna Doboszyńska, prof. UWM

dr hab. n. med. Katarzyna Kucharska, prof. UKSW

dr hab. n. med. Urszula Ołdakowska-Jedynak

nauk społecznych

dr hab. Zbigniew Gaś, prof. WSEI

dr hab. Maria Ryś, prof. UKSW

nauk humanistycznych i sztuki

ks. dr hab. Andrzej Kobyliński, prof. UKSW

dr hab. Małgorzata Wrześniak, prof. UKSW

nauk teologicznych

ks. prof. dr hab. Roman Bartnicki

ks. prof. dr hab. Adam Skreczko

Rada Naukowa: ks. prof. dr hab. Tadeusz Biesaga (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie), dr hab. n. med. Anna Doboszyńska, prof. UWM (Wydział Nauk Medycznych UWM), prof. Nana Iashvili (Akademia Sztuk Pięknych Tbilisi, Gruzja), prof. dr. med. n. med. Jan Oleszczuk (Uniwersytet Medyczny w Lublinie), dr hab. n. med. Jakub Pawlikowski, prof. UKSW, dr hab. Paolo Puma (Uniwersytet Florencki, Włochy), dr Oxana Remeniaka (Akademia Mohylańska w Kijowie, Ukraina), dr hab. Elżbieta Trzęsowska-Greszta, prof. UKSW, ks. prof. dr hab. Adam Skreczko (UKSW), dr Mária Slivková (OZ Felix Familia, Słowacja)

Recenzenci: Ks. prof. dr hab. Roman Bartnicki (Papieski Wydział Teologiczny w Warszawie); dr Grażyna Bączek (Warszawski Uniwersytet Medyczny); dr hab. Agnieszka Bender, prof. UKSW; ks. Jan Bielecki, prof. UKSW; prof. dr hab. n. med. Krzysztof Czajkowski (Warszawski Uniwersytet Medyczny); dr Agata Czarnecka (UMK); dr hab. n. med. Anna Doboszyńska, prof. UWM (Wydział Nauk Medycznych UWM); prof. n. med. René Ecochard (Professor of Medicine and Public Health, Université Claude Bernard Lyon, Francja); prof. dr hab. n. med. Marian Gabryś (Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu); prof. dr hab. n. med. Janusz Gadzinowski (Uniwersytet Medyczny w Poznaniu); dr Agnieszka Hennel-Brzozowska (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków); prof. dr hab. Olgierd Hryniewicz (PAN); dr Maria Jankowska (APS); mgr Aleksandra Kimball (Warner Brothers Studios, USA); dr Jolanta Kraśniewska (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie); ks. dr hab. Andrzej Kobyliński, prof. UKSW; dr Grażyna Koszałka (Hamburg, Polish Pastoral Council of Western Europe); dr hab. Teresa Krasowska, prof. AM; ks. prof. dr hab. Henryk Krzyszczo (em. Uniwersytet Śląski); ks. dr hab. Paweł Mazanka, prof. UKSW; prof. dr hab. Alina T. Midro (Uniwersytet Medyczny, Białystok); dr Elżbieta Napora (AJD); prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski); dr Marta Osuchowska (UKSW); dr hab. n. med. Tadeusz Pietras, prof. UŁ; ks. prof. dr hab. Jan Przybyłowski (UKSW); dr n. med. Wojciech Puzyna (Szpital Specjalistyczny św.

Zofii w Warszawie); dr hab. n. med. Michał Rabijewski (Zakład Zdrowia Prokreacyjnego, Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego w Warszawie); ks. prof. dr hab. Adam Skreczko (UKSW); o. dr hab. Borys Soiński, prof. UAM; dr hab. Witold Starnawski, prof. UKSW; dr Małgorzata Starzomska (UKSW); dr Dorota Sys (Zakład Zdrowia Prokreacyjnego, Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego w Warszawie); ks. dr Władysław Szewczyk; dr Elżbieta Tracewicz (Life Adjustment Center, USA); dr Urszula Tataj-Puzyna (Warszawski Uniwersytet Medyczny); dr hab. Elżbieta Trzęsowska-Greszta, prof. UKSW; dr Paulina Wesolowska (Medical University of Vienna); dr hab. Krzysztof Wojcieszek, prof. WSKiP; mgr Aleksandra Woś-Mysliwiec (President of Policy Committee, USA); dr hab. Małgorzata Wrześniak, prof. UKSW; ks. dr hab. Dominik Zamiatała, prof. UKSW.

Redaktorzy językowi: mgr Zofia Kończewska-Murdzek; mgr Krzysztof Kraśniewski;
mgr Małgorzata Walaszczyk

Koordinator ds. Rozwoju Kwartalnika: dr Dorota Sys

Redaktor statystyczny: mgr Karol Kwas

Spis treści:

Część I.

<i>Stanisław Ruczaj, Joanna Ruczaj, Stadia miłości na drodze życia</i>	7
<i>Magdalena Parzyszek, Dialog w narzeczeństwie</i>	20
<i>Danuta Kamilewicz-Rucińska, Młodzi w Polsce o przyszłej rodzinie w kontekście realnego spełnienia</i>	29
<i>Maria Ryś, Elżbieta Greszta, Klaudia Śledź, The feeling of being loved and the language of communication of young adults</i>	47
<i>Hubert Kupiec, Znaczenie relacji dialogicznej w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów pedagogiki</i>	77
<i>Justyna Jastrzębska, Internet jako miejsce nawiązywania relacji interpersonalnych. Grupy społeczne w obszarze cyberprzestrzeni</i>	92
<i>Jagoda Łokczewska, Bogusława Lachowska, Zgodność motywacji celów rodzinnych z „ja” a zaangażowanie mężczyzn w role rodzinne</i>	101
<i>Sabina Więsyk, Bogusława Lachowska, Współpraca rodzicielska: komunikacja między rodzicami</i>	114
<i>Małgorzata Stańczak, „Dialogowe rodziny” – rozważania o komunikacji w rodzinie i postawach rodziców zdolnych dzieci</i>	124
<i>Aldona Małyska, O pożytkach dialogu międzypokoleniowego w rodzinie i społeczeństwie</i>	136
<i>Katarzyna Kamila Wałęcka-Matyja, The polish version of the Affectionate Communication Index. Preliminary report</i>	151
<i>Marta Pokorska, Sylwia Nowacka-Dobosz, Anna Gala-Kwiatkowska, Dialog i komunikacja a kształtowanie postaw etycznych u dzieci podczas zajęć prowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego W. Sherborne</i>	165
<i>Kasper Sipowicz, Tadeusz Pietras, Peer-teaching method as creative communications in the peer group</i>	176
<i>Aneta Lew-Koralewicz, Znaczenie echolalii odroczonej w procesie komunikacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu</i>	186
<i>Piotr Ulman, Zastosowanie Montrealskiej Skali Oceny Funkcji Poznawczych do badania funkcjonowania intelektualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną</i>	199
<i>Bernadetta Olender-Jermacz, Doświadczanie przez rodzinę wsparcia społecznego podczas izolacji domowej spowodowanej chorobą COVID-19.....</i>	206
<i>Paweł Kosowski, Justyna Mróz, Ocena komunikacji a poczucie samotności i satysfakcji z życia w czasie pandemii</i>	214

Część II.

<i>Józef Placha, Komunikacja przez dialog warunkiem dobrej współpracy z innymi ...</i>	227
<i>Mateusz Jan Dudka, Czy komunikacja to tylko słowa?.....</i>	236
<i>Karolina Kołaczyk, Micro-expressions as a form of interpersonal communication</i>	245
<i>Małgorzata Weryszko, Komunikacja interpersonalna jako esencja interakcji społecznych</i>	253
<i>Kasper Sipowicz, Tadeusz Pietras, Creativity as a manifestation of the artist's communication with the outside world. Creative aspects of bipolar affective disorder – a literature review and case study</i>	269
<i>Małgorzata Wrześniak, Lśnienie szlachetnej tkaniny</i>	278
<i>Małgorzata Biniecka, Małgorzata Wrześniak, Valorizzazione del patrimonio culturale: il bisso</i>	308
<i>Ks. Marian Zdzisław Stepulak, Współczesny człowiek wobec sacrum i profanum w refleksji teologicznej</i>	321
<i>Ks. Piotr Paweł Ochotny, Komunikacja pastoralna w parafii</i>	336
<i>Karolina Bicz, Społeczeństwo i państwo polskie a dialog i komunikacja z mniejszościami narodowymi, etnicznymi i religijnymi</i>	351
<i>Edyta Wolter, Educating and teaching the Polish society for proper relations with nature in the Second Republic of Poland (1918-1939)</i>	365
<i>Kinga Lendzion, Dialog kultur? Edukacja w językach europejskich w Afryce Subsaharyjskiej na przykładzie Madagaskaru</i>	381
<i>Kinga Lisowska, Majka Łojko, Praca socjalna jako kategoria polskiej pedagogiki społecznej. (Dyskurs z pogranicza pedagogiki społecznej i pracy socjalnej) ..</i>	395
<i>ks. Piotr Karpiński, Polysémie de l'altérité dans la philosophie de Paul Ricœur.</i>	406
<i>Teresa Klimowicz, Pogarda jako relacja i interakcja – uwagi na tle filozofii Fryderyka Nietzschego i Maxa Schelera</i>	422
<i>Karolina Wróbel, Język jako narzędzie przemocy psychicznej</i>	433
<i>Joanna Frankowiak, Agresja werbalna w kontekście innych zachowań problemowych adolescentów</i>	445
Zasady publikacji	455
Zasady recenzowania	456

Część I.

Mgr Joanna Ruczaj, <https://orcid.org/0000-0002-5723-9130>
doktorantka w Instytucie Psychologii UJ
Kraków

Dr Stanisław Ruczaj, <https://orcid.org/0000-0003-4115-376X>

Stadia miłości na drodze życia

Stages of love on life's way

doi:10.34766/fetr.v42i2.288

Abstrakt: Jedną z najbardziej znanych idei, łączonych z twórczością duńskiego filozofa S. Kierkegaarda, jest koncepcja stadiów (sfer egzystencji) - stadium estetycznego, etycznego i religijnego. W naszym artykule staramy się powiązać ten motyw twórczości Duńczyka z jego oryginalną filozofią miłości, która w ostatnich dekadach stała się przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy. Głównym celem artykułu jest odpowiedź na pytanie: jakie formy przybiera miłość, rozumiana jako duchowa postawa człowieka pozostającego w relacji do bliźniego i do Boga, w poszczególnych stadiach egzystencji? Podstawą analiz jest dla nas Kierkegaardowski traktat *Czyny miłości*. Ilustracją różnych manifestacji miłości są historie postaci biblijnych, Abrahama i Hioba, które Kierkegaard poddaje interpretacji w *Bojaźni i drzeniu* oraz *Powtórzeniu*.

Słowa kluczowe: Kierkegaard, filozofia miłości, stadia egzystencji, Abraham, Hiob

Abstract: Danish philosopher S. Kierkegaard is well known for his conception of stages or spheres of existence – the aesthetic, the ethical and the religious. In this paper, we try to relate this theme to his original philosophy of love, which in recent decades has become the subject of special interest of researchers. The main goal of our paper is to answer the question: how is love – understood as the spiritual attitude of man in relation to his neighbour and God – manifested in particular stages of existence? In our analysis, we focus on the treatise *Works of Love*, and illustrate various forms of love by using biblical stories of Job and Abraham, as interpreted by Kierkegaard in *Repetition and Fear and Trembling*.

Keywords: Kierkegaard, philosophy of love, stages of existence, Abraham, Job

Wprowadzenie

Jedną z najbardziej znanych idei filozoficznych, łączonych z twórczością duńskiego filozofa S. Kierkegaarda, jest koncepcja stadiów (sfer egzystencji), czyli pewnych paradygmatycznych sposobów, w których jednostka może prowadzić swoje życie (Krishek, 2009, s. 9). Są to: stadium estetyczne, etyczne i religijne. Stadia te różnicują się pod względem tego, jakie wartości i cele przyświecają w nich jednostce oraz w jakiego rodzaju relacjach pozostaje ona do drugiego człowieka i Boga. W artykule tym powiązано ten motyw twórczości Duńczyka z jego oryginalną filozofią miłości, która w ostatnich dekadach stała się

przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy (np. Ferreira, 2001; Hall, 2004; Hampson, 2013; Krishek, 2009). Celem artykułu jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jakie formy przybiera miłość, rozumiana jako duchowa postawa człowieka pozostającego w relacji do bliźniego i do Boga, w poszczególnych stadiach egzystencji? Mówiąc inaczej, czego dotyczy i jak manifestuje się miłość osoby, która przyjmuje w życiu postawę estetyczną, etyczną czy religijną? Odpowiedzi na te pytania udzielimy, odwołując się do Kierkegaardowskiego traktatu *Czyny miłości*. Ilustracją różnych manifestacji miłości będą dla nas historie postaci biblijnych, Abrahama i Hioba, które Kierkegaard poddaje interpretacji w *Bojaźni i drzeniu* oraz *Powtórzeniu*¹. Po krótkim przedstawieniu wzajemnych relacji między stadiami egzystencji oraz podstawowych założeń Kierkegaardowskiej filozofii miłości, przejdziemy do analizy estetycznych, etycznych i religijnych manifestacji miłości.

1. Stadia egzystencji i formy miłości

Badacze Kierkegarda podkreślają, że stadia egzystencji w pismach Duńczyka są uporządkowane hierarchicznie – jedna postawa jest obiektywnie bardziej właściwa, niż pozostałe. Jak zauważa J. Caputo (2008, s. 12-13), wzajemne relacje poszczególnych stadiów pozwalają mówić o „drabinie duszy do Boga, która rozpoczyna się w doświadczeniu estetycznym, przechodzi przez etyczne przebudzenie i ostatecznie znajduje zwieńczenie (...) w pełnych namiętności ruchach wiary”². Z kolei Antoni Słowikowski (2015, s. 132) zwraca uwagę na opisane w myśli Duńczyka egzystencjalne napięcie pomiędzy tym, co realne i idealne. Rzucony w świat człowiek, zostaje rzucony w realność, dlatego jego relacje z innymi ludźmi mają charakter bezpośredni. Egzystując, człowiek kształtuje swoją osobowość. Zdaniem Kierkegarda jest to proces, w którym jednostka kieruje się ku temu, co w niej duchowe (idealne). Posługując się tymi kategoriami, rozwój jej egzystencji można rozumieć jako proces dokonujący się od rozpoznania i eksploracji realności świata (stadium estetyczne), przez poznanie własnej tożsamości (stadium etyczne) do uznania realności idealności (stadium religijne). Dynamika ta przygotowuje człowieka do konfrontacji z Absolutem.

¹ Koncepcja stadiów egzystencji znajduje rozwinięcie w pseudonimowych dziełach Kierkegarda, w szczególności: *Albo-albo* i *Stadiach na drodze życia*. Pod pseudonimami powstały również *Powtórzenie* oraz *Bojaźń i drzenie*, w których pomieszczone są analizy historii Hioba i Abrahama. Z kolei podstawowym punktem odniesienia dla Kierkegaardowskiej wizji miłości są niepseudonimowe *Czyny miłości*. W niniejszych rozważaniach traktujemy pseudonimowe i niepseudonimowe dzieła Kierkegarda jako pewną filozoficzną całość, na podstawie której można wyodrębnić spójną wizję miłości. Szerzej o wzajemnych relacjach prac pseudonimowych i niepseudonimowych i związanych z nimi kontrowersjach pisze Ferreira (2001, s. 13-17).

² „(...) ladder of the soul to God that begins in aesthetic experience, undergoes an ethical awakening, and finally peaks (...) in the passionate movements of religious faith, „Those famous 'three stages of existence' are not to be taken as sequential but as ideally held together in the tensions of a single personality, where the ethical tempers the aesthetic below and yields to the direction of the religious above.” Tłum. własne.

Zmiany te odbijają się w reprezentowanych przez niego pojęciach miłości. Na poszczególnych etapach podmiot dokonuje na nowo wyboru przedmiotu swojej miłości (Kierkegaard, 1982, s. 53), który to wybór pozostaje w związku z jego egzystencją (por. Kierkegaard, 1976, s. 216). Dla Duńczyka, miłość jest przede wszystkim duchową postawą człowieka; przejawia się w tym, co idealne. Duchowy charakter tej relacji jest tym, co utrudnia jej poznanie i czyni ją czymś tajemniczym. Miłość ludzka nie jest jednak tylko iluzją, Kierkegaard mówi bowiem o dwóch poziomach miłości (tamże, s. 31). Poziom płytszy to miłość zmysłowa (*Elskov*). Swoje źródło ma ona w poziomie głębszym – miłości duchowej (*Kjerlighed*) (Kierkegaard 2008, s. 153), która jest wieczna. To miłość wiąże rzeczy doczesne z wiecznością (tamże, s. 28). Niestala, doczesna miłość ludzka znajduje swą podstawę w Boskiej miłości. Wraz ze zmianami osobowości podmiotu, przechodzi on od miłości doczesnej, ludzkiej, zmysłowej, do miłości Boskiej.

2. Miłość w stadium estetycznym

Dla estety absolutem jest piękno; dążenie doń jest celem jego egzystencji. Jednak, zauważa autor *Bojaźni i drżenia*, „idea estetyczna popada natychmiast w sprzeczność, gdybyśmy chcieli ją zrealizować w rzeczywistości” (1982, s. 95). Absolutu, do którego osiągnięcia dąży uwikłany w doczesność esteta, nie można bowiem osiągnąć. Podejmując próby osiągnięcia tego, co dla niego niedostępne, podmiot uwikłany w doczesność błądzi w świecie pośród przedmiotów pożądania. Musi nieustannie zdobywać, ale pozyskuje tylko to, czym nie może nasycić swojego pragnienia piękna. Doświadcza tęsknoty, która prowadzi do melancholii – dominującego elementu jego życia.

W pismach Kierkegaarda wyróżniona jest melancholia egoistyczna i sympatyczna. Charakterystyczny dla melancholii jest lęk przed związaniem się na całe życie (Kierkegaard, 1976, s. 29). Lęk, który wyraża obawę przed zobowiązaniem, podjęciem decyzji i dokonaniem wyboru. Być może jest to lęk przed zaangażowaniem się w swoją egzystencję? Jest to lęk przed doświadczeniem namiętności w duchowym sensie. Możemy zaobserwować tu pewną sprzeczność – esteta, który jest uwikłany w doczesność tego świata, poddany żądzy zdobywania i zmysłowej namiętności chwili, jednocześnie lęka się namiętności duchowej. Pragnie pozyskać ze świata jak najwięcej, a jednocześnie lęka się zaangażować we własną egzystencję.

W egzystencji estety pierwotne jest doświadczenie braku. Esteta musi zdobywać, aby potwierdzić siebie. Doświadczenie siebie (swojej odrębności) ma miejsce poprzez używanie doczesności (doświadczenie, przetwarzanie, uwodzenie), bez sprecyzowanych jeszcze preferencji. „Nie zależy mu na konkretnych przedmiotach i o tyle samo nie zależy na sobie” (Sosnowski, 2011, s. 105). Kierkegaard zauważa, że esteta zachwyca się tym, co przypadkowe (por. Kierkegaard, 1976, s. 6). Miłość estetyczna jest rozproszona, brakuje

w niej intensywności i intencjonalnego wyboru obiektu pożądania. Esteta jest jednostką słabą, która silnie nie pożąda niczego. Prawdziwa miłość występuje zaś – zdaniem Kierkegaarda – dopiero wtedy, gdy podmiot skieruje całą swą intencjonalną energię na jeden obiekt, w którym to konkretnie chce odnaleźć absolut.

Ten, kto kocha prawdziwie, intencjonalnie i intensywnie pożąda obiektu swoich uczuć. Miłujący dokonuje wyboru, a esteta nie jest do tego zdolny. Kierkegaard zauważa, że wybór estety, w istocie nie jest żadnym wyborem: „To, co estetyczne, ma bądź to charakter zupełnie bezpośredni, a przez to nie jest wyborem, bądź zatracą się po prostu w olbrzymiej różnorodności” (tamże, s. 222). Esteta nie podejmuje w życiu żadnych egzystencjalnie istotnych wyborów, ponieważ jego duch ograniczony jest do bezpośredniości. Człowiek estetyczny nie może egzystować, ponieważ nie jest zdolny wykroczyć poza swoją doczesność, tzn. jest uwikłany w warunki życiowe tak, że uniemożliwia mu to poznanie samego siebie. Esteta nie może wybrać siebie, a tym samym nie może poznać siebie (tamże, s. 353). Dokonanie wyboru cementuje osobowość. Dokonanie aktu wyboru siebie, to niezbędny warunek egzystencji, aby mogła w niej zaistnieć miłość.

Esteta nie znajduje oparcia w sobie, ponieważ nie może poznać siebie. Ten, kto nie zna siebie, nie może zaś przyrzekać miłości drugiemu (Kierkegaard, 2008, s. 157). Antoni Słowikowski (2015, s. 47) zauważa, że właśnie z faktu, iż esteta nie może poznać siebie, pochodzi jego „rozpaczenie”, tj. pogrążenie w rozpacz, wynikające z jego skończonej bezsilności. Esteta nie umie przełamać swojej skończoności i oprzeć się w czymś wyższym (Kierkegaard, 1976, s. 355). Nie może doświadczyć duchowego wymiaru miłości doczesnej, gdyż jej źródłem i oparciem jest miłość Boska. Nie dopuszcza idealności, może więc jedynie przetwarzać dostępną mu realność. Kierkegaard sugeruje, że ten, kto posiada wyłącznie estetyczne pojęcie miłości, nie może przyrzekać miłości w małżeństwie. Miłość w stadium estetycznym to miłość niedojrzała.

Świat estety uwikłany jest w doczesność. Jego miłość (miłość romantyczna) ma charakter bezpośredni, gdyż opiera się na pięknie, które „prześwituje przez szatę cielesną” oraz na konieczności przyrodniczej, a nie na refleksji (Kierkegaard, 1976, s. 25). Refleksja „zapośrednicza” jednostkowość w tym, co poza nią. Miłość romantyczna jest pozbawiona refleksyjności. W miłości romantycznej dominuje aspekt zmysłowy. Wówczas miłość zostaje zdominowana przez pragnienie rozkoszy (tamże). Esteta chce wykorzystać chwilę rozkoszy, daje się zwieść i łudzi się jej iluzją wieczności (tamże, s. 33). Rozkosz należy do miłości, ale nie jest miłością samą.

Esteta zdobywa (uwodzi), aby potwierdzić swoją egzystencję. Uwodzenie, ujęte jako dążenie do niedostępnego absolutu piękna, jest w rzeczywistości jedynie afirmacją pozoru. Egzystencja estety jest spełniona dopóki odnajduje on zgodność pomiędzy kreowanymi i podtrzymywanymi przez siebie idealizacjami a realnością (doświadczeniem rzeczywistości swojego życia). Doświadczenie kryzysu ma miejsce, kiedy ten, kto żyje iluzją miłości („ideał

poetycki”), zostaje skonfrontowany z tym, co ogólne („ideał realny” - stadium etyczne). Wówczas zostaje wystawiona na próbę podmiotowość estety (por. Sosnowski, 2011, s. 152).

Esteta unika konfrontacji z tym, co wieczne i nieskończone. Konfrontacja skończonego człowieka z tym, co nieskończone jest chwilą największej namiętności. Esteta obawia się poddać tej namiętności. Esteta może zostać zdominowany przez „piękno ogólności”. Wówczas, efektem tej próby podmiotowości estety może być załamanie osobowości estetycznej. Może on również zignorować tę namiętność i wciąż poszukiwać spełnienia w iluzjach estetycznych. Wtedy uniknie on konfrontacji z prawdą i pozostanie wierny absolutowi, którym jest piękno, czyli ulegnie pięknej iluzji. Konfrontacja z Prawdą wiąże się natomiast z ryzykiem i niepewnością.

Kierkegaard opisuje sytuację konfrontacji człowieka z Prawdą na przykładzie spotkania Chrystusa z Piłatem, który zadaje mu pytanie „Czym jest prawda?” (por. Kierkegaard, 2002, s. 162-170). Filozof zauważa, że gdyby Chrystus odpowiedział na to pytanie, to przez chwilę musiałby postąpić tak, jakby On sam nie był Prawdą. Piłat doświadcza zetknięcia z Prawdą, jednak jego pytanie wyraża to, że nie rozpoznał tej Prawdy. Prawda jest czymś transcendentnym wobec naszego istnienia. W jaki sposób człowiek może zaś konfrontować się z prawdą? Kierkegaard twierdzi, że „(...) tylko wtedy prawdziwie znam prawdę, gdy staje się we mnie życiem” (tamże, s. 168). Chodzi zatem o prawdę subiektywną, prawdę przyswojoną i uwewnętrzną.

Kierkegaard zauważa, że gdyby człowiek był w stanie poznać prawdę absolutną, wówczas zyskałby pewność, analogiczną posiadaniu obiektywnej wiedzy, która wyklucza wiarę. Niepewność i niewiedza umożliwiają więc wiarę. Peter Wust (1995) zauważa, że wiara to kwestia uczucia i intuicji. Nie oznacza to przy tym irracjonalności wiary, pozostawia jednak człowieka w wiecznym rozdarciu. Jego nieustanna niepewność wynika z tego, że doświadczenie Boga przekracza doświadczenie naturalne, dlatego koniecznym warunkiem wiary jest podjęcie pewnego ryzyka, które wymaga działania nie opierającego się na żadnym algorytmie postępowania. Jedynym gwarantem naszej wiary jest Bóg, a konstytuuje ją nasze zaufanie. Jednak w relacji z człowiekiem, Bóg jest zarazem bliski (Bóg Objawiony) jak i daleki (Bóg Ukryty). Doświadczenie Boga, obejmuje w sobie również nieobecność Boga. Paradoksalnie, im bliżej Boga, tym większa niepewność i ryzyko. W konfrontacji z Prawdą, esteta zostaje wezwany do tego, aby przekroczył swoją immanencję.

3. Miłość w stadium etycznym

W egzystencji etycznej, ideał znajduje się wewnątrz jednostki. Realność jest wewnętrzną. Idealność jest realnością w samej jednostce. Etyk odkrywa swoją wewnętrzną, aby poznać siebie: „Etyczne w człowieku jest to, dzięki czemu staje się tym,

czym się staje” (Kierkegaard, 1976, s. 238). Egzystencja etyczna rozgrywa się w wewnętrzności jednostki. Antoni Słowikowski (2015) zauważa, że wewnętrzność jest właściwą rzeczywistością realizacji siebie (tamże, s. 81).

Jest to absolutyzacja jednostki. Jednostka kieruje się ku swojemu wnętrzu, dąży do poznania siebie. Jednak czy egzystencja, która jest poznaniem siebie, wystarczy dla miłości, która jest relacją? Czym jest miłość w stadium etycznym?

Etyk egzystuje, ponieważ może wybierać. Kierkegaard (1976) twierdzi, że zdolność dokonywania wyboru jest charakterystyczna dla egzystencji etycznej. Etyk wybiera siebie, a poprzez to określa się i utrwala jego osobowość (tamże, s. 223). Etyk poznaje siebie, więc może przyrzec miłość w małżeństwie drugiemu, dlatego małżeństwo zawiera w sobie treści religijne i etyczne. Jak zauważa Kierkegaard, żaden z tych wymiarów nie może zostać pominięty w małżeństwie. Egzystencja etyczna jest warunkiem poznania siebie, a religijna udziału Miłości w tej relacji.

Etyk, w przeciwieństwie do estety, jest człowiekiem duchowo aktywnym. Etyk, chce idealność, która jest realnością w samej jednostce, wnieść w realność. Jednak transcendentna idealność nie może być w immanentnej realności. Idealność sprowadzona do immanencji powoduje, że świat ludzki sam dla siebie staje się wzorem (Słowikowski, 2015, 46). Natomiast sąd ludzi tylko o tyle ma znaczenie, o ile jest zgodny z wymaganiem Boga (Kierkegaard, 2008, s. 138).

Etyk otwiera się na sferę idealności, dzięki czemu odkrywa to, co niezbędne do realizacji siebie, tzn. ideały, wzory i wartości ogólnoludzkie. Odgórny, ogólny, powszechny i racjonalny plan, to forma prawa. Miłość jest wypełnieniem prawa, ale świat przez prawo rozumie to, co sam wymyśla (tamże, s. 137). Stąd różnica pomiędzy tym, co Bóg i świat rozumieją przez miłość.

Miłość nie powinna „rozwodzić się” sama nad sobą (tamże, s. 180). Dla miłującego nie może stać się ważniejszym, że jest uznawany za miłującego niż to, że miłuje. „Sąd ludzi ma o tyle tylko znaczenie, o ile jest zgodny z wymaganiem Boga. W przeciwnym razie są oni jedynie współwinnymi” (tamże, s. 138). Miłość, która jest formą prawa, może sprowadzać się do pożądania uznania w oczach świata. Miłość nie jest tylko powszechną zasadą. „Powszechność” prawa może sprowadzać wiarę do pobożności, zaś „powszechność” zasady miłowania, może sprowadzać miłość do uprzejmości. Miłość nie jest tylko wymaganiem etycznym. Wymaganie etyczne nie może zrealizować miłości.

W stadium etycznym, pełny rozwój egzystencji jest niemożliwy: „Albo cała egzystencja kończy się wymaganiem etycznym, albo (...) musi pojawić się idealność, która jest wyższa od realności etyki. Stąd bierze się konieczność *teleologicznego zawieszenia etyki*” (Słowikowski, 2015, s. 47). W tym kontekście, chciałabym zastanowić się nad znaczeniem paradoksalnego cierpienia sprawiedliwego Hioba.

„Paradoksalne cierpienie sprawiedliwego” - człowiek usiłuje oceniać działanie Boga, odwołując się do dostępnych sobie schematów pojęciowych oraz doczesnych standardów moralnych. Człowiek pragnie podporządkować Boga zasadom etycznym (Kierkegaard, 2000a, s. 115). Być może paradoks jest tylko próbą narzucenia naszych schematów działaniom Boga. Paradoks pojawia się tam, gdzie konfrontujemy się z tym, co (po ludzku) niemożliwe. „Paradoks bowiem powstaje zawsze przez związek egzystującego z prawdą wieczną (...)” (Kierkegaard, 2000b, s. 240).

Odwołując się do naszego sposobu poznania i związanych z nim ograniczeń, Jean-Luc Marion proponuje interpretację, w której wyróżnia dwa rodzaje rozumienia boskości w czymś widzialnym: idol i ikona. Podkreśla, że różne rodzaje widzialności świadczą o różnych sposobach rozumienia boskości (Marion, 1996, s. 29). Idol zależy od spojrzenia człowieka, zaś ikona nie pochodzi z widzenia, lecz je pobudza. Zadaniem ikony jest czynić widzialnym niewidzialne tak, aby to, co widzialne odsyłało do czegoś innego niż ono samo. Natomiast, celem idola jest podział niewidzialnego na część redukującą się do widzialnego i część zasłoniętą jako niewidzialna (tamże, s. 40). Mamy zapośredniczony dostęp do Boga, dlatego szukamy Boga na miarę naszych oczekiwań, Boga, który będzie dostępny w naszych ramach pojęciowych. W ten sposób wpadamy w pułapkę idolatrii - ograniczamy Boga do naszych schematów pojęciowych.

Dążymy do zamknięcia rzeczywistości w nasze schematy pojęciowe. Pragnąc poznać (a pośrednio - podporządkować sobie) świat, tworzymy normy i systemy. Następnie dokonujemy oceny rzeczywistości, odwołując się do przyjętych zasad. W kontekście powszechnej etyki sprawiedliwości, interesujące jest spostrzeżenie Kierkegarda, kiedy pisze o Abrahamie: „Tylko człowiek godny miana wybrańca Bożego może być poddany takim próbom” (1982, s. 28). Pojawia się tutaj trudna do zaakceptowania sprzeczność. Zgodnie ze standardami etycznymi (etyką sprawiedliwości), człowiek sprawiedliwy, dzięki prawości swego postępowania, zasługuje na nagrodę. Przestrzeganie prawa pozwala jednostce etycznej kształtować swoją osobowość. Przestrzeganie zasad etycznych ma na celu pozyskanie zasług. Człowiek usiłuje zasłużyć również na miłość. Jednak to jest ludzkie pojęcie miłości, które traktuje miłość jak jedno z dóbr. Bóg wymaga bardziej miłosierdzia niż ofiary. Miłosierdzia, które bardziej widzi w tym „niczym” niż w tym „czymś” Kierkegaard, 2008, s. 304).

Hiob posiadał liczne dobra, uznanie i pozostawał wierny Bogu. Dlaczego Bóg wybrał właśnie jego, aby tak dotkliwie doświadczyć? Przyjaciele Hioba nie mogli tego pojąć, gdyż odwoływali się do zasad etycznych. W świecie etyki Hiob został ukarany, zaś kara jest następstwem winy, więc sprawiedliwy Hiob musiał zostać przez Boga uznany winnym.

Następuje zderzenie sądu ludzi (sądu etycznego) i przełamania etyki w postawie Hioba: „Twierdzi, że jest w dobrym porozumieniu z Bogiem i że jest niewinny oraz czysty w głębi swego serca, co wie razem z Bogiem, choćby świat temu zaprzeczał” (Kierkegaard,

2000a, s. 114). Gdyby w fałszywej pokorze twierdził, że jest winny, to jedynie dowiódłby, że traktuje Boga jak odległego tyra. Kierkegaard zauważa, że *primus motor* życia chrześcijanina jest miłość, a nie bojaźń i drżenie (Kierkegaard, 2000b, s. 203).

W historii Hioba, dostrzegamy spotkanie etyki sprawiedliwości i etyki miłości. Nie chodzi o absolutne posłuszeństwo i (fałszywą) pokorę. Hiob ośmiela się kłócić z Bogiem. Postawa Hioba zdaje się skłaniać do refleksji, że nie każdy sprzeciw jest nieposłuszeństwem. Hiob ma rację pomimo wszystko, gdy np. wyraża swój sprzeciw wobec siły wiedzy na rzecz siły wiary (poznanie filozoficzne zostaje przeciwstawione poznaniu religijnemu). Być może wola (a zarazem wolność w każdej miłości) potrzebna jest do tego, aby rozmawiać z Bogiem: „Zwyczaj człowiek tłumi potrzebę wolności, gdyż brak mu odwagi. Zła bojaźń skłania go do przekonania, że cierpi za sprawą swych grzechów - choćby był niewinny” (Kierkegaard, 2000a, s. 114). Hiob skłania Boga do rozmowy. Poznanie religijne jest zarazem działaniem religijnym, gdyż jest domaganiem się rozmowy z Bogiem. Wiara jest związana z wolnością. Dzięki temu, że posiada wolną wolę, Hiob może przekroczyć swoją immanencję i zwrócić się ku transcendencji Boga. Karl Jaspers (1990, s. 165) zauważa, że „Wolność jest zawsze bytem egzystencji, a nie transcendencji; jest dźwignią, za pomocą której transcendencja osiąga egzystencji, ale tylko dzięki temu, że egzystencja jest nią w swej niezależności”. Poprzez akt wiary człowiek może wydobyć się ze swojej immanencji i zwrócić ku transcendencji Absolutu. Jednak wiara wymaga wolności jednostki i tylko wówczas to przejście jest możliwe. Sprzeciw Hioba jest wyrazem jego wolności.

Miłość Hioba jest większa niż jego cierpienie: „(...) kocha Boga, nawet gdy Bóg wystawia kochanka na pokuszenie (...) ten pozostaje na tyle arogancki by nadal Go kochać” (Kierkegaard, 2000a, s. 115). Autentyczność postawy Hioba polega na jego dialogu z Bogiem. Jest to wyjście poza etykę sprawiedliwości, posłuszeństwa i ofiary. Hiob okazuje Bogu swoją miłość w nowy sposób, gdyż nie podąża za wzorem przodków, którzy składali Bogu ofiarę z krwi na ołtarzach. Hiob miłuje Boga poprzez zaufanie. Mamy tu do czynienia z interesującym przejściem od miłości okazywanej w tym, co zewnętrzne, do miłości okazywanej w sposób duchowy: „Hiob powtarza stwierdzenie: mam rację (...) Hiob powtarza to zdanie tak, że widzisz jego miłość i zaufanie (...)” (tamże).

Ze względu na obraz doświadczonej klęski, zniszczenia i otaczające cierpienie, wierna postawa Hioba może być oceniona jako absurdalna. Pomimo wszystko Hiob uparcie twierdzi, że jest w dobrym porozumieniu z Bogiem. Jeżeli to doświadczenie nie jest karą, to czy może zrozumieć je człowiek? „Jak wytłumaczyć Hiobowy upór? Tak, to jest próba” (tamże, s. 116). Kierkegaard zauważa, że Hiob tworzy kategorię próby (tamże, s. 118). Nie jest to abstrakcyjne pojęcie próby, ale próba jednostki (to jest doświadczenie konkretnej egzystencji). Filozof zauważa, że kategoria próby nie jest ani estetyczna ani etyczna, gdyż ona jest transcendentna (tamże, s. 117). Próba wymaga od jednostki przekroczenia przez nią jej immanencji; jest punktem transcendencji w doczesnym doświadczeniu.

Próba nie pochodzi ze świata etyki i nie odpowiada jego rozwiązaniom, dlatego „[Hiob] nie może zadowolić się żadnym wyjaśnieniem z drugiej ręki” (tamże, s. 118). Hiob milczy przed towarzyszami, którzy są zanurzeni w etyce sprawiedliwości i nie mogą go zrozumieć. Przytłacza ich ogrom jego cierpienia i paradoks cierpienia sprawiedliwego. Człowiek, który zostaje wyrwany ze swoich schematów pojęciowych, czuje się zagubiony. Jeżeli, w chwili doświadczenia absurdu, nie znajdzie oparcia w Bogu, skłania go to do rozpacz i melancholii. Kierkegaard zauważa, że w chwili doświadczenia próby, do ludzkiej natury należy płakać i skarżyć się, jednak czymś wyższym jest dokonać wysiłku wiary (por. Kierkegaard, 1982, s. 16).

W jaki sposób człowiek (w swojej immanencji) może poznać transcendentną kategorię próby? Kiedy Hiob zrozumiał, że jego doświadczenie nie jest karą, ale próbą? Człowiek może pojąć, że jest poddawany próbie, kiedy jest w dobrym porozumieniu z Bogiem. Hiob nie odwrócił się od Boga ani nie zwątpił. On wierzył, że miłość Boga go nie opuściła, dlatego trwał w miłości. Człowiek, który kocha Boga, dąży do bliskości z Bogiem, bo Mu ufa. Wierzy, że „Bóg da sobie ze wszystkim radę, jeżeli tylko człowiek skłoni Go do rozmowy” (Kierkegaard, 2000a, s. 115). Hiob może przetrwać próbę, bo w chwili próby wspiera się na Bogu.

4. Miłość w stadium religijnym

W miłości religijnej, podmiot nie dąży do bezpośredniego poznania Boga, ale jego celem jest miłowanie Boga. Kierkegaard podkreśla prymat miłości nad poznaniem. Zestawia porównanie miłości z wiarą, w opozycji do rozumu i prawa.³ Filozof stwierdza, że tylko poprzez wiarę, która jest miłością, człowiek może osiągnąć pewność, której nie da mu poznanie rozumowe. Max Scheler zauważa (2004, s. 109), że w sposób intelektualny nie możemy poznać Boga, ponieważ „(...) wszelkie poznanie ontyczne Boga, opiera się na miłości do Boga”. Bóg może istnieć i być realny a pomimo to zupełnie niepoznawalny.

Wiara przekracza rozum, bo Bóg przekracza rozum (por. Kierkegaard, 1976, s. 17). Jednostka, która chce miłować Boga, musi wykroczyć poza swoją egzystencję. Wymaga tego konfrontacja z Absolutem w miłości religijnej. Konfrontacji z Absolutem towarzyszy doświadczenie paradoksu. Paradoks jest czymś, co nas przekracza i przekracza nasze poznanie. W zetknięciu z paradoksem, osoba może wydobyć się ze swojej immanencji i skierować się ku temu, co wobec niej transcendentne. To jest moment przejścia w stadium religijne, czyli moment doświadczenia niepojętej miłości Absolutu.

Osobowość wchodzi w stadium religijne na mocy irracjonalnego skoku. To przejście dokonuje się na mocy absurdu, czyli przewyżczenia czegoś, co nas przekracza. To co jest

³ Por. Krishek (2009). Autorka dokonuje tu analizy Kierkegaardowskiej koncepcji miłości, opierając się na analogii miłości i wiary.

niemożliwe staje się realne poprzez akt wiary. Realność (egzystencja jednostki) zostaje podporządkowana (transcendentnej) idealności.

Kierkegaard przywołuje postać Abrahama, który nie zwątpił i wierzył w nieprawdopodobieństwo (por. Kierkegaard, 1982, s. 20). Analizując tę relację człowieka z Bogiem, można zastanowić się: w jaki sposób człowiek może okazać Bogu swoją miłość?

Miłość jest przeciwieństwem nieufności. Kierkegaard zauważa, że nieufność jest nadużyciem wiedzy (por. Kierkegaard, 2008, s. 226). Miłość wszystkiemu wierzy, zaś nieufność nie wierzy niczemu. Wiara jest miłością, a zaufanie jest nieodłączną częścią wiary. Kierkegaard zauważa, że: „Wiara wymaga rzucenia się z ufnością w otchłań absurdu” (Kierkegaard, 1982, s. 31). Człowiek tworzy swoje projekcje przyszłości. Wiara nie jest negacją przyszłości. Wiara konstytuuje się pomiędzy naszym spojrzeniem w przyszłość a naszym projektem przyszłości (por. Welte, 2000, s. 23). Wiara jest przeskokiem (tamże, s. 17), jest zawierzeniem i oddaniem się Bogu. Wówczas, wiara poprzedza poznanie.

Kierkegaard zauważa, że „Boga należy kochać w absolutnym posłuszeństwie” (Kierkegaard, 2008, s. 41). Jednak trwanie wyłącznie w karnym posłuszeństwie, nie pozwala na dokonanie skoku wiary. Posłuszeństwo jest prawem, zaufanie jest miłością, która jest wypełnieniem prawa. Człowiek okazuje Bogu swoją miłość poprzez zaufanie. Relacja Abrahama z Bogiem była oparta na absolutnym zaufaniu, dlatego w chwili próby, gdy zamiary Boga przekraczały zdolności poznania jego sługi, ten pomimo wszystko pozostawał wierny. Poprzez akt wiary na górze Moria, dokonał on skoku wiary. Abraham dał świadectwo swojej miłości, gdy wyciągnął nóż (Kierkegaard, 1982, s. 23). Na chwilę przed Boską interwencją, ocalenie Izaaka było (po ludzku) niemożliwe. Abraham musiał wyjąć nóż, aby Izaak został mu oddany – przez to zostaje wyrażony paradoks wiary.

„To niemożliwe rycerz [wiary] czyni możliwym, ujmując je w sposób duchowy” (Kierkegaard, 1982, s. 43). Przemiana nie dokonuje się w tym, co zewnętrzne (Abraham zachował Izaaka), a pomimo to jest przemianą nieskończoną. To jest jedna z tajemnic, które należą do ukrytej wewnętrzności człowieka. Na górze Moria dokonało się powtórzenie, ponieważ dokonała się tam przemiana (podwojenie) ducha.

„Bóg przez miłość rozumie miłość ofiarną” (Kierkegaard, 2008, s. 130). Jednak Bóg nie żąda ofiary z krwi, ale ofiary z ducha. W tym co duchowe możliwe jest powtórzenie, dlatego „Bóg bierze wszystko, aby dać wszystko (tamże, s. 116). Podobnie jest ze stosunkiem miłości ludzkiej, ponieważ każda miłość ludzka jest oparta na Bogu: „Któż otrzymał więcej niż ten, kto otrzymał miłość człowieka; i kto dał więcej niż ten, kto dał człowiekowi swoją miłość!” (tamże, s. 178). Miłość nie jest jednym z dóbr doczesnych, które można wycenić albo pozyskać ze względu na zasługi. Miłość nie jest stosunkiem wymiany. Celem miłujących się jest pozostawanie w nieskończonym długu miłości.

Kierkegaard zauważa, że Bóg i świat mają inne pojęcie tego, czym jest miłość (tamże, s. 137). Świat się myli, a fałsz jego przedstawienia polega na tym, że miłość zostaje

pozbawiona odniesienia do Boga. Gdy w relacji nie ma Boga, to taki związek jest jedynie czarującą iluzją miłości (tamże, s. 119). Tylko trwając przy Bogu, człowiek dowiadyuje się, czym jest miłość (tamże, s. 136). Tylko Bóg jest miłością, a człowiek kocha tylko o tyle, o ile trwa w Bogu. Abraham wytrwał w chwili próby, ponieważ wierzył i kochał Boga. W chwili próby opierał się na Bogu (Kierkegaard, 1982, s. 35). Wierzący dopuszcza realność idealności, dlatego obcuje z Bogiem żywym i prawdziwym.

Bóg jest kategorią pośrednią w miłości (por. Kierkegaard, 2008, s. 130). Każdy człowiek jest przypisany Bogu. Bóg jest miłością, która łączy miłujących się. Wówczas, w miłości, miłujący i miłowany nie należą do siebie, ale należą do Boga i pełnią jego wolę (tamże, s. 120). Nie jest to ograniczenie wolności miłujących się, ponieważ łączy ich „pragnienie zatracenia się w Bogu” (Bergson, 1993, s. 210), a „wola ludzka stapia się z wolą boską” (tamże, s. 216). Trudność pojawia się, kiedy następuje konflikt woli człowieka z wolą Boga.

Abraham udał się na górę Moria, aby zgodnie z poleceniem Boga, zgładzić Izaaka. Wówczas doświadcza konfliktu miłości doczesnej (jego miłość do Sary) i miłości duchowej (ego wierność Bogu). Droga na górę Moria jest wyrazem zaufania Abrahama, a jego zaufanie świadectwem jego miłości do Boga. Jednak Abraham zataił swój zamiar przed żoną. Jeżeli zaufanie jest tak ważne dla miłości, to czy ten czyn może podważać jego umiłowanie Sary? Kiedy obecność Boga jest integralną częścią każdej relacji, to wpływa również na odpowiedź na pytanie: Co to znaczy kochać drugiego człowieka? Kochać drugiego człowieka to wspierać go w miłowaniu Boga (por. Kierkegaard, 2008, s. 120).

W sensie chrześcijańskim, miłość zawsze jest relacją pomiędzy trojgiem: miłujący - Bóg - miłowany. W chrześcijaństwie Bóg (i bliźni) pośredniczy w miłości. W ten sposób pojęcie miłości chrześcijańskiej różni się od pojęcia miłości, jakie ma świat (tamże, s. 130). Kochający się zawierają siebie (i siebie nawzajem) Trzeciemu (tj. Bogu). Wówczas miłujący ufa miłowanemu, ponieważ ufa Bogu, który jest elementem pośredniczącym w tej relacji. Połączeni miłością religijną należą do Boga i pełnią jego wolę (tamże, s. 120). Miłość Abrahama nie należy do Sary ani on nie posiada miłości Izaaka. Kierkegaard stwierdza, że człowiek powinien kochać Boga absolutnie (tamże, s. 40). Abraham umiłował Boga w sposób absolutny, któremu podporządkowany jest każdy inny rodzaj miłości.

Podsumowanie

W ujęciu duńskiego filozofa, miłość doczesna i miłość duchowa stanowią dwa aspekty jednej rzeczywistości: miłość ludzka opiera się na miłości Boskiej. Poszukując źródła miłości ludzkiej, człowiek dochodzi do poznania Boga, które dokonuje się nie intelektualnie, lecz właśnie poprzez miłość: „(...) ostateczną, najszczęśliwszą, bezwarunkowo przekonującą wiedzą o miłości jest sama miłość (...)” (tamże, s. 37).

Aby to poznanie Boga przez miłość stało się możliwe, osobowość człowieka – rzuconego w realność tego świata i uwikłanego w doczesność – musi ulec transformacji. Chodzi o to, by zmianie uległo pojęcie miłości, jakie żywi podmiot, aby nie kochał on Boga „miłością grzeszników” (Kierkegaard, 2005b, s. 205), lecz by stał się zdolnym do prawdziwego miłowania (Kierkegaard, 2008, s. 131). Odwrócenie się od tego, co doczesne (miłość zmysłowa) i zwrot ku temu, co duchowe (miłość Boska) można zaś przedstawić jako proces przejścia przez modelowe stadia egzystencji: estetyczne, etyczne i religijne. Owa transformacja jest równoznaczna z porzuceniem bezpośredniości (Kierkegaard, 2011, s. 485). Człowiek poszukuje punktu odniesienia w tym, co skończone, dlatego wyrwanie się ze stanu bezpośredniości oznacza dla jego podmiotowości „śmiertelny wyrok unicestwienia” (tamże) : zostaje zawieszony w wieczności, do której nie należy, zniwelowany. Kierkegaard podkreśla przy tym, że niwelujący wpływ Absolutu nie zagraża jednostce, nie dewaluuje jej wartości. Bóg jest Równością wszystkich w nim, którzy stanowią jedno poprzez miłość. Usunięcie odmienności sprawia, że inny nie stanowi już zagrożenia⁴, nie jest zewnętrzny wobec mnie, ale razem jesteśmy połączeni w wewnętrzności Boga jako bliźni (Kierkegaard, 2008, s. 77).

W ujęciu Kierkegarda, miłość jest postawą, która pozwala człowiekowi przezwyciężyć doświadczenie paradoksu, jakie z konieczności wiąże się z konfrontacją z Absolutem (Kierkegaard, 2011, s. 486). Doświadczając paradoksu, jednostka może popaść w absurd, stać się człowiekiem absurdalnym i do absurdu sprowadzić swoją egzystencję⁵. Wówczas, by zacytować Camusa (1991, s. 52), „zgadza się na życie w takim świecie, z niego czerpiąc siły, odrzucając nadzieję i świadcząc uparcie, że można żyć bez pociechy”. Podmiot może jednak także zapragnąć przekroczenia siebie, przekroczenia swego człowieczeństwa, dokonania wysiłku wiary, rzucenia się z ufnością w otchłań absurdu i zwrócenia w miłości ku Bogu. Zaufanie to właśnie ta forma miłości, która pomaga przekroczyć paradoks. Kierkegaard pisze w *Okruchach filozoficznych*: „Wyrazem najwyższego paradoksu myślenia jest chęć odkrycia czegoś, czego ono samo nie może pomyśleć” (Kierkegaard, 1988, s. 44). Komentując tę myśl, J. Ziobrowski zauważa, że owa „paradoksalna namiętność rozumu podobna jest miłości” (1995, s. 74.). Aby rozwiązać zagadkę, która jest niedostępna w ramach jednego schematu pojęciowego, trzeba zastosować inny. Jeżeli nie poznaje się Boga przez rozum, dążę do poznania Go przez miłość. Pragnąc połączenia w miłości, należy uwolnić się od myślenia przedstawieniowego i z ufnością (miłością) dokonać skoku w otchłań absurdu, aby zostać pochwyconym przez Boga.

⁴ Wówczas, „Inny” nie jest zagrożeniem dla mojej podmiotowości, tak jak przedstawia to J.P. Sartre.

⁵ Interesujące, ale wymagające bardziej zaawansowanych analiz, jest porównanie pojęcia absurdu charakterystycznego dla francuskiego egzystencjalizmu (przede wszystkim występującego w pracach Alberta Camusa), z pojęciem paradoksu u Sørensa Kierkegarda.

Bibliografia:

- Bergson, H. (1993). *Dwa źródła moralności i religii*, tłum. P. Kostyło, K. Skorulski, Kraków: Znak.
- Camus, A. (1991). *Dwa eseje. Mit Syzyfa. Artysta i jego epoka*, tłum. J. Guze, Warszawa: Książnica.
- Caputo, J. (2008). *How to Read Kierkegaard*, New York - London: W. W. Norton & Company.
- Ferreira Jamie, M. (2001). *Love's Grateful Striving. A Commentary on Kierkegaard's Works of Love*, Oxford: Oxford University Press.
- Hall, A. (2004). *Kierkegaard and the Treachery of Love*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hampson, D. (2013). *Kierkegaard: Exposition and Critique*, Oxford: Oxford University Press.
- Kierkegaard, S. (1982). *Albo-albo*, tom I, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa: PWN.
- Kierkegaard, S. (1976). *Albo-albo*, tom II, tłum. K. Toeplitz, Warszawa: PWN.
- Kierkegaard, S. (1982). *Bojaźń i drzenie*, tłum. J. Iwaszkiewicz, Warszawa: PWN.
- Kierkegaard, S. (1988). *Okruchy filozoficzne*, tłum. K. Toeplitz, Warszawa: PWN.
- Kierkegaard, S. (2000a). *Dziennik (wybór)*, przeł. A. Szwed, Lublin: TN KUL.
- Kierkegaard, S. (2000b). *Powtórzenie. Przedmowy*, tłum. B. Świdorski, Warszawa: WAB.
- Kierkegaard, S. (2007). *Pisma mniejsze (wybór)*, tłum. K. Toeplitz, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kierkegaard, S. (2008). *Czyny miłości*, tłum. A. Szwed, Kęty: Antyk Marek Derewiecki.
- Kierkegaard, S. (2011). *Nienaukowe zamykające post scriptum*, tłum. K. Toeplitz, Kęty: Antyk Marek Derewiecki.
- Krishek, S. (2009). *Kierkegaard on Faith and Love*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Marion, J.L. (1996). *Bóg bez bycia*, tłum. M. Frankiewicz, Kraków: Znak.
- Scheler, M. (2004). *Wolność, miłość, świętość*, tłum. G. Sowinski, Kraków: Znak.
- Słowikowski, A. (2015). *Wiara w egzystencji*, Warszawa - Toruń: Fundacja Nauki Polskiej.
- Sosnowski, M. (2011). *Pokozać dialektykę. O pojęciu miłości w filozofii spekulatywnej z nieustającym odniesieniem do Sorena Kierkegarda*, Kraków: Universitas.
- Welte, B. (2000). *Czym jest wiara?*, tłum. W. Patyna, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Wust, P. (1995). *Niepewność i ryzyko*, tłum. K. Toeplitz, Warszawa: PWN.
- Ziobrowski, J. (1995). Człowiek wobec paradoksu, *Etyka*, 28, 69-84.

Dr Magdalena Parzyszek, <https://orcid.org/0000-0002-8270-3388>

Instytut Pedagogiki

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dialog w narzeczeństwie

A dialogue in engagement

doi: 10.34766/fetr.v42i2.261

Abstrakt: W artykule podjęta została próba przedstawienia zagadnienia dialogu w narzeczeństwie. Dialogu, jaki człowiek powinien podjąć z sobą samym po to, aby móc lepiej zrozumieć tajemnicę wnętrza drugiego człowieka, a także z drugim człowiekiem, aby pojąć i wejść we własny świat. Przywołane zostało pojęcie dialogu. Przedstawiono narzeczeństwo jako czas wzajemnego poznania, w którym ważną rolę odgrywa miłość oblubieńcza. Wskazano także wybrane elementy dialogu w narzeczeństwie takie jak: konieczność nawiązania kontaktu rozumianego jako bliskość, otwieranie się na prawdę, wypracowanie wspólnych stanowisk w sprawach ważnych.

Słowa kluczowe: dialog, narzeczeństwo

Abstract: The article is an attempt at presenting a dialogue in marital engagement, a dialogue with one's self which enables a understanding of the mystery of the inner personality of the other human being, and a dialogue with the other human being which enables an understanding of one's own world. Dialogue has been conceptualized. Marital engagement has been shown as a time of mutual acquaintance in which spousal love plays a key role. Selected elements present in the dialogue during engagement have been broached and these are: a need to get in touch with someone understood as intimacy, readiness to embrace truth, development of joint attitudes towards the most important things.

Keywords: a dialogue, an engagement

Najbardziej istotnym i fundamentalnym sposobem komunikowania się ludzi jest podejmowanie dialogu z drugim człowiekiem. Dialog ma charakter naturalny, bezpośredni i spersonalizowany. Swój początek bierze z potrzeby poznawczej człowieka, wymaga pewnej aktywności, ciekawości czy wymiany ról. Przebiega w określonych warunkach czasowych i przestrzennych (Bochno, 2004, s. 31).

1. Pojęcie dialogu

Dialog – z grek *dialogein* oznacza rozmowę, wymianę poglądów, wzajemne wypowiadanie myśli. *Dija logos* oznacza porozumienie. Należy go odnieść głównie do sfery życia społecznego, jako wyraz wzajemnego otwierania się na siebie podmiotów, tj. osób i społeczności, które czasem mimo różnic (światopoglądowych, religijnych, pragmatycznych) wspólnie poszukują prawdy oraz odpowiednich warunków i płaszczyzn działania (KDK 93).

Z wielości wyrazów bliskoznacznych (rozmowa, konwersacja, dyskusja, mowa, dogadywanie się, wymiana opinii, komunikowanie, debata, porozumiewanie się, spotkanie, pertraktacja, negocjacja, paktowanie, spór, polemika) A. Bronk i A. Salamucha (2010) wyprowadzili rozumienie dialogu jako: rodzaju komunikacji międzyludzkiej; miejsca wyłaniania się prawdy; sposobu poszukiwania prawdy w drodze wymiany myśli (poglądów); spotkania międzyludzkiego; sposobu bycia, umożliwiającego istnienie wspólnoty; wymianę argumentów skierowanych na uzyskanie racjonalnego konsensusu (jednomyślności, powszechnej zgody) w drodze publicznego roztrząsania racji; sposobu załatwiania sporów w społeczeństwach demokratycznych; spotkania osób, chcących się porozumieć w sprawie poglądów i działań, co do których istnieją rozbieżne opinie; „ujęzykowany” sposób porozumiewania się ludzi ze sobą; rodzaju relacji międzyludzkiej, polegającej na uznaniu drugiego człowieka jako osoby (warunek udanego dialogu) przy rezygnacji z jego instrumentalizacji i narzucania siłą własnych przekonań czy wymuszania określonych sposobów zachowania/działania; formy tworzenia i podtrzymywania wspólnoty sensu; dyskusji językowej między kilkoma osobami; rozmowy, którą ktoś prowadzi sam ze sobą; myślenia (poznania), które ma zawsze charakter dialogowy (tamże, s. 15).

Jeszcze inną, ważną ze względu na podejmowany temat, definicję dialogu podaje J. Tarnowski (2003), dla którego dialog jest procesem „przez który dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzą w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia” (tamże, s. 171).

Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmuję, że w znaczeniu szerszym, dialog jest swobodną rozmową, natomiast w znaczeniu węższym jest rozmową popartą argumentami za lub przeciw jakiejś tezie. Jest więc interakcją, w której właściwą rolę spełniają warunki zewnętrzne np. kontekst czy otoczenie oraz warunki wewnętrzne osób w niej uczestniczących. Aby dialog był skuteczny, muszą być spełnione odpowiednie warunki. Jan Paweł II wskazuje na następujące:

- 1) „poszukiwanie tego, co prawdziwe, dobre i sprawiedliwe dla każdego człowieka, dla każdej grupy i każdej społeczności, zarówno dla tej jej części, do której się przynależy, jak i tej, która jawi się jako przeciwnik;
- 2) otwartość i gotowość przyjęcia;
- 3) identyfikacja różnic pomiędzy jego uczestnikami;
- 4) poszukiwanie tego, co jest i pozostaje ludziom wspólne nawet w sytuacji napięcia, sporów i konfliktów;
- 5) poszukiwanie dobra przy pomocy środków pokojowych: jest upartym dążeniem do sięgania po wszystkie możliwe formy negocjacji, mediacji, arbitrażu, jest

dążeniem do tego, by to, co zbliża, przeważało nad tym, co prowadzi do podziału i nienawiści" (Jan Paweł II, 1983).

2. Narzeczeństwo czasem poznawania

Narzeczeństwo powszechnie uznawane jest jako czas od zaręczyn do ślubu. W perspektywie niniejszego przedłożenia, to „okres weryfikacji wzajemnych stosunków między partnerami, jak i stosunku partnera do innych ludzi. Ten okres ułatwia poznanie cech, które rzutują na określenie roli współmałżonka w odniesieniu do konkretnej osoby oraz sformułowania oczekiwań i wymagań wobec partnera w małżeństwie. Jest to okres wspólnych doświadczeń, wzajemnego dopasowania się, przygotowanie do małżeństwa" (Przybył, 2008, s. 327). Tak więc narzeczeństwo to czas poznawania. Poznawania samego siebie i poznawania siebie nawzajem. Najpierw poznania samego siebie czyli zastanowienia się czego ja chcę, czy wybory, których dokonuję są słuszne, jak wyobrażam sobie przyszłe małżeństwo? Pewnie można wymienić jeszcze wiele innych pytań, ale te zadawane sobie w czasie narzeczeństwa, a skutkujące w małżeństwie, związane są z dogłębnym poznaniem samego siebie. Poznać swoje słabe i mocne strony, wady i zalety, ale także poznać poglądy na zasadnicze sprawy życiowe związane z małżeństwem, jego celami, praktykami religijnymi, ojcostwem i macierzyństwem, wychowywaniem dzieci, hierarchią wartości, spraw związanych ze zdrowiem i chorobami występującymi w rodzinie pochodzenia, wykonywania pracy zawodowej, finansów i samodzielnego życia to tylko przykładowe obszary nad którymi nie tylko warto, ale trzeba podjąć refleksje. Zdaniem Wandy Póltawskiej „prawidłowe przygotowanie do małżeństwa to nie jest suma zdobytej wiedzy teoretycznej czy praktycznej, ale jest to praca nad sobą, nad swoim własnym „ja". Praca ta jest podejmowana po to, żeby człowiek umiał prawdziwie kochać drugiego człowieka" (Póltawska, 1983, s. 5).

Niezwykle ważnym jest poznanie drugiej osoby, które również jest związane z poznawaniem samego siebie. Bowiem dialog rozumiany jest jako odwzajemniane zwrócenie się ku drugiej osobie – zwrócenie się, które niekoniecznie potrzebuje słów, ale koniecznie potrzebuje otwarcia się na osobowe „TY". Relacja *ja-ty* posiada dwa wymiary. Wymiar poznawczy i wymiar egzystencjalny. Przez kontakt z *ty* doświadczam osoby i jednocześnie poznaję samego siebie. Relacja ta powraca do osoby. To *ja* widzi i ujmuje w niej *ty* oraz siebie w świetle drugiego *ja*. Widzenie siebie w twarzy drugiej osoby ujawnia głębię ludzkiego wnętrza, niepowtarzalność, jedyność osoby. Zarazem odkrywanie się drugiemu i sobie samemu ukazuje zewnętrzny, społeczny wymiar osoby. Relacja *ja-ty* jest obszarem spełniania się osoby i tworzenia się osobowości. Jest miejscem, gdzie osoby się wychowują i samowychowują, kształtują moralnie, poznają siebie. Autentyczną relację zachodzącą między *ja* a *ty* gwarantuje akceptacja i afirmacja. Akceptacja jest podstawą

wzajemnego zaufania, obdarzania się sobą i wzajemnego przyjmowania, jest sprawą sumienia i faktem moralnym ze względu na wartość osoby (Gałkowski, 1984, s. 22).

Zanim nastąpi niezwykła wymiana daru, musi zaistnieć upodobanie, pożądanie, życzliwość i przyjaźń. Za pomocą tych komponentów, Karol Wojtyła nakreśla wymiary miłości oblubieńczej.

Pierwszym jest poznanie, a raczej rozpoznanie czy dostrzeżenie drugiej osoby, a następnie fakt upodobania sobie kogoś. Obce sobie osoby zaczynają się sobą fascynować, rozpoznają w sobie dobro. Ten pozytywny stosunek do dobra, K. Wojtyła (1986) nazywa upodobaniem. Podobać się, znaczy przedstawić się jako pewne dobro (tamże, s. 70). W upodobaniu, ważną rolę odgrywa poznanie angażujące wolę oraz uczucia.

Kolejnym wymiarem miłości oblubieńczej jest pożądanie. Osoba ludzka jest bytem ograniczonym i niewystarczającym sobie. Potrzebuje do życia innych bytów. Mężczyzna potrzebuje kobiety, a kobieta potrzebuje mężczyzny. Pożądanie więc jawi się jako miłość potrzeby. Wypływa bowiem z potrzeby i zmierza do znalezienia dobra, którego brak. Zatem miłość mężczyzny i kobiety jest miłością pożądania. I w tym miejscu należy dokonać rozróżnienia pomiędzy miłością pożądania, a samym pożądaniem. Pożądanie jest wówczas, gdy osoba traktuje inną osobę jako przedmiot użycia. W miłości pożądania występuje obiektywna potrzeba, wielkie pragnienie osoby. Wyraża się ono w stwierdzeniu: *chcę ciebie, bo ty jesteś dobrem dla mnie*.

Miłość pożądanie nie wyczerpuje istoty miłości pomiędzy kobietą a mężczyzną. Nie wystarczy pragnąć osoby dla siebie, trzeba także pragnąć jej dobra. I tu jest miejsce na życzliwość. Aby miłość osoby do osoby była prawdziwa, musi być życzliwa (tamże, s. 77). Miłość życzliwości mówi: *pragnę tego, co jest dobrem dla ciebie*.

Innym wymiarem miłości oblubieńczej jest przyjaźń, która polega na „dojrzałym zaangażowaniu się woli w stosunku do drugiej osoby pod kątem jej dobra” (tamże, s. 85).

Wyznacznikiem miłości oblubieńczej jest odpowiedzialność. Najpierw ta odpowiedzialność za osobę, którą się obdarowało sobą i od której przyjęło się obdarowanie, a później odpowiedzialność za własną miłość. Jeżeli zaś miłość odrywa się od poczucia odpowiedzialności, to nie jest to prawdziwa, dojrzała i ugruntowana miłość. Istnieje bowiem zależność „im więcej poczucia odpowiedzialności za osobę, tym więcej prawdziwej miłości” (tamże, s. 117).

Ostatnim wyznacznikiem miłości oblubieńczej jest wybór osoby. „Wybiera się drugą osobę, drugie ja, tak jakby się wybierało siebie w drugim i drugiego w sobie” (tamże, s. 117). Wybór jest procesem. Nie dokonuje się jednorazowo, ale ciągle na nowo (Pietruszka, Parzyszek, 2019).

3. Wybrane elementy dialogu w narzeczeństwie

Podjmując się próby nakreślenia dialogu w narzeczeństwie należy zaprezentować główne elementy tej formy porozumienia.

Pierwszym elementem dialogu w narzeczeństwie jest konieczność nawiązania kontaktu rozumianego jako bliskość. Współczesna kultura stawia przed młodymi ludźmi nie lada wyzwanie. Dezorientacja moralna, relatywizm nadwyrężający istotne dla życia ludzkiego wartości sprawiają, że ważniejsze stają się emocje niż nakreślenie wspólnego planu na życie, dokonane wybory wydają się być nieaktualne, często odwoływane, traktowane jako wyraz wolności, eksponowane jest ludzkie ciało, a seksualność przeżywana poza małżeństwem rozumiana jako wspólnota życia i miłości.

Tymczasem bliskość, która może mieć charakter emocjonalny, fizyczny czy intelektualny oznacza:

- otwartość, szczególnie na tematy ważne;
- poszanowanie indywidualizmu i wolności drugiej osoby, jej zainteresowań czy spędzaniu czasu z przyjaciółmi;
- wykazywanie chęci pracy nad związkiem;
- staranie się, by nie popaść w rutynę (np. angażowanie się w niecodzienne wydarzenia);
- wspólne spędzanie czasu, radość z drobnych rzeczy, spotkania z przyjaciółmi, z rodziną).

Tak więc, relacja narzeczeńska skupia w sobie całą gamę uczuć i pragnień, wyborów i walki, wrażeń i wzruszeń, uporządkowania odruchów rozumu, woli i serca. Domaga się właściwie rozumianej czułości, związanej z współ-odczuwaniem, potrzebą wczucia się w przeżycia i stany wewnętrzne drugiego człowieka oraz zasygnalizowania mu tego (Wojtyła, 1986, s. 179). Jak zauważa Karol Wojtyła „czułość leży w wewnętrznym odniesieniu uczuciowym, (...), jest zawsze czymś osobistym, wewnętrznym, własnym (tamże, s. 180). Doświadczenie czułości zakłada wprowadzenie we właściwy sposób do przeżywania seksualności, w którym integracja tego, co afektywne w człowieku i pewna zmysłowość rozwijają się na fundamencie wzajemnej akceptacji kobiety i mężczyzny (Buttiglione, 2010, s. 165). Zmysłowość natomiast „posiada przede wszystkim nastawienie pożądawcze: osoba drugiej płci jest ujmowana jako przedmiot pożądania właśnie ze względu na wartość seksualną” (tamże, s. 97). Istnieje zatem konieczność wychowania do czułości, „i to jako część problemu wychowania miłości „w” mężczyźnie i kobiecie, a w konsekwencji „między” nimi” (tamże, s. 181). Czułość domaga się czujności i wyrobienia opanowania wewnętrznego podczas gdy zmysłowość nakierowana jest w stronę użycia.

Przeżywanie bliskości rozumianej jako czułość jest ważnym postulatem w budowaniu najpierw więzi narzeczeńskiej, a później więzi małżeńskiej. Powinno być także

zintegrowane z czystym stosunkiem osoby do osoby rozumianym jako szukanie jej dobra. W ten sposób przeżywana bliskość wydaje się być pewnego rodzaju szkołą. Narzeczeni poznają własne sposoby reagowania, poznają własną emocjonalność i uczą się wyrażania tych doznań w dialogu.

Okres narzeczeństwa nie może być czasem zamykania się w sobie, izolacji, nieufności czy niechęci ale, jak zauważa papież Benedykt XVI, zaczynem aktywnej i odpowiedzialnej obecności we wspólnocie bowiem autentyczna miłość wymaga dojrzewania, gdyż domaga się bezinteresowności, ofiarności, przebaczenia i poszanowania drugiej osoby (Benedykt XVI, 2011).

Drugim elementem dialogu jest otwieranie się na prawdę. Na przestrzeni wieków wielokrotnie pytano, czym jest prawda?

Poszukiwanie prawdy, a człowiek bez prawdy żyć nie może (Jan Paweł II, 1998, nr 28), dokonuje się również poprzez relacje z drugim człowiekiem. Ta relacja wyraża się poprzez dar z samego siebie.

W narzeczeństwie, a później w małżeństwie, chodzi o zbliżenie wspólnych stanowisk. A to jest możliwe we wspólnym uczeniu się kroczenia wytyczoną drogą czyli odkrywania wspólnych doświadczeń, wspólnego rozwiązywania pojawiających się problemów, szukania sposobów zrozumienia drugiego człowieka. Lecz aby go zrozumieć, „trzeba mu pozwolić „być”, trzeba wejść z nim w dialog, zapytać, co myśli, szukać odpowiedzi, gdy zada pytanie” (Tischner, 1982, s. 493).

To właśnie narzeczeństwo ma być czasem wypracowania wspólnej przestrzeni wzajemnego szacunku i otwartości na drugiego. Niezbędną pomocą w realizacji tych celów okazuje się umiejętność prowadzenia dialogu.

Jeszcze innym elementem dialogu jest wspólne wypracowanie stanowisk w sprawach ważnych. Człowiek nosi w sobie różne pragnienia, dążenia, potrzeby życiowe, różnie ocenia rzeczywistość w związku z tym różność zdań sprawia, że konflikty są nieuniknione. Dlatego dialog wymaga dojrzałości czyli uznania odmiennego interpretowania i przeżywania rzeczywistości. Pytanie jest tylko takie: co zrobimy z trudnościami, jak się pojawią? Jak je rozwiążemy? Konflikty nierozwiązane rodzą pewnego rodzaju napięcia, potęgują żale. Konflikty rozwiązane mogą ubogacać, zmieniać spojrzenie na rzeczywistość, dopuszczać inne warianty działania, pomagają zrozumieć drugiego człowieka, wczuwania się w jego emocje, zobaczenia świata „jego oczyma”.

Skuteczność dialogu w narzeczeństwie kształtuje się począwszy od spraw małych, które składają się na życie codzienne. Wyobraźnia podpowiada, aby sprawy ułożyły się tak, jak rozmówca sobie życzy. Aby nie pozostać „ślepy m wobec problemu” i chcieć go rozwiązać należy przezwyciężyć kilka zagrożeń. M. Dziewiecki wskazuje na następujące:

- uleganie złudzeniu, że inni ludzie są tacy sami jak my. Nie widzimy wówczas potrzeby wsłuchiwania się w wewnętrzne przekonania naszego rozmówcy, ponieważ są one tożsame z naszymi;
- myślimy, że wiemy, co rozmówca nosi we własnym wnętrzu, dlatego nie ma potrzeby wsłuchiwania się w jego myśli, pragnienia, lęki, przeżycia (Dziewiecki, 2019, s. 108-109).

Tymczasem istnieje konieczność wsłuchiwania się, „wejścia” w wewnętrzny świat człowieka, popatrzenia na życie z perspektywy drugiej osoby, wprowadzenia „w świat myśli, przeżyć i pragnień drugiego człowieka tak, jakby wprowadzał on nas do swojego mieszkania (tamże, s. 111).

Innym warunkiem skutecznego dialogu w narzeczeństwie jest zaprzestanie porównywania siebie i swoich problemów do tych, którym żyje się inaczej. Każdy człowiek postrzega rzeczywistość w sposób subiektywny. Jeżeli patrzymy na samych siebie, na osoby nam bliskie, na własną sytuację egzystencjalną, wówczas nasze postrzeganie świata i samego siebie jest jednostronne i selektywne, czasem wręcz wypaczone. Subiektywność spojrzenia, porównywanie siebie z innymi może stanowić barierę w komunikacji. „Im bardziej dana osoba interpretuje określoną rzeczywistość w sposób jednostronny czy wybiórczy, tym mniej jest tego świadoma i tym mniejsze prawo przyznaje drugiemu człowiekowi” (Tamże, s. 24). W związku z tym ważnym jest zastanowienie się nad tym, co jest dobre, cenne, na czym można budować nakreślając wspólną drogę. Dlatego należy słuchać z miłości i z miłością, z właściwą intencją, ze względu na człowieka, z troską o jego rozwój i jego dobro, bowiem „do tajemnicy drugiego człowieka można zbliżać się tylko poprzez miłość i z miłością. Ten, kto nie czuje się przez nas kochany, będzie się raczej przed nami zamykał niż otwierał” (Tamże, s. 123).

Kolejnym warunkiem efektywnego dialogu jest zdolność dystansowania się od koncentracji na sobie samym, na własnych potrzebach, na własnej korzyści. Jest to możliwe dzięki dojrzałości i świadomości siebie samego. Praca nad dojrzałością zakłada pewien ideał życia, do jakiego człowiek ma dążyć i wedle którego ma orientować własne działania (Parzyszek, 2016, s. 198). Jest to możliwe dzięki refleksji nad sobą, świadomości własnych sposobów myślenia i działania, wczuwania się we własny świat uczuć i emocji, myśli, przeżyć i pragnień. Troszcząc się o własny świat przeżyć psychicznych i duchowych łatwiej będzie skupić uwagę na rozmówcy, na odsłanianiu przez niego swego subiektywnego świata.

4. Uwagi końcowe i postulaty edukacyjne

Zagadnienie narzeczeństwa, jak i samo narzeczeństwo, należy pojmować jako troskę o właściwe przygotowanie do małżeństwa. Jako proces świadomy i celowy, uwarunkowany

wieloma czynnikami. W praktyce wychowawczej i edukacyjnej chodzi o kształtowanie postawy wobec małżeństwa i rodziny. I tu widać już konieczność podjęcia pracy przez doradców życia rodzinnego, rodziców, nauczycieli, pedagogów czy duszpasterzy akademickich. Pracy, która w etapach bliższego i bezpośredniego przygotowania do małżeństwa, dotyczyłaby podejmowania refleksji nad różnicami psychicznymi kobiet i mężczyzn, zasadami właściwego funkcjonowania w związku, rozwiązywania konfliktów, kwestiami płciowości, czystości, naturalnej regulacji poczęć itp. Na gruncie pedagogicznym, narzeczeństwo jest przedmiotem analizy w bardzo znikomym względzie, ale podejście interdyscyplinarne pozwala już na pewien opis wyjaśnienia i rozumienia dialogu w narzeczeństwie.

Bibliografia:

- Benedykt XVI, (2011). XXV Krajowy Kongres Eucharystyczny we Włoszech (<https://deon.pl/kosciol/przygotowanie-do-malzenstwa-droga-wiary,144207>) (pobrano: 23.05.2020)
- Bochno, E. (2004). *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Kraków: Impuls.
- Bronk, A. Salamucha, A. (2010). Dialog jako droga do prawdy o człowieku, *Pedagogia Christiana*, 1, 11-32.
- Buttiglione, R. (2010). *Myśl Karola Wojtyły*, Lublin: Instytut Jana Pawła II KUL.
- Dziewiecki, M. (2019). *Komunikacja. Kochaj i mów co chcesz!*, Nowy Sącz: RTCK.
- Gałkowski, S. (1984), Rodzina w ujęciu kard. Karola Wojtyły, (w:) T. Kukołowicz (red.), *Z badań nad rodziną*, 17-30, Lublin: TN KUL.
- Jan Paweł II, (1983). Orędzie na XVI Światowy Dzień Pokoju <https://papiez.wiara.pl/doc/378733.Oredzia-Jana-Pawla-II-na-Swiatowe-Dni-Pokoju> (pobrano: 23.05.2020).
- Jan Paweł II, (1998). *Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej TUM.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, (1994). Poznań: Pallottinum.
- Parzyszek, M. (2016). Rodzina miejscem pracy człowieka nad doskonałością moralną, (w:) K. Szmyd (red.), *Kultura – Przemiany - Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teoria i zastosowania edukacyjne*, 196-206, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Pietruszka, L., Parzyszek, M. (2019). *Narzeczeństwo – droga którą warto przejść*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Półtawska, W. (1983). *Przygotowanie do małżeństwa*, Lublin: Wydawnictwo LZGraf. „Zwierciadło”.
- Przybył, I. (2008). „Od zaręczyn do wesela”. Okres przedmałżeński w środowisku wiejskim w świetle aktualnych badań, (w:) W. Muszyński, E. Sikora (red.), *Miłość, wierność*

i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Tarnowski, J. (2003). *Jak wychowywać? W ogniu pytań*, Ząbki: Wydawnictwo APOSTOLICUM.

Tischner, J. (1982). *Myślenie według wartości*, Kraków: Znak.

Wojtyła, K. (1986), *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Dr Danuta Kamilewicz-Rucińska, <https://orcid.org/0000-0002-7875-9610>

Wydział Teologii

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

w Olsztynie

Młodzi w Polsce o przyszłej rodzinie w kontekście realnego spełnienia

Case study Poland: young people's expectations about their future family in the context of real fulfilment

doi: 10.34766/fetr.v42i2.110

Abstrakt: Zmiany zachodzące w Środkowo-Wschodniej Europie, które rozpoczęły się na początku lat 90. ubiegłego wieku, dotyczą, między innymi, sposobów organizowania, postrzegania, doświadczania otaczającej człowieka rzeczywistości, jak również życia rodzinnego. Rozpatruje się je w kontekście społeczno-cywilizacyjnym i wspólnotowym. Jak wskazują wyniki badań, młodzi mieszkańcy Polski są nadal mocno przywiązani do tradycji, chociaż w świadomości i planach przyszłościowych są „obecne” wszystkie modele rodziny: tradycyjna, nowoczesna i ponowoczesna. Rodzina stanowi dla nich wspólnotę mającą sprecyzowaną wizję współpracy, wzajemnego zaufania, miłości, ale również poczucia wolności i afirmacji autonomii. Charakteryzujące współczesność różnego rodzaju przemiany nie zmieniły zasadniczo myślenia i rozważań młodych Polaków na temat rodziny, którą w przyszłości sami chcieliby założyć.

O przyszłości rodziny i planach młodych w kwestii zawierania związków małżeńskich i posiadania potomstwa decydować będą czynniki: świadomość jednostki, jej uczestnictwo w ekwiwalentnych wobec rodziny strukturach społecznych, wpływy i kręgi społeczne, instytucje, a także inne niestrukturalne sieci relacji międzyludzkich. W dużej mierze zależne to będzie od samych jednostek, ale też od postrzegania i akceptacji otoczenia, zachowania społeczeństwa oraz dobrych, rzetelnych rządów państwowych.

Słowa kluczowe: dom, dzieci, małżeństwo, rodzina, ślub

Abstract: The changes occurring in the family of Eastern and Central Europe that started in the early 90s of the last century are characterized by intense transformations in the ways of organizing, perceiving and experiencing the reality surrounding humans as well as in family life, which is considered in its social, civilizational and communal context. Polish young people are still strongly attached to the tradition, although, according to the results of research, all models of the family, such as traditional, modern and postmodern, are included in the consciousness as well as the plans for future. They consider the family as a community with a definite vision of cooperation, mutual trust, love, but also with the sense of freedom and the affirmation of autonomy. The transformations, characterizing modernity in the various fields of life, as well as the transvaluation of the ways of organizing, perceiving and experiencing the surrounding reality have not radically changed the views of young people on the family in Poland.

An individual's awareness, his participation in family-related social structures, social impact and social groups, institutions and other non-structural networks of interpersonal relations will determine the future of the family and the plans of the Polish youth as regards marriage and having offspring. To a large extent it will depend on the individuals, but also on the perception and acceptance of the social environment, societal attitudes and good, reliable, state governments.

Keywords: children, house, family, marriage, wedding

Wprowadzenie

Współczesność charakteryzują nie tylko intensywne przemiany w różnych dziedzinach życia, ale też przewartościowanie sposobów organizowania, postrzegania i doświadczania otaczającej człowieka rzeczywistości. Niepowtarzalność i wyjątkowość jednostki są stawiane ponad tradycją, normami moralnymi, instytucjonalnymi i prawnymi. Wyznacznikiem sensu życia i norm postępowania człowieka w obecnej rzeczywistości staje się on sam. Wybór odpowiedniego momentu realizacji wybranych zadań jest coraz trudniejszy, co w szczególności dotyczy ludzi młodych, dopiero wkraczających w samodzielne, odpowiedzialne, dorosłe życie.

Zgodnie z koncepcją ścierających się fal cywilizacyjnych Alvina Tofflera (2006) na skutek pościgu za tempem życia, jakie narzuca postęp, technika i wiedza, wyzwalane są nowe formy i jakość relacji rodzinnych. Następstwem rewolucji przemysłowej rodzina wielopokoleniowa została zastąpiona przez bardziej mobilną rodzinę nuklearną. Obecnie, w wyniku narodzin trzeciej fali cywilizacyjnej (rewolucji technologicznej), rodzina nuklearna ustępuje na rzecz alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego (tamże, s. 36-54). Transformacja ustrojowa i społeczna zaznaczyła swe przyczynowo-skutkowe zmiany demograficzne w Europie Północnej i Zachodniej już w latach 60. XX w. Do Europy Środkowej i Wschodniej dotarły one prawie trzydzieści lat później (Mynarska, 2014, s. 19). Nowa „fala cywilizacyjna” przyniosła: odkładanie w czasie decyzji o zakładaniu rodzin, spadek liczby zawieranych małżeństw i rozpowszechnienie się związków pozamałżeńskich, gwałtowny spadek liczby urodzeń i wzrost udziału urodzeń pozamałżeńskich. W Europie Zachodniej wpłynęło na to przewartościowanie rodziny, a w Europie Wschodniej, w tym Polsce – czynniki ekonomiczne (Raport ONZ, 2003].

Zachodzące w rodzinie zmiany, które w Europie Wschodniej i Środkowej rozpoczęły się na początku lat 90. ubiegłego wieku, rozpatruje się zarówno w kontekście społeczno-cywilizacyjnym jak i wspólnotowym (Philipov, 2003). „Życie w samotności, życie w związku nieformalnym, życie z partnerem tej samej płci, samotne macierzyństwo, dobrowolna bezdzietność, związki seryjne stały się łatwiejsze i bardziej akceptowane. Świadomość, iż forma rodziny, moment jej założenia i rozpadu zależne są od woli jednostki, stała się powszechna” (Szukalski, 2007, s. 50). Rodzinę kreują jej członkowie, jak również otaczające ją możliwości oferowane przez bliższą i dalszą przestrzeń, które wpłynęły na zmianę jej struktury. Intencje i cele rodziny pozostały niezmiennie: dążenie do stworzenia środowiska stabilnego i bezpiecznego dla siebie i swoich dzieci. Bez względu na to, jaki element w związku dwojga ludzi ma największe znaczenie – zgodne funkcjonowanie w sferze emocjonalnej, fizycznej, intelektualnej, duchowej; zaspakajanie potrzeb partnerów, intensywność doświadczanych uczuć miłości, troski, czułości – doświadczanie dobrego związku jest podstawowym czynnikiem dobrostanu człowieka.

Rządy wielu państw świata, w celu uznania wartości rodziny, zarówno dla jednostki jak i społeczeństwa, od lat podejmują działania na rzecz jej wspierania oraz reagują na problemy, których doświadczą. Wynikiem działań o szerokim zasięgu i znaczeniu na rzecz rodziny był, między innymi, ogłoszony po raz pierwszy w 1994 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Międzynarodowy Rok Rodziny. Ówczesny sekretarz generalny ONZ Kofi A. Annan uzasadnił podjęcie takiej inicjatywy w 1994 roku faktem powszechnego uznania rodziny za podstawową jednostkę społeczną, zachęcając rządy i władze lokalne do wdrażania programów i strategii na rzecz poprawy warunków życia rodzin w ramach polityki rodzinnej.

Niniejszy artykuł przedstawia rozważania naukowców na temat czasu, formy, modelu przyszłej rodziny w Polsce. Poparty wynikami badań¹, które dotyczą aktualnego zaangażowania młodych ludzi, stojących u progu dorosłości w przyszłość, której jednym z najważniejszych wyznaczników jest założenie rodziny. Pomimo, iż prezentowane wyniki uzyskano w województwie Warmińsko-Mazurskim, wydaje być zasadnym nie określać respondentów jako wyłącznie pochodzących z tych terenów, ponieważ ankieta nie zawierała ani miejsca urodzenia, ani kraju pochodzenia. Wskazują też na to migracje w granicach państwa, którym sprzyjają strefy podmiejskich dużych miast, co wynika z faktu nasilonego w ostatnich latach zjawiska suburbanizacji (GUS, 2018). Poza tym, relatywna otwartość granic oraz łatwość przemieszczania się we współczesnej Europie sprawiają, że w Polsce zamieszkuje coraz więcej osób z innych krajów, szczególnie Europy Wschodniej (Statystyki MPiPS, 2016; statystyki UdSC, 2017). Celem artykułu jest ukazanie rozważań, zamiarów młodych ludzi, stojących u progu podjęcia decyzji i działań wobec własnej rodziny, na temat czasu, formy, modelu oraz wielkości przyszłej rodziny.

Do realizacji zamierzonego celu użyto metod analizy literatury przedmiotu, w szczególności polskich naukowców, oraz sondażu diagnostycznego za pomocą ankiety anonimowej, która pozwoliła przybliżyć proces kształtowania myślenia i realizacji w przyszłości zamiarów w tworzeniu własnej rodziny przez młodych ludzi z Polski.

¹ Badania przeprowadzono w 2017 roku wśród uczniów klas maturalnych czterech szkół ponadgimnazjalnych w Olsztynie (Liceum Ogólnokształcące nr XII im. Marii i Georga Dietrichów, Szkoła Zawodowa nr 4 Zespołu Szkół Budowlanych im. Żołnierzy Armii Krajowej, Zespół Szkół Ekonomicznych im. Mikołaja Kopernika, Szkoła Policealna im. Prof. Zbigniewa Religi w Olsztynie) oraz studentów Wydziału Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Do każdej ze szkół oraz dla studentów zostało przekazanych po 50 anonimowych ankiet, które zawierały 14 pytań dotyczących planów o przyszłej rodzinie. Wypełniono 213 ankiet. W prezentowanych w tekście tabelach nie zawsze zgadza się liczba odpowiedzi respondentów, ponieważ nie wszystkie ankiety zawierały kompletne odpowiedzi. Przedstawione wyniki są częścią badań, które nigdzie wcześniej nie zostały opublikowane i opracowane są wyłącznie na potrzeby tego artykułu.

1. Czas na rodzinę

Okres adolescencji – etap przejścia z dzieciństwa do dorosłości jest jednym z najważniejszych momentów ludzkiego życia. To trudny czas zarówno dla ludzi młodych jak i dorosłych. Rodzice, „którzy tak się przyzwyczaili do niezmiennego i wdzięcznego wyglądu dziecka, że z trudem znoszą te gwałtowne zmiany, nieubłagany znak ich własnego starzenia się” (Tomkiewicz, 1992, s. 116) i młodzież, która, między innymi, „obawia się, że będzie niedoskonałym dorosłym” (tamże, s. 115), przeżywają zarówno wiele fascynacji jak i przerażenia. Młodzi ludzie, starający się dowiedzieć, kim są, jaką drogą i dokąd powinni zmierzać, co odczuwają i jak mają lokować swoje uczucia, są pomiędzy światem uzależnionym od rodziców i swojej niedorobłości a potrzebą niezależności, obalaniem autorytetów i poszukiwaniem wzorców, krytyką i chęcią zrozumienia świata dorosłych. „Mówiąc o dojrzałości, warto pamiętać, że jej osiągnięcie jest procesem szczególnie widocznym w okresie dorastania, chociaż na tym etapie rozwoju ona się oczywiście nie kończy. Przeciwnie, dojrzałość osiąga się przez całe życie” (Marek, 2016, s. 65). W tym wypadku okres adolescencji dziecka, to również pewnego rodzaju sprawdzian dla ich rodziców – czy i w jakim stopniu oni sami osiągnęli dojrzałość.

Życie rodzinne niegdyś miało ściśle określony porządek wyznaczony przez płeć i przynależność pokoleniową. Obecnie często jest uzależnione od negocjacji ról w niej pełnionych, relacji o charakterze kontraktu, rodzaju związku, co powoduje coraz częstsze dysfunkcje i rozpady. Mimo to, związki małżeńskie są zawierane, w rodzinach rodzą się dzieci, a społeczeństwo polskie w hierarchii wartości lokuje rodzinę na najwyższym szczeblu jako wartość najbardziej istotną (CBOS 2013, s. 2). „Współczesna rodzina jest dobrowolnym związkiem opartym na miłości i wsparciu, swoistym azylem i ucieczką od otaczającego świata. Zapewnia partnerom poczucie bezpieczeństwa i stabilizację” (Molesztak, 2017, s. 85). Życie w pojedynkę, bycie singlem nie jest współcześnie traktowane jako życiowa porażka, ale w Polsce nie jest formą życia tak atrakcyjną jak rodzina, na co wskazują poniższe odpowiedzi respondentów.

Spośród 46,2% ankietowanych mężczyzn i 58,6% kobiet, którzy zadeklarowali posiadanie partnera, 51,1% mężczyzn i 71,7% kobiet prowadziło ze swoim partnerem rozmowy na temat założenia w przyszłości rodziny. Wśród mężczyzn wystąpiły różnice ze względu na wiek:

- najliczniejszą grupę stanowili mężczyźni w wieku 24+ – 83,3%;
- najmniejszą – nastolatki ze wsi i dużych miast – odpowiednio 25% i 26,6%.

Wśród kobiet zróżnicowanie wystąpiło ze względu na miejsce zamieszkania:

- najliczniejszymi grupami okazały się nastolatki ze wsi i miasteczek – 47,3%, 20- i 23-letnie kobiety ze wsi i miasteczek – 48,9% oraz w wieku 24+ – 52,6%;

- najmniejszymi grupami nastolatki (28%) i 20-23-letnie kobiety (30,4%) z dużych miast.

Tabela nr 1. Rozważania na temat założenia rodziny

Pytanie ankietowe	wiek	18-19		20-23		24...	Ogółem osób
	Miejsce zamieszkania	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.		
Czy wspólnie z partnerem myślałeś/ myślałaś o założeniu rodziny	Mężczyźni	24 osoby	28 osób	15 osób	7 osób	6 osób	80
	<i>Nie mam partnerki</i>	13	15	7	3	1	39
	<i>Tak, myśleliśmy</i>	6	4	5	2	5	22
	<i>Nie, nie zastanawialiśmy się</i>	4	6	3	2		15
	Kobiety	19 osób	25 osób	47 osób	23 osoby	19 osób	133
	<i>Nie mam partnera</i>	8	13	17	12	3	53
	<i>Tak, myśleliśmy</i>	9	7	23	7	10	56
	<i>Nie, nie zastanawialiśmy się</i>	2	5	7	4	4	22

Źródło: opracowanie własne

Temat przyszłej rodziny we wspólnych rozmowach najczęściej nie dotyczył zarówno mężczyzn jak i kobiet z wielkich miast (nastoletni – 60%, 20-23-latkowie – 50%, nastolatki – 41,6%, 20-23-latki – 36,3%). Może stanowić to przypuszczenie, iż tradycje rodzinne są obecnie bardziej zakorzenione w mniejszych skupiskach zamieszkania ludności. Większa anonimowość w dużych miastach niejako blokuje rozpowszechnianie opinii i osądów. Brak partnera wśród mężczyzn najliczniej deklarowała grupa nastolatków (53,8%), a wśród kobiet zarówno nastolatki (44,7%) jak i 20-23-latki (52,1%) z dużych miast. Jest to kolejny wskaźnik różnicujący nastawienie, postrzeganie i akceptację obecnej rzeczywistości przez młodzież z dużych miast i mniejszych miejscowości, która w tym wypadku rzadziej deklaruje posiadanie partnera czy to ze względu na wiek, czy niewłaściwie ułożone uczucia, czy możliwości zmiany partnera.

Temat rozważań nad założeniem w przyszłości własnej rodziny jest aktualny dla każdej z badanych grup respondentów bez względu na miejsce zamieszkania. Najbardziej ogólnie podchodzą do niego najmłodsi respondenci wśród mężczyzn oraz kobiety z dużych miast. Wyniki te wydają się potwierdzać raport Philipova, który wskazuje na ciągły spadek ogólnego współczynnika zawarcia pierwszego małżeństwa (TFMR) oraz

wzrastający średni wiek zawarcia pierwszego małżeństwa (MAFM) we wszystkich krajach Europy Wschodniej, do których zalicza również Polskę (Philipov, 2003). Odpowiedzi najstarszej grupy wiekowej wśród respondentów mogą dowodzić, iż myślą oni o rodzinie, zastanawiają się, rozmawiają, a więc chcą podjąć jedną z najważniejszych decyzji w życiu.

2. Ślub czy związek partnerski

Mieszkańcy Europy Środkowo-Wschodniej w większości wyznają prawosławie oraz rzymski katolicyzm – chrześcijaństwo (Pew, 2017, s. 4). Kościół Katolicki określa małżeństwo jako „przymierze, przez które mężczyzna i kobieta tworzą ze sobą wspólnotę całego życia, skierowane ze swej natury do dobra małżonków oraz do zrodzenia i wychowania potomstwa” (KPK, kan. 1055 § 1). Na obowiązki małżeńskie składają się: pozycie małżeńskie, budowanie jedności duchowej, wzajemna pomoc, doskonalenie osobowości, wzajemne uświęcanie, co stanowi mocny grunt wspólnoty małżeńskiej, nadający jej sens nierozzerwalności i trwałości (KKK, nr 1643-1650). Małżeństwo w ujęciu prawosławnym jest uświęceniem przez łaskę naturalnego związku mężczyzny i kobiety, dzięki wzajemnej miłości, dla ich wspólnego życia chrześcijańskiego i wydania potomstwa. Bowiem w sakramentalnym małżeństwie położony jest fundament kościoła domowego, którym jest rodzina (Kałużny, 2010, s. 42-45). Tak więc chrześcijański związek mężczyzny i kobiety oparty jest na głębokiej więzi osób oraz na wspólnocie życia, którą konstytuują relacje między mężem i żoną oraz rodzicami i dziećmi (Tunkiewicz, 2009, s. 141).

Małżeństwo wymaga dojrzałości psychicznej, intelektualnej, moralnej, duchowej, społecznej i – dla wierzących – religijnej. Wśród ludzi młodych decyzją zawarcia związku małżeńskiego przez kobietę i mężczyznę najczęściej kieruje motyw miłości pojmowany jako partnerstwo, stabilizacja życiowa, atrakcyjność fizyczna i seksualna (Rostowski, 2009, s. 17), jak również interesujący plan na przyszłość.

Usankcjonowanie związku małżeńskiego wyłącznie poprzez ślub kościelny jest dla młodych ludzi zadaniem priorytetowym – 36,6% ankietowanych uważa, że ślub kościelny jest jedyną właściwą drogą dla małżeństwa. Dodatkowo 23,9% ankietowanych zamierza złożyć przysięgę małżeńską w Kościele po pewnym czasie, czyli po bliżej nieokreślonym okresie podjęcia próby wspólnego zamieszkania, który pozwoli przekonać się partnerom, iż podjęli właściwą decyzję. Prawie 66% młodych ludzi zamierza zwieńczyć decyzję założenia rodziny przysięgą małżeńską przed Bogiem.

Wyłącznie o ślubie cywilnym rozważa 14,5% respondentów, wśród których zarówno kobiety jak i mężczyźni ze wsi i małych miasteczek są najmniej do tego skłonni – około 10% ankietowanych. A najstarsza grupa badanych – 24+ – w ogóle nie rozważa takiej możliwości.

Prawdopodobieństwo prowadzenia wspólnego gospodarstwa domowego w związku partnerskim również pojawia się wśród odpowiedzi ankietowanych. Jest to wskaźnik

czasów współczesnych i coraz bardziej powszechnej kultury *gender*. Wśród mężczyzn to 14,5% ankietowanych, wśród kobiet – 7,5%. Najwięcej taką deklarację złożyli zarówno mężczyźni jak i kobiety z małych wsi i miasteczek, co może świadczyć o ich chęci i dążeniu do sprostania mentalności młodzieży pochodzącej z wielkich miast i bycia *elo, elo*, co we współczesnej gwarze młodzieżowej znaczy mniej więcej tyle, co być fajnym, modnym, na topie, na czasie (Baniecka, 2008, s. 165).

Tabela 2. Rozważania nad ewentualnym ślubem

Pytanie ankietowe	wiek	18-19		20-23		24...	Ogółem osób
	Miejsce zamieszkania	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.		
Zastanawiałaś/zastanawiałeś nad ewentualnym ślubem?	Mężczyźni	24 osoby	28 osób	15 osób	7 osób	6 osób	80
	<i>Wyłącznie kościelny</i>	6	1	5	5	3	20
	<i>Tylko cywilny</i>	2	7	1	1		11
	<i>Cywilny, po kilku latach, jak będzie dobrze – kościelny</i>	9	6	4	1	1	20
	<i>Współżycie bez ślubu</i>	4	2	4			10
	Odp. dodatkowa						
	<i>Cywilny i kościelny</i>		2			2	4
	<i>Nie</i>	2	2				4
	<i>Nie wiem, obojętnie</i>	1		1			2
	<i>Kościelny dla partnerki</i>		1				1
	Kobiety	19 osób	25 osób	47 osób	23 osoby	19 osób	133
	<i>Wyłącznie kościelny</i>	9	7	23	10	9	58
	<i>Tylko cywilny</i>	4	6	4	6		20
	<i>Cywilny, po kilku latach, jak będzie dobrze – kościelny</i>	1	7	13	7	3	31
	<i>Współżycie bez ślubu</i>	3	1	3		3	10
	Odp. dodatkowa:						
	<i>Cywilny i kościelny</i>	1		1		4	6
	<i>Nie zastanawiałam się</i>		2				2
	<i>Za wcześnie myśleć</i>		1				1
<i>Bez znaczenia, nie wiem</i>		1	1			2	
<i>Po legalizacji związków</i>			1			1	

Źródło: opracowanie własne.

W ankiecie pojawiła się jedna, ale bardzo zdecydowana (opinia wyrobiona na podstawie ciągłości wątku w całej ankiecie) wypowiedź dwudziestokilkuletniej respondentki ze wsi lub miasteczka o związku kobiety z kobietą. Temat zawarcia związku małżeńskiego jest przez respondentkę rozważany po legalizacji związków homoseksualnych w Polsce – temat obecny w debacie publicznej, posiadający swoich zwolenników, przeciwników, argumenty za i przeciw (patrz szerz. Klinowski, 2005, s. 21-50). Jest to przykład wskazujący zarówno na obecności jak i rozwój w życiu młodych ludzi nowych form życia rodzinnego.

Respondenci, którzy jako dodatkową formę i możliwość zalegalizowania związku małżeńskiego wpisali *cywilny i kościelny*, najwidoczniej nie posiadają wiadomości na temat zawartego konkordatu między Stolicą Apostolską i Rzeczypospolitą Polską, który jest wyznaniową formą zawarcia małżeństwa i jest połączeniem ślubu cywilnego i obrzędowości religijnych (Dz.U., 1998, poz. 318).

Młodzi ludzie powinni również posiadać wiedzę, iż oficjalne zawarcie aktu małżeństwa ma swoje prawa i korzyści. Dla jednych głównym tego wyznacznikiem będą uczucia i wiara, że wspólnie łatwiej góry przenosić, dla innych – świadoma decyzja ze względu na korzyści. Zawarty związek małżeński z mocy prawa ułatwia, między innymi, rozliczanie się z fiskusem, uzyskanie kredytu mieszkaniowego, występowanie w instytucjach publicznych czy możliwość dziedziczenia, które nie powinny zastąpić najważniejszego – uczucia łączącego dwoje ludzi. Respondenci mają różne poglądy ideologiczne, polityczne, społeczne i najczęściej pochodzą z tradycyjnych rodzin katolickich². Oparte są one na niepodważalnej roli wychowawczej rodziców, która uczy szacunku do ludzi, pielęgnuje patriotyzm i kulturę, ma umocowanie historyczne i tradycyjne wzorce. Deklaracje o ewentualnym ślubie pozwalają przypuszczać, iż większość młodych ludzi w Polsce będzie w przyszłości tworzyło właśnie taką tradycyjną rodzinę opartą na wzorcach kulturowych, patriotycznych, historycznych i religijnych.

3. Czas na pierwsze dziecko

Małżeństwo, podejmujące bardziej lub mniej świadomą decyzję o pojawieniu się w nim dziecka, wchodzi w inny wymiar. Etap związku, który wiąże się z podjęciem nowych ról społecznych: role męża i żony / partnera i partnerki wzbogacają się o role matki i ojca. W systemie rodzinnym dochodzi do wyróżnienia nowego podsystemu, który powołuje nowe interakcje – matka-ojciec, matka-dziecko, ojciec-dziecko, rodzina-dziecko. Dziecko, jako nowy element systemu rodzinnego, zaczyna pełnić różnorodne funkcje, prowadząc do

² Blisko 94% mieszkańców Polski w wieku 16 lat i więcej deklarowało w 2018 roku przynależność do wyznania religijnego. Najliczniejszą zbiorowość tworzyli wierni Kościoła rzymskokatolickiego – 91,9%. Źródło: Życie religijne w Polsce. Wyniki Badania spójności społecznej 2018, GUS.

ustalenia nowych wzorów relacji w związku. Partnerzy, ale także inni członkowie rodziny, poprzez swoje zachowania oraz sądy i myśli, wpływają na procesualne i cyrkularne zmiany w rodzinie (Popławska, Śliwowska, 2011, s. 30).

Najbardziej istotnymi czynnikami budującymi więzi po zawarciu małżeństwa są: osobowość, cechy fizyczne, temperament, postawy, sprzężenie zwrotne, komunikacja, relacja z innymi ludźmi, jak również porozumienie seksualne (Jankowiak, 2007, s. 1-25), którego wymiernym owocem jest poczęcie nowego życia – dziecka. Rodzicielstwo – jako wydarzenie rodzinne – zmieniło się pod koniec XX wieku. Upowszechniło się tzw. *symetryczne rodzicielstwo*, zwane „dwu-rodzicielstwem od poczęcia” (Fijałkowski, 2001, s. 71), które w decyzję o poczęciu dziecka, rozmowy z nim w fazie prenatalnej, przebiegu porodu, pielęgnacji i opieki nad dzieckiem angażuje oboje rodziców. Taki model rodziny wyklucza podział ról i zadań na wyłącznie męskie i kobiece, ojcowskie i matczyne, na rzecz porozumienia, miłości i wsparcia.

Podstawą powodzenia związku małżeńskiego jest wzajemna miłość³. Miłość małżeńska jest szczególnym wyzwaniem, ukierunkowanym na zaspokajaniu potrzeb partnerów, czasami ponad swoje siły i możliwości (Skrzypczak, 2015, s. 194), przyjaźń, nierozzerwalna wyłączność, która wyraża się w stabilnym projekcie dzielenia i wspólnego budowania całego życia (tamże, s. 123). Wszystko to składa się na chęć posiadania dziecka jako kontynuacji bliskich relacji z małżonkiem lub partnerem i świadectwo miłości. Pojawienie się w rodzinie dziecka wprowadza zmiany zarówno w przestrzeni rozwoju rodziców, własnej samooceny, poczucia tożsamości, jak i w jakości wzajemnych relacji. „Nowa sytuacja wymusza na kobiecie i mężczyźnie zmianę stylu życia, przejścia od życia jednostkowego do życia rodzinnego, wpływa na dojrzewanie psychoseksualne obydwójga rodziców” (Walewska i inni, 2017, s. 176).

Pojawienie się pierwszego dziecka w rodzinie 36,2% ankietowanych mężczyzn i 66,1% kobiet uzależnia od ślubu. Kobiety, jak wskazują wypowiedzi, są bardziej ostrożne, ponieważ w większości przypadków ciężar związany z wychowaniem dzieci spada na ich barki. W dobie obecnej matki nie tylko zajmują się pielęgnacją maluchów i prowadzeniem domu, ale też często pracują zawodowo (Rękas, 2013). Zawarty oficjalnie związek małżeński gwarantuje niejako wsparcie i pomoc ze strony małżonka w wychowaniu dziecka, a jednak pojawiło się kilka sporadycznych deklaracji – jedna wśród kobiet i trzy wśród mężczyzn -, iż dziecko mogłoby urodzić się przed ślubem.

O tym, jaka sytuacja może wyznaczać pojawienie się pierwszego dziecka, nie wie 31,2% mężczyzn, z czego 45,8% to najmłodszy respondenci ze wsi i miasteczek i zaledwie 15% kobiet. Życie dostarcza wiele emocji i różnego rodzaju sytuacji, czasami najbardziej

³ Publikacje naukowe jednoznacznie wskazują na główną rolę i coraz większe docenianie znaczenia miłości i jej wpływu na funkcjonowanie związku małżeńskiego (Braun-Gałkowska, 1980; Cameron-Bandler, 1993; Dobson, 2005; Fijałkowski, 1984; Fromm, 1997; Ryś, 2003; Wojciszke, 2009).

wiarygodne i przemyślane plany są niweczone przez samych zainteresowanych bądź sytuacje losowe, dlatego fakt ponad 45% niezdecydowanych nie powinien zaskakiwać.

Tabela nr 3. Plany przyszłych rodziców w kwestii pierwszego dziecka

Pytanie ankietowe	wiek	18-19		20-23		24...	Ogółem osób
	Miejsce zamieszkania	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.		
Kiedy chciałbyś / chciałabyś zostać ojcem / mamą po raz pierwszy?	Mężczyźni	24 osoby	28 osób	15 osób	7 osób	6 osób	80
	<i>Po ślubie</i>	5	10	6	4	4	29
	<i>Przed ślubem</i>	1					1
	<i>Jak najszybciej</i>	1		1		1	3
	<i>Nie wiem</i>	11	8	3	2	1	25
	<i>Nie robi różnicy</i>	4	5	4	1		14
	Odp. dodatkowa <i>Kiedy kobieta będzie chciała</i>		1				1
	<i>Po ustatkowaniu się</i>		1				1
	Kobiety	19 osób	25 osób	47 osób	23 osoby	19 osób	133
	<i>Po ślubie</i>	10	13	34	18	13	88
	<i>Przed ślubem</i>			3			3
	<i>Jak najszybciej</i>		1			1	2
	<i>Nie wiem</i>	5	7	6		2	20
	<i>Nie robi różnicy</i>		2	3	4	3	12
	Odp. dodatkowa: <i>Nigdy, nie planuję</i>	3	1	1	1		6
	<i>Po ustatkowaniu się</i>		1				1
	<i>Na pewno przed 30-stką</i>			1			1

Źródło: opracowanie własne.

Ukazała się zaledwie jedna wypowiedź młodej kobiety, która uzależniła urodzenie pierwszego dziecka od swego wieku, czyli *przed 30-stką*. Wiek rozrodczy kobiety nie zmienia się tak jak historia czy moda - najbardziej korzystny dla organizmu i zdrowia to wiek 20-25

lat⁴. Obecnie granice te mocno przesuwają się na niekorzyść kobiet, które decydują się na pierwsze dziecko w coraz późniejszym czasie. Niewątpliwie wpływa na to wszechobecny konsumpcjonizm, który uzależnia ludzi od pracy, majątkości, prestiżu, kariery. Stąd wystąpiły – po jednej wśród kobiet i mężczyzn – wypowiedzi *po ustatkowaniu się*, czyli zapewnieniu sobie/małżonkom i przyszłym dzieciom odpowiednich warunków bytowych i sytuacji materialnej.

Zaledwie, a może aż 4,5% ankietowanych kobiet nie myśli i nie chce mieć dzieci (taka deklaracja nie pojawiła się wśród mężczyzn). Być może są to osoby, które jedynie obecnie nie sytuują wśród swoich celów życiowych macierzyństwa. Nie zyskuje ono w ich hierarchii wartości i potrzeb miejsca ze względu na związane z nim wyrzeczenia, w obawie przed koniecznością rezygnacji z własnej niezależności, swoich interesów i pragnień. Brak potrzeby zostać matką w obecnym czasie niekoniecznie będzie wiążące również w przyszłości. Jednak takie deklaracje niosą ryzyko ich spełnienia, czyli spadku liczby urodzeń, nie zastępowalności pokoleń i starzenia się społeczeństwa.

Teoria planowanego zachowania Icka Ajzena (1991) jest zbudowana wokół pojęcia intencji, które zawiera w sobie wszelkie komponenty motywacyjne prowadzące do odpowiednich zachowań. Intencje są „wskaźnikami tego, jak bardzo ludzie są skłonni dążyć do realizacji danego zachowania” (tamże, s. 181). Model ów zakłada, że jeżeli nie zachodzą żadne nieprzewidziane okoliczności, ludzie zachowują się zgodnie ze swoimi intencjami, których podstawę stanowią postawy, subiektywne normy i kontrola nad zachowaniem. Życie w wielu wypadkach niewątpliwie będzie weryfikowało i być może zmieniało obecne deklaracje respondentów. Wpływ na to będą miały takie czynniki jak: kierowanie postawą przez przekonanie o efektach, zależność subiektywnych norm od presji społecznej, podległość kontroli nad zachowaniem wobec zasobów i możliwości osobistych jednostki, ale też ich ocena subiektywna (tamże). Dlatego plany młodych ludzi o swojej przyszłości – bycia lub nie w związku małżeńskim, wychowywania czy też braku dzieci w rodzinie – w dużej mierze zależą nie tylko od samych jednostek, ale też od postrzegania i akceptacji otoczenia, zachowania społeczeństwa i dobrych, rzetelnych rządów państwowych.

3. Model przyszłej rodziny

Rodzina w europejskiej tradycji jest rozumiana jako wspólnota osób, w której występuje przekazywanie życia, kultury, wiedzy, tradycji służących kształtowaniu osobowości jej członków. W sensie społecznym stanowi najważniejszy element każdego społeczeństwa (Mancewicz, 2010, s. 108). Modelem rodziny uznawanym przez większość

⁴ Największa płodność przypada na 20-25 rok życia, po czym zmniejsza się stopniowo do 35 roku życia. Drastyczny spadek odnotowuje się po 35 roku życia kobiety, natomiast wartości minimalne płodności następują po 45 roku życia (Radwan, 2011, s. 12).

współczesnych społeczeństw jest rodzina dwupokoleniowa, z jednym lub dwojgiem dzieci (Kowalska, 2001, s. 57), co zbliża się do coraz bardziej umacniającego się w kulturze Zachodu modelu niezależności⁵. Charakteryzują go zmniejszające się wpływy grupy krewnych, wolny wybór małżonka, zwiększenie uprawnień kobiet przy podejmowaniu decyzji w rodzinie, powszechne zatrudnienie kobiet, większy zakres swobód seksualnych w społeczeństwach oraz trend w kierunku rozwoju praw dzieci.

Miernikiem postępu jest nie tylko rozwój gospodarki, ale również rozwój jednostek ludzkich przystosowanych do optymalnego funkcjonowania w panujących warunkach. To, jakie będzie nasze społeczeństwo, w dużej mierze zależy od stabilności, stateczności i wartości rodziny, która jest podstawową i pierwotną komórką społeczeństwa oraz grupą utrzymującą jego biologiczną ciągłość. Rodzina jest odpowiedzialna za dbałość o zdrowie, stymulowanie rozwoju, zaangażowanie, kreatywność i odpowiedzialność za podejmowane decyzje swoich dzieci, czyli – za jakość nowego pokolenia. Tymczasem, w świetle danych Eurostatu (Forsal.pl, 2019) Stary Kontynent staje się stary nie tylko z nazwy – żadne z państw w roku 2017 nie zbliżyło się do poziomu współczynnika dzietności zapewniającego prostą zastępowalność pokoleń. Pomimo iż w 2017 roku w Polsce był największy w całej UE przyrost naturalny (o 5,2%), to i tak wynosił on zaledwie 1,48. Rodziny wielodzietne stają się przeżytkiem ubiegłych stuleci. Ze współczynnikiem 10,3% matek rodzących czwarte i kolejne dziecko na pierwszym miejscu plasuje się Finlandia. Polska na tym tle w UE zajmuje miejsce poniżej średniej z wynikiem 4,3% rodzących czwarte i kolejne dziecko oraz 12,2% – trzecie.

Przeprowadzone badania wydają się potwierdzać fakt, iż większość młodych ludzi w Polsce nie planuje w przyszłości licznej rodziny: 32,5% mężczyzn i 18,7% kobiet zamierza wychowywać jedno dziecko, a 31,2% mężczyzn i 24% kobiet – dwoje. A więc 55,3% respondentów zakłada, że ich przyszła rodzina będzie liczyła 3 lub 4 osoby. Można przypuszczać, że wynik takich rozważań jest rezultatem chęci spełnienia własnych marzeń: brak kłopotliwego i absorbującego rodzeństwa, brak ograniczeń dla własnej kariery, zmniejszenie nakładów finansowych.

Jedynie 16,2% przyszłych ojców i 10,5% przyszłych matek chciałaby mieć rodzinę wielodzietną, a najbardziej skłonni ku temu okazali się mieszkańcy wsi i miasteczek – wśród nastoletnich mężczyzn (26,6%) oraz 20-23-letnich kobiet (15,7%). Ograniczenie ilości dzieci w rodzinie to również świadomość respondentów o odpowiedzialności, własne (nie zawsze pozytywne) doświadczenia, poglądy społeczności, jak i teoretyczne wiadomości na temat

⁵ Model niezależności podkreśla wartość bycia jednostką autonomiczną, polegającą na sobie. Rodzina ujmowana jest tu jako system niezależnych stosunków międzyludzkich, czego konsekwencją jest poczucie wolności, przy braku możliwości oparcia. Typ rodzicielstwa postulowany w tym modelu cechuje wysoki poziom autonomii, polegający na kształtowaniu u dzieci silnej potrzeby uniezależnienia się od innych. Relacje między rodzicami a dziećmi opierają się na kontaktach zbliżonych do koleżeńskich, które nie stwarzają odpowiednich warunków do rozwoju dziecka (Walęcka-Matyja, 2009, s. 11).

ogromu odpowiedzialności, zaangażowania i poświęcenia, z którymi trzeba się zmierzyć wychowując dzieci.

Tabela 4. Przewidywana liczba dzieci w przyszłej rodzinie

Pytanie ankietowe	wiek	18-19		20-23		24...	Ogółem osób
	Miejsce zamieszkania	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.	Wieś, miasteczko do 100 tys.	Miasto ponad 100 tys.		
Jaki obecnie schemat rodziny jest dla Ciebie realny do spełnienia ?	Mężczyźni	24 osoby	28 osób	15 osób	7 osób	6 osób	80
	<i>Mąż, żona, dziecko</i>	6	9	4	2	5	26
	<i>Mąż, żona, dwoje dzieci</i>	8	1	3	3		15
	<i>Mąż, żona, dzieci (troje lub więcej)</i>	4	3	4	1	1	13
	<i>Mąż, żona</i>	3	5	4	1		13
	Odp. dodatkowa						
	<i>Żaden</i>	3	5				8
	Kobiety	19 osób	25 osób	47 osób	23 osoby	19 osób	133
	<i>Mąż, żona, dziecko</i>	4	5	6	7	4	25
	<i>Mąż, żona, dwoje dzieci</i>	4	1	18	6	3	32
	<i>Mąż, żona, dzieci (troje lub więcej)</i>	3	4	5	1	1	14
	<i>Mąż, żona</i>	6	9	15	7	10	47
	Odp. dodatkowa						
	<i>Żaden</i>		4	1	2		7
	<i>Jestem za młoda</i>		1				1
<i>Bez zawierania związku</i>				1		1	
<i>Nie wiem</i>					1	1	

Źródło: opracowanie własne.

W ankiecie padło sporo wypowiedzi *mąż i żona* (16,2% wśród mężczyzn i 35,3% wśród kobiet) oraz *żaden* - ogółem 7%, czyli przyszła rodzina bez dzieci. Można jednak przypuszczać, iż część z nich wynikała z powodu niezrozumienia w pytaniu słowa *obecnie*, które miało oznaczać plany w obecnym czasie, a nie założenia faktyczne na dzień dzisiejszy. Potwierdzeniem byłyby odpowiedzi na powyższe pytanie o byciu w przyszłości matką lub ojcem - jedynie 4,5% respondentek zaznaczyła, że nie myśli o dziecku lub nie zamierza mieć w przyszłości potomstwa. Niemniej, istnieje możliwość, iż ta część respondentek nie będzie

miała w przyszłości potomstwa, dla których usytuowanie wśród celów życiowych bycie matką nie zyskuje w ich hierarchii wartości i potrzeb wysokiej pozycji ze względu na związane z macierzyństwem wyrzeczenia, w obawie przed koniecznością rezygnacji z własnej niezależności, swoich interesów i pragnień.

Zakładając, że obecne plany młodych ludzi, którzy wzięli udział w badaniach, zostaną w przyszłości zrealizowane, sytuacja demograficzna w Polsce ulegnie praktycznie nieodwracalnym zmianom - starzenia się społeczeństwa⁶. Nie zapewni ona prostej zastępowalności pokoleń, która wymaga, aby współczynnik dzietności kształtował się na poziomie przynajmniej 2,11-2,13 (Kowalska, 2001, s. 64). Mimo to, prognozy Głównego Urzędu Statystycznego w Polsce przypuszczają, że w dłuższej perspektywie poziom dzietności w Polsce będzie systematycznie dążył do wyrównania⁷.

Zakończenie

Przemiany rodziny, które nasiliły się w czasach przejścia ze społeczeństwa tradycyjnego w nowoczesne oraz z nowoczesnego w ponowoczesne, stworzyły odmienne warunki życia i odpowiednie do nich modele rodziny: rodzinę tradycyjną – charakteryzującą się zapewnieniem człowiekowi bytu i przetrwania, rodzinę nowoczesną – jako system stabilny i rozwojowy oraz rodzinę ponowoczesną – prezentującą wolność i samorealizację (Doniec, 2013, 45). Kontynent europejski, pomimo od przeszło pół wieku zniwelowanej „żelaznej kurtyny”, która niegdyś dzieliła Europę, jest nadal podzielony z uwagi na trudne do zaakceptowania różnice w postawach dotyczących religii, mniejszości i kwestii społecznych, takich jak małżeństwa homoseksualne czy legalna aborcja (Raport Pew Research Center, 2017)⁸. Młodzi mieszkańcy Polski, jako przedstawiciele Europy Wschodniej, są nadal mocno przywiązani do tradycji, chociaż, jak wskazują wyniki badań, w świadomości i planach przyszłościowych są „obecne” wszystkie modele rodziny:

1. tradycyjna – oparta na związku małżeńskim zawartym przed Bogiem, wychowująca dzieci we własnym domu, wielopokoleniowa;

⁶ Mediana, jako miara zaawansowania procesu starzenia, dla Polski w 2013 r. wynosiła 37,4 lat dla mężczyzn oraz 40,9 lat dla kobiet. Przewiduje się, że w 2050 r. wiek środkowy wzrośnie do 50,1 lat dla mężczyzn i do 54,8 lat dla kobiet, co oznacza w skali kraju wzrost o odpowiednio 12,7 i 13,9 lat (GUS, 2014).

⁷ Po rekordowo niskiej liczbie urodzeń w 2003 roku nastąpiło przełamanie tendencji spadkowej. Od lat obserwuje się stopniowe wyrównywanie wartości współczynnika dzietności. W 2016 r. liczba urodzeń żywych wyniosła 382 tys. i była większa o 13 tys. niż w roku poprzednim, a w 2017 r. urodziło się ok. 402 tys. dzieci, tj. o kolejne 20 tys. Więcej (GUS, 2018).

⁸ Kwestie przyjęcia muzułmanów lub Żydów jako członków swojej rodziny lub sąsiadów, poparcia legalizacji małżeństw gejów i lesbijek czy rozszerzenie definicji tożsamości narodowej o osoby urodzonej poza krajem, po upływie ponad dekady od rozpoczęcia poszerzania Unii Europejskiej poza początkowe kraje zachodnioeuropejskie o kraje Europy Środkowej, takie jak Polska i Węgry, a także państwa bałtyckie, tj. Estonię, Łotwę i Litwę, nadal dzieli kontynent – w porównaniu do Europy Zachodniej zgodę na to wyraża mniejsza liczba mieszkańców Europy Środkowo-Wschodniej.

2. nowoczesna – ze ślubem cywilnym, własnym miejscem zamieszkania, jednym dzieckiem, w związku homoseksualnym;

3. ponowoczesna – współżycie bez ślubu, brak dzieci, mieszkanie w centrum dużego miasta.

Zatem, współczesna rodzina dla młodych ludzi stojących u progu dorosłości i planów na przyszłość, to wspólnota, która ma sprecyzowaną wizję współpracy, wzajemnego zaufania, miłości, ale również poczucia wolności w rodzinie i afirmacji autonomii.

Pismo Święte traktuje małżeństwo i istnienie rodziny jako zjawisko naturalne i pozytywne, dobro stanowiące źródło szczęścia, którą stanowią nie tylko rodzice z dziećmi, ale też ród (całe potomstwo starego patriarchy) oraz szerszy klan krewnych (Wojciechowski, 2009, 23). Współcześnie rodzina daje jednostkom perspektywę dokonywania wyborów, umożliwiając samodzielną selekcję życiowych celów. Zatem oddziaływania rodziny mogą skutkować zarówno symbiotycznym przywiązaniem do tej grupy, jak i wykluczeniem rodziny z planu życiowego jednostek. Jaką rolę pełnić będzie rodzina, decyduje świadomość jednostki i jej uczestnictwo w ekwiwalentnych wobec rodziny strukturach społecznych, wpływy i kręgi społeczne, instytucje, a także inne niestrukturalne sieci relacji międzyludzkich (Kamilewicz-Rucińska, 2016, s. 87).

Wiek adolescencji i wczesnej dorosłości sprzyja zakochaniu, miłości, a co za tym idzie, rozważaniom na temat czasu założenia rodziny, ślubu, posiadania dzieci oraz przyszłego miejsca zamieszkania wraz z gronem najbliższych osób. Wyniki badań wskazują iż w Polsce:

- zakochane kobiety, posiadające aktualnie partnera, częściej wspólnie rozmawiają na temat założenia rodziny niż mężczyźni;
- ślub kościelny nadal jest najbardziej pożądanym aktem potwierdzającym zawarcie małżeństwa, ale ślub cywilny oraz współżycie bez ślubu również zajmują wysoką pozycję;
- obecnie to młodzi mężczyźni częściej rozważają nad koncepcją momentu podjęcia decyzji o założeniu rodziny niż ich rówieśniczki;
- dwa razy więcej kobiet niż mężczyzn jest zdecydowana na pierwsze dziecko po ślubie, chociaż dla 17,5% mężczyzn oraz 10% kobiet formalne czy sakramentalne zawarcie związku małżeńskiego nie ma znaczenia.

Charakteryzujące współczesność przemiany w różnych dziedzinach życia, przewartościowanie sposobów organizowania, postrzegania i doświadczania otaczającej rzeczywistości nie zmieniły w Polsce radykalnie poglądów młodych ludzi na temat rodziny. Większość z nich, na co wskazują wyniki badań, marzy, myśli, zastanawia się nad możliwością, czasem i składem rodziny, którą mają w przyszłości założyć i w niej trwać. Swoje piętno wywarły również zmiany transformacji systemowej – dyskusje o zmierzchu

rodziny tradycyjnej, akceptacja różnorodnych form życia małżeńskiego i rodzinnego sprzyjają kształtowaniu się i materializacji nowych postaw i myślenia młodych ludzi.

Tylko odpowiednio wykształcona moralność może zapewnić współczesnej młodzieży możliwość podjęcia decyzji założenia rodziny jako środowiska stabilnego i bezpiecznego dla siebie i swoich dzieci, gdyż, jak mówi ksiądz profesor Zbigniew Marek (2016, s. 78): „Moralność stanowi wspólny mianownik wszystkich wymiarów ludzkiego życia. Z tych powodów jest niepodważalnym i istotnym elementem osiągnięcia dojrzałości, łączonej z osiągnięciem wewnętrznej harmonii, która ułatwia osobie życie w społeczności”.

Bibliografia:

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179-211.
- Baniecka, E. (2008). Gwara młodzieżowa jako odmiana współczesnej polszczyzny – próba charakterystyki, *Studia Gdańskie*, t. V, 157-169.
- Braun-Gałkowska, M. (1980). *Miłość aktywna*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Boguszewski, R. (2013). *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, Komunikat CBOS, Warszawa.
- Cameron-Bandler, L. (1993). *Ku harmonii w miłości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Centrum Badawcze Pew (2017). *Religijność i przynależność narodowa w Europie Środkowo-Wschodniej*, <https://www.pewresearch.org>, [pobrano: 13.06.2019].
- Cudzoziemcy pracujący w Polsce*, 2016, statystyki MPiPS, <http://www.mpips.gov.pl/> analizy-i-raporty, [pobrano: 1.12.2017].
- Dobson, J.C. (2005). *Miłość potrzebuje stanowczości*, Warszawa: Wyd. Vacatio.
- Doniec, R. (2013). Rodzina polska w XXI wieku – przemiany i kondycja, *Pedagogika Społeczna*, nr XII, 4(50), 45-73.
- Europa – kontynent starych ludzi*, 2019, Forsal.pl, <https://forsal.pl/artykuly/1402858>, współczynnik-dzielnosci-w-krajach-ue-dane-eurostatu-demografia-ue.html, [pobrano: 15.06.2019].
- Fijałkowski, W. (1984). *Miłość w spotkaniu płci*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Fijałkowski, W. (2001). *Ekologia rodziny. Ekologiczna odnowa prokreacji*, Kraków: Rubikon.
- Fromm, E. (1997). *O sztuce miłości*, Warszawa: Wyd. Muza.
- Grabowski, A. (2018). Preferowane i realizowane style życia a miejsce zamieszkania i płeć dorastającej młodzieży, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio. W trosce o rozwój – ujęcie integralne*, 2 (34), 91-119.
- Jankowiak, B. (2007). Problematyka jakości i trwałości relacji partnerskich w teorii i badaniach, *Przegląd Terapeutyczny*, 3, 1-25.
- Kałużny, T. SCJ, (2010). Nierozzerwalność małżeństwa w kościele prawosławnym, *Symposium*, 1 (19), 41-60.

- Kamilewicz-Rucińska, D. (2016). Realne marzenia potencjalnych rodziców, (w:) L. Świto, M. Tomkiewicz (red.), *Rodzicielstwo. Wymiar społeczno-prawny*, 75-92, Olsztyn: Wyd. Wydział Teologii UWM w Olsztynie.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, (2015). Warszawa: Pallottinum.
- Klinowski, M. (2005), Moralność, reprodukcja i homoseksualizm. Krytyczna analiza argumentów przeciwko związkom osób tej samej płci, *Diametros*, 5, 21-50.
- Kodeks Prawa Kanonicznego*, (1983), [http://www.trybunal.mkw.pl/Kodeks%20Prawa %20 Kanonicznego.pdf](http://www.trybunal.mkw.pl/Kodeks%20Prawa%20Kanonicznego.pdf) (10.02.2019).
- Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską*, podpisany w Warszawie dnia 28 lipca 1993 r., Dz.U. z 1998 r. nr 51, poz. 318.
- Kowalska, I. (2001). Małżeństwo, rodzina i dziecko w systemie norm i wartości współczesnych społeczeństw europejskich, (w:) D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, 53-86, Lublin: TN KUL.
- Mancewicz, M. (2010). Współczesna rodzina w dobie aksjologicznego kryzysu, (w:) W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie. Ciągłość i zmiana*, 107-115, Toruń: Adam Marszałek.
- Marek, Z. (2016). Moralność wyznacznikiem dojrzałości człowieka, *Colloquia Theologica Ottoniana*, 2, 61-79.
- Molesztak, A.M. (2017). Dynamika współczesnej rodziny, *Horyzonty Wychowania*, 16 (38), 73-88.
- Mynarska M. (2014). Zmiany zachowań dotyczących rodziny w Polsce na tle innych krajów Europy (w:) I. Kotowska (red.), *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013*, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Philipov, D. (2003). Rodziny w krajach Europy Środkowej i Wschodniej – główne trendy, (w:) *Raport ONZ „Główne trendy wpływające na rodziny”* (Major trends affecting families), DESA, New York, rozdział II, [www.unic.un.org.pl/rok_rodziny /mi_raport.php](http://www.unic.un.org.pl/rok_rodziny/mi_raport.php) [pobrano: 25.07.2019].
- Popławska, E., Śliwowska, S. (2011). Więź emocjonalna z dzieckiem w okresie prenatalnym, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio. W trosce o życie*, 2 (6), 28-39.
- Prognoza ludności na lata 2014-2050*, (2014). Studia i analizy statystyczne GUS, Warszawa.
- Radwan, J. (2011). Epidemiologia niepłodności, (w:) J. Radwan, S. Wołczyński (red.), *Niepłodność i rozród wspomagany*, 11-14, Poznań: Wyd. Termedia,.
- Raport ONZ Major trends affecting families*, (2003). DESA, New York, <https://www.un.org/development/desa/family/publications/major-trends-affecting-families.html>, [pobrano: 25.07.2019].
- Raport Pew Research Center (2017). *Religious Belief and National Belonging in Central and Eastern Europe*.

- Rękas, M. (2013). Kobiety-matki i ich powrót na rynek pracy po urodzeniu dziecka w wynikach badań, *Spoleczno-Ekonomiczne Problemy Rynku Pracy*, 161, 122-131.
- Rocznik demograficzny, (2018). Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Rostowski, J. (2009). Współczesne przemiany rozumienia związku małżeńskiego, (w:) T. Rostowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, 15-46, Warszawa: Difin SA.
- Ryś, M. (2010). Miłość jako psychologiczna podstawa wspólnoty małżeńskiej, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (4), 22-30.
- Skrzypczak, R. (2015). *Wiara i seks. Jan Paweł II o małżeństwie i rodzinie*, Kraków: Wyd. AA.
- Szukalski, P. (2007). Przemiany rodziny - wyzwania dla polityki rodzinnej, *Polityka Społeczna*, 8, 50-53.
- Tomkiewicz, S. (1992). Depresja wieku dojrzewania, (w:) K. Walewska, J. Pawlik (red.), *Depresja. Ujęcie psychoanalityczne*, 94-137, Warszawa: PWN.
- Tunkiewicz, M. (2009). Małżeństwo a szkolna edukacja młodzieży, (w:) W. Nowak, M. Tunkiewicz (red.), *Małżeństwo w świetle dialogu kultur*, 139-150, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Walewska, D., Bączek, G., Tataj-Puzyna, U., Dmoch-Gajzlerska, E. (2017). Poród - rodzinne wydarzenie, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio. Problematyka płodności i prokreacji*, 1 (29), 171-181.
- Wałęcka-Matyja, K. (2009). *Zachowania społeczne młodzieży a uwarunkowania rodzinne i osobowościowe*, Łódź: Uniwersytet Łódzki.
- Wojciechowski, M. (2009). Moralny wymiar małżeństwa, płciowości i posiadania dzieci według Biblii, (w:) W. Nowak, M. Tunkiewicz (red.), *Małżeństwo w świetle dialogu kultur*, 23-45, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Wojciszke, B. (2009). *Psychologia miłości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wróblewska, J. (2011). Rodzina dziś i jutro. Perspektywa zmian w obrębie małżeństwa i rodziny w świetle futurologiczno-socjologicznej koncepcji Alvina Tofflera, (w:) M. Świątkiewicz-Mośny (red.), *Rodzina. Kondycja i przemiany*, 11-24, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Zestawienia liczbowe dotyczące postępowań prowadzonych wobec cudzoziemców w 2017 r., <https://udsc.gov.pl/statystyki/raporty-okresowe/zestawienia-roczne/>, [pobrano: 29.04.2018].

Dr hab. Maria Ryś, prof. UKSW, <https://orcid.org/0000-0003-4287-1261>*

Dr hab. Elżbieta Greszta, prof. UKSW, <https://orcid.org/0000-0002-9236-0745>*

Klaudia Śledź, <https://orcid.org/0000-0002-3611-0506>*

*Instytut Psychologii, WFCH

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

w Warszawie

The feeling of being loved and the language of communication of young adults

Poczucie, że jest się osobą kochaną a język komunikacji u młodych dorosłych

doi: 10.34766/fetr.v42i2.316

"What you say can change the world."

Rosenberg, 2016³

Abstract: People communicate with others in a variety of predetermined ways – with kindness, empathy, readiness to forgive – or, contrarily – with violence, unkindness, aggression, mendacity, inability to forgive and readiness for retaliation.

Feeling that you are loved is an essential component of your self-worth. A child's self-worth is shaped by the appreciation and attitude of his parents towards him. The parents' demonstration of love plays a critical role in the development of a child's self-worth.

The basic aim of the research presented in the article is to answer the question whether there is a relationship between the feeling of being loved and the resultant inter-human communication of either a forbearing or deprecatory type. The working hypothesis predicts that there is a relationship between the feeling of being loved and the language of communication of young adults.

The research was conducted on a sample of 111 people. The group consisted of 55 women and 56 young adult men, aged 18-35 years. The study was based on the Forms of Communication method developed by M. Ryś and P. Kwas and the Sense of Self-Worth in Interpersonal Relations (SSWIR) method developed by M. Ryś.

The research results confirm the following correlation: a lack of belief in being loved translates into the behaviour of forbearance and depreciating others in interpersonal communication. A vicious circle forms. People who do not believe that they are loved are also unable to appreciate others. Individuals who depreciate and judge others are shunned, which deepens the feeling of not being loved. This vicious circle can be overcome by either changing the way of communication into the language of kindness, understanding and appreciation or by raising the sense of self-worth and shaping proper love for oneself.

Key words: languages of communication by Rosenberg, young adults, feeling of being loved, self-worth

Abstrakt: Jest wiele uwarunkowań wyboru form komunikacji, a więc tego, czy człowiek odnosi się do innych z życzliwością, czy jest empatyczny, czy potrafi przebaczać, czy też jego komunikacja z innymi nacechowana jest przemocą, brakiem życzliwości, agresją, mijaniem się z prawdą, trudnościami z przebaczeniem i podejmowaniem działań odwetowych.

Poczucie, że się jest osobą kochaną jest istotnym składnikiem poczucia własnej wartości. Głównym czynnikiem kształtującym poczucie własnej wartości dziecka są oceny rodziców, ich postawy wobec

niego. Okazywanie miłości przez rodziców odgrywa krytyczną rolę w kształtowaniu się poczucia własnej wartości w procesie rozwoju dziecka.

Podstawowym celem badań, przedstawionych w artykule, była odpowiedź na pytanie, czy istnieje zależność pomiędzy poczuciem, że się jest osobą kochaną a komunikacją rozumiejącą innych i komunikacją, będącą deprecjacją drugiego człowieka. Postawiono hipotezę, że istnieje zależność między poczuciem, że jest się osobą kochaną a językiem komunikacji u młodych dorosłych.

Badania zostały przeprowadzone na próbie 111 osób. W skład tej grupy weszło 55 kobiet i 56 mężczyzn młodych dorosłych, w wieku 18-35 lat. W badaniu wykorzystano następujące metody badawcze: Formy Komunikacji, autorstwa M. Ryś, P. Kwasa oraz PWWRI – Poczucie Własnej Wartości w Relacjach Interpersonalnych, autorstwa M. Ryś

Wyniki badań wskazują, że istnieją korelacje pomiędzy brakiem wiary w to, że jest się osobą kochaną i deprecjonowaniem innych w komunikacji interpersonalnej oraz brakiem rozumienia człowieka. Powstaje błędne koło. Osoby nie wierzące w to, że są kimś kochanym, nie potrafią także doceniać innych. Otoczenie osób, stosujących formy komunikacji deprecjonującej innych, osądzające drugiego człowieka, odsuwa się od niego, powodując coraz większy brak poczucia bycia kochanym. Przerwaniem tego błędnego koła może stać się albo zmiana sposobu komunikacji na język życzliwości, rozumienia drugiego człowieka, doceniania jego osoby albo praca nad podniesieniem poczucia własnej wartości i ukształtowania prawidłowej miłości do samego siebie.

Słowa kluczowe: języki komunikacji według Rosenberga, młodzi dorośli, poczucie bycia kochanym, poczucie własnej wartości

Introduction

Recent years have seen an increase in a harmful and dangerous phenomenon of the spread of the language of aggression and violence, which can be observed in the media, among politicians, in families, schools and even at universities. Meanwhile, according to many studies, communication, which is characterized by understanding of another human being, one that does not contain violence, but supports and appreciates every human being, i.e. the language of love and kindness has a positive impact on many areas of an individual's life.

It has been proven that friendly and cordial communication in a parent-child relationship provides support for the child, affects his self-worth and reduces the negative consequences of stress (Floyd, 2015, Denes, Bennett, Winkler, 2017). Adult studies have shown that people receiving friendly messages demonstrate better overall mental and physical health, lower stress levels, lower susceptibility to depression, higher happiness and self-worth than the peer group (including Floyd, 2006, Floyd, Pauley and Hesse, 2010, Light, Grewen, and Amico, 2005). Booth, Butterfield and Trotta (1994) have shown in adult studies that friendly communication is important for the development of close relationships because it contributes to a sense of being noticed and cared for. In turn, a low level of cordiality in relationships increases the feeling of loneliness, depression, mental stress and is also associated with other mental health problems (e.g. Floyd, Hess, Miczo, et al., 2005; Schwartz and Russek, 1998). Other studies have shown that sensitive behaviour is one of the basic

ways in which the acceptance of others is expressed (Rohner and Lansford, 2017), and a lack of sensitive behaviour can lead to a sense of rejection (cf. e.g. Denes, Bennett, Winkler 2017).

There are certainly many conditions for the choice of forms of communication, i.e. whether a person refers to others with kindness, whether he can analyse the situation from a perspective and keep a distance to emotionally difficult events, whether he is empathic, whether he can forgive, speak about his needs, or – contrarily – whether his communication with others is characterized by violence, unkindness, aggression, mendacity, unreadiness to forgive and readiness to retaliate. Among the conditions for accepting a certain form of communication, the attitude to oneself may prove to be particularly important.

The attitude towards oneself is a particularly important subject undertaken in psychology, both within the framework of theoretical analyses (cf. e.g. Bushman, Moeller, Crocker, 2011; Leary, MacDonald, 2003; Swann, Chang-Schneider, Larsen McClarty, 2007) and therapeutic practice (cf. e.g. Hempolińska-Nowik, 1996; Huflejt-Łukasik, 2010; Plummer, 2010).

The attitude towards yourself is not constant, set “once and for all.” Throughout life, every person may undergo changes in this respect, which depend on many factors, including the family environment in which the person grew up (e.g. Ryś, 1997), the level of personal development (Niebrzydowski, 1976; Koziński, 1986, p. 229), changes in the scope of self-knowledge, adaptation to the changing environment or the life situation of the individual (cf. e.g. Juul, 2011; Robins et al., 2002).

The basic aim of the research, the results of which will be presented in this article, is to seek an answer to the question whether there is a relationship between the feeling of being loved, a dimension so important in the sense of self-worth, and various forms of communication, a communication that shows understanding of others or depreciates them.

Both theoretical analyses and research have drawn on Rosenberg’s concept (2016³) of *Nonviolent Communication*.

I. Theoretical basis of research

1. Feeling that you are loved as an essential component of self-worth

1.1. Defining self-worth concepts

In psychological literature, several terms are used to describe attitudes towards oneself, such as self-worth, self-acceptance or self-worth. However, there is no clear definition of these terms, nor a scientific consensus on their interchangeability.

Sense or feeling of self-worth is used either as a synonym for *self-esteem* (e.g. Brzezińska, 1973, p. 94)¹ or *global self-evaluation* (e.g. Lawrence, 2008, p. 24; Schaffer, 2005, p. 182), or it is considered a different concept from global self-esteem (e.g. Oles, 2016).²

A. Zbonikowski (2010) defines self-worth has a broader conceptual scope, including both self-esteem and self-acceptance³. It is this approach that has been adopted within the framework of this article.

J. Kozielecki (1981) treats self-esteem ("the real self"), next to self-description and personal standards ("the ideal self"), as one of the basic components of self-knowledge. According to him, self-esteem is a kind of evaluative judgment and concerns specific features of an individual, such as physical properties, personality traits (creative abilities, emotional maturity, motivation structure) or relations with other people (place in the family, social attractiveness). Kozielecki (1986) distinguishes central descriptive and evaluating judgements called self-esteem, which are identified with the "real self", as well as judgements with personal standards that make up the "ideal I" and peripheral judgements, concerning the rules of gathering knowledge about oneself and the rules according to which an individual communicates this knowledge to his environment (ibid., pp. 72-74).

B. Wojciszke (2002) incorporates self-esteem into the structure of the "self" and describes it as an affective reaction of man to himself. According to M. Kofta and D. Doliński (2004) "Self-esteem is self-evaluation. It can have different degrees of generalization: from evaluations of individual aspects of oneself - for example, intelligence, physical attractiveness, sense of humour, interpersonal competence or ability to play the guitar - to the so-called general or global self-esteem, consisting of a holistic self-esteem" (ibid., p. 579). Self-esteem is thus connected with experiencing oneself and approving one's own behaviour; it determines how an individual will behave in new situations, what strategy of action he will choose and how he will evaluate his chances (Robins, Trześniewski, Tracy, Gosling, 2002).

It is worth emphasizing that a person does not evaluate himself equally in all respects - he can evaluate himself very highly in terms of some features (e.g. mathematical and culinary skills) and very low in terms of others (e.g. beauty, physical fitness or computer

¹ They treat self-worth and self-esteem as equivalent concepts, among others J. Crocker and L.E. Park (2004); R.J. Crisp and R.N. Turner (2009); M. Dymkowski (1993); A. Góralewska-Słońska (2011); M. Huflejt-Lukasik (2010); M. Kofta and D. Doliński (2000); M. Łaguna, K. Lachowicz-Tabaczek, I. Dzwonkowska (2007); G. B. Moskowitz (2009); M. I. Porębiak (2005); S. Seul (1997); C. M. Steele (1988); W. Tuszyńska-Bogucka, J. Bogucki and D. Dzyduch (2013).

² Like J.D. Brown, K.A. Dutton and K.E. Cook (2001); J.D. Brown and M.A. Marshall (2001); H. Grzegołowska-Klarkowska (2001).

In A. Carr's concept (2009, p. 269) self-worth lies at the heart of the sense of value and self-efficiency. In this approach, self-worth consists of two components: self-worth and self-efficiency (ibid., p. 226).

³ In the analysis of the discussed concepts A. Zbonikowski (2010) points out that high self-worth does not necessarily mean a high level of self-worth. An inadequately overestimated self-worth may be a form of masking an immature sense of self-worth, causing fear of confrontation with social evaluations (cf. also: Baumeister, Smart, Boden, 1996).

skills). Moreover, depending on the circumstances, each of these elements may be assessed differently. Therefore, it is difficult to talk about global self-esteem, which in this perspective cannot be either the sum or the average of detailed assessments. Global self-esteem depends to a large extent on the level of assessment of this trait, which an individual considers to be the most important and dominant among other traits (Niebrzydowski, 1976, p. 46).

A. G. Greenwald and M.R. Banaji (1995, p. 11) also distinguish overt and covert self-esteem. Hidden self-esteem is an unconscious and often automatically appearing self-esteem, which is a response to stimuli concerning oneself (cf. also Doliński, 2002). Overt self-esteem corresponds to the principles of reasoning (Szpitalak, Polczyk, 2015, p. 13). Researchers also distinguish authentic and defensive self-esteem (McFarlin, Blascovich, 1981), dependent and independent (Crocker, Park, 2003).

N. Branden (2006, pp. 19-20) defines correct self-esteem as a sense of certainty that one is capable of thinking and coping with the basic challenges of life, as well as the conviction of one's own worth, the right to happiness and success and to the satisfaction of one's needs and desires.

The concept of self-acceptance, on the other hand, concerns a generalised, positive attitude towards oneself, including both cognitive and emotional aspects (cf. e.g. Koziński, 1986, Niebrzydowski, 1999).

Self-worth alongside the cognitive component, which is self-knowledge and the affective component includes the evaluative component of the concept of self (Oles, 2016, p. 37).

The sense of self-worth has its psychological implication in the sense of self-dignity (cf. e.g. Jankowska, 2011, p. 205), and this dignity results from the personal nature of man, who is not an object but a subject (Bucińska, 2001, p. 33).

Although the sense of dignity is understood differently in psychology (cf. Oles, 2007), it is worth emphasizing after V. E. Frank (1984, p. 19) that human dignity remains intact, regardless of circumstances. S. Steuden (2011) analyses it in three dimensions: self-respect, confidence in oneself and one's own abilities, and full acceptance of oneself with the awareness of one's strengths and weaknesses (cf. also Dirt, Steuden, 2017, p. 82).

Self-worth is treated as one of the types of self-identity that makes up a personal identity. It is a kind of affective-reflective experience (Brygola, 2013, p. 289; cf. also Roesse, Olson, 2007).

N. Branden and L. Niebrzydowski (1993) believe that self-worth consists of self-dignity, self-respect and self-confidence, which determines the effective functioning of a person.

1.2 The development of self-worth

A set of judgments and ideas about one's own person (one's external appearance, intelligence, character traits, emotional maturity, as well as relations with other people or life aspirations), which is created during one's life, is an important factor of one's individual experience. A person acquires knowledge about himself not only through deliberate, intentional observation of himself in action and self-reflection, but also through the assessment of other people, especially significant people, the results achieved at school or at work, on the basis of which he unintentionally formulates judgments about himself (Kozielecki, 1986, 14-18).

The process of creating a self-image that leads to the formation of a sense of identity is important for the development of self-acceptance. The individual, by creating the image of himself, creates the image of the "real self", which boils down to the evaluation of one's own abilities and the image of the "ideal self" which results from the adopted patterns, ideals and hierarchy of values (Misiewicz, 1983, p. 43n.).

The various information that make up self-knowledge is subject to internal evaluation and is connected with the emotional relationship of the individual to himself (Kulas, 1986, Śliwak, Zarzycka, Dziduch, 2001).

Properly shaped self-awareness leads to a search for the answer to the question "who am I?", which is contained in self-understanding. Self-understanding involves self-esteem as a result of one's own evaluation and interpretation. These two elements are the foundations of self-knowledge, without which it is impossible to speak of experiencing oneself and one's own value, which in turn has to do with self-acceptance. The lack of self-acceptance, also on the level of social life, leads to a situation in which life loses its deeper meaning. A person who does not believe in his own abilities, is uncertain of himself, is unable to pursue his goals and suppresses his desires (cf. e.g. Lauster, 2000, p. 144).

It is the decisive role of significant persons, especially parents, that is most often emphasized among the basic conditions for the formation of self-worth, (cf. e.g. Cardinali, D'Allura, 2001; Coopersmith, 1967; Harter, 2006; Kernis, 2005; Niebrzydowski, 1976; Oleś, 2003; Ryś, 1997, 1999ab, 2006; Ziemska 1977); comparison of the results of one's own activities with those of others plays a similar role (Niebrzydowski, 1976, p. 46-47).

G. R. Schiraldi (2011, pp. 12-19) posits that self-worth is made up of three important components. These are: unconditional value, unconditional love, and development, which is effective when the first two elements function efficiently. Unconditional value means that every person as a person has the same inalienable and unchangeable value. It cannot be gained, increased or decreased in any way through the assessment of oneself (sex, race, age, health, appearance, economic status, profession, promotions, etc.) or the action of external

factors (e.g. the way we are treated by others, decisions made, adversity of fate, relationships with others, popularity, etc.). This basic value, according to Schiraldi, contains attributes needed for a good life. These include the ability to love, think rationally, persevere, experience beauty or make good decisions. A person's development allows for their improvement. External factors, all kinds of events and circumstances may influence the perception of a person's worth, but they do not change it. Today's civilization, and especially the influence of the media, shape the conviction that a person is less worthy when he has no power, wealth, youth or beauty (ibid., p. 12-19).

Development is an important element. Development is a direction and process, not a goal. It does not change the basic worth of a human, but helps to experience it with greater satisfaction. Development occurs when a person elevates himself or others, develops his character and personality and discovers ways of enjoying healthy pleasures (ibid.).

Self-worth can change throughout a person's life. However, it is its formation in childhood that can have the greatest impact on its condition and level in adult life (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, p. 215-216, Ryś, 1997, p. 125-137).

Wrong self-worth may be formed as a result of parents' excessive severity, excessive requirements, constant dissatisfaction with the child's achievements, too rigid rules, and excessively protective upbringing (Brzezińska, 1973; Ryś, 2011; Lewandowska-Kidoń, Wosik-Kawala, 2009; Ziemska, 1985).

Proper relations between parents and young person and conditions providing him with a sense of security predispose him to be open to positive messages and to increase his self-confidence. This facilitates establishing contacts with the environment, creating positive relations with others, especially with peers, which are a source of satisfaction, which convince the individual of his own worth and increase his trust in others (Zbonikowski, 2010, p. 18).

Comparing oneself with peers becomes an important element of self-worth (Biernat, 2016, p. 160-162; Kulas, 1986; Leśniak, 2003; Pankowska, 2008, p. 247-248). The attitudes of teachers become important. D. Pankowska (2008, p. 254) emphasises the attributes of teachers' behaviour: respect for the subjectivity of young people, respect for the individuality of each pupil, active and careful listening in contact with the pupil, satisfying those mental needs which can be satisfied in the school environment, showing interest, applying proper assessment procedures, limiting competitive activities in the group.

A. Rożnowska (2004, p. 16) enumerates what ought to be developed in students: the formation of the ability to communicate well, to self-accept, to be satisfied with life, to reconcile with oneself, to have inner peace, to adapt, as well as to have delineated areas for work.

D. Wosik-Kawala (2007, p. 47) emphasises that teachers ought to help students to get to know themselves, especially to discover their strengths and weaknesses, to work on their own development, to plan and forecast their own actions and develop the ability and to make the right choices.

In his adolescence, a young human begins to search for answers to questions about his existence, creates a picture of himself on the basis of the information provided by his surroundings, on the basis of the comparison with others and through self-reflection (cf. e.g. Fidelus, 2009).

A young person's positive attitude towards the world and people is conducive to the fact that the environment will also refer to him with approval, which strengthens his openness and shapes his attitude of self-acceptance (Niebrzydowski, 1988, p. 40).

In the course of development, areas concerning social and moral functioning are becoming increasingly important, while self-esteem is no longer as emotional as at the beginning of adolescence (Kulas, 1986, p. 56). The tendency to discover the motives of one's own behaviour is increasing, which allows one to build a more complex concept of oneself (Kon, 1987, p. 195). Adolescents are beginning to make more and more serious demands on themselves, and they are also beginning to distance themselves from the opinions of other people (Saarni, 1999, p. 85).

In normal personal development, with age, self-esteem becomes increasingly more realistic and stable (Kon, 1987, p. 195). The level of modification of self-esteem, but to a much lesser extent than in previous years of life, can be influenced in adulthood by living in close relationships, study experiences or situations at the place of work (Reykowski, 1977).

Social comparisons (cf. Corcoran, Crusius, Mussweiler, 2011), as well as the pursuit of maintaining self-worth (Tesser, 2000) and reducing cognitive dissonance (Festinger, 2007) are becoming important mechanisms for regulating self-esteem.

Close interpersonal relations play a special role in shaping self-worth in adulthood, which can confirm and strengthen a person's self-esteem (Leary et al., 1995; Szpitalak, Polczyk, 2015)⁴. Maintaining self-worth is extremely important in human life. Being certain of one's own value, one is able to set goals and believes in achieving them, and has no problems with establishing contacts with people (Wojciszke, Doliński, 2008, p. 334).

On the other hand, research shows that people whose parents in their childhood were not loving, did not show proper upbringing attitudes, were not supportive, kind, when they themselves are parents, they cause unfavourable changes in their own children's self-image. These children are characterized by low self-worth, awareness of the lack of satisfaction of basic needs, they have problems in establishing and maintaining close relations with others (Ryś, 1992). When they grow up it is extremely difficult for them to build a positive self-

⁴ People with normal self-worth are more able to forgive themselves and others (cf. e.g., Eaton, Struthers and Santelli, 2006; Eaton, Struthers, Shormons, Santelli, 2007).

image. As a result, the lack of self-confidence and self-worth can affect every aspect of their lives (Forward, 1992).

Many studies have shown that parents' assessments, their attitudes towards the child, and the upbringing styles are the main factors shaping a child's self-worth. The roles that are assigned to a child in the family are also important (Radochoński, 1986, p. 19).

Lowered self-esteem makes it difficult to gain recognition and self-respect, which is essential for one's well-being. Such a state in turn entails dissatisfaction with oneself and disbelief in one's own abilities. As a result, it leads not only to fear, anxiety or a sense of worthlessness, but in extreme cases even to extreme self-criticism in which a person can be not only ruthless or intolerant of himself, but even cruel to himself (Niebrzydowski, 1976).

Low self-esteem means that a person assesses himself worse than it is justified, fails to see the merits and value of his actions (Reykowski, 1977), rejects information about his importance for others, which he receives from his surroundings as contradictory to his own point of view; instead, opinions indicating his shortcomings are quickly integrated, which is further exacerbated by the inadequacy of his own self-esteem. He is more sensitive to criticism, opinions expressed by others about him, he does not seek active participation in the group's activities, he also tends to isolate himself from society, which deepens his loneliness (Niebrzydowski, 1976, p. 50n.).

Persons who have grown up in a family where love was not shown may feel inferior to others (cf. e.g. Conway, 1997; Kobiałka, Strzemieczny, 1988; Ryś, 1998, 1999a, 2014), develop an other-directed self-worth, depending on the opinion of others (Melody, 1993, p. 80).

Seeing oneself through the prism of evaluations formulated by others may lead to more or less conscious manipulation of one's own image, which may also modify one's self-perception and self-worth (Seoul, 1997, p. 61; cf. also Dymkowski, Tarczyńska, 1994).⁵

2. Issues of interpersonal communication

2.1. The concept of communication and its conditions

Most often, communication is considered as a process of exchanging content between the sender and the recipient, using a specific channel (it can be verbal, non-verbal, visual, aural or visual/auditory). Knowledge of the processes responsible for human communication gives an opportunity to explain the mechanisms that are crucial for the development of people's social behaviour (cf. e.g. Nęcki, 2000, p. 9).

⁵ Comparing yourself with others can modify the self-esteem. If someone scores higher, this fact may decrease the person's self-worth. The decrease in self-esteem resulting from comparisons is the greater, the greater the success of this person, and the closer he is to a given individual (after: Wojciszke, 2002, p. 156).

In the systemic perspective, the whole communication process is more than just the sum of its individual elements. The system of social communication consists of many subsystems and may be subject to various processes, including development, regression or stagnation. How complex the system is is conditioned by the complexity of its internal elements (after: *ibid.*, p. 24).

The process of communication is composed of many elements. The first of them is the intention with which a person undertakes communication. These intentions can be different: to satisfy one's own needs or those of the recipient, to achieve common goals and many others. Not always the party initiating the conversation is aware of why he started the conversation. Lack of awareness of one's own intentions can be a disruptive factor, making the message sent to the recipient unclear. It may also happen that the sender will have several intentions, sometimes contradictory, which also makes the message difficult to read (Grzesiuk, Trzebińska, 1978, pp. 15-37). Not all intentions are overt. For example, information provided by politicians is not only to inform about the current state of affairs, which is an overt intention, but also to shape civic attitudes, which is already a hidden intention (Folkowski, Maruszewski, Nęcka, 2008, p. 502). The next stage of the communication process is the formulation of the message, i.e. selection of the content the sender wants to convey. Then the message is coded, through verbal or non-verbal behaviour, which at the same time will be considered as a signal sent to the recipient by means of words, gestures, mimics. The message thus formulated will be transmitted to the recipient. The recipient must decode, reproduce and interpret the message (Grzesiuk, Trzebińska, 1978, pp. 15-37). This process requires from the recipient, apart from understanding the sentences, gestures or facial expressions transmitted by the sender, also a certain amount of knowledge about the world. Although the recipient may understand a message on the verbal and non-verbal level, his lack of specific knowledge will become an obstacle to correct reception of it (Folkowski, Maruszewski, Nęcka, 2008, p. 502).

Verbal communication will predominantly take place through the sound channel as the main medium. Another way of linguistic communication is the culturally conditioned one, i.e. through writing, which today exists in many languages but has appeared independently in many ancient cultures of the world (Kurcz, 2004, p. 269).

Non-verbal communication includes facial expressions, gestures, voice height, organization in space, body posture, etc. It was found that basic emotions, i.e. fear, anger, surprise, disgust, happiness and sadness are universal and are expressed non-verbally in a similar way in all cultures (after: Kurcz, 2004, p. 272-274). Non-verbal communication is considered to be an integral part of communication. It has several important functions, such as communicating information, regulating interactions, expressing emotions, creating metacommunication, controlling social situations, shaping and controlling impressions (Leathers, 2007, p. 35).

Verbal communication is more subject to conscious control, hence verbal lies are more difficult to detect than false non-verbal behaviour (Kurcz, 2004, p. 272-274).

If both communication systems – verbal and non-verbal – function in harmony with each other, i.e. they send coherent messages, then the communication becomes of high quality. Problems will arise when these systems become discrepant. Messages sent by the sender are then difficult to receive for the recipient (Leathers, 2007, p. 33).

Individual differentiation of an individual's disposition, which is a determinant of the nature of communication activities undertaken by people in interpersonal contacts, is defined as a style of communication (Harwas-Napierała, 2006, p. 26). The style of communication can be analysed on two levels, which determine each other. The first of them will be micro-behaviour consisting in the fact that the content is given an appropriate form, while the second is macro-behaviour, which will be a recurring pattern of micro-behaviour (after: *ibid.*).

There are generally three basic communication models in the literature. These include the one-sided, two-sided/interaction model and the relational/transactional model (Stewart, 2007, p. 36-58).

The one-sided communication model is the most simplified model. It runs from sender to recipient, without taking into account the feedback. It does not take into account whether the message was received by the recipient. Communication in this sense is seen as an action. The action is determined by the choice of the sender. It does not take into account what is happening between the parties to the process but only what is happening inside the sender (Stewart, 2002; after: Harwas-Napierała, 2006, p. 22). In general, this model occurs in families with the authoritarian type of parenting, focused on control. In such families the boundaries are rigid, and the role of parenthood focuses only on carrying out orders and checking whether the required orders and prohibitions are observed (*ibid.*).

People change as a result of the communication process (Stewart, 2007, p. 49). Thanks to communication, relations can be created that enrich both the recipient and the sender (Kądziołka, 2012, p. 120). Booth, Butterfield and Trotta (1994) have shown in adult studies that tender messages strengthen relationships.

Adult studies have shown that not only receiving tenderness is beneficial to the individual, but also giving it (Floyd, Mikkelson, Tafoya, et al., 2007). This is due to the nature of feelings in which kindness is reciprocal. Floyd (2002), creator of the Affection Exchange Theory (AET), assumed that all people are born with the need for love and the ability to give it. Floyd (1997) introduced the term "affectionate communication" and pointed out that it is an essential part of building and maintaining close relations. "Affectionate communication" is defined by the author as an intentional and open expression of kindness, tenderness and love for another person. This includes behaviours through which people communicate a cordial relationship with each other. Feelings can be expressed in various ways,

e.g. verbally, but also through actions for the benefit of a loved one, such as care, protection, assistance in problem solving (Floyd and Morman, 1998).

Research shows that there are significant differences between men and women in communication. They relate to the range of topics covered and the way of conducting conversations. Women speak more than men and use more sophisticated vocabulary. They are more expressive and emotional in their statements. Men's utterances are most often direct and have the character of informational messages (Deaux, Lewis 1984; Argyle, 2002).

2.2. The language of communication as defined by M. Rosenberg

Rosenberg⁶ (2016³), the creator of the concept of *Nonviolent Communication*, sees this form of communication as an attitude that allows for real contact, both with oneself and with others. It is a state of compassion that is considered natural and achievable when one gives up violence. This form of communication allows for changing the style of self-expression and listening to others. It allows one to express oneself clearly and honestly, with respect for oneself and for others, and with empathy to give proper attention to others. This form of communication also teaches how to pay attention to one's own and others' needs and expectations in all situations (ibid.).

This concept stipulates that people in conflict are able to exchange messages free of judgement, violence or mutual accusations (ibid.). In the *Nonviolent Communication*, Rosenberg postulated not only a change in the language that people use, but also tried to implement a completely new approach to conflicts, which should be solved without forced compromises, but in such a way that all parties to the conflict are satisfied. In such a relationship of the conflicted parties, prejudices are replaced by respect and understanding of the needs of the other party (after: Chopra, 2019, pp. 11-14).

Rosenberg's *Nonviolent Communication*, also known as the *Compassionate Agreement*, can be a great help in solving problems arising in the process of communication, as well as in avoiding errors (after: Markiewicz, Sosnowska, 2018, p. 26).

Rosenberg (2016³) defined four elements of *the Nonviolent Communication*.

They include:

- Perception, i.e. the transmission of information about specific, observed actions and facts. When you observe and formulate your observations about the other person's behaviour, you should be as objective as possible, without judging or criticising, without

⁶ Marshall B. Rosenberg (2016³), an American therapist and doctor of psychology, recalls that already in his childhood, when he witnessed racial riots in his neighborhood and experienced aggression by his colleagues because of his Jewish origin, he wondered about the source of violence. In the course of his psychological studies, he tried to find an answer to the question: what makes people inflict suffering on others? He was not satisfied with the explanation that aggressive behaviour is a symptom of some sort of disorder. After much reflection and analysis, he put forward the thesis that the causes of aggression should be sought in the way we have learned to think, communicate and use power.

blaming the other person and putting yourself above him. Strive after a factual statement: what a person does or has done, irrespective of whether we like it or not. An observation of a given situation must not lead to generalisations. Rosenberg points out that this is very difficult because many people assume in advance that their judgment equals facts.

- Reference to the feelings that arise in connection with a given situation; we ought to define, to articulate loudly what feelings are triggered by a given event, someone's behaviour, manners, or utterance. It can be a feeling of fear, astonishment, sadness, rage or joy, peace, love. By expressing your feelings in the first person, you realize that you are responsible for your own feelings, and that you have an influence on what you feel, on your own attitude and reactions. On the other hand, statements such as "you annoy me, I am disappointed in you, you make me afraid" transfer the responsibility for your own feelings to the interlocutor, causing him to feel blamed. Rosenberg stresses that it is very important to choose the words when expressing your feelings.

- Reaching out and naming needs. Needs are inseparable from feelings. When needs are met, a person feels good, when they are not, he they feel pain. So it is important to realize, name and express your needs. Rosenberg stresses that most conflicts and frustrations result from unmet needs, which, however, can't be met because they are not present in a person's awareness and named. Your judgments, criticism and interpretation of someone's behaviour are often a substitute for revealing your own needs. Often many needs are suppressed and therefore not satisfied. Rosenberg argues that imposed inappropriate norms and stereotypes cause certain needs to be suppressed.

- Formulating requests. A request is born naturally after you realize the need. The request must be as specific as possible to be fulfilled or rejected. Your request must not be a negative opinion, i.e. an expression of what you do not want; rather, you need to be clear about what you expect.

Rosenberg (2016³) assumed that these four elements form the first phase of *Nonviolent Communication*. This is a phase of sincere self-expression. The second phase is the empathic reception of the message, also through these four elements. Once the message is sent, the sender becomes the recipient and, using the same elements, should receive the message (ibid.).

Paying attention to your feelings and insight into your own needs and those of others provide a large space to enrich the process of communication and relations with the environment (Markiewicz, Sosnowska, 2018, p. 28).

Moral judgements, comparisons, and expressing your needs in the form of demands cut you off from your inner compassion. They make you lose the sense of responsibility for your own actions, feelings and thoughts (Rosenberg, 2016³).

Nonviolent Communication is therefore a way of communication based on feelings and needs. It is a way of speaking and listening that builds true, living, close, understanding and

accepting relationships. It is a communication that helps you to find yourself, to reach your needs and the strategies to fulfil them (ibid.).

Rosenberg (2016³) introduced a symbolic approach to two forms of communication: on the one hand depreciation and humiliation of others typical of the *language of the jackal*, and on the other appreciation and understanding of others typical of the *language of the giraffe*.

The so-called *language of the jackal* is characterized by evaluating and judging others, comparing with others, generalizing, denying emotions, making demands instead of requests, using labels, generalizing, threatening with punishments or tempting with rewards. In contrast, a person who speaks *the language of the giraffe* is ready to listen to and be heard by the other person. A person who can reach out to his own needs and those of others, both satisfied and unsatisfied, is a person who appreciates others, addresses others with respect, expresses himself clearly and honestly, and refers to others with respect and empathy. Such a person's strategy of speaking and listening is based on looking at the other person, and at oneself, through the prism of needs. Even if his needs are not met, he can maintain a relationship with the other person (ibid.).

People who depreciate others, perceive the other's statements as an attack, reproach, criticism, evaluation, judgment, etc. The same words uttered by a person who appreciates others are perceived as expressing pain, frustration, powerlessness, i.e. as an expression of unmet needs (ibid.).

II. Own research

1. The research problem and hypotheses

The primary purpose of the research, the results of which will be presented in this article, was to seek an answer to the question whether there is a relationship between the feeling of being loved and those forms of communication that are metaphorically expressed as *the language of the giraffe* and *the language of the jackal*, i.e., communication that understands others or that is the depreciation of another person.

The fact that this problem is worth analysing is confirmed many analyses in the literature to date.

Already in the seventies of the last century M. Ziemska (1977) emphasized that the experience of unconditional acceptance fosters "learning to experience yourself as a value, as someone who is worth loving and who can love" (ibid., p. 146). Many studies have shown that self-acceptance results from satisfying the need for love, which determines human development more than other mental needs (Ryś, 2006, p. 157). It should be stressed that already in childhood, man must feel that he is a value for others in order to become a value

for himself (Misiewicz, 1983, p. 38n). The way we understand ourselves and the world is conditioned to a great extent by the emotional climate of the first years of life (Kon, 1987).

S. Coopersmith (1967) studies show that if children feel that their parents treat them with attention, respect and trust, then they begin to think of themselves as people worthy of trust and respect, while at the same time expecting such behaviour from other people (cf. also: Gałkowska, 1999, p. 103). A. Combs and D. Snygg emphasize that you accept people in your future environment on condition that you felt accepted by your parents. This means that the more a child feels loved and accepted, the more he will be able to accept others (after: Siek, 1986, p. 299).

At the beginning of the research we formulated a hypothesis that there is a relationship between the feeling of being a person and the language of communication in young adults. The hypothesis assumed that:

- the higher the score on the *Lack of belief in being loved*, the higher the score on the scale of the *Language of the depreciation of others*; and
- the more a person feels loved by others, the higher the score on the scale of the *Language of Understanding of others*.

2. The methodology of testing and methods used

The research was conducted as part of a research project carried out at the Institute of Psychology at Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. The following research methods were used in the research: Forms of Communication developed by M. Ryś and P. Kwas, and SSWIR – Sense of Self-worth in Interpersonal Relations developed by M. Ryś.

2.1. Self-Worth Scale in Interpersonal Relations

The Interpersonal Reliance Self-Worth Scale (SSWIR) was constructed to examine people who have married an alcoholic addict or the spouse has become addicted during the duration of marriage. The results show that this scale can be more widely used and can also be used to study self-worth in interpersonal relationships (Ryś, 2014, p. 116). This questionnaire defines the relationships in which the researched person thinks about satisfying the needs of their loved ones, doing so at their own expense, also assuming responsibility for their loved ones (ibid.).

The following five scales have been distinguished in the tool design: *Lowered self-worth*, *No respect for one's rights*, *No belief in being loved*, *Taking responsibility for the feelings and actions of others; controlling others*. Cronbach's alpha reliability coefficient showed the following values for the above mentioned scales: for the *lowered self-worth* scale the coefficient was $\alpha=0.704$, for the *lack of respect for one's own rights scale* the coefficient was $\alpha=0.696$, for the

lack of belief that one is loved the coefficient was $\alpha=0.746$, for the *acceptance of responsibility for the feelings and actions of others scale* the coefficient was $\alpha=0.759$, for the *control of others scale* the coefficient was $\alpha=0.701$. The scale consists of 42 questions (ibid.).

The results on the *Lowered Self-Worth* scale illustrate the self-worth of the examined person. The higher the score, the lower the self-worth. A high result shows a lack of self-confidence. Satisfying one's own needs is pushed to the background, the attention is mainly focused on the needs of others, despite the costs incurred (ibid.).

The *lack of respect for one's own rights* scale concerns the ability of an individual to defend his rights. The higher the score on this scale, the lower the ability to defend one's rights. Such a person agrees to meet too high expectations without any protests. Such people are unable to force their own opinion and often even agree to gross injustice (ibid.).

The third scale is about the *lack of belief in being loved*. A high score on this scale will indicate a lack of confidence in love from the loved ones. Such people want to make sacrifices for others, and when this sacrifice is not accepted they feel abandoned and unloved (ibid.).

High score on the scale of *Accepting responsibility for the feelings and actions of others* will mean that a person often takes responsibility for the behaviour and emotions of others. Such a person tries to solve problems for them and make them feel better when they are sad; takes responsibility for the consequences of others' misbehaviour without paying attention to possible costs. Such a person tries to help his loved ones even when they do not expect it or even when they do not want it (ibid.).

The last scale included in the questionnaire is the *Others Control* scale. A high score on this scale will mean a lack of feeling of security, which is satisfied by over-controlling others (ibid.).

The analysis presented in this article uses the results concerning the problem in question, i.e. the third scale concerning the feeling of being loved.

2.2. Forms of Communication

Forms of interpersonal communication were determined by means of a test called *Forms of Communication*, prepared by Maria Ryś and Paweł Kwas. This tool was constructed on the basis of the above discussed concept of Marshall B. Rosenberg's *Nonviolent Communication*. On the basis of this concept, a set of items covering different behaviours in interpersonal relations was created, which are to reflect the languages of communication distinguished by the author of the theory, called the *language of the jackal* and *language of the giraffe*. These statements were submitted for evaluation by competent judges. The test consisted of 22 statements that received high scores in judges' assessments. The task of the person subjected to the test was to respond to all positions by choosing one of

five possible answers, from definitely not to definitely yes. On the basis of this test, the respondent can be assigned results on two independent scales, which consisted of 11 test items each (after: Jaworska, Lubiejewski, Wójtowicz, 2019, p. 101).

2.3 The persons examined

The experiment, discussed in this article, was attended by 111 people. The group consisted of 55 women and 56 young adult men, aged 18-35 years. Among the respondents, 10.9% of women and 23.2% of men were residents of a small town, 16.4% of women and 10.7% of men were residents of a medium-sized town, and 72.7% of women and 66.1% of men were residents of a large town. 12.7% of women and 8.9% of men had vocational education, 43.6% of women and 55.4% of men had secondary education, while 43.6% of women and 32.1% of men were university graduates.

83.6% of women and 69.6% of men grew up in a full family. In a single-parent family, 1.8% of men grew up in a single-parent family due to the death of their mother whereas 5.5% of women and 7.1% of men grew up in a single-parent family due to the death of the father. 5.5% of women and 16.1% of men grew up in a single-parent family due to divorce of their parents. 5.5% of women and 5.4% of men indicated gave other reasons for growing up in a single-parent family.

90.9% of the examined women and 73.2% of the examined men had siblings whereas 9.1% of women and 26.8% of men were brought up without siblings.

10.9% of the women and 14.3% of the men rated their material situation as very good; 34.5% of the women and 44.6% of the men rated theirs as good. 49.1% of the women and 30.4% of the men assessed their material situation as average whereas 5.5% of the women and 7.1% of the men had a bad financial situation, with, 3.6% of the men having a very bad material situation.

3. The results

The results were analysed in relation to *the feeling of being loved* and *the language of communication*.

Table 1. Average, standard deviation for women, men and total for the variable *No belief in being loved*

PWWIR Scale	Women			Men			Total		
	n	M	σ	n	M	σ	n	M	σ
Lack of belief in being a loved one	55	26,24	9,59	56	23,80	7,27	111	25,02	7,39

n- number; M - mean; σ - standard deviation

The significance of differences in the group of women and men, checked with Student's t test for two independent samples, did not show any significant differences between the groups according to gender.

The measurement of the language of communication includes the results of two scales: *the language of understanding of another person* and *the language of depreciation of others*. The results are presented in Table 2.

Table 2. Average, standard deviation for women, men and total for the variable communication language

Language of communication	Women			Men			Total		
	n	M	σ	n	M	σ	n	M	σ
The language of understanding of another person	55	43,65	5,04	56	40,66	5,46	111	42,14	5,44
Language of depreciation of others	55	28,29	8,24	56	32,25	8,00	111	30,28	8,32

n- number; M - mean; σ - standard deviation

For the *language of communication* variable, Levene's test and Student's t test for two independent samples were carried out in order to check whether there are significant differences in results between men and women. The data obtained do not indicate any significant differences between men and women.

The analysis of research results also concerned the relationship between the self-worth variable and the language of communication variable. In order to check this relationship, a correlation for Pearson's r coefficient was calculated for the above-mentioned variables. The results of the research indicate that there are correlations between a lack of belief in being loved and depreciating others in interpersonal communication and a lack of understanding of another. The correlation is significant at $p < 0.05$.

Correlation coefficient values for other scales measuring self-worth and language of communication are included in Table 3.

Table 3. Pearson's correlation between the variable of not believing in being loved and the variable testing the language of communication

PWWIR Scale	Statistics	Forms of communication	
		The language of understanding	Language of depreciation of others
Lack of belief in being loved	Pearson's r	-,239*	,190*

* significant correlation at $p < 0.05$

The results confirmed this hypothesis. There are significant correlations between a lack of belief in being loved and depreciating others in interpersonal communication and a lack of understanding of another person.

This problem is worth analysing in relation to women and men. The results obtained in this respect are presented in Table 4.

Table 4: Pearson's correlation between the variable for lack of belief in being loved and the variable for the language of communication in men and women

PWWIR	Statistics	K		M	
		The language of understanding	Language of depreciation of others	The language of understanding	Language of depreciation of others
No feeling of being loved	Pearson's r	-,388*	,327*	-,190*	,117

*Correlation significant at $p < 0.05$;

When gender division is included in the calculations, we obtain slightly different relationships. It turns out that the correlation between how a person feels being loved and how he communicates with others is important especially for women, especially when they understand each other, but also - in the absence of love - in the language of depreciating others. In the case of men, their depreciation of others has no significant connection with their sense of being loved.

4. Discussion of results

The results confirmed this hypothesis. There are significant relationships between a lack of belief in being loved and depreciating others in interpersonal communication and a lack of understanding of the other person.

Research to date has shown that people who do not feel loved have problems in establishing and maintaining close relationships with others (Ryś, 1992; cf. also: Forward, 1992).

Lack of belief in being loved can cause minor events, meaningless to others, to be interpreted as absence of consideration and rejection. People who do not feel loved are susceptible to emotional injuries, which can manifest themselves in a specific deformation of emotional states and take on the character of "painful hypersensitivity" (cf. e.g. Ryś, 1992).

Manifestations of love play a critical role in a child's development (e.g. Wendland-Carro, Piccinini, Millar, 1999; Lowinger, Dimitrovsky, Strauss, Mogilner, 1995; de Weerth and others, 1999; Koester, Brooks, Traci, 2000). Research on families has shown that receiving love and tenderness is one of the strongest predictors of the general mental health of children and adolescents, including self-worth (Jiménez-Iglesias, Moreno, Ramos, Rivera, 2015). Similar results were obtained by McAdams and others. (2017), who observed that the more sensitive the parent-child relationship was, the higher self-worth in young people. Other studies found that parental love combined with affirmative messages strengthened children's self-worth (Ellis, 2002) and reduced stress levels (Schrodt, Ledbetter, Ohrt, 2007). Studies by Field, Lang, Yando, and Bendell (1995) have shown that the more friendly young people were to communicate with their mother, father and close friends, the greater their interest in school, higher self-worth, lower depression and lower risk of other disorders.

J. Conway (1997, p. 91n.) points out that a person who does not feel loved does not acquire the basic skills necessary to function properly in life, which are trust in others, autonomy concerning one's own boundaries, initiative, identity, closeness, productivity, integrity.

An individual who does not feel loved takes a defensive attitude, has a constant feeling of not being able to do anything well enough, of being worse than others (cf. e.g. Kulas, 1986).

The problem of the perceived lack of love from others is very serious and can be traced back to childhood. According to J. Bradshaw (1994), parents who were not able to show love to their child in their relations with the child do not provide an opportunity for them to learn to love themselves and have proper contact with other people.

According to B. Melody (1993, p. 80), parents who do not show love to their child subconsciously put pressure on the child to renounce his natural needs and desires. Thus, as such children grow up, they may feel inferior to others and develop an other-directed sense of self-worth, depending on the opinions of others.

People who have an unmet need for love are often disapproved of by others as well. They expect rejection from their surroundings, evaluate their actions unfavourably and are very sensitive to negative reactions of others.

The relationships obtained in the study also indicate that in the language of communication with others, the feeling of being loved plays a greater role in women than in men, and that the depreciation of others in men is not significantly related to the fact that they do not feel loved.

The above may be due to the fact that in many social situations men and women behave differently. Argyle (2002), giving examples of differences in the functioning of women and men in social situations, discusses them in the context of the communication process, preferences for functioning in close interpersonal relations, as well as needs which can be satisfied by interactions with other people. Women, compared to men, have greater affiliate needs, so they spend more time in the company of others, are more willing to make more intimate friendships, care more about social bonds and good relations with others, prefer a friendly atmosphere in interpersonal relations. Women are also more supportive, more often give positive reinforcements, more often smile or shorten the distance, e.g. through tactile contact (ibid.).

Research also shows that men are more independent than women, their friendships are based more on competition and domination, they compete with each other to be higher in the hierarchy of the group, and they often gain a leadership position thanks to physical fitness and competence (ibid.). In social relations they show more confidence and even aggression. Women talk to each other more often, while men spend more time together doing various activities (playing sports, watching matches, etc.) (Deaux, 1994).

Summary

The interdependencies found in the research indicate the relationship between the feeling of being loved and the language of communication with others. For both women and men, the language symbolically called the *language of the giraffe*, i.e., understanding and appreciating others, being attentive while listening to the other, recognizing needs, and relating to others with respect and empathy, is related to the sense of being loved, but for women, satisfying the need for love plays a greater role in communication than for men. On the other hand, the depreciation of others, the so-called *language of the jackal*, i.e. evaluating and judging others, comparing, generalizing, denying emotions, making demands instead of requests, using labels, generalizing, threatening with punishments or tempting with rewards in women is connected with the fact that they do not feel loved, while in men this dependence has not proved significant. In further research it would therefore be worthwhile to analyse other conditions of interpersonal communication, especially in men.

To sum up, it is worth emphasizing that people who use forms of communication that depreciate others, who judge others, do not satisfy their need for contact, nor the need for contact with others. This problem is very complex: people who do not believe that they

are loved, often also cannot honestly and without envy appreciate others. Thus, a vicious circle can form: the more aggressively someone treats others, the more his environment moves away from him, causing a growing lack of feeling of being loved.

Breaking this vicious circle can be either a change of communication into the language of kindness, understanding of the other person, appreciation of the other person, or work on raising self-worth and shaping proper self-love. Neither of these ways is easy and each requires great effort. It seems, however, that the latter way may result in an easier realization of the beautiful message that *What you say can change the world*, because the words you say will flow from a heart full of love for yourself, for others and for the world.

Bibliography:

- Argyle, M. (1994). Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych, (w:) W. Domachowski, M. Argyle (red.), *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, 197-208, Warszawa: PWN.
- Baumeister, R.F., Smart, L., Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem, *Psychological Review*, 103 (1), 5- 33.
- Biernat, R. (2016). Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje, *Spoleczeństwo – Edukacja – Język*, 4, 150-167.
- Booth Butterfield, M. i Trotta, M.R. (1994). Attributional patterns for expressions of love, *Communication Reports*, 7, 119-129.
- Bradshaw, J. (1994). *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP.
- Branden, N. (2006). *6 filarów poczucia własnej wartości czyli wezwanie do walki przełożone na język psychologii*, Łódź: Wydawnictwo Feeria.
- Branden, N., Niebrzydowski, L. (1993). *The psychology of self-esteem*, Łódź: ŁTN.
- Brown, J.D., Dutton, K.A., Cook, K.E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation, *Cognition and Emotion*, 15 (5), 615-631.
- Brown., J.D., Marschall, M.A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (5), 575-584.
- Brudek, P., Steuden, S. (2017). Predyktory poczucia własnej godności. Badania osób w okresie późnej dorosłości, *Psychoterapia*, 4 (183), 81-92.
- Brygoła, E. (2013). Podmiotowa i przedmiotowa perspektywa tożsamości osobistej we współczesnym świecie, *Polskie Forum Psychologiczne*, 18 (3), 284-302.
- Brzezińska, A. (1973). Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 87-97.
- Brzezińska, A.I., Appelt K., Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka, (w:) J. Strelau, D. Doliński (red.), 95-290, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 2.

- Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bucińska, J. (2001). Godność człowieka jako podstawowa wartość porządku prawnego, *Państwo – Administracja – Kościół*, 2-3, 32-33.
- Bushman, B.J., Moeller, S.J., Crocker, J. (2011). Sweets, sex, or self-esteem? Comparing the value of self-esteem boosts with other pleasant rewards, *Journal of Personality*, 79 (5), 993-1012.
- Cardinali, C., D'Allura, T. (2001). Parenting styles and self-esteem: A study of young adults with visual impairments, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95 (5), 261– 271.
- Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Chopra, D. (2019). *Przedmowa*, (w:) M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, 11-14. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Conway, J. (1997). *Dorośle dzieci rozwiedzionych rodziców*, Warszawa: Logos.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*, San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Corcoran, K., Crusius, J., Mussweiler, T. (2011). Social comparison: Motives, standards, and mechanisms, (in): D. Chadee (ed.), *Theories in social psychology*, 119-139, Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Crisp, R.J., Turner, R.N. (2009). *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Crocker, J., Park, L.E. (2003). Seeking self-esteem: Construction, maintenance, and protection of self-worth, (in): M.R. Leary, J.P. Tangney (eds.), *Handbook of self and identity*, 291-313, New York: The Guilford Press.
- de Weerth, C., van Geert, P. i Hoijsink, H. (1999). Intraindividual variability in infant behavior, *Developmental Psychology*, 35, 1102.
- Denes A., Bennett M., Winkler K.L. (2017). Exploring the benefits of affectionate communication: implications for interpersonal acceptance–rejection theory, *Journal of Family Theory and Review*, 9, 491–506.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories, *The American Psychologist*, 39, 105-116.
- Deaux, K., Lewis, L.L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label, *The Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
- Doliński, D. (2002a). Hiperuległość, (w): M. Lewicka, J. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo*, 103-116, Gdańsk: GWP.
- Doliński, D. (2002b). Samoregulacja-proces dowolny czy automatyczny? (w): M. Jarymowicz, R.K. Ohme (red.), *Natura automatyzmów. Dyskusje interdyscyplinarne*, 213-217, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, SWPS.

- Dymkowski, M. (1993). *O samowiedzy i powstawaniu siebie*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dymkowski, M., Tarczyńska, E. (1993). Samoświadomość jako modyfikator akceptacji oceniających informacji odnoszonych do Ja, *Przegląd Psychologiczny*, 36 (1), 119-126.
- Eaton, J., Struthers, C.W., Santelli, A.G. (2006). Dispositional and state forgiveness: The role of self-esteem, need for structure, and narcissism, *Personality and Individual Differences*, 41, 371-380.
- Eaton, J., Struthers, C.W., Shormony, A. Santelli, A.G. (2007). When apologies fail: The moderating effect of implicate and explicit self-esteem on apology and forgiveness, *Self and Identity*, 6, 209-222.
- Ellis, K. (2002). Perceived parental confirmation: Development and validation of an instrument, *Southern Journal of Communication*, 67, 319-334.
- Falkowski, A. Maruszewski, T., Nęcka, E. (2008). *Procesy poznawcze*, (w:) J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, t. 1, 339-510. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Festinger, L. (2007). *Teoria dysonansu poznawczego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fidelus, A. (2009), *Kształtowanie odporności na trudne sytuacje w procesie rozwoju społecznego dziecka i młodzieży*, (w:) K. Franczak, M. Szpringer (red.), *Oblicza dojrzałości emocjonalnej dzieci i młodzieży*, 89-100, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Field, T., Lang, C., Yando, R. i Bendell, D. (1995). Adolescents' intimacy with parents and friends, *Adolescence*, 30, 133-140.
- Fila-Jankowska, A. (2009). *Samoocena autentyczna*, Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Floyd, K. (1997). Communicating affection in dyadic relationships: An assessment of behavior and expectancies, *Communication Quarterly*, 45, 68-80.
- Floyd, K. (2002). Human affection exchange: V. Attributes of the highly affectionate, *Communication Quarterly*, 50, 135-152.
- Floyd, K. (2006). Human affection exchange: XII. Affectionate communication is associated with diurnal variation in salivary free cortisol, *Western Journal of Communication*, 70, 47-63.
- Floyd, K., Morman, M.T. (1998). The measurement of affectionate communication, *Communication Quarterly*, 46, 144-162.
- Floyd, K., Hess, J.A., Miczo, L.A., Halone, K.K., Mikkelsen, A.C. i Tusing, K.J. (2005). Human affection exchange: VIII. Further evidence of the benefits of expressed affection, *Communication Quarterly*, 53, 285-303.

- Floyd, K., Mikkelsen, A. C., Tafoya, M. A., Farinelli, L., La Valley, A. G., Judd, J. i in. (2007). Human affection exchange: XIII. Affectionate communication accelerates neuroendocrine stress recovery, *Health Communication*, 22, 123-132.
- Floyd, K., Pauley, P.M. i Hesse, C. (2010). State and trait affectionate communication buffer adults' stress reactions, *Communication Monographs*, 77, 618-636.
- Forward, S. (1992). *Toksyczni rodzice*, Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- Gałkowska, A. (1999). *Percepcja powodzenia małżeństwa rodziców a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*. Prace Wydziału Nauk Społecznych. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Góralewska-Słońska, A. (2011). Poczucie własnej wartości jako potencjał jednostki, *Problemy Profesjologii*, 2, 97-112.
- Greenwald, A.G., Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes, *Psychological Review*, 102 (1), 4-27.
- Grzegołowska-Klarkowska, H. (2001). Samoobrona przed samooszukiwaniem się, (w): M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzesiuk, L. Trzebińska, E. (1978). *Jak ludzie porozumiewają się*, Warszawa: Instytut wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Harter, S. (2006). The development of self-esteem, (in): M. H. Kernis (ed.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*, 144-150, New York: Psychology Press.
- Harwas-Napierała, B. (2006). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Hempolińska-Nowik, E. (1996). Autonomia a poczucie własnej wartości w analizie transakcyjnej, *Studia Sociologica*, 8, 87-98.
- Huflejt-Łukasik, M. (2010). *Ja i procesy samoregulacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jaworska I., Lubiejewski, P., Wójtowicz, N. (2019), Formy okazywania miłości a komunikacja interpersonalna u młodych dorosłych, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1 (37), 95-108.
- Jiménez-Iglesias, A., Moreno, C., Ramos, P. i Rivera, F. (2015). What family dimensions are important for health-related quality of life in adolescence? *Journal of Youth Studies*, 18, 53-67.
- Juul, J. (2011). *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kądziółka, W. (2012)., Komunikacja międzyosobowa we współczesnej rodzinie, *Studia Socialia Cracoviensia*, 4(1), 113-125.
- Kernis, M.H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning, *Journal of Personality*, 73 (6), 1569-1605.

- Kobialka, A., Strzemięczny, J. (1988). Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików, *Nowiny Psychologiczne*, 5-6, 64-86.
- Koester, L.S., Brooks, L. i Traci, M.A. (2000). Tactile contact by deaf and hearing mothers during face-to-face interactions with their infants, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 127-139.
- Kofta, M., Doliński, D. (2004). Poznawcze podejście do osobowości, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, 561-600, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kon, J.S. (1987). *Odkrycie „ja”*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kozielecki, J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki, J. (1986²). *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulas, H. (1986). *Samoocena młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz, I. (2004). Język i komunikacja, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, t. 2, 231-274, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łaguna, M. Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, I. (2007). Skala Samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody, *Psychologia Społeczna*, 2(4), 164-176.
- Lauster, P. (2000), *Świadomość samego siebie*, Warszawa: Świat Książki.
- Lawrence, D. (2008). *Jak nauczyć uczniów szacunku do samych siebie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Leary, M.R., MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration, (in:) M.R. Leary, J.P. Tangney (eds.), *Handbook of self and identity*, 401-418, New York: The Guilford Press.
- Leary, M.R., Tambor, E. S., Terdal, S. K., Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Leathers, D. (2007). *Komunikacja niewerbalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leśniak, A. (2003). Wpływ samooceny na funkcjonowanie uczniów, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 33-36.
- Lewandowska-Kidoń, T., Wosik-Kawala, D. (2009). *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Light, K. C., Grewen, K. M., Amico, J. A. (2005). More frequent partner hugs and higher oxytocin levels are linked to lower blood pressure and heart rate in premenopausal women, *Biological Psychology*, 69, 5-21.
- Lowinger, S., Dimitrovsky, L., Strauss, H., Mogilner, C. (1995). Maternal social and physical contact: links to early infant attachment behaviors, *The Journal of Genetic Psychology*, 156, 461-476.

- Markiewicz, A., Sosnowska, P. (2018). Porozumienie bez przemocy, jako forma profilaktyki dysfunkcji komunikacji międzyludzkiej, *Zeszyt Naukowy, Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Krakowie*, 48, 24-29.
- McAdams, T.A., Rijdsdijk, F.V., Narusyte, J., Ganiban, J.M., Reiss, D., Spotts, E. i in. (2017). Associations between the parent-child relationship and adolescent self-worth: a genetically informed study of twin parents and their adolescent children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 46-54.
- McFarlin, D.B., Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 521-531.
- Mellody, P. (1993). *Toksyczne związki. Anatomia i terapia współzależnienia*, Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Misiewicz, H. (1983). *Poczucie własnej wartości u młodzieży*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Moskowitz, G.B. (2009). *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, Gdańsk: GWP.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza: Drukarnia ANTYKWA.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznawaniu i ocenie samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Niebrzydowski, L. (1988). *Otwartość młodzieży w stosunkach interpersonalnych na tle sytuacji rodzinnej*, (w:) L. Niebrzydowski (red.), *Rodzinne uwarunkowania kontaktów interpersonalnych dzieci i młodzieży*, 13-64, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk: Ossolineum.
- Niebrzydowski, L. (1999). Postawy rodzicielskie w percepcji młodzieży z rodzin obciążonych alkoholizmem a poziom jej lęku i agresji, (w:) H. Machela, K. Wszeborowski (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Oleś, M., (2016). Subiektywna jakość życia, poczucie własnej wartości i postrzegane wsparcie społeczne u nastolatków z zaburzeniami endokrynnymi, *Endokrynologia Pediatria*, 2 (47), 35-48.
- Oleś, P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oleś, P. (2007). Poczucie godności – teoria i badania, (w): A. Królikowska, Z. Marek (red.), *Refleksje nad godnością człowieka*, 119-127, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pankowska, D. (2008). *Pedagogika dla nauczycieli w praktyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Plummer, D. (2010). *Jak nauczyć dzieci szacunku do samych siebie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Porębiak, M.I. (2005). Samoocena jawna i utajona: model dwuskładnikowy, *Nowiny Psychologiczne*, 2, 93-105.
- Radochoński, M. (1986). Rodzina jako system psychospołeczny, *Problemy Rodziny*, 5, 13-21.
- Reykowski, J. (1977). Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, 762-825. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Robins, R.W., Trześniewski, K.H., Tracy, J.L., Gosling, S. (2002). Global self-esteem across the life span, *Psychology and Aging*, 17 (3), 423-434.
- Roese, N.J., Olson, J.M. (2007). Better, stronger, faster: Self-serving judgment, affect regulation, and the optimal vigilance hypothesis, *Perspectives on Psychological Science*, 2(2), 124- 141.
- Rohner, R.P., Lansford, J.E. (2017). Deep structure of the human affectional system: Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory, *Journal of Family Theory & Review*, 9, 426-440.
- Rosenberg, M. (2016³). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Rożnowska, A. (2004). Rola poczucia własnej wartości w życiu człowieka, *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 1, 11-20.
- Ryś, M. (1992). *Wpływ dzieciństwa na późniejsze życie w małżeństwie i rodzinie: studium psychologiczne*, cz. 1 i 2, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Akademii Teologii Katolickiej.
- Ryś, M. (1997). *Ku dojrzałości osobowej w małżeństwie. Rozwijanie dojrzałej osobowości*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Ryś, M. (1998). Rodzina z problemem alkoholowym jako rodzina dysfunkcyjna, *Studia nad Rodziną*, 2, 65-74.
- Ryś, M. (1999a). *Problemy w rodzinie dysfunkcyjnej*, (w:) K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Wychowanie do życia w rodzinie*, 276-286, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Ryś, M. (1999b). *Psychologia małżeństwa w zarysie*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Ryś, M. (2006). Wychowanie do miłości, (w:) M. Ryś (red.), *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*, 151-170, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Ryś, M. (2011). *Adult Children of Alcoholics. Psychological analysis of consequences of growing up in families with alcohol problems*, Warszawa: PWN.

- Ryś, M. (2014). *Rodzina z problemem alkoholowym. Metody badań interpersonalnych w dysfunkcyjnych systemach rodzinnych*, Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York: Guilford Press.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schiraldi, G.R. (2011). *10 prostych sposobów na budowanie poczucia własnej wartości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schrodt, P., Ledbetter, A.M., Ohrt, J. (2007). Parental confirmation and affection as mediators of family communication patterns and children's mental well-being, *The Journal of Family Communication*, 7, 23-46.
- Schwartz, G.E. i Russek, L.G. (1998). Family love and lifelong health? A challenge for clinical psychology, (in:) D. Routh, R. DeRubeis (eds.), *The science of clinical psychology: Accomplishments and future directions*, 121-146, Washington, DC: American Psychological Association.
- Seul, S. (1997). Geneza i funkcje poczucia własnej wartości, *Rodzina. Rozwój. Wychowanie. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego*, 204, 57-73.
- Siek, S. (1986). *Formowanie się osobowości*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Śliwak, J., Zarzycka, B., Dziduch, A. (2001). Typ samoświadomości a poczucie osamotnienia, *Przegląd Psychologiczny*, 3, 54, 245-246.
- Steele, C.M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self, (in:) L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 261-302, San Diego, CA, USA: Academic Press.
- Stewart, J. (2007). *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, (w:) J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, 36-58. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Swann, W.B., Chang-Schneider, C., Larsen McClarty, K.L. (2007). Do people's self views matter? *American Psychologist*, 62(2), 84-94.
- Szpitalak, M., Polczyk, R. (2015). *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tesser, A. (2000). On the influence of self-esteem maintenance mechanisms, *Personality and Social Psychology Review*, 4(4), 290-299.
- Toussaint, L., Webb, J.R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness, *The Journal of Social Psychology*, 145(6), 673-685.
- Tuszyńska-Bogucka, W., Bogucki, J., Dziduch, D. (2013). Satysfakcja i poczucie własnej wartości u kobiet w różnych typach związków, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, 17, 69-85.
- Wendland Carro, J., Piccinini, C.A., Millar, W. S. (1999). The role of an early intervention on enhancing the quality of mother-infant interaction., *Child Development*, 70, 713-721.

- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojciszke, B., Doliński, D. (2008). Psychologia społeczna, (w:) J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, 321-350, Gdańsk: GWP.
- Wosik-Kawala, D. (2007). *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zbonikowski, A. (2010). Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży, (w:) K. Horszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania de faworyzacji dzieci i młodzieży*, 31-42, Warszawa: Diffin.
- Ziemska, M. (1977). *Rodzina a osobowość*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ziemska, M. (1985). Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka, (w:) M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, 155-195, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Dr hab. Hubert Kupiec, <https://orcid.org/0000-0002-7188-008X>

Institut Pedagogiki

Uniwersytet Szczeciński

Znaczenie relacji dialogicznej w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów pedagogiki

The importance of dialogical relation in developing communication competences of pedagogy students

doi: 10.34766/fetr.v42i2.272

Abstrakt: Treść artykułu zawiera rozważania teoretyczne nad tym, jakie znaczenie może mieć relacja dialogiczna w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia pedagogicznego. W tym celu przeanalizowane zostały różnice oraz wzajemne zależności pomiędzy koncepcjami dialogu a pojęciem komunikacji. Przedstawiono również możliwości tworzenia relacji dialogicznej w przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej, a także sposoby rozwijania zdolności komunikacyjnych w procesie kształcenia akademickiego. Przeprowadzone analizy wskazują, że w kształceniu pedagogicznym studentów pomimo niewątpliwych zalet i korzyści, rzadko rozwija się ich umiejętności komunikacyjne przez nawiązywanie ze nimi relacji dialogicznej. W przewyższaniu barier związanych z dominacją tradycyjnych form nauczania, sadzonych w behawioralnym paradygmacie kształcenia, przydatne jest opisane w artykule stosowanie metod aktywizujących na zajęciach realizowanych w paradygmacie humanistycznym.

Słowa kluczowe: dialog, kompetencje komunikacyjne, pedagogika

Abstract: The article contains theoretical considerations about the importance of a dialogical relation in developing communication competences in the process of pedagogical education. In this text, the differences and interrelationships between the concepts of dialogue and the concept of communication were analyzed. The possibilities of creating dialogical relations in the educational space of the university as well as ways of developing communication skills in the process of academic education were also presented. The conducted analyzes indicate that in pedagogical student's education despite of their undoubted advantages and benefits, their communication skills are rarely developed by establishing a dialogical relationship with them. In overcoming, barriers related to the domination of traditional forms of teaching, planted in the behavioral paradigm of education, it is useful to use activating methods described in the article in classes implemented in the humanist paradigm.

Key words: dialog, communication competences, pedagogy

Wprowadzenie

Dialog i komunikacja należą do terminów bardzo popularnych, które są powszechnie używane, a niekiedy nawet nadużywane lub stosowane zamiennie w różnych wymiarach życia społecznego (religijnego, artystycznego, politycznego i naukowego). Świadczy to niewątpliwie o dużym znaczeniu obu zjawisk dla psychospołecznego funkcjonowania i rozwoju człowieka. Stąd też celem tego artykułu jest przedstawienie różnic oraz wzajemnych zależności pomiędzy dialogiem a komunikacją, a także możliwości tworzenia

relacji dialogicznej w procesie kształcenia akademickiego. W oparciu o analizę literatury przedmiotu chciałbym przybliżyć czytelnikowi czym jest relacja dialogiczna oraz jakie ma znaczenie w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów pedagogiki.

1. Różnice i zależności pomiędzy dialogiem a komunikacją

Dialog jest terminem bardzo popularnym, który ze względu na funkcjonowanie w różnych kontekstach społecznych (sztuce, nauce, religii, polityce) oraz swój interdyscyplinarny charakter jest kategorią pojęciową o zróżnicowanym znaczeniu. Najczęściej, zgodnie ze swoją etymologią kojarzony jest z rozmową, gdyż pochodzi od greckiego słowa *dialogos* oznaczającego porozumiewanie się za pomocą słów. Przyjmując za punkt wyjścia tę uproszczoną definicję, warto jednak w poszukiwaniu bardziej wnikliwych eksplanacji odwołać się do koncepcji naukowych, które odsłaniają jego głębsze znaczenie. W naukach społecznych i humanistycznych należy do nich koncepcja dialogu personalistycznego, dialogu jako fenomenu komunikacji społecznej, dialogu hermeneutycznego oraz edukacyjnego (Jankowska, 2015). Stanowią one cenne źródło inspiracji poznawczych i praktycznych w pedagogice, a także perspektywę interpretacji zjawisk zachodzących w rzeczywistości edukacyjnej, także na poziomie szkolnictwa wyższego.

W dialogu personalistycznym, zgodnie z poglądami M. Bubera (1992), E. Lewinasa (2002), J. Tischnera (1999) oraz innych przedstawicieli tego nurtu filozofii, istotą jest spotkanie dwóch równowartościowych a jednocześnie odrębnych i różniących się od siebie podmiotów, otwartych na wzajemne poznanie, które służy odkrywaniu prawdy o sobie w kontekście agatologicznym. Dzięki wspólnie tworzonej relacji, opierającej się na wzajemnym szacunku, otwartości i zaangażowaniu poprzez autentyczność w (roz)mowie i postępowaniu wobec siebie nawzajem możliwe jest doświadczanie istoty człowieczeństwa w dzieleniu się uniwersalnymi, transcendentnymi wartościami (dobrem, prawdą i pięknem). Podczas każdego dialogicznego spotkania w atmosferze wzajemnej otwartości i zaufania dochodzi do wielu konstruktywnych oraz konstytutywnych zmian w poznawczej, emocjonalnej lub duchowej sferze osobowości, co stanowi jeden z kluczowych aspektów wychowania.

Dialogiczności nie należy ograniczać wyłącznie do międzyludzkiej komunikacji, gdyż ważniejszy dla wyrażania tej postawy jest sposób postępowania wobec drugiej osoby (Buber, 1992, s. 214). Jednak zarówno treść, jak i forma komunikatów werbalnych oraz niewerbalnych mają istotne znaczenie w manifestowaniu stopnia zwrócenia się ku drugiej osobie, czyli okazywania sobie nawzajem jak jesteśmy dla siebie ważni.

Aby stworzyć dialogiczną relację potrzebna jest gotowość do wychodzenia Ja naprzeciw Ty, zagadywania Drugiego i odpowiadania na artykułowane przez Innego

werbalnie lub niewerbalnie oczekiwania. Nie jest to łatwe bo wymaga zarówno bezinteresowności w podejściu do drugiej osoby, jak i „wyjścia z kryjówki” lęku, zawieszenia uprzedzeń, a także racjonalnego zaufania, opierającego się na doświadczeniu, że nie będzie się potraktowanym instrumentalnie przez Drugiego. Dlatego budowanie relacji dialogicznej jest z reguły długotrwałym procesem, w którym obie strony muszą się najpierw oswoić. Postępując szczerze i odpowiedzialnie względem siebie, motywują się do stopniowego ujawniania coraz szerszej prawdy o sobie, o swoich zaletach i niedoskonałościach, osiągnięciach i niepowodzeniach, a z czasem nawet o popełnianych błędach i posiadanych zaburzeniach. Jeżeli w odpowiedzi zamiast krytyki i odrzucenia spotka się to z akceptacją i zrozumieniem oraz udzielaniem potrzebnej pomocy to prowadzi do pogłębiania się relacji dialogicznej.

W dialogu personalnym bardzo ważna jest umiejętność kierowania swojej uwagi na potrzeby i potencjały drugiej osoby. Dlatego wychowawca powinien dostrzegać w wychowanku jego możliwości i pomagać mu rozwijać je w sobie, jeżeli tylko uzyska na to przyzwolenie. Zarówno wychowanek jak wychowawca objawiają się sobie za pomocą roz(mowy) lub milczenia podczas spotkania, w którym doświadczają osobotwórczej obecności. Jednakże, to „mowa przynosi bezpośrednie doświadczenie innego bytu ponieważ ten kto mówi, „objawia się”. Ten, do kogo się zwracamy jest jednocześnie wezwany do odpowiedzi – mówienia, które jest przychodzeniem w sukurs własnym słowom” (Gara, 2008, s. 184). Przy czym język komunikacji nie ogranicza się jedynie do słów i gestów, ale obejmuje również intencję i zachowanie. Bo „każda konkretna chwila dana przeżyciu osoby jest więc mową i zagadnięciem, na które odpowiadamy naszym własnym „językiem czynu” bądź zaniechania” (tamże, s. 192). Podkreśla to rangę kompetencji komunikacyjnych w tworzeniu dialogicznej relacji, których nie powinno się jednak sprowadzać jedynie do umiejętności sprawnego (tj. zrozumiałego) przekazywania informacji, gdyż jest to zaledwie jeden z „technicznych” aspektów dialogu. Ani też prowadzenia rozmowy bez zamiaru uzyskania wzajemności, czyli takiego samego zaangażowania interlokutora (dialog upozorowany) lub narzucania mu własnych racji przez „pedagoga propagandystę” (tamże, s. 64).

Znaczenie komunikacji jako działania społecznego jeszcze mocniej eksponowane jest w koncepcji dialogu społecznego, w której J. Habermas (1999) koncentruje się na analizie warunków umożliwiających uczestnictwo w dyskursie międzygrupowym ukierunkowanym na wypracowywanie konsensusu w oparciu o racjonalną argumentację (tamże). Implikacje edukacyjne wyrażają się natomiast w przygotowywaniu studentów do społecznej partycypacji poprzez rozwijanie w nich umiejętności argumentowania i negocjowania w dążeniu do kompromisu oraz rozwiązywania zaistniałych konfliktów (Gadacz, 2015, s. 89).

Próba połączenia założeń dialogu personalnego z działaniem komunikacyjnym stanowi z kolei koncepcja dialogu hermeneutycznego przedstawiona w pracach Hansa-

Georga Gadamera. Warunkiem (z)rozumienia i spotkania jest bowiem w takim samym stopniu otwarcie na język (mowę) co na osobę Innego. (tamże). Zrozumienie siebie poprzez to co mówi do mnie Inny możliwe jest dopiero dzięki komunikacji we wspólnym języku. Przy czym przekazywanie sobie znaczeń za pomocą słów może polegać zarówno na słowie mówionym jak i pisanym, kiedy komunikacja ma charakter zapośredniczony (za: Jankowska, 2015, s. 7). O jej walorach można się przekonać zwłaszcza w kontekście rozmów terapeutycznych, które odnoszą się do przeżyć traumatycznych, kiedy łatwiej (przynajmniej na początku) „mówić” językiem obrazów lub pisać (Pennebaker, Smyth, 2016) niż bezpośrednio opowiadać o doznanym cierpieniu „twarzą w twarz”, co jednak ma największą moc uzdrawiania (Herman, 1998, s. 187).

O potrzebie i wartości dialogu w edukacji szkolnej, niezależnie od szczebla kształcenia oraz pomimo napotykaných barier i trudności, dowodzą opracowania naukowe (oprócz wymienionych) także wielu innych znanych pedagogów, takich jak B. Śliwerski (2019), U. Ostrowska (2000), J. Rutkowiak (1992), M. Śnieżyński (1998, 2008). Zazwyczaj w zależności od tego czy bardziej akcentowane jest znaczenie komunikowania się w celu poszerzenia wiedzy, czy też tworzenia osobotwórczej relacji personalnej, podkreśla się w formułowanych definicjach albo prymat funkcji dydaktycznej albo wychowawczej. Oczywiście obie funkcje dialogu mogą, a nawet powinny wzajemnie się uzupełniać, ponieważ o zmianach w rozwoju człowieka decyduje zarówno jakość doświadczeń poznawczych jak i emocjonalnych, związanych z postawą oraz formą przekazu, które niosą ze sobą interakcje pomiędzy uczniem/studentem i nauczycielem. Dlatego też, aby dialog w edukacji osiągnął swoją osobotwórczą wartość należy nawiązując komunikację ze studentem okazać mu najpierw sympatię i szacunek oraz autentyczne zainteresowanie jego potrzebami (Śnieżyński, 2008, s. 19; Śnieżyński, 1998, s. 103-117), a także zrozumienie nawet dla błędnych początkowo postaw. Prowadzi to z czasem do rozwoju więzi oraz racjonalnego zaufania, co zwiększa wzajemną gotowość na wspólne poszukiwanie prawdy i motywuje do doskonalenia się na drodze samorozwoju. Ale nawet wówczas, kiedy dialog sprowadza się do metody dydaktycznej, tak jak w metodzie sokratejskiej, ukierunkowanej na dochodzenie do wiedzy (Moroz, 2015, s. 69-70) to na jej efektywność będzie wpływała jakość relacji, którą (s)tworzą nauczyciel z uczniem. Zawsze bowiem podczas wymiany myśli ludziom towarzyszą określone uczucia, które mają duży wpływ na poziom zaangażowania każdego uczestnika procesu komunikacji (Kreft, 2011, s. 60-61).

2. Obecność dialogu w przestrzeni akademickiego kształcenia

Warto zatem zapytać, w jakim stopniu i formie w procesie kształcenia akademickiego występują relacje dialogiczne nauczycieli ze studentami? Na to pytanie odpowiedzi po części dostarczają badania na temat rozumienia dialogu w kontekście doświadczeń wyniesionych

ze studiowania na pedagogicznej uczelni (Jankowska, 2019). Uzyskane wyniki pokazują, że wśród studentów od lat występuje tendencja do postrzegania dialogu bardziej w perspektywie pragmatycznej niż humanistycznej. Ta pierwsza wiąże się z prowadzeniem rozmów z nastawieniem na przekazywanie wiedzy, którą można z dobrym skutkiem zastosować w praktyce pedagogicznej. Występuje tu jednak dosyć duże zróżnicowanie, które zależy od stopnia przyjmowanych względem siebie postawy oraz stopniem zaangażowania studentów i nauczycieli.

Studenci wskazują bowiem na doświadczanie komunikacji wymuszonej realizacją programu na zajęciach, w której występuje albo wzajemne udawanie, służące jak najszybszej realizacji swoich interesów (uzyskania zaliczenia i zakończenia zajęć), albo prowadzenie rozmów formalnych, sprowadzających się do odpytywania z zadanych im do opanowania treści. Do tej grupy należą także rozmowy z wykładowcami dotyczące kwestii organizacyjno-formalnych związanych z warunkami prowadzenia zajęć (czas, miejsce, forma).

Dużo więcej satysfakcji dostarcza studentom kształcenie metodą dialogu edukacyjnego podczas zajęć prowadzonych w formie treningowej lub warsztatowej. Wybór interesującej i przydatnej w praktyce tematyki zajęć pozwala na większą aktywizację studentów, która wzmacnia w nich poczucie sprawstwa. W warunkach wzajemnej otwartości i uznania podmiotowości w trakcie tego rodzaju spotkań studenci doświadczają także dialogu ukierunkowanego na pragmatyczną wymianę informacji, która prowadzi do głębszego rozumienia odkrywanej wiedzy i wiązania jej z życiową praktyką.

Zdarza się również studentom prowadzenie rozmów z wykładowcami w klimacie pozwalającym na większe otwarcie i zaangażowanie, które prowadzi do pogłębienia rozumienia wspólnie eksplorowanych problemów. Takie spotkania, na przykład w ramach seminarium albo współpracy w kołach naukowych stymulują tożsamościowe procesy eksploracji i zobowiązania i prowadzą do głębszego poznawania siebie. Tego typu rozmowy ze względu na osobotwórczy charakter bliższe są już prowadzenia dialogu w perspektywie humanistycznej. Z badań prowadzonych przez wiele lat (2009-2016) przez D. Jankowską wynika jednak, że w relacjach studentów i nauczycieli zupełnie nieobecny jest dialog personalny. Tym samym nie urzeczywistnia się w przestrzeni edukacyjnej doświadczenie egzystencjalne opierające się na szacunku, zaufaniu i poczuciu bliskości, pozostając jedynie konstruktem teoretycznym ze sfery idei (tamże, s. 235-241).

Pomimo tego, na podstawie dotychczasowego wyводу możemy więc uznać, że istnieją poważne przesłanki teoretyczne, które pozwalają przypuszczać, że obecność relacji dialogicznej powinna sprzyjać rozwojowi kompetencji komunikacyjnych w procesie edukacji studentów. Co więcej, pomimo napotykanymi trudności z implementacją tej idei w przestrzeni społeczno-kulturowej wynikających ze wszechobecnej komercjalizacji, chaosu informacyjnego, nieustannej fluktuacji i związanych z tym zagrożeń, tym bardziej warto

starać się o jej stosowanie w szeroko pojmowanej edukacji. Wydaje się bowiem, że dopiero w ten sposób studenci mogą oni lepiej poznać (tj. zrozumieć i nauczyć się) jak poprzez właściwą komunikację buduje się więź i zaufanie, dzięki którym staje się ona bardziej skutecznym sposobem motywowania innych (a przede wszystkim wychowanków niedostosowanych społecznie) do samorozwoju i samorealizacji w zgodzie z obowiązującymi regułami współżycia społecznego.

Dlatego właśnie potrzebują edukacji, która wykształci w nich zdolność do krytycznego myślenia (przyjmowania wielu opcji) warunkującą ogarnianie myślą rozumiejącą tego co ich spotyka i dokonywania odpowiedzialnych, bo uzgodnionych w dialogu wewnętrznym i zewnętrznym, wyborów (Jankowska, 2018, s. 67-68). Dialogu, który jest najbardziej efektywną formą wymiany wiedzy na płaszczyźnie naukowej oraz doświadczeń we wspólnie podejmowanych działaniach praktycznych. Każdy człowiek potrzebuje też do prawidłowego funkcjonowania psychiczno-społecznego zaspokojenia podstawowych potrzeb (bezpieczeństwa, uznania, miłości, sensu itp.), które mogą być (z)realizowane wyłącznie w relacjach interpersonalnych.

3. Kompetencje komunikacyjne studentów w procesie kształcenia akademickiego

Zakres znaczeniowy nadawany w nauce pojęciu kompetencji komunikacyjnych jest z podobnych względów równie zróżnicowany co rozumienie tego czym jest dialog. Najogólniej rzecz ujmując jest to zarówno znajomość, jak i umiejętność sprawnego posługiwania się regułami języka naturalnego, polegająca na wysyłaniu do odbiorcy zrozumiałych dla niego informacji i odpowiedzi, ale także na dostosowywaniu przekazu do społecznego kontekstu interakcji (Hymes, 1986). W związku z powyższym o skuteczności tego rodzaju aktywności decyduje zarówno jej wymiar intrapsychiczny, jak i społeczno-kulturowy. Składa się na to motywacja, wiedza, procesy percepcji oraz umiejętność ich wykorzystywania adekwatnie do występującego kontekstu społecznego, co decyduje o jej klarowności i skuteczności (Morreale i in, 2007, s. 75-78). Motywacja to stopień siły z jaką dąży się do przekazania jakiejś informacji. Wiedza obejmuje treść, czyli to co chcemy przekazać oraz procedurę określającą w jaki sposób coś powiedzieć lub zrobić w określonej sytuacji. Procesy percepcji odnoszą się do uważnej obserwacji oraz aktywnego słuchania. Natomiast o umiejętności świadczy powtarzalność i efektywność podejmowanych zachowań komunikacyjnych. Kontekst sytuacyjny tworzą z reguły czas i miejsce, w którym przebiega komunikacja, a także status społeczny i liczba interlokutorów, płeć, wiek, pełnione role społeczne i występujący pomiędzy nimi typ relacji i zależności wynikający z pełnionej funkcji, a także normy i zwyczaje obowiązujące w danym środowisku (tamże, s. 80-93).

O jakości posiadanych kompetencji komunikacyjnych świadczy zatem precyzyjność wyrażania swoich myśli słowem lub gestem, a także związana z tym skuteczność

w osiągnięciu zamierzonych celów. Nie chodzi tu jednak tylko o to, żeby być dobrze zrozumianym, czyli o wywołanie w umyśle interlokutora znaczenia zgodnego ze zamierzeniami nadawcy, ale o wywieranie wpływu na rozmówcę aby skłonić go do zachowania zgodnego z intencjami nadawcy. W związku z tym niektórzy włączają jeszcze w zakres znaczeniowy tego pojęcia umiejętność zachowania adekwatnych w danej sytuacji proporcji pomiędzy asertywnością i responsywnością (McCroskey, Richmond, 1996, s. 90). Wymaga to pewnej elastyczności pomiędzy artykułowaniem własnych potrzeb oraz stawianiem granic, a empatycznym wsłuchiowaniem się i odpowiadaniem na oczekiwania interlokutorów. Należy przy tym pamiętać, że osiągnięcie skuteczności obwarowane jest też całym szeregiem wymogów kulturowych, które stanowią kryteria moralnej oceny podejmowanych interakcji. Ma to szczególne znaczenie w oddziaływaniach pedagogicznych, w których z założenia dąży się do eliminowania manipulacji ponieważ niszczy zaufanie i uniemożliwia tworzenie osobotwórczej relacji, co przejawia się w postaci wychowania nieadekwatnego, fikcyjnego, wyobcowanego lub zawładniającego (Gara, 2012).

Dlatego R. Kwaśnica (2003) kompetencje komunikacyjną definiuje jako zdolność bycia w dialogu z innymi oraz ze sobą samym. Wykracza ona poza zwykłą rozmowę, czy dyskusję i obejmuje raczej gotowość i otwartość na wymianę tego co osobiste, indywidualne i niepowtarzalne w poszukiwaniu sensu ludzkiej egzystencji poprzez dialog i budowanie relacji w spotkaniu z drugim, innym człowiekiem (tamże, s. 300).

Wskaźnikami jej rozwoju są:

- 1) „zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby;
- 2) (zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań;
- 3) postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawić własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową (skończoną, zamkniętą)” (tamże, s. 301).

Kompetencje komunikacyjne odnoszą się nie tylko do prowadzenia rozmów z innymi, lecz także z samym sobą, co stanowi warunek podejmowania przemyślanych decyzji oraz ich ewentualną weryfikację i zmianę. O znaczeniu wewnętrznej rozmowy z samym sobą w kształtowaniu relacji z otoczeniem oraz budowaniu własnej tożsamości przekonuje koncepcja dialogu wewnętrznego (Oleś, Puchalska-Wasył, 2012). Z badań prowadzonych pod kierunkiem P. Olesia wynika, że dialogowość wewnętrzna może pełnić funkcję paliatywną i transgresyjną w organizowaniu aktywności człowieka. Pierwsza nasila tendencję do wniknięcia w świat myśli i przekonań innych osób w celu poznania ich opinii o sobie, a zwłaszcza zrozumienia ich negatywnych reakcji i krytycznego nastawienia. Druga natomiast wiąże się ze zdolnością do wychodzenia poza egocentryczną perspektywę własnego Ja, umożliwiającą empatię, poznawanie nowych idei oraz głębsze poznawanie własnej tożsamości w sposób otwierający człowieka na nowe kontakty i zmiany. Obie te

funkcje są przydatne w pracy wychowawczej, gdyż pomagają w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych oraz wzmacnianiu więzi z otoczeniem. Funkcja paliatywna dialogu wewnętrznego może pomóc wychowawcy w zrozumieniu tego, czego nie akceptują w jego postawie wychowankowie, co z kolei jest jednym z podstawowych warunków samodoskonalenia. Natomiast dzięki funkcji transgresyjnej wychowawca zachowuje zdolność do otwartości na spotkanie z drugim, innym człowiekiem, a także wyzwala się z rutyny i unikania schematyzmu w swojej pracy zawodowej (Oleś i in., 2010). Warto zatem pamiętać, że wychowawcy z rozwiniętą zdolnością do prowadzenia dialogu wewnętrznego łatwiej będzie kształtować taką umiejętność w wychowanku, która będzie sprzyjać rozwojowi autorefleksji i lepszej adaptacji społecznej.

Umiejętności komunikacyjne pełnią ważną funkcję w nawiązywaniu satysfakcjonujących i rozwijających relacji interpersonalnych. Z tego względu do ich empirycznych wskaźników niektórzy autorzy zaliczają siłę przebiccia, empatię, umiejętność integracji z grupą, umiejętność pracy w sytuacjach konfliktowych, wyrażanie i przyjmowanie konstruktywnej krytyki, budowanie własnych kontaktów, umiejętności negocjacyjne oraz sprawne przekazywanie idei i argumentacji (Niermayer, 2009). Wydaje się jednak, że tak szeroki zakres definiendum zaciera wyrazistość pojęcia, co utrudnia odróżnianie go od innych kompetencji społecznych.

Natomiast w świetle przedstawionych powyżej poglądów można przyjąć, że o rozwoju kompetencji komunikacyjnej świadczy przyrost wiedzy wraz z umiejętnością jej adekwatnego stosowania. Polega to na uwzględnianiu zmienności sytuacji komunikacyjnej, którą wyznaczają czas, przestrzeń, miejsce oraz obowiązujące reguły kulturowe i elastycznym dostosowywaniu do niej takiego sposobu komunikacji, który zapewnia skuteczność w interakcjach interpersonalnych (Frydrychowicz, 2009, s. 25). O skuteczności można mówić wtedy, kiedy ktoś mówi w sposób zrozumiały dla odbiorcy i zachowuje równowagę między asertywnością i responsywnością. A ponad to przestrzegając obowiązujących reguł w komunikacji, koordynuje z interlokutorem działania ukierunkowane na realizację wspólnie uzgodnionych celów (tamże, s. 23).

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych u osób studiujących resocjalizację jest uzasadnione z kilku względów. Po pierwsze wiąże się to z zapotrzebowaniem na tego rodzaju umiejętności ze względu na jej niski poziom u młodzieży niedostosowanej społecznie (Wojnarska, 2013; Małachowska, 2017), który dodatkowo koreluje z przejawianiem przez nich zachowań destrukcyjnych i autodestrukcyjnych (Sanger i in, 2001) oraz trudnościami w reintegracji społecznej po opuszczeniu placówek resocjalizacyjnych. Po drugie, jak pokazują wyniki badań w „ogólnie pozytywnych relacjach wychowawców z wychowankami mało jest jednak szczerzej, otwartej komunikacji, bliskiego kontaktu oraz swobody i bezpieczeństwa” (Karłyk-Ćwik, 2009, s. 284). Tylko 12% wychowawców opowiada się za stosowaniem partnerskiego stylu pracy z wychowankiem i aż 47% jest temu

zdecydowanie przeciwna, uzasadniając konieczności stosowania autokratyzmu i dominacji wysokim poziomem demoralizacji swoich podopiecznych. Mają też duże trudności w prowadzeniu rozmów indywidualnych z wychowankami (Kupiec, 2017).

Ten niekorzystny stan rzeczy wiąże się zapewne po części z deficytami, które stwierdza się już w okresie studiowania. Brakuje co prawda systematycznych i zakrojonych na szeroką skalę badań na ten temat, ale nawet z fragmentarycznych doniesień wiadomo, że polscy studenci wykazują trudności w nawiązywaniu bliskich i trwałych relacji interpersonalnych, które wymagają werbalnej i niewerbalnej komunikacji, zaufania oraz umiejętności bycia nagradzającym w podejmowanych interakcjach (Bobrowska-Jabłońska, 2003). Jeszcze mniej optymistyczne są dane z badań, które dotyczą studentów pedagogiki. Otóż większość z nich wykazuje niski (43,2%) lub przeciętny (51,5%) poziom kompetencji społecznych, a jedynie 5,3% potrafi na wysokim poziomie nawiązywać relację z innymi ludźmi, dokonywać autoprezentacji w sytuacjach ekspozycji społecznej, czy też realizować własne potrzeby społeczne bez naruszania praw innych osób (Wierzejska, 2015, s. 39-40). Na niskim poziomie (niski 45,4%, przeciętny 44,5%, wysoki 10,1%) jest też ich umiejętność komunikowania się z innymi ludźmi, a także zdolność oceny własnych reakcji w sytuacjach interpersonalnych oraz rozwiązywania problemów i konfliktów (tamże, s. 41).

Z innych badań wiadomo też, że studium specjalności pedagogiczne charakteryzuje średnio zawansowany poziom kompetencji komunikacyjnych. Są to osoby, które często przejawiają zachowania empatyczne, ale o umiarkowanej sile przebiccia. Potrafią integrować się z grupą i w zależności od natężenia konfliktu znaleźć jego rozwiązanie. Trudność sprawia im natomiast przyjmowanie i wyrażanie krytyki, a także podejmowanie współpracy i tworzenie więzi w relacjach interpersonalnych. Nie potrafią też efektywnie stosować strategii negocjacyjnych. Znamienne jest przy tym, że czynnikiem, który różnicuje poziom posiadanych przez studentów kompetencji komunikacyjnych jest ich zaangażowanie w realizację praktyk pedagogicznych (Janiak, 2016, s. 65-66). Przywołane wyniki badań przemawiają zatem za potrzebą rozwijania kompetencji komunikacyjnych studentów w procesie kształcenia akademickiego, a jednocześnie szukania bardziej efektywnych sposobów niż są dotychczas stosowane?

4. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia pedagogicznego

Wydaje się, że poza behawioralnym, rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych studentów sprzyjać może każdy inny, współczesny paradygmat kształcenia w szkole wyższej, tj. humanistyczny, konstruktywistyczny lub krytyczno-emancypacyjny (Dyjak, 2013). Ze względu jednak na najbardziej zbliżony do ontologii filozofii dialogu jest paradygmat humanistyczny, w którym komunikacja pomiędzy nauczycielem a studentem

jest dwukierunkowa, a jej celem jest odkrywanie sensu swojego istnienia, podejmowanych działań oraz kontaktów i relacji z innymi. Jego efektywność zależy w większym stopniu od kompetencji merytorycznych (wiedzy) i społecznych nauczyciela, ale także od motywacji, zaangażowania, wiedzy i aktywności samego studenta. Podstawowym wskaźnikiem ewaluacji prowadzonego w ten sposób kształcenia są zmiany, które dostrzegają w sobie studenci w zakresie posiadanej wiedzy, umiejętności oraz postaw odnoszących się do zjawisk o znaczeniu wychowawczym.

Dodajmy jednak, że zdaniem A. Dyjak implementacja paradygmatu humanistycznego w czystej postaci ma ograniczone możliwości zastosowania w procesie masowej edukacji na uczelni wyższej. Obejmuje on bowiem swoim zakresem pewne obszary niszowe, których celem jest kształtowanie tzw. „miękkich” kompetencji społecznych, w tym interpersonalnych i komunikacyjnych. Odbywa się to najczęściej w formie treningów, czy też warsztatów komunikacji interpersonalnej, które w swoich założeniach ukierunkowane są na rozwój osobisty studentów. Drugim obszarem zastosowania omawianego paradygmatu są indywidualne formy pracy, do których zalicza się tutoring, mentoring oraz coaching. Polegają one na tworzeniu relacji motywującej studenta do tworzenia i realizacji indywidualnej ścieżki kształcenia w obrębie wybranej przez niego dyscypliny naukowej. Ostatni obszar, w którym może się przejawiać humanistyczny paradygmat kształcenia jest doradztwo pedagogiczne, które obejmuje nie tylko pomoc w zakresie rozwoju intelektualnego i zawodowego, ale także wspieranie w rozwiązywaniu problemów życiowych należących do sfery prywatnej. Jest to proces, którego efektywność zależy od autentyczności i bliskości budowanej relacji, opierającej się na wzajemnym zaufaniu i odpowiedzialności (tamże, s. 345 i 363).

To w jaki sposób w praktyce można organizować i prowadzić zajęcia rozwijające kompetencje komunikacyjne studentów pedagogiki przedstawia w swoim artykule B. Czerska (2010). Autorka na podstawie własnych doświadczeń i przeprowadzonych ewaluacji rekomenduje realizowanie warsztatów opierających się na zasadzie uczenia się przez doświadczanie przeżyciowe. Polega to na stwarzaniu sytuacji, w której uczestnicy wykorzystują przekazywaną im wiedzę teoretyczną do samodzielnego wykonywania ćwiczeń praktycznych (np. przez odgrywanie scenek), a następnie dzielą się nawzajem swoimi spostrzeżeniami, wrażeniami oraz refleksjami. Celem prowadzonych w ten sposób zajęć jest uruchomienie interpersonalnego procesu uczenia się, opierającego się na zastosowaniu metod aktywizujących i dostarczaniu doświadczeń zbliżonych do tych, z którymi studenci mogą spotkać się w praktyce wychowawczej (tamże, s. 152-153). Oprócz odkrywania wiedzy prowadzone zajęcia powinny być ukierunkowane na rozwijanie takich umiejętności jak nawiązywanie kontaktu i budowa zaufania, klarowność i sprawność przekazu informacji (ich nadawanie i odbiór), wywieranie wpływu (przekonywanie, negocjowanie, mediacja), udzielanie wsparcia, a także wyrażanie konstruktywnej krytyki.

Realizacja zaplanowanych w programie zadań ma służyć kształtowaniu rozpoznawania i wyrażania potrzeb, dzielenia się nie tylko przemyśleniami, ale i uczuciami, wypowiedziami się na temat silnych oraz słabych stron, a także konstruktywnej analizie popełnianych błędów komunikacyjnych.

W strukturze organizacyjnej warsztatów rozwijających zdolności komunikacyjne wyróżnia się trzy części - wstępną, właściwą oraz podsumowującą. Pierwszą warto zacząć od prostych ćwiczeń wprowadzających (gier i zabaw słownych lub/i ruchowych) oraz pytań związanych z samopoczuciem. Jeżeli jest to kolejne z cyklu spotkanie, to można poprosić uczestników o podzielenie się doświadczeniami z zadań, które mieli do wykonywania poza zajęciami i dokonać wspólnie z nimi analizy tzw. transferu wiedzy oraz umiejętności. W części właściwej przed przystąpieniem do działania należy dokładnie omówić ze studentami znacznie wychowawcze zaplanowanych do ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych. Niezależnie od prowadzonej na bieżąco po każdym ćwiczeniu analizy tego co było zrobione dobrze oraz tego, co można zrobić inaczej (w domyśle lepiej), w podsumowaniu zajęć należy umożliwić uczestnikom swobodną wymianę myśli, emocji, spostrzeżeń i refleksji nad własnymi doświadczeniami. Zadanie prowadzącego polega na wzmacnianiu motywacji studentów do dzielenia się na forum zdobytą wiedzą, emocjami i spostrzeżeniami na temat własnych reakcji podczas nawiązywanych w trakcie ćwiczeń interakcji z innymi. Należy przy tym wystrzegać się oceny, ale zachęcać do odsłaniania się i mówienia otwarcie o swoich emocjach, uczuciach oraz przemyśleniach. Są to nie mniej istotne kwestie niż zaangażowanie studentów w wykonywanie zaplanowanych zadań, albowiem od akceptującej postawy nauczyciela zależy w dużej mierze autentyczność w wypowiedziach studentów i tworzenie relacji dialogicznej.

Oprócz zajęć dydaktycznych, rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w procesie kształcenia akademickiego może być również realizowane w ramach działalności kół naukowych. Sprzyja temu pozaformalny charakter prowadzonej w ten sposób edukacji, która pozwala na większą swobodę i otwartość (autentyczność) w relacjach pomiędzy nauczycielem a studentami. O rozwijanie kompetencji komunikacyjnych można zadbać również w dwojaki sposób. Po pierwsze poprzez przyjęcie takiej struktury spotkań, a także zadań oraz aktywizujących form i metod pracy, które z założenia sprzyjają swobodnemu wypowiedzianiu się, prowadzeniu indywidualnych rozmów oraz nawiązywaniu relacji dialogicznej (Kupiec, 2015). A po drugie przez zainteresowanie studentów w poszukiwaniach badawczych problematyką dialogu i komunikacji. Mogą posłużyć się w tym celu metodą projektów i zająć się badaniem czynników, które warunkują zmienność tych procesów w wybranych środowiskach wychowawczych. Warto jednak pamiętać, że taką formą kształcenia ze względu na niski poziom partycypacji studentów w tego typu organizacjach (od 9% do 14%) można objąć raczej niewielki odsetek młodzieży akademickiej (Marek, 2012; Wróblewska, 2013).

Podsumowanie

Dialog jest pojęciem o szerszym znaczeniu niż komunikacja, przy czym oba pojęcia są ze sobą nierozdzielnie związane. I nie chodzi tu tylko o sytuację, w której nachodzić będą na siebie zakresy znaczeniowe w szerokim definiowaniu obu terminów. Większe znaczenie ma fakt, że bez wzajemnej komunikacji nie można odkryć głębokiej prawdy o sobie oraz drugim człowieku, tak samo jak nie jest to możliwe bez osobistego i autentycznego spotkania z nim. Jest to szczególnie ważne w procesie wychowania, w którym z założenia dąży się do wspierania wychowanka w rozpoznawaniu i internalizowaniu wartości (prawdy, dobra i piękna). Osiągnięcie tego celu zależy od stopnia zaangażowania i poziomu odpowiedzialności nauczyciela-wychowawcy, który dąży do stworzenia z uczniem-wychowankiem relacji dialogicznej, opierającej się na sprzężeniu zwrotnym pomiędzy zaufaniem i szczerością we wzajemnej komunikacji. Zrozumienie istoty tej zależności oraz opanowanie umiejętności pomagających w budowaniu takiej relacji stanowi z kolei ważny cel kształcenia akademickiego przyszłych pedagogów.

Za potrzebą realizacji tego celu w kształceniu pedagogicznym przemawia stwierdzenie w wielu badaniach przeważnie niski oraz przeciętny poziom kompetencji komunikacyjnych zarówno u absolwentów, jak i osób studiujących na kierunkach pedagogicznych. Być może ze względu na ograniczone możliwości budowania relacji dialogicznej w obrębie tradycyjnych form kształcenia (wykłady i ćwiczenia) realizowanych w paradygmacie behawioralnym, studenci nie doświadczają zbyt często spotkań pogłębiających rozumienie dialogu oraz jego znaczenia dla rozwijania umiejętności komunikacyjnych. Istnieją wszakże wskazówki płynące z dobrych praktyk oraz wypróbowane propozycje zajęć, których wysoką wartość edukacyjną potwierdzają wypowiedzi studentów. Warto więc w kształceniu studentów częściej stosować formy warsztatowe i metody aktywizujące, gdyż sprzyjają większemu zaangażowaniu w działanie i odkrywaniu siebie (swoich możliwości i przezwyciężaniu ograniczeń) przy wspierającej roli nauczyciela w interakcjach z innymi uczestnikami. Tego typu spotkania stwarzają dobre warunki do budowania relacji dialogicznej nauczycieli ze studentami, w której dzięki otwartej komunikacji uczą się lepiej rozumieć samych siebie i to z czym spotykają się w kontaktach interpersonalnych.

Bibliografia:

- Bobrowska-Jabłońska, K. (2003). Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH - raport z badań, „E-mentor” nr 2 ; <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/2/id/17>.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa: Pax.

- Czerska, B. (2010). Kompetencje komunikacyjne w kształceniu pedagogów – projekt zajęć, (w:) A. Sujak, D. Skulicz (red.), *Paradygmat akademickiego kształcenia pedagogów*, 151-164, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dyjak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Frydrychowicz, S. (2009). Sposoby ujmowania kompetencji komunikacyjnej – jej geneza i rozwój w perspektywie sytuacji komunikacyjnej, *Psychologia Rozwojowa*, 2 (14), 13-28.
- Gadacz, T. (2015). Pięć koncepcji dialogów, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2 (236), 75-91.
- Gara, J. (2012). Socjopatologia wychowania – upozorowanie i fikcyjność, *Resocjalizacja Polska*, 3, 213-226.
- Gara, J. (2008). *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków: Wyd. WAM.
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Herman, J. L. (1998). *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk: Wyd. GWP
- Hymes, D. (1986). On communicative competence (in:) J.B. Pride, J. Holmes, (eds.), *Sociolinguistics*, 269-293, Harmondsworth: Penguin Books.
- Janiak, A.M. (2016). Poziomy kompetencji komunikowania się studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu, (w:) W. Heller, A. M. Janiak, (red.), *Kompetencje interpersonalne w przestrzeni szkoły*, 51-67, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Jankowska, D. (2015). Pedagogiczna interpretacja dialogu, „*Meritum*” *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 2, (37), 2-9.
- Jankowska, D. (2018). Dialog mimo wszystko. *Studia z Teorii Wychowania*, t. IX, 2 (23), 61-78.
- Jankowska, D. (2019). Jutro dialogu edukacyjnego – rozumienie dialogu i jego znaczenia w procesie kształcenia przyszłych pedagogów (w:) J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka, (red.), *Pedagogika dialogu. Pomędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, 227-244, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Karłyk-Ćwik, A. (2009). *Kompetencje pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Toruń: Wyd. „Akapit”.
- Kreft, D. (2011). Dialog podstawą więzi międzyludzkiej w filozofii Bubera i Bartha, (w:) S. Kruszyńska, K. Bembenek, I. Krupecka, (red.), *Dialog. Idea i doświadczenie*, 56-66, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kupiec, H. (2017). Rozmowa indywidualna z wychowankiem w placówce resocjalizacyjnej, (w:) R. Opora, R. Breska, J. Jezierska, M. Piechowicz, (red.), *Resocjalizacja osób niedostosowanych i wykluczonych społecznie*, 181-199, Gdańsk: Wyd. Dyfin.
- Kupiec, H. (2015). Dialogiczność w kształceniu pedagogicznym studentów resocjalizacji, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2 (18), 157-177.

- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 2, 291-314, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Levinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Małachowska, E. (2017). Kompetencje komunikacyjne wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych, (w:) I. Mudrecka, (red.), *Teoretyczne i metodyczne aspekty resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, 187-198, Warszawa: Wyd. „Pedagogium”.
- Marek, L. (2012). *Od próżnowania do rozwoju osobowego. Wolnoczasowa aktywność studentów*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- McCroskey, J., Richmond, V. P. (1996). *Fundamentals of human communication. An interpersonal perspective*. Prospect Heights, Illinois: Waveland
- Moroz, J. (2015). Czy dialog sokratejski może być konstruktywistyczny?, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 18, 69-78.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2008). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niermayer R. (2009). *Umiejętności osobiste. Jak je rozwinąć i wykorzystać w pracy?*, Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Oleś, P., Batory, A., Buszek, M., Chorąży, K., Dras, J., Jankowski, T., Kalinowska, I., Kubała, D., Parzych, J., Sadowski, S., Sosnowska, K., Talik, W., Wróbel, M. (2010). Wewnętrzna aktywność dialogowa i jej psychologiczne korelaty, *Czasopismo Psychologiczne*, 1 (16), 113-127.
- Oleś, P., Puchalska-Wasył, M. (2012). *Dialog z samym sobą*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Pennbaker, J.W., Smyth, J.M. (2016). *Terapia przez pisanie*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rutkowiak, J. (1992). O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale, (w:) J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, 13-52, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Sanger, D., Moore-Brown, B., Magnuson, G., Svoboda, N. (2001). *Prevalence of language problems among adolescent delinquents: A closer look*, *Communication Disorders Quarterly*, 23, 108-125.
- Śliwerski, B. (2019). Dialog – jego istota, formy i uwarunkowania, (w:) J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka, (red.), *Pedagogika dialogu. Pomiedzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, 18-28, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śnieżyński, M. (1998). *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków: Wyd. PAT.
- Śnieżyński, M. (2008). *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków: Wyd. Akademii Pedagogicznej.
- Tischner, J. (1999). *Filozofia dramatu*, Kraków: Wyd. „Znak”.

Wojnarska, A. (2013). *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*, Lublin: Wyd. UMCS.

Wróblewska, W. (2013). Postawy studentów wobec działalności w kołach naukowych, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 17 (2), 121-132.

Mgr Justyna Jastrzębska, <https://orcid.org/0000-0001-6889-4141>
Instytut Psychologii, WFCH
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Internet jako miejsce nawiązywania relacji interpersonalnych.

Grupy społeczne w obszarze cyberprzestrzeni

The Internet as a place for establishing interpersonal relations.

Social groups in cyberspace

doi: 10.34766/fetr.v42i2.277

Abstrakt: Internet jest nieodłącznym elementem życia współczesnego człowieka. Szerokie spektrum możliwości jego wykorzystania sprawia, że towarzyszy ludziom niemal w każdym obszarze ich funkcjonowania – począwszy od komunikacji, poprzez edukację, pracę, aż do rozrywki. Internet składa się ze zróżnicowanych środowisk o różnorodnym zastosowaniu. Jedną z najważniejszych jego właściwości jest społeczny wymiar sieci. Internet pozwala na nawiązywanie i podtrzymywanie relacji interpersonalnych, które mogą przyjmować różnorodne formy. Strony internetowe, poczta elektroniczna, fora i grupy dyskusyjne są składowymi sieci, które umożliwiają wymianę informacji i komunikację. Problematyka relacji interpersonalnych jest przedmiotem zainteresowania psychologów z kilku względów. Różnice w formie kontaktu, możliwość eksperymentowania z internetową tożsamością, rodzaje i dynamika grup to niektóre z determinantów relacji z innymi użytkownikami sieci. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie zagadnień komunikacji w Internecie, możliwości jakie daje ten środek przekazu, tworzenia własnej tożsamości przez użytkowników oraz procesów, które obserwowalne są w grupach (np. konformizm społeczny, efekt polaryzacji). Przestrzeń internetowa jest miejscem nieustannych zmian, które oddziałują na funkcjonowanie człowieka, dlatego ważne jest poszerzanie wiedzy w tym zakresie.

Słowa kluczowe: Internet, relacje interpersonalne, społeczeństwo sieci, grupy internetowe

Abstract: The Internet is an inherent element of today's life. The Internet's wide range of practical application makes it indispensable in almost every area of human activity: from communication and education to work and entertainment. The Internet consists of diverse environments with various uses. One of its most important properties is its social dimension. The Internet allows for establishing and maintaining interpersonal relationships that can take various forms. Websites, e-mail, forums, and discussion groups are components of networks that enable information exchange and communication. Such interpersonal relations are interesting to psychologists for several reasons. Differences in the form of contact, the ability to experiment with online identity, types, and dynamics of groups are some of the determinants of relationships with other network users. This article aims to present the issues of communication on the Internet, the possibilities offered by this medium, the issues of creating the user's own identity, and processes that are observable in groups (e.g. social conformism, polarization effect). Internet space is a place of constant changes that affect human functioning, which is why it is important to expand knowledge in this area.

Keywords: Internet, interpersonal relations, network society, internet groups

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich lat Internet stał się nieodłącznym elementem życia ludzkiego. Sieć, stworzona w latach 60. XX wieku na potrzeby wojska, rozrosła się na niewyobrażalną skalę, stanowiąc w obecnych czasach podstawowe miejsce komunikacji (Ryan, 2010). Internet – oprócz zachowania swoich pierwotnych funkcji, takich jak umożliwienie nieograniczonego dostępu do informacji i ich wymiany – stał się również miejscem spotkań, nawiązywania relacji towarzyskich, tworzenia się grup społecznych (Weiser, 2010). Wielu badaczy podziela pogląd, że to właśnie ta społeczna funkcja sieci internetowej jest obecnie dominującą (por. Young, 2000). Wallace (2005) wskazuje, że „eksplozja internetowa” nastąpiła w tak krótkim czasie, iż zabrakło danych identyfikujących wpływ tego narzędzia komunikacji na funkcjonowanie człowieka. Autorka podkreśla, że korzystanie z sieci internetowej kształtuje percepcje i zachowanie człowieka. Obszar Internetu również ulega zmianie w rezultacie działań jednostek z niego korzystających. Według Juszczyka (2011) komunikacja w sieci jest tak różna od dotychczasowych form komunikacji, iż wraz z jej rozpowszechnieniem powstają nowe płaszczyzny relacji międzyludzkich.

Internet określanany jest jako twór niejednorodny, złożony z wielu elementów (Abbate, 2000). W literaturze wyraźnie wskazywane jest istnienie czterech specyficznych „środków” w przestrzeni internetowej, tj. (1) World Wide Web, (2) poczta elektroniczna, (3) fora i czaty internetowe, (4) rzeczywistość wirtualna (por. Wallace, 2005; Pesce, 2017). Poniżej scharakteryzowane zostało każde z tych środowisk z uwzględnieniem ich społecznej funkcji.

World Wide Web czyli tzw. sieć globalna, zawiera informacje z niemal każdej dziedziny życia, do których dostęp mają użytkownicy Internetu (np. wydarzenia ze świata, hasła encyklopedyczne, wiedza naukowa itp.), ale również mogą ją tworzyć poprzez własne domeny (Smart, Shadbolt, 2018). Strony internetowe mogą być więc źródłem pozyskiwania potrzebnych informacji jak i miejscem poszukiwania odbiorców własnego przekazu. W literaturze zwraca się uwagę na szerokie możliwości wykorzystywania tego środowiska oraz istniejące liczne zagrożenia, związane głównie z ograniczoną kontrolą nad udostępnianymi informacjami. Wskazuje się, że jest to jeden z najbardziej rozbudowanych obszarów cyberprzestrzeni.

Poczta elektroniczna (inaczej *e-mail*) jest powszechnie stosowanym narzędziem komunikacji wykorzystywanym przez użytkowników indywidualnych oraz firmy, uczelnie, organizacje, itp. (Wallace, 2005). Popularność platform do mailingu związana jest z charakterem usług, które oferują – zwykle bezpłatnie, natychmiastowy przekaz informacji do dowolnego miejsca na świecie. Maile mogą być kierowane do wybranego, jednego bądź wielu, użytkowników.

Fora dyskusyjne są obszarem, w którym internauci mogą podjąć dowolny temat, publikując swoją wypowiedź i umożliwiając tym samym zabranie głosu innym

użytkownikom (Holtz, Kronberger, Wagner, 2012). To internetowe środowisko określane jest jako asynchroniczne, co oznacza, że w dowolnym momencie możliwe jest zamieszczenie swojej wypowiedzi, zaś same dyskusje mogą się toczyć przez długi okres czasu (Wallace, 2005). Grupy dyskusyjne również mogą mieć charakter asynchroniczny, różnią się jednak od forów bardziej uporządkowanym schematem działania, np. podziałem ze względu na tematykę poruszaną w danej grupie. Do grup należy zwykle mniejsza liczba uczestników, mających ze sobą częstszy kontakt niż na forach, które są dostępne dla wszystkich internautów. W polskojęzycznym środowisku internetowym fora i grupy dyskusyjne są często ze sobą utożsamiane, jednak na stronach anglojęzycznych widoczne jest to rozróżnienie. Ze względu na nieprecyzowany charakter forów, często zaobserwować można zjawisko tzw. *flame war*, oznaczające żywiołową dyskusję, która w pewnym momencie staje się złośliwa, wulgarna itp. (Wallace, 2005).

Rzeczywistość wirtualna związana jest głównie ze środowiskiem graczy skupionych w przestrzeni sieci internetowej (O'Connor, Longman, White, Obst, 2015). Korzystają oni z istniejących platform, czasem rozwijając je. Oprócz funkcji rozrywkowej strony takie umożliwiają również komunikację między użytkownikami oraz tworzenie grup. Środowisko rzeczywistości wirtualnej jest jednym z najszybciej rozwijających się w przestrzeni Internetu.

Komunikacja internetowa oparta jest w dużym stopniu na języku pisanim (Grzenia, 2007). W ostatnich latach coraz większą popularność zyskują multimedia (zdjęcia, nagrania głosowe, animacje, krótkie nagrania filmowe) jako element komunikacji między użytkownikami sieci. Forma języka, którym posługujemy się w relacjach interpersonalnych zależy od charakteru tej relacji, jej kontekstu, stopnia znajomości rozmówcy itp. Podobnie, w Internecie formy komunikacji reprezentowane przez daną osobę mogą się zmieniać, w zależności od kontekstu sytuacyjnego. W środowisku internautów funkcjonuje wiele skrótów językowych, często specyficznych dla konkretnych grup. Zjawisko to określane jest w literaturze jako ekonomiczne wykorzystanie języka (Wallace, 2005). Oprócz oszczędności czasu, skróty te pełnią funkcję społeczną – są zrozumiałe dla określonej grupy odbiorców, co może prowadzić do zacieśnienia relacji między nimi i zwiększonego poczucia wzajemnego zrozumienia. Część badaczy wskazuje, iż sieć internetową można traktować jako medium, które służy uzupełnieniu tradycyjnych form komunikacji, np. kontaktu bezpośredniego, rozmów telefonicznych (Juszczak, 2011).

1. Doświadczenia społeczne i relacje interpersonalne w świecie wirtualnym

Poznanie specyfiki komunikacji między użytkownikami Internetu i formy ich relacji są determinowane zrozumieniem, w jaki sposób sieć internetowa kształtuje współczesny świat. Wallace (2005) odnosi się do popularnego określenia sieci internetowej jako „globalnej wioski”, wskazując, że jedynie częściowo jest ono poprawne: „Internet jest raczej ogromnym

zbiorem enklaw, w których ludzie o podobnych zainteresowaniach wymieniają się informacjami, razem pracują, opowiadają sobie dowcipy, dyskutują o polityce, pomagają sobie lub grają w różne gry. Geografia może mieć tylko niewielki wpływ na to, jak formują się te enklawy, czynnikiem decydującym jest zaś cel, w jakim one powstają, i to właśnie najbardziej oddziałuje na nasze zachowanie” (tamże, s. 17-18). To właśnie te grupy społeczne – określane przez autorkę „enkławami” – wydają się być uniwersalnym elementem, tworem użytkowników Internetu, poprzez który realizowana jest jego społeczna funkcja.

Badacze zajmujący się zagadnieniem korzystania z Internetu, „bycia w sieci”, podkreślają, że zachowanie to wiąże się z szerokim spektrum doświadczeń, które mogą być zarówno pozytywne jak i negatywne (por. Wallace, 2005; Holtz, Kronberger, Wagner, 2012). Umożliwiając realizację własnych zainteresowań, korzystanie z sieci niesie za sobą różnorodne wyzwania (Gursztyn, 2015). Jak wskazuje autorka, dotyczy to szczególnie osób młodych, przez których Internet oceniany jest zwykle jako bezpieczne narzędzie do kształtowania tożsamości, nawiązywania kontaktów, poszukiwania rozwiązań problemów. Zajęcka (2012) wskazuje, że u części młodzieży korzystającej z Internetu obserwowalny jest wzrost wiedzy na temat pozytywnych form zachowań oraz stylu życia. Dla niektórych osób łatwiejsze okazuje się nawiązanie kontaktu za pośrednictwem sieci, niż w rzeczywistym życiu. Istnieją pewne charakterystyki kontaktu podejmowanego z użyciem sieci internetowej, które mogą determinować jego charakter i przebieg. Jedną z nich jest anonimowość użytkowników – obserwowalna szczególnie na forach internetowych (Christopherson, 2007). Problem nadzoru nad treściami poruszonymi w rozmowach jest kolejną cechą kontaktu internetowego. Niektóre grupy i fora korzystają ze specjalnie powołanych do tego celu osób, które moderują przebieg rozmów i pojawiających się treści. Istnieje możliwość usunięcia z danej grupy osób, które zachowują się w sposób odstający od przyjętych norm. Do pozytywnych doświadczeń związanych z korzystaniem z Internetu należy: możliwość poznania nowych osób, uzyskanie pomocy, możliwość wsparcia innych (DiMaggio, Hargittai, Neuman, Robinson, 2001). Z kolei jako zdarzenia negatywne wymieniane są: m.in. agresja ze strony innych użytkowników, uszczypliwe uwagi, próby zaszkodzenia lub zdobycia osobistych informacji (Kiriakidis, Kavoura, 2010). Badania przeprowadzone w środowisku polskich nastolatków wskazują, że niemal połowa osób w tym wieku doświadcza w Internecie zachowań spełniających kryteria mowy nienawiści (ang. *hate speech*) oraz hejtu m.in. obraźliwych komentarzy, osobistych uwag, w tym również o charakterze seksualnym (Włodarczyk, 2014). Są to poważne zagrożenia, mogące mieć negatywny wpływ w obszarze funkcjonowania psychicznego i społecznego młodych ludzi, których system wartości oraz obraz siebie nie jest jeszcze w pełni ukształtowany (Opiełak, Nadulska, Piotrkowicz, Szeszko, 2013).

2. Problematyka tożsamości w przestrzeni cyfrowej

Anonimowość użytkowników sieci internetowej oraz brak szczegółowo wytyczonych ram kontaktu i granic społecznych umożliwiły powstanie środowiska internetowego mogącego służyć eksperymentowaniu z własną tożsamością. Obserwowalne w przestrzeni internetowej procesy związane z kreowaniem własnego wizerunku i utrzymywaniem go różnią się od działań podejmowanych w świecie realnym (Wallace, 2005). Odmienne są mechanizmy tworzenia własnego obrazu oraz formy i narzędzia do tego wykorzystywane. Tożsamość wirtualna jest szczególnie ważna dla młodych osób, dla których korzystanie z sieci internetowej – z którą oswajali się od najmłodszych lat – stanowi substytut życia społecznego w „realu” (Zajęcka, 2012). Pod względem możliwości kreowania własnej tożsamości, Internet jest obszarem cechującym się większą elastycznością i otwartością niż realne życie (tamże). Zdarza się, że znajomość rozpoczęta za pośrednictwem sieci internetowej jest przenoszona do życia realnego. Jest tak najczęściej w przypadku portali randkowych, rzadziej grup zainteresowań, forów oraz szeroko pojętych *social media*. W sytuacji, gdy do takiego rzeczywistego spotkania nie dojdzie, tożsamość cyfrowa jest jedyną, jaką dany użytkownik dysponuje.

Korzystanie z sieci internetowej umożliwia tworzenie różnorodnych tożsamości i przyjmowania określonych ról społecznych (Wallace, 2005). Płeć, wiek, miejsce zamieszkania to niektóre z wielu informacji, które są modyfikowane w celu zmienienia wirtualnej tożsamości (Buckingham, 2007). O tym jak istotna jest dla odbiorcy informacja o płci rozmówcy świadczy występowanie tzw. zjawiska *MorFingu*¹. Polega ono na konieczności podania informacji o swojej płci podczas rejestrowania się w domenach internetowych. Zdarza się, że osoby, które wybiorą neutralne określenia są proszone przez innych uczestników o doprecyzowanie odpowiedzi (Wallace, 2005). Istotne często jest również miejsce zamieszkania oraz narodowość danej osoby. Wy tłumaczeniem tego zjawiska może być tzw. *efekt pierwszeństwa*. Jest on istotny w kontekście tworzenia relacji interpersonalnych w sieci. Informacja, dotycząca danej osoby, którą uzyskamy jako jedną z pierwszych, będzie determinować jej postrzeganie w przyszłości (Kahneman, 2012). Umożliwia to realizowanie tzw. *oszczędności poznawczej*, dzięki stworzeniu obrazu danego człowieka na podstawie niewielkiego zakresu dostępnych informacji. Możliwe, że informacje takie jak wiek, płeć czy narodowość są podstawowymi elementami służącymi do identyfikacji i klasyfikacji rozmówcy w Internecie. Jak wskazuje Wallace (2005) pierwsze wrażenie jest ważne, ponieważ „z niechęcią odnosimy się do pomysłu, by zweryfikować wrażenia, jakie uformowaliśmy sobie na temat innych [...]. Pierwsze wrażenie jest takie

¹ Nazwa zjawiska pochodzi od angielskiego określenia *Male or Female* (w skrócie MorF) oznaczającego *Kobieta czy mężczyzna?* (Wallace, 2005).

ważne, gdyż to ono powoduje, że ludzka niechęć do przyznawania się do błędów oraz pragnienie posługiwania się raz przyklejonymi etykietkami prowadzi do tendencji potwierdzania (*confirmation bias*). Nie tylko ignorujemy dowody, które mogą stać w sprzeczności z naszymi początkowymi wrażeniami, lecz też szukamy informacji je potwierdzających” (tamże, s. 39).

Budowanie wizerunku w czasie konwersacji internetowej różni się od informacji i zachowań ujawnianych w życiu codziennym. Na podstawie przeprowadzonych badań Fuller (1996) doszedł do wniosku, iż prezentowane w Internecie zachowania mogą nasuwać przypuszczenie, że ludzie preferują prezentowanie siebie jako bardziej zdystansowanych, rozsądnych, charakteryzujących się analitycznym podejściem, mniej uczuciowych i zorientowanych na innych. Problem określenia własnej tożsamości jest szczególnie widoczny u osób w wieku nastoletnim. Stald (2008) wskazuje, że u młodych ludzi tożsamość i postrzeganie siebie jest zmienne, ulega częstym i znaczącym przekształceniom. Jednocześnie niezwykle istotne jest dla nich ukazanie siebie w korzystnym świetle. Internet jest traktowany jako narzędzie do radzenia sobie z tempem przepływu informacji w grupach społecznych do których przynależą oraz rozwijania i modyfikowania relacji z innymi.

W literaturze wskazuje się na istnienie pewnych zagrożeń związanych z określaniem i tworzeniem własnej tożsamości w świecie internetowym. W sytuacji, gdy nie ma wyraźnie określonych granic między życiem realnym i wirtualnym, zaś przyjęte role mieszają się, może pojawić się problem ich rozgraniczenia dla danej osoby (Wallace, 2005). Z kolei iluzja, która była dotychczas akceptowana przez odbiorców może przekształcić się w celowe oszustwo.

3. Grupy społeczne w przestrzeni internetowej

Internet jest miejscem powstawania i funkcjonowania różnorodnych grup zrzeszających jego użytkowników. W literaturze nie ma jednej, powszechnie przyjętej definicji wirtualnej grupy społecznej. Przyjmuje się zwykle, iż stanowi ją zbiór dwojga lub więcej osób, które za pośrednictwem sieci internetowej komunikują się i poprzez wzajemne interakcje wpływają na siebie (por. Wallace, 2005). Do niektórych istniejących w sieci grup należą osoby, które znają się w życiu realnym. Internet stanowi wtedy narzędzie do kontynuowania kontaktu między realnymi spotkaniami. Mogą to być np. grupy robocze, do których należą pracownicy danej firmy, spotykający się zdalnie w celu wykonania określonych zadań. Inny rodzaj grupy stanowią osoby, które znają się wyłącznie na płaszczyźnie wirtualnej, do których spotkań w świecie rzeczywistym nie dochodzi.

Wobec wielości możliwych wyborów i zwykle krótkotrwałości internetowych znajomości, istotnym zagadnieniem są determinanty formowania się spójnych grup, istniejących przez dłuższy czas, w obrębie których użytkowników łączą pewne więzi. Jako

elementy prowadzące do pogłębienia relacji interpersonalnych w Internecie wskazuje się: poczucie przynależności do grupy, regularne „spotkania” i dyskusje, możliwość poruszania osobistych tematów, wspólne zainteresowania (np. w grupach tematycznych), zbliżony obszar pracy zawodowej (np. nauczyciele, bibliotekarze, pisarze) (por. Korenman, Wyatt, 1996; Wallace, 2005).

W funkcjonujących społecznościach internetowych możliwa jest obserwacja niektórych zjawisk charakterystycznych dla procesu grupowego (Wallace, 2005). Jednym z najczęściej występujących jest konformizm społeczny. Według prekursora badań nad tym zjawiskiem, Solomona Ascha, skłonność do podporządkowywania się grupie leży głęboko w ludzkiej naturze (Levine, 1999). Rezultaty badań eksperymentalnych prowadzonych przez tego autora doprowadziły do wysnucia wniosków, że tendencja do zachowań konformistycznych jednostki wobec grupy jest silna nawet w sytuacjach, gdy zachowanie badanych nie wiązało się z uzyskaniem nagrody bądź narażeniem na karę (Wallace, 2005). Osoby poddawane eksperymentom były skłonne do negowania własnych obserwacji poznawczych, aby podporządkować się grupie. Konformizm w sieci może być obserwowalny za pośrednictwem szerokiego spektrum zachowań internautów. Niektórzy autorzy wskazują, że chociażby zbliżony styl pisania wiadomości e-mailowych lub podobne odpowiedzi na zadawane pytania mogą być związane z występowaniem tego zjawiska (por. Wallace, 2005; Rosander, Eriksson, 2012).

Innym zjawiskiem, obserwowanym w obrębie grup społecznych w sieci, jest efekt polaryzacji. Wskazuje się, że jest on związany z widocznymi w czasie dyskusji podziałami grupy, zwykle na dwa obozy. Badania dowodzą, że nawet w sytuacji, gdy osoba biorąca udział w rozmowie początkowo prezentuje poglądy umiarkowane, pod wpływem stanowiska grupy, zmienia zdanie kierując się nawet do twierdzeń posiadających skrajny charakter (por. Wallace, 2005; Carter, Broncano-Berrocal, 2019). W miarę zapoznawania się z tematem i zdaniem innych użytkowników, przychyliła się do jednego z odmiennych stanowisk. Niektórzy autorzy wskazują, że polaryzacja zachodząca w grupach internetowych może być związana z tzw. *przesunięciem ryzyka* (ang. *risky shift*) (Wallace, 2005). Wiąże się ono z popularnym w społeczeństwie założeniem, że podczas podejmowania decyzji grupy będą charakteryzować się m.in. większą ostrożnością, obiektywnością i logicznym podejściem (Myers, 2012). Możliwe jest również, że w sieci łatwiejsze jest znalezienie „sprzymierzeńców”, dzielących poglądy na określone tematy.

Przestrzeń internetowa jest miejscem dynamicznych zmian, zachodzących niezwykle szybko. Możliwe, że w przyszłości wykształcą się kolejne środowiska skupiające internautów, umożliwiając nawiązywanie komunikacji z wykorzystaniem nowych narzędzi i tworzenie relacji interpersonalnych w innej formie, niż znane obecnie. Z tego powodu niezwykle istotne jest pogłębianie wiedzy z zakresie tej tematyki i identyfikowanie wpływu korzystania z sieci na życie człowieka.

Bibliografia:

- Abbate, J. (2000). *Inventing the internet*, MIT Press.
- Buckingham, D. (2007). *Youth, identity, and digital media*, MIT Press.
- Christopherson, K.M. (2007). The positive and negative implications of anonymity in Internet social interactions: "On the Internet, Nobody Knows You're a Dog", *Computers in Human Behavior*, 23 (6), 3038-3056.
- Fuller, R. (1996). Human-computer-human interaction: How computers affect interpersonal communication, (in:) D.L Day, D.K. Kovacs (ed.), *Computers, Communication & Mental Models*, 11-14, Padstow: CRC Press.
- Grzenia, J. (2007). *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gursztyn, J. (2015). *Internet w życiu młodych ludzi – zarys wybranych zagrożeń*. Pobrane z: https://www.ore.edu.pl/attachments/article/6244/Internet%20w%20zyciu%20młodych%20ludzi_J.Gursztyn.pdf. pobrano 15.05.2020.
- Holtz, P., Kronberger, N., & Wagner, W. (2012). Analyzing internet forums: A practical guide, *Journal of Media Psychology*, 24(2), 55-66.
- Juszczyk, S. (2011). Internet – współczesne medium komunikacji społecznej, *Edukacja i Dialog*, 5(6), 42.
- Kahneman, D. (2012). *Pułapki myślenia*, Poznań: Media Rodzina.
- Korenman, J., & Wyatt, N. (1996). Group dynamics in an e-mail forum, (in:) S.C. Herring (ed.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives*, 225-242, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Levine, J.M. (1999). Solomon Asch's legacy for group research. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 358-364.
- Myers, D.G. (2012). *Exploring social psychology*, New York: McGraw-Hill.
- Opielak, G., Nadulska, A., Piotrkowicz, J., Szeszko, Ł. (2013). Komputer i Internet w życiu młodzieży szkolnej, *Człowiek i Zdrowie*, 7 (4), 3-7.
- Pesce, M. (2017). The Web-Wide World. In *Proceedings of the 26th International Conference on World Wide Web*. Republic and Canton of Geneva, Switzerland.
- Rosander, M., & Eriksson, O. (2012). Conformity on the Internet, The role of task difficulty and gender differences, *Computers in Human Behavior*, 28 (5), 1587-1595.
- Ryan, J. (2010). *A History of the Internet and the Digital Future*, Reaktion Books.
- Smart, P.R., & Shadbolt, N. (2018). *The world wide web*, Pobrane z: https://eprints.soton.ac.uk/379968/1/Applied_Epistemologyv11.pdf pobrano 15.05.2020.
- Stald, G. (2008). *Mobile identity: Youth, identity, and mobile communication media*, MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative.

- Wallace, P. M. (2005). *Psychologia internetu*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Weiser, E.B. (2001). The functions of Internet use and their social and psychological consequences, *CyberPsychology & Behavior*, 4 (6), 723-743.
- Włodarczyk, J. (2014). Mowa nienawiści w Internecie w doświadczeniu polskiej młodzieży, *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 13 (2), 122-158.
- Young, R. M. (2000). *The Role of the Internet in the theory and practice of human relations*, pobrane za: http://www.psychanalysis-and-therapy.com/human_nature/papers/pap130.doc (pobano 4.04.2020).
- Zajęcka, B. (2012). Internet-przyjaciół czy wróg współczesnej młodzieży? *Pedagogika*, 21, 213-224.

Mgr Jagoda Łokczewska*, <https://orcid.org/0000-0003-1475-7939>

Dr hab. Bogusława Lachowska, prof. KUL*, <https://orcid.org/0000-0002-6858-6314>

* *Instytut Psychologii*

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Lublin

Zgodność motywacji celów rodzinnych z „ja” a zaangażowanie mężczyzn w role rodzinne

The concordance of family goals with the ego relative to men's commitment to family roles

doi: 10.34766/fetr.v42i2.252

Abstrakt: Artykuł dotyczy zaangażowania mężczyzn w role rodzinne. Przeprowadzono badanie mające na celu odpowiedź na pytanie, jaki jest związek między zgodnością motywacji celów rodzinnych z Ja a zaangażowaniem mężczyzn w role rodzinne. W badaniu wzięło udział 100 mężczyzn w wieku od 26 do 56 roku życia, mających na wychowaniu przynajmniej jedno dziecko w wieku do 12 lat. Wykorzystano Metodę Projektów Osobistych Little'a (1993) oraz Metodę do badania zgodności motywacji celów z Ja autorstwa Sheldona i Kassera (1995). Zaangażowanie w role rodzinne zmierzono za pomocą skali *The Utrecht Work Engagement Scale* (UWES; Schaufeli, Bakker, 2003) po dostosowaniu treści stwierdzeń do obszaru rodziny. Stwierdzono dodatnią korelację między wewnętrzną motywacją celów rodzinnych a zaangażowaniem mężczyzn w role rodzinne w wymiarze oddania rodzinie. Nie stwierdzono związku motywacji zewnętrznej z zaangażowaniem mężczyzn w role rodzinne. Wyniki mogą mieć znaczenie dla lepszego zrozumienia zaangażowania rodzinnego mężczyzn oraz źródeł jakości ich życia rodzinnego. Badanie to dostarcza nowej wiedzy, która może być wykorzystana w psychoedukacji, w programach wspierania rodzin a także w terapii rodzin.

Słowa kluczowe: mężczyźni; zaangażowanie w rodzinę; zgodność motywacji celów z Ja

Abstract: The article concerns engagement of men in family roles. It describes a study on the relationship between the concordance of family goals and the ego relative to men's commitment to family roles conducted with the participation of 100 men aged 26 to 56 who each had at least one child up to the age of 12. The research was based on Little's (1993) Personal Projects Method and Sheldon and Kasser's (1995) measure of goal self-concordance. Engagement in family roles was measured with the Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli, Bakker, 2003) adjusted to the area of family. A positive correlation was found between internal motivation of family goals and men's commitment to family roles. No relationship was found between external motivation and men's commitment to family roles. The results of the study may be of significance for a better understanding of men's commitment to the family and sources of quality of their family life. The presented research provides new knowledge which can be used in psychoeducation, family support programs and in family therapy.

Keywords: engagement in the family; men; self-concordance

Wprowadzenie

W ostatnich dziesięcioleciach, pod wpływem wielu zmian społecznych, gospodarczych oraz kulturowych, nastąpiły zmiany w funkcjonowaniu kobiet i mężczyzn w rolach społecznych (Szyszka, 2018). Kobiety częściej podejmują pracę zarobkową, mężczyźni natomiast częściej i w większym stopniu angażują się w role rodzinne. Ważnym aspektem uczestniczenia mężczyzn w życiu rodzinnym jest pełnienie przez nich roli ojca. Głównym celem tego badania było udzielenie odpowiedzi na pytanie o korelaty angażowania się mężczyzn w role rodzinne. Uwagę skoncentrowano na charakterze motywacji, która zgodnie z koncepcją zgodności motywacji celów z Ja (ang. *self-concordance*) (Sheldon, Houser-Marko, 2001) może mieć charakter wewnętrzny lub zewnętrzny. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, jaki jest związek między zgodnością motywacji celów rodzinnych z Ja a zaangażowaniem mężczyzn w role rodzinne.

1. Zaangażowanie mężczyzn w role rodzinne

Rola społeczna może być rozumiana jako przepis przedstawiający zgeneralizowane oczekiwania pod adresem jednostki posiadającej konkretną pozycję w społecznej strukturze (Sztompka, 2007). Oczekiwania te są zbiorem treści kulturowych, wpływu środowiska lokalnego i grupowego (rówieśników, rodziny, miejsca pracy). Świadomość pełnienia ról społecznych sprzyja prawidłowemu rozwojowi refleksji i odpowiedzialności osoby dorosłej (Cudak, 2010). Zdaniem Lewickiej (1993) zdolność człowieka do angażowania się w działania jest warunkiem koniecznym do życia, nadaje życiu sens i decyduje o poczuciu, że prawdziwie się żyje. Dzięki zaangażowaniu w różne role osiąga się pozytywny stan umysłu, pojawia się przekonanie o braku bezsensowności egzystencji. Badania wskazują, że zaangażowanie w role małżeńskie ma pozytywny wpływ na satysfakcję z życia i pracy, natomiast zaangażowanie w role rodzicielskie ma pozytywny wpływ na wydajność w pracy i satysfakcję z życia (Graves i in., 2007). Na podstawie badań stwierdzono, że dla zaangażowania w rodzicielstwo istotne znaczenie ma satysfakcja z małżeństwa w aspekcie podobieństwa między małżonkami (Bakiera, 2013). W badaniach zaangażowania mężczyzn w role rodzinne szczególną uwagę poświęca się predyktorom tego zaangażowania, do których należą edukacja, wiek ojca, płeć i wiek dziecka oraz przekonania związane z rolami płciowymi (Gaunt, 2005; Kaufman, Uhlenberg, 2000). W świetle badań wysunięto wniosek, iż małe zaangażowanie mężczyzn w wychowanie dzieci można wyjaśnić dużym obciążeniem zawodowym ojców. Ponadto zauważono, że nie tylko indywidualna postawa wobec rodzicielstwa kształtuje aktywność mężczyzny w roli ojca. Znaczenie ma przede wszystkim kontekst społeczny, który może stać się inspiracją dla

jednostki, lub przyczyną zablokowania zachowań pro dziecięcych (Nesterowicz-Wyborska, 2011).

2. Motywacja celów

Aktywność jednostki w każdym obszarze jej życia wiąże się z realizacją celów w tym obszarze. Pojęcie „cel” w literaturze psychologicznej jest różnie rozumiane, w zależności od przyjętej teorii. Kagan (1972) celem określa kognitywną reprezentację zdarzenia ulokowanego w przyszłości, co do którego osoba wierzy, że służy jej dobru, że pozwala jej poczuć się lepiej. Z kolei Tomaszewski (1977) za cel uważa antycypowaną sytuację końcową, Nuttin (1980) rozumie cel jako wyobrażoną zmianę w środowisku jednostki, do której osiągnięcia zmierza jej działanie. Termin cel często zastępowany jest synonimami, takimi jak plan, zamiar, intencja, aspiracja, standard, zadanie, które ma celu zmianę służącą optymalnemu funkcjonowaniu jednostki w otoczeniu (Zaleski, 1991). Definicje celu przedstawiane w różnych słownikach, np. w Słowniku Psychologii (Reber, 2000), są zgodne co do tego, iż termin ten zawiera w sobie pojęcie pewnego końcowego rezultatu lub przedmiotu. Cel życiowy może być rozumiany jako projekt osobisty, definiowany w teorii Little'a (1993) jako pewna całość, która opisuje sekwencję współzależnych działań zmierzających do osiągnięcia celu. Projekty osobiste mogą dotyczyć zwyczajnych, codziennych zadań lub poważnych, bardziej złożonych czynności, które mają zasadniczy wpływ na życie człowieka. Projekty są zależne od kontekstu sytuacyjnego i są pewnego rodzaju ekspresją Ja (Little, 1993). Koncepcja ta to konstrukt o charakterze poznawczo – motywacyjnym, mówiąca o celowości działania jednostki. Termin motywacji osiągnięć w literaturze psychologicznej rozumiany jest jako potrzeba wykonywania szybko i dobrze czynności, w celu osiągnięcia lub przekroczenia wysokich standardów. Wśród jednostek zróżnicowana jest pod względem nasilenia, co ma wpływ na tendencję dążenia do sukcesu oraz ich samoocenę. Co więcej, na motywację wpływają wartości i potrzeby jednostki. Istnieje również zależność między motywacją a pesymistycznym bądź optymistycznym stylem atrybucji, jak również interpretacją przyczyn sukcesów i porażek oraz typem społeczeństwa, w którym dana osoba funkcjonuje (Zimbardo, 1999). Cele życiowe są ważnym pojęciem w teorii autodeterminacji autorstwa Deciego i Ryana (1985) (w skrócie SDT, ang. *self-determination theory*), w której zakorzeniony jest Model zgodności z Ja (ang. *self-concordance*) (Sheldon, Houser-Marko, 2001). Autorzy motywacyjnej teorii wprowadzili podział celów życiowych na zewnętrzne i wewnętrzne (Deci, Ryan, 1985). Do pierwszej grupy należą cele związane na przykład ze sławą, sukcesem materialnym, władzą, wizerunkiem, finansami. Wśród celów wewnętrznych najczęściej wymienia się aktywność prospołeczną, zadowalające relacje interpersonalne oraz rozwój osobisty. Sheldon i Elliot (1999, za: Lachowska, w druku) uważają, że szczególną uwagę trzeba zwrócić

na stopień, w jakim cele jednostki wyrażają jej kluczowe wartości i trwałe zainteresowania. Badacze podają operacyjną definicję zgodności z Ja: „zgodność z Ja (ang. *self-concordance*) definiują jako oszacowany stopień, w jakim ludzie realizują układ swoich osobistych celów raczej z poczucia wewnętrznego zainteresowania (ang. *Intrinsic interest*) i kongruencji z tożsamością (ang. *identity congruence*) niż z poczucia introjektowanej winy (ang. *introjected guilt*) i zewnętrznego przymusu (ang. *external compulsion*) (Deci, Ryan, 1985, 1991, za: Lachowska, w druku).

3. Cel badania i hipotezy

W tym badaniu podjęto zagadnienie zaangażowania mężczyzn w role rodzinne. Głównym celem było udzielenie odpowiedzi na pytanie o to, jaki jest związek między zgodnością motywacji celów rodzinnych z Ja a zaangażowaniem mężczyzn w role rodzinne. Rozważania teoretyczne oraz wyniki dotychczasowych badań wskazują na silny związek pomiędzy dążeniami wewnętrznymi a długoterminowymi wartościami oraz poprawą poczucia dobrostanu. Cele niezgodne z Ja, nawet jeśli zostaną przez jednostkę osiągnięte, nie zaspokajają jej ważnych potrzeb psychologicznych (Sheldon, Kasser, 1998). Cele zewnętrzne związane są także z tendencją do zachowań ryzykownych (np. uzależnień), problemami zdrowotnymi, makiawelizmem czy niechęcią do zachowań ekologicznych (Sheldon i in., 2004). Osoby stawiające sobie cele zewnętrzne są nieszczęśliwe, charakteryzują je gorszy stan zdrowia, są bardziej lękowe, niezadowolone, mniej witalne w porównaniu z osobami skupionymi na realizowaniu swoich celów wewnętrznych (Skarżyńska, 2003). Jednostka kierująca się motywacją wewnętrzną nie działa pod wpływem innych osób, a jej postępowanie jest w pełni autonomiczne. Jest źródłem i podmiotem swoich poczynań, co przyczynia się do zaspokojenia potrzeb skuteczności i kompetencji. To właśnie motywacja wewnętrzna gwarantuje spójność osobowości (zdeteminowaną przez Ja oraz będącą z nim w zgodzie) i umożliwia skuteczną realizację celów (Klinkosz, 2013). Bakiera (2013) opisując zaangażowanie w rodzicielstwo podkreśla, że podejmowane przez jednostkę działania nie tyle odpowiadają przepisom zewnętrznym, konwenansom społecznym, czy oczekiwaniom (choć oczywiście mogą być zgodne z nimi), lecz wynikają z wewnętrznych zadań, które jednostka sama stawia przed sobą. Ukazuje istotność nadawania osobistego znaczenia w pełnieniu ról rodzinnych. Istotnym elementem regulującym zachowania osoby dorosłej w pełnieniu swojej roli jest świadomość zadań i ich pochodzenie (Bakiera, 2013). Zadania narzucone, zewnętrzne motywują jednostkę na zasadzie zewnętrznego przymusu oraz powinności. Wewnętrzne zadania, zinterioryzowane, uruchamiają wewnętrzną motywację do wychowywania i sprawowania opieki nad potomstwem. Zaangażowanie w pełnienie roli ojca obejmuje realizację dalekich, prospołecznych i zinterioryzowanych zadań, które są szansą rozwoju dorosłego człowieka. Ważna jest także zgodność między

rodzicielskimi celami krótkoterminowymi a celami dalekimi. Owa spójność znacznie ułatwia realizację celów dalekich, co ma wpływ również na poczucie szczęścia i zdrowie psychiczne jednostki (Sheldon, Kasser, 1995). Wyniki badań ukazują, że człowiek jest bardziej skłonny do osiągania celów zgodnych z Ja, ponieważ realizacja tych celów jest postrzegana jako łatwiejsza, a nie jako wymagająca większego wysiłku (Werner i in., 2016). Wyznaczając cele zgodne z Ja, jednostki opisują się jako bardziej zmotywowane do ich realizacji, a wybrany przez siebie cel oceniają jako bardziej znaczący (Devis i in., 2016). Analiza dowodów empirycznych potwierdza, że konflikt, rozbieżność czy ambiwalencja w stosunku do celów wpływają negatywnie na poczucie dobrostanu jednostki, podczas gdy zgodność celu z Ja sprzyja dobrostanowi psychologicznemu (Kelly i in., 2015).

W świetle powyższych rozważań oczekuje się, iż:

H1: Im bardziej wewnętrzna jest motywacja realizowanych celów rodzinnych, tym większe będzie zaangażowanie mężczyzn w role rodzinne.

H2: Im bardziej zewnętrzna jest motywacja realizowanych celów rodzinnych, tym mniejsze będzie zaangażowanie mężczyzn w role rodzinne.

4. Metoda

4.1. Osoby badane

Badaniem objęto 100 mężczyzn w wieku od 26 do 56 lat ($M = 40$, $SD = 6,09$), mających na wychowaniu przynajmniej jedno dziecko w wieku do 12 roku życia. Osoby badane to mężczyźni w okresie wczesnej i średniej dorosłości, pozostający w związku formalnym, w którym średni staż wynosi 14 lat ($M = 14$, $SD = 6,64$). Większość badanych (89 %) wykonuje obecnie pracę zawodową i poświęca jej średnio 41 godzin ($M = 40,63$, $SD = 15,86$) w ciągu tygodnia; pozostałe osoby (11 %) są nieaktywne zawodowo.

4.2. Narzędzia pomiaru zmiennych

Wykorzystano trzy narzędzia pomiaru zmiennych: Metodę Projektów Osobistych Little'a (1993), metodę do badania zgodności motywacji celów z Ja autorstwa Sheldona i Kassera (1995) w tłumaczeniu Lachowskiej (w druku) oraz skalę zaangażowania w rodzinę opracowaną na podstawie Kwestionariusza zaangażowania w pracę UWES (Schaufeli, Bakker, 2003) poprzez dostosowanie treści stwierdzeń tak, by odnosiły się do obszaru rodziny.

Osobie badanej przedstawiona została następująca definicja osobistego celu: „Osobisty projekt to jakikolwiek program aktywności lub jakakolwiek sprawa, z którą wiąże się Twoje pragnienia, zamiary lub plany (np. „zrzucanie kilku kilogramów nadwagi”, „uczenie się gry na pianinie”). Projekty mogą być krótko- lub długoterminowe, konkretne

lub abstrakcyjne, pozytywne lub negatywne, rozplanowane lub nie, realizowane samodzielnie lub wraz z innymi”. Osoby badane przedstawiały cztery cele osobiste realizowane przez nie w obszarze rodziny

Metoda do badania zgodności motywacji celów z Ja autorstwa Sheldona i Kassera (1995) w tłumaczeniu Lachowskiej (w druku) pozwoliła na pomiar charakteru motywacji realizowanych celów rodzinnych. Zgodność celów z Ja oszacowano w odniesieniu do powodów, z jakich osoby dążą do realizacji swoich celów. Oceny na skali osoba badana dokonywała nawiązując do każdego z czterech możliwych powodów: powód zewnętrzny („Starasz się osiągnąć ten cel, ponieważ ktoś inny chce tego od Ciebie lub zmusza Cię do tego sytuacja”), introjektowany („Starasz się osiągnąć ten cel, ponieważ czułbyś się zawstydzony, winny, lub zdenerwowany, gdybyś tego nie robił”), identyfikowany („Starasz się osiągnąć ten cel, bo naprawdę wierzysz, że jest on tak ważny by go mieć”) i wewnętrzny („Starasz się osiągnąć ten cel ze względu na przyjemność lub stymulację, jaką daje Ci ten cel”). Odpowiedzi udzielano na 9-stopniowej skali, gdzie 1 oznacza „wcale nie z tego powodu”, natomiast 9 – „całkowicie z tego powodu”. W analizach zastosowano pojedynczy wskaźnik motywacji wewnętrznej, który został pozyskany przez zsumowanie dwóch ocen motywacji wewnętrznej: identyfikowanej i wewnętrznej oraz analogicznie poprzez jeden wskaźnik motywacji zewnętrznej pozyskany poprzez zsumowanie dwóch ocen motywacji zewnętrznej: powód zewnętrzny i introjektowany. Wyniki możliwe do uzyskania mieszczą się w przedziale od 2 do 18. Wynik wyższy wskazuje na większe nasilenie danej motywacji .

Zaangażowanie w rodzinę zmierzono za pomocą kwestionariusza UWES (ang. *Utrecht Work Engagement Scale*; Schaufeli, Bakker, 2003). Treść stwierdzeń skali wykorzystanej w badaniu zmodyfikowano tak, by odnosiły się one do obszaru rodziny. Kwestionariusz składa się z 17 twierdzeń. Badany odnosi się do każdego stwierdzenia za pomocą odpowiedzi przyjmujących wartości od 0 (nigdy) do 6 (zawsze). Zadaniem osoby badanej było odniesienie się do swoich częstych odczuć towarzyszących jej podczas zajmowania się swoją rodziną. Twierdzenia pogrupowano w trzy podskale: zaabsorbowanie (ang. *absorbtion*), wigor (ang. *vigor*) oraz oddanie się rodzinie (ang. *dedication*). Zgodnie z koncepcją Shaufelliego i współpracowników (2002) duży wigor wskazuje wysoki poziom energii oraz żywotność w czasie wykonywania czynności, wytrwałość w trudnościach, a także na chęć zainwestowania wysiłku. Zaabsorbowanie rozumiane jest jako pełna koncentracja na czynności i pochłonięcie nią w znaczeniu pozytywnym. Skala oddania dotyczy silnego zaangażowania w życie rodzinne i przeżywanie poczucia istotności, entuzjazmu, dumy inspiracji i wyzwania. Wyższy wynik wskazuje na większe zaangażowanie w rolę rodzinne. Analizie można poddać wynik globalny oraz w podskalach. Trafność wersji kwestionariusza do badania zaangażowania w rodzinę została potwierdzona we wcześniejszych badaniach a jej rzetelność jest satysfakcjonująca (Lachowska i in., 2018).

5. Wyniki

W celu testowania przyjętych hipotez badawczych przeprowadzono dwuzmienną analizę korelacji. Określono zależność między motywacją zewnętrzną i wewnętrzną a zaangażowaniem mężczyzn w rodzinę. Dane zawarte w Tabeli 1 ukazują statystyki opisowe rozkładu analizowanych zmiennych. Rozkład większości zmiennych istotnie odbiega od rozkładu normalnego, jednakże zniekształcenia te nie są zbyt duże, zatem w dalszych analizach stosowano testy parametryczne.

Tabela 1. Statystyki opisowe rozkładu analizowanych zmiennych (N = 100)

	M	SD	K - S	Skośność	Kurtoza
Zaangażowanie w rodzinę	5,03	0,65	0,10	-0,41	-0,26
Wigor	5,06	0,76	0,13**	-0,79	0,29
Oddanie	5,39	0,57	0,18**	-0,90	0,81
Zaabsorbowanie	4,72	0,88	0,11*	-0,30	-0,83
Motywacja wewnętrzna	13,72	3,21	0,10*	-0,81	0,89
Motywacja zewnętrzna	8,23	4,54	0,10	0,34	-0,84

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Analiza przeprowadzona za pomocą testu t Studenta dla prób zależnych wykazała, że poziom oddania rodzinie ($M = 5,39$; $SD = 0,57$) jest istotnie statystycznie wyższy niż poziom wigoru ($M = 5,06$; $SD = 0,76$; $t(99) = -5,45$; $p < 0,001$) i zaabsorbowania rodziną ($M = 4,72$; $SD = 0,88$; $t(99) = -9,40$; $p < 0,001$). Różnica między wigorem i zaabsorbowaniem również jest istotna statystycznie ($t(99) = -5,18$, $p < 0,001$) na rzecz wigoru. Analiza korelacji między wymiarami zaangażowania w rodzinę wykazała istotną statystycznie umiarkowaną dodatnią korelację między oddaniem rodzinie a wigorem ($r = 0,62$; $p < 0,01$) oraz umiarkowaną dodatnią między zaabsorbowaniem i wigorem ($r = 0,68$; $p < 0,001$) oraz między zaabsorbowaniem a oddaniem się rodzinie ($r = 0,58$; $p < 0,01$). Stwierdzono ponadto istotną statystycznie dodatnią korelację między wewnętrznym a zewnętrznym charakterem motywacji celów rodzinnych realizowanych przez badanych mężczyzn ($r = 0,3$; $p < 0,01$). Analiza z użyciem testu t Studenta dla prób zależnych wykazała istotne różnice pomiędzy dwoma typami motywacji ($t(99) = -11,65$, $p < 0,001$), wskazując na większe nasilenie motywacji wewnętrznej.

Tabela 2. Wartości współczynników korelacji r Pearsona między motywacją zewnętrzną i wewnętrzną celów rodzinnych a zaangażowaniem mężczyzn w rolę rodzinną

	Motywacja zewnętrzna	Motywacja wewnętrzna
Zaangażowanie w rodzinę	0,14	0,20*
Wigor	0,10	0,15
Oddanie	0,05	0,26*
Zaabsorbowanie	0,18	0,15

* $p < 0,05$

Stwierdzono istotną statystycznie słabą zależność między motywacją wewnętrzną a zaangażowaniem w rodzinę ujętym globalnie. Natomiast analizy przeprowadzone na poziomie poszczególnych wymiarów zaangażowania ukazały, iż zależność ta dotyczy jedynie wymiaru oddania. Oznacza to, że im bardziej motywacja realizowanego celu rodzinnego ma charakter wewnętrzny, tym zaangażowanie w rodzinę jest większe, przy czym zależność ta dotyczy jedynie wymiaru oddania. Nie stwierdzono natomiast istotnych statystycznie zależności między motywacją zewnętrzną realizowanych celów rodzinnych a zaangażowaniem w rodzinę.

6. Dyskusja wyników

W prezentowanym badaniu wykorzystano model zgodności motywacji celów z Ja (Sheldon, Houser-Marko, 2001), aby poddać analizie znaczenie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej dla zaangażowania mężczyzn w rolę rodzinną. W badaniu tym oczekiwano dodatniej korelacji między motywacją wewnętrzną celów realizowanych przez mężczyzn w obszarze rodziny a ich zaangażowaniem w rodzinę (H1) oraz ujemnej korelacji między motywacją zewnętrzną a zaangażowaniem (H2). Wyniki przeprowadzonych analiz pozwoliły na potwierdzenie wyłącznie hipotezy pierwszej, gdyż stwierdzono statystycznie istotny dodatni związek między motywacją celów rodzinnych o charakterze wewnętrznym a ujętym globalnie zaangażowaniem mężczyzn w rolę rodzinną. Oznacza to, że wyłącznie motywacja o charakterze wewnętrznym wyjaśnia – ogólnie ujęte – zaangażowanie mężczyzn w rolę rodzinną. Mimo oczekiwań, nie stwierdzono ujemnej zależności między motywacją zewnętrzną a zaangażowaniem. W dotychczasowych badaniach stwierdzono związek zgodności motywacji z Ja (motywacji wewnętrznej) ze szczęściem (Sheldon, Houser-Marko, 2001), jak również z satysfakcją z życia i pracy (Judge i in., 2005). Sheldon i Elliot (1999) stwierdzili, że uczniowie z motywacją wewnętrzną wkładają więcej wysiłku, osiągają większe postępy w realizacji swoich celów, w większym stopniu zaspokajają swoje potrzeby i zgłaszają wyższy poziom subiektywnego dobrostanu, niż uczniowie charakteryzujący się motywacją zewnętrzną. Wyniki dotychczasowych badań pozwalają więc stwierdzić, że z pozytywnymi zjawiskami oraz przejawami korzystnych zachowań (Deci, Ryan, 2000)

silniej związana jest motywacja wewnętrzna niż zewnętrzna. W prezentowanym badaniu motywacja wewnętrzna pozostawała w związku tylko z jednym wymiarem zaangażowania, jakim jest oddanie rodzinie. Nie stwierdzono natomiast związku motywacji wewnętrznej z pozostałymi wymiarami tego konstruktów: wigorem i zaabsorbowaniem. Oddanie oznacza silne zaangażowanie w życie rodzinne oraz przeżywanie poczucia istotności, entuzjazmu, dumy, inspiracji i wyzwania. Badania w grupie pielęgniarek psychiatrycznych ukazują, iż większe oddanie pracy wiąże się z poświęcaniem pacjentom większej ilości czasu, z częstszym podejmowaniem interakcji z nimi oraz z mniejszą rutyną tych interakcji (Lachowska, Minda, 2020). Wyniki dotychczasowych badań (Chrupała-Pniak i in., 2015; Rakowska, Mącik, 2016) ukazują, iż siła zależności poszczególnych wymiarów z analizowanymi zmiennymi jest zróżnicowana. Powołując się na badania dotyczące związku zaangażowania w studiowanie z cechami osobowościowymi, wyniki ukazały różnice w korelacjach między zmiennymi osobowościowymi a poszczególnymi wymiarami zaangażowania (przestały być istotnie statystycznie), z wyjątkiem wigoru, który pozytywnie koreluje z sumiennością (Chrupała-Pniak i in., 2015). W przypadku badań satysfakcji z pracy stwierdzono, że najsilniej wpływa ona na wymiar wigoru, nie ma natomiast istotnego związku z wymiarem zaabsorbowania (Rakowska, Mącik, 2016). Prezentowane badanie pozwala więc na lepsze zrozumienie znaczenia kluczowych wymiarów zaangażowania (Meyer, Marylène, 2008).

Z przeprowadzonych badań własnych wynika, iż w przypadku celów realizowanych w obszarze rodzinnym, mężczyźni w istotnie większym stopniu kierują się motywacją wewnętrzną niż zewnętrzną. Oznacza to, że w odniesieniu do aktywności mężczyzn w tym obszarze życia, motywacja nawiązująca do ich kluczowych wartości i zainteresowań przeważa nad motywacją związaną z przymusem i sankcjami. Zgodne jest to z danymi pochodzącymi z innych badań (Sheldon, 2014; Sheldon i in., 2019), które ukazują, że ludzie wybierają cele zgodne z Ja (motywowane wewnątrznie), gdyż są one spójne z ich osobowością, stają się dla nich interesujące i sensowne do kontynuowania, w przeciwieństwie do celów motywowanych zewnątrznie, które są dla nich ciężarem oraz towarzyszy im opór. Ludzie, gdy generują cele życiowe zgodne z Ja, czerpią dla siebie różne zasoby, w tym umiejętność interpretacji celów w optymistyczny sposób, co pomaga wyjaśnić, że dążenie do takich celów czyni ludzi szczęśliwymi. Wybór celów motywowanych zewnątrznie może skutkować poczuciem zmarnowanego czasu i energii (Sheldon, 2014; Sheldon i in., 2019; Gordeeva i in., 2019). Badania pracowników zaangażowanych ukazują, iż mają oni więcej kreatywnych pomysłów i są bardziej skłonni do innowacji i przedsiębiorczości niż pracownicy mniej kreatywni (Gawke i in., 2017; Orth, Volmer, 2017). Zasadnym byłoby zbadanie, czy większe zaangażowanie w role rodzinne sprzyja podejmowaniu zachowań kreatywnych i innowacyjnych w tym obszarze.

Zaprezentowane w artykule wyniki mogą mieć znaczenie dla rozwoju wiedzy na temat funkcjonowania mężczyzn w rolach rodzinnych i źródeł ich dobrostanu psychofizycznego.

Bibliografia:

- Bakiera, L. (2013). Zaangażowane rodzicielstwo w kontekście satysfakcji małżeńskiej i zawodowej osób dorosłych, *Psychologia Rozwojowa*, 18 (2), 21-33, doi: 10.4467/20843879PR.13.008.1181.
- Chrupała-Pniak, M., Rudnicka, P., Chełkowska, M., Hilarowicz, A., Polak, A. (2015). Cechy osobowości Wielkiej Piątki i orientacja pozytywna jako predyktory zaangażowania w studiowanie, (w:) T. Chirkowska-Smolak, J. Grobelny (red.), *Człowiek na rynku pracy. Wyzwania i zagrożenia*, 71-87, Kraków: LIBRON.
- Cudak, H. (2010). *Zagrożenia emocjonalne i społeczne dzieci z rodzin rozwiedzionych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Deci, E., Ryan, M.R. (1985). *Intrinsic motivation and self determination theory in human behavior*, New York: Plenum Press.
- Devis, W. E., Kelley, N. J., Kim, J., Tang, D., Hicks, J. A. (2016). Motivating the academic mind: High-level construal of academic goals enhances goal meaningfulness, motivation and self-concordance, *Motivation and Emotion*, 40(2), 193-202, doi: 10.1007/s11031-015-9522-x.
- Gaudreau, P., Carrao, N., Miranda, D. (2012). From goal motivation to goal progress: the mediating role of coping in the Self-Concordance Model, *Anxiety, Stress and Coping an International Journal*, 25 (5), 507 - 528, doi: 10.1080/10615806.2011.628015.
- Gaunt, R. (2005). The Role of Value Priorities in Paternal and Maternal Involvement in Child Care. *Journal of Marriage and Family*, 67, 643-655, doi: 10.1111/j.1741-3737.2005.00159.x.
- Gawke, J. C. L.; Gorgievski, M. J.; Bakker, A. B. (2017). Employee intrapreneurship and work engagement: a latent change score approach, *Journal of Vocational Behavior*, 100, 88-100, doi: 10.1016./j.jvb.2017.03.002.
- Gordeeva, T., Sheldon, K., Sychev, O. (2019). *Pursuing self-concordant goals breeds optimism and thus well-being*, Symposiums and Panel Discussions. XVI European Congress of Psychology, 2-5 July 2019, Moscow, Russia.
- Graves, L.M., Ohlott, P.J., Ruderman, M.N. (2007). Commitment to family roles: effects on managers' attitudes and performance, *Journal of Applied Psychology*, 92 (1), 44-56. doi: 10.1037/0021-9010.92.144.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., Locke, E. A. (2005). Core Self-Evaluations and Job and Life Satisfaction: The Role of Self-Concordance and Goal Attainment, *Journal of Applied Psychology*, 90 (2), 257-268, doi: 10.1037/0021-9010.90.2.257.

- Kagan, J. (1972). Motives and development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 51-66.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work, *Academy of Management Journal*, 33, 692-724, doi: 10.2307/256287.
- Kaufman, G., Uhlenberg, P. (2000). The influence of parenthood on the work effort of married men and women, *Social Forces*, 78, 931-949, doi: 10.1093/sf/78.3.931.
- Kelly, R. L., Mansell, W., Wood, A. M. (2015). Goal conflict and well-being: A review and hierarchical model of goal conflict, ambivalence, self-discrepancy and self-concordance, *Personality and Individual Differences*, 85, 212-229.
doi: 10.1016/j.paid.2015.05.011
- Klinkosz, W. (2013). *Motywacja osiągnięć osób aktywnych zawodowo*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lachowska, B., Łokczewska, J., Chrzonstowska, A. (2018). Zaangażowanie w pracę i rodzinę jako źródło dobrostanu psychologicznego mężczyzn, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (36), 300-319.
- Lachowska, B., Mina, K. (2020). Burnout and work engagement among psychiatric nurses – are work characteristics important? *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 1, 77-83, doi: 10.12740/APP/113487.
- Lewicka, M. (1993). Mechanizmy zaangażowania i kontroli w działaniu człowieka. (w:) M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, 117-132, Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Little, B.R. (1993). Personal projects and the distributed self: Aspects of a conative psychology, (in:) J. Suls (ed.), *The self in social perspective: Psychological perspectives on the self*, 4, 157-185, New York and London: Psychology Press.
- Meyer, J.P., Marylène, G. (2008). Employee engagement from a self-determination theory perspective. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 1 (1), 60-62, doi: 10.1111/j.1754-9434.2007.00010.x.
- Nesterowicz-Wyborska, J. (2011). Jak badać ojcostwo, czyli o potrzebie (re)konceptualizacji pojęcia ojcowskiego zaangażowania, (w:) H. Liberska, A. Malina (red.), *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*, 137-148, Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.
- Nuttin, J. (1980). *Theorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'acation*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Orth, M., Volmer, J. (2017). Daily within-person effects of job autonomy and work engagement on innovative behaviour: the cross-level moderating role of creative self-efficacy, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26 (4), 601-612, doi: 10.1080/1359432x.2017.1332042.

- Radzikowska-Wrzosek, R. (2011). Subiektywna ocena postępu w realizacji celów. Wpływ implementacji intencji oraz różnic indywidualnych w sposobie formułowania celów i w sile woli, *Psychologia Społeczna*, 1(16), 49-66.
- Rakowska, A., Mącik, R. (2016). Zaangażowanie pracownika a satysfakcja z pracy – modelowanie zależności z wykorzystaniem PLS-SEM, *Przegląd Organizacji*, 5, 48-57.
- Reber A.S. (2000). *Słownik Psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Ryan, R., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68.
- Schaufeli, W., Bakker, A. (2003). *UWES Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*, Utrecht University: Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W.B.; Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: bringing clarity to the concept, (in:) A.B. Bakker, M.P. Leiter, (eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, 10-24, New York: Psychology Press.
- Sheldon, K. M. (2014). Becoming oneself: The central role of self-concordant goal selection. *Personality and Social Psychology Review*, 18, 349–365, doi: 10.1177/1088868314538549.
- Sheldon, K.M., Elliot, A.J., Ryan, R.M. (2004). Self-Concordance and Subjective Well-Being in Four Cultures. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 35(2), 209–223. doi: 10.1177/0022022103262245.
- Sheldon, K.M., Houser-Marko, L. (2001). Self-Concordance, Goal Attainment and the Pursuit of Happiness: Can There Be an Upward Spiral, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (1), 152–165.
- Sheldon, K. M., Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration, *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543. doi: 10.1037/0022-3514.68.3.531.
- Sheldon, K.M., Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress in beneficial *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319-1331. doi: 10.1177/01461672982412006
- Sheldon, K. M., Prentice, M., Osin, E, (2019). Rightly crossing the Rubicon: Evaluating goal self-concordance prior to selection helps people choose more intrinsic goals, *Journal of Research in Personality*, 79, 119-129, doi: 10.1016/j.jrp.2019.03.001.
- Skarżyńska, K. (2003). Cele życiowe, zaufanie interpersonalne i zadowolenie z życia. *Psychologia Jakości Życia*, 2 (1), 35-49.
- Smith, A. L., Ntoumanis, N., Duda, J. L., Vansteenkiste, M. (2011). Goal Striving, Coping, and Well-Being: A Prospective Investigation of the Self-Concordance Model in Sport, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33 (1), 124 – 145, doi: 10.1123/jsep.33.1.124.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szyszka, M. (2018). Małżeństwo, rodzina, ojcostwo, *Roczniki Nauk Społecznych*, 10 (46), 7-27.

- Tomaszewski, T. (1977). *Struktura i mechanizmy regulacyjne czynności człowieka*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: PWN.
- Werner, K.M., Milyavskaya, M., Foxen-Craft, E., Koestner, R. (2016). Some goals just feel easier: Self-concordance leads to goal progress through subjective ease, not effort. *Personality and Individual Differences*, 96, 237-242, doi: 10.1016/j.paid.2016.03.002.
- Zaleski, Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo, P. (1999). *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Mgr Sabina Więsyk*, <https://orcid.org/0000-0003-2999-4646>

Dr hab. Bogusława Lachowska prof. KUL*, <https://orcid.org/0000-0002-6858-6314>

*Instytut Psychologii

Wydział Nauk Społecznych

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Współpraca rodzicielska: komunikacja pomiędzy rodzicami

Coparenting: communication between parents

doi: 10.34766/fetr.v42i2.246

Abstrakt: Zagadnieniem budzącym ostatnio coraz większe zainteresowanie badaczy i praktyków jest kwestia współpracy rodzicielskiej. Na gruncie polskim zjawisko to było badane w niewielkim stopniu. Współpraca rodzicielska, zawiązująca się pomiędzy rodzicami tuż po narodzinach ich pierwszego dziecka, odnosi się do sposobu, w jaki matka i ojciec współdziałają ze sobą w opiece i wychowaniu potomstwa. Narodziny dziecka zmieniają charakter relacji łączącej parę, konfrontując ją z wieloma nowymi, często nieprzewidywanymi wyzwaniami. Podejmując się tych wyzwań, rodzice mogą przyjąć postawę współdziałania, okazując sobie wzajemne wsparcie i wzmacniając się w sprawowanych przez siebie rolach, lub rywalizować między sobą, krytykując się nawzajem i umniejszając wagę realizowanych zadań. Ważnym aspektem współpracy jest sposób komunikowania się. Czynniki ten pełni ważną rolę w funkcjonowaniu systemu rodzinnego na każdym etapie cyklu jego życia. Badanie zjawiska współpracy rodzicielskiej może dostarczyć wiedzę niezbędną do opracowania programów prewencyjnych i interwencyjnych mających na celu poprawę funkcjonowania rodziny.

Słowa kluczowe: współpraca rodzicielska, komunikacja interpersonalna, rodzicielstwo, relacja małżeńska

Abstract: Coparenting has recently been of increasing interest for researchers and practitioners. In Poland, this phenomenon has been investigated to a small extent. Coparenting, which begins between parents immediately after the birth of their first child, is the way in which the mother and father cooperate with each other in taking care of and bringing up their offspring. The birth of a child changes the nature of the relationship between the couple by confronting them with many new and often unpredicted challenges. Taking on these challenges, the parents may either adopt an attitude of cooperation, supporting and strengthening each other in their roles, or compete, criticizing each other and belittling the importance of each other's tasks. An important aspect of coparenting is the manner of communicating. This factor plays a crucial role in the functioning of the family system at every stage of its life cycle. Research into the phenomenon of coparenting can provide knowledge that is necessary to develop prevention and intervention programs aimed at improving the functioning of the family.

Keywords: coparenting, interpersonal communication, parenthood, marital relations

1. Rodzicielstwo w kontekście rodziny jako systemu relacji

Rodzicielstwo można zdefiniować jako zespół wielu różnorodnych zachowań, uczuć i przekonań przejawianych przez jednostkę w związku z poczęciem dziecka i/lub sprawowaniem wobec niego funkcji opiekuńczych i wychowawczych (Encyklopedia

Katolicka 2006; 2010). W przypadku kobiet jest to macierzyństwo, z którym związana jest rola matki, zaś w przypadku mężczyzn – ojcostwo i związana z nim rola ojca. Role społeczne matki i ojca wiążą się z zajmowaniem przez osoby je pełniące ważnej pozycji w strukturze rodziny oraz ze specyficzną relacją z dzieckiem, trwającą przez całe życie osób uczestniczących w tej relacji. Matka i ojciec realizują swoje role współdziałając ze sobą, tworząc razem system rodzicielski. Współdziałanie ojca i matki w ramach relacji rodzicielskiej ma istotne znaczenie dla prawidłowego wypełniania przez nich funkcji opiekuńczych i wychowawczych wobec dziecka.

W odniesieniu do rodziny najbardziej rozpowszechnionym paradygmatem teoretycznym jest teoria systemów (Pinsof, 1992). W świetle tej teorii rodzina ujmowana jest jako system hierarchicznie zorganizowanych interakcji między jej poszczególnymi członkami, stanowiącymi systemy na niższym poziomie organizacji struktury. W ramach tych systemów członkowie rodziny powiązani są bliskimi, intymnymi więziami, wzajemnie na siebie oddziałując i modyfikując w ten sposób swoje zachowanie oraz funkcjonowanie rodziny jako całości (Cox i Paley, 1997). W teorii systemów przyjmowane jest zasadnicze znaczenie diady małżeńskiej dla zdrowia i dobrostanu psychicznego poszczególnych członków rodziny oraz dla poziomu funkcjonowania rodziny jako całości (Satir, 1972; Satir, 1988).

Przyjście na świat dziecka, zwłaszcza pierwszego, wymaga dokonania wielu zmian w życiu rodziców: ojca i matki. Zmiany te dotyczą nabycia nowych umiejętności. Są to także zmiany aktywności zawodowej, w relacji z małżonkiem oraz w relacji ze środowiskiem pozarodzinnym. Sytuacja ta, ze względu na wymaganie tak wielu znaczących zmian, stanowi stresor w życiu rodziny, może być nawet doświadczana jako sytuacja na tyle trudna, że powoduje kryzys. To, czy w związku z przyjściem na świat dziecka pojawi się kryzys, zależy od wielu czynników, a zwłaszcza od jakości relacji między małżonkami. Jej ważnym aspektem jest współpraca.

2. Współpraca rodzicielska – rozumienie pojęcia

Koncepcja współpracy rodzicielskiej (ang. *coparenting*) wyrosła na gruncie strukturalnej teorii rodziny (Minuchin, 1974), która kładzie szczególny akcent na wynikającą z przyczynowości cyrkularnej współzależność wszystkich członków rodziny. Stwarza ona tym samym możliwość wszechstronnej i wnikliwej interpretacji wszelkich badań poświęconych związkowi współpracy rodzicielskiej z innymi czynnikami dotyczącymi małżonków i dziecka. Tak globalne i holistyczne ujęcie tego, co dzieje się wewnątrz systemu rodzinnego, nabrało na znaczeniu począwszy od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy to dostrzeżono ograniczenia prowadzonych dotychczas badań poświęconych relacjom w diadzie (np. komunikacji pomiędzy dzieckiem a matką, dzieckiem a ojcem, matką a ojcem)

(Doherty, Beaton, 2004), i idąc za przykładem Lewis, Owen i Cox (1988), skupiono się na interakcjach mających miejsce w triadzie.

Stale rosnąca liczba badań poświęconych współpracy rodzicielskiej udowadnia, iż konstrukt ten pełni kluczową rolę w funkcjonowaniu systemu rodzinnego na niemalże każdym etapie cyklu jego życia, czego dowodem są liczne i silne związki z innymi czynnikami rodzinnymi, w tym: z rodzicielstwem, relacjami pomiędzy rodzicem a dzieckiem, czy też przystosowaniem społeczno-emocjonalnym dziecka (Schoppe, Mangelsdorf, Frosch 2001; Feinberg, Kan, Hetherington 2007). Istnieją dowody na to, że efektywna współpraca rodzicielska może pojednać skłóconych małżonków, zaś nieefektywna podzielić parę, nawet jeśli obydwójce z rodziców są biegli w opiece nad dzieckiem (Beitel, Parke, 1998; McHale, Kuersten-Hogan, Lauretti, Rasmussen, 2000; za: McHale, Kuersten-Hogan, Rao, 2004). Waga współpracy rodzicielskiej urasta szczególnie w przypadku rodzin, których struktura nie ma tradycyjnej, nuklearnej formy, a więc w przypadku małżeństw rozwiedzionych lub par, które nigdy nie miały kohabitującego charakteru, lecz które chcą wspólnie zaangażować się w wychowanie dziecka (Palkovitz, Fagan, Hull, 2014). Wówczas współpraca rodzicielska stanowić może jedyny pomost porozumienia wznoszący się ponad wieloma innymi czynnikami dzielącymi parę. Ponadto, jeden z czołowych badaczy współpracy rodzicielskiej, Mark Feinberg (2002) przekonuje, iż nie ma innego czynnika z obszaru relacji małżeńskich, czy też partnerskich, który miałby silniejszy i bliższy związek z rodzicielstwem.

W momencie, w którym małżonkowie zostają rodzicami zawierają tzw. „porozumienie odnoszące się do współpracy rodzicielskiej”, definiowane jako zakres, w jakim działać będą jako partnerzy lub wrogowie (przeciwnicy) w podejmowanych rolach rodzicielskich” (Gable Crnic, Belesky 1994, s. 382). Rozpoczęcie współpracy rodzicielskiej wiąże się zatem ściśle z etapem adaptacji do rodzicielstwa, kiedy to rodzice ustalają między sobą sposób, w jaki będą współpracować na polu opieki nad dzieckiem. Rzecz jasna, właściwa forma owej współpracy zależy do etapu życia rodziny i jest głównie uwarunkowana wiekiem dziecka, co oznacza, iż jej zakres zmienia się wraz z jego rozwojem, stopniowo wykraczając poza działania skupiające się głównie na zapewnieniu niemowlęciu bezpieczeństwa (McHale, 2007) i obejmując sobą także wychowanie (Gottman i in. 1997, za: Christopher, Umemura, Mann, Jacobvitz, Hazen, 2015).

Większość badaczy współpracy rodzicielskiej zgadza się, iż nie jest ona konstruktem jednolitym, wciąż jednak brakuje zgodności odnośnie tego, jakie czynniki wchodzą w jej skład. Jeden z poglądów umieszcza współpracę rodzicielską na kontinuum ograniczonym przez dwa, podstawowe wymiary: współdziałający lub wspierający styl współpracy (*cooperative vs. supportive coparenting*) oraz rywalizujący lub podważający styl współpracy (*competitive vs. undermining coparenting*) (McHale, 1995). Inne opracowania zwracają z kolei uwagę na wewnętrzny i zewnętrzny wymiar współpracy rodzicielskiej (Fincham, 1998; za:

Van Egeren, 2004). Wymiar wewnętrzny odnosi się do sposobu, w jaki rodzic doświadcza współpracy rodzicielskiej, jak ocenia jej efektywność. Dotyczy również przekonań odnośnie subiektywnie postrzeganej postawy współpracy drugiego rodzica (McHale, 1997). Wymiar zewnętrzny wyraża się zaś w postaci trzech możliwych wzorców interakcji rodzicielskich, które w literaturze (McHale, 1995) określone zostały jako: harmonijne współrodzicielstwo (*harmonious coparenting*), wrogie-rywalizujące rodzicielstwo (*hostile-competitive coparenting*), oraz niespójne współrodzicielstwo (*coparenting discrepancy*). Pierwszy z wymienionych wzorców wyraża się aktywnym wspieraniem wysiłków rodzicielskich partnera, okazywaniem mu poparcia, drugi przejawia się konfliktowością, krytycyzmem, sarkazmem i podważaniem zaradności współrodzica, trzeci zaś, dotyczy uwidaczniającej się pomiędzy rodzicami dysproporcji pomiędzy zainwestowanym przez nich zaangażowaniem i okazywaną dziecku serdecznością.

Najbardziej ogólna definicja współpracy rodzicielskiej opisuje ją jako „sposób w jaki rodzice współdziałają za sobą jako ojciec i matka” (Feinberg, 2002, s. 173). Starając się ją uszczegółowić, badacze już dawno przestali utożsamiać dobrą współpracę z „równym” podziałem obowiązków domowych (Deutsch, 1999), choć to właśnie ta kwestia (w ocenie matek), stanowi punkt zapalny większości konfliktów w okresie po narodzinach dziecka (Cowan, Cowan, 1988). Owszem, jak udowodnił m.in. Patterson i in. (2004), podział pracy odnoszącej się do opieki nad dzieckiem i zadań związanych z funkcjonowaniem gospodarstwa domowego daje pewien wgląd w funkcjonowanie rodziny, ale nie wyczerpuje opisu jej specyfiki. Co ważne, badający współpracę rodzicielską badacze dookreślają tą kwestię, tłumacząc, iż to indywidualne zadowolenie z subiektywnie postrzeganej sprawiedliwości przyjętego podziału pracy, a także samego sposobu jego negocjacji ma istotniejszy wpływ na jakość współpracy rodzicielskiej, niżeli faktyczna równowaga w oddelegowanych obowiązkach (Feinberg, 2002). Zależność ta jest szczególnie widoczna w przypadku matek znajdujących się na etapie tranzykcji do rodzicielstwa, bowiem jak udowodniono (Terry, McHugh & Noller, 1991), od ich oceny zaangażowania ojców w obowiązki domowe zależy wzrost lub spadek jakości relacji małżeńskiej.

Prócz kwestii dotyczących podziału pracy, stworzony pod koniec ubiegłego wieku model współpracy rodzicielskiej składał się z trzech dodatkowych obszarów: poziomu okazywanego sobie wsparcia vs. lekceważenia, zakresu różnic widocznych w sposobach realizacji rodzicielstwa oraz stopnia zaangażowania rodziców w bezpośrednie interakcje z dzieckiem (McHale, 1995; Belsky, Crnic, Gable, 1995). Ten trzyczynnikowy model (uwzględniający podział prac domowych) posłużył jako podstawa teoretyczna wielu badań, które ostatecznie przyczyniły się do uzupełnienia go o kolejny, czwarty czynnik (McHale, Kuersten-Hogan, Rao, 2004), jakim jest sposób, w jaki rodzice zarządzają wzorcami wzajemnych interakcji.

Wzajemne okazywanie sobie wsparcia lub lekceważenia w sytuacjach związanych z realizacją ról rodzicielskich jest czynnikiem silnie powiązanim z relacją małżeńską, czy też partnerską. To, w jaki sposób rodzic będzie odpowiadać na zaobserwowane wysiłki rodzicielskie współmałżonka zależy w dużej mierze od tego, jak ocenia poziom kompetencji rodzicielskich partnera oraz czy uznaje znaczenie sprawowanej przez niego roli (McHale 1995, Belsky, Woodworth, Crnic, 1996). Badania pokazują, iż w kwestii opieki nad dzieckiem znacznie bardziej krytyczne i zaborcze bywają matki. Zjawisko, opisywane jako *maternal gatekeeping*, odnosi się do przypisywania sobie przez matkę pierwszeństwa do opieki i ogólnej odpowiedzialności za dziecko oraz do krytykowania sposobu, w jaki ojciec zajmuje się dzieckiem (Allen, Hawkins, 1999). Jak zostało udowodnione w badaniach (Allen, Hawkins, 1999; Fagan, Barnett 2003; McBride i in., 2005; za: Schoppe-Sullivan i in. 2008), „broniąca” postawa matek ma istotny wpływ na jakość współpracy rodzicielskiej, zaangażowanie ojców w opiekę, a także okazywany przez nich poziom kompetencji rodzicielskich. Z drugiej zaś strony, badania dowodzą, iż okazywane sobie wsparcie rodzicielskie, lub – według wcześniejszych badań – ogólne emocjonalne wsparcie okazywane przez ojców matkom doświadczającym depresji poporodowej ma wpływ na obniżenie jej nasilenia (Crnic, Greenberg, 1987; O’Hara, Swain, 1996, za: Feinberg, Kan, 2008).

Jakość współpracy rodzicielskiej zależy może również od stopnia w jakim rodzice dzielą poglądy na wychowanie dziecka. Od stopnia ich jedynomyślności w zakresie kwestii moralnych, szkolno-edukacyjnych, a także odnoszących się do bezpieczeństwa i dyscypliny zależy rozwój ich dziecka, co jest widoczne na każdym etapie jego życia (Deal, Halverson, Wampler, 1989; Block, Block, Morrison, 1981; Vaughn, Block, Block, 1988; za: Feinberg, 2002). Co więcej, jak dowodzą badania (Jouriles, Murphy, Farris 1991) brak porozumienia w zakresie wychowywania dziecka jest silniejszym predyktorem problemów w zachowaniu małych dzieci, niżeli ogólnie ujęty konflikt małżeński lub przystosowanie. Jednakże, jak podkreśla Feinberg (2002), tak jak w przypadku obiektywnej dysproporcji w delegowaniu obowiązków domowych, tak i w przypadku różnicy poglądów na wychowanie dziecka, sam fakt ich istnienia nie musi wywoływać negatywnych konsekwencji. Rodzice, którzy „są zgodni odnośnie tego, że się nie zgadzają” i którzy na bieżąco i z szacunkiem negocjują kompromis, mogą równoważyć brak jedynomyślności sztuką negocjacji.

Czynnik dołączony do modelu przez Feinberga obejmuje wzorce rodzinnych interakcji, w tym: konflikty, koalicje i równowagę (Feinberg, 2003). W tym ujęciu bierze się pod uwagę konflikty między rodzicami, których dziecko jest świadkiem, i które przyjmować mogą różną formę (również fizyczną). Jak ważne znaczenie ma ten czynnik dla rozwoju dziecka pokazują m.in. badania Owen i Cox (1997), którzy dowiedli, iż konflikt mający miejsce jeszcze przed narodzinami dziecka i trwający przez trzy miesiące po jego narodzinach ma związek z zaburzeniami w kształtowaniu się wzoru przywiązania dziecka

(na etapie 1 roku życia), niezależnie ciepłego, wrażliwego rodzicielstwa. Wzorce interakcji rodzinnych zależą również od tego, czy rodzice pozostają zasadniczo w koalicji, czy też relacje są poddane triangulacji (zarówno w jawny, jak i niejawny sposób), a także od relatywnej proporcjonalności poświęcanego dziecku czasu w sytuacjach, gdy rodzice spędzają go wspólnie, we troje (Feinberg, 2003).

W toku badań poświęconych współpracy rodzicielskiej zwrócono uwagę na jeszcze jeden obszar, mogący stanowić dodatkowy składnik omawianego konstruktów: podzielenie radości z rodzicielstwa (Feinberg, Brown, Kan, 2012). Badacze opisują ten czynnik jako specyficzny rodzaj bliskości wynikającej z bycia rodzicami, ze wspólnej celebracji osiągnięć i sukcesów rozwojowych dziecka (np. radość z pierwszego, samodzielnie wykonanego kroku, pierwszego słowa).

Wiadomym jest zatem, czym jest, z czego się składa i jakie znaczenie pełni współpraca rodzicielska w szerokim kontekście małżeństwa, rodzicielstwa i rozwoju dziecka. Równie ważne jest jednak zrozumienie uwarunkowań współpracy rodzicielskiej, wśród których badacze (Belsky, 1979; 1984; za: Doherty, Beaton, 2004; Feinberg, 2003) wymienili: aspekty indywidualne, rodzinne i związane z szerszym kontekstem rodzinnym. Badacze biorą pod uwagę zarówno czynniki indywidualne odnoszące się do rodziców (ich przekonania, emocje, doświadczany stres), jak i dziecka. Badania poświęcone wpływowi temperamentu dziecka na system rodzinny mają stosunkowo długą historię (Bell, 1968; za: Davis, Schoppe-Sullivan, Mangelsdorf, Brown, 2009), jednakże przez dłuższy czas były one ukierunkowane niemal wyłącznie na wczesną relację pomiędzy dzieckiem a matką, a gdy nareszcie poszerzono pole obserwacji, tak iż objęto nią współpracę rodzicielską, otrzymano dosyć niejednoznaczne wyniki. Część badań dowodzi, iż bardziej wymagający temperament dziecka (przejawiający się przede wszystkim większym nie zrównoważeniem emocjonalnym) ma negatywny wpływ na współpracę rodzicielską: co odbija się m.in., w ocenie ojców, którzy oceniają ją mniej pozytywnie (Van Egeren, 2004), a także w ich zachowaniach, które mają bardziej rywalizujący i narzucający się charakter (Lindsey, Caldera, Colwell, 2005). Jest to zgodne z założeniami teoretycznymi, bazującymi na podobnych zależnościach zaobserwowanych pomiędzy temperamentem dziecka a relacjami wewnątrz pary, jak również z wyprowadzonymi z ogólnych obserwacji wniosków, zgodnie z którymi, trudniejsze w opiece dziecko może czynić wysiłki rodziców mniej skutecznymi, a napotykanne trudności skutkować mogą zarówno doświadczaniem stresu, frustracji, poczuciem porażki, jak i wzajemnym obwinianiem się partnerów (Freiberg, 2003). Sprzeczne wyniki podają natomiast Berkman, Alberts, Carleton i McHale (2002; za: Davis, Schoppe-Sullivan, Mangelsdorf, Brown, 2009), twierdzący, że rodzice „bardziej wymagających” niemowląt wykazują lepszą współpracę w sytuacjach angażujących wszystkich trzech członków systemu. Badacze (Cook, Schoppe-Sullivan, Buckley, Davis, 2009) podają dwa możliwe wytłumaczenia tych niezgodności: związek pomiędzy temperamentem dziecka

a współpracą rodzicielską może, po pierwsze, mieć pośredni charakter (co oznacza obecność innego czynnika, np. jakości relacji małżeńskiej, pełniącej rolę mediatora), po drugie, zależeć od etapu rozwoju dziecka, przy czym większość z zebranych dotychczas badań dotyczy wczesnego etapu życia z dzieckiem. Obydwie hipotezy wymagają dalszych badań w tym zakresie.

Podsumowanie

Koncepcja współpracy rodzicielskiej pozwala na szczegółowy opis ukierunkowanych na dziecko interakcji rodzicielskich. Odnosi się do sposobu, w jaki matka i ojciec współdziałają ze sobą w realizacji zadań związanych z opieką i wychowaniem potomstwa. Jest czynnikiem złożonym i wielowymiarowym, biorącym pod uwagę różne aspekty relacji rodzicielskiej. Dotychczas przeprowadzone badania dają pogląd na mnogość i siłę związków współpracy rodzicielskiej z innymi czynnikami z zakresu życia rodziny, umieszczając omawiany konstrukt w centrum skomplikowanej sieci wzajemnie od siebie zależnych interakcji, mających miejsce w granicach systemów rodzinnych.

Niniejszy artykuł stanowi próbę opisanie współpracy rodzicielskiej, a także ukazania jej w świetle prac różnych badaczy. Jego celem jest również zaakcentowanie potrzeby prowadzenia badań poświęconych współpracy rodzicielskiej na gruncie polskim, na którym omawiana koncepcja jest niemal zupełnie nieznaną. Odnosząc się do spostrzeżeń i wniosków zagranicznych badaczy można mieć nadzieję, iż szczegółowe zrozumienie koncepcji i wykorzystanie jej w rodzimych badaniach przyczyni się do dokładniejszego zrozumienia czynników warunkujących adaptację do rodzicielstwa, a to z kolei pomoże opracować efektywniejsze programy prewencyjne i interwencyjne, zmierzające do poprawy funkcjonowania systemu i tworzących go osób. W tym celu konieczne jest tworzenie dalszych opracowań teoretycznych, a także metod i narzędzi, za pomocą których możliwe byłoby zbadanie poziomu współpracy rodzicielskiej na gruncie polskim.

Bibliografia:

- Allen, S.M., & Hawkins, A.J. (1999). Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work, *Journal of Marriage and the Family*, 61, 199–212, doi: 10.1037/a0031259.
- Belsky, J., Woodworth, S., Crnic, K. (1996). Trouble in the second year: Three questions about family interaction, *Child Development*, 67, 556–578, doi: 10.2307/1131832.
- Belsky, J., Crnic, K., Gable, S. (1995). The determinants of coparenting in families with toddler boys: Spousal differences and daily hassles, *Child Development*, 66, 629–642, doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00894.x.

- Christopher, C., Umemura, T., Mann, T., Jacobvitz, D., Hazen, N. (2015). Marital Quality over the Transition to Parenthood as a Predictor of Coparenting, *Journal of Child and Family Studies*, 24 (12), 3636–3651, doi: 10.1007/s10826-015-0172-0.
- Cook, J.C., Schoppe-Sullivan, S.C., Buckley, C.K., Davis, E.F. (2009). Are Some Children Harder to Coparent than Others? Children's Negative Emotionality and Coparenting Relationship Quality, *Journal of Family Psychology*, 23 (4), 606–610, doi: 10.1037/a0015992
- Cowan, C.P., Cowan, P.A. (1988). Who does what when partners become parents: Implications for men, women, and marriage, *Marriage and Family Review.*, 12, 105-131, doi: 10.1300/j002v12n03_07.
- Cox, M. J., Paley, B. (1997). Families as systems, *Annual Review of Psychology*, 48, 243-267.
- Davis, E.F., Schoppe-Sullivan, S.J., Mangelsdorf, S.C., Brown, G.L. (2009) The Role of Infant Temperament in Stability and Change in Coparenting Across the First Year of Life, *Parenting: Science And Practice*, 9, 143–159, doi: 10.1080/15295190802656836
- Deutsch, F.M. (1999). *Halving it all: How equally shared parenting works*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Doherty, W.J., Beaton, J.A. (2004). Mothers and fathers parenting together, (in:) A.L. Vangelisti (ed.), *Handbook of family communication*, 269-286, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Encyklopedia Katolicka*, (2006). Macierzyństwo, Tom XI, s. 730-731, Lublin. TN KUL.
- Encyklopedia Katolicka*, (2010). Ojcostwo, Tom XIV, s. 438, Lublin. TN KUL.
- Feinberg, M., Brown, LD., Kan, ML. (2012). A Multi-Domain Self-Report Measure of Coparenting, *Parenting, Science and Practice*, 12 (1), 1–21.
- Feinberg, M. E. (2002). Coparenting and the Transition to Parenthood: A Framework for Prevention, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5 (3), 173–195.
- Feinberg, M., Kan, M.L. (2008). Establishing Family Foundations: Intervention Effects on Coparenting, Parent/Infant Well-Being, and Parent–Child Relations, *Journal of Family Psychology*, 22 (2), 253–263.
- Feinberg, M., Kan, M.L., Hetherington, E.M. (2007) Longitudinal study of coparenting conflict on adolescent maladjustment, *Journal of Marriage and Family*, 69, 687–702.
- Gable, S., Crnic, K., & Belsky, J. (1994). Coparenting within the family system: Influences on children's development, *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 43, 380-386, doi: 10.2307/585368.
- Jouriles, E.N., Murphy, C.M., Farris, A.M. (1991). Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys: Increasing the specificity of the marital assessment, *Child Development*, 62, 1424–1433, doi: 10.2307/1130816.

- Lewis, J.M., Owen, M.T., & Cox, M.J. (1988). The transition to parenthood: III. Incorporation of the child into the family, *Family Process*, 27, 411-421, doi: 10.1111/j.1545-5300.1988.00411.x.
- Lindsey, E.W., Caldera, Y., Colwell M. (2005). Correlates of Coparenting During Infancy, *Family Relations*, 54, 346-359.
- McHale, J.P., Kuersten-Hogan, R., Rao, N. (2004). Growing Points for Coparenting Theory and Research, *Journal of Adult Development*, 11 (3), 221-234, doi: 10.1023/b:jade.0000035629.29960.ed.
- McHale, J.P. (1995). Coparenting and triadic interactions during infancy: The roles of marital distress and child gender, *Developmental Psychology*, 31, 985-996, doi: 10.1037/0012-1649.31.6.985.
- McHale, J.P. (1997). Overt and covert coparenting processes in the family, *Family Process*, 36, 183- 201, doi: 10.1111/j.1545-5300.1997.00183.x
- McHale, J.P. (2007). When infants grow up in multi-person relationship systems, *Infant Mental Health Journal*, 28(4), 370-392.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*, Cambridge: Harvard University Press.
- Owen, M.T., Cox, M. (1997). Marital conflict and the development of infant-parent attachment relationships, *Journal of Family Psychology*, 11, 152-164.
- Palkovitz, R., Fagan, J., Hull, J. (2014). Coparenting and children's well-being, (in:) N.J. Cabrer, C.S. Tamis-LeMonda (eds.), *Handbook of Father Involvement: Multidisciplinary Perspectives*, 202-219, New York: Routledge.
- Patterson, C.J., Sutfin, E.L., Fulcher, M. (2004). Division of Labor Among Lesbian and Heterosexual Parenting Couples: Correlates of Specialized Versus Shared Patterns, *Journal of Adult Development*, 11 (3), 179-189, doi: 10.1023/b:jade.0000035626.90331.47.
- Pinsof, W.M. (1992). Toward a Scientific Paradigm for Family Psychology: The Integrative Process Systems Perspective, *Journal of Family Psychology*, 5 (3-4), 432-447, doi: 10.1037/0893-3200.5.3-4.432.
- Satir, V. (1972). *Peoplemaking*, Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Satir, V. (1988). *The New Peoplemaking*, Mountain View, CA: Science and Behavior Books.
- Schoppe, S.J., Mangelsdorf, S.C., Frosch, C.A. (2001). Coparenting, family process, and family structure: Implications for preschoolers' externalizing behavior problems, *Journal of Family Psychology*, 15, 526-545, doi: 10.1037/0893-3200.15.3.526.
- Schoppe-Sullivan, S.J., Cannon, E.A., Brown, G.L., Mangelsdorf, S.C., Szweczyk-Sokołowski, M. (2008). Maternal Gatekeeping, Coparenting Quality, and Fathering Behavior in Families With Infants, *Journal of Family Psychology*, 22 (3), 389-398, doi: 10.1037/0893-3200.22.3.389.

- Terry, D.J., McHugh, T.A., Noller, P. (1991). Role dissatisfaction and the decline in marital quality across the transition to parenthood, *Australian Journal of Psychology*, 43, 129–132, doi: 10.1080/00049539108260136.
- Van Egeren, L.A. (2004). The development of the coparenting relationship over the transition to parenthood, *Infant Mental Health Journal*, 25 (5), 453–477, doi: 10.1002/imhj/20019.

Dr Małgorzata Stańczak, <https://orcid.org/0000-0001-6587-257X>
Katedra Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

„Dialogowe rodziny” - rozważania o komunikacji w rodzinie i postawach rodziców zdolnych dzieci

„The dialogical Family” - considerations on communication within the family and parents’ attitudes to gifted children

Abstrakt: Rodzina pochodzenia jest jednym z głównych katalizatorów stopniowych przemian potencjalnych zdolności dziecka – od poziomu początkowego aż do wybitności. Badacze wskazują na wiele zmiennych rodzinnych warunkujących rozwój zdolności. Czy jedną z cech charakteryzujących rodziny dzieci zdolnych jest dialogowa komunikacja i postawa dialogiczna? Artykuł stawia sobie za cel spojrzenie na sposoby wewnątrzrodzinnego komunikowania oraz postawy przejawiane przez rodziców wobec dzieci z perspektywy jaką wyznacza fenomen dialogu.

Słowa kluczowe: komunikacja wewnątrzrodzinna, zdolne dzieci, postawy rodziców

Abstract: The family of origin is one of the main catalysts of gradual change in a child’s potential abilities; from an initial level to that of prominence. Researchers note many variables that condition the development of a child’s abilities. The question is whether the family of gifted children provides a combination of communication and a dialogic approach. This article seeks to examine family communication and parental attitudes towards children from perspectives of dialogue.

Keywords: communication within the family, gifted children, parental attitudes

Wprowadzenie

Zjawisko „dialogu” jest przedmiotem rozważań prowadzonych na gruncie różnych dyscyplin naukowych. Autorzy podejmujący problematykę dialogu analizują go z różnych perspektyw, co sprzyja ukazaniu jego złożoności i wielowymiarowości. Wyodrębnia się różne rodzaje, typy i odmiany dialogu w zależności od przyjętych kryteriów porządkujących. Urszula Ostrowska (2019) dokonała przeglądu spectrum dialogu wyróżniając między innymi dialog edukacyjny, wychowawczy, dydaktyczny, naukowy, filozoficzny, terapeutyczny, wewnętrzny, międzyludzki, społeczny, polityczny, kulturowy i międzykulturowy, pokoleniowy i międzypokoleniowy, religijny oraz inne. Genowefa Koć-Seniuch (2003) określa dialog jako „najbardziej dojrzałą formę kontaktu międzyludzkiego” (tamże, s. 688), zaś za warunki konieczne jego zaistnienia uważa: motywację i wolę rozmowy, partnerstwo, autentyczność i kompromis – a przynajmniej ich możliwość – oraz zaufanie i wiarę w dobrą wolę partnera.

W dialogu pedagogicznym ks. Janusz Tarnowski (2000) wyodrębnił trzy jego rodzaje – dialog jako metodę, proces i postawę. Dialog w znaczeniu metody to sposób komunikowania się w trakcie, którego osoby dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania. Gdy zrealizowany zostaje choćby częściowo jeden z wymienionych celów dialogowego komunikowania się, zachodzi proces dialogowy. Natomiast postawę dialogu charakteryzuje stałe dążenie osoby do rozumienia drugiego człowieka, zbliżenia się do niego i współpracy.

Celem podjętych rozważań jest przyjrzenie się procesom komunikacji w rodzinie oraz postawom przejawianym przez rodziców zdolnych dzieci z perspektywy dialogu.

1. Zdolności dzieci i ich rozwój

Kategoria zdolności podlega nieustannemu redefiniowaniu. Jest ona przedmiotem analiz prowadzonych na gruncie psychologii, pedagogiki, socjologii, filozofii czy choćby nauk ekonomicznych. Każda z tych dyscyplin przygląda się zdolnościom człowieka z innej perspektywy. Z tego już powodu wskazanie uniwersalnej definicji pojęcia zdolności nie jest łatwe. Utrudnia to także wielość teoretycznych i empirycznych uzasadnień, do których można się odwołać podczas jej konstruowania, czy choćby wielość kontekstów poprzez pryzmat, których można analizować zdolności – społeczny, kulturowy, temporalny a nawet terytorialny, nie wspominając już o potocznych interpretacjach tego terminu (Shavinina, 2009; Sternberg, Davidson, 2005). We współczesnym dyskursie dominuje pogląd o rozwojowej naturze zdolności (m.in. Gagné, 2016; Mönks, Katzko, 2005; Piirto, 1999; Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2015; Tannenbaum, 1983; Ziegler, 2005). Zgodnie z tym ujęciem zdolności dzieci należy rozpatrywać inaczej niż osób dorosłych. Franz J. Mönks zdefiniował zdolności jako „potencjał jednostki do uzyskania wysokich lub wybitnych osiągnięć w jednej lub kilku dziedzinach” (Mönks, Katzko 2005, s. 191), podlegający przemianom zróżnicowanym w czasie. Jak zauważa John F. Feldhusen (2003), stanowisko głoszące plastyczną naturę zdolności odzwierciedlają nawet stosowane w obcojęzycznej literaturze terminy *giftedness* (zdolności) i *talent* (talent). Pierwszy z nich odnosi się do predyspozycji osoby do podejmowania efektywnych działań w określonym obszarze aktywności, drugi zaś – wyraża nieprzeciętne osiągnięcia w tym zakresie.

Badacze zdolności wskazują na wiele czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych warunkujących krystalizowanie się i rozwój zdolności. Liczne badania prowadzone w tym obszarze nie pozostawiają wątpliwości co do roli rodziny pochodzenia w procesie transformacji potencjału zdolnościowego dzieci – od jego poziomu początkowego aż do wybitności (zob. np. Bloom, 1985; M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi, 2008; Freeman, 2013; Gardner, 1998; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Makarska, 1991; Mendecka, 1998; Piirto, 1999; Pufal-Struzik, 2018; Siegel, Payne-Bryson, 2020; Simonton, 2010; Sołowiej, 1986;

Stańczak, 2019a; Winner, 1996). Szereg faktów z biografii żyjących i nieżyjących wybitnych postaci świata nauki, sztuki, sportu czy innych dziedzin aktywności ludzkiej, jak również wyników badawczych dotyczących rozwoju talentów dzieci i młodzieży wskazuje na zróżnicowane doświadczenia rodzinne osób zdolnych w okresie ich wczesnego dzieciństwa. Badacze rodzinnych uwarunkowań rozwoju zdolności analizowali wpływ wielu zmiennych, wśród których wymienić należy strukturę rodziny, jej status społeczno-ekonomiczny, relacje rodzinne, atmosferę emocjonalną domu czy postawy rodzicielskie. Uzyskane w tym zakresie wyniki w pewnym stopniu różnicuje przejawiany rodzaj zdolności. Wiele wskazuje na to, iż wybitni twórcy w zakresie nauk ścisłych i przyrodniczych dorastają na ogół w rodzinach zapewniających swoim dzieciom ciepłarniane warunki domowe. Podczas gdy osoby, których wysokie i wybitne osiągnięcia lokują się w dziedzinach związanych z subiektywną ekspresją twórczą lub w obszarze nauk społecznych dorastają w mniej sprzyjającym środowisku rodzinnym, w którym rozgrywają się liczne sytuacje konfliktowe i inne rodzinne dramaty (M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi, 2008; Pufal-Struzik, 2006; Simonton, 2010; Sołowiej, 1986). I choć istnieje szereg dowodów, że negatywne doświadczenia rodzinne z dzieciństwa mogą stać się bodźcem dla rozwoju potencjału zdolnościowego dziecka, które ucieka w twórczość lub dąży do przywrócenia równowagi (Nęcka, 2001), to jednak odbywa się to ogromnym kosztem kondycji psychicznej. A jak zauważył Krzysztof J. Szmidt (2005) – „Twórczość rozwija się nie dzięki traumie, lecz pomimo niej” (tamże, s. 422).

Wielu badaczy podejmujących zagadnienie roli środowiska rodzinnego dla krystalizowania się i rozwoju zdolności dzieci dowodzi, że najbardziej korzystne jest dla nich wzrastanie w rodzinie, w której doświadczają stymulacji i wsparcia (zob.np. Borzym, 1979; Bloom, 1985; M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi, 2008; Freeman, 2013; Landau, 2003; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Mendecka 2019; Pufal-Struzik, 2018; Stańczak, 2019a). Joan Freeman podkreśla, że „nie ma doskonałego skrzypka bez skrzypiec, lekcji i emocjonalnego wsparcia” (2016, s. 65), tych zaś czynników należy poszukiwać w pierwszej kolejności w zasobach domu rodzinnego. Autorka na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań podłużnych uznała, iż najlepsze nawet oddziaływania środowiska szkolnego nie są w stanie zrekompensować braku stymulujących i wspierających działań ze strony najbliższej rodziny dziecka wykazującego zdolności (tamże).

2. Dialogowe komunikowanie się

Istotą dialogu jako sposobu komunikowania się w rodzinie jest przekazywanie sobie informacji, odczuć oraz myśli i wypracowanie na tej podstawie rodzinnego ich rozumienia. „W wyniku dialogu – pisze Mieczysław Nowak (2010, s. 88) – własne przemyślenia i idee stają się ponadindywidualne, uczucia przybierają postać wyrażoną i podzielaną przez innych, rzeczy otaczające stają się wspólnie analizowane i kontemplowane”.

Jak zauważa Barbara Harwas-Napierała (2017) komunikacja w rodzinie dokonuje się na tle intensywnych relacji osobowych, które charakteryzuje duża częstotliwość i trwałość wynikająca ze wspólnego zamieszkiwania i więzi emocjonalnej. Komunikacja rodzinna ma charakter interakcyjny – każdy członek rodziny jest jednocześnie nadawcą i odbiorcą komunikatów werbalnych i niewerbalnych płynących od pozostałych członków rodziny.

Znaczenie komunikacji w rodzinie akcentują systemowe teorie rodziny, w myśl których członków grupy rodzinnej traktuje się jak sprzężone ze sobą elementy systemu rodzinnego wzajemnie od siebie zależne (zob. np. de Barbaro, 1999; Braun-Gałkowska, 2010; Płopa, 2011; Rembowski, 1986; Świętochowski, 2017). Każdy członek rodziny wchodzi w interakcje z pozostałymi jej członkami, tworząc specyficzne podsystemy kształtujące się ze względu na różne kryteria – nie tylko wiek czy pełnione w rodzinie role (w szczególności podsystem małżeński/partnerski, rodzicielski, rodzeństwa), lecz także ze względu na przypisane zadania rodzinne, podobne potrzeby czy wspólne interesy (Świętochowski, 2017). Zgodnie z tym ujęciem komunikację w rodzinie można rozpatrywać zarówno z perspektywy interakcji zachodzących w poszczególnych podsystemach rodzinnych, jak i z punktu widzenia rodziny jako całości (Braun-Gałkowska, 2010). B. Harwas-Napierała (2017) uważa, że wzorzec rodzinnego komunikowania się ujawnia się we wszystkich podsystemach rodziny. W ujęciu systemowym za najistotniejszy uznaje się pragmatyczny aspekt procesu komunikowania się, a więc zrozumienie i odbiór komunikatu przez jego odbiorcę, bowiem każdy komunikat wpływa na relację interpersonalną pomiędzy nadawcą i odbiorcą (Świętochowski, 2017).

Marian Śnieżyński (2014) podkreśla, że fundamentem autentycznego dialogu rodzinnego są właściwe relacje interpersonalne. Wiele doniesień badawczych wskazuje na to, że w rodzinach osób zdolnych panują bliskie relacje, które tworzą przestrzeń dla dialogowych procesów komunikacyjnych. Do wniosków o pozytywnym obrazie relacji wewnątrzrodzinnych prowadzą zarówno badania biografii wybitnych twórców, jak i badania analizujące zmienne życia rodzinnego dzieci i młodzieży uznawanych za zdolnych. Te ostatnie – zdaniem Józefy Sołowej (1986) – pozwalają z większą dokładnością określić cechy i sytuację rodzin osób zdolnych, dają bowiem możliwość bezpośredniego dotarcia do ich środowiska rodzinnego, co pozwala uniknąć zniekształceń i zafałszowań ulokowanych w danych biograficznych czy retrospektywnych.

Badania poświęcone rodzinom dzieci zdolnych skłaniają do wniosku, iż wychowują się one głównie we wspólnotach charakteryzujących się pozytywnymi relacjami zachodzącymi zarówno pomiędzy rodzicami, a także między rodzicami i dziećmi. Relacje te w wielu przypadkach cechują się znacznym stopniem zażyłości (Mendecka, 2019; Stańczak, 2019a). Badacze dowodzą, że bardzo dobre i dobre stosunki wewnątrzrodzinne panują w większości rodzin dzieci o wysokich ilorazach inteligencji, a one same otoczone są troską, życzliwością i zainteresowaniem swoich rodziców (m.in. Bandura, 1974; Bloom, 1985;

Borzym, 1979; Makarska, 1991; Winner 1996). Podobna tendencja ujawnia się w rodzinach dzieci wykazujących także inne rodzaje zdolności, dowiedziono tego choćby w odniesieniu do uzdolnień artystycznych (muzycznych, plastycznych) czy sportowych (zob. np. Bloom, 1985; Łukasiewicz-Wieleba, 2018; Siekańska, 2015; Sierszeńska-Leraczyk, 2010; Stańczak, 2019a). Niejednoznaczne wyniki uzyskano w zakresie przejawianych przez dzieci i młodzież zdolności twórczych. Część autorów wskazuje bowiem na konfliktowe relacje w ich rodzinach pochodzenia (m.in. Mendecka, 2019; Pufal-Struzik, 2018; Simonton, 2010; Sołowiej, 1986). Grażyna Mendecka (2003) wykazała jednak, że rozwojowi zdolności twórczych silniej sprzyja środowisko rodzinne, w którym dziecko czuje się kochane. Nazbyt zażyłe stosunki rodziców z dzieckiem mogą jednak ograniczać jego możliwości twórcze.

Dialog, którego celem jest wzajemne zrozumienie, zbliżenie się i współdziałanie wyklucza komunikację jednokierunkową – od nadawcy do odbiorcy (Harwas-Napierała, 2017). Jednostronne przekazywanie informacji, poleceń czy nawet interpretacji nie daje szansy na sprzężenie zwrotne, czyni z dzieci biernych odbiorców rodzicielskich komunikatów, rodziców zaś pozbawia możliwości upewnienia się o tym, czy zostali właściwie zrozumiani. Dialog rodziców z dziećmi i dzieci z rodzicami bazować musi na porozumiewaniu się partnerskim (Śnieżyński, 2014). „Nie każde posługiwanie się mową jest rozmową” – pisze Maria Braun-Gałkowska (2010, s. 162). Komunikacja oprócz czynności mówienia wymaga także słuchania, które w dialogu rodziców i dzieci wyraża się obustronną gotowością i chęcią zarówno rozmawiania jak i słuchania. Do kluczowych czynników warunkujących jakość rodzinnej komunikacji Barbara Harwas-Napierała (2017) zalicza otwartość i empatię, które istotne są zarówno podczas mówienia jak i słuchania. Dla dialogowego komunikowania się szczególne znaczenie ma empatyczne słuchanie, którego intencją jest wczucie się w punkt widzenia innego członka rodziny, w jego sytuację, po to, aby go zrozumieć, nie tylko w wymiarze intelektualnym, lecz także emocjonalnym. Z kolei otwartość z jednej strony pozwala na szczere wyrażanie swoich odczuć, poglądów, przeżyć, by ułatwić drugiemu poznanie siebie, z drugiej zaś – oznacza gotowość do odkrywania drugiego (tamże).

Przeprowadzone badania (Staćzak, 2019a) skłaniają do konkluzji, że komunikacja w rodzinach wychowujących zdolne dzieci przybiera szczególną postać. Cechuje ją przede wszystkim wysoka częstotliwość prowadzonych rozmów, dla których okazją jest wyjątkowo duże nasilenie kontaktów wewnątrzrodzinnych. Są to bowiem rodziny, które spędzają ze sobą bardzo dużo czasu, tak w dni powszednie jak i świąteczne (niedziele, święta, wakacje). Nawet w sytuacji, kiedy dzieci są oddzielone od rodziców, bo uczą się w szkołach oferujących specjalistyczne kształcenie ukierunkowane na ich specyficzne dziedzinowo zdolności zlokalizowanych poza miejscem zamieszkania, co wiąże się z zamieszkiwaniem w szkolnym internacie, członkowie rodziny pozostają ze sobą w stałym kontakcie telefonicznym. Rodzice i dzieci rozmawiają o wszystkim, a inicjatorami tych rozmów są

i dorośli, i dzieci. Treścią rodzinnej komunikacji są zarówno błahe problemy dnia codziennego, jak i inne, nierzadko problematyczne kwestie ułożone indywidualnie lub społecznie. Warto podkreślić, że dialog jest kluczową strategią rozwiązywania rodzinnych sytuacji konfliktowych (tamże). Oprócz werbalnego aspektu przekazu, który jest nośnikiem treści komunikatu, istotny jest także jego aspekt niewerbalny, odzwierciedlający relację pomiędzy rozmówcami (Świętochowski, 2017). W przywołanych powyżej badaniach przeprowadzonych w rodzinach dzieci zdolnych komunikacja niewerbalna przybrała przede wszystkim postać dotyku – głaskanie, wzajemne przytulanie się są stałymi elementami codziennego życia badanych rodzin i praktykowane w nich nawet po osiągnięciu przez dzieci wieku nastoletniego (Stańczak, 2019a). O wysokim poziomie otwartości i empatii uczestników procesów komunikacyjnych zachodzących w rodzinach wychowujących zdolne dzieci świadczy gotowość do podejmowania wszelkich tematów; chęć dzielenia się z pozostałymi członkami rodziny swymi własnymi przemyśleniami, odczuciami, poglądami; dążenie do zrozumienia rozmówcy; pragnienie poznania go i udzielenia mu wsparcia w poznaniu siebie.

Warto w tym miejscu zaakcentować, iż rozmowa – rozumiana jako dialog – stanowi w rodzinach dzieci zdolnych jeden z podstawowych sposobów postępowania wychowawczego, razem z metodą przykładu, metodą zadaniową oraz metodą wpływu sytuacyjnego (Stańczak, 2019b). Większość teoretyków wychowania traktuje rozmowę jako jedną z form metody perswazyjnej, obok dyskretnej sugestii, tłumaczenia, objaśniania czy przekonywania (m.in. Górniewicz, 2007; Łobocki, 2006). Jednak Andrzej M. de Tchorzewski (2018) wyróżnia metodę dialogową jako oddzielną metodę wychowania. Podstawą jej wyodrębnienia jako odrębnej metody oddziaływania na dziecko jest to, że uwzględnia ona sprzężenie zwrotne między nadawcą i odbiorcą komunikatu, wyklucza natomiast model komunikacji jednostronnej (por. Harwas-Napierała, 2017), na jakim bazują pozostałe formy oddziaływań perswazyjnych. Dialog wychowawczy jest „sposobem, dzięki któremu podmiot wychowujący i podmiot wychowywany w trakcie rozmowy starają się wzajemnie zrozumieć, zbliżyć się, a dzięki temu wspólnie działać” (de Tchorzewski, 2018, s. 144). Ważne jest tu otwarte i empatyczne mówienie oraz słuchanie.

3. Postawa dialogiczna

Kolejnym rodzajem dialogu jaki dostrzec można w funkcjonowaniu rodzin wychowujących dzieci zdolne jest postawa dialogiczna. Charakteryzuje ją stała gotowość i dążenie poprzez rozmowę do zrozumienia drugiego człowieka (komponent poznawczy), zbliżenia się do niego (komponent emocjonalny) i współdziałania z nim (komponent prakseologiczny).

Podstawą dla realizacji dialogicznej postawy rodziców jest ich gotowość do podmiotowego traktowania swoich zdolnych córek i synów. Józef Górniewicz definiuje podmiotowość jako „wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości” (2001, s. 24). W tym znaczeniu podmiotem może być tylko osoba, która w swych działaniach nie jest w żaden sposób zdeterminowana, wypływają one wprost od niej i ma ona na nie realny wpływ. Na gruncie pedagogiki podmiotowość analizowana jest przede wszystkim z perspektywy relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem (obok perspektywy celu wychowania), bowiem podmiotowość „zdobywa się w relacji z drugim” (tamże, s. 27). Jak zauważa Mieczysław Łobocki (2006) istotą podmiotowego traktowania dzieci jest poszanowanie ich niezależności (autonomii) i odrębności (niepowtarzalności). Podmiotowe traktowanie dziecka wymaga respektowania jego wolności. W literaturze kategoria wolności jest analizowana w kontekście właściwości funkcjonowania człowieka oraz warunków tego funkcjonowania. W pierwszym ujęciu wolność jednostki traktowana jest jako umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, dokonywania własnych wyborów wyzwania się spod wpływów (wolność „do”, wewnętrzna, pozytywna), w drugim – jako brak zewnętrznego przymusu ograniczającego swobodę (wolność „od”, zewnętrzna) (Muszyńska, 1997).

Wielu badaczy dowodzi, że domy rodzinne osób zdolnych przesiąknięte są atmosferą podmiotowości i wolności. Józefa Sołowiej (1986) powołując się na wyniki badań innych autorów podaje, iż wielu wybitnych uczonych wychowywało się w warunkach poszanowania ich wolności osobistej i swobody poszukiwań. Z kolei na możliwość doświadczania w rodzinie pochodzenia osobistej sprawczości oraz dokonywania samodzielných wyborów przez młodzież zdolną wskazują przywoływane już wcześniej eksploracje Grażyny Mendeckiej (2003), przeprowadzone wśród uczniów liceum plastycznego. Irena Pufal-Sruzik (2006), po przeanalizowaniu wielu doniesień badawczych dotyczących rodzinnych uwarunkowań twórczego rozwoju dziecka stwierdza, że „im więcej wolności (swobody, niezależności) – tym wyższy poziom twórczości” (tamże, s. 81), choć nie jest to zależność prostoliniowa.

Badania własne potwierdzają, że rodzice dzieci i młodzieży zdolnej dają im prawo do bycia autonomicznymi i samodzielnymi podmiotami, które mogą decydować o sobie. Uwidacznia się to przede wszystkim w sytuacjach związanych z kreowaniem ścieżki kształcenia posiadanych przez dziecko zdolności. Jest to co prawda związane z rodzajem posiadanego potencjału zdolnościowego i wiekiem dziecka oraz dostępnymi rodzinie możliwościami jego kształcenia (lokalizacja, koszty), niemniej jednak obserwuje się tutaj wyraźną tendencję do uszanowania indywidualnych pragnień dzieci i ich własnych pomysłów na kreację siebie, jak również stworzenie im możliwości dokonywania wyborów w tym zakresie. Można tu przywołać jako przykład proces podejmowania w rodzinie decyzji o udziale córki lub syna w specjalnej ofercie edukacyjnej. Dwa spośród trzech wypracowanych w tym zakresie trybów podejmowania decyzji wpisują się w podmiotowe

traktowanie dziecka i respektowanie jego wolności – polegają albo na pozostawieniu mu całkowitej swobody w zadecydowaniu o udziale w określonym programie kształcenia zdolności albo na wspólnym rozważeniu argumentów przemawiających za i przeciw rozpatrywanym wariantom rozwiązań. Warto podkreślić, iż większość nastolatków miała zagwarantowaną możliwość samodzielnego decydowania o własnej przyszłości. Poszanowanie autonomii i odrębności dziecka oraz możliwość dokonywania wyborów wpisana jest w wiele sytuacji codziennego życia rodziny i dotyczy zróżnicowanych spraw – np. stylu ubierania się, aktywności wolnoczasowych, dysponowania własnymi środkami pieniężnymi (Stańczak 2019a).

O postawie dialogicznej rodziców dzieci zdolnych wnioskować można także na podstawie innych aktywności praktykowanych w rodzinach. Warto tu wskazać na partycypację w kulturze, jak i na wspólne podróżowanie. Wśród praktyk kulturalnych rodzin wymienić należy wyjścia do kina i teatru; uczestnictwo w koncertach, wystawach, wernisażach; wizyty w muzeach; wspólne słuchanie różnych gatunków muzyki; oglądanie filmów i aktywność czytelniczą. Udział w wymienionych formach partycypacji kulturalnej inspirowało oraz inicjuje szereg rodzinnych rozmów i dyskusji, stanowi płaszczyznę do wymiany informacji, odczuć i myśli, sprzyja ich analizowaniu i wspólnemu wypracowywaniu rodzinnych interpretacji podejmowanych kwestii. Podobną funkcję spełnia rodzinna aktywność turystyczna, która jest bardzo zróżnicowana pod względem częstotliwości i długości trwania wyjazdów (weekendowe, urlopowe), jak i ich zasięgu (krajowy, zagraniczny). Ponadto wymaga rodzinnego współdziałania. Oba wymienione tu rodzaje aktywności inicjują szereg okazji do podmiotowego traktowania dzieci i respektowania ich wolności. To one są nierzadko pomysłodawcami rodzinnych inicjatyw, tworzą szczegółowe plany ich realizacji. Warto podkreślić, iż partycypacja w kulturze artystycznej to aktywność charakterystyczna dla rodzin wychowujących dzieci o zdolnościach akademickich i artystycznych, podczas gdy aktywność turystyczna ma charakter uniwersalny i cechuje także rodziny dzieci o zdolnościach sportowych (Stańczak, 2019a, 2019b).

Podsumowanie

Przedstawione powyżej analizy pozwalają sądzić, iż w codzienność wielu rodzin wychowujących zdolne dzieci wpisana jest idea dialogu. Wskazują na to dowody empiryczne dotyczące wewnątrzrodzinnego komunikowania się oraz postawy prezentowanej przez rodziców, w szczególności wobec własnych dzieci, lecz także wobec otaczającej rodzinę rzeczywistości społeczno-kulturowej. Komunikacja w rodzinach dzieci zdolnych dokonuje się na bazie bliskich relacji osobowych, charakteryzuje się dużą częstotliwością komunikatów werbalnych i niewerbalnych. O jej dialogowym charakterze

świadczy też wysoki poziom otwartości i empatii uczestników tych procesów – zarówno rodziców, jak i dzieci oraz szeroki zakres tematyczny podejmowanych wspólnie rozmów, nie ma tu tematów tabu. Rodzice dzieci zdolnych wykazują stałą tendencję do rozumienia swoich córek i synów, zbliżania się do nich i podejmowania wspólnego z nimi działania. Na postawę dialogiczną rodziców wskazuje ich indywidualne podejście do dzieci i przyznawane im prawo do bycia autonomicznymi, niepowtarzalnymi podmiotami, które mogą decydować o sobie. Świadczy o niej także szereg aktywności i działań zakorzenionych w codziennych praktykach życia rodzinnego, w szczególności zaś partycypacja w kulturze i wspólne podróżowanie, które tworzą przestrzeń dla dialogowego współżycia członków rodziny. Dialog jako sposób komunikacji i jako postawa czyni z rodzica i dziecka partnerów interakcji, którzy wzajemnie się słuchają, chcą zrozumieć, a wreszcie współdziałają ze sobą.

Dialog w rodzinie niesie wiele korzyści. W wymiarze indywidualnym sprzyja rozwojowi osobowemu dziecka, daje mu możliwość odkrywania siebie, w tym także swego potencjału zdolnościowego, formowania tożsamości podmiotowej, ponadto rozwija jego twórcze myślenie i działanie (por. Koć-Seniuch, 2003; Nowak, 2010; Śnieżyński, 2014). Z kolei w wymiarze wspólnotowym dialog sprzyja kształtowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych w rodzinie i umacnianiu wewnątrzrodzinnych więzi, daje poczucie bliskości i bezpieczeństwa, stwarza szansę na wzajemne odkrywanie siebie, tworzy płaszczyznę dla aktywnego wspólnego działania (por. Braun-Gałkowska, 2010; Koć-Seniuch, 2003; Nowak, 2010; Śnieżyński, 2014). „To właśnie dialog – pisze Marian Śnieżyński (2005, s. 14) – pozwala nam >bardziej być< ludźmi i zmienia zbiorowości we wspólnoty”.

Bibliografia:

- Bandura, L. (1974). *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bloom, B.S. (ed.), (1985). *Developing Talent in Young People*, New York: Ballantine Books.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Warszawa: PWN.
- Braun-Gałkowska, M. (2010). Dialog w rodzinie, *Paedagogia Christiana*, 1 (25), 161-173.
- Csikszentmihalyi M., Csikszentmihalyi I.S. (2008). Family influence on the development of giftedness, (in:) G.R. Bock, K. Ackrill (eds.), *The Origins and Development of High Ability*. Tom 178, from Novartis Foundation Symposia, John Wiley & Sons, doi: 10.1002 / 9780470514498.ch12
- de Barbaro, B. (red.), (1999). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- de Tchorzewski, A.M. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Ignatianum.
- Feldhusen, J.F. (2003). The Nature of Giftedness and Talent and The Pursuit of Creative Achievement and Expertise. *Gifted and Talented*, 1 (7), 3-5.

- Freeman, J. (2013). The Long-Term Effects of Families and Educational Provision on Gifted Children, *Educational and Child Psychology*, 2 (30), 7-17.
- Freeman, J. (2016). Konflikty między wysokim poziomem szkolnych osiągnięć a twórczością, *Psychologia Wychowawcza*, 9 (51), 45-60, doi: 10.5604/00332860.1211482
- Gagné, F. (2016). Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD. *Psychologia Wychowawcza*, 9 (51), 121-140, doi: 10.5604/00332860.1211501
- Gardner, H. (1998). *Niepospolite umysły. O czterech niezwykłych postaciach i naszej własnej wyjątkowości*, Warszawa: Wyd. W.A.B.
- Górniewicz, J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Górniewicz, J. (2007). *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Harwas-Napierała, B. (2017). Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system, (w:) I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, 47-72, Warszawa: PWN.
- Koć-Seniuch, G. (2003). Dialog, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. I, 688-692, Warszawa: Wyd. Akademickie „ŻAK”.
- Landau, E. (2003). *Twoje dziecko jest zdolne*, Warszawa: Instytut Wyd. Pax.
- Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2018). *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Makarska, T. (1991). *Rodzina a stymulacja zdolności intelektualnych dziecka*, Siedlce: Wyd. Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej.
- Mendecka, G. (1998). *Rodzina a rozwój aktywności twórczej*, Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Mendecka, G. (2003). *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Mendecka, G. (2019). *Doświadczenia rodzinne jako czynnik rozwoju wybitnych twórców*, Warszawa: Difin.
- Mönks, F.J., Katzko, M.W. (2005). Giftedness and Gifted Education, (in:) R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*, (2nd ed.), 187-200, New York: Cambridge University Press.
- Muszyńska, E. (1997). *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko-dorosły*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Nowak, M. (2010). Dialog w wychowaniu. *Paedagogia Christiana*, 1 (25), 85-103.

- Ostrowska, U. (2019). Międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna *pomiędzy z perspektywy aksjologicznej*, (w:) J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka (red.), *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, 29-39, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education*, New York: Macmillan.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Pufal-Struzik, I. (2006). *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce: Wyd. Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska.
- Pufal-Struzik, I. (2018). W trosce o wszechstronny rozwój potencjału twórczego dziecka w rodzinie, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (36), 227-240.
- Rembowski, J. (1986). Rodzina jako system powiązań, (w:) M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, 127-142, Warszawa: PWN.
- Shavinina, L.V. (ed.), (2009). *International Handbook on Giftedness*, Springer, doi: 10.1007/978-1-4020-6162-2
- Siegel, D.J., Payne-Bryson, T. (2020). *Potęga obecności*, Warszawa: Wyd. Mamaniana.
- Siekańska, M. (2015). Rola osób znaczących we wspieraniu rozwoju talentów sportowych. *Psychologia Wychowawcza*, 8 (50), 153-169, doi: 10.5604/00332860.1178715
- Sierszeńska-Leraczyk, M. (2010). Rodzinne uwarunkowania zawodowej edukacji muzycznej, (w:) W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (red.), *Osobowościowe i środowiskowe uwarunkowania rozwoju ucznia zdolnego*, T. II, 63-73, Toruń: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Simonton, D.K. (2010). *Geniusz*, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sołowiej, J. (1986). *Rodzina a rozwój zdolności twórczych*, (w:) M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, 424-437, Warszawa: PWN.
- Stańczak, M. (2019a). *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stańczak, M. (2019b). Metody oddziaływań wychowawczych w rodzinach zdolnych dzieci. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, t. 34, 59-75, doi: 10.25951/4073
- Sternberg, R.J., Davidson, J.E. (ed.), (2005). *Conceptions of Giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. (2015). Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej, *Psychologia Wychowawcza*, 8 (50), 9-19, doi: 10.5604/00332860.1178580
- Szmidt, K.J. (2005). *Pedagogika twórczości*, Sopot: GWP.

- Śnieżyński, M. (2005). *Sztuka dialogu*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Śnieżyński, M. (2014). *Dialog w rodzinie*, Kraków: Wyd. WAM.
- Świętochowski, W. (2017). *Rodzina w ujęciu systemowym*, (w:) I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, 21-45, Warszawa: PWN.
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children. Psychological and Educational Perspectives*, New York: Macmillan.
- Tarnowski, J. (2000). Postawa dialogu w pedagogice personalno-egzystencjalnej, (w:) B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, 81-89, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*, New York: Basic Books.
- Ziegler, A. (2005). The Actiotope Model of Giftedness, (w:) R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness*, (2nd ed.), 411-436, New York: Cambridge University Press.

Dr Aldona Małycka, <https://orcid.org/0000-0002-2859-2146>

*Institut Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie*

O pożytkach dialogu międzypokoleniowego w rodzinie i społeczeństwie

On benefits of intergenerational dialogue in the family and society

doi: 10.34766/fetr.v42i2.260

Abstrakt: W ramach niniejszego opracowania podjęto rozważania nad rolą i znaczeniem procesu porozumiewania się przedstawicieli najstarszego i najmłodszego pokolenia. Sprawność w tym zakresie przekłada się na częstotliwość, a także efektywność wspólnych działań, „obyście ze sobą” czyni wzajemny obraz bardziej prawdziwym i odpornym na stereotypy. Przyjęto, że podstawą i najlepszą drogą do budowania relacji i wzajemnego zrozumienia między pokoleniami jest dialog.

Słowa kluczowe: dialog międzypokoleniowy, proces porozumiewania się, relacje interpersonalne

Abstract: The present paper discusses the role and significance of the process of communication between the elderly and the young. Competence in this respect translates into frequency and effectiveness of joint actions, “familiarity with each other” makes mutual perception truer and more resistant to stereotypes. Dialogue is assumed to be the basis for and the best way towards building a relation and mutual understanding between generations.

Keywords: intergenerational dialogue, communication process, interpersonal relations

Wprowadzenie

W życiu człowieka wyróżnia się czas dzieciństwa, dorastania, wczesnej, średniej i późnej dorosłości. W każdym z tych okresów może on zmagać się z innymi problemami, a na znaczeniu zyskują odmienne zadania przynoszące ze sobą szansę na rozwój (Brzezińska, 2005, s. 9 i nast.). Zakłada się przy tym, że osobowy wzrost człowieka trwa przez całe jego życie (Dubas, 2002, s. 15; Łukaszewski, 1984, s. 375-376), choć na każdym z etapów przyjmuje zróżnicowaną postać. Ludzie żyją wśród innych ludzi, dzięki którym zaspokajają swoje potrzeby, zaś każde pokolenie uczy się w sposób całkowicie naturalny, czegoś ważnego dla siebie, zarówno od tych młodszych, jak i starszych. Ludzkie losy splatają się ze sobą w wielu różnych sytuacjach, jednak częściej ma to miejsce na gruncie prywatnym, niż publicznym (Brzezińska, 2013, s. 8). W trakcie tych spotkań szczególnego znaczenia nabiera sposób komunikowania się, który pozwala mówić o sobie i dowiadywać się o tym, co ważne jest dla rozmówcy.

W ramach niniejszego opracowania podjęto rozważania nad rolą i znaczeniem procesu porozumiewania się przedstawicieli najstarszego i najmłodszego pokolenia.

Sprawność w tym zakresie przekłada się na częstotliwość, a także efektywność wspólnych działań, z kolei „obycie ze sobą” czyni wzajemny obraz bardziej prawdziwym i odpornym na stereotypy. Przyjęto, że podstawą i najlepszą drogą do budowania relacji i wzajemnego zrozumienia między pokoleniami jest dialog.

Dialog międzypokoleniowy dokonuje się pomiędzy ludźmi w różnym wieku, których doświadczenia życiowe, wiedza i umiejętności są odmienne. Te różnice mogą zostać efektywnie zagospodarowane, choć mogą także przyczynić się do szeregu nieporozumień. Trzeba o tym pamiętać, tym bardziej, że dodatkowym źródłem napięcia w tych relacjach może być niedostatek wiedzy na temat przebiegu życia drugiej osoby, a także zwyczajny brak cierpliwości i otwartości na zmiany (Brzezińska, 2013, s. 9; Erikson, 2004).

Porozumienie przedstawicieli różnych grup wiekowych, choć jest możliwe i pożądane, to jednak bywa trudne, a droga do jego osiągnięcia nierzadko wyboista. Reprezentanci każdego, żyjącego obok siebie pokolenia mają do spełnienia inną rolę. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na znaczenie najstarszego pokolenia w przekazie istotnych, ogólnoludzkich wartości, wzmacniania relacji pomiędzy członkami rodziny. Wskazuje się na ważność wspierającej obecności dziadków w sytuacjach trudnych, takich jak np. rozpad rodziny (Napura, 2019, s. 106). Podkreśla się również znaczenie więzi łączących seniorów z ich dorosłymi dziećmi, gdyż ich stosunek wobec starszych wiekiem rodziców zazwyczaj oddziałuje na ustosunkowanie wnuków wobec dziadków (Czerniawska, 2000; Kałużny, 2014, s. 51; Kozubowska, 2011, s. 93; Sendyk, 2010, s. 152; Wawrzyniak, 2012, s. 150-153). O ludziach starych mówi się i pisze inaczej niż o ludziach młodych, co w pewnym sensie jest zrozumiałe, bo inne zadania mają oni do spełnienia. Jednak nie może umknąć uwadze, że zbyt często pomija się potencjał, który tkwi właśnie w tych najstarszych członkach społeczeństwa, traktuje się ich protekcyjnie i z przymrużeniem oka. Tymczasem, jak podkreśla Jan Paweł II to właśnie: „ludzie starsi dzięki swej dojrzałości i doświadczeniu mogą udzielać młodym rad i cennych pouczeń. Kruchość ludzkiego istnienia, w sposób najbardziej wyrazisty ujawnia się w starszym wieku, staje się w tej perspektywie przypomnieniem o wzajemnej zależności i nieodzownej solidarności między różnymi pokoleniami, jako że każdy człowiek potrzebuje innych i wzbogaca się dzięki darom i charyzmatom wszystkich¹” (por. także: Opiela, 2015, s. 45).

1. O istocie dialogu

Dialog można prowadzić z drugim człowiekiem, ale także z Bogiem, czy samym sobą (Grzybowski, 1997, s. 15). W ścisłym znaczeniu ma on charakter interpersonalny (Molesztak, 2008, s. 78), dotyczy pozytywnej komunikacji międzyludzkiej. Dialog zazwyczaj określany

¹ Jan Paweł II, List Ojca Świętego Do moich Braci i Sióstr - ludzi w podeszłym wieku, Watykan, dnia 1 października 1999.

jest jako rozmowa, wymiana myśli, która wyznacza jakość relacji i stosunki łączące ludzi za pomocą słów, ale jest czymś więcej, niż tylko ich sumą (Karmolińska-Jagodzik, 2016, s. 47), dla swojej istoty potrzebuje on ujawnienia przez rozmówców szczerego pragnienia zrozumienia siebie nawzajem oraz zaistnienia tego zrozumienia (Filipowicz, 2019, s. 54). Jego konieczną przesłanką jest podmiotowa obecność osób, ponieważ opiera się na relacyjnej strukturze bytu ludzkiego i jest formą uobecniania i spotkania (Milerski, 2010, s.157). Jest to także najbardziej dojrzała forma kontaktu między ludźmi (Koc-Seniuch, 2003, s. 690). Podstawą dla relacji dialogicznej jest „człowiek z człowiekiem”, co oznacza, że staje się on osobą dzięki spotkaniu z inną osobą. W relacji tej jest jednocześnie wybranym i dokonującym wyboru, a także działającym i doznającym skutków działania innego (Buber, 1992, s. 45). Celem takiej komunikacji jest wzajemne zrozumienie, które prowadzi do zbliżenia i współdziałania (Braun-Gałkowska, 2010, s. 161), poczucia spokrewnienia duchowego (Milerski, 2010, s. 157). Dla istoty dialogu ważne jest to, że każda ze stron doświadcza tej drugiej w poczuciu swej autonomii i odrębności osobowej. Podmiot spotyka się z drugim człowiekiem i poznaje jego szczególność z własnej perspektywy. Jest to proces wzajemny, dostępny każdemu z uczestników dialogu (Baniak, 2003, s. 178).

Dialog rozważany bywa na różnych polach. Jak zauważa Mikołaj Winiarski (2015) można go ujmować w ramach: społeczno-przestrzennych (od skali mikro do skali globalnej - ogólnościowej), czasowych (aktualnie, w czasie przeszłym i przyszłym), ze względu na liczebność i charakter uczestników (dialog wewnętrzny i z innymi osobami, dziełami sztuki, czy zjawiskami przyrody), specyfikę relacji (werbalny, niewerbalny, bezpośredni i pośredni), ale także zakładane i realizowane w nim funkcję (np. komunikowania się, integracji, poznania, czy socjalizacji), formy relacji (dokonującej się w ramach rozmowy zwykłej, dyskusji, mediacji, czy współdziałania) oraz swoistości organizacyjno-socjotechnicznej (metody, procesu, czy postawy społecznej) (tamże, s. 31-32).

Rozpatrywanie dialogu jako metody, procesu i postawy proponuje Janusz Tarnowski (1982, s. 196-213). Metoda dialogu odnosi się do sposobu komunikacji, w ramach której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia i współdziałania. Proces dialogu zmierza w kierunku porozumienia się jego uczestników, dokonuje się wtedy, gdy stopniowo dochodzi do zbliżenia ich punktów widzenia. Natomiast postawa dialogowa zawiera w sobie rozumiejące i otwarte ustosunkowanie do otoczenia, któremu towarzyszy nastawienie na zbliżenie się i współdziałanie (Nowak, 2010, s. 91).

Wśród fundamentalnych cech dialogu wymieniane są: pierwszeństwo osoby przed przedmiotem dialogu i jego celem, dobrowolność i równoprawny udział każdej ze stron, respektowanie autonomii partnera, wzajemność i szacunek, powstrzymanie się od stereotypów i uprzedzeń oraz przyjęcie założenia o dobrej woli, autentyczności i szczerości każdej ze stron w nim uczestniczących (Piotrowski, 2014, s. 31).

Relacje dialogiczne mają szczególne znaczenie dla funkcjonowania jednostek, ale także całych społeczeństw. Jak pisze Marian Nowak (2010) dialog jest konieczny wszędzie tam, gdzie chodzi o kształtowanie autentycznej wspólnoty. Wypracowanie płaszczyzny dla zaistnienia dialogu społecznego wymaga uwzględnienia różnych punktów widzenia oraz odbycia wielu debat, które toczony są w ramach całej społeczności (tamże, s. 88).

Na gruncie prowadzonych tu rozważań szczególnie interesujący jest ten dialog, który toczy się pomiędzy przedstawicielami różnych pokoleń i nazywany jest dialogiem międzypokoleniowym. Przyjąć można, że jego zasadniczym celem jest integracja, a fundamentalną wartością jedność w różnorodności.

2. Pokolenia

Podjmując próbę wyjaśnienia kategorii pokolenia Piotr Szukalski przedstawia różne możliwości jej ujęcia. Pierwsze z nich odnosi się do więzi i ról rodzinnych jednostek. Wówczas pokoleniem jest ogół osób spokrewnionych ze sobą i posiadających wspólnego przodka o tym samym dla wszystkich statusie rodzinnym (np. ojciec, babka). Drugie podejście (typowe dla polityki społecznej) uwzględnia przede wszystkim (potencjalną) aktywność zawodową, wyodrębniając osoby w wieku przedprodukcyjnym, produkcyjnym i poprodukcyjnym lub uprawnienia socjalne przypisane jednostkom w danej grupie wieku (np. wiek obowiązkowego pobierania nauki). Kolejne (demograficzne i ekonomiczne) ujmują pokolenie jako grupę osób w zbliżonym wieku tj. urodzonych w tym samym okresie. W ramach tych trzech podejść termin pokolenie odnosi się do grup wyodrębnionych z punktu widzenia wieku: społecznego (role społeczne i status jednostki), ekonomicznego (aktywność zawodowa) lub socjalnego (prawa i obowiązki wynikające z wieku) i kalendarzowego (chronologicznego) (Szukalski, 2012, s. 1-2).

W literaturze zwraca się uwagę na społeczno-kulturowe i historyczne kryteria wyróżnienia pokoleń (Lüscher, Hoff, Viry & Widmer, Sánchez, i inni, 2016, s. 131). Ich wydzielenie wynika z wpływu jakiegoś znaczącego doświadczenia (np. wojny, czy kryzysu gospodarczego) (Szukalski, 2012, s. 2). Podkreśla się wówczas, że pokolenie wyodrębnia się dzięki możliwości świadomego przeżycia tych samych wydarzeń społeczno-historycznych. Przyjmuje się, że osoby z tego samego pokolenia charakteryzują podobne motywy, postawy i hierarchie wartości. Wobec tego pokolenia nie są jedynie kategoriami biologicznymi ustalonymi na podstawie kryterium wieku, ale są także rezultatem procesów społecznych i historycznych. Zmiany w obrębie pokoleń oddziałują na całe społeczeństwo. Jeśli są one przyspieszone i dynamiczne, to szybciej zmienia się społeczeństwo, a tym samym środowisko społeczno-kulturowe i technologiczne (Wiśniewska, 2017, s. 36).

Różnice międzypokoleniowe mogą być zatem wywołane przez doświadczenia graniczne, jak również zmiany w życiu i historii społecznej. Dotyczą one odmienności

w zakresie odczuwania, myślenia, posiadanej wiedzy i sposobów działania. Tło różnic międzypokoleniowych jest kształtowane przez dominujące powszechnie cechy wspólnej przynależności do danego społeczeństwa i jego historii. Różnice międzypokoleniowe mogą być dostrzegane zarówno między jednostkami, jak i między grupami pokoleniowymi i sprowadzają się do „wspólnoty podzielanych przeżyć i doświadczeń” (Lüscher, Hoff, Viry & Widmer, Sánchez, i inni, 2016, s. 134).

Doświadczane przemiany społeczno-kulturowe oddziałują na relacje międzypokoleniowe, są one teraz znacznie bardziej złożone i problematyczne. Zmieniają się role jakie mają do spełnienia przedstawiciele różnych pokoleń w wielu zakresach życia społecznego i kulturowego. Młodzi zyskują na znaczeniu, zaś atrakcyjność starszych w zakresie przekazu jedynie słusznych prawd słabnie. Młodzi stają wobec licznych dylematów, rodzi to zapotrzebowanie na wskazówki umożliwiające najlepszy wybór. Jednak pokolenie starszych nie zawsze potrafi skutecznie rozwiązać pojawiające się problemy, a tym samym nie może przekazywać młodym wytycznych jak to czynić. Doświadczenia zdobyte przez starszych w przeszłości tracą w chwili obecnej na znaczeniu, często okazują się zwyczajnie nieprzydatne. Powoduje to narastającą izolację pomiędzy pokoleniami, a także zmniejsza skuteczność tradycyjnie rozumianych oddziaływań wychowawczych (Rumianowska, 2013, s. 253).

Teraźniejszość cechuje wzrastająca a nierzadko dominująca rola młodych w niektórych obszarach życia społecznego, kulturowego i ekonomicznego. Młode pokolenie uzyskało pozycję ekspertów w dziedzinach takich jak np. nowe media, moda, czas wolny, konsumpcja oraz technika (Wiśniewska, 2017, s. 28).

Pokolenie starszych musi się z tymi zmianami zmierzyć, musi też nabrać odwagi, by czerpać z nowoczesnej wiedzy młodszych pokoleń. Nauczyć się słuchać wyjaśnień, a także stawiać pytania, w zakresie niezrozumiałych, bo zupełnie nowych kwestii. Wejście w rolę ucznia, pozwoli im lepiej zrozumieć trudności doznawane w wielu sytuacjach przez młodych.

3. Dialog międzypokoleniowy

Dokonujące się od kilku już dekad przemiany demograficzne przyniosły ze sobą szansę na wspólną egzystencję różnych, nawet tych bardzo od siebie oddalonych pokoleń, ale tym samym postawiły wyzwanie dotyczące organizowania procesu skutecznego porozumienia się ich przedstawicieli (Szukalski, 2012, s. 1). Szczególne efekty może przynieść dialog, rozumiany jako stała, zaangażowana i równoprawna aktywność komunikacyjna przedstawicieli każdej generacji.

Dialog międzypokoleniowy jest rodzajem dialogu środowiskowego. To w jaki sposób on przebiega zależy od: sposobu życia i funkcjonowania pewnej grupy społecznej czy całej

społeczności, poziomu kultury stosunków międzyludzkich, poszukiwania skutecznych rozwiązań problemów lokalnych i wspólnego ich realizowania, podejmowania współpracy w różnych sferach życia społecznego, wysokiego wartościowania kontaktów, więzi społecznych i komunikacji międzyludzkiej. Wpisuje się on także w styl życia gwarantujący ustawiczny rozwój indywidualny i zbiorowy (Winiarski, 2015, s. 40).

Relacje dialogiczne wydają się być esencją spotkania pokoleń. Uruchamiane są one nie tylko ze względu na potrzebę przekazu ze strony pokolenia starszych, ale także z racji stawiania przez młodych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi (Karmolińska-Jagodzik, 2016, s. 50). Badacze zajmujący się problematyką dialogu międzypokoleniowego zwracają uwagę, że powinien on odnosić się przede wszystkim do konkretnych, codziennych potrzeb poszczególnych grup pokoleniowych; tematów mających pewien ładunek emocjonalny ze względu na ich historyczny lub aktualny kontekst i być realizowany podczas zabawy lub/i poprzez wspólną naukę (Hoff, 2013, s. 47).

Jednak budowanie międzypokoleniowego porozumienia napotkać może pewne utrudnienia, ograniczenia i przeszkody. Wymienia się wśród nich: negatywne podejście młodych do tradycji oraz przekonanie o kolizji pomiędzy tożsamością narodową i europejską, a także identyfikowanie się zwłaszcza z tą drugą; niską kulturę dialogu w skali całego społeczeństwa a co się z tym wiąże skromną bazę komunikacji; poza tym dominację postawy konfrontacyjnej, której towarzyszy brak umiejętności krytykowania w sposób konstruktywny, w oparciu o argumenty i jednocześnie w zakresie odbioru jakiegokolwiek krytyki (Hoff, 2013, s. 54). Wśród działań ograniczających te negatywne wpływy i ułatwiających organizację terenu dialogu międzypokoleniowego wskazywane są zatem: udostępnianie i upowszechnianie przykładów skutecznie prowadzonego dialogu, propagowanie tej formy komunikacji i jej wysokie wartościowanie, a także pozytywny przekaz dorobku kultury ludowej i regionalnej oraz nauczanie już od najmłodszych lat skutecznych technik nawiązywania kontaktów i rozwiązywania sporów (Hoff, 2013, s. 55). Przyjąć należy, że umiejętności te przełożą się na wzrost poziomu społecznej sprawności w zakresie skutecznego komunikowania się.

Budowanie płaszczyzny, na której prowadzony może być dialog między pokoleniami jest szczególnie ważne z tego powodu, że przyczynia się do integracji społecznej, daje szansę na osiągnięcie solidarności międzypokoleniowej, czyli uwewnętrznienie poczucia odpowiedzialności społecznej za opiekę i ochronę wszystkich jego członków. Jest to rodzaj niepisanej, ale cały czas obowiązującej i uznanej umowy między generacjami, którą charakteryzuje: akceptacja siebie nawzajem i swojej obecności w przestrzeni publicznej; wzajemne poznawanie potrzeb i oczekiwań; dążenie do zrozumienia siebie nawzajem; założenie o osiągnięciu korzyści dla wszystkich oraz wzajemność (Wiśniewska, 2017, s. 37-38).

Wyróżnia się dwa zasadnicze wymiary dialogu międzypokoleniowego tj. prywatny (dotyczący życia rodzinnego) i publiczny (realizowany w życiu społecznym) (Wiśniewska,

2017, s. 40). W obrębie każdego z nich zakłada się wykorzystanie zarówno potencjału seniorów, czyli ich: mądrości życiowej, zdolności kulturowych i społecznych, zwłaszcza w zakresie życia rodzinnego, jak i rezerwuaru najmłodszych członków społeczeństwa, z ich potrzebą kontestacji, poszukiwania i kreatywności. Te dwa punkty widzenia dają szansę na najpełniejsze zgłębienie i zarazem wyjaśnienie rzeczywistości, która nie jest ani bardziej stara, ani bardziej młoda, lecz jest zróżnicowana i takie też są jej wymagania.

3.1. Dialog międzypokoleniowy w rodzinie

Rodzina to zasadnicze i najbardziej podstawowe środowisko życia człowieka. Większość ludzi właśnie w rodzinie dorasta i doświadcza licznych przeżyć na różnych etapach swojej biografii. Tutaj zostaje człowiekowi przekazany pierwszy obraz świata, normy, wartości i zasady współżycia społecznego (Rumianowska, 2013, s. 249-250). W rodzinie dokonuje się zakorzenienie jednostki w historii pewnej grupy, to co przynoszą ze sobą następne pokolenia odnosi się do tego, co istniało wcześniej i co stanowi dorobek poprzednich pokoleń. Pomost pomiędzy przeszłością a teraźniejszością budują zazwyczaj seniorzy, najstarsi członkowie rodziny. To właśnie te osoby przekazują wiedzę o historii rodziny, uroczystościach rodzinnych i tradycji narodowej. Stają się strażnikami transmisji kulturowej, nierzadko to właśnie dzięki nim kształtuje się tożsamość kulturowa młodego pokolenia (Borowik, 2014, s. 89).

Rodzina uczy swoich członków także sposobów komunikowania się społecznego, dotyczy to zarówno języka werbalnego, jak i przekazów niewerbalnych. W rodzinie w stopniu najpełniejszym realizują się podstawy edukacji do dialogu (Horbowski, 2006, s. 46), ponieważ wchodzenie z dzieckiem od najmłodszych lat w dialog, uczy je prawidłowych relacji z innymi i przyjęcia postawy otwartości, tak aby mogło ono w przyszłości budować swoje relacje z ludźmi w taki właśnie sposób. Człowiek nie jest przecież w stanie żyć i rozwijać się prawidłowo bez drugiego człowieka (Buczek, 2011, s. 61). Dialog jest tak ważny, ponieważ oddziałuje na jakość relacji, buduje atmosferę emocjonalnej bliskości. Daje też podstawę dla organizowania oddziaływań wychowawczych, przyczynia się do poczucia bezpieczeństwa i autentycznego zaangażowania u każdego z jego uczestników (Gwiazdowska-Stańczak, 2015, s. 26-27). Jak zauważa Maria Braun-Gałkowska „prawidłowa komunikacja rodzinna zwiększa spójność tej grupy, umożliwia załatwianie spraw bieżących, unikanie niepotrzebnych konfliktów, zapewnia efektywny przekaz wartości i zwiększa bliskość pomiędzy jej członkami, a zarazem stanowi wzór porozumiewania się dla dzieci” (2010, s. 161-162). W rodzinie komunikacja jest specyficzna. Jest ona ciągła, intensywna, a jej efekty są widoczne dla każdego członka rodziny. Poza tym, o ile w przypadku komunikacji poza rodziną jednostka może w sposób w miarę dowolny wybierać osoby, z którymi się komunikuje, o tyle w przypadku rodziny relacje są narzucone.

Pociąga to za sobą konieczność dostosowywania się do reguł jej funkcjonowania. To, jakie relacje przyjmują dorosłe osoby z członkami rodziny stanowi efekt wcześniej realizowanych procesów komunikacyjnych. Spodziewać się można, że zdrowe systemy rodzinne generować będą prawidłowe relacje poszczególnych członków w ich dorosłym funkcjonowaniu. Komunikacja pomiędzy poszczególnymi członkami systemu rodzinnego, wyznacza styl relacji międzypokoleniowych i jednocześnie jest jego wynikiem (Karmolińska-Jagodzik, 2012, s. 198-199).

W swoim życiu każdy człowiek musi zmierzyć się z szeregiem wyzwań, wciela się on w różne role, wykonuje zadania stawiane przed nim przez otoczenie. Będąc członkiem określonego środowiska, podporządkowuje się prawom w nim obowiązującym, podejmuje powierzone mu zadania. Przechodząc przez kolejne fazy rozwoju społecznego, zgodnie z „planem” całościowych powinności, najpierw w rodzinie pochodzenia występuje w roli dziecka, w dalszej kolejności najczęściej podejmuje się roli małżonka i rodzica – w rodzinie prokreacji, a w końcu wciela się w rolę babci lub dziadka (Kałużny, 2014, s. 49). Jednak o ile w role małżeńskie, czy rodzicielskie zwykle wchodzi się w sposób dobrowolny, o tyle roli babci i dziadka nie podejmuje się z własnego wyboru, ale raczej stają się one udziałem osób starszych w wyniku rozwoju rodziny. Wejście w tę rolę zapoczątkowuje też ważną relację przywiązania pomiędzy dziadkami i wnukami (Sendyk, 2010, s. 151-152). Kontakty między nimi mają duże znaczenie dla każdej ze stron, ponieważ pokolenia starsze i młodsze mogą przekazywać sobie wzajemnie wiele wartości. Przyjmuje się, że starsi ludzie widzą w swoich dzieciach i wnukach przedłużenie własnej egzystencji i kontynuację dorobku własnego życia. Bliskość fizyczna i uczuciowa z nimi daje im zarówno emocjonalną satysfakcję, jak i możliwość powrotu we wspomnieniach do przeżytych już etapów życia. Kontakty te zaspokajają wiele potrzeb osób starszych, ale wpływają też istotnie na uczuciowy, społeczny i poznawczy rozwój wnuków (tamże, s. 153-155).

Senior jest w wielu przypadkach niezastąpionym opiekunem swoich wnuków. Systematyczne kontakty dziadków z wnukami tworzą między nimi silną więź emocjonalną, są świadectwem międzypokoleniowej przyjaźni (Kałużny, 2014, s. 53). Harmonijne współżycie dziadków i wnuków jest źródłem satysfakcji dla każdej z grup. Dzieci zyskują odczucie dodatkowego zaopiekowania, a także wsparcie w dorastaniu, zaspokojenie potrzeb poznawczych, a przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa. Kontakty wnuków z dziadkami to także możliwość uczenia się starości i jej zrozumienia. Natomiast dziadkowie czerpią satysfakcję z pełnionych ról rodzinnych, mają możliwość zaspokojenia potrzeb: znaczenia, uznania, bycia potrzebnym i przynależności (więzi społecznych) (Wawrzyniak, 2012, s. 150-153).

Pomiędzy babciami i dziadkami a wnukami pojawia się możliwość na prowadzenie dialogu wychowawczego. Czasami rozumieją się oni i dogadują lepiej, niż dzieci z rodzicami. To porozumienie przyczynia się do kształtowania wartości, właściwych

postaw, odnajdywania przez każdą ze stron sensu życia. Dialog wychowawczy, o którym tutaj mowa zakłada pierwszeństwo słuchania przed mówieniem; rozumienia przed osądzaniem oraz dzielenia się sobą (swoim doświadczeniem) przed dyskutowaniem, wymaga także delikatności i wrażliwości. Ten dialog to proces, w którym człowiek mówi o sobie i akceptuje siebie, pomaga drugiemu człowiekowi, a także podejmuje refleksję nad działaniem własnym i wspólnym (Kądziołka, 2013, s. 74), co ważne przebiega on spontanicznie i przynosi ze sobą szansę na zrozumienie odrębności osób i nawiązanie emocjonalnego kontaktu (Kądziołka, 2012, s. 379-420).

Dialog prowadzi się dobrze tam, gdzie widoczna jest naturalna więź miłości, oddanie i zainteresowanie, rozwijają się jego niezbędne elementy tj. odpowiedzialność, nasycenie emocjonalne i uczuciowość, empatia, uznanie równości stron i ich prawa do bycia niedoskonałym. Dziecko przesiąka atmosferą budowaną przez te czynniki, na których podstawie rozwija się dialog (Kamińska, 2014, s. 106-108). Taka komunikacja relacyjna wewnątrz rodziny daje szansę na uzyskanie większego zrozumienia i porozumienia międzypokoleniowego. Jej istotą jest to, że zarówno nadawca, jak i odbiorca są skoncentrowani na przedmiocie komunikacji i na tym, co robią razem (Karmolińska-Jagodzik, 2012, s. 202) oraz co ich łączy.

3.2. Dialog międzypokoleniowy w wymiarze społecznym

Relacje międzypokoleniowe najczęściej dokonują się w rodzinie, gdzie są one naturalne. Trudniej jest natomiast budować trwałe relacje między pokoleniami na gruncie pozarodzinnym. Jednak także w tym zakresie możliwe są pewne, efektywne przedsięwzięcia.

Możliwości budowania więzi międzypokoleniowych odnaleźć można w ramach naturalnych, nieformalnych relacji sąsiedzkich, ale także organizacji pozarządowych, świetlic wiejskich i miejskich, których działanie odnosi się do rozwiązywania wspólnych problemów społeczności lokalnych. Komunikacja między młodymi i starszymi pokoleniami realizować się może w zakresie tworzenia warunków i wspierania inicjatyw organizacji pozarządowych, szkół, instytucji kultury itp. Te kontakty międzypokoleniowe opierać się powinny na partnerstwie, wzajemnym uwzględnianiu możliwości i potrzeb, otwartości na zamianę ról, a także uczenie się od siebie nawzajem (Wiśniewska, 2017, s. 42).

Skuteczność realizowanych projektów międzypokoleniowych jest tym większa, im w większym stopniu ukazują się ich uczestnikom wynikające z nich wzajemne korzyści; pozwala się na ustalenie nowych ról społecznych oraz wychodzi się poza utarte rozwiązania. Wśród warunków efektywności takich przedsięwzięć wskazać też można potrzebę zaangażowania do działań przedstawicieli przynajmniej dwóch pokoleń, niepołączonych więziami rodzinnymi. Spodziewać się można, że takie systematycznie

organizowane spotkania przyczynią się do wzajemnego porozumienia pomiędzy młodymi i starszymi generacjami; podniosą, czy wzmocnią samoocenę obu grup; ale także pomogą w rozwiązywaniu wielu lokalnych problemów. Warto też podkreślić, że autentyczne i efektywne działanie międzypokoleniowe nie może opierać się na poświęceniu, lecz przede wszystkim na wzajemności (Tokarz-Kamińska, 2013, s. 44; Wiśniewska, 2017, s. 43).

Działania międzypokoleniowe mogą przybierać różne formy. Ogólnie można je podzielić na trzy grupy: projekty koncentrujące się na zaspokojeniu potrzeb – pielęgnacyjne oraz pomocowe; projekty związane ze wspólnym spędzaniem czasu wolnego; a także projekty umożliwiające wzajemną edukację, z wykorzystaniem potencjału wnoszonego przez przedstawicieli każdej ze stron (Wnuk, 2013, s. 64). Można podać wiele przykładów działań promujących integrację międzypokoleniową. Przedsięwzięcia te mają charakter informacyjnych, społecznych, czy edukacyjnych. Ich zasięg jest szerszy, albo węższy. Organizowane są one na szczeblu centralnym, ale także regionalnym, czy w ramach mniejszych grup nieformalnych (Łuszczczyńska, 2016, s. 56 i nast.; Małyńska, 2015, s. 51 i nast.; Szukalski, 2016, s. 1 i nast.).

Przegląd społecznych inicjatyw międzypokoleniowych wskazuje na istnienie dwóch zasadniczych kierunków w ramach ich realizacji. Z jednej strony jest to włączanie dzieci i młodzieży do wspólnych działań z seniorami, w ramach których dokonuje się przekazywanie młodszym doświadczeń i mądrości życiowej starszych, a także udzielanie pomocy i wsparcia osobom starszym borykającym się z różnymi dysfunkcjami. Z drugiej strony jest to partycypacja we wspólnych projektach np. warsztatach przedstawicieli różnych pokoleń, co ma służyć rozwijaniu ich zainteresowań i nabywaniu nowych umiejętności. Rzadziej dokonuje się bezpośrednie międzypokoleniowe przekazywanie wiedzy i umiejętności, czyli aktywne dwustronne uczenie się pokoleń od siebie (Urbaniak, 2015).

Organizatorzy międzypokoleniowych projektów zwracają uwagę, że efektywne spotkanie przedstawicieli różnych generacji możliwe jest na wielu płaszczyznach. Odbywać się może poprzez wspólne uczestnictwo w kulturze, np. w ramach międzypokoleniowych wydarzeń artystycznych, gdy młodzi i starzy wchodzą w role zarówno twórców, jak i odbiorców szeroko pojmowanej sztuki; przekazywania wiedzy historycznej – własnego kraju, regionu, czy rodziny i upamiętniania ważnych wydarzeń; ale także wspólnego realizowania pasji; w tym budowania relacji mistrzów i uczniów (np. przekazywanie przez seniorów tajników warsztatu pracy młodszym adeptom w dziedzinie rękodziela); czy spędzania czasu wolnego i rozmów o problemach i dylematach dnia codziennego (Poprawski, 2013, s. 182-184).

Tworzenie płaszczyzny dialogu oraz jego praktyczne wdrożenie w każdej społeczności uwzględniać musi specyfikę jej funkcjonowania, przekonania członków, różnice w zakresie doświadczeń kulturowych i nawyków komunikacyjnych. W wielu

przypadkach zwłaszcza te ostatnie stanowić mogą zarzewie konfliktu międzypokoleniowego (Karmolińska-Jagodzińska, 2012, s. 199; Kochanek, 2017, s. 42), a tutaj chodzi przecież o budowanie porozumienia, ale nie ujednolicenia. Dostrzeżenie, że o tej samej rzeczy można powiedzieć różnie, inaczej, kształtuje otwartość i szacunek dla odmienności i różnorodności. A to z kolei jest podstawą dla zgodnego współistnienia różnych ujęć świata, różnych punktów widzenia.

Podsumowanie

Dialogu człowiek uczy się poprzez wgląd w siebie, najpierw w relacjach z samym sobą, a potem z drugą osobą i wreszcie dochodzi do sztuki dialogowania z innymi (Śliwerski, 2019, s. 27). Wychowanie w duchu dialogu nie należy do zadań łatwych i stawia liczne wymagania, jednak jest potrzebne, bo przyczynia się do rozwoju człowieka. Chodzi tu jednak o dialog prawdziwy, w którym ma miejsce wsłuchanie się w drugą osobę, następuje wymiana przemyśleń na jakiś temat, zaznacza się dążenie do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania. Daje to szansę na odkrywanie siebie nawzajem i poznawanie nowych rzeczywistości (Kądziołka, 2013, s. 71-74).

Jak zauważa Ewa Wiśniewska (2017) dialog stanowi warunek konieczny właściwego interpretowania świata i obopólnego zrozumienia. To także sposób na zapobieganie wielu współczesnym problemom społecznym (tamże, s. 28). Korzyści jakie wynikają z nabycia umiejętności prowadzenia dialogu dotyczą konkretnego człowieka, ale także oddziałują na życie innych. Spotkania i dialog międzypokoleniowy potrzebne są przedstawicielom każdego pokolenia. Częste, zaangażowane i wspólnie realizowane działania sprzyjają nawiązywaniu więzi międzypokoleniowych. Przekłada się to na pozytywne nastawienie wobec ludzi należących do innego pokolenia (Mielczarek, 2013, s. 70).

Przebiegu dialogu nie da się zaplanować, ale można stworzyć warunki mu sprzyjające. Niezbędne są tu klimat akceptacji i bezpieczeństwa, wyzbycie się pozorów i otwarcie na wiedzę drugiego człowieka, równość obu stron i zawiązanie bezpośrednich więzi (Baładynowicz, 2018, s. 146). Kreowanie płaszczyzny dialogu międzypokoleniowego zależy od woli jego potencjalnych uczestników. Dialog jest przecież zawsze dobrowolny i wymaga pełnego zaangażowania. W celu upowszechnienia relacji dialogicznych w społeczeństwie podkreśla się znaczenie rodziny, ale także pozarodzinnych spotkań międzypokoleniowych. Za zasadnością stwarzania okazji do nawiązywania relacji dialogicznych przemawia szereg pożytków, które można dzięki nim osiągnąć. Dialog sprzyja harmonijnemu współżyciu, ułatwia porozumiewanie się, przyczynia się do wytworzenia wspólnego sensu językowego oraz usunięcia ewentualnych nieporozumień werbalnych i rzeczowych, jest miejscem poznania i doświadczenia drugiego człowieka, który staje się źródłem prawdy o nas samych, a jednocześnie służy umocnieniu wartości

ogólnoludzkich i godności człowieka (Bronk, Salamucha, 2010, s. 23-24). Bez wątpienia stwarza szanse na ograniczenie poczucia osamotnienia i wykluczenia osób należących do różnych generacji, zwłaszcza tych najstarszych; pozwala też na podejmowanie aktualnych i ponadczasowych problemów społecznych oraz budowanie u wszystkich uczestników międzypokoleniowych spotkań poczucia niezbędności i przydatności (*Wnioski i zalecenia...*, 2013, s. 81-83).

Dialog jest najlepszą z form komunikowania się ludzkiego, dlatego warto go podejmować, jednak trzeba pamiętać o tym, że jego zniekształcenie, czyli dialog pozorny, powierzchowny jest największym zagrożeniem dla relacji międzyludzkich. Nie daje on szans na wzajemne zrozumienie i porozumienie, a czasami stanowi przykrywkę dla aktów przemocy (Tarnowski, 1978, s. 154).

Bibliografia:

- Baładynowicz, A. (2018). Spotkanie i dialog w procesie resocjalizacji, *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis, Sectio A*, 11 (1), 143-166.
- Baniak, J. (2003). Dialog w małżeństwie i rodzinie jako czynnik więzi i trwałości wspólnotowej, *Poznańskie Studia Teologiczne*, 14, 175-212.
- Borowik, J. (2014). Międzypokoleniowy przekaz kulturowy w rodzinach wiejskich województwa podlaskiego, (w:) P. Szukalski (red.), *Relacje międzypokoleniowe we współczesnych polskich rodzinach*, 87-103, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Braun-Gałkowska, M. (2010). Dialog w rodzinie, *Paedagogia Christiana*, 1 (25), 161-173.
- Bronk, A., Salamucha, A. (2010). Dialog jako droga do prawdy o człowieku, *Paedagogia Christiana*, 1/25, 11-32.
- Brzezińska, A.I. (2005). Jak myślimy o rozwoju człowieka?, (w:) A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, 5-20, Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A.I. (2013). Dziadkowie, rodzice i dzieci: o relacjach między pokoleniami, *Remedium*, 2(240), 1-3.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Buczek, W. (2011). Dialog wychowawczy w rodzinie szansą na porozumienie i współpracę, *Zeszyty Formacji Katechetów*, 41 (1), 56-61.
- Czerniawska, O. (2000). *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Dubas, E. (2002). Drogi rozwojowe starości, *Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi*, 7 (27), 15-22.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*, Poznań: Wydawnictwo ZYSK i S-KA.
- Filipowicz, M. (2019). Dialog w rodzinie w ujęciu chrześcijańskiej koncepcji wychowania, *Nauczyciel i Szkoła*, 69, 49-62.
- Grzybowski, J. (1997). *Wprowadzenie do dialogu*, Kraków: Wyd. M.

- Gwiazdowska-Stańczak, S. (2015). Komunikacja rodzinna w Internecie, (w:) B. Parysiewicz, M. Wyzlic, K. Komsta-Tokarzewska (red.), *Dialog w rodzinie – dobre praktyki*, 25-32, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Hoff, W. (2013). Budowanie dialogu międzypokoleniowego. Wnioski z doświadczeń zagranicznych, (w:) M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera (red.), *Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, 47-55, *Biuletyn Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka*, 10, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Horbowski, A. (2006). Edukacja do dialogu potrzebą społeczną, *Nauczyciel i Szkoła*, 1-2 (30-31), 41-48.
- Kałużny, R. (2014). Międzypokoleniowe uczenie się w refleksyjnym dialogu dziadków i wnuków, (w:) M. Muszyński (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się*, 47-55, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kamińska, A. (2014). Dziecko jako podmiot dialogu w rodzinie, (w:) A. Kamińska, E. Kraus, K. Ślęcka (red.), *Dziecko w relacji dialogu, sytuacja w rodzinie, metoda sokratejska*, 99-111, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Karmolińska-Jagodzik, E. (2012). Komunikacja międzypokoleniowa – rozważania wokół różnic kulturowych, *Studia Edukacyjne*, 21, 191-210.
- Karmolińska-Jagodzik, E. (2016). Dialogi w przestrzeni międzygeneracyjnej a jakość relacji młodzież – rodzice, (w:) E. Karmolińska-Jagodzik (red.), *Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami. Wybrane konteksty edukacyjne*, 47-70, Leszno: Wydawnictwo WSH.
- Kądziołka, W. (2012). *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kądziołka, W. (2013). Zasady dialogu wychowawczego i ich realizacja w rodzinie, *Zeszyty Formacji Katechetów*, 2, 70-80.
- Kochanek, P. (2017). Komunikacja międzypokoleniowa w polskiej kulturze. Wyniki badań empirycznych, *Dziennikarstwo i Media*, 8, 29-43.
- Koć-Seniuch, G. (2003) Dialog, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*, 1, 689-690, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozubska, A. (2011). Porozumienie między pokoleniami w rodzinie – płaszczyzny rozwoju, (w:) E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), *Wychowanie w rodzinie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, 85-96, Jelenia Góra: Wyd. Karkonoskiej Szkoły Wyższej.
- Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa: Wyd. Książka i Wiedza.
- Łuszczynska, M. (2016). Centrum Dialogu Międzypokoleniowego jako inicjatywa budująca kapitał społeczny bez względu na wiek, (w:) Starość w kontekście społecznym i zdrowotnym, *EXLIBRIS Biblioteka Gerontologii Społecznej*, 1 (11), 47-62.
- Małycka, A. (2015). Integracja pokoleń – o znaczeniu inicjatyw propagujących spotkania międzypokoleniowe, (w:) J. Górniewicz, A. Małycka (red.), *Pobrzeżne problemy współczesnej pedagogiki*, 51-77, Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.

- Mielczarek, J. (2013). *Czwarty wiek. Potrzeby i metody współdziałania w relacjach międzypokoleniowych*, (w:) M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera (red.), *Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, 68-75, *Biuletyn Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka*, 10, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Milerski, B. (2010). Aksjologia kształcenia w perspektywie pedagogiki dialogu, *Paedagogia Christiana*, 1 (25), 149-159.
- Molesztak, A. (2008). Dialog w rodzinie – perspektywa komunikacji społecznej, (w:) B. Aouil, W.J. Maliszewski (red.), *Media - komunikacja – zdrowie: wyzwania, szanse, zagrożenia*, 75-86, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Napora, E. (2019). Mediacyjna rola wsparcia od dziadków w związku relacji z matką i relacji z rówieśnikami. Badania adolescentów z rodziny samotnej matki, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(38), 105-119.
- Nowak, M. (2010). Dialog w wychowaniu, *Paedagogia Christiana*, 1/25, 85-104.
- Opiela, M. (2015). Jan Paweł II słowem i życiem o starości i posłannictwie osób w podeszłym wieku, *Rozprawy społeczne*, IX, 4, 42-47.
- Ostrowska, U. (2018). Międzypodmiotowa przestrzeń dialogiczna „pomiędzy” z perspektywy aksjologicznej, *Studia z Teorii Wychowania*, IX, 2(23), 9-22.
- Piotrowski, P. (2014). Pseudodialog jako (pseudo)komunikacja w pseudowychowaniu, (w:) J. Górniewicz, E. Borys, M. Stańczak (red.), *Sytuacje i przestrzenie edukacyjne – nowe propozycje odczytania*, 29-42, Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Lüscher, K., Hoff, A., ViryG. & Widmer E., Sánchez M., i inni (2016). *Pokolenia, relacje międzypokoleniowe, polityka relacji międzypokoleniowych*, za: <https://philarchive.org/archive/LSCPRM-2>, (pobrano 2.04.2020).
- Poprawski, M. (2013). Międzypokoleniowa transmisja wartości w społeczności lokalnej. Nowe perspektywy dla miejskich polityk kulturalnych, *Studia Kulturoznawcze. Senior i Kultura. O aktywności kulturalnej osób starszych*, (4), 179-198.
- Rumianowska, A. (2013). Konflikty w rodzinie w narracjach młodego pokolenia, *Studia nad rodziną*, 17 (2), 247-276.
- Sendyk, M. (2010). Osoby starsze w roli dziadków, (w:) A. Nowicka (red.), *Wybrane problemy osób starszych*, 151-160, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szukalski, P. (2012). Relacje międzypokoleniowe w przyszłości, *Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny*, 3, 1-4.
- Szukalski, P. (2016). Projekt międzypokoleniowy jako narzędzie zmniejszenia skali dyskryminacji ze względu na wiek, *Demografia i Gerontologia Społeczna – Biuletyn Informacyjny*, 7, 1-4.
- Śliwerski, B. (2019). Dialog – jego istota, formy i uwarunkowania, (w:) J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka (red.), *Pedagogika dialogu pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, 18-28, Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Tarnowski, J. (1978). Rola dzieci w dialogu homiletycznym, *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 11, 151-161.
- Tarnowski, J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa: Wyd. Akademii Teologii Katolickiej.
- Tokarz-Kamińska, B. (2013). Jak kształtować partnerskie relacje między pokoleniami? (w:) M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera (red.), *Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, 43-46, *Biuletyn Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka*, 10, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Urbaniak, B. (2015). *Miedzypokoleniowy transfer wiedzy i umiejętności*, za: https://www.aki.edu.pl/edc_media/Manager/Konferencja-30-06-2015-sejm-rp/Materialy-od-wykladowcow/Miedzypokoleniowy-transfer-wiedzy-i-umiejtnosci-boguslaw-urbaniak.pdf (pobrano w dniu 4.4.2020).
- Wawrzyniak, J.K. (2012). Relacje międzygeneracyjne na przykładzie kontaktów dziadków z wnukami, *Pedagogika Rodziny*, 2 (3), 147-154.
- Winiarski, M. (2015). Dialog i jego konteksty społeczno-edukacyjne, *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy*, 2, 29-45.
- Wiśniewska, E. (2017). Starsi i młodzi w dialogu międzypokoleniowym, *Spółeczeństwo. Edukacja. Język*, 6, 27-47.
- Wnioski i zalecenia. Dialog międzypokoleniowy – fikcja czy fakt? (w:) M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera (red.), *Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, 81-84, *Biuletyn Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka*, 10, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Wnuk, W. (2013). *O potrzebie kształtowania relacji międzypokoleniowych*, (w:) M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera (red.), *Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, 56-67, *Biuletyn Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka*, 10, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.

Dr hab. Katarzyna Kamila Wałęcka-Matyja, prof. UŁ, <https://orcid.org/0000-0001-8222-729x>
Instytut Psychologii
Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytet Łódzki

The polish version of the Affectionate Communication Index. Preliminary report

Polska wersja Indeksu Komunikacji Afektywnej.

Raport wstępny

doi: 10.34766/fetr.v42i2.262

Abstract: The aim of the present study was to investigate the psychometric properties of the Polish version of the Affectionate Communication Index (ACI). The study comprised 430 participants (of which 61,63% were female). Their age ranged from 18 to 36 ($M = 27,41$; $SD = 4,72$). The Affectionate Communication Index (ACI), the Adult Siblings Relationship Questionnaire – short version (ASRQ-SF), and the Empathic Sensitiveness Scale (ESS) were applied as research tools.

The results of exploratory factor analysis indicated the advisability of a two-factor solution in the Polish version of the ACI, unlike in the original version, where a three-factor solution was implemented. The internal consistency of the Polish version of ACI factors was determined by Cronbach's α factor which ranged from 0,89 to 0,93. Affectionate communication was marked by differences between the sexes. Women obtained higher mean scores within the dimension of support and nonverbal communication than men. The ASRQ and EES questionnaires measured the external validity of the ACI. The results confirm the external validity of the Polish adaptation of the ACI.

Summing up, the results of the study suggest that the Polish version of ACI is a tool with good psychometric properties that allows a multidimensional measurement of the quality of affectionate communication in terms of support and nonverbal and verbal communication.

Keywords: affectionate communication, measurement, empathy, adult sibling relationship

Abstrakt: Celem przedstawionych badań było określenie właściwości psychometrycznych polskiej wersji Indeksu Komunikacji Afektywnej (ang. Affectionate Communication Index). Uczestnikami badań było 430 osób (w tym 61,63% kobiet). Badani znajdowali się w przedziale wiekowym od 18 do 36 roku życia ($M = 27,41$; $SD = 4,72$). Wykorzystano następujące narzędzia badawcze: Affectionate Communication Index (ACI), Kwestionariusz Relacji Dorosłego Rodzeństwa (ASRQ-SF) oraz Empathic Sensitiveness Scale (ESS).

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej wykazały zasadność dwuczynnikowego rozwiązania polskiej wersji ACI, odmiennie niż w oryginalnej wersji narzędzia, cechującej się rozwiązaniem trójczynnikowym. Spójność wewnętrzna polskiej wersji ACI została określona za pomocą współczynnika α - Cronbacha, który osiągnął wysokie wartości, mieszczące się w przedziale od 0,89 do 0,93. W zakresie komunikacji afektywnej wystąpiły różnice międzypłciowe. Badane kobiety uzyskały wyższe wyniki średnie w zakresie wymiaru *Wsparcie i komunikacja niewerbalna* niż mężczyźni. Trafność zewnętrzną ACI określono z wykorzystaniem kwestionariusza do badania *Relacji Dorosłego Rodzeństwa* (ASRQ) oraz *Indeksu Wrażliwości Empatycznej* (EES). Uzyskane wyniki konfirmują trafność zewnętrzną polskiej adaptacji ACI.

Reasumując, stwierdzono, że polska adaptacja ACI stanowi narzędzie o dobrych właściwościach psychometrycznych, służące do pomiaru komunikacji afektywnej na wymiarach *Wsparcie i komunikacja niewerbalna* oraz *Komunikacja werbalna*.

Słowa kluczowe: komunikacja afektywna, pomiar, empatia, relacje dorosłego rodzeństwa

Introduction

The desire to be loved and appreciated has a fundamental meaning for the development of a human being, and one of the ways of expressing feelings can be through affectionate communication (Floyd, Pauley and Hesse, 2010). Affectionate communication is understood as both a verbal and nonverbal form of communicating, thanks to which people try to express their positive attitude to each other (Rittenour et al., 2007). It is assumed that the aim of emotional communication is the facilitation of establishing close interpersonal relationships between people (Floyd, 2002).

Floyd (2019) showed that emotional communication has a significant meaning for the quality of the social functioning of a person. People using emotional communication enjoy better mental health, feel happier, are self-confident and demonstrate greater social activity whereas people with a lower level of emotional communication skills are more vulnerable to stress, depression, and sometimes even to experiencing social isolation. Summing up, a high level of emotional communication definitely allows people to get more satisfaction from interpersonal relationships (Bell, 2014).

In Poland, there are not enough studies whose results would enable scientists to define precisely the term of *affectionate communication* and investigate its occurrence and strength in the population. Due to the lack of standardized questionnaire methods, so far, the Polish research has mainly referred to other aspects and kinds of communication (Frydrychowicz, 2005; Harwas-Napierała, 2014; Kaźmierczak, Plopa, 2008; Musiał, 2019; Rostowska, 2008). This indicates the need for updating and supplementing psychological knowledge in this respect.

The present study focuses on the Affectionate Communication Index (ACI) by Floyd and Morman (1998). The work to create the Polish adaptation of the ACI was started after obtaining consent from the authors. The adaptation procedure was planned according to the translation principles with a confirmation of the translation accuracy. The applied method of translation assumes an accurate translation of the original version with a possibility of making changes wherever they seem necessary, considering the specificity of a given language (Drwal, 1990; Magnusson, 1981).

The original version of the ACI was translated by three independent translators who were competent in both written and spoken English and had experience in social and psychological research. Then, the obtained results were compared and the statements which were different in the translations (that concerned 3 items) highlighted. The doubts were cleared up at the meeting, where the joint version of the questionnaire was agreed upon.

1. Aims and hypotheses of the study

An attempt for the Affectionate Communication Index (ACI) was also undertaken in Poland. It was important to compare the results obtained in the Polish version of ACI with the results obtained by the authors of Affectionate Communication Index. There were three main research goals in the process of ACI development.

The first was to establish the factorial structure of the tool based on the results of the Principal Component analysis of the main components. The second concerned the determination of the reliability of ACI, and the last goal was related to the external validity of the ACI. Based on the relevant literature and the extant empirical data (Floyd, 2002; Floyd, 2006; Floyd, Morman, 1998; Kaźmierczak, et al., 2007; Stocker et al., 1997; Wałęcka-Matyja, 2016), six hypotheses were formulated:

Hypothesis 1: The Polish version of the ACI will confirm the three-factor solution of the original scale.

Hypothesis 2: The factor of Warmth will be positively correlated with the dimensions of ACI.

Hypothesis 3: The factor of Conflict will be negatively correlated with the dimensions of ACI.

Hypothesis 4: The factor of Rivalry will be negatively correlated with the dimensions of ACI.

Hypothesis 5: There will be positive correlations between the dimensions of empathy Perspective Taking and the dimensions of ACI.

Hypothesis 6: There will be positive correlations between the dimensions of empathy Empathic Concern and the dimensions of ACI.

2. Method

2.1. Participants

Participants were 430 young adults from Poland, aged 18 to 36 ($M=27,41$, $SD=4,72$). Of them 59,6% were women ($n=193$) and 40,4% men ($n=131$). The data were collected in 2016 – March 2019 in two studies, in independent samples. In Study 1, there were 324 participants (193 females; 59,6%; 131 males; 40,4%) aged 18-36 years ($M = 26,73$, $SD = 3,27$).

The greater part of the respondents lived in the city ($n=259;80,0\%$) than in the country ($n=65;20,0\%$) and they most often declared higher education ($n=180; 55\%$). Secondary and undergraduate education was respectively declared by 25% ($n=81$) and 20% ($n=63$) of the respondents.

In Study 2, there were 106 respondents (72 females; 68%, 34 males; 32%) aged 20-35 ($M=23,56$, $SD=4,12$). The majority of the respondents lived in the city ($n=73; 68,2\%$). More

than half of the participants of the study had secondary education ($n=69;64,5\%$), whereas higher education was declared by 35,5% of the respondents ($n=37$). The participants from Study 2 had adult siblings, aged at least 18 years.

The participants were students of different faculties of the University of Łódź, the Technical University of Łódź. Participation was voluntary. Student participants were recruited during class lectures.

2.2. Measures

Firstly, in study 1 participants completed Affectionate Communication Index (ACI) and sociodemographic data. Second, in study 2 participants completed Affectionate Communication Index (ACI), Adult Siblings Relationship Questionnaire - short version (ASRQ-SF), Empathic Sensitiveness Scale (ESS) and sociodemographic data (age, gender, type of relationships between the examined people and their siblings, place of residence, marital status, economic situation).

Affectionate Communication Index (ACI) by Floyd and Morman (1998) measures dimensions of emotional communication. The factorial analysis has shown the existence of three main factors describing: Verbal (ACI- V) (5 items), Direct nonverbal (ACI-DNV) (8 items) and - Indirect Nonverbal (ACI-INV) (5 items) (Floyd, 2002). Verbal expressions occur when siblings express, through statements, their liking and loving for one another. Nonverbal expressions identified through nonverbal communication, such as touch and space behaviour. Finally, social supportiveness is conveyed through, "compliments, self-disclosure, or praise" (Rittenour et al., 2007, 172). ACI consists of 18 items. Responses are scored on either a 7-point scale ranging from 1 to 7 (rated on a seven-point Likert scale, ranging from 1 for "never or almost never" up to 7 for "always or almost always"). The ACI has been found to be internally consistent, Cronbach's $\alpha= 0,88$ for Verbal, $\alpha= 0,87$ for Direct nonverbal and $\alpha= 0,86$ for Indirect Nonverbal (Rittenour et al., 2007).

The questionnaire *ASRQ-SF* was constructed by Wałęcka-Matyja (2016). It assesses the person's relationship with adult siblings with respect to three dimensions: Warmth (W), Conflict (C) and Rivalry (R). The psychometric properties of ASRQ are satisfactory, with Cronbach's α for the individual dimensions ranging from 0,91 to 0,96. In the original version of ASRQ, Cronbach's α was in the range of 0,88 -0,97 (Stocker et al., 1997). The ASRQ-SF was used only in the Study 2.

Empathic Sensitiveness Scale (ESS) is a multidimensional tool measuring the empathy level in adult people. There were three scales in the questionnaire: *Empathic Concern*, *Perspective Taking* and *Personal Distress*. The reliability of all the scales ranging from 0,74 to 0,78. It is similar to the original version of ESS (Davis, 1980). The scale reliabilities in the author's study were respectively from 0,73 to 0,75 for women and from 0,68 to 0,77 for men.

The presented tool is characterized with a good criterion and construct validity (Kaźmierczak, et al., 2007). The EES was used only in the Study 2.

2.3. Procedure

The psychological study was carried out in 2018, based on the questionnaire method. The data were collected in 2016 – March 2019 in two studies, in independent samples. During the study, a direct contact between the respondents and the researcher was guaranteed. The participants were informed about the aim of the study, anonymity of responses and use only for research purposes. The study was conducted with the permission of the Scientific Council of the Institute of Psychology of the University of Łódź.

2.4. Data analysis

Statistical analyses were carried out using SPSS (version 25). Initially, confirmatory factor analysis (CFA) was then used to test the latent structure of ACI. The exploratory factor analysis was applied to the original version of ACI. Second, the internal consistency was assessed with Cronbach's alpha coefficient. Pearson's correlation coefficient was applied to assess the external validity, namely the relations of ACI with ASRQ-SF (Warmth, Conflict, Rivalry) and empathy (Empathic Concern, Perspective Taking and Personal Distress).

3. Results

3.1. Confirmatory factor analysis of the Affectionate Communication Index (ACI)

In order to verify the factor structure of the results obtained by means of the ACI questionnaire (Study 1), first of all a confirmatory factor analysis was carried out. The starting point for the analysis was the key to the original version of the tool. Figure 1 shows the assumed factor structure that was verified.

No optimal match of results was obtained while comparing the results to the verified factor structure model, $\chi^2(132)=677,83$, $p<0,001$. The affinity index values were following: $CFI = 0,80$, where the recommended threshold value is at least 0,95, $RMSEA = 0,14$, where the maximum threshold value is not higher than 0,05, $NFI = 0,76$, where the minimum threshold value is 0,90. Table 1 shows the obtained factor loadings. All the factor loading values were statistically significant on the level of $p<0,001$.

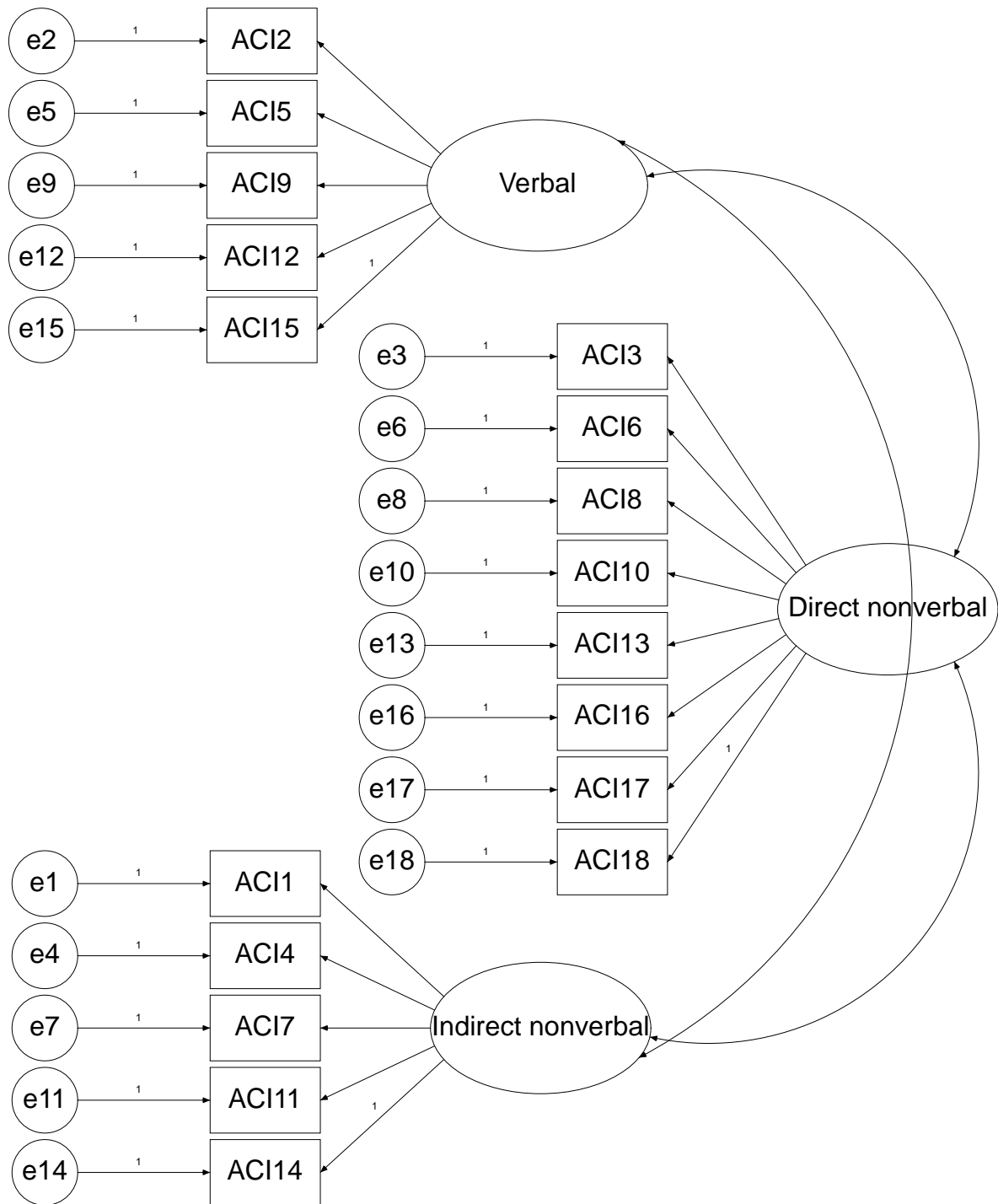


Figure 1. Verified factor structure of the tool.

Table 1. Factor loading values obtained in confirmatory factor analysis

Item no.		Scale	Loading
ACI15	<---	Verbal	0,82
ACI12	<---	Verbal	0,80
ACI9	<---	Verbal	0,68
ACI5	<---	Verbal	0,75
ACI2	<---	Verbal	0,77
ACI14	<---	Indirect	0,71
ACI11	<---	Indirect	0,63
ACI7	<---	Indirect	0,71
ACI4	<---	Indirect	0,52
ACI1	<---	Indirect	0,74
ACI18	<---	Direct	0,82
ACI17	<---	Direct	0,61
ACI16	<---	Direct	0,53
ACI13	<---	Direct	0,74
ACI10	<---	Direct	0,72
ACI8	<---	Direct	0,78
ACI6	<---	Direct	0,84
ACI3	<---	Direct	0,50

Also, some statistically significant positive correlations were obtained between the scales of the questionnaire. All of them had a very high estimate value of $r=0,99$, $p<0,001$.

Due to the lack of match between the assumed factor structure of the tool and the obtained results, the confirmatory factor analysis was supplemented with exploratory analysis.

3.2. Exploratory analysis of main components

Figure 2 shows the scree plot obtained in the exploratory analysis of the main components.

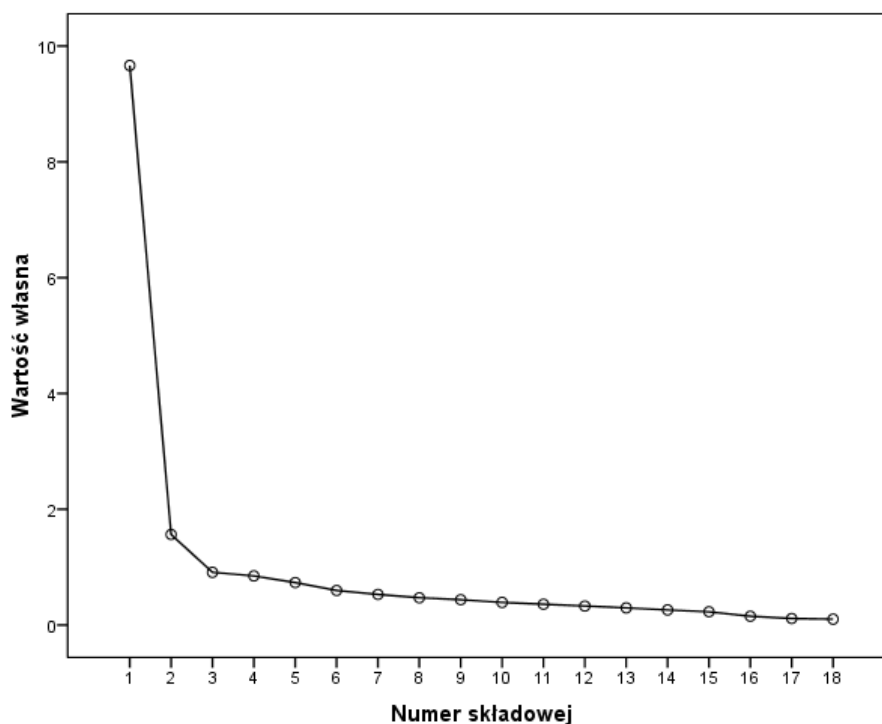


Figure 2. Scree plot obtained in the analysis of the main components

Based on the Kaiser's criterion two dimensions were isolated. The Oblimin oblique rotation was implemented. Table 2 shows the obtained factor loading values. The factor values lower than 0,30 were skipped. The items were sorted according to the factor loading values from the highest to the lowest.

Table 2a. The model matrix shows the factor loading values higher than 0.30

Item no.	Factor 1	Factor 2
ACI16	0,84	-
ACI15	0,83	-
ACI6	0,81	-
ACI2	0,76	-
ACI18	0,74	-
ACI14	0,73	-
ACI17	0,70	-
ACI5	0,70	-
ACI11	0,67	-
ACI7	0,66	-

Table 2b. The model matrix shows the factor loading values higher than 0.30

Item no.	Factor 1	Factor 2
ACI1	0,55	-
ACI3	0,36	-
ACI9	-	0,92
ACI12	-	0,89
ACI10	-	0,79
ACI8	-	0,74
ACI13	-	0,62
ACI4	-	0,58

Due to some content inconsistencies, in the next analysis we deleted item 11 from the first isolated factor and items 4 and 8 from the second isolated factor, obtaining, in this way, a dimension of support and nonverbal communication (factor 1) and a dimension of verbal communication (factor 2). The analysis was repeated after excluding the three questionnaire items mentioned above. The Oblimin oblique rotation was implemented again. The obtained factor loading values are presented in table 3.

Table 3. The model matrix shows the factor loading values after deleting items 4, 8 and 11

Item no.	Factor1	Factor 2
ACI16	0,83	-
ACI15	0,83	-
ACI6	0,82	-
ACI2	0,75	-
ACI18	0,74	-
ACI14	0,73	-
ACI5	0,72	-
ACI17	0,69	-
ACI7	0,69	-
ACI1	0,53	0,33
ACI3	0,33	-
ACI9	-	0,91
ACI12	-	0,89
ACI10	-	0,81
ACI13	-	0,67

The results confirmed the factor structure obtained before excluding items 4, 8 and 11. The first isolated dimension explained 55,3% of variance in results and the second one – 9,5% of variance in results.

3.3. Reliability of ACI

The internal consistency reliability of the unidimensional ACI was computed with Cronbach's α . The α coefficient for the first isolated dimension Support and nonverbal communication was high and amounted to 0,93. And, for the second isolated dimension Verbal communication the α coefficient was also high and amounted to 0,89. The coefficient was highly satisfactory and similar to those obtained by Wallace (2012) in the ACI, in which Cronbach's α was highly reliable 0,92 (Rittenour et al., 2007).

3.4. Gender effects

The means and standard deviations of the score representing one scale of ACI are presented in Table 4.

Table 4. Means and standard deviations of scores in the scale of ACI as a function of gender along with t-test values (n=106)

ACI Scale	Women <i>n</i> =72		Men <i>n</i> =34		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Factor 1	41,8	15,04	34,5	12,54	0,460	0,016
Factor 2	11,0	6,03	9,9	5,14	0,941	0,349

Factor 1- Support and nonverbal communication, Factor 2- Verbal communication

As shown in Table 4, the *t*-test applied to test gender differences in the scores of the two scale of ACI revealed statistically significant differences. Women obtained higher mean scores in respect of the dimension of Support and nonverbal communication than men. The effect size measured by Cohen's *d* calculator was 0,53. That indicates the occurrence of medium-sized correlations between the analysed variables.

3.5. Concurrent and discriminant validity

To assess the external validity of ACI, the correlations between the two dimensions of ACI, ASRQ-SF, and EES were computed. The correlations are given in Table 5.

Table 5. Pearson r correlations of ACI scales and ASRQ-SF and EES (n =106)

Scales	Factor 1	Factor 2
Warmth	0,696**	0,610**
Conflict	-0,254**	-0,321**
Rivalry	0,128	0,194
Perspective Taking	0,228*	0,085
Empathic Concern	0,305**	0,185
Personal Distress	0,024	-0,012

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Factor 1- Support and nonverbal communication, Factor 2- Verbal communication

As shown in Table 5, two of the scales of ACI correlated with the scales of ASRQ-SF. The dimensions of Support and nonverbal communication and Verbal communication were related to the dimension of Warmth in interpersonal relationships of adult siblings. The observed correlation was positive and strong. The abovementioned dimensions of affectionate communication were correlated negatively, though weakly, with the scale of Conflict, which describes unfriendly relationships of adult siblings. No statistically significant correlations were observed between the interpersonal relationship dimension, Rivalry, and the studied dimensions of affectionate communication. Furthermore, we analysed correlations between the dimensions of Support and nonverbal communication and Verbal communication and the scales of empathy. It was found out that there were some positive, though weak correlations between the dimension of Support and nonverbal communication and Empathic Concern and Perspective Taking, i.e. the dimensions of empathy indicating good social adaptation. The dimension of Personal Distress was not correlated in a statistically significant way with the factors of Affectionate Communication Index. All the obtained correlations were in the expected direction.

4. Conclusion and discussion

The results of the study suggest that the Polish version of the Affectionate Communication Index (ACI) is a tool that allows a multidimensional measurement of the quality of affectionate communication in terms of Support and nonverbal communication and Verbal communication. Confirmatory factor analysis confirmed the two-factor structure. All factor loadings and covariances were statistically significant. However, it needs to be pointed out that ACI in the Polish version contains fewer items (15) than ACI in the original version (18). It has been noticed that the two-factor solution obtained in the author's own

study is different from the one in the original version of the scale, which enables determining three factors of emotional communication (comp. Morman, Floyd, 1998). This shows that hypothesis 1 was not verified positively in the own study.

In order to assess the external validity of the ACI, the correlations between the scales of the questionnaire with ASRQ-SF and EES scales were examined. The factor of Warmth was positively and strongly correlated with the dimensions of Support and nonverbal communication and Verbal communication. Therefore, the second hypothesis was conformed in the author's own study. There were statistically significant negative correlations between the factors of Conflict and Support and nonverbal communication and Verbal communication. This result proves the correctness of the third hypothesis. On the other hand, the fourth hypothesis was not confirmed in the author's own study since no statistically significant correlations were observed between the dimensions of emotional communication and the factor of Rivalry in sibling relationships. It was found out that some positive, though weak correlations were observed between the dimension of Support and nonverbal communication and Empathic Concern and Perspective Taking, i.e. the dimensions of empathy indicating good social adaptation. The obtained correlations between the analysed variables had the expected direction and confirmed the validity of hypotheses 5 and 6. The above findings confirmed the external validity of ACI. I think that there is still a need to examine the external validity the ACI.

The obtained results, in general, are consistent with the findings of other researchers indicating a connection between positive, affectional communication and quality of life, on the one hand, and warm, kind social relationships with other people (Czapiński, 2004; Dąbrowski, 1996; Floyd, 2002, 2019; Hindman, Riggs & Hook, 2013; Ro & Clark, 2009; Stocker et al., 1997).

Furthermore, ACI in the Polish version is characterized by high internal consistency (Cronbach's α for the individual scales ranged from 0.89 to 0.93), similar to the results obtained by the other authors of ACI, in which Cronbach's alphas ranged from 0,92 (Rittenour et al., 2007).

This study had satisfactory group size ($N=430$), but not age diversity (participants represented only early adulthood). However, there is still the limitation of self-reports in the study of adult sibling relationships. My findings could be enriched in the future by interview or focus group research.

Despite this limitation, the Polish ACI has good psychometric properties and can be a valuable self-report tool. Further use of ACI in research will make it possible to compare it with other measures and its potential for a deeper understanding of close relationships in adulthood. This questionnaire ACI contributes to the development of diagnostic methods in Poland. ACI will facilitate a broader diagnosis of the phenomenon of affectionate communication in Poland. It is a short, easy-to-use scale that can be a useful tool for

psychologists and psychotherapists working with young people, who have a communication problem.

Bibliography:

- Bell, R. (2014). The Effect of Affectionate Communication on Relational Closeness in the Emerging Adult Sibling Relationship, *Communication Studies Undergraduate Publications, Presentations and Projects*.
61.http://pilotscholars.up.edu/cst_studpubs/61 [Available: 08.04.2020].
- Drwal, R.Ł. (1990). Problems of cultural adaptation of questionnaires, (in:) A. Ciechanowicz (ed.), *Cultural adaptation of tests*, Warsaw: Polish Psychological Association.
- Floyd, K. (2002). Human Affection Exchange: V. Attributes of the Highly Affectionate, *Communication Quarterly*, 50(2), 135-152.
- Floyd, K. (2006). Human Affection Exchange: XII. Affectionate Communication is Associated with Diurnal Variation in Salivary Free Cortisol, *Western Journal of Communication*, 70(1), 47-63. doi:10.1080/10570310500506649.
- Floyd, K. (2019). *Affectionate communication in close relationships*, Cambridge University Press.
- Floyd, K., Morman, M.T. (1998). The measurement of Affectionate Communication, *Communication Quarterly*, 46 (2), 144-162.
- Floyd, K., Pauley, P. M., Hesse, C. (2010). State and Trait Affectionate Communication Buffer Adults' Stress Reactions, *Communication Monographs*, 77 (4), 618-636. doi:10.1080/03637751.2010.498792.
- Frydrychowicz, S. (2005). The influence of interpersonal communication on human development, *Psychology of Language and Communication*, 9, 69-82.
- Harwas-Napierała, B. (2014). Specifics of interpersonal communication in the family understood as a system, (w:) I. Janicka, H. Liberska (edit.), *Psychology of family*, 47-72, Warszawa: PWN.
- Kaźmierczak, M., Plopa, M., Retowski, S. (2007). Emotional Empathy Scale, *Psychological Review*, 50 (1), 9-24.
- Kaźmierczak M., Plopa M. (2008). *Marriage Communication Questionnaire. Manual*, Warszawa: Vizja Press.
- Magnusson, D. (1981). *Introduction to test theory*, Warszawa: PWN.
- Musiał, D. (2019). Role of communication in building relationships between adolescents and parents, *Scientific Quarterly Fides Et Ratio*, 38 (2), 17-49.
<https://doi.org/10.34766/fetr.v2i38.65>.
- Rittenour, C.E., Myers, S.A., Brann, M. (2007). Commitment and Emotional Closeness in the Sibling Relationship, *Southern Communication Journal*, 72 (2), 169-183.
doi:10.1080/10417940701316682.
- Rostowska, T. (2008). *Marriage, family, work and quality of life*, Kraków: Impuls Publishers.

- Stocker, C.M., Lanthier, R.P., Furman, W. (1997). Sibling relationships in early adulthood, *Journal of Family Psychology*, 11 (2), 210-221.
- Wałęcka-Matyja, K. (2016). The relationships with siblings in early adulthood- analysis of conditions, *Polish Psychological Forum*, 21 (3), 341-363, doi: 10.14656/pfp20160302.

Mgr Marta Pokorska*, <https://orcid.org/0000-0002-4393-8301>

Dr Sylwia Nowacka-Dobosz*, <https://orcid.org/0000-0003-3524-047X>

Mgr Anna Gala-Kwiatkowska*, <https://orcid.org/0000-0002-8043-417X>

*Zakład Pedagogiki i Psychologii Kultury Fizycznej

Wydział Wychowania Fizycznego

Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego

w Warszawie

Dialog i komunikacja a kształtowanie postaw etycznych u dzieci podczas zajęć prowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego W. Sherborne

Dialogue and communication relative to the shaping ethical attitudes in children during classes conducted according to the V. Sherborne Developmental Movement Method

doi: 10.34766/fetr.v42i2.281

Abstrakt: Wychowanie do zachowań etycznych jest ważnym elementem w rozwoju dzieci wieku przedszkolnego. Dziecko zachowań etycznych uczy się od osób znaczących w jego życiu (rodziców, nauczycieli). W tym okresie potrzebuje, poprzez zabawę, zrozumieć otaczające wartości i interakcje społeczne. Przechodzi z charakterystycznego dla wczesnego dzieciństwa skupienia na sobie, na etap, w którym zestawia swoje potrzeby z potrzebami innych na tle społecznie akceptowanych zachowań. Postawy etyczne dzieci kształtowane są w wyniku oddziaływań wychowawczych. Jedną z nich jest metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne (*Sherborne Developmental Movement*, skr. SDM), która wspiera rozwój psychomotoryczny dzieci. W edukacji SDM oferuje możliwość rozumienia i rozpoznawania emocji i stanów mentalnych innych ludzi, co sprzyja rozwojowi empatii i uczuć moralnych, a także uczy komunikować swoje potrzeby i rozumieć komunikaty innych osób. Szczególna wartość Ruchu Rozwijającego polega na tym, że jest pomocna w rozwijaniu komunikacji, co sprawia, że zabawy nabierają dla dzieci nowych znaczeń. Zabawy relacyjne („z”, „przeciwko” i „razem”) W. Sherborne stanowią nieocenione źródło wychowania do zachowań moralnych. Zestawiając teorię rozwoju moralnego J. Piageta z Metodą Ruchu Rozwijającego zauważamy, że SDM jest narzędziem, które można zastosować w każdych warunkach, aby wspierać rozwój moralny uczestników zajęć poprzez komunikację werbalną i niewerbalną. Ruch Rozwijający umożliwia uczestnikom reagować na wokalizację i wypowiedzi słowne, odczytywać mowę ciała i reagować na nią, a także podkreśla pozytywną komunikację w sytuacjach etycznie trudnych dla dzieci.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, komunikacja, Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne, SDM, teoria rozwoju moralnego J. Piaget’a

Abstract: Rearing towards ethical behaviour is a part of the development of preschool children. The child learns ethical behaviour from key people in his life (parents, teachers). During this period, he or she needs to understand the surrounding values and social interactions through play. The boy or the girl evolves from self-centeredness, characteristic of early childhood, to the stage where he or she confronts his or her needs with those of others in the context of accepted social behaviour. Ethical attitudes of children are shaped by rearing techniques. One of them is the Veronica Sherborne Developmental Movement (SDM) method, which supports the psychomotor development of children. In education, SDM offers a tool to understand and recognize the emotions and mental states of other

people, which fosters empathy and moral feelings, as well as teaches communication skills and shows how to understand the signals sent by other people. In particular, the SDM helps to develop communication, which means that play takes on new meanings for children. V. Sherborne's relational games ('with', 'against' and 'together') are an invaluable source of rearing towards moral behaviour. A comparison between J. Piaget's theory of moral development and the Developmental Movement Method shows that the SDM is a tool that can be used in any of the conditions to foster moral development through verbal and non-verbal communication. Developing Movement enables the participants to respond to vocalisation and verbal statements, read body language and respond to it, and underscores positive communication in ethical situations difficult for children.

Keywords: pre-school education, communication, Veronica Sherborne Developmental Movement, SDM, J. Piaget's theory of moral development

Wprowadzenie

Rodzice często ograniczają dzieciom swobodę w dokonywaniu wyborów oraz decydowania o sobie. Ucisząją dzieci, kiedy te pragną wypowiedzieć się na dany temat lub nie słuchają ich uważnie. Akceptacja prawa dzieci do samostanowienia o sobie jest sprawą fundamentalną w prawidłowym rozwoju poznawczym, społecznym, emocjonalnym czy moralnym. Dziecko powinno mieć prawo decydowania w sprawach, które jego dotyczą takich jak: jedzenie, spanie, zabawa, czytanie, słuchanie, mycie się i ubieranie (Kataryńczuk-Mania, Magda-Adamowicz, Olczak, 2017). Powinny mieć prawo wyboru relacji, w jakie chcą wchodzić i dziedzin życia, w jakich chcą uczestniczyć. Wszystkie te aktywności trzeba poprzedzić odpowiednimi wzorcami i wychowaniem moralnym, aby wierzyć, że dziecko dokona słusznych wyborów. Praca w obszarze gotowości przedszkolnej wymaga od rodziców przyzwolenia na samodzielność dziecka. Takie podejście sprawia, że dziecko stopniowo nabiera przekonania, że może i potrafi radzić sobie z wyzwaniami i problemami życia codziennego (samoobsługa, obowiązki domowe i przedszkolne, relacje i konflikty z innymi). Kiedy pozwolimy dziecku wybierać w różnych, nawet drobnych kwestiach jest to oznaką naszego zaufania i miłości, a także wsparcia rozwoju i indywidualizacji dziecka. „Dziecko, które żyje w poczuciu bezpieczeństwa emocjonalnego i fizycznego chętniej eksperymentuje, doświadcza i tworzy relacje z innymi, co w późniejszym etapie jego życia może zaowocować lepszymi jakościowo kontaktami społecznymi” (Nowacka-Dobosz, Pokorska, Gala-Kwiatkowska, Wójcik, 2019, s. 6). Najważniejsza w tym procesie jest komunikacja pomiędzy dorosłym a dzieckiem. Komunikacja interpersonalna polega na wymianie treści pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Odbywa się od wczesnych lat dziecięcych, począwszy od przekazów w formie wydawania dźwięków aż po wypowiedane słowa. Komunikaty mogą być kierowane poprzez pantomimikę, mimikę czy głos, odbierane zaś za pomocą zmysłu słuchu, dotyku bądź słuchu (Petrie, 2013, s. 16-17). Edukacja powinna więc być procesem ukierunkowanym na celowe kształtowanie emocji moralnych, sądów moralnych i moralne zachowanie rosnącej osobowości ze szczególnym uwzględnieniem wychowawczego dialogu pomiędzy osobami biorącymi udział w tym procesie. Sujak (2006,

s. 12-13) wyróżnia komunikaty słowne, bezsłowne, w tym świadome zamierzone lub nieświadome, niezamierzone. Autorka zwraca uwagę na istotę spójności komunikatów. Ponadto podkreśla rolę uważności, świadomości, jak i zaangażowania w międzyludzkiej komunikacji. Szczególnie ważne jest to w pierwszym etapie edukacji – edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

1. Teoria moralnego rozwoju dzieci według J. Piageta

Rozważania na temat zachowań moralnych warto rozpocząć od teorii rozwoju moralnego dzieci według J. Piageta (1967). Zasady moralne jego zdaniem dostarczane są dzieciom w wypracowanej formie z pokolenia na pokolenie. Piaget był zainteresowany nie tym, co robią dzieci, ale tym, co myślą (tamże, s. 9).

Podzielił on rozumowanie przez dzieci kwestii moralnych na trzy główne aspekty:

Zrozumienie zasad:

Kto tworzy reguły?

Skąd pochodzą reguły?

Czy można zmienić zasady?

Zrozumienie odpowiedzialności moralnej:

Czy wynik działania sprawia, że działanie jest "złe"?

Czy istnieje różnica między przypadkowym a umyślnym wykroczeniem?

Kto jest odpowiedzialny za "złe" rzeczy?

Dziecięce rozumienie sprawiedliwości:

Czy kara powinna pasować do przestępstwa?

Czy winni zawsze są karani?

Według Piaget'a rozumowanie dzieci dotyczące zasad, ocen moralnych i kar zmienia się wraz z wiekiem. Tak jak istnieją stadia rozwoju poznawczego dzieci, tak samo istnieją uniwersalne etapy ich rozwoju moralnego. J. Piaget wskazuje na trzy etapy moralnego rozwoju. Pierwszy dotyczy okresu, w którym dzieci nie zwracają uwagi na reguły moralne nabywają umiejętności motorycznych oraz społecznych (do 5 r.ż.). W trakcie trwania drugiego etapu dzieci traktują moralne zasady z szacunkiem i bezwzględnie się im poddają. Trzeci etap, cechuje się niepodważalnością reguł moralnych, z jednoczesnym przekształceniem w wyniku podjętego przez grupę kompromisu. Ocenie moralnej podlegają również zamiary danej osoby (za: Patanella, 2011). Okres dzieciństwa charakteryzuje stadium realizmu moralnego, zaś okres dorastania – stadium autonomii moralnej, cechujące się działaniem, jako konsekwencją zamiarów stanowiących przejaw odpowiedzialności (Obuchowska, 2007, s. 182).

J. Piaget (1967) wyróżnia dwa główne typy myślenia moralnego:

- Heteronomia moralna (realizm moralny)
- Autonomia moralna (relatywizm moralny).

Heteronomia moralna (5-9 lat)

Etap heteronomicznej moralności jest nazywany moralnym realizmem, czyli moralnością narzuconą z zewnątrz. Dzieci traktują moralność jako przestrzeganie zasad i praw innych osób, których nie można zmienić. Akceptują fakt, że zasady rządzące światem stworzone są przez kogoś (rodziców, nauczycieli, Boga), a łamanie zasad prowadzi do natychmiastowej i surowej kary (immanentnej sprawiedliwości). Osoba ukarana powinna cierpieć, ponieważ surowość kary powinna być adekwatna do dokonanego czynu (kara ekspiacyjna). Dzieci uznają zasady za absolutne i niezienne, stworzone przez kogoś ważnego, autorytet. Uważają, że reguł nie można zmienić i są takie od zawsze. Zachowanie oceniane jest jako "złe", niezależnie od intencji i przyczyn takiego zachowania. Powaga kłamstwa na tym etapie jest mierzona przez młodsze dzieci pod względem wielkości odejścia od prawdy. Małe dzieci postrzegają karę na zasadzie: winni muszą cierpieć. Piaget nazwał to sprawiedliwością retrybucyjną. Sprawiedliwość retrybucyjna to termin racjonalizacji kary odnoszący się do sytuacji, w których złem odpłaca się za zło. Kara powinna być proporcjonalna do rodzaju uczynku i stopnia winy, a dolegliwość jaką ze sobą niesie powinna być adekwatna do krzywdy jaką sprawca swoim celowym działaniem zadał ofierze (Ciepły, 2006). Kara przez dzieci była według Piageta (1967) postrzegana jako akt zemsty. Jest to starotestamentowy pogląd na karę („oko za oko, ząb za ząb”). Kara jest postrzegana jako środek odstraszający przed dalszym złym postępowaniem, a im bardziej rygorystyczna, tym skuteczniejsze oddziaływanie na wyobraźnię dziecka. Dzieci wierzą również w to, co Piaget nazwał immanentną sprawiedliwością, to jest, kara powinna automatycznie następować po złym zachowaniu.

Moralność heteronomiczna w przypadku małych dzieci oznacza zasady, które narzucają im dorośli. Jest to moralność, która pochodzi z jednostronnego szacunku. To znaczy taki szacunek, jaki dzieci zawdzięczają swoim rodzicom, nauczycielom i innym ważnym w ich życiu osobom (tamże).

Moralność autonomiczna (9-10 lat)

Etap autonomicznej moralności nazywany jest także moralnym relatywizmem – moralnością opartą na własnych zasadach. Dzieci uznają, że nie ma absolutnego dobra ani zła, a moralność zależy od intencji, a nie konsekwencji. Wraz z wiekiem dziecka, zmienia się obraz życia oraz stosunek do kwestii moralnych, który jak dostrzegł Piaget (1967) ulega radykalnej zmianie w wieku 9-10 lat. Zaczynają pokonywać egocentryzm średniego dzieciństwa i rozwijać zdolność postrzegania zasad moralnych z punktu widzenia innych ludzi.

Dzieci w tym okresie rozumieją, że reguły nie pochodzą od jakiegoś mistycznego "boskiego" źródła. Ludzie tworzą reguły i ludzie mogą je zmieniać. W odniesieniu do "reguł gry" starsze dzieci zdają sobie sprawę, że potrzebne są przepisy, aby zapobiec kłótni i zapewnić sprawiedliwą grę. Uznają również, że zasady mogą być zmienione, jeśli wymagają tego okoliczności oraz gdy wszyscy uczestnicy zabawy się zgodzą. W odniesieniu do kwestii winy i odpowiedzialności moralnej starsze dzieci nie tylko biorą pod uwagę konsekwencje, ale także motyw. Dzieci zaczynają zdawać sobie sprawę, że jeśli zachowują się w sposób, który wydaje się błędny, ale mają dobre intencje, niekoniecznie zostaną ukarane. Poglądy dzieci na temat kłamstwa również ulegają zmianie. Teraz rozumieją, że nie wszystkie kłamstwa są takie same i dopuszczalne jest "białe kłamstwo", aby oszczędzić czyjeś uczucia. Kłamstwo jest na tym etapie uważane za niewłaściwe nie dlatego, że zostajesz ukarany przez dorosłego (pogląd młodszych dzieci), ale dlatego, że jest to zdrada zaufania i podważa wartości takie jak: przyjaźń czy szacunek. Celem kary nie jest sprawienie, by winni cierpieli, ale poprawienie sytuacji. Kara powinna mieć na celu pomoc osobie w zrozumieniu szkód, które spowodowała i nie powielania tego schematu. Starsze dzieci również uznają, że sprawiedliwość w prawdziwym życiu jest niedoskonałym systemem, gdyż czasami niewinni zostają ukarani (tamże).

Piaget opisuje moralność starszego dziecka jako autonomiczną moralność, która podlega własnym prawom. Zmiana jest częściowo postrzegana jako wynik ogólnego rozwoju poznawczego dziecka, częściowo z powodu pogarszającego się egocentryzmu, a częściowo z rosnącego znaczenia grupy rówieśniczej. Punkt odniesienia dla przekonań moralnych dzieci w coraz większym stopniu koncentruje się na innych dzieciach, a spory między równymi sobie muszą być negocjowane i poddawane kompromisom. Jednostronny szacunek młodszych dzieci do osób ważnych, starsze zamieniają na wzajemny szacunek, który rządzi relacjami międzyludzkimi.

Moralny osąd odnosi się do poziomu rozwoju intelektualnego dziecka. Źródło postępowania moralnego u małego dziecka upatruje się w egocentryzmie czy szacunku wobec osób dorosłych, które przyjmuje zasady moralne jako niezienne. Rozwój inteligencji, a tym samym przejście z przedoperacyjnego do operacyjnego myślenia, sprawia, iż dziecko wprowadza zasady współpracy, równości, wzajemności, troski o inne osoby czy perspektywę trzeciej osoby (Piaget, 1932; za: Ma, 2013, s. 4).

2. Wartości związane z cielesnością w rozwoju dzieci wieku przedszkolnego

Kiedy mówimy o rozwoju dziecka najważniejszym zadaniem rodzica, opiekuna i nauczyciela jest wychowanie. Proces ten, z założenia intencjonalny, polega na wprowadzaniu dziecka w świat wartości – budowaniu systemu wartości. Dorosły powinien być przewodnikiem po świecie kultury odkrywanych przez dziecko, a jego zadaniem jest

wspieranie, towarzyszenie, czasem podpowiadanie i wyjaśnianie w sposób zrozumiały, bycie wzorem do naśladowania itd. Ważne jest zapoznanie dziecka z zasadami, normami i wzorcami zachowań społecznie akceptowanych w danej zbiorowości (Dziubiński, 2017). Wychowanie więc polega również na kształtowaniu postawy dziecka w kontekście moralnym. Jest to stosunek do osoby własnej jak i do innych osób. Postawa moralna to nastawienie dziecka, które rozwija się na kilku płaszczyznach. W płaszczyźnie intelektualnej – dziecko rozumie prawa jakie przysługują jemu i innym oraz z jakiego powodu należy je szanować. Rozumie co to jest zasada wzajemności i dlaczego należy ją respektować w relacjach z innymi. Rozwija poczucie wartości własnej osoby; uczy się rozróżniania dobra od zła oraz czym jest sprawiedliwość, a czym są reguły i zasady wspólnego funkcjonowania. W płaszczyźnie emocjonalnej dziecko rozwija pozytywne nastawienie wobec wartości, które poznaje, i które stają się jego udziałem. Doświadcza radości w zabawach, relacjach z rówieśnikami, uczy się empatii i niesienia pomocy potrzebującym i odczuwania satysfakcji z takich działań. Dziecko doznaje także uczucia smutku i żalu oraz zawstydzenia, kiedy jest ku temu powód. Kształtowanie się postawy moralnej nie jest w pełni zakończone jeśli to, co dziecko wie i czuje, nie jest wykorzystywane, testowane, potwierdzane czy udowodniane w praktycznych działaniach. To jest płaszczyzna, w której następuje utrwalenie przyjętych rozumowo i emocjonalnie wartości – płaszczyzna behawioralna. Specyficzny „poligon”, na którym dziecko sprawdza czy to, co przyjęło rozumem i sercem rzeczywiście działa i jest prawdą (tamże).

W obszarze kultury fizycznej i edukacji fizycznej należy wyznaczyć co najmniej dwa cele odnoszące się do ukształtowania w wychowanku postawy prosomatycznej i prospołecznej (Grabowski, 1999). Postawa prosomatyczna oznacza, że dziecko należy uczyć wartości związanych z cielesnością. Traktowania własnego ciała z szacunkiem, jako psychofizycznej całości, dostrzegania potrzeb cielesnych i dbania o nie. Poznawanie zasad funkcjonowania i możliwości ciała, jak i ograniczeń fizycznych. Wspomniane wartości ciała wiążą się ze zdrowiem, np.: budowaniem odporności poprzez interakcje ze środowiskiem. To także możliwość osiągnięcia sukcesu na drodze rywalizacji i/lub współpracy oraz działaniem poprzez zabawę i odczuwaniem radości z niej płynącej. Fakt posiadania przyjemności wynikającej z wielu umiejętności ruchowych, możliwość aktywnego odpoczynku, możliwości poradzenia sobie ze wszystkimi zadaniami jakie niesie ze sobą samodzielność w życiu, to nieocenione wartości ciała. Postawa prospołeczna oznacza nauczanie dziecka relacji z innymi w perspektywie poszanowania ich cielesności. Dzięki dobrze rozwiniętym możliwościom cielesnym, dziecko może wspierać słabsze dzieci, uczyć się tolerancji, bycia pomocnym, otwartym na potrzeby innych, wspierać kolegów. W wieku przedszkolnym dominujące są wartości hedonistyczne, związane z zabawą. Poprzez gry i zabawy ruchowe możemy uczyć dziecko rozpoznawania dobra i zła oraz dokonywania właściwych wyborów – np. bycia uczciwym w aktywnościach ruchowych (fair play)

(Loland, 2002). Jest to okazja do wprowadzenia dziecka w świat wartości uniwersalnych. Piękna ludzkiego ciała i natury. Prawdy wyrażanej poprzez szacunek i uczciwość. Dobra uzyskanego przez rzetelne wypełnianie zadań i odpowiedzialności we wspólnym wysiłku względem drugiego człowieka. Aktywność ruchowa sprzyja budowaniu odwagi, podejmowaniu wyzwań; uczeniu się samodyscypliny. Pozwala doświadczać szczęścia i stwarza okazję do życzliwości, solidarności, dzielenia się radością i zawierania przyjaźni. Jedną z metod wykorzystujących aktywność ruchową do rozwoju moralnego dziecka można uznać Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne.

3. Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne a komunikacja i wychowanie moralne

Metoda Ruchu Rozwijającego została stworzona dla dzieci z niepełnosprawnością. Nie potrafiły one rozróżniać dobra od zła, nie umiały odnaleźć się w przestrzeni czy budować relacji z drugim człowiekiem. Sherborne ukierunkowała aktywności na wzmacnianie rozwoju poznawczego, zachowań społecznych i emocjonalnych, których podstawą stała się aktywność ruchowa (Sherborne, 2001).

Sherborne podzieliła aktywności na pięć kategorii:

- Ruch prowadzący do poznania własnego ciała;
- Ruch kształtujący związek jednostki z otoczeniem fizycznym;
- Ruch rozwijający kreatywność;
- Ruch prowadzący do współdziałania w grupie;
- Ruch wiodący do wytworzenia związku z drugim człowiekiem (tamże).

Dwie ostatnie kategorie opierają się głównie na zabawach relacyjnych: „z”, „przeciwko” i „razem”. Jakość wzajemnego oddziaływania podczas aktywności w parach ma wpływ na obu uczestników zajęć. Sherborne nie zaleca stosowania rywalizacji. Podkreśla, że dziecko powinno doświadczać sukcesu, ale powinien to być sukces wynikający z pokonania własnych słabości, a nie pokonania drugiego człowieka (Sherborne, 2012, s. 15). Dzięki takiemu podejściu buduje się w dziecku świadomość obecności innych ludzi żyjących obok niego, posiadających uczucia, które łatwo zranić. Weronika Sherborne podkreśla umiejętności komunikacyjne nauczycieli Ruchu Rozwijającego. W pedagogice Sherborne zakłada, że dziecko ma być autorem własnego rozwoju, czyli samodzielnie dochodzić do pewnych zasad i prawd rządzących światem. Ważną rolę odgrywa tu nauczyciel i otoczenie oddziałujące na dziecko. Pokorska i Nowacka-Dobosz (2019) podkreślają znaczenie kompetencji komunikacyjnych w nauczaniu Ruchu Rozwijającego.

Do kompetencji komunikacyjnych należą udane kontakty społeczne dzięki zdobytej wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym. Nauczyciel potrafi komunikować uczucia towarzyszące zabawom i uczyć tej sztuki uczestników zajęć. Ze zrozumieniem akceptuje zróżnicowanie kodu językowego swoich podopiecznych i potrafi je wykorzystać dla

dobrego klimatu współpracy. Potrafi nawiązać kontakt z każdym dzieckiem, nawet tym, które nie potrafi mówić czy wyrażać swoich uczuć pozawerbalnie. Poczuciem humoru i dobrą energią komunikuje dziecku przyjemność płynącą z zajęć ruchowych. Rozumie swoistość dialogu i potrafi wykorzystać rozmaite techniki dyskursywne oraz język niewerbalny w porozumiewaniu się z uczestnikami Ruchu Rozwijającego. Kompetencje komunikacyjne to także umiejętność słuchania dzieci i empatycznego rozumienia intencji oraz treści ich wypowiedzi.

Dzieci biorące udział w zajęciach często nie potrafią się komunikować. „Kontakt wzrokowy i mimika twarzy są ważne, gdyż wiele osób z głębokimi i sprzężonymi zaburzeniami reaguje właśnie na wyraz twarzy, głos oraz ruch” (Sherborne, 2012, s. 110). Komunikacja werbalna jest równie ważna podczas zajęć, co komunikacja niewerbalna. Rolą nauczyciela jest nie tylko obserwacja dzieci pod względem umiejętności językowych, ale również czy przekazywane komunikaty są adekwatne do sytuacji, czy dziecko rozumie komunikaty oraz czy potrafi opowiedzieć, co czuje podczas różnych aktywności. Nauczyciel prowadząc zajęcia potrafi również dostrzec dzieci, które mają problemy ze słuchem, bo np. nie słyszą komunikatów, kiedy są one wypowiedzane za jego plecami oraz określić poziom komunikatów wypowiedzanych przez dzieci (mały zasób słów, słowa wulgarne, język dziecienny – nieadekwatny do wieku). Bardzo pomocne są tutaj arkusze obserwacji stosowane podczas prowadzenia zajęć (*Procedura Oceniania* wydana przez Międzynarodową Fundację Sherborne, *Skala Obserwacji Zachowania Dzieci i Rodziców Marty Bogdanowicz* czy *Arkusz Obserwacji Zachowania Cyndi Hill*). Ogromne znaczenie w umiejętnościach komunikacyjnych ma głos osoby prowadzącej, pozytywne komunikaty oraz reagowanie na komunikaty uczestników (aktywne słuchanie) i mowę ciała. Głos – jako środek porozumiewania się – jest bardzo ważny i powinien być niski, cichy i zachęcający. Wypowiedzane komunikaty zawsze powinny mieć wydźwięk pozytywny – unikamy krytykowania i oceniania. Jeśli podejmowana przez dziecko aktywność nie zakończyła się oczekiwanym rezultatem powinniśmy zachęcać dziecko do dalszych prób, co wpłynie korzystnie na poczucie własnej wartości uczestników. „Ważne jest także, aby mówić do uczestników – informować, co się będzie działo, dodawać otuchy, jeśli to konieczne, a tam gdzie jest to możliwe – wywoływać reakcję wokalną” (Hill, 2013, s. 60).

Jak twierdził Piaget (1967) w okresie heteronomii moralnej dziecko uważa osobę dorosłą za autorytet, który darzy szacunkiem. W procesie rozwoju dziecko powinno doświadczać szacunku i zrozumienia również ze strony dorosłych. Kluczowe jest stwarzanie przestrzeni do wolnej, wpływającej z naturalnej potrzeby aktywności, wspieranej przez dorosłego. „Człowiek jest istotą społeczną. Nie da się osiągnąć szczęścia z pominięciem drugiego człowieka. Niszczenie ludzi, izolacja od nich etc. spowodować może depryzację relacji społecznych” (Kuk, Gala-Kwiatkowska, 2017, s. 203).

TAB.1. ANALIZA KORZYŚCI PLYNĄCYCH Z ZASTOSOWANIA RUCHU ROZWIJAJĄCEGO Z UWZGLĘDNIENIEM WARTOŚCI MORALNYCH

Kategorie ruchu SDM	Ruch prowadzący do poznania własnego ciała	Ruch kształtujący związek z otoczeniem fizycznym	Ruch kreatywny	Ruch wiadący do wytworzenia związku z drugim człowiekiem	Ruch prowadzący do współdziałania w grupie
<p>Aktywności</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ćwiczenia wyczuwania, nazywania, masowania części ciała (brzucha, pośladków, pleców) • Ćwiczenia wyczuwania rąk i nóg • Ćwiczenia wyczuwania stawów (kolan, łokci itp.) • Ćwiczenia wyczuwania twarzy (nos, uszy, policzki, usta, czoło, język itp.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ćwiczenia oparte na kontakcie ciała z podłożem (poziom podłogi, pozycja siedząca, pozycja stojąca): <ul style="list-style-type: none"> - kołysanie/kołysanie się - przechodzenie przez „domki”, „tunele” - przewracanie i pełzanie i czołganie się - przechodzenie pod i nad osobami - czworakowanie 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktywności oparte na pomysłowości dziecka. Prowadzący jedynie podpowiada co chce uzyskać, ale sposób w jaki dziecko osiąga cel jest indywidualny i spontaniczny. Aktywności kreatywne powinny przewijać się w każdej aktywności podczas zajęć SDM 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktywności oparte na pracy z partnerem. Szanowanie swoich stref komfortu i troski o współwzajemnego. Ćwiczenia te skupiają się na komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Oparte na zabawach relacyjnych „Z”, „razem”, „przeciwko”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aktywności oparte na pracy grupowej z poszanowaniem i zrozumieniem potrzeb wszystkich uczestników. Ćwiczenia te dają możliwość sprawdzenia siebie w różnych rolach społecznych. Oparte na zabawach relacyjnych „Z”, „razem”, „przeciwko”. 	
<p>Korzyści po przeprowadzonych zajęciach Ruchu Rozwijającego</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wzrost poczucia własnej wartości i pozytywnego obrazu siebie • Pewność siebie • Zaufanie do siebie • Odkrycie fizycznych ograniczeń • Wzbogacenie wiedzy o sobie samym • Doskonalenie sprawności psychomotorycznej 	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie orientacji w przestrzeni • Doskonalenie sprawności psychomotorycznej • Wzmacnianie koordynacji ruchowo – czuciowej • Rozluźnianie napięć emocjonalnych i fiz. • Rozwój koncentracji uwagi • Wzbogacenie wiedzy o świecie 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozszerzenie zakresu orientacji – odróżnienie świata realnego od fantazji • Uwolnienie od napięć i odregowanie emocji • Nauka wyrażania emocji • Rozwijanie twórczości, fantazji i pomysłowości • Rozluźnianie mięśni • Kształtowanie działań spontaniczno – reaktywnych 	<ul style="list-style-type: none"> • Poznanie granic innych osób • Umiejętne korzystanie z siły • Nauka norm i reguł postępowania z drugim człowiekiem • Kształtowanie wrażliwości na potrzeby członków grupy 	
<p>Płynące korzyści dla wsparcia wartości aksjologicznych</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Budowanie poczucia własnej wartości i odrębności • Akceptacja siebie jako jednostki różniącej się od innych/ mającej własny osąd 	<ul style="list-style-type: none"> • Nauka rozwiązywania problemów moralnych • Poszukiwanie kreatywnych rozwiązań • Poszerzanie indywidualizacji • Nauka samodzielności w wykonywaniu zadań i myślenia • Umiejętne wybieranie aktywności z uwzględnieniem własnych wartości 	<ul style="list-style-type: none"> • Wzbudzenie procesów wartościowania (wybieranie, ocenianie, działanie) • Poszerzanie orientacji dziecka w świecie wartości (inaczej nie znaczy źle) • Nauka wartości: szacunek, empatia, tolerancja, prawda, 	<ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie sposobów rozmowy moralnego, aby ułatwić dziecku samodzielne odkrywanie w kontaktach z innymi zasad etycznego postępowania • Kształtowanie odpowiedzialności za drugą osobę 	

Dziecku należy pomagać skoncentrować się na doświadczeniach tak, aby było świadome tego, co dzieje się z jego ciałem podczas ruchu (Sherborne, 2012, s. 12).

Doświadczenia ruchowe i „słuchanie” swojego ciała staną się dla niego najlepszą lekcją. Efektem zajęć Ruchu Rozwijającego staje się, nie tylko rozwój fizyczny dziecka, ale również ważna kreacja wartości ludzkich, takich jak: szacunek i empatia w odniesieniu do drugiego człowieka, która może objawiać się pozytywną komunikacją. Inne wartości, które niesie ze sobą SDM to budowanie swojej indywidualności oraz kreatywne rozwiązywanie sytuacji problemowych.

Podsumowanie

Aktywności zaproponowane przez Sherborne dla dzieci młodszych wspomagają ich rozwój moralny nie tylko poprzez sytuacje ruchowe podczas zajęć, ale również poprzez dobraną do wieku uczestników komunikację i wynikającą z niej poprawę relacji z otoczeniem (tab. 1). Można powiedzieć, że przejście z realizmu do relatywizmu moralnego przebiega szybciej, bo dziecko doświadcza większej ilości sytuacji zmuszających go do analizowania, myślenia, kreowania i rozwiązywania problemów, a także umiejętnego komunikowania o swoich przeżyciach (tak pozytywnych, jak i negatywnych). Praca z dziećmi w aspekcie rozwoju moralnego ma na celu rozwijanie pozytywnych postaw i wzrost wrażliwości względem innych osób, co przypuszczalnie będzie się przekładać na doświadczenia dnia powszechnego takie jak: lepsza komunikacja i rozumienie komunikatów czy poprawa relacji dorosły – dziecko (Hill, 2013, s. 50). „Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne jest pomocna w budowaniu bliskich relacji z innymi poprzez aktywność fizyczną” (Pokorska, 2017, s. 134). Podejmowanie wspólnych działań z rówieśnikami stanowi czynnik formujący rozwój moralny ze względu na potrzebę bycia traktowanym na równi (Obuchowska, 2007, s. 182). Można powiedzieć, że nauczyciel prowadzący zajęcia Ruchu Rozwijającego „potrafi skoncentrować swoją uwagę na godność i wartości każdej jednostki, której niesie pomoc i na tkwiących w każdej z nich potencjalnych wartościach” (Maszczak, 2009, s. 15).

Bibliografia:

- Dziubiński, Z. (2017). Osobowość w kontekście kultury fizycznej, (w:) Z. Dziubiński, K.W. Jankowski (red.), *Kultura fizyczna a osobowość*, 27-54, Warszawa: Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej.
- Grabowski, H. (1999). *Teoria fizycznej edukacji*, Warszawa.
- Hill, C. (2013). *Komunikacja poprzez ruch. Ruch Rozwijający Sherborne dążenie do poszerzenia perspektyw*, Warszawa: Centrum Szkoleniowo- Wydawnicze Arteer Elżbieta Rybicka.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*, Warszawa: wyd. 2. Czytelnik.

- Kataryńczuk-Mania, L., Magda-Adamowicz M., Olczak A. (2017). *Pedagogika przedszkolna szansą na świadome budowanie potencjału dziecka*, Toruń: wyd. Adam Marszałek.
- Kuk, A., Gala-Kwiatkowska A. (2017). Typy miłości i style rozwiązywania konfliktów studentów i studentek uczestniczących w warsztatach psychologicznych, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (32), 197-207.
- Ma, H. K. (2013). The moral development of the child: an integrated model. *Frontiers in Public Health*, 1, 57. doi:10.3389/fpubh.2013.00057
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport. A moral norm system*, London-New York.
- Maszczyk, T. (2009). *Edukacja fizyczna w nowej szkole*, Warszawa: AWF.
- Nowacka-Dobosz, S., Pokorska M., Gala-Kwiatkowska A., Wójcik, K. (2019). Budowanie poczucia bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego w okresie wczesnej adolescencji, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1 (37), 6-18.
- Obuchowska, I. (2007). Adolescencja. (w): B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, 163-201, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Patanella, D. (2011). Piaget's Theory of Moral Development, (in): S. Goldstein, J.A. Naglieri (eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, Springer, Boston, MA.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*, London: Kegan, Paul, Trench, Trubner & Co.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Petrie, P. (2013). *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, tłum. Gilewicz J., Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Pokorska, M. (2017). Poprawa relacji rodzic – dziecko poprzez wspólną aktywność fizyczną z zastosowaniem Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne u dzieci zdrowych (w:) J. Nowocień, K. Zuchora (red.) *Wychowanie przez sport w rodzinie i grupach społecznych, w tym w środowisku akademickim*, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Polska Akademia Olimpijska, Komitet Pierre'a de Coubertin w Polsce.
- Pokorska, M., Nowacka-Dobosz, S. (2019). Edukacyjny charakter zajęć Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (w:) K. Kuszak, R. Chęciński (red.) *Od inspiracji ku przyszłości. Wybrane zagadnienia współczesnej edukacji*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Sherborne, W. (2012). *Ruch Rozwijający dla dzieci*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sujak, E. (2006). *Psychologia komunikacji*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Kasper Sipowicz, Ph.D., <https://orcid.org/0000-0001-7384-2899>

*The Maria Grzegorzewska University in Warsaw
Department of Interdisciplinary Disability Studies*

Tadeusz Pietras, Ph.D., D.Sc. in Medical Sciences, Prof. of MU of Lodz,

<https://orcid.org/0000-0003-1771-3819>

Medical University of Lodz

Department of Clinical Pharmacology

1st Chair of Internal Medicine

Institute of Psychiatry and Neurology in Warsaw

The Second Department of Psychiatry

Peer-teaching method as creative communications in the peer group

Metoda Peer-teaching jako twórcza komunikacja w grupie rówieśniczej

doi: 10.34766/fetr.v42i2.266

*"A young man is sensitive to truth,
justice, beauty, to other spiritual values.
A young man wants to find himself,
so he seeks, sometimes vehemently,
true values, and appreciates those people
who teach them and live according to them."*

St. John Paul II,

Address to catechists, teachers and educators,
Włocławek, 6 June, 1991.

Abstract: Peer-teaching is an underestimated form of support for the development of children and young people in the peer group. From the point of view of the communication theory, it is a complex form of communication between peers, which results in teaching and rearing: the phenomena traditionally attributed to parents, educators and teachers. The paper is an attempt to review the knowledge of peer tutoring and the paradigm of the communication theory. It also discusses and describes the historical outline of the concept of peer-teaching and its characteristics in the paradigms of the interpersonal communication theory.

Keywords: communication, peer-teaching, school, student, dyad

Abstrakt: Peer-teaching jest niedocenioną formą wspierania rozwoju dzieci i młodzieży w grupie rówieśniczej. Z punktu widzenia teorii komunikacji jest on złożoną formą komunikowania się między rówieśnikami, której skutkiem jest nauczanie i wychowanie – atrybuty tradycyjnie przypisywane rodzicom, wychowawcom i nauczycielom. Artykuł stanowi próbę przeglądu wiedzy o tutoringach rówieśniczym i paradygmacie teorii komunikacji. Omówiony rys historyczny pojęcia peer-teaching, jego charakterystykę oraz opisano go w paradygmatach teorii komunikacji interpersonalnej.

Słowa kluczowe: komunikacja, peer-teaching, szkoła, uczeń, diada.

Introduction

Modern didactics moves away from frontal teaching in favor of greater student activation slowly but successively. The peer-teaching method, or tutoring by peers, is a part of this trend. A student who has resources in the specific area of knowledge takes on the role of a tutor to pass on his knowledge and skills to a peer with less competence in the given dimension. The undoubted advantage of this method is that schoolchildren speak the same "language" and are on an equal level in the communication hierarchy. Schoolchildren and students communicate using different meaning codes depending on their age. These codes contain student jargon and hidden meanings incomprehensible to adults. In this context, peer tutoring is a valuable complement to the asymmetric traditional teaching, in which the teacher has a semantic and syntactic advantage over the students. Both forms of teaching are complementary to each other and meet different motivations for developing cognitive resources. As expressed beautifully by our great compatriot St. John Paul II: "[young people] seek patterns that would be a point of reference for them. They also expect answers to many of the fundamental questions bothering their minds and hearts, and, above all, they demand from you an example of life. You have to be their friends, faithful companions and allies in youthful struggle for them. Help them build the foundations for their future lives" (St. John Paul II, 1991). The peer-teaching method demonstrates that young people, in addition to adults, i.e. parents and teachers, can also be assisted by their peers, who, by their social attitudes, values and knowledge, set an undeniably positive example. It is important that this teaching method should be a part of education based on the Christian value system (Słotwińska, 2019).

1. Peer-teaching - historical background

One of the methods belonging to inclusive didactics is peer-teaching, also referred to as peer tutoring. The concept of this method was presented by Kenneth Bruffee in the 1970's. (Sanders, Damron, 2017). Bruffee was an American academic teacher who taught writing courses at Brooklyn College. He noticed that his students were more willing to ask their peers than him for help (Wagner, 1982). The results of the support received from colleagues were reflected in better marks obtained (Newton, Ender, 2010). This prompted the New York professor to take advantage of the observed phenomenon in his teaching work (Bruffee, 1972). Then, in 1972, he published the first handbook for peer tutoring *A Short Course in Writing: Composition, Collaborative Learning, and Constructive Reading*.

2. Peer-teaching as peer communication

The peer-teaching method is based on the individual's natural tendency to ask for help and offer that help to others (Rohr, den Ouden, Rottlaender, 2016). The humans have developed on the path of evolution the ability to avoid danger. The child, as a good observer, notes that asking for the teacher's help can be counterproductive – the educator believes that he/she either does not pay attention during the lesson, since he/she asks questions, or is unintelligent and does not understand the material in question. Therefore, the schoolchildren prefer to consult their doubts with their peers (Philipp, 2010). Another perk in this situation is that a classmate will explain the issue in a more comprehensible language than a teacher. In inclusive classes, children of different ages are often taught, which naturally favors the peer tutoring (Sipowicz, Pietras, 2017). This reminds a family where the older siblings help the younger ones. The child is subject to social modeling not only by adults, but also by peers (Trempała, 2011). One child can become a personal role model for a peer. Tutoring is of particular importance during the adolescence period of, when the teenager rejects the authority of parents and teachers. Young people live in peer cohorts until graduation. During the period of adolescence, the group norms of the peer cohorts are much more important for them than the authority of adults (Brzezinska, Appelt, Ziółkowska, 2015). This is due to the need to participate in the group in the context of evolving personality structure. The cohorts start at that time to include the members of both sexes. The authority of the peers is very important during that period. Therefore, it can be used in the process of teaching and education. However, it must be done skillfully, for knowledge and abilities are often the subject of jealousy and envy. Gifted, outstanding adolescents can be socially isolated and rejected by the peer cohort. The role of the teacher and educator is to intervene in the social network of the peer group in order to positively revalue the perception of a capable and talented person as valuable and exemplary. Preadolescent groups, regardless of race, culture and environment usually consist of members of the same sex (Trempała, 2011). Boys compete with girls, choose a different kind of play based on physical fitness and strength. Girls, on the other hand, are more involved in relationships, and their play often recreates situations known from the lives of adults, e.g. playing house or school (ibid.). From the point of view of developmental psychology, the peer tutoring before adolescence should take place in same-sex dyads due to the disjoint social networks of friendships of boys and girls. During this period, children have the need for intimacy with one or two friends of the same sex (Brzezinska, Appelt, Ziółkowska, 2015). Peer teaching should therefore be conducted within the framework of the child's own sex. The period especially unfavorable for intersexual relationships is the period of puberty in girls, who mature earlier than boys (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2011). At the age of 12-13, they are taller and more emotionally mature. Tutoring relations during this transition period between childhood and

adolescence require special mindfulness on the part of guardians and teachers. During each period, children rejected by the peer group require most vigilance, analysis of the cause of their situation and work on integration. Friendship with the peer tutor may play an important role here. Similar mindfulness is required with respect to children who prefer playing with the opposite sex in the pre-puberty period, which This is often due to the gender identity and sexual orientation different from the majority (Trempała, 2011).

Another important issue of peer teaching is the positive impact of being a tutor on the development of one's own personality. The line between a well-deserved sense of self-esteem and a sense of mission and conceit and a sense of omnipotence is thin. The tutors must be formed so that gaining authority and sharing knowledge they build a positive picture of themselves with the desire to cooperate with other people and the need to share. If this fails to happen, there is a certain risk that the peer tutor will develop dissocial characteristics in adult life (Butcher, Hooley, Mineka, 2018). In order to prevent such personality development of young tutors, the supervising teacher should have excellent preparation for tutoring and interference with the group process (Rüf, 2015). This seems to require paying attention to the laws of developmental psychology and the experience of the group process in the process of teacher education. Such a change in the paradigm of training teachers and educators requires the introduction of elements of interpersonal and intrapsychic training and perhaps also analytical group training in the process of shaping the personality of the teacher and the educator. This is a significant challenge for modern pedeutology, as it requires the integration of pedagogical knowledge with knowledge in the fields of developmental psychology and psychotherapy (Mazur, 2017). However, it is necessary, because correct formation of the educator determines the quality of life of many generations of his wards.

Differences in children's temperament can be observed from an early age. As a consequence, their social functions in the group differ, as well as their interpersonal attractiveness (Brzezinska, Appelt, Ziółkowska, 2015). Some children are liked and others are rejected. Some of the popular children can also learn well and be talented. Their behavior and way of being can be used as a model for other children. A wise teacher interferes with the peer group system, uses this modeling, because positive patterns of behaviour are the result of interpersonal attractiveness. Such capable children can help their classmates to learn teach and to do their homework. However, there are also some hazards associated with peer tutoring. The tutor has a high position, and the other children may feel excluded. On the one hand, tutoring promotes collaboration in the class and on the other, leads to dissections of the group. In addition, acting as a tutor builds excessive self-esteem.

Peer-teaching has evolved from the creative group work methods, with which it has the following common characteristics:

- 1) Positive interdependence – it is the focal point of the peer tutoring. It occurs when the achievement of one's own objectives depends on the behaviour of others. A member of the group remains in a heteronomic relation towards it if his/her individual aspirations can be achieved only together with the whole group. *Ipsa facto*, success of the individual is achievable only if all members of the given community succeed (Sanft, Jensen, McMurray, 2007). A clear example of such positive interdependence is staging of school performances. On the other hand, negative interdependence occurs, for example, in the case of sports competitions, where one person's success means another player's defeat at the same time. Positive interdependence can be used in school teaching so that the material is divided into portions and each student receives only some of the information needed to complete the task. Communication and cooperation in the group are then triggered naturally (Borsch, 2010).
- 2) Interpersonal communication and mutual support – the success of the peer-teaching method depends mainly on the fact that students in the classroom do not work individually to solve the task assigned to them in order to achieve the goal, but interact with each other, offer assistance and encouragement. It is also important that the resources, materials and information should give the students motivational feedback, but do not suggest a solution. The explanations of the material provided by the students to one another promotes logical argument, exchange of perspectives and experiences and, consequently, effective work. In addition, the group members check on an ongoing basis whether they have properly understood the teacher's instructions and therefore whether their individual objectives are appropriate to the objectives of the group as a whole. Interpersonal communication and mutual support contribute to students taking over the functions of mutual motivators (Ogonowska, 2019; Hasselhorn, Gold, 2009).
- 3) Individual responsibility – observation of the students working in a group allows to notice some people who are less motivated to work and thus less effective, who are waiting for the other members of the group to do their tasks. In Anglo-Saxon literature of the subject, such a phenomenon is referred to as free-rider problem. This situation may make strong members of the group even stronger and the weak ones are increasingly weaker (so-called Matthäus effect). Another option: a strong member of the group will feel exploited by his peers, which is why he will avoid group work, or fail to carry out the assigned tasks (Sucker effect). In order to prevent the aforementioned situations from being created, each member of the group should be held responsible for carrying out the assigned task. The effect of each individual's work should be easily measurable. Individual responsibility is easier to enforce in groups consisting of a few members. The more numerous the group is, the more responsibility is blurred. In addition, each member of the group should summarize,

evaluate and inform other colleagues about the current state of their work. A principle of detailing the individual contribution of each member when presenting the final results of the group work can also be introduced (Kerr, 2014; Johnson, Johnson, 1994).

- 4) Interpersonal skills – people working in a group face two challenges. Firstly, they have to be up to the task, and secondly, they have to do their best to make the team work efficient. In order for this to happen, interpersonal capabilities of all members of the group are necessary. The competences to overcome conflicts that contribute to the smooth execution of teacher's instructions are especially important (Schrumppf, Crawford, Bodine, 1997). Interpersonal competences (Referda, 2019) should therefore be practiced with students as early as possible. Of course, this can be a daunting for autistic or dissocial individuals, (Topping et al., 2017).
- 5) Insight into the group process – it is the ability of group members to self-reflect, to look retrospectively at what went well and what needs to be improved in the teamwork. It belongs to human metacognitive abilities and enables the process of evaluation (Wasilewski, Engel, 2011).

Peer-tutoring takes place in dyads, i.e. social groups consisting of two members (Cloth, 2007). Initially, the teacher selected a student talented in a specific area and a student who had less resources in the same discipline of knowledge. Then, replacement peer tutoring, where the role of the tutor was entrusted successively to the students from the dyad, was tested successfully. Within that framework, a student with less resources had to master the material first, so that he/she could later pass it on to a colleague. According to studies by Fuchs et al., (1997), the situation described above mobilizes and activates the student to the extent that he/she assimilates knowledge better than in the traditional way, as evidenced by the analyses of the students' school achievements (Fantuzzo, Ginsburg-Block, 1998). Within such concept of tutoring, the greatest benefits are derived from those dyads, in which there are small or medium differences in knowledge resources between pupils (Riegler, 2019).

The next version of peer-teaching is the concept of Classwide Peer Tutoring (CWPT). The method was developed in the 1980's as a part of the Juniper Gardens Children's Project with a view to integrating children with learning disabilities into classrooms. CWPT consists of the following four components (Harper, Mallette, Moore, 1991):

- 1) The class is divided into two teams competing against each other. Each team contains many dyads assimilating knowledge, competences and social skills on a peer-tutoring basis.
- 2) The members of the dyad exchange the roles of the tutor and the student (so-called tutee). The teacher must describe the task assigned to the students accurately. This

task should not be completely new, but should be based on materials previously introduced during the lessons.

- 3) The teacher monitors the progress of the individual dyads on the ongoing basis, awarding points to students who are working best. The scores are written down on the blackboard so that all students in the classroom know how their classmates' work progresses.
- 4) The scores earned by the individual dyads are counted against the achievements of the whole team. The latter are evaluated once a week by the teacher, who announces which team won the competition.

CWPT was the basis for the development of Peer Assisted Learning Strategies (PALS), which focus primarily on improving the students' competences in reading (PALS-R) and counting (PALS-M) and in subjects such as biology and social sciences. This method can be used in work with children from the kindergarten to primary school level inclusive. It includes three basic elements (Gibbs, Potter, Goldstein, 1995):

- 1) The student reads the text aloud. The possible errors are corrected by the tutor on an ongoing basis.
- 2) Then, the student cites the previously read text in his own words. The idea is that the student should identify correctly the most important information contained in each paragraph. Thus, reading comprehension is practiced.
- 3) The next step is that the student is asked to predict a possible continuation of the text being read, whereas the task of the tutor is to give feedback as to whether the proposed end of the text makes sense.

Compared to traditional teaching methods, peer-tutoring allows to achieve many goals at the same time, both by improving the students' achievements and by affecting positively their integration. Studies by Fuchs et al. (2002) demonstrated that owing to this method students with learning disabilities were accepted by the class better than in the case of traditional teaching methods. In addition, peer-teaching contributes to strengthening social bonds between students who work together in dyads with classmates, who are often outside their circle of school friends. This allows to break stereotypes (Van Note Chism, 2007). Students have the opportunity to get to know a person from the class, whom they had previously considered unlikeable. Peer-tutoring increases the students' motivation to learn and activates them during the lessons. They feel they are the subject of the teaching process, they feel jointly responsible for its course (ibid.). Importantly, this method extends the students' autonomy. They do not feel dominated by the teacher as they do in the case of frontal teaching.

In inclusive school, there are significant differences in the levels of knowledge, competences and skills of the students. In traditionally understood teaching, this is considered a serious obstacle, while in inclusive didactics it is perceived as a diverse source

of resources that the whole class can benefit from (Laugeson, 2014). This allows children with impaired cognitive functions (e.g. intellectual disabilities) and social disabilities (e.g. Asperger's syndrome) to be taught together. Research by Dugan et al. (1995) shows that students with autism taking part in peer-teaching classes are more involved in the teaching process than during traditional lessons. These students were more likely to maintain eye contact with their colleagues in the dyad and were more willing to take an active part in classes (ibid.). Naturally, peer-teaching with the exchange of roles is not used for students with intellectual disabilities (Gillespie, Lerner, 2007).

Conclusion

The problems we have raised in the presented paper are a relatively new approach to teaching. It is understood here not only in the vertical teacher-student aspect, but also in the transverse student-student one. The fact that the teacher also acquires experience and knowledge through working with the student is often overlooked. This represents the so-called bottom-up aspect of teaching, which needs to be developed separately. No matter how we understand didactics, it is probably a much broader concept than that expressed in the traditional vertical terms. However, such a view requires theoretical studies and quantitative and qualitative research.

Bibliography:

- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bruffee, K. (1972). *A Short Course in Writing: Composition, Collaborative Learning, and Constructive Reading*, London/New York: Pearson.
- Brzezińska, A.L., Appelt, K., Ziólkowska, B. (2015). *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Butcher, J.N., Hooley, J.M., Mineka, S. (2018). *Psychologia zaburzeń*, przeł. S. Pikiel, A. Sawicka-Chrapkowicz. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fantuzzo, J., Ginsburg-Block, M. (1998). Reciprocal peer tutoring: Developing and testing effective peer collaborations for elementary school students, (in:) K. Topping, S. Ehly, (eds.), *Peer assisted learning*, 121-144, Mahwah; NY: Erlbaum.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. & Simmons, D.C. (1997). Peer assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity, *American Educational Research Journal*, 34 (1), 174– 206.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P. G., Martinez, E.A. (2002). Preliminary evidence on the social standing of students with learning disabilities in PALS and No-PALS classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (4), 205 – 215.

- Gibbs, J.C., Potter, G.B., Goldstein, A.P. (1995). *The EQUIP Program: Teaching Youth to Think and Act Responsibly Through a Peer - Helping Approach*. Champaign, IL: Research Press.
- Gillespie, P., Lerner, N. (2007). *Longman Guide to Peer Tutoring*, London: Pearson.
- Harper, G., Mallette, B., Moore, J. (1991). Peer-mediated instruction: Teaching spelling to primary schoolchildren with mild disabilities. *Journal of Reading, Writing, & Learning Disabilities International: Overcoming Learning Difficulties*, 7 (2), 137-151. doi:10.1080/0748763910070205.
- Hasselhorn, M., Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Jan Paweł II, św. (1991). *Przemówienie do katechetów, nauczycieli i wychowawców*. Włocławek 6 czerwca 1991r., za: <https://idmjp2.pl/index.php/pl/jan-pawel-ii/artykuly-o-janie-pawle-ii/1339-jan-pawel-ii-do-nauczycieli-wychowawcow-katechetow> (pobrano: 07.05.2020).
- Johnson, R.T., Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning: A practical guide to empowering students and teachers, (in:) J.S., Thousand, R.A., Villa, A I., Nevin (eds.), *Creativity and collaborative learning*, 31-44, Baltimore: Brookes Press.
- Kerr, D.W. (2014). *The Instructional Skills Program: A Peer-based Forum for Improving Teaching and Learning*, Victoria: Reciprocity Publishing.
- Laugeson, E.A. (2014). *The PEERS Curriculum for School-Based Professionals*, New York: Routledge.
- Mazur, E. (2017). *Peer Instruction: Interaktive Lehre praktisch umgesetzt*, Berlin: Springer Spektrum.
- Newton, F.B., Ender, S.C. (2010). *Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ogonowska, A. (2019). *Komunikacja i porozumienie. Sztuka bycia razem, tworzenia więzi i rozwiązywania konfliktów*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Philipp, M. (2010). *Lesen Empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und verhalten*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa, M. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Referda, M. (2019). *Zdolności a porażka szkolna. Jaką rolę odgrywa osobowość?* Toruń: Adam Marszałek.
- Riegler, P. (2019). *Peer Instruction in der Mathematik: Didaktische, organisatorische und technische Grundlagen praxisnah erläutert*, Berlin: Springer Spektrum.
- Rohr, D., den Ouden, H., Rottlaender, E.M. (2016). *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rüf, R.L. (2015). *Coaching und Peer-Mediation in der Schule: Chancen und Herausforderungen*, Saarbrücken: Akademikerverlag.

- Sanders, J., Damron, R.L. (2017). *"They're All Writers": Teaching Peer Tutoring in the Elementary Writing Center*, New York: Teachers College Columbia University Press.
- Sanft, M., Jensen, M., McMurray, E. (2007). *Peer Mentor Companion*, Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Schrumpf, F., Crawford, D.K., Bodine, R.J. (1997). *Peer Mediation: Conflict Resolution in Schools: Program Guide.*, Champaign, IL: Research Press.
- Sipowicz, K., Pietras, T. (2017). *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Słotwińska, H. (2019). *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka. Studium z pedagogiki religii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmatka, J. (2007). *Małe struktury społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning: From Principles to Practical Implementation*, New York: Routledge.
- Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Van Note Chism, N. (2007). *Peer Review Teach: A Sourcebook*, Bolton: Anker Publishing Company.
- Wagner, L. (1982). *Peer Teaching: Historical Perspectives*, Westport: Greenwood Press.
- Wasilewski, B.W., Engel, L. (red.) (2011). *Grupowy trening balintowski. Teoria i zastosowanie*, Warszawa: Eneteia.

Dr Aneta Lew-Koralewicz, <https://orcid.org/0000-0002-4193-7014>

Zakład Pedagogiki Specjalnej

Uniwersytet Rzeszowski

Znaczenie echolalii odroczonej w procesie komunikacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

The role of delayed echolalia in the communication process of children with autism spectrum disorders

doi: 10.34766/fetr.v42i2.270

Abstrakt: Nieprawidłowości w procesie komunikowania się są jednym z podstawowych objawów zaburzeń ze spektrum autyzmu. Deficyty ilościowe, jakościowe, w pragmatycznym użyciu języka dotyczą większości osób z ASD. Jednym z charakterystycznych problemów jest występowanie echolalii. Może mieć ona charakter natychmiastowy, odroczonej bądź funkcjonalny. Celem artykułu jest analiza funkcji echolalii odroczonej występujących u dzieci z ASD. W procesie badawczym prowadzonym w strategii jakościowej posłużono się metodą etnograficzną. Na podstawie analiz wypowiedzi osób z autyzmem można stwierdzić, że echolalie odroczone pełnią także funkcje komunikacyjne i stanowią bazę do rozwoju dalszych umiejętności językowych.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, echolalia, komunikacja

Abstract: Dysfunctions in the communication process are one of the basic symptoms of autism spectrum disorders. Quantitative, qualitative and pragmatic language deficits affect most people with ASD. One of the characteristic problems is echolalia, which can be immediate, delayed or functional. The aim of the article is to analyze the function of delayed echolalia in a group of children with ASD. The ethnographic method was used in the research process conducted in the qualitative strategy. Based on the analyzes to which the statements of people with autism were subjected, it can be concluded that delayed echolalia can perform communication functions and constitute a basis for the development of further language skills.

Key words: autism spectrum disorder, echolalia, communications

1. Mowa i komunikacja dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Funkcjonowanie społeczne człowieka jest silnie związane z procesem komunikacji językowej. Stanowi ono podstawę ludzkiego istnienia. Dzięki interakcjom językowym człowiek nie tylko poznaje i doświadcza otaczającej rzeczywistości, ale także wpływa na jej przekształcanie i wzbogacanie. Proces ten jest warunkowany zarówno możliwościami biologicznymi osoby ludzkiej, jak i zwyczajami życia społecznego (Grabias, 2007).

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) szeroko opisywane w literaturze przedmiotu (zob. Pisula, 2010; Bobkovicz-Lewartowska, 2014) wiążą się z dysfunkcjami procesu komunikacji społecznej. W najnowszej klasyfikacji ICD-11, autyzm określany jest jako „zaburzenie, które charakteryzuje się utrzymującymi się deficytami zdolności do

inicjowania i podtrzymywania wzajemnych interakcji społecznych, komunikacji społecznej oraz szeregiem ograniczonych, powtarzalnych i nieelastycznych wzorców zachowań, zainteresowań, które są wyraźnie nietypowe lub nadmierne w stosunku do wieku jednostki i kontekstu społeczno-kulturowego”¹.

Rozwój umiejętności językowych i komunikacji osób z ASD przebiegają w sposób odmienny, niż ma to miejsce u dzieci neurotypowych. Zaburzenie podstawowych mechanizmów komunikacji społecznej pozbawia korę mózgową istotnego źródła stymulacji, przez co wpływa również niekorzystnie na rozwój poznawczy dziecka (Smereka, 2009, s. 327). W przebiegu autyzmu dochodzi do zaburzenia zarówno umiejętności językowych jak i komunikacyjnych. Nieprawidłowości dotyczą deficytów ilościowych, jakościowych oraz związanych z pragmatycznym użyciem języka (Konstantareas; za: Kopańska, 2014, s. 147). U większości osób z ASD rozwój mowy, zarówno receptywnej jak i ekspresyjnej, przebiega z opóźnieniem. Deficyty w rozwoju mowy są zwykle pierwszymi sygnałami nieprawidłowości niepokojącymi rodziców. Niekiedy dzieje się tak od początkowych etapów rozwojowych, a w innych przypadkach następuje regres do wcześniejszych faz rozwoju, a dziecko wycofuje nabyte już umiejętności komunikacyjne. U części dzieci komunikacja werbalna nie występuje lub stopień jej rozwoju jest niewystarczający do efektywnego komunikowania się z otoczeniem (Pisula, 2010). Wśród deficytów jakościowych można zauważyć występowanie echolalii, odwracanie zaimków, stosowanie neologizmów czy stereotypowe użycie języka. Problemem może być również wykorzystanie umiejętności językowych w procesie komunikacji z otoczeniem (Lim, 2012; Frith, 2016). Do zaburzeń pragmatyki o charakterze werbalnym, które decydują o skuteczności porozumiewania się można zaliczyć dysfunkcje w zakresie ról pełnionych w komunikacji, problemy w kontynuowaniu wątku tematycznego w rozmowie, nadmierną ekspresję werbalną, problemy w relacji odniesienia do tekstu drugiej osoby oraz trudności w rozumieniu i ekspresji prozodii emocjonalnej (Pąchalska, MacQueen, 2009, s. 219). Z rozwojem pragmatycznych zdolności językowych wiąże się wiedza o funkcjonowaniu umysłu, która wyraża się „w zdolności do myślenia i mówienia o stanach mentalnych” (Kielar-Turska, 2016, s. 75). Deficyty w zakresie teorii umysłu u dzieci z ASD utrudniają im rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Objawia się to trudnościami w inicjowaniu, podtrzymywaniu i prowadzeniu rozmowy, dopasowaniu formy wypowiedzi do kontekstu społecznego, rozumieniu slangu młodzieżowego, żartów czy powiedzeń, a także wczuciu się w sytuację innej osoby i przyjęciu jej perspektywy. Deficyty pragmatyczne stygmatyzują osoby z ASD w grupie i utrudniają funkcjonowanie społeczne (Kopańska, 2014).

¹ ICD-11, International Classification of Diseases 11th Revision, The global standard for diagnostic health information; z: icd.who.int/en [dostęp: 02.06.2020]

Należy podkreślić, że obraz mowy osób z autyzmem jest niejednorodny i zależny od poziomu funkcjonowania dziecka w poszczególnych obszarach, a w szczególności od umiejętności poznawczych. Duże zróżnicowanie grupy osób z autyzmem wymaga indywidualnego doboru metod i form oddziaływań, które wspierają ich rozwój mowy i komunikacji (tamże).

2. Echolalia w mowie dzieci z autyzmem

Echolalia definiowana jest jako „automatyczne powtarzanie sylab, słów lub zwrotów wypowiedzianych przez inne osoby” (Kupisiewicz, 2013, s. 95). Należy podkreślić, że występowanie echolalii nie zawsze wiąże się z nieprawidłowościami. Umiejętność powtarzania fonemów i słów wypowiedzianych przez innych, stanowi bazę dla rozwoju języka i mowy. Zjawisko to jest typowe dla dzieci o prawidłowym rozwoju i rozpoczyna się na etapie gaworzenia. Dzieci poprzez naśladowanie dźwięków i ruchów artykulacyjnych kształtują późniejsze kompetencje językowe (Błeszyński, 2009; Sundberg, 2015).

Echolalia stanowi zachowanie językowe typowe dla zaburzeń autystycznych, obejmujące „powtórzenie przez dziecko tego, co zostało powiedziane, powtarzając zarówno słowa jak i intonację” (Danon-Boileau, 2006, s. 237) i jest przejawem zaburzeń w procesie komunikacji. U dzieci z ASD echolalia nie zanika, tak jak to ma miejsce w przypadku dzieci o typowym przebiegu rozwoju. Jest utrzymującym się objawem zaburzeń komunikacji u znacznej części osób ze spektrum autyzmu, chociaż wraz z postępami w rozwoju mowy receptywnej i ekspresyjnej nasilenie echolalii zmniejsza się (Prelock, Paul, Allen, 2011). Nasilenie echolalii w znacznym stopniu zależy od kontekstu sytuacyjnego, w którym znajduje się dziecko. Mniej echolalii pojawia się w warunkach opowiadania na podstawie materiału obrazkowego, niż w sytuacjach zabawy z rówieśnikami, gdy nie ma wizualnych podpowiedzi (Gladfelter, VanZuiden, 2020).

Analizując problemem echolalii w mowie dzieci z ASD, należy zwrócić uwagę na kilka jej rodzajów – echolalię bezpośrednią (natychmiastową), odroczoną (pośrednią) oraz echolalię funkcjonalną (Błeszyński, 2009). Echolalia bezpośrednia jest powtórzeniem wypowiedzi rozmówcy natychmiast po jej usłyszeniu, najczęściej z dokładnym odwzorowaniem treści, akcentu i intonacji. W tym procesie dziecko powtarzając sylaby, słowa czy krótkie frazy wykorzystuje głównie zasoby pamięci krótkotrwałej (Lim, 2011).

Echolalia odroczona jest również dokładnym powtórzeniem zasłyszanych wyrazów, fraz, czy niekiedy dłuższych wypowiedzi, ale odbywa się to z opóźnieniem, czyli po pewnym czasie, niekiedy kilkudniowym czy kilkutygodniowym. W przypadku echolalii odroczonej informacje pobierane są z pamięci długotrwałej (tamże). Echolalia odroczona może pełnić różne funkcje, wśród których można wyróżnić echolalie o charakterze komunikacyjnym i niekomunikacyjnym (Golysheva, 2019).

Echolalia funkcjonalna (łagodna) wiąże się z powtarzaniem komunikatów, które są związane z poszczególnymi sytuacjami, czy zainteresowaniami dziecka i pełni funkcje komunikacyjne (Błeszyński, 2009; Roberts, 2014).

Podejście do problemu echolalii jest zróżnicowane u różnych badaczy. Początkowo zjawisko to było traktowane jako objaw niepożądany, stanowiący нефunkcjonalne zachowanie lub jedna z form autostymulacji. Wielu innych autorów wskazuje, że echolalia pełni funkcje komunikacyjne i jest źródłem informacji dla rozmówcy, a także może być wykorzystana jako sposób komunikacji przydatny w procesie nabywania języka (Gomes, Pedroso, 2007; Błeszyński, 2009; Roberts, 2014). Echolalię należy więc traktować jako zachowanie rozwojowe, które może osiągnąć cele komunikacyjne.

Echolalia może być również jednym z głównych predyktorów dalszego rozwoju mowy i języka osób z ASD, gdyż u dzieci z echolalią istnieje większe prawdopodobieństwo rozwoju wyższego poziomu komunikacji niż u dzieci bez echolalii, a mowa echolaliczna jest związana z wzorcami mowy funkcjonalnej i nabywaniem dalszego języka funkcjonalnego (Lim, 2010; Stiegler, 2015).

Echolalia może także prowadzić do zakłóceń komunikacji, które zwiększają prawdopodobieństwo niepowodzeń w relacjach społecznych, jak również stygmatyzacji dzieci z ASD. Jako przejaw zaburzonej komunikacji wymaga odpowiedniego podejścia terapeutycznego, które umożliwi przekształcenie mowy echolalicznej w mowę komunikacyjną (Błeszyński, 2009).

3. Badania własne

3.1. Założenia metodologiczne badań własnych

Celem przeprowadzonych analiz było poznanie znaczenia echolalii odroczonej dla procesu komunikacji osób z ASD. Przedmiotem badań uczyniono zachowania językowe osób z autyzmem. Badania zostały przeprowadzone w paradygmacie jakościowym. Wybór paradygmatu jakościowego podyktowany był potrzebą pełniejszego zrozumienia znaczenia echolalii w mowie dzieci z ASD. W procesie badawczym wykorzystana została metoda etnograficzna, która pozwala na opis i pogłębioną interpretację zjawisk zachodzących w badanej społeczności (por. Kubinowski, 2010). Etnografia jest strategią długotrwałego gromadzenia danych głównie z obserwacji i wywiadów w naturalnym środowisku grupy kulturowej bez poddawania jej celowym oddziaływaniom ze strony badacza (Creswell, 2013, s. 38). Badaniem objęto 10 dzieci z ASD (w tym 9. chłopców i jedną dziewczynkę). Przejawiają one trudności w procesie komunikacji werbalnej. Zgodnie z podziałem DSM-V, ze względu na: deficyty w komunikacji, funkcjonowaniu społecznym oraz ograniczone, powtarzalne zachowania można ich zaklasyfikować do drugiego poziomu (wymagający znacznego wsparcia). Wszystkie dzieci miały potwierdzoną diagnozę

medyczną zaburzeń ze spektrum autyzmu. Wiek dzieci zamykał się w przedziale od 8. do 12. roku życia. Badania zostały przeprowadzone w 2019 roku podczas zajęć terapeutycznych, a także obserwacji dziecka w sytuacjach interakcji z rodzicami i rówieśnikami. Możliwość wspólnego przebywania w środowisku terapeutycznym w ośrodku lub przedszkolu pozwoliła na przeprowadzenie obserwacji w różnych sytuacjach. Dla dziecka z autyzmem proces terapii wpisany jest w jego codzienne funkcjonowanie. Środowisko terapeutyczne możemy uznać za naturalne otoczenie dla dziecka z ASD, gdyż udział w oddziaływaniach rehabilitacyjnych obejmuje znaczną część ich życia.

3.2. Echolalia odroczone w procesie komunikacji - analiza wyników badań własnych

Kluczem do zrozumienia funkcji echolalii jest analizowanie ich w odniesieniu do kontekstu sytuacyjnego, którego dotyczą. Nie zawsze jest to zadanie łatwe, ponieważ nie w każdym przypadku jesteśmy w stanie stwierdzić, do jakiego kontekstu sytuacyjnego odnosi się dana wypowiedź dziecka. Mając świadomość tych ograniczeń nie poddawano analizie echolalii odroczonej, których kontekst pozostawał dla badającego nieznanym. Brak zrozumienia komunikatu wynikający z opisywanych trudności często rodzi frustracje dziecka i bywa powodem jego zniechęcenia do komunikacji z otoczeniem, stąd tak ważną jest próba zrozumienia jego przekazu. Analizie poddane zostały tylko echolalie odroczone, nie dokonywano interpretacji echolalii bezpośrednich, które również występowały u dzieci. Ze względów ochrony danych osobowych imiona dzieci poddane zostały kodowaniu. Kod składa się z inicjału imienia, płci i wieku dziecka w momencie badania. Zidentyfikowano funkcje, jakie pełniły wypowiedzi o charakterze echolalii w mowie badanych dzieci. Miały one zarówno charakter komunikacyjny (wyrażanie próśb, dzielenie się przeżyciami, doświadczeniami, prowadzenie rozmowy) jak i niekomunikacyjny (planowanie - porządkowanie wiedzy o otoczeniu, autostymulacja, samoregulacja).

3.2.1. Wyrażanie próśb

Analizując wypowiedzi osób z autyzmem do najczęstszych sytuacji, w których wykorzystują one echolalie funkcjonalne należą sytuacje związane z pozyskaniem interesujących je rzeczy, aktywności lub z prośbą o zaprzestanie określonych działań. Pierwszą i najczęstszą funkcją echolalii jest więc wyrażanie próśb. Dzieci korzystają z wypowiedzi echolalicznych, aby zabezpieczyć realizację własnych potrzeb. Kluczem do zrozumienia komunikatów jest zwykle kontekst sytuacyjny, a także rozmowa z opiekunem dziecka. Niekiedy komunikaty są na tyle czytelne, że nie wymagają pogłębionych interpretacji. Echolalia w tym zakresie często wynika z nadmiernej generalizacji reakcji w odpowiedzi na zróżnicowane bodźce.

Przykładem jest tu wypowiedź chłopca (M/M/8), który podczas zajęć zwraca się do terapeuty wyuczonym w domu zdaniem „Mama daj to”/ „Mama daj paluszka” nie różnicując odbiorcy komunikatu, jakim w tej sytuacji jest terapeuta. Ten sam chłopiec chcąc zakończyć spotkanie powtarza komunikat terapeuty zasłyszany na wcześniejszych zajęciach: „Pójdiesz do taty. No pójdiesz do taty”. W sytuacji, gdy chce otrzymać czekoladę, powtarza frazę: „Masz czekoladę” w znaczeniu „daj czekoladę”.

Kolejnym przykładem może być wypowiedź dziewczynki (P/K/11), która jest powtórzeniem słów terapeuty połączonym ze słowem „pani”: *Pani, chcesz żelkę w nagrodę* – dziewczynka chce otrzymać żelkę po zakończeniu zajęć.

Chłopiec (K/M/8) spoglądając na stojącą w pobliżu zabawkę mówi *Wolisz Pana ziemniaka* – co stanowi powtórzenie wypowiedzi terapeuty sprzed kilkunastu minut. Celem komunikatu jest otrzymanie i złożenie zabawki.

Dzieci również poprzez mowę echolaliczną wyrażają swój sprzeciw i niechęć w sytuacjach, gdy otrzymują niepreferowane zadania, są zmęczone lub nie mają ochoty na współpracę. Obrazują to poniższe przykłady:

Dziewczynka (P/K/11), gdy dostaje kartę pracy z zadaniami z matematyki mówi: *Nie chcesz się uczyć matematyki*. Komunikat jest prawdopodobnie powtórzeniem wypowiedzi nauczyciela lub rodzica.

W sytuacji zniechęcenia, gdy chłopiec (W/M/11) chce zakończyć zajęcia, powtarza komunikat, który usłyszał od mamy, po zakończonych zajęciach: *Pani logopeda poszła do domu!* (Wskazuje przy tym na drzwi).

Inny chłopiec (M/M/8) gdy ma do wykonania zadanie, które nie jest przez niego preferowane, powtarza komunikat rodzica *Nie chcesz, czemu nie chcesz?*, aby w ten sposób uniknąć zadania.

Podopieczny (B/M/12), gdy nie chce podjąć proponowanej aktywności, niezależnie od poziomu trudności zadania, czy jego rodzaju powtarza: *To za trudne pytanie. Dlaczego zadaje Pani trudne pytania?* Komunikat ten nie zawsze wiąże się z pytaniem terapeuty, niekiedy występuje po prośbie przeczytania fragmentu tekstu.

Ten rodzaj echolalii można zaklasyfikować jako zachowania mandowe, gdyż ich celem jest zaspokojenie potrzeb, a do ich podjęcia motywuje usunięcie stanu depriwacji, co dziecko osiąga w wyniku otrzymania wzmocnień, które następują po komunikacie. Są to więc podstawowe zachowania werbalne, których wystąpienie u dzieci o słabo rozwiniętych umiejętnościach językowych jest wysoce pożądane w procesie terapii i wpływa znacząco na rokowanie, co do rozwoju dalszego rozwoju mowy. Wypowiedzi echolaliczne należy poddać oddziaływaniom terapeutycznymi i przekształcać je w komunikaty o prawidłowej strukturze gramatycznej. Metodą służącą temu celowi jest metoda wyuczonych prób i trening uczenia sytuacyjnego. Stopniowo wygaszane są komunikaty o charakterze echolalii,

a wzmacniane są prawidłowo sformułowane wypowiedzi, przy czym stopień ich złożoności zależy od możliwości dziecka na danym etapie rozwoju.

3.2.2. Opowiadanie o przeżyciach, wydarzeniach – umiejętności narracyjne

Dzieci z autyzmem często mają potrzebę dzielenia się swoimi przeżyciami, istotnymi wydarzeniami z życia, ale robią to w sposób nieudolny i niezrozumiały dla otoczenia. Pozornie pozbawione sensu komunikaty, powtarzane przez dzieci z ASD, nabierają znaczenia, gdy powiązemy je ze znanym kontekstem sytuacyjnym, którego one dotyczą. W interpretacji pomaga rozmowa z rodzicami i poznanie wydarzeń, o których dziecko opowiada.

Przykładem może być próba opowiadania chłopca (Sz/M/9) o wycieczce z rodzicami. Terapeuta poprosił, aby chłopiec opowiedział o wycieczce: *Tak było. Nie wyprzedzaj go. Zaraz dojedziemy, jeszcze chwilkę. Uważaj, bo spadniesz. Z rozmowy z rodzicem wynika, że w drodze chłopiec zdenerwował się sytuacją wyprzedzania, siostra podczas podróży cały czas pytała o czas dojazdu, a w czasie spaceru w górach mama wielokrotnie upominała chłopca, aby uważał. Komunikaty bez znajomości kontekstu wydają się być pozbawione znaczenia, jednak gdy poznajemy całą historię, okazuje się, że układają się w spójną informację, którą chłopiec chce się podzielić.*

Dziewczynka (P/K/11) sama postanowiła opowiedzieć podczas zajęć o ważnym dla niej wydarzeniu – wyjściu do kina: *Chodź, nie bój się. Nie przejdiesz przez mostek? Będzie fajnie, Nie, nie, nie, Będzie film. Nie bój się, zgaśnie światło.*

Dla chłopca (Sz/M/9) silnym przeżyciem była wizyta u dentysty, zrelacjonował ją w ten sposób: *Pójdiesz do dentysty, Dentysta wyleczy ci ząb, Zrobisz „A”. Nie będzie bolało. Boli.*

Ośmioletni uczestnik badań (Mi/M/8) zapytany o to, co robił przed zajęciami, opowiadał o spacerze z dziadkiem na dworzec kolejowy: *O zobacz jedzie pociąg, to chyba intercity. Jest szybki.* Mama wyjaśniła, że dziadek opowiada mu o pociągach.

Chłopiec (Ka/M/13) przed wyjazdem na wycieczkę, wielokrotnie powtarza: *Pojedziesz w góry. Pojedziesz na wycieczkę autokarem, Będziesz spał sam, Będzie Pani i dzieci.* Celem tej wypowiedzi było podzielenie się informacją, o czym świadczą również zachowania niewerbalne – nawiązywanie kontaktu, dotykanie dłoni terapeuty w celu zwrócenia uwagi.

Dzieci z ASD, podobnie jak ich rówieśnicy, chcą się podzielić informacjami, swoimi przeżyciami, doświadczeniami, wydarzeniami z życia. Jednak dla osoby postronnej często treści te nie niosą ze sobą znaczenia, stąd słuchacz nie znający sytuacji dziecka może nie zauważać ich funkcji komunikacyjnej. Poznanie dziecka, uzyskanie informacji o bieżących faktach z jego życia, pozwala zrozumieć wypowiedzi echolaliczne i nadać im sens. Umożliwia również ćwiczenie umiejętności narracyjnych poprzez przekształcanie tych wypowiedzi w zdania o właściwej formie logiczno-gramatycznej. Metodą wspomagającą

może być tu dziennik wydarzeń, który tworzymy wraz z dzieckiem i uczymy opowiadania na podstawie ważnych dla niego sytuacji z własnego życia.

3.2.3. Nawiązanie interakcji, rozpoczęcie rozmowy – mowa dialogowa

Jedną z podstawowych dysfunkcji w zakresie kompetencji komunikacyjnych osób z ASD jest prowadzenie rozmowy. Konwersację utrudnia problem z odczytywaniem kodu językowego, jaki stosuje dziecko z ASD, przez odbiorcę komunikatu. Wiele dzieci podejmuje próby nawiązania komunikacji, ale często spotykają się z nieprzychylną odpowiedzią otoczenia, które nie rozumiejąc informacji – nie reaguje lub reaguje nieadekwatnie na ich wypowiedź. Analiza komunikacji uczniów z ASD, objętych badaniem pozwala stwierdzić, że podejmują oni próby konwersacji głównie z wykorzystaniem echolalii.

Poniżej zamieszczono przykład rozmowy dziewczynki (P/K/11), która wybiera się z mamą na zakupy i chce o tym porozmawiać:

P: Porozmawiajmy: Kupię ci nowe buty. Stare są na Ciebie za małe.

T: Czy idziesz z mamą na zakupy?

P: Tak. (z radością)

P: Jak będziesz grzeczna to tata kupi Ci nowe lalki Annę i Elżę.

T: Dostaniesz nowe lalki?

P: Tak.

Dialog po wejściu rodzica innego dziecka do sali:

P: Tu był mąż?

T: Nie to tata Kubu.

P: Gdzie mąż?

T: Jest w domu.

P: Jak będziesz starsza to będziesz mieć męża, teraz nie, jesteś za mała. (Opowiada o sobie – przytaczając wypowiedź z zajęć sprzed kilku tygodni).

Innym przykładem jest wykorzystywanie w dialogu fragmentów z czytanych książek czy oglądanych bajek i filmów. Jeden z chłopców (Ł/M/9) posługuje się frazami z książeczki, którą czytają mu rodzice:

T: Dzień dobry Łukasz.

Ł: Witaj wasza wysokość.

T: Będziemy dzisiaj czytać opowiadanie.

Ł: Do usług waszej wysokości.

Kolejny chłopiec (B/M/12) na pytania często odpowiada cytatami z filmów, niekiedy nieznacznie je modyfikuje. Co jakiś czas zmienia tematykę i wplata w rozmowy nowe sformułowania zaczerpnięte z programów telewizyjnych lub internetu. Dopasowanie do kontekstu sytuacyjnego bywa mniej lub bardziej trafne.

M (mama): Jak wyjaśnisz swoje zachowanie? Dlaczego złamałeś zakaz jedzenia słodyczy?

B: Pani i ty nic nie rozumiecie. Nie szanujecie mnie, dla was nic nie znaczę, najlepiej oddalibyście mnie do domu dziecka.

T: A co to jest dom dziecka?

B: No nie wiem, no tak było w filmie. A wy się tak samo zachowujecie, tak samo.

Echolalia umożliwia chłopcu uniknięcie niewygodnego tematu, a jednocześnie kontynuowanie interakcji z rozmówcą. Treść wypowiedzi nie wiąże się z rzeczywistymi odczuciami chłopca i nie jest przez niego w pełni rozumiana. Inna rozmowa z tym samym chłopcem:

B: Lubię gry komputerowe. Czy pani lubi gry?

T: Nie. W jakie gry lubisz grać?

B: Lubię grać, ale ta gra kompletnie zżera mi rozum. Zżera rozum.

T: Jaka to gra?

B: No taka. Głupia zabawa prawie doprowadziła do tragedii.

T: Jaka zabawa?

B: No taka z serialu. Ogląda Pani?

Chłopiec inicjuje rozmowę o grach komputerowych, ale wplata w nią fragmenty wypowiedzi z serialu o szkole, który ogląda. W czasie rozmowy nie zawsze reaguje adekwatnie, a przytoczone zdania wypowiada w sposób patetyczny, odwzorowując precyzyjnie intonację. Pomimo dobrze rozwiniętych umiejętności językowych, chłopiec nie rozwinął w wystarczającym stopniu kompetencji komunikacyjnej. Stosowanie echolalii z jednej strony jest dla niego strategią ułatwiającą prowadzenie konwersacji, ale z drugiej stygmatyzuje go i obniża pozycję w grupie rówieśniczej.

Nawiązywanie interakcji społecznych z perspektywy wielu osób z ASD jest bardzo ważne. Możemy przyjąć, że część osób może nie być zainteresowana nawiązywaniem interakcji z otoczeniem, ale osoby, które chcą ją nawiązać mają z tym znaczne trudności. Wykorzystują często w tym celu wypowiedzi o charakterze echolalii, które są powtórzeniami wypowiedzi osób z otoczenia lub fragmentami wypowiedzi zasłyszanych z programów telewizyjnych czy też czytanych przez rodziców książek. Motywacja komunikacyjna, która występuje u tych osób stanowi dobre podłoże do rozwijania mowy dialogowej. Wymaga to jednak dużego zaangażowania ze strony dziecka, jak również jego najbliższego otoczenia. Do metod, które można wykorzystać rozwijając mowę dialogową, należy zaliczyć między innymi metodę skryptów, videotrening komunikacji, historyjki społeczne czy legoterapię.

3.2.4. Samoregulacja

Kolejną z funkcji, jaką zaobserwowano po dokonaniu analizy echolalii odroczonej, są zachowania mające na celu regulację stanu emocjonalnego, uregulowanie zachowań lub popędów. Świadczą o tym poniższe przykłady:

Chłopiec (K/M/8) wchodząc do nowej sali otrzymuje nieznane wcześniej zadanie albo przedmiot, reaguje zwykle lękiem i powtarza komunikat mamy *Nie bój się, nie bój się*, po czym za chwilę się uspokaja.

Inny z podopiecznych (Sz/M/9) reguluje swoje reakcje powtarzając komunikaty mamy lub terapeuty: zatrzymuje się przed schodami, po których lubi biegać i powtarza: *Szymon nie nie, tak nie wolno*. W czasie zajęć zadaje pytania, na które sam sobie odpowiada, przytacza fragmenty rozmów z terapeutą: *Proszę Pani czy mogę iść do mamy? Możesz, jak zrobisz zadania*. lub: *Czy mogę używać komputer*. *Nie, nie można teraz, może później*. Po wypowiedzeniu tych komunikatów chłopiec rezygnuje z uzyskania dostępu do komputera.

Sz/M/9: *Nie wchodź sam do gabinetu, pani po ciebie przyjdzie. Nie możesz tam iść, Poczekaj na Panią*. Chłopiec przed każdymi zajęciami powtarza komunikaty, które usłyszał kiedyś od mamy, przypominając sobie zasady, które go obowiązują.

Dziewczynka (P/K/11) mająca tendencję do niekontrolowanego płaczu bez widocznej przyczyny, podczas zajęć powtarza wypowiedź rodziców: *Nie będziesz płakać u Pani Asi, jesteś za duża, żeby płakać*. Dzieje się to w sytuacji, gdy próbuje opanować łzy – komunikat ten pełni rolę przypominającą o właściwym zachowaniu i pomaga dziewczynce uzyskać kontrolę nad emocjami.

Samoregulacyjna funkcja echolalii, zauważona u niektórych dzieci, stanowi dla nich ważne narzędzie w procesie radzenia sobie z własnymi emocjami i popędami. Pomaga przypomnieć sobie obowiązujące normy i dostosować się do nich, mimo przeciwnych motywacji. Tym samym umożliwia regulowanie funkcjonowania w trudnych sytuacjach społecznych.

3.2.5. Planowanie - porządkowanie wiedzy o otoczeniu

Dla osób z autyzmem szczególnie ważna jest stałość i niezmiennność, dająca im poczucie bezpieczeństwa. Funkcją echolalii w ich przypadku może być więc porządkowanie wiedzy o świecie i ustalanie planu, pozwalającego na przewidywanie mających nastąpić wydarzeń czy aktywności. W wypowiedziach echolalicznych zauważalne są stale powtarzające się treści dotyczące potrzeby stałości i porządkowania otoczenia. Przykłady wypowiedzi:

M/M/8: *Po zajęciach pójdziesz do taty. Teraz zrób zadanie a potem pójdziesz do taty*.

P/K/11: *Teraz się pouczysz a później pobawisz się telefonem, jak skończysz zadanie*

Ka/M/13: *Agnieszki nie ma, Agnieszka jest chora, jest chora. Nie idziesz do Agnieszki*. (Powtarza kilkakrotnie informację otrzymaną od matki wynikającą ze zmiany kolejności zajęć na skutek choroby terapeutki).

Ka/M/13: *Dzisiaj jest sobota, nie pojedziesz do szkoły, pojedziesz w poniedziałek*.

U niektórych z badanych wystąpiły również wypowiedzi mające na celu komentowanie bieżących wydarzeń.

Sz/M/9: *You lost it* - gdy chłopiec nie uzyskał zgody na zabawę puzzlami podczas zajęć.

Great job - gdy skończył zadanie.

Inny podopieczny wykorzystał zwroty (nazywanie czasowników) wyuczone na zajęciach komentując zachowanie kolegi:

Ka/M/13: *Pan je bułkę* - widząc kolegę jedzącego kanapkę.

Stosowanie echolalii w opisanych sytuacjach pomaga w uporządkowaniu relacji czasowych i kolejności planowanych aktywności. Kilukrotnie zwerbalizowanie przyszłych wydarzeń może pomagać osobom z ASD w osiągnięciu poczucia stałości i bezpieczeństwa. Redukowanie echolalii z tego zakresu powinno być powiązane z realizacją funkcji, jakie one pełnią. Pomocne w redukowaniu tych zachowań może być przygotowanie rozkładów dnia, zajęć, plany aktywności, a także modelowanie komunikatów o prawidłowej strukturze gramatycznej.

3.2.6. Funkcje autostymulacyjne

Część wypowiedzi badanych spełniała funkcje autostymulacyjne. Były to piosenki, wiersze, modlitwy, fragmenty tekstów, filmów czy bajek, które pojawiały się poza kontekstem komunikacyjnym. Występowały one w sytuacji zmęczenia, niekiedy w trakcie wykonywania zadania (bez jego przerywania) lub w sytuacji odpoczynku, gdy dziecko nie miało zorganizowanej aktywności. Większość badanych sprawiała wrażenie, że dostarcza sobie w ten sposób przyjemnych doznań, chociaż może być to subiektywny osąd.

Niekiedy dzieci zwracały uwagę, na fakt, że jest to obciążające dla nich zjawisko, o czym świadczą przytoczone poniżej wypowiedzi:

B/M/12: *No przyczepiła się do mnie ta piosenka, muszę ją ciągle śpiewać i nie mogę się skoncentrować, jest w mojej głowie.*

Ł/M/13: *No myślę nad zadaniem, ale mi trudno. Ciągłe mi się przypomina takie powiedzenie.* (Chłopiec wypowiada je wielokrotnie szeptem podczas zajęć).

Poprzez echolaliczne powtarzanie dzieci mogą dostarczać sobie pewnej przyjemnej dla nich formy stymulacji. Zauważalny jest również niekorzystny wpływ tego zjawiska na proces uczenia się i przyswajania nowych wiadomości, gdyż utrudnia dzieciom koncentrację na istotnych z punktu widzenia rozwoju zagadnieniach.

Podsumowanie

Zaburzenia w zakresie rozumienia mowy, a także problemy w jej nadawaniu uniemożliwiają dzieciom z autyzmem nawiązywanie w efektywny sposób kontaktu słownego z otoczeniem. Jednakże korzystanie z echolalii stanowi pomost łączący ich z otoczeniem społecznym. Mowa echolaliczna pełni u badanych dzieci z autyzmem funkcję

komunikacyjną. Pozwala im na przekazywanie informacji, regulowanie własnych potrzeb czy nawiązywanie relacji z otoczeniem.

Funkcje mowy echolalicznej nie związane z procesem komunikacji są również istotne dla funkcjonowania dziecka z ASD w różnych obszarach i dotyczą samoregulacji, procesów planowania i organizowania wiedzy o rzeczywistości, a niekiedy autostymulacji. Korzystanie z tych zasobów jest konieczne do czasu rozwinięcia u dziecka bardziej adaptacyjnych mechanizmów radzenia sobie w środowisku społecznym, które wraz z postępami w procesie terapii powinny zastępować mowę echolaliczną.

Echolalia stanowi istotną bazę do rozwijania bardziej adekwatnych zachowań werbalnych, szczególnie gdy jej stosowanie wiąże się z intencją komunikacyjną. Pozwala na zastosowanie metod terapii bazujących na modelowaniu zachowań werbalnych. Analiza i zrozumienie echolalii mogą stanowić drogę do budowania komunikacji z dzieckiem z ASD.

Należy podkreślić, że ograniczeniem prowadzonych badań jest niewielka grupa badanych, co może przekładać się na niepełny obraz funkcji komunikacyjnych u osób z autyzmem. Temat ten wymaga więc dalszych eksploracji.

Bibliografia:

- Bleszyński, J.J. (2009). Czy echolalia w autyzmie jest problemem komunikacyjnym? (w:) B. Winczura (red.) *Autyzm, Na granicy zrozumienia*, 101-108, Kraków: Impuls.
- Bobkowicz-Lewartowska, L. (2014). *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków: Impuls.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków: Wyd. UJ.
- Danon-Boileau, L. (2006). *Children without language: From Dysphasia to Autism*, Oxford-New York: Oxford University Press.
- Frith, U. (2016). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańsk: GWP.
- Gladfelter, A., VanZuiden, C. (2020). The Influence of Language Context on Repetitive Speech use in Children with Autism Spectrum Disorder, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29 (1), 327-334.
- Golysheva, M.D. (2019). A Review on Echolalia in Childhood Autism, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 333, 200-204.
- Gomes, E., Pedroso, F.S. (2007). Language in autism (w:) L. B. Zhao (red.), *Autism Research Advanced*, 121-136, New York: Nova Science Publisher.
- Grabias, S. (2007). *Język, poznanie, interakcja*, (w:) T. Woźniak, A. Domagała (red.), *Język. Interakcja. Zaburzenia mowy. Metodologia badań*, 355- 377, Lublin: Wyd. UMCS.
- ICD-11, *International Classification of Diseases 11th Revision, The global standard for diagnostic health information*; z: icd.who.int/en [pobrano: 02.06.2020].

- Kielar-Turska, M. (2016). Sprawności językowe i komunikacyjne a inne funkcje psychiczne, (w:) S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii teorii i praktyki*, 70-86, Gdańsk: Harmonia.
- Kopańska, M. (2014). Komunikacja dziecka z autyzmem, (w:) D. Baczała, J.J. Bleszyński (red.), *Komunikacja w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie*, 123-168, Toruń: Wyd. UMK.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Kupisiewicz, M. (2013). *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa: PWN.
- Lim, H.A. (2012). *Developmental Speech-Language Training through Music for Children with Autism Spectrum Disorder. Theory and Clinical Application*, London-Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Pachalska, M., MacQueen, B.D. (2009). Mózg i pragmatyka, (w:) Ł. Domańska, A.R. Borkowska (red.), *Podstawy neuropsychologii klinicznej*, 195-231, Lublin: Wyd. UMCS.
- Pisula, E. (2010). *Autyzm – przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk: Harmonia.
- Prelock, P.A., Paul, E., Allen, E.M. (2011). Evidence-Based Treatments in Communications for Children with Autism Spectrum Disorder, (in:) B. Reichow, P. Doehring, D.V. Cicchetti, F.R. Volkmar (eds.) *Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism*, 93-169, New York: Springer Science Business Media.
- Roberts, J.M.A. (2014). Echolalia and language development in children with autism, (in:) J. Arciuli, R. Brock (eds.) *Communication in Autism*, 55-74, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Smereka, T. (2009). *Język a myślenie. Terapia osób z zaburzeniami mowy*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Stiegler, L.N. (2015). Examining the Echolalia Literature: Where Do Speech-Language Pathologists Stand?, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 750-762.
- Sundberg, M. (2015). *VB-MAPP. Ocena osiągnięcia kamieni milowych rozwoju i planowanie terapii*, Warszawa: Fundacja Scholaris.

Mgr Piotr Ulman, <https://orcid.org/0000-0002-2867-2728>

*Samodzielny Zespół Publicznych Zakładów
Lecznictwa Otwartego Warszawa-Targówek
Poradnia Zdrowia Psychicznego*

Zastosowanie Montrealskiej Skali Oceny Funkcji Poznawczych do badania funkcjonowania intelektualnego osób z niepełnosprawnością intelektualną

**The application of the Montreal Cognitive Assessment Scale to study
the intellectual functioning of people
with intellectual disabilities**

doi: 10.34766/fetr.v42i2.268

Abstrakt: Celem pracy jest ukazanie funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie funkcji poznawczych z wykorzystaniem Montrealskiej Skali Oceny Funkcji Poznawczych MoCA 7.2. Narzędzie to jest powszechnie dostępne i sprawdzone w zakresie diagnostyki otępień. Ze względu na deficyt narzędzi mogących oceniać poziom funkcji poznawczych u osób z niepełnosprawnością intelektualną przeprowadzono przegląd dostępnych metod. Ułatwieniem były już postawione diagnozy dotyczące stopnia niepełnosprawności u uczestników Środowiskowego Domu Samopomocy. Na podstawie przeprowadzonego badania zauważono różnicę w zakresie poziomu wykonania u osób w grupie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a grupą osób z niepełnosprawnością w stopniu głębszym.

Słowa kluczowe: komunikacja osób niepełnosprawnych, Montrealska Skala Oceny Funkcji Poznawczych, niepełnosprawność intelektualna

Abstract: The aim of the work is to show people with intellectual disabilities in the field of cognitive functions using the Montreal MoCA 7.2 Cognitive Assessment Scale. This tool is widely available and tested for the diagnosis of dementia. Due to the shortage of tools that can assess the level of cognitive functions in people with intellectual disabilities, there is a need for a survey of available methods. The diagnoses regarding the degree of disability made among the users of the Community Self-Help Home facilitated the task. The conducted research revealed a difference in the level of performance between the individuals in the group with slight intellectual disabilities and those with more serious disabilities.

Keywords: communication of people with disabilities, Montreal Cognitive Assessment Scale, intellectual disability

Wprowadzenie

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią 1% populacji (niektóre opracowania podają rozpowszechnienie rzędu 2-3%) (Gałecki, Szulc, 2018). Wykonanie rozbudowanych testów psychologicznych, u niektórych pacjentów jest niemożliwe ze względu na ich stan zdrowia. W takich sytuacjach należałoby wykorzystać krótkie

wielowymiarowe narzędzie badawcze. Weryfikacji miał być poddany przesiewowy test do badania występowania otępień. Zdecydowano o wykorzystaniu Montrealskiej Skali Oceny Funkcji Poznawczych. Grupa badawcza składała się z uczestników Środowiskowego Domu Samopomocy. Pierwotnie MoCA miała pomóc w ustaleniu rozumienia rzeczywistości przez wspomnianych badanych. Jednocześnie uczestnicy mieli już wcześniej postawione diagnozy dotyczące poziomu niepełnosprawności intelektualnej. Zebrane w ten sposób dane umożliwiły zbadanie zależności między postawioną w przeszłości diagnozą, a wynikami uzyskanymi w MoCA. Dodatkową ideą było też zweryfikowanie na ile Montrealska Skala Oceny Funkcji Poznawczych różnicuje otępienia czy zaburzenia funkcji poznawczych spowodowanych chorobą psychiczną od niepełnosprawności intelektualnej.

Według Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-, International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) niepełnosprawność intelektualna jest stanem zahamowania lub niepełnego rozwoju umysłu, który charakteryzuje się zwłaszcza niedoborem umiejętności ujawniających się w okresie rozwoju i składających się na ogólny poziom inteligencji, tj. zdolności poznawczych, mowy, zdolności ruchowych i społecznych. Osoby ze stwierdzonym upośledzeniem mogą przejawiać szeroki zakres zaburzeń psychicznych a zapadalność na inne zaburzenia psychiczne w tej populacji jest trzy do czterech razy większa niż w populacji ogólnej. Oprócz tego osoby z tej grupy są znacznie bardziej narażone na ryzyko nadużyć fizycznych i seksualnych. W klasyfikacji ICD-10 dokonano podziału na upośledzenie umysłowe lekkie, umiarkowane, znaczne i głębokie (Gałecki, Szulc, 2018).

Osoby ze stwierdzonym upośledzeniem umysłowym lekkim w większości osiągają zdolność posługiwania się do mową do codziennych potrzeb, podtrzymywania rozmowy i uczestnictwa w wywiadzie klinicznym. Zasadnicze trudności dotyczą nauki szkolnej (trudności w nauce pisania i czytania). Iloraz inteligencji 50-69. Z kolei w przypadku osób z upośledzeniem umiarkowanym zauważalny jest powolny rozwój rozumienia i posługiwania się mową, ostateczne możliwości w tym zakresie są ograniczone. Także samoobsługa i umiejętności ruchowe są upośledzone i niektórzy wymagają nadzoru przez całe życie. Iloraz inteligencji 35-49 (Gałecki, Szulc, 2018).

W przypadku upośledzenia umysłowego znacznego zwraca się uwagę obecność etiologii organicznej i towarzyszących zaburzeń. Iloraz inteligencji 20-34 (Gałecki, Szulc, 2018).

Natomiast w przypadku upośledzenia umysłowego głębokiego stwierdza się iloraz inteligencji poniżej 20. Osoby z tą diagnozą mają poważne ograniczenia zdolności rozumienia i spełniania poleceń, instrukcji. Większość osób z tym rozpoznaniem nie może się poruszać, zanieczyszcza się i jest zdolna jedynie do podstawowych form niewerbalnej komunikacji. Umiejętność dbania o własne podstawowe potrzeby jest żadna lub bardzo mała. Konieczna jest stała pomoc i nadzór (Pużyński, Wciórka, 2000).

Jednakże określenie „upośledzenie umysłowe” odbierane jest jako kontrowersyjne, stygmatyzujące lub historyczne (Gałęcki, Bobińska, 2013). Najnowsze publikacje zalecają, aby stosować nazewnictwo niepełnosprawność intelektualna (Gałęcki, Szulc, 2018). Do tych wytycznych zastosowano się w przypadku DSM-5 zamiast określenia „upośledzenie umysłowe” wprowadzono określenie „niepełnosprawność intelektualna” (Gałęcki, Szulc, 2018). Obecnie odchodzi się od stopnia niepełnosprawności tj niepełnosprawność (upośledzenie) lekkie, umiarkowane, znaczne i głębokie. Dokonuje się podziału na niepełnosprawność intelektualną stopnia lekkiego (w tym niepełnosprawność intelektualna lekka) i niepełnosprawność intelektualną stopnia głębszego (niepełnosprawność umiarkowana, znaczna i głęboka) (Bobińska, Gałęcki, 2012 ; Bouras, Holt, 2007; Komender, 2002). Zaprezentowany podział uwzględnia samodzielność funkcjonowania , etiologię, objawy organicznego uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego, korelację ze sprawnością intelektualną rodziców i rozkład społeczny (Gałęcki, Bobińska, 2013).

Podział na niepełnosprawność intelektualną lżejszego stopnia i głębszą niepełnosprawność intelektualną został wykorzystany do podziału uzyskanego materiału badawczego.

1. Problemy komunikacyjne osób z niepełnosprawnością intelektualną

Na podstawie własnych obserwacji zauważono, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą mieć problem z rozumieniem interakcji społecznych i poleceń opiekunów. W ramach obowiązków psychologa postanowiono zweryfikować, która z płaszczyzn funkcjonowania poznawczego jest najbardziej zaburzona i uniemożliwia wyżej wymienionym osobom rozumienie rzeczywistości. Pierwsza obserwacja wskazywała na trudność w rozumieniu pojęć abstrakcyjnych, a także skutków działań. Tego typu zjawiska mogły indukować problemy powodujące spadek nastroju osób badanych. Dodatkowo dochodzi problem w werbalizacji odczuć osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zauważono, że pojawiają się problemy z opisem doznań bólowych tj. czasu trwania, siły i jego miejsca. Bardzo ważnym zagadnieniem jest również heterogeniczność omawianej grupy. Pomimo jednej diagnozy niepełnosprawności intelektualnej mogą występować z różnym nasileniem zaburzenia widzenia, mowy czy praktyki. Także zróżnicowany jest poziom męczliwości. Część osób ze względu na dolegliwości kardiologiczne zespolone z niepełnosprawnością intelektualną nie są w stanie fizycznie sprostać treningowi poznawczemu. W tym miejscu należy też zwrócić uwagę na męczliwość układu nerwowego. Podczas obserwacji uczestnika z Zespołem Pradera-Williego zwrócono uwagę na senność i wspomnianą męczliwość. Elementami klinicznymi Zespołu Pradera-Williego (ang. *Prader-Willi syndrome*, *Prader-Labhart-Willi syndrome*, PWS) są niski wzrost, niepełnosprawność intelektualna, hipogonadyzm, otyłość. Zaburzenia te wynikają z częściowej delecji długiego

ramienia chromosomu 15, pochodzącego od ojca (Butler, 1990). Osoba poddana obserwacji okresowo prezentowała wyższy poziom funkcjonowania w stosunku do pozostałej części grupy.

Zaistniałe problemy np. w werbalizacji zostały opisane m.in. przez Staniec (2018) i Kostrzewskiego, Wald (1981). Zwrócili oni uwagę na obniżony zasób słów. Podkreślają, że zaburzenia mowy w znaczący sposób inicjują powstanie zaburzeń emocjonalnych, które mogą utrudniać porozumiewanie się werbalne z otoczeniem. Zaobserwowano także spowolnienie tempa pojawienia się poszczególnych okresów rozwoju mowy (Kostrzewski, Wald, 1981).

2. Badania własne

2.1. Grupa badana

Grupę badawczą stanowią uczestnicy Środowiskowego Domu Samopomocy typu B (dla osób z niepełnosprawnością intelektualną). Grupę stanowi 13 osób, obu płci w przedziale wiekowym 24-40 lat. U osób tych zdiagnozowano w przeszłości niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim lub umiarkowanym.

2.2. Metody

Montrealaska Skala Oceny Funkcji Poznawczych (MoCA) autorstwa Z. Nasreddine'a jest przesiewowym narzędziem służącym do wykrywania łagodnych zaburzeń funkcji poznawczych. Znalazło ono zastosowanie do badania pamięci krótkotrwałej, funkcji wzrokowo-przestrzennych, językowych, fluencji słownej, uwagi, nazywania, abstrahowania oraz orientacji allopsychicznej. W zakresie badania zdolności wzrokowo-przestrzennych wykorzystano skróconą wersję testu łączenia punktów wzorowany na Teście Łączenia Punktów TMT B. Ponadto badany jest proszony o przerysowanie graniastosłupa (różne wersje w zależności od wersji MoCA). Kolejne zadanie polega na narysowaniu tarczy zegara, ze wszystkimi godzinami i wskazanie zadanej godziny. Następnie osoba badana proszona jest o nazwanie trzech narysowanych zwierząt przedstawionych w arkuszu testowym. Kolejnym etapem badania jest dwukrotna nauka listy 5 słów. Podana jest informacja, że za parę minut badany/a zostanie poproszony o odtworzenie ich z pamięci. Ocenie podlega odpowiedź pacjenta po paru minutach (przedostatnia pozycja testu-przypominanie odroczone). Kolejna część testu bada uwagę. Podtest polega na bezpośrednim odtworzeniu serii 5 cyfr, później 3 cyfr wspak (podobnie jak w przypadku WAIS-R Powtarzanie Cyfr). Kolejnym etapem jest badanie selektywności uwagi. Zadanie polega na klaśnięciu, w przypadku pojawienia się głoski „a” w sekwencji głosek czytanych przez badanego. Następnie osoba badana jest proszona o odejmowanie kolejno po 7 od wskazanej liczby. Po wykonaniu tego podtestu badany/a proszony jest o dokładne powtórzenie dwóch zdań

(funkcje językowe). Badana jest również fluencja słowna fonemiczna. Sprawdzana jest również zdolność abstrahowania polegająca na utworzeniu pojęć nadrzędnych dla dwóch zadanych przedmiotów, z poprzedzającym je przykładem. Przedostatnie badanie polega na przypominaniu odroczonym – osoba badana jest proszona o wypowiedzenie pięciu zapamiętanych wcześniej słów. Ostatnia część badania polega na dokładnym określeniu daty, dnia tygodnia, nazwania miejsca, w którym odbywa się badanie (Gierus, Mosiołek, Koweszko, Kozyra, Wnukiewicz, Łoza, Szulc, 2015). Osoba badana może uzyskać maksymalnie 30 punktów. W pierwszej dostępnej w Polsce wersji skali, opracowanej w Klinice Psychiatrii Wieku Podeszłego i Zaburzeń Psychotycznych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi, najbardziej rzetelnymi diagnostycznie punktami dla łagodnych zaburzeń poznawczych i otępienia były odpowiednio: 24 i 19 punktów (Magierska, Magierski, Fendler, Kłoszewska, Sobów 2012).

2.3. Wyniki

Uzyskane wyniki w Montrealskiej Skali Oceny Funkcji poznawczych zostały podzielone w zależności od poziomu niepełnosprawności intelektualnej. Uzyskano w ten sposób dwie podgrupy: osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i niepełnosprawnością w stopniu głębszym.

Tabela 1. Wyniki uzyskane w próbie badawczej

	Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim	Niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębszym
Wynik średni w MoCA [pkt]	13,82	6,00
Odchylenie standardowe [pkt]	3,12	2,14
N	6	7

W grupie osób ze stwierdzoną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wyniki w skali MoCA osiągały wartości od 11 do 18 punktów surowych. Natomiast w grupie osób z niepełnosprawnością w stopniu głębszym uzyskano wartości od 4 do 9 punktów. Wynik uśredniony w grupie pierwszej wynosi 13,82 punktów (odchylenie standardowe 3,12 punktów). W grupie drugiej 6 punktów (odchylenie standardowe 6 punktów).

2.4. Omówienie

W uzyskanych badaniach zauważalny jest równomierny obniżony poziom wykonania we wszystkich wymiarach MoCA. W zakresie zdolności wzrokowo-przestrzennych pojawiały się poprawne rysunki okręgu. Pozostałe elementy z części

wzrokowo-przestrzennej wykonywane były błędnie. Badani najczęściej prawidłowo wykonywali nazywanie zwierząt i fragment skali dotyczący orientacji allopsychicznej. Prawdopodobnie było to spowodowane częstym ćwiczeniem tych zdolności przez opiekunów i odtwórczy charakter tych zdolności. W tym miejscu warto przytoczyć amerykańskie badania (Nasreddine, Phillips, Bedirian, Charbonneau, Whitehead, Collin, Cummings, Chertkow 2005). Osoby z łagodnymi zaburzeniami funkcji poznawczych uzyskiwały średnie wyniki 22,1 punktów (zakres wyników 19,0-25,2). Chorzy z chorobą Alzheimera uzyskiwali średnie wyniki na poziomie 16,2 punktów (zakres wyników 11,4-21,0).

Wnioski

1. Istnieje różnica w wykonaniu Montrealskiej Skali Oceny Funkcji Poznawczych przez osoby z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej, a osobami z chorobą Alzheimera.
2. Interpretacja wykonania elementów MoCA umożliwia weryfikację kryteriów diagnostycznych niepełnosprawności intelektualnej ICD10 u osoby badanej.
3. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną wykonują poprawnie wyuczone elementy wzrokowo-przestrzenne tj. okrąg, nazywanie i są zorientowane allopsychicznie. Wykonanie błędne wymienionych elementów było zauważalne u osób niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym.
4. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną chętnie uczestniczyły w badaniu MoCA. Badanie tym narzędziem jest dla nich mniej obciążające niż rozbudowane narzędzia diagnostyczne.

Bibliografia:

- Bobińska, K. Gałęcki, P. (2012). Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznania niepełnosprawności intelektualnej, (w:) K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna - etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, 525-541, Wrocław: Continuo.
- Bouras, N., Holt, G. (2007). *Psychiatric and behavioural disorders in intellectual and developmental disabilities*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, M. (1990). Prader-Willi syndrome: current understanding of cause and diagnosis, *American Journal of Medical Genetics*, 35 (3), 319-332.
- Gałęcki, P., Bobińska, K. (2013). Seksualność osób niepełnosprawnych intelektualnie, *Medycyna po Dyplomie*, za: <https://podyplomie.pl/medycyna/15329,seksualnosc-osob-niepelnosprawnych-intelektualnie> (pobrano 5.05.2020).
- Gałęcki, P., Szulc, A. (2018). *Psychiatria*, Wrocław: Edra.

- Gierus, J., Mosiołek, A., Koweszko, T., Kozyra, O., Wnukiewicz, P., Łoza, B., Szulc, A. (2015). Montrealska Skala Oceny Funkcji Poznawczych MoCA 7.2 – polska adaptacja metody i badania nad równoważnością, *Psychiatria Polska*, 49 (1),171–179.
- Komender, J.(2002). Upośledzenie umysłowe – niepełnosprawność umysłowa, (w:) A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Wciórka (red.), *Psychiatria*, t. 2, 617-44, Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Kostrzewski, J., Wald, I. (1981). Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym, (w:) K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, 52-65, Warszawa, PWN.
- Magierska, J., Magierski, R., Fendler, W., Kłoszewska, I., Sobów, T. (2012). Zastosowanie polskiej adaptacji Montrealskiego Testu do Oceny Funkcji Poznawczych (MoCA) w przesiewowej ocenie funkcji poznawczych, *Neurologia i Neurochirurgia Polska*, 46, 130–139.
- Nasreddine, ZS., Phillips, NA., Bedirian, V., Charbonneau, S., Whitehead, V., Collin, I., Cummings, JL., Chertkow, H. (2005). The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: a brief screening tool for mild cognitive impairment, *Journal of the American Geriatrics Society*, 53, 695–699.
- Pużyński, S., Wciórka, J. (2000). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków, Vesalius, 189-193.
- Staniec, E. (2018). Metody komunikacji niewerbalnej z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, *Edukacja – Technika – Informatyka*, 9 (4), 448-459, doi: 10.15584/eti.2018.4.65

Mgr Bernadetta Olender-Jermacz, <https://orcid.org/0000-0003-2989-7715>
Katedra Pedagogiki Ogólnej i Opiekuńczej
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

Doświadczenie przez rodzinę wsparcia społecznego podczas izolacji domowej spowodowanej chorobą COVID-19

Family experience of social support during home isolation due to COVID-19 disease

doi: 10.34766/fetr.v42i2.307

Abstrakt: Osoby poddane izolacji domowej z powodu choroby COVID-19 znajdują się w trudnej sytuacji. Z jednej strony towarzyszy im obawa związana bezpośrednio z chorobą (czy i kiedy będą w stanie się wyleczyć), z drugiej, uniemożliwienie opuszczania własnego domu w celu załatwienia podstawowych spraw, powoduje pogłębienie bezradności. Ludzie w takiej sytuacji są wręcz skazani na pomoc z zewnątrz. Tekst przywołuje doświadczenia osób zarażonych koronawirusem w zakresie wsparcia społecznego, jakie otrzymywali będąc chorymi na Covid-19.

Słowa kluczowe: wsparcie społeczne, rodzina, Covid-19

Abstract: People subjected to home isolation due to COVID-19 disease are in a difficult situation. On the one hand, they are accompanied by fear directly related to the disease (if and when they will be able to recover), on the other, the prohibition to leave home in order to address basic needs increases the sense of helplessness. People under such circumstances have no choice but to rely on outside aid. The text describes experiences of people infected with the coronavirus in terms of social support they received while being sick with Covid-19.

Keywords: social support, family, Covid-19

Wprowadzenie

M. Piorunek (2010) zwraca uwagę, iż żyjemy w czasach, w których „wobec wielości wyzwań, problemów odwiecznych, powtarzalnych i powszechnych, ale przede wszystkim nowych, nieznanych, pojawiających się niejako poza jednostką i społeczną wyobraźnią, nieprzewidywalnych, do których rozwiązania nie można się przygotować, a wyćwiczone scenariusze stosowane w standardowych sytuacjach określonego typu zawodzą, pojawia się zapotrzebowanie na pomoc” (tamże, s. 8). Powyższe zdanie nabiera szczególnego znaczenia w aktualnym, niepewnym czasie związanym z pandemią.

Na początku 2020 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) ogłosiła, że wybuch epidemii spowodowanej przez nowy koronawirus stanowi zagrożenie dla zdrowia publicznego o zasięgu międzynarodowym. WHO stwierdziła, że istnieje duże ryzyko

rozprzestrzeniania się choroby wywoływanej przez tego koronawirusa, nazwanej COVID-19. W marcu 2020 roku Światowa Organizacja Zdrowia oceniła, że wspomniana choroba przybrała skalę pandemii (WHO, 2020). To wszystko wzbudziło niepokój i strach na dużą skalę, co można było obserwować m.in. w obleganiu sklepów spożywczych oraz aptek w poszukiwaniu płynów do dezynfekcji i maseczek.

Również w Polsce wraz z początkiem marca, gdy pojawił się pierwszy przypadek zakażenia, a następnie z dnia na dzień liczba chorych zaczęła rosnąć, dało się zauważyć wzrost niespotykanych często zachowań ludzi, zarówno tych pozytywnych, jak i nieodpowiednich. Przywołane w niniejszym tekście przypadki zachorowań na COVID-19 odkrywają różne postawy wobec osób, które dotknęła ta choroba. Osoby poddane izolacji domowej z powodu choroby COVID-19 znajdują się w trudnej sytuacji. Z jednej strony towarzyszy im obawa o własne zdrowie i życie, z drugiej uniemożliwienie opuszczania własnego domu w celu załatwienia nawet podstawowych spraw powoduje pogłębienie bezradności i skazanie na pomoc z zewnątrz.

1. Wsparcie społeczne – ujęcie definicyjne i klasyfikacja

W literaturze naukowej spotyka się różne definicje wsparcia społecznego. Najczęściej pojęciem wsparcie społeczne określa się „pomoc kierowaną w stosunku do poszczególnych osób lub grup w sytuacjach trudnych, których sami nie są w stanie konstruktywnie rozwiązać” (Sarzała, 2016, s. 269). Inna definicja mówi o wsparciu społecznym jako procesie, „podczas którego jedna osoba lub grupa osób ułatwia innej osobie lub grupie zaspokojenie jej potrzeb fizycznych, psychicznych i duchowych lub zewnętrznych w pokonywaniu utrapień, trudności, frustracji i stresu dnia codziennego” (Ostrowska, 2008, s. 285, por. także: Sarzała, 2016, s. 270). W większości opracowań termin wsparcie społeczne odwołuje się do „formalnych i nieformalnych związków wśród krewnych i przyjaciół albo członkostwa czy dobrowolnego uczestnictwa w organizacjach. Właśnie w takim ujęciu wsparcie społeczne bywa definiowane jako „wsparcie dostępne dla jednostki poprzez więzi społeczne z innymi jednostkami, grupami i szerszą zbiorowością” (Kacperczyk, 2006, s. 18).

Według S. Kawuli (1996) wsparcie społeczne stanowi rodzaj „interakcji społecznej podjętej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej, w której dochodzi do wymiany informacji, emocjonalnej lub instrumentalnej”.

W niniejszym tekście przyjmuje się definicję wsparcia społecznego rozumianego jako kategoria odnosząca się do relacji międzyludzkich. Zapotrzebowanie na społeczne wsparcie wiąże się z oczekiwaniem zaspokajania pragnień bądź pomocy w ich zaspokajaniu przez osoby z otoczenia (Jakimiuk, 2018, s. 207-220).

Jeśli chodzi o rodzaje wsparcia to najczęściej wymieniane są opisane poniżej wsparcie: instrumentalne, emocjonalne, informacyjne i integrujące. Stanowią one najbardziej

podstawowe rozróżnienia działań wspierających (Kacperczyk, 2006, s. 20; por. Cohen, Wills 1985, s. 310-357).

Wsparcie instrumentalne stanowi pomoc, która jest udzielana jednostce bezpośrednio, tzn. gdy osoba pomagająca ingeruje w sytuację dostarczając konkretnej pomocy, takiej jak wsparcie w pracy lub obowiązkach domowych, pomoc finansowa albo jakaś inna pomoc materialna lub przysługa świadczona bezpośrednio potrzebującemu. Generalnie, wsparcie instrumentalne obejmuje rzeczywistą, faktyczną pomoc w niezbędnych zadaniach. (Kacperczyk, 2006, s. 20; por. Cohen, Wills 1985, s. 310-357)

Wsparcie emocjonalne, związane z zachowaniem członków sieci wspierającej, wyraża się w okazywaniu sympatii, miłości, zaufania i troski. Istotą tego typu wsparcia jest pielęgnowanie w jednostce poczucia bycia ważnym, lubianym lub kochanym, posiadania powiernika albo serdecznego przyjaciela (Kacperczyk, 2006, s. 20-21; por. także: Gore, 1978, Holahan, Moos 1981).

Wsparcie informacyjne stanowi proces dostarczania porad bądź informacji, które mają na celu ułatwienie rozwiązywania problemów lub pomoc w odnalezieniu instytucji zajmujących się danym rodzajem życiowej trudności. Dotyczy możliwości dotarcia do użytecznych bądź niezbędnych informacji za pośrednictwem innych ludzi (Kacperczyk, 2006, s. 20; por. także: Cohen, Wills 1985, s. 310-357).

Wsparcie integrujące dotyczy miary osadzenia jednostki w społecznej sieci. Wspomniana społeczna integracja daje jednostce poczucie przynależności, a co za tym idzie poczucie odpowiedzialności i liczne zobowiązania wzajemności (Kacperczyk, 2006, s. 21; por. także: House, 1981). Wsparcie integrujące czasem jest pomijane przez niektórych badaczy lub zastępowane pojęciem koleżeństwa. Powiązane jest ono ze wsparciem, które czerpią ludzie ze spędzania z innymi wolnego czasu oraz wspólnego podejmowania różnych form aktywności (Kacperczyk, 2006, s. 21; por. także: Cohen, Wills 1985, s. 310-357).

Na interesujące rozróżnienie wsparcia społecznego wskazuje również Charles H. Tardy, który poza wsparciem emocjonalnym, instrumentalnym i informacyjnym wymienia również wsparcie wartościujące (Tardy, 1985, s. 187-202). Oznacza „dawanie komunikatów typu: jesteś dla nas kimś znaczącym, dzięki tobie mogliśmy to osiągnąć” (Jakimiuk, 2018, s. 207-220).

2. Wsparcie społeczne udzielone rodzinom w izolacji domowej

Wymienione i opisane powyżej rodzaje wsparcia społecznego odnoszą się do funkcji, jaką pełni interakcja wspierająca w relacji pomiędzy jednostką a jej otoczeniem (Jakimiuk, 2018, 207-220). Biorąc pod uwagę klasyfikację wsparcia można również określić rodzaje zachowań wspierających rodziny w czasie izolacji domowej z powodu choroby COVID-19.

Na znaczenie wsparcia społecznego podczas izolacji domowej wskazują wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę tekstu w czerwcu 2020 roku. Ich celem było poznanie sposobu postrzegania przez osoby chore na COVID-19 wsparcia społecznego od osób z różnych środowisk. Badania zostały oparte na wywiadach z pięcioma osobami zakażonymi nowym koronawirusem. W niniejszym opracowaniu zostały przedstawione fragmenty wyników badań, które ukazują znaczenie wsparcia społecznego w oparciu o doświadczenia badanych. Ich wypowiedzi na temat wsparcia społecznego przedstawiały się następująco (imiona zostały zmienione):

Zetknięcie się z koronawirusem uważałem za niemożliwe dla mnie. Chodziłem do sklepu, na pocztę, do pracy, głównie na świeżym powietrzu. Ograniczałem kontakt z ludźmi, dezynfekowałem dłonie, a i tak okazało się, że i ja i żona mamy COVID-19. Gdy dostałem telefon ze szpitala zakaźnego byłem zszokowany, nie mieliśmy nawet typowych dla tej choroby objawów. Zero gorączki, kaszlu, ucisku w klatce... a jednak dopadło i nas. Uczucie szoku zmieszane ze strachem o to, co będzie dalej. Bo scenariusze mogły być różne. Mogły, ale skończyły się pozytywnie dla mnie i mojej rodziny. Już następnego dnia po uzyskanej informacji o wyniku dodatnim urywały się telefony od różnych służb: z policji, z sanepidu, a nawet od władz miasta. Wszyscy, poza zwracaniem uwagi na procedury, których musieli przestrzegać, pytali, jak mogą pomóc i czy czegoś nam nie potrzeba. Wyrażali gotowość pomocy w czymkolwiek, gdybyśmy potrzebowali. Nasze dzieci, rodzina i sąsiedzi współczuli nam, że zostajemy zamknięci w domu, bez możliwości bezpośredniego kontaktowania się z kimkolwiek „z zewnątrz”. Wszyscy wokół stanęli na wysokości zadania: robili nam zakupy, każdego dnia pytali, jak się czujemy i pilnowali, czy nasz stan się nie pogarsza. To wszystko dało nam dużo siły na czas izolacji. Byliśmy z żoną we dwoje w domu, uwięzieni i „skazani” na swoje towarzystwo. Nadrobiliśmy trochę rozmów, wspólnie modliliśmy się każdego dnia. Czas jakby wtedy zwolnił (Sławomir, 58 lat).

Cieężko byłoby przetrwać ten cały covid, gdyby nie wsparcie ludzi życzliwych wokół. Pracownicy służb dzwoniли ze wskazówkami, udzielali rad, co robić, jak się odżywiać itp. Każdego dnia odbierałam też kilka telefonów kontrolnych od córek, od rodziny, od koleżanek. Wszyscy sprawdzali, czy nasz stan jest stabilny, czy nie trzeba wezwać do nas lekarzy. Przez telefon rozmawialiśmy o obawach, o tym, co zostało nam z dnia na dzień zabrane i o tym, że dopiero w obliczu braku możliwości opuszczenia domu docenia się proste rzeczy. Rozmawialiśmy z mężem, wspominaliśmy, co do tej pory zrobiliśmy i planowaliśmy, co jeszcze możemy zrobić, gdy już nas uwolnią. Prawie każdego dnia podchodziliśmy do bramy ogradzającej nasz dom, żeby odebrać produkty spożywcze, które akurat ktoś z rodziny lub sąsiadów nam podrzucił. To było bardzo miłe. Takie wsparcie było ciekawym kontrastem dla obelg, negatywnych komentarzy, a nawet życzenia śmierci (Joanna, 53 lata).

Gdy dowiedziałam się, że złapałam koronawirusa i wiedziały już o tym odpowiednie służby, a następnie rodzina i znajomi, czułam się jak gwiazda. Nie nadążałam z odbieraniem telefonów

i czytaniem wiadomości od dużego grona różnych ludzi. Mój przypadek COVID-19 wzbudził wielką sensację. Bo jak to możliwe – że odpowiadając NIE na stałe pytania: czy wróciła pani zza granicy lub czy w ciągu ostatnich 14 dni miała pani kontakt z osobą zakażoną – jednak zaraziłam się tym wirusem. Z mojej perspektywy czas izolacji w domu, a co za tym idzie, czas korzystania z pomocy innych ludzi był czymś dobrym. To cudownie, że można doświadczyć tak wielkiej życzliwości ludzi w tak trudnej sytuacji. Zarówno rodzina, jak i przyjaciele, znajomi dodawali nam otuchy. Niektórzy żartowali, że nam zazdroszczą, bo my już będziemy mieli to „z głowy” i będziemy żyli bez strachu, że za chwilę ponownie się zarazimy. Zabawne i jednocześnie urocze było, gdy przyjaciele wysyłali nam zdjęcia drzew, kwiatów, jeziora wraz z informacją „tak wygląda świat, niedługo i wy go zobaczycie”. Takie postawy dodawały otuchy. I to, że ludzie mieli chęć, aby stać dla nas w długich kolejkach po zakupy, robiąc to z nieukrywaną radością, powodowało, że robiło się ciepło na sercu (Agnieszka, 33 lata).

Dobrze, że w pobliżu było sporo osób z właściwym podejściem, bo jakbym karmił się tylko hejtem skierowanym w naszą stronę, to chyba popadłbym w kolejną chorobę, deprechę. Życie z koronawirusem zweryfikowało grono znajomych. Niektórzy dzwonili, żeby dowiedzieć się, jak to się stało, że zachorowałam, inni pytali jak się czuję, a jeszcze inni... co bym zjadł na obiad. I tym sposobem wycieraczka przed mieszkaniem zapełniała się jedzeniem. Na święta wielkanocne dostaliśmy tyle smakołyków, że nie dalibyśmy rady tego zjeść nawet w dużym gronie rodziców i dziadków. Powiedzenie „umiesz liczyć, licz na siebie” tu się nie sprawdziło. Okazało się, że w obliczu powszechnie uznanej za poważną choroby możesz nawet usłyszeć, że masz szybko zdrowieć, bo jesteś kimś ważnym (Krystian, 34 lata).

Muszę z pełną powagą stwierdzić, że wsparcie i pomoc to podstawowe słowa, jakie nasuwają mi się na myśl, kiedy ktokolwiek pyta mnie o koronawirusa. Bo niby jak można byłoby przeżyć godnie czas zamknięcia w czterech ścianach przez miesiąc? Szaleństwo jakieś.

Ogólnie nie spodziewałem się takiego wsparcia. Czuję się aż za mocno zaopiekowany: codzienne wizyty policji z pytaniem, jak się miewamy, telefony znajomych i rodziny. Czas w izolacji oddzielił dobrych od złych, przyjaciół od nieprzyjaciół. W trudnych czasach łatwo poznać, kto jest twoim przyjacielem. To jest przesiew ludzi, którzy cię lubią, dla których jesteś ważny z jednej strony, a z drugiej takich, którzy dzwonią tylko po informację, bo są ciekawscy. Okres kwarantanny to okres zacieśniania więzów rodzinnych. Można nadrobić stracony czas, wykorzystać go intensywnie. Można robić takie rzeczy, na które nigdy nie miało się czasu. Teraz czuję się jakbym wziął dopiero drugi oddech w życiu (Tomasz, 33 lata).

W powyższych wypowiedziach, wszyscy badani doświadczyli wsparcia od różnych ludzi, służb i w różnym zakresie. Nie bez znaczenia okazała się rola znajomych i rodziny, którzy pomagali na różne sposoby. Jeden z badanych zauważył, że dzięki izolacji mógł

więcej czasu, a właściwie cały czas poświęcić swojej rodzinie, co w „standardowym życiu” nie byłoby możliwe. Zrozumiał, jak cenną wartością jest czas spędzony z innymi, na nowo odkrył znaczenie więzi ludzkich.

Rzeczywista bliskość z innymi, jeśli bierze się pod uwagę podstawowy fundament życia rodzinnego, który tworzą relacje międzyludzkie, więzi międzyosobowe, może świadczyć o przeżywanym czy też doświadczanym szczęściu. Rodzina to tak naprawdę bliskie osoby, które są sobie dane, by tworzyć wspólnotę, budować, a czasem odbudowywać, życie i pomagać sobie nawzajem wzrastać w miłości. (Majewska, 2015, s. 200). Rodzina jest systemem, w którym liczy się zarówno każdy z osobna, jak i cała wspólnota. Przed rodziną stawiane są trudne zadania, którym musi ona sprostać. (Majewska, 2016, s. 270; por. także: Skruszewicz, 2012, s. 161). Do takich zadań można zaliczyć walkę z chorobą i przeciwnościami, jakie życie w czasie pandemii może postawić przed człowiekiem.

Osoby badane uzyskiwały wsparcie nie tylko ze strony rodziny, ale również służb, sąsiadów, znajomych, co podkreślali często w swoich wypowiedziach. W każdym przytoczonym przypadku uwidoczniła się rola wsparcia społecznego. Badani doświadczyli różnych jego rodzajów, od instrumentalnego, emocjonalnego, po informacyjne i wartościujące. Wsparcie instrumentalne przejawiało się w bezpośrednim udzielaniu pomocy w obowiązkach domowych, przekazywaniu informacji o sposobach postępowania, modelowaniu zachowań zaradczych oraz wsparciu materialnym (Jakimiuk, 2018, s. 207-220). Wsparcie emocjonalne było mocno podkreślane w wypowiedziach badanych. Niektórzy zauważyli, że bez wsparcia innych ludzi trudno byłoby im przetrwać okres przymusowej izolacji. Osoby, które udzielały chorym wsparcia emocjonalnego przekazywali pozytywne myśli, dawali poczucie bezpieczeństwa, nadzieję na to, że będzie lepiej, okazywali ciepło, życzliwość, empatię. Badani, którzy spędzali izolację tylko we dwoje udzielali sobie nawzajem wsparcia duchowego polegającego na wspólnej refleksji nad sensem życia i na modlitwie. Wsparcia informacyjnego udzielały najczęściej służby tj. policja, sanepid, z kolei wsparcie wartościujące pojawiało się ze strony najbliższej rodziny i znajomych. Przejawiało się ono w dawaniu jasnych komunikatów osobie potrzebującej, m.in. jesteś ważny, wartościowy, udało ci się coś osiągnąć.

Wszystkie wspomniane rodzaje wsparcia odegrały znaczącą rolę w procesie zdrowienia osób zarażonych koronawirusem. Badani mieli poczucie, że nie zostali sami w nowej, trudnej sytuacji, że mają na kogo liczyć, że ich życie ma sens i warto o nie walczyć.

Podsumowanie

Wspieranie stanowi działanie polegające na dostarczaniu pomocy z zastrzeżeniem, że pomoc ta jest odpowiedzią na kluczowy w danym momencie problem odbiorcy. Odbywa się

ono w relacji, a jego podstawę stanowią więzi społeczne mobilizowane w obliczu trudności. W tym sensie wspieranie to uruchamianie dostępnych zasobów. A. Kacperczyk (2006) w swojej książce pt. „*Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*” dochodzi do wniosku, iż właściwie każde działanie może być wspierające oraz zdefiniowane jako wsparcie, pod warunkiem, że spełnia następujące kryteria: po pierwsze pomaga odbiorcy poradzić sobie z problemem, a po drugie nie łamie jego autonomii w działającym się procesie (tamże, s. 278). Naturalnym wydaje się, że człowiek w relacjach z innymi kieruje się potrzebą uzyskiwania wielowymiarowego wsparcia. To właśnie dzięki niemu możliwe staje się zmniejszenie negatywnego oddziaływania życiowych wydarzeń, jak również dostarczenie jednostce konkretnych środków, które mogłyby służyć przezwyciężeniu następstw negatywnych wydarzeń. (Olejniczak, 2013, s. 183-188; por. także: Jaworowska-Obłój, Skuza, 1986).

Choroba staje się wyzwaniem nie tylko osoby, która się z nią zmagą, lecz również dla jej rodziny. Nie ulega bowiem wątpliwości, że wiadomość o chorobie jest wstrząsem dla rodziny, narusza fundamentalną potrzebę bezpieczeństwa. (Jaśkiewicz, 2012, s. 7) Dlatego też warto podkreślić wielką i niepodważalną rolę wsparcia społecznego. Dla rodziny, która z dnia na dzień traci poczucie bezpieczeństwa, taka codzienna bliskość, współodczuwanie, zrozumienie, empatia są bez wątpienia budujące i dają nadzieję na poprawę sytuacji.

Bibliografia

- Cohen, S., Wills, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis, *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Jakimiuk, B. (2018). Wsparcie społeczne w miejscu pracy jako czynnik kształtujący satysfakcję zawodową, (w:) J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Przyczynki empiryczne-Praktyka społeczna* (t. II), 207-220, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jaśkiewicz, J. (2012). Rodzina w zdrowiu i chorobie. Wybrane aspekty opieki nad przewlekle chorym, (w:) G. Dębska, A. Goździalska, J. Jaśkiewicz (red.), *Rodzina w zdrowiu i chorobie. Wybrane aspekty opieki nad przewlekle chorym*, 9-16, Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Majewska, A. (2016). (Od)budowa szczęścia rodzinnego w kontekście trudnych doświadczeń, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (28), 266-274.
- Kawula, S. (1996). Wsparcie społeczne – kluczowy wymiar pedagogiki społecznej, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 6-7.
- Kacperczyk, A. (2006). *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Olejniczak, P. (2013). Wsparcie społeczne i jego znaczenie dla osób starszych, *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 3, 2, 183-188.

- Ostrowska, K. (2008). *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Piorunek, M. (2010). O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień, (w:) M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, 56-71, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sarzała, D. (2016). Rodzina osoby przebywającej w izolacji więziennej jako środowisko wsparcia społecznego, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4 (28), 278-293.
- Tardy, Ch.H. (1985). Social support measurement, *American Journal of Community Psychology*, 2 (13), 187-202.
- Strona internetowa Światowej Organizacji Zdrowia za:
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331808/WHO-2019-nCoV-MentalHealth-2020.1-pol.pdf> (pobrano 5.05.2020)

Paweł Kosowski*, <https://orcid.org/0000-0002-6552-2729>

Dr Justyna Mróz*, <https://orcid.org/0000-0003-2515-2927>

*Katedra Psychologii

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

w Kielcach

Ocena komunikacji a poczucie samotności i satysfakcji z życia w czasie pandemii

The assessment of communication and the sense of loneliness and life satisfaction during the pandemic

doi:10.34766/fetr.v42i2.284

Abstrakt: Pandemia, panująca od pierwszego kwartału 2020 roku, wywołana wirusem SARS-CoV-2, znacząco wpływa na wiele aspektów życia człowieka. W wyniku wprowadzonych obostrzeń zmianom uległy: jakość oraz częstotliwość komunikacji międzyludzkiej. Celem niniejszych badań było zaobserwowanie związku pomiędzy jakością i częstotliwością komunikacji a satysfakcją z życia oraz poczuciem samotności w okresie pandemii. W badaniu wzięło udział 215 osób. Zmienne mierzono za pomocą skal: SWLS i DJGLS oraz specjalnie przygotowanej skali do oceny jakości i częstotliwości komunikacji. Wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że zarówno dla satysfakcji z życia, jak i samotności istotna, jest częstotliwość kontaktów. Jednak w przypadku satysfakcji z życia ocena częstotliwości kontaktów ma znaczeni wśród osób, które nie odczuwały pogorszenia komunikacji w sytuacji jej ograniczeń. Natomiast w przypadku samotności ocena częstotliwości kontaktów była istotna wśród osób, które odczuły pogorszenie kontaktów.

Słowa kluczowe: komunikacja, poczucie samotności, satysfakcja z życia

Abstract: The pandemic of COVID-19 disease caused by SARS-CoV-2 virus, which has been spreading since the first quarter of 2020, is impacting many different factors in life. The restrictions have changed the quality and frequency of communication. The purpose of this research analysis was to observe the relationship between the frequency and quality of communication and life satisfaction and the sense of loneliness during the pandemic. Two hundred fifteen people took part in the study. We used SWLS, DJGLS and a third scale specially designed to assess the quality and frequency of communication. Our results showed that the frequency of communication is important for both life satisfaction and the sense of loneliness. In the case of life satisfaction, the assessment of the frequency of communication is only significant among people who did not experience deterioration of communication despite the limitations. In case of the sense of loneliness, the assessment of frequency of contacts was important among people who felt the deterioration of communication with other people.

Keywords: communication, loneliness, life satisfaction

1. Wprowadzenie do badań własnych

Wiele zmian w dotychczasowym życiu wielu ludzi przyniósł czas od pierwszej połowy marca 2020 roku. W wyniku rozprzestrzeniającej się pandemii wirusa SARS-CoV-2, który wywołuje chorobę COVID-19 zostało wprowadzonych wiele obostrzeń oraz

ograniczeń przestrzeni życiowej i gospodarczej. W wyniku wzrostu liczby zachorowań, na terenie kraju zabroniono zgromadzeń, postulowano ograniczenie przemieszczania się w przestrzeniach zamieszkania jedynie do niezbędnych miejsc (pracy, aptek, sklepów).

Z uwagi na „nowość” tej sytuacji, która przejawiała się m.in. zubożeniem możliwości kontaktu z innymi ludźmi, trudnościami w uczestniczeniu w życiu społecznym czy zawodowym, interesujące są przejawy reakcji ludzi w tym czasie. Na Uniwersytecie Jagiellońskim podjęto się analizy psychologicznych reakcji ludzi na zaistniałą sytuację epidemiologiczną (Gulla, 2020). Analizując udostępnione, pierwsze zapiski, można zaobserwować wśród społeczeństwa różnorodne reakcje: od zaskoczenia i niedowierzania w momencie pojawienia się informacji o osobach zarażonych w Chinach, po strach. Dodatkowo, reakjom tym sprzyjał wszechobecny medialny szum (Gulla, 2020). Autorka wskazuje, że sytuacja zagrożenia rodzi wiele zachowań o podłożu lękowym. W miarę upływu czasu lęk „może uruchamiać myślenie spiskowe – takie, jak dawanie wiary teoriom o laboratoryjnym pochodzeniu wirusa lub o istnieniu jakichś bliżej nieokreślonych grup, działających w sposób ukryty i mających interes w zmniejszeniu populacji planety ” (Gulla, 2020).

Kolejnymi badaniami, dotyczącymi sytuacji pandemii, są analizy rozmów przeprowadzonych wśród ponad 3000 krakowskich studentów (Długosz, 2020). Pytania miały na celu sprawdzić m.in.: zainteresowanie studentów tematyką pandemii, poziom obaw związanych z zaistniałymi okolicznościami, ogólną ocenę kondycji psychosomatycznej czy długość czasu spędzanego w Internecie. Badanie dało wiele ciekawych informacji dotyczących zmian w funkcjonowaniu studentów, wywołanych wybuchem pandemii. Wyniki wykazały, że w okresie pandemii zwiększyła się częstotliwość występowania symptomów depresyjnych, zawrotów głowy czy też ogólnie rozumianego stresu. Rezultaty ujawniły, że studenci częściej zaczęli podejmować aktywne działania mające na celu redukcję stresu - zdecydowana większość aktywizuje się, co pozwala na odwrócenie uwagi od panującej sytuacji. Znaczna część badanych wykorzystuje racjonalizację, czyli poszukiwanie pozytywnych aspektów zaistniałej sytuacji oraz koncentrację na pozytywnych stronach własnego życia (Długosz, 2020). Zwiększeniu uległ również czas spędzany w Internecie, co wiąże się nie tylko ze wzrostem czasu wolnego, ale również ze zmianą trybu pracy czy też nauki akademickiej. Studenci krakowskich uczelni wykazują duże zainteresowanie epidemią poprzez aktualizowanie informacji o liczbie zarażeń i zgonów.

Dostępne wyniki badań (Długosz, 2020; Gulla, 2020) pokazują, że ludzie w okresie pandemii starają się dopasować do zaistniałej sytuacji i obniżyć poziom dyskomfortu, wykorzystując dostępne zasoby. W sytuacji narzuconych ograniczeń kontaktów z innymi ludźmi, zwłaszcza w kontakcie osobistym, może pojawiać się szereg emocji poprzez złość, lęk, rozczarowanie. Kontakty z innymi osobami, czy możliwość komunikowania się stanowi ważny element dla wypełniania ról społecznych, rozwoju i dobrego samopoczucia.

W prezentowanych badaniach zwrócono uwagę na to, jak ograniczone możliwości kontaktów z innymi osobami, czy to bliskimi czy również przypadkowymi, mogą wiązać się z poczuciem osamotnienia i satysfakcją z życia.

1.1. Poczucie samotności

Badacze komunikacji zwracają uwagę na związek między komunikacją a poczuciem samotności. Akcentują znaczenie dwóch aspektów: jakie działania związane z komunikacją bądź też zakłócenia mogą kształtować samotność oraz czy komunikacja może poprawić odczuwaną już samotność (Wang, Fink, Cai, 2008).

W podejściu poznawczym samotność jest oparta na subiektywnym spostrzeganiu więzi społecznych i ich ocenie. Samotność jest wynikiem rozbieżności pomiędzy oczekiwanymi/pożądanymi a faktycznymi relacjami społecznymi. De Jong Gierveld i in. (2009) zauważają, że samotność ma charakter subiektywny i negatywny. Jest wynikiem poznawczej oceny dotyczącej ilości i jakości istniejących relacji a standardami, jakie jednostka ma wobec relacji. Samotność może być jedną z możliwych konsekwencji oceny sytuacji, która przejawia się niewielką liczbą relacji. To czy dana osoba będzie odczuwała samotność w związku z ilością kontaktów, zależy od jej standardów. Według Rembowskiego (1992) samotność jest rozumiana jako psychospołeczne doświadczenie polegające na świadomej izolacji od innych osób. Izolacja ta jest wynikiem niezgodności pomiędzy oczekiwaniami a realnymi możliwościami osoby.

Samotność jest różnicowana na dwa typy: samotność emocjonalną oraz samotność społeczną (Weiss, 1973). Samotność emocjonalna odnosi się do braku bliskich, intymnych relacji np. z partnerem czy bliskim przyjacielem. Doświadczenie samotności emocjonalnej może być związane z utratą partnera wskutek jego śmierci bądź rozwodu. W takiej sytuacji dominuje pustka i poczucie odrzucenia. Z kolei samotność społeczna związana jest z brakiem posiadania szerszej sieci społecznych kontaktów, jak np.: rodzeństwo, przyjaciele, sąsiedzi itp. Przykładem generowania społecznej samotności może być zmiana zamieszkania do zupełnie nowego miejsca. Z kolei wśród adolescentów doświadczenie tego typu samotności jest często zgłaszane w sytuacji rozpoczęcia nauki w nowym miejscu.

Dołęga (2003) dodatkowo wyróżnia samotność egzystencjalną, która opiera się na negatywnej ocenie swojego życia. Ocena ta związana jest z warunkami życia, urządzeniu świata, które nie są zależne od podmiotu. Samotność egzystencjalna jest stosunkowo trwałym poczuciem braku wspólnoty, inności i opuszczenia.

Ponadto samotność wykazuje się dynamiką i można ją rozpatrywać poprzez trzy fazy (Lake, 1993). Faza pierwsza to zablokowanie kontaktów z innymi osobami. Faza druga przejawia się m.in. brakiem zaufania do siebie, do innych osób, co przejawia się poczuciem niezdolności do podejmowania i utrzymywania kontaktów z innymi. W trzeciej fazie rozwoju poczucia samotności człowiek dochodzi do przekonania, że nikogo nie obchodzi,

a inni są wobec niego obojętni. Takie nastawienie wzmacnia poczucie osamotnienia i utrudnia jego pokonanie. Wejście w pierwszą fazę kształtowania się samotności spowodowanej narzuconym ograniczeniem kontaktów z innymi osobami może, choć nie musi, skutkować przechodzeniem w kolejne fazy, aż do odczuwania głębokiego poczucia osamotnienia.

Jednym z czynników chroniących przed samotnością jest obecność innych osób. Liczne badania koncentrują się na badaniu predyktorów samotności w postaci posiadania bliskiej osoby, partnera (samotność emocjonalna) oraz sieci społecznej, do której dana osoba przynależy (samotność społeczna).

1.2. Zagadnienia w obrębie dobrostanu i satysfakcji z życia

Dobrostan psychiczny traktowany jest jako wskaźnik adaptacji jednostki do różnych wydarzeń krytycznych czy kryzysowych (Ryff, 2014, 2017).

Dobrostan psychiczny definiowany jest, zarówno jako afektywna jak i kognitywna, ocena własnego życia (Czapiński, 2004). Na pełną ocenę dobrostanu składa się poznawcza ocena własnego życia, która obejmuje m.in. ocenę satysfakcji z kontaktów z innymi ludźmi, satysfakcję z pracy, życia rodzinnego itp. Z kolei emocjonalna ocena dobrostanu odnosi się do odczuwania pozytywnych emocji i względnego braku obecności negatywnych emocji (Zimbardo i in. 2017).

Dobrostan psychiczny wiąże się z odczuwanym poczuciem szczęścia, które (por. Argyle, 2004) można zdefiniować jako subiektywne poczucie satysfakcji lub obecność pozytywnych objawów afektywnych w określonym czasie (Wołpiuk-Ochocińska, 2018). Osoba cechująca się wysokim poziomem szczęścia wykazuje względną wysoką sprawność psychiczną oraz fizyczną, jak i większą aktywność motoryczną oraz otwartość na doświadczenia (Veenhoven, 2008; Wołpiuk-Ochocińska, 2018).

Niektóre koncepcje dobrostanu w szczególności sposób akcentują ważność aspektu społecznego. Ryff (2014, 2017) jako jedną ze składowych dobrostanu podaje pozytywne kontakty z innymi, obok samoakceptacji, autonomii, panowania nad otoczeniem, posiadanie celu życiowego oraz pragnienie osobistego rozwoju. Pozytywne relacje z innymi są tu rozumiane jako doświadczenie kontaktów, które charakteryzują się pełnym zaufaniem, ponadto umiejętnością budowania relacji intymnych, głębokiej przyjaźni, oraz wysokim poziomem empatii wobec innych.

Z kolei Keyes (por. Keyes, Shapiro, 2004) jako odrębny wymiar dobrostanu wprowadza pojęcie dobrostanu społecznego (social well-being), podkreślając, jak ważne są interakcje międzyludzkie. Dobrostan społeczny odnosi się do tego, jak dobrze jednostka funkcjonuje w społeczeństwie. Ocena dobrostanu społecznego opiera się na pięciu wymiarach: akceptacji społeczeństwa, społecznej aktualizacji, społecznego wkładu, społecznej koherencji oraz integracji społecznej.

Badania prowadzone przez badaczy nurtu pozytywnego w psychologii dotyczące dobrostanu wykazały, że koreluje on z wieloma zmiennymi, m.in.: twardością, stresem i stylami radzenia sobie (Cieślak, Łuszczynska, 2002) czy bezrobociem (np. Argyle, 2004).

Badania dotyczące relacji komunikacji oraz dobrostanu psychicznego wśród internautów- użytkowników komunikatorów elektronicznych (Kraut i in. 1998) wykazały wśród nich większy poziom poczucia samotności, co jednocześnie stało się swoistym paradoksem, gdyż medium, które miało ułatwić komunikację- zarówno jej jakość, częstotliwość, jak i jej zasięg- jednym słowem miało usprawnić kontakty społeczne, sprawiło, że zdolności interpersonalne badanych znacznie się pogorszyły (Błachnio, 2007). Polskie badania (Batorski, 2004) będące niejako odpowiedzią na badanie Krauta (1998), ukazały, że większe poczucie samotności obecne było u osób, które dopiero zaczynały korzystać z komunikatorów internetowych, jednak negatywne objawy wraz z upływem czasu słabły.

2. Cel i specyfika badań własnych

Celem prezentowanych badań było określenie znaczenia czynników sytuacyjnych związanych z jakością i częstotliwością komunikacji w okresie pandemii dla poczucia samotności oraz satysfakcji z życia. Dodatkowo, odnosząc się do założeń De Jong Gierveld i in. (2009), dotyczących standardów została zwrócona uwaga, na to, czy dana sytuacja miała znaczenie na subiektywną ocenę pogorszenie komunikacji z innymi. Wobec przedstawionych doniesień postawiono hipotezę, że czynniki sytuacyjne odnoszące się do komunikacji (jakość i częstotliwość komunikacji w okresie pandemii) będą wyjaśniały poczucie samotności (zależność ujemna), jak i satysfakcję z życia (zależność dodatnia)(H1). Ponadto założono, że wśród osób, które deklarują pogorszenie komunikacji w okresie epidemii, związki te będą silniejsze (H2).

2.1. Badana grupa i procedura

Badanie objęło grupę 215 osób, w tym 164 kobiety (75,8%) oraz 52 mężczyzn (24,2%). Wiek osób badanych wyniósł średnio 23 lata ($SD=7$); 154 osoby (71,2%) posiadały wykształcenie średnie, 56 osób (26,1%) wykształcenie wyższe, natomiast 6 osób (2,8%) wykształcenie podstawowe. Udział w badaniu nie wiązał się z żadnymi materialnymi korzyściami, był całkowicie dobrowolny, a badani na każdym etapie mieli możliwość rezygnacji z dalszego uczestnictwa. Badania zostały przeprowadzone on-line w okresie marca i kwietnia 2020 roku.

2.2. Narzędzia badawcze

Na potrzeby badania wykorzystano dwie skale: [1] *Skalę Satysfakcji z Życia (Satisfaction with Life Scale-SWLS)*(Diener i in. 1985; Juczyński, 2001), [2] *Skalę poczucia samotności de Jong Gierveld (de Jong Gierveld Loneliness Scale- DJGLS)* (de Jong Gierveld, van

Tilburg, 1999; Grygiel i in. 2011). W celu sprawdzenia jakości i częstotliwości komunikacji stworzono krótki arkusz do ich oceny. Badanie przeprowadzone było w formie zdalnej za pomocą *Arkuszy Google*.

W badaniu wykorzystano Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS, Juczyński, 2001). Skala odnosi się do poznawczej oceny zadowolenia z życia. W skład skali wchodzi 5 itemów. Badani określają na skali typu Likerta od 1 do 7, jak bardzo zgadzają się lub nie z podanymi stwierdzeniami, jednocześnie oceniając stopień zadowolenia z własnego życia i jego warunków.

Dla określenia poczucia samotności została użyta Skala Poczucia Samotności de Jong Gievelde (2006, polska adaptacja Grygiel i in., 2011). Skala składa się z 11 itemów, 6 z nich określa samotność emocjonalną, 5 samotność społeczną. Badani odpowiadają na 5-stopniowej skali typu Likerta.

Ocena komunikacji. Badani odpowiadali na dwa pytania dotyczące komunikacji w okresie pandemii. Pierwsze dotyczyło oceny częstotliwości komunikacji, drugie pytanie dotyczyło oceny jakości komunikacji. Badani odpowiadali na skali od 1 do 5.

Analizy statystyczne wykonano przy użyciu programu SPSS ver. 21.

3. Uzyskane wyniki

W pierwszej kolejności został obliczony współczynnik korelacji r - Pearsona pomiędzy zmiennymi. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Współczynnik korelacji r - Pearsona między zmiennymi $N=215$

	Częstotliwość komunikacji	Jakość komunikacji	Satysfakcja z życia	Samotność	Emocjonalna samotność	Spoleczna samotność
Częstotliwość komunikacji	1	.654**	.305**	-.141*	-.109	-.155*
Jakość komunikacji	.654**	1	.222**	-.011	-.004	-.017
Satysfakcja z życia	.305**	.222**	1	.087	.104	.051
Samotność	-.141*	-.011	.087	1	.937**	.902**
Emocjonalna samotność	-.109	-.004	.104	.937**	1	.694**
Spoleczna samotność	-.155*	-.017	.051	.902**	.694**	1

** . Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

* . Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Wyniki analizy korelacji wskazują, że ocena częstotliwości komunikacji w ostatnim czasie koreluje pozytywnie z satysfakcją z życia oraz oceną jakości komunikacji a ujemnie z ogólnym i społecznym poczuciem samotności. Natomiast ocena jakości komunikacji w ostatnim czasie koreluje pozytywnie z satysfakcją z życia.

W dalszych analizach uwzględniono podział na osoby, które deklarowały pogorszenie się komunikacji w okresie epidemii i osoby, które takiego pogorszenia nie odczuły. Wśród pierwszej grupy znalazło się 132 osób, a wśród drugiej 83 osoby. Wykonano analizę korelacji pomiędzy zmiennymi w dwóch grupach. Uzyskane wyniki zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 2. Korelacje pomiędzy zmiennymi w grupie osób oceniających sytuację pandemii jako pogarszającą ich kontakty społeczne (n=132) oraz nie pogarszającą ich kontakty społeczne (n=83)

	Częstotliwość komunikacji	Jakość komunikacji	Satysfakcja z życia	Samotność	Emocjonalna samotność	Społeczna samotność
Częstotliwość komunikacji	1	,457**	,385**	-,036	-,064	,004
Jakość komunikacji	,708**	1	,252*	,056	,035	,076
Satysfakcja z życia	,252**	,196*	1	,177	,167	,166
Samotność	-,295**	-,146	-,010	1	,954**	,923**
Emocjonalna samotność	-,206*	-,102	,035	,920**	1	,764**
Społeczna samotność	-,338**	-,166	-,063	,883**	,627**	1

** . Korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

* . Korelacja istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Poniżej przekątnej współczynniki korelacji pomiędzy zmiennymi w grupie osób z grupy oceniającej sytuację pandemii jako pogarszającą ich kontakty społeczne (n=132), powyżej przekątnej wyniki współczynniki korelacji pomiędzy zmiennymi w grupie osób z grupy oceniającej sytuację pandemii jako nie pogarszającą ich kontakty społeczne (n=83)

W grupie osób oceniających pogorszenie się komunikacji w ostatnim czasie ocena częstotliwości komunikacji pozytywnie korelowała z satysfakcją z życia oraz z oceną jakości komunikacji, oraz negatywnie z ogólnym poczuciem samotności, jak i samotnością emocjonalną i społeczną.

W dalszym kroku wykonano analizy regresji, osobno w grupie osób, które oceniały, że w obecnej sytuacji ich relacje uległy pogorszeniu i w grupie osób, które nie odczuwały takiego pogorszenia. Analizy wykonano w celu wyjaśnienia, jak ocena jakości i częstotliwości komunikacji wyjaśnia poczucie samotności i satysfakcję z życia . Uzyskane wyniki są przedstawione w tabelach 3 i 4.

Tabela 3. Analiza regresji dla satysfakcji z życia w grupie osób oceniających pogorszenie się komunikacji i niewskazujących pogorszenia. Częstotliwość i jakość komunikacji jako predykatory

	Pogorszenie się komunikacji n=131				Niepogorszenie się komunikacji n=82				
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>	
Częstotliwość komunikacji	1.04	.558	.226	.063	2.11	.718	.340	.004	
Jakość komunikacji	.205	.679	.036	.763	.688	.819	.097	.403	
				$R=.25; R^2=.06; F(2,129)=4.05$ $p<.014$					$R=.40; R^2=.16;$ $F(2,80)=7.354 p<.001$

Uzyskane wyniki analizy regresji wskazują, że ocena częstotliwości i jakości komunikacji, w przypadku pogorszenia się komunikacji, są nieistotne dla satysfakcji z życia. Z kolei w przypadku oceny komunikacji jako nie pogarszającej się w okresie epidemii częstotliwość okazała się istotna na poziomie statystycznym dla satysfakcji z życia ($Beta=.34$, $p<.004$), wyjaśniając 16 % wariacji (tab. 3).

Z kolei w przypadku poczucia samotności, wyniki analizy regresji wskazały, że ocena częstotliwości i jakości komunikacji jest nieistotna w przypadku nie pogorszenia się komunikacji. Natomiast w grupie osób oceniających, że komunikacja pogorszyła się w okresie pandemii, częstotliwość okazał się istotna ($Beta=-.38$, $p<.002$) wyjaśniając 10% wariacji (tab. 4).

Tabela 4. Analiza regresji dla poczucia samotności w grupie osób oceniających pogorszenie się komunikacji i niewskazujących pogorszenia. Częstotliwość i jakość komunikacji jako predykatory

	Pogorszenie się komunikacji n=131				Niepogorszenie się komunikacji n=82				
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>p</i>	
Częstotliwość komunikacji	-3.32	1.02	-.385	.002	-8.89	1.42	-.078	.539	
Jakość komunikacji	1.33	1.24	.127	.287	1.19	1.61	.092	.462	
				$R=.31; R^2=.10;$ $F(2,129)=6.77 p<.002$					$R=.09; R^2=.00;$ $F(2,80)=.323 p<..725$

Ponadto, zarówno w przypadku emocjonalnej, jak i społecznej samotności ocena częstotliwości i jakości komunikacji była nieistotna w przypadku nie pogorszenia się komunikacji. Natomiast w drugiej grupie, oceniającej pogorszenie się komunikacji w okresie pandemii, ocena częstotliwości okazała się istotna w przypadku emocjonalnej samotności ($Beta=-.268, p<.029$) wyjaśniając 5 % wariacji (tab. 5), a społecznej samotności ($Beta=-.442, p<.001$) wyjaśniając 13% wariacji (tab. 6).

Tabela 5. Analiza regresji dla emocjonalnej samotności w grupie osób oceniających pogorszenie się komunikacji i nie wskazujących pogorszenia. Częstotliwość i jakość komunikacji jako predyktory

	Pogorszenie się komunikacji n=131				Niepogorszenie się komunikacji n=82				
	B	SE	Beta	p	B	SE	Beta	p	
Częstotliwość komunikacji	-1.39	.634	-.268	.029	-.687	.848	-.101	.421	
Jakość komunikacji	.555	.770	.088	.472	.627	.967	.081	.519	
				$R=.21; R^2=.05;$ $F(2,129)=3.13 p<.047$					$R=.09; R^2=.00;$ $F(2,80)=.372 p<..687$

Tabela 6. Analiza regresji dla społecznej samotności w grupie osób oceniających pogorszenie się komunikacji i nie wskazujących pogorszenia. Częstotliwość i jakość komunikacji jako predyktory

	Pogorszenie się komunikacji n=131				Niepogorszenie się komunikacji n=82				
	B	SE	Beta	p	B	SE	Beta	p	
Częstotliwość komunikacji	-1.92	.508	-.442	.001	-.203	.662	-.038	.760	
Jakość komunikacji	.775	.618	.146	.212	.563	.755	.093	.458	
				$R=.35; R^2=.13;$ $F(2,129)=9.12 p<.001$					$R=.08; R^2=.00;$ $F(2,80)=.279 p<..757$

4. Dyskusja wyników

Celem prezentowanych badań było określenie związku pomiędzy oceną komunikacji (częstotliwości i jakości) a poczuciem samotności i satysfakcją z życia w czasie trwania pandemii wirusa SARS-CoV-2. Dodatkowo zwrócono uwagę na związek pomiędzy zmiennymi w dwóch grupach osób, tych, którzy deklarowali, że w czasie pandemii komunikacja z innymi osobami uległa pogorszeniu, oraz tych, którzy pogorszenia nie deklarowali.

Uzyskane wyniki wskazały, że największe znaczenie, zarówno dla samotności, jak i satysfakcji z życia ma ocena częstotliwości kontaktów z innymi. Prawdopodobnie wynika to, z tego, iż kontakty z innymi osobami określają przynależność jednostki do różnych grup społecznych i są wyznacznikiem sieci społecznych, do których jednostka przynależy. W ten sposób może być zaspokajana potrzeba afiliacji, co może skutkować lepszą oceną jakości życia i satysfakcją z niego. Natomiast, podczas deprywacji tej potrzeby może dochodzić do doświadczenia osamotnienia. Potwierdzają to badania Zalewskiej (1999), gdzie zostały wykazane związki między afiliacją a satysfakcją z życia.

Interesującym okazało się to, że ocena częstotliwości kontaktów jest ważna dla satysfakcji z życia tylko wśród osób, które uznały, że obecna sytuacja pandemii nie pogorszyła ich relacji z innymi. Odwrotnie w przypadku poczucia samotności, tu związek z oceną częstotliwości kontaktów okazał się istotny tylko w przypadku osób, które obecną sytuację oceniły jako pogarszającą się. Okazuje się, że częstotliwość kontaktów z innymi ma związek z odczuwanym zadowoleniem, bądź osamotnieniem. Jeśli nie ma pogorszenia możliwości komunikacji z innymi, częstotliwość kontaktów sprzyja odczuwaniu zadowolenia z życia.

Częstotliwość kontaktów, bardziej niż ich jakość, pełni funkcję ochronną. W sytuacji kontaktów z innymi można uzyskać wsparcie społeczne, które jest jednym z predyktorów satysfakcji z życia, jak potwierdzają badania w różnych grupach, m.in. osób z uszkodzonym rdzeniem kręgowym (Byra, 2011), czy wśród osób z chorobą niedokrwienną (Glińska i in., 2014).

Dodatkowo można przyjąć, że osoby, które podczas pandemii nie odczuły pogorszenia kontaktów z innymi, w sposób efektywny korzystają ze swoich zasobów. Takim zasobem może być częstotliwość kontaktów z innymi. Osoby te wykorzystują swoje zasoby, aby poradzić sobie z nową sytuacją. W konsekwencji sprzyja to pozytywnej ocenie życia. Ryff (2014, 2017) podaje, że dobrostan psychiczny może być wyznacznikiem pozytywnej adaptacji.

Niska ocena częstotliwości kontaktów z innymi w czasie pandemii wiąże się z poczuciem osamotnienia, przede wszystkim w grupie osób, które oceniają, pogorszenie się komunikacji w tym okresie. Można przyjąć, że nie doświadczają wystarczającej ilości

wsparcia od innych, co skutkuje odczuwaniem smutku i samotności. Uzyskany wynik jest spójny z wcześniejszymi badaniami, np. Konczelska i Sikora (2017) w swoich badaniach wśród osób, które doświadczyły śmierci własnego dziecka, wykazały ujemny związek pomiędzy wsparciem a objawami depresyjnymi.

Ponadto uzyskane wyniki wskazują zasadność stwierdzenia De Jong Gierveld i in. (2009) dotyczącego standardów oceny danej sytuacji przez jednostkę, aby doświadczać poczucia osamotnienia. Sama sytuacja ograniczenia możliwości kontaktów z innymi w okresie pandemii nie miała aż takiego znaczenia dla odczuwania samotności, jak dopiero ocena tej sytuacji, jako skutkującej pogorszeniem się możliwości kontaktów z innymi.

Prezentowane badania mają również swoje ograniczenia; dotyczyły tylko subiektywnej oceny komunikacji, jak i innych zmiennych i były przeprowadzone online. Dodatkowo nie wzięto pod uwagę poziomu poczucia samotności i satysfakcji z życia sprzed okresu pandemii, co mogło mieć znaczenie dla obecnego poziomu tych zmiennych.

Uzyskane wyniki mogą być jednak punktem wyjścia do szerszych badań dotyczących reakcji człowieka na ograniczenia kontaktów społecznych, jak i znaczenia relacji z innymi na poczucie samotności i satysfakcji z życia.

Bibliografia:

- Argyle, M. (2004). *Psychologia szczęścia*, Wrocław: Astrum.
- Batorski, D. (2004). *Sieci społeczne. Charakterystyka, uwarunkowania i konsekwencje struktur relacji społecznych na przykładzie komunikacji internetowej*, Praca doktorska, IS UW, Warszawa.
- Błachnio, A. (2007). Przegląd wybranych badań nad wpływem Internetu na dobrostan psychiczny i kontakty społeczne użytkowników, *Psychologia Społeczna*, 2 (5), 225–233.
- Byra, S. (2011). Satysfakcja z życia osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego w pierwszym okresie nabycia niepełnosprawności - funkcje wsparcia otrzymywanego i oczekiwanego, *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 17 (2), 64-70.
- Cieśliak, R., Łuszczynska, A. (2002). Związek twardości z dobrostanem i stresem w pracy, *Psychologia Jakości Życia*, 1(1), 79-103.
- de Jong Gierveld, J., Van Tilburg, T., Dykstra, P.A. Vangelisti. A., Perlman, D. (2006). Loneliness and social isolation, *Cambridge handbook of personal relationships*, 485-500, Cambridge: Cambridge University Press.
- de Jong Gierveld, J., Broese van Groenou, M., Hoogendoorn, A.W., & Smit, J.H. (2009). Quality of marriages in later life and emotional and social loneliness, *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64 (4), 497-506.
- Dołęga, Z. (2003). *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Grygiel, P., Humenny, G., Rebisz, S., Switaj, P., Sikorska-Grygiel, J. (2011). Validating the Polish adaptation of the 11-item De Jong Gierveld Loneliness Scale, *European Journal of Psychological Assessment*, 29, 129-139. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000130>.
- Glińska, J., Cezak, E., Lewandowska, M., Brosowska, B. (2014). Wsparcie społeczne a satysfakcja z życia osób z chorobą niedokrwienną serca, *Problemy Pielęgniarstwa*, 22 (3), 265-270.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia. Skala Satysfakcji z Życia*, 134-138, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Keyes, C.L., Shapiro, A. D. (2004). Social well-being in the United States: A descriptive epidemiology, *How healthy are we*, 15 (3), 350-72.
- Konczelka, K., Sikora, J. (2017). Potraumatyczny wzrost, wsparcie społeczne i zdrowie psychiczne w sytuacji doświadczenia śmierci dziecka, *Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*, 2(25), 39-51.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukhopadhyay, T., Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?, *American Psychologist*, 53(9), 1017-1032.
- Lake, T. (1993). *Samotność: jak sobie z nią radzić*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Rembowski, J. (1992). *Samotność*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia, *Psychotherapy and psychosomatics*, 83 (1), 10-28.
- Ryff, C.D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions, *International review of economics*, 64 (2), 159-178.
- Veenhoven, R. (2008). Healthy Happiness: Effects of Happiness on Physical Health and the Consequences for Preventive Health Care, *Journal of Happiness Studies*, 9 (3), 449-469.
- Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Wołpiuk-Ochocińska, A. (2018). Kompetencje społeczne i poczucie własnej skuteczności jako predyktory poczucia szczęścia u nauczycieli, *Edukacja -Technika -Informatyka*, 4(26), 372-378.
- Zalewska, A. (1999). Typy zadowolenia z życia a system wartościowania, *Forum Psychologiczne*, 4 (2), 138-155.
- Zimbardo, P., Johnson L. R., McCann, V. (2017). *Psychologia kluczowe koncepcje. Tom 5, Człowiek i jego środowisko*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Źródła internetowe

- De Jong Gierveld, J. , van Tilburg, T. (1999). *Manual of the Loneliness Scale 1999*, za:
https://home.fsw.vu.nl/TG.van.Tilburg/manual_loneliness_scale_1999.html
(pobrano 25.05.2020).
- Długosz, P., (2020). *Raport z badań: „Krakowscy studenci w sytuacji zagrożenia pandemią koronawirusa”*, za: Instytut Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie; Kraków za:
<http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/7036/Krakowscy%20studenci%20w%20sytuacji%20zagro%20enia%20pandemi%20%20koronawirusa-Piotr%20D%20ugosz.pdf?sequence=1>
- Gulla, B. (2020). *Reakcje psychologiczne na sytuację epidemiologiczną COVID-19*, za:
https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/153803/gulla_reakcje_psychologiczne_na_sytuacje_epidemiologiczna_covid-19_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
(pobrano 11.05.2020).

Część II.

Dr Józef Placha, <https://orcid.org/0000-0002-7334-8468>

Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi

Laski

Komunikacja przez dialog warunkiem dobrej współpracy z innymi

Communication through dialogue as a condition for good cooperation with others

doi: 10.34766/fetr.v42i2.294

Abstrakt: W relacjach międzyludzkich chodzi o wypracowanie takiego stylu życia, aby nasza codzienność była okazją do spotkania z innymi.

Nauki społeczne – również pedagogika – podkreślają w tym procesie szczególną rolę „komunikatywności”, która najbardziej uwyrażnia się w dialogu; przy czym nie jest to tylko odwołanie się do roli słowa, ale takie posługiwanie się nim, aby powodował u rozmówców zmianę ich sposobu bycia.

Dialog w takim rozumieniu stanowi więc szczególną płaszczyznę komunikacji, prowadząc także do wspólnego działania; a w dalszej konsekwencji, do pełnego rozwoju osobowości – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Słowa klucze: codzienność, dialog, komunikacja, współpraca

Abstract: Interpersonal relations are all about developing such a lifestyle that provides everyday opportunity to meet others.

Social sciences - also pedagogy - emphasize the unique role of "communicativeness" in this process, which is most pronounced in the dialogue; it is not only a reference to the role of the word but also its use in such a way that it causes the interlocutors to change their way of being.

Thus, dialogue in this sense is a particular platform of communication, also leading to joint action; and, consequently, to the full development of personality, - both in the individual and social dimension.

Keywords: cooperation, communication, dialogue, everyday life

1. Komunikacja

Komunikacja osobowa w jej najgłębszym rozumieniu jest jedną z najważniejszych funkcji życiowych człowieka; jest tak ważna jak czyste powietrze, bez którego niemożliwe jest normalne funkcjonowanie. Z chwilą, gdy jej zabraknie, życie staje się nieznośne i najeżone jest różnego rodzaju konfliktami – zarówno wewnętrznymi jak i zewnętrznymi. Nie oznacza to, że prawidłowa komunikacja będzie zawsze wolna od różnego rodzaju napięć, które mogą stanowić także okoliczność mobilizującą do jeszcze lepszego

porozumienia się między ludźmi; wszak pod jednym warunkiem, że zostaną twórczo przepracowane przez zainteresowane strony.

Aby wypracować sobie taki mechanizm optymalizowania wzajemnej komunikacji – mimo nawet pojawiających się konfliktów – najczęściej potrzeba wiele lat wysiłku i ćwiczeń w tym kierunku, choć zdarza się też, że niektórzy od niemal samego początku swojego życia są osobowo predestynowani do budowania z innymi prawidłowych relacji osobowych, przewyciężając w sposób naturalny i stosunkowo łatwy różne nieporozumienia oraz otwierając się na odmienne nieraz poglądy i postawy. Są z natury „komunikatywni” i – jak mówimy o nich: „czytelni” – co sprzyja kształtowaniu atmosfery, prowadzącej do zgody i porozumienia.

Taka postawa jest nam potrzebna nie tylko wówczas, gdy pojawiają się konflikty, ale także – a może przede wszystkim – na co dzień; chodzi mianowicie o wypracowanie takiego sposobu bycia, aby nasza codzienność stawała się okazją do spotkania z innymi, a nie wrogiego spoglądania na siebie, a nawet walki przeciw sobie.

Jednym słowem: troska o dobre przeżycie naszej codzienności poprzez najgłębiej rozumianą „komunikatywność” – to zadanie dla każdego, kto myśli o optymalizowaniu relacji międzyludzkich w duchu właściwie rozumianego dialogu, który nie jest tylko odwołaniem się do roli słowa samego w sobie, ale takiego posługiwania się nim, aby doprowadzić do zmiany sposobu bycia.

Współczesna pedagogika nazywa to komunikacją codzienną. „W ramach komunikacji codziennej – jak to określa niemiecki pedagog Hein Retter (2005) – wymiana informacji (porozumienie) następuje na drodze werbalnej i niewerbalnej. Komunikacja werbalna odnosi się do języka mówionego, komunikacja niewerbalna zaś obejmuje sygnały związane ze stanem psychicznym osoby komunikującej, które można „odczytać” z postawy jej ciała, zachowania przestrzennego dystansu, gestykulacji, mimiki i zachowania werbalnego (wysokości i natężenia głosu, charakterystycznego odchrząkiwania i tym podobnych)”. (tamże, s. 16).

Uściślając pojęcie „komunikacji codziennej”, ów autor mówi, że jest to „wymiana informacji w toku bezpośredniego kontaktu między osobami komunikującymi się, opierająca się na stosunkowo niezawodnych oczekiwaniach względem ogólnych wzorców zachowań uczestników, wynikających ze znajomości standardów tego rodzaju sytuacji. Komunikacja codzienna jest bezpośrednia i zakłada niewielki dystans między osobami ze sobą komunikującymi się, niewielką liczbę uczestników (optymalnie: dwóch lub trzech), wzajemne postrzeganie” (Retter, 2005, s. 15.).

Oswald i Clark (2003), a także Roberts i Dunbar (2010), opierając się na swoich badaniach, wykazali, że komunikacja codzienna jest najważniejszym czynnikiem w zapobieganiu rozpadowi relacji społecznych wraz z upływem czasu. Relacje społeczne nie są ustalone raz na zawsze; są dynamiczne i wymagają aktywnego pielęgnowania, jeśli mają

przetrwąć (Dindia i Canary, 1993). Jeśli nie podejmujemy żadnego wysiłku, nasze relacje mają tendencję do rozpadu (Burt, 2000).

Przeprowadzono liczne badania różnych wzorców komunikacji w bliskich relacjach społecznych, takich jak związki romantyczne, czy przyjaźnie. Wykazano m.in., że praktykowanie komunikacji jest związane z intensywnością emocjonalną związku (Hill i Dunbar, 2003; Mok, Wellman i Basu, 2007). Częstotliwość komunikacji jest często używana jako wskaźnik siły przywiązania między dwiema osobami. Nie wystarczy jednak sama częstotliwość komunikacji dla utrzymania związku na określonym poziomie intensywności emocjonalnej. Podkreślano, że ważna jest także jakość i sposób komunikowania się, gdy jednostka podejmuje świadomy wysiłek, aby dbać o właściwe formy komunikowania się.

Badania nad różnymi wzorcami komunikacji, zarówno w przypadku kontaktu osobistego (kontakt twarzą w twarz), jak nieosobistego (kontakt telefoniczny, listowny lub e-mail), pokazują, że komunikacja twarzą w twarz jest „złotym standardem” w utrzymywaniu i budowaniu bliskich i intensywnych emocjonalnie relacji (Roberts i Dunbar, 2010). Kontakt osobisty sprzyja relacji osobowej i umożliwia prawdziwy dialog; wówczas komunikacja niepełna lub jednostronna ma szansę zmienić się w żywą, głęboką komunikację dwustronną.

2. Dialog

Dialog jest jedną z kluczowych kategorii w chrześcijańskiej pedagogice personalno-egzystencjalnej, której twórcą jest Janusz Tarnowski (1982). Autor tej koncepcji odwołuje się do definicji francuskiego psychologa Martina Navratila, która brzmi: „Dialog jest to proces, przez który dwa podmioty używają słowa w zamiarze osiągnięcia zrozumienia tego, co każdy z nich myśli i czym żyje, oraz dzięki któremu dochodzą w pewnej mierze do zbliżenia wzajemnego swoich punktów widzenia i właściwego sobie sposobu bycia” (Navratil, 1963, za: Tarnowski, 1982, s. 196).

W ścisłym więc znaczeniu można mówić o dialogu jedynie wówczas, gdy w grę wchodzi słowo, które przekształca świadomość i sposób bycia drugiego człowieka. Rola słowa jest więc zasadnicza. Właściwie całe nasze życie składa się z form dialogicznego bytowania. Gadamer wymienia szereg ustaleń, które zakres słowa znacznie poszerzają, nadając mu wymiar wręcz makrokosmiczny. K. Rutkowski (1982) – nawiązując do Gadamera – pisze: „każdy człowiek jest przez język ogarnięty; język jest warunkiem powstania dowolnej formy społecznienia wszelkich form kultury” (tamże, s. 59). I dalej stwierdza ten sam autor: „każdą wypowiedzią mówiący włącza się w proces nie zakończonej rozmowy, która zawsze jest do podjęcia i która może być, i bywa, zawieszana, ale nigdy – definitywnie zamknięta. Proces rozmowy jest wszechobejmujący, stanowi zasadniczą gwarancję istnienia sensu, wymiany znaczeń, zarówno ciągłości jak

i zróżnicowania działalności człowieka w świecie” (tamże, s. 59). Następnie autor ten nawiązuje do logosfery człowieka jako podstawy ludzkiego życia. „Język i mowa – stwierdza K. Rutkowski – są ośrodkiem ludzkiego bytowania – substancją współbycia. Naturalnym środowiskiem człowieka jest nie tylko powietrze, lecz także l o g o s f e r a” (tamże, s. 59).

Jeszcze bardziej zakres pojęcia dialogu rozszerza J. Tarnowski (2003), wskazując na jego bezsłowną odmianę: „Wprawdzie źródłosłów terminu DIALOG wskazuje – mówi twórca pedagogiki personalno-egzystencjalnej – że chodzi w nim o jakąś wymianę (DIA) i słowo (LOGOS), ale nie możemy wykluczać możliwości dialogu bezsłownego. Zaczyna się on niekoniecznie od mówienia; startem do wymiany słów może być uważne, życzliwe spojrzenie, a przede wszystkim słuchanie, wysłuchanie” (tamże, s. 74).

Jako uczeń J. Tarnowskiego nieraz miałem możliwość doświadczania tej szczególnej umiejętności słuchania ze strony mojego mistrza. Podobnie zresztą jak w przypadku Jana Pawła II, który zawsze uważnie słuchał innych, po czym adekwatnie do zainteresowań swych rozmówców, odpowiadał.

Na tę umiejętność słuchania zwracał również uwagę Jan XXIII. Dla niego udany dialog ma zwykle miejsce wówczas, gdy nabyliśmy zdolność uważnego słuchania; a także, gdy obecne jest przekonanie, że mój rozmówca pod jakimś względem mnie przewyższa. Papież uzupełnia ten krótki schemat udanego dialogu trzecim elementem: zdrowym poczuciem humoru. Niby proste, a jakże trudne do praktycznego zastosowania.

Kategoria dialogu u J. Tarnowskiego ewoluowała. Do tego stopnia, że wprowadził jego „unowocześnioną” wersję, a mianowicie: dylemat. Odwołując się do Wielkiej Encyklopedii Powszechnej, dylemat oznacza „kłopotliwą sytuację, w której zachodzi konieczność wyboru między dwoma przykrymi ewentualnościami” (Tarnowski, 1964, s. 220).

W sytuacji dylematu mamy przed sobą trzy metody postępowania:

- „1. przyjąć pierwsze z dwu rozwiązań;
2. uznać słusność drugiego, które jest pierwszemu przeciwstawne;
3. odnaleźć w pierwszym i drugim elementy słuszne, prawdziwe, ale unikając skrajności, zdecydować się na trzecie, łączące oba, jednak w inny, nowy sposób. Takie rozwiązanie nazwijmy mądrościowym” (Tarnowski, 2003, s. 79).

Poparciem dla takiej strategii rozwiązywania problemów może być także encyklika Jana Pawła II „Fides et ratio” – na którą powołuje się w swej argumentacji także J. Tarnowski. Papież apeluje w niej do naukowców, „aby kontynuowali swoje wysiłki, nie tracąc nigdy z oczu horyzontu mądrościowego (podkr. J. P. II), w którym obok zdobyczy naukowych i technicznych dołączają się także wartości filozoficzne i etyczne, będące charakterystycznym i nieodzownym wyrazem tożsamości osoby ludzkiej.” (FR, 106).

Nie ma to nic wspólnego z konformizmem, a jest wynikiem pluralistycznego – we właściwym tego słowa znaczeniu – i interdyscyplinarnym podejściem do otaczającej nas rzeczywistości.

W złożonych często problemach, a tym bardziej w sytuacjach konfliktowych, dobrze jest również, mając na uwadze chrześcijański klucz do ich rozwiązywania, odwołać się do innej jeszcze odmiany dialogu, który nazywam: trialogiem. Chodzi mianowicie o postawienie się w obecności Bożej, aby szukając optymalnego rozwiązania, oddać nasze skomplikowane nieraz sprawy Bogu – jako trzeciemu Podmiotowi, biorącemu udział w trudnej zwykle rozmowie. Stosowałem tego typu podejście dialogowe w sprawach spornych w mojej rodzinie i za każdym razem przynosiło to nadspodziewanie dobre rezultaty.

3. Współpraca z innymi

Niezależnie od takiej czy innej odmiany dialogu, trzeba uznać, że – zwłaszcza w jego warstwie pedagogicznej – dialog stanowi niewątpliwie uniwersalny klucz, służący rozwiązywaniu problemów i jest doskonałym gruntem pod budowanie różnych płaszczyzn współpracy z innymi.

Nie może to być jednak związane z „ubieganiem się o pierwszeństwo nad innymi, lecz podejmowaniem działań zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu bez narażania innych na utratę prestiżu bądź przyczyniania się do ich niepowodzeń lub osobistej porażki”. (Łobocki, 1992, s. 144).

W związku z tym można powiedzieć, że dochodzi zwykle do tego, co można by najkrócej nazwać: wzajemnym świadczeniem sobie usług – a nawet prześciganiem się w nich. Dlatego należałoby zarówno w szkole, jak i w rodzinie uczyć się – i to najwcześniej jak to możliwe – autentycznego współdziałania, właściwie rozumianej solidarności i szczerego pojednania – jeżeli dochodziło do jakichkolwiek konfliktów między uczniami lub rodzeństwem.

Nauczanie Jana Pawła II z adhortacji *Familiaris consortio* tę myśl jeszcze bardziej rozwija. Papież nawiązuje wprost do rodziny, ale niezależnie od tego, słowa jego stanowią również ważny drogowskaz do budowania właściwego klimatu współdziałania także w szeroko rozumianej społeczności: „We wzajemnych stosunkach – stwierdza Papież – członkowie wspólnoty rodzinnej są inspirowani i kierują się «prawem bezinteresowności», które szanując i umacniając we wszystkich i w każdym godność osobistą jako jedyną rację wartości, przybiera postać serdecznego otwarcia się, spotkania i dialogu, bezinteresownej godności służenia, wielkodusznej służby i głębokiej solidarności. W ten sposób umocnienie

autentycznej i dojrzałej komunii osób w rodzinie staje się pierwszą i niezastąpioną szkołą życia społecznego" (FC, 43)¹.

Uczenie się współpracy z innymi – jako pewnej wypadkowej, wynikającej z aplikacji właściwie rozumianego dialogu – jest jedną z najtrudniejszych lekcji, której uczymy się przez całe życie. Nawet wówczas, gdy nie wszystko układa się nam tak, jak chcielibyśmy. Co więcej. Szczególnie wówczas, gdy pojawiają się trudności, być może wówczas najbardziej jesteśmy podatni na tę niełatwą lekcję. I przeciwnie, gdy wszystko idzie zbyt gładko i bezproblemowo – ulegamy stagnacji, która przeradza się czasem w stan destrukcyjnej rywalizacji

Innymi słowy: gdy w naszej codzienności jest zbyt spokojnie i bezproblemowo, dochodzą nieraz do głosu egoistyczne i ambicjonalne zachowania. Dopiero pojawienie się trudności i różnego rodzaju zagrożeń mobilizuje nas do solidarnej walki o wspólną sprawę. Zdarza się też niestety, że gdy zagrożenie minie, wracamy do tamtych asolidarnościowych zachowań, gubiąc i marnując po drodze to, co wcześniej, nieraz z wielkim wysiłkiem, wspólnie osiągnęliśmy.

Przykładem może być obecna sytuacja pandemii, podczas której zauważyć można wiele postaw empatii i wychodzenia ku innym z bezinteresownymi gestami wzajemnej pomocy – zwłaszcza wobec osób szczególnie zagrożonych. Jakże chciałoby się, aby taki klimat wrażliwości na potrzeby innych utrzymał się również po przezwyciężeniu skutków koronawirusa. Niestety, pojawia się również obawa, że po ustaniu zagrożenia – a zwłaszcza po wynalezieniu skutecznej szczepionki – ludzkość powróci znowu do dawnych postaw nie zawsze zdrowej rywalizacji i przepychania się w dążeniach do osiągnięcia swoich egoistycznych celów, często za wszelką cenę. Oby ta pesymistyczna perspektywa nie ziściła się nigdy i nigdzie; a przeciwnie, by przeważała postawa ludzkiej solidarności w poszukiwaniu najlepszych dróg, prowadzących do optymalizowania naszego życia, zarówno w wymiarze mikro – jak i makrospołecznym.

W procesie tym potrzeba nam empatycznego stylu życia, czyli szczególnej umiejętności wczuwania się w sytuację drugiej osoby.

Empatia została uznana jako główny element kompetencji komunikacyjnych (Spitzberg i Cupach 1984, za: Park i Raile 2010), a nawet utożsamiana z kompetencjami komunikacyjnymi (Redmond, 1985). Podejmowano badania nad związkami między empatią, rozumieniem innych a skutecznością komunikacji (m.in. Daly i wsp. 1988). Wykazywano korelacje między przyjmowaniem perspektywy drugiej osoby a satysfakcją komunikacyjną. Empatię pojmowano zazwyczaj jako konstrukt wielowymiarowy, a przyjmowanie perspektywy jest najważniejszym wymiarem empatii (np. Stiff i in. 1988). Perspektywa jest

¹ https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/adhortacje/familiaris.html

zazwyczaj definiowana jako rozumienie punktu widzenia drugiej osoby (np. Coke i wsp. 1978). Jednym z aspektów empatii, szczególnie istotnym dla komunikacji, jest okazywanie innym zachowań empatycznych (Davis i Oathout, 1987).

Nade wszystko potrzeba umiejętności dialogu – zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych – o czym szerzej piszę również w innym miejscu (Placha, 2008). Dotyczy to zarówno obszarów rodziny i szkoły, jak również zakładów pracy i szeroko rozumianej codzienności, w której wydaje się, że wciąż tego dialogu jest za mało. Nie może liczyć się tylko rachunek ekonomiczny, ale przede wszystkim poprawne relacje międzyludzkie. Zwraca na to uwagę psychopedagogika pracy, która demaskuje szerzące się coraz częściej zjawisko *mobbingu*, czyli wykorzystywania pozycji przełożonego do poniżania i atakowania podwładnego. J. E. Karney (2007), analizując ten problem, mówi, że „jest to zjawisko, którego nie można regulować ani zwalczać, stosując rozwiązania prawne. Jedynie stosowanie metod wychowania dorosłych, oddziaływanie na ludzkie postawy, edukacja w zakresie etyki zawodowej może zmniejszyć rozmiar tego zjawiska” (tamże, s. 413).

Nie oznacza to, że mamy dystansować się od wszelkiego rodzaju współzależniania się od siebie, czy rezygnacji z jakiegokolwiek przywództwa w grupie. Wręcz przeciwnie. Dobre liderowanie w różnego rodzaju projektach, realizowanych we współpracy z innymi, jest wręcz konieczne; ale wymaga to niezwykle dużo samozaparcia i wzajemnej troski o końcowy sukces. Jednym z przykładów – jak sądzę – może być mój, wspólnie ze studentami zrealizowany projekt, którego ostateczna wersja została opublikowana w książce *Pedagogia na co dzień* (Placha, 2009).

Mimo tego, że czułem się autorem tego projektu, stwierdzam to z całą szczerością, że był to – jak się wydaje – nasz wspólny sukces. Chciałoby się powtórzyć za S. F. Collins (2004): „Jeżeli będziemy potrafili widzieć, słyszeć, czuć, odczuwać smak i zapach rzeczywistości z perspektywy wszystkich innych osób, będziemy w stanie współtworzyć i marzyć wspólnie o wszystkim” (tamże, s. 222-223).

Dochodzimy w tym miejscu do personalistycznego rozumienia współpracy.

Respektowanie powyższych założeń stanowi najlepszą lekcję komunikacji; nie tylko poprzez słowa i gesty, ale przez najgłębiej i najszerzej rozumiany dialog, który w ostatecznym rezultacie powinien prowadzić do wspólnego działania z innymi, mimo czasem różnego rodzaju napięć i konfliktów; a zwłaszcza w szarej nieraz codzienności.

Bibliografia:

- Burt, R. (2000). Decay functions, *Social Networks*, 22, 1-28.
- Coke, J., Batson, C., i McDavis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A two-stage model, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 752-766.
- Collins, S.F. (2004). *Radość sukcesu*, tłum. A. Wyszogrodzka, Bertelsmann Media Sp. z o. o. Warszawa: Świat Książki.

- Daly, J., Vangelisti, A., i Daughton, S. (1988). The nature and correlates of conversational sensitivity, *Human Communication Research*, 14, 167–202.
- Davis, M., & Oathout, H.A. (1987). Maintenance of satisfaction in romantic relationships: Empathy and relational competence, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 397–410.
- Dindia, K., i Canary, D. (1993). Definitions and theoretical perspectives on maintaining relationships, *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 163-173.
DOI: 10.1111/j.1475-6811.2010.01310.x
- Hill, R., Dunbar, R. (2003). Social network size in humans, *Human Nature*, 14, 53–72.
- Jan Paweł II (1998). *Fides et ratio*, Wrocław: TUM.
- Jan Paweł II, Familiaris consortio, za:
https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/adhortacje/familiaris.html
(pobrano 14.05.2020).
- Karney, J. E. (2007). *Psychopedagogika pracy*, Warszawa: „Żak”.
- Łobocki, M. (1992). *ABC wychowania*, Warszawa: WSiP.
- Mok, D., Wellman, B., i Basu, R. (2007). Did distance matter before the Internet? Interpersonal contact and support in the 1970s, *Social Networks*, 29, 430–461.
- Oswald, D., i Clark, E. (2003). Best friends forever? High school best friendships and the transition to college, *Personal Relationships*, 10, 187-196.
- Park, H., Raile, A. (2010). Perspective Taking and Communication Satisfaction in Coworker Dyads, *Journal of Business and Psychology*, 25, 569–581.
- Placha, J. (2008). Szczególna potrzeba dialogu w sytuacjach konfliktowych, *Zarządzanie i Edukacja*, 59/60, 121-132.
- Placha, J. (2009). *Pedagogia na co dzień*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Redmond, M. (1985). The relationship between perceived communication competence and perceived empathy, *Communication Monographs*, 52, 377–382.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Roberts, S., Dunbar, R. (2010). Communication in social networks: Effects of kinship, network size, and emotional closeness, *Personal Relationships* 18(3), 439-452.
- Rutkowski, K. (1982). Literatura współczesna jako zjawisko historyczne, *Przegląd Humanistyczny*, 1-2 (26), 45-62.
- Stiff, J., Dillard, J., Somera, L., Kim, H., i Sleight, C. (1988). Empathy, communication, and prosocial behavior, *Communication Monographs*, 55, 198–213.
- Tarnowski, J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa, Akademia Teologii Katolickiej.

Tarnowski, J. (2003). Od monologu przez dialog do dylematu (w:) J. Placha, J.K. Zabłocki (red.), *Pedagogika – wczoraj, dziś i jutro*, 67-81, Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej.

Wielka Encyklopedia Powszechna (1964). t. 3. Warszawa: PWN.

Mateusz Jan Dudka, <https://orcid.org/0000-0003-1070-1348>

Instytut Psychologii

Uniwersytet Marii Curie- Skłodowskiej

w Lublinie

Czy komunikacja to tylko słowa?

Can communication be equated with words alone?

doi: 10.34766/fetr.v42i2.253

Abstrakt: Komunikacja językowa wydaje się być najbardziej charakterystyczną i osobliwą ludzką cechą. Nabycie mowy stanowi cezurę początkową kolejnych ważnych zmian rozwojowych, którym przygląda się psychologia. Rozwój funkcji psychicznych obejmuje zestaw różnych sfer - poznawczej, emocjonalnej, społecznej, moralnej i osobowości. Narzędziem do ich poznania jest nie tylko język, ale także cały szereg ekspresji własnych emocji. Tworzenie światopoglądu to także efekt interakcji międzyludzkich, w których możemy wyrażać swoje tezy - czasami nazbyt śmiało - *expressis verbis*. Te wszelkie próby stają się tłem do organizowania wiedzy moralnej i wreszcie integrowania koncepcji siebie, która odznaczać się będzie spójnością myśli i uczuć. Skuteczne komunikowanie się z innymi osobami narażone jest na wiele zniekształceń i nieporozumień. Warto zatem poświęcić uwagę zagadnieniom związanym ze sprawnością komunikacyjną i warunkom, jakie powinny zostać spełnione, aby przekaz był zrozumiały. Codziennność, która przynosi wiele różnych informacji, może łatwo doprowadzić do przeładowania systemu uwagi, a *mass media*, chcące dotrzeć do nas z każdą wiadomością, tworzą szum, w którym łatwo zapomnieć o wewnętrznej harmonii.

Słowa kluczowe: język, komunikacja, komunikacja językowa

Abstract: Language communication seems to be the most characteristic and peculiar human feature. The acquisition of speech is the starting point for further important changes that psychology deals with. The development of mental functions covers a whole set of different spheres: cognitive, emotional, social, moral and these of personality. The tool to learn them is not only language, but also a whole range of expressions of one's own emotions. Creating a worldview is also the result of interpersonal interactions in which we can express our - sometimes too bold theses - explicitly. All these attempts become the background for organizing moral knowledge and finally integrating the concept of self, which will be characterized by the coherence of thoughts and feelings. Effective communication with other people is exposed to many distortions and misunderstandings. Therefore, it is worth paying attention to issues related to communication skills and conditions that should be met in order for the message to be understandable. Everyday life, which brings a lot of varied information, can easily overload the attention system. Mass media, which want to reach us with every message, create a buzz in which it is easy to forget about inner harmony.

Keywords: language, effective communication, communication noise

Wprowadzenie

Zachwył antyku grecko-rzymskiego nad człowiekiem i próby odnalezienia odpowiedzi na pytania dotyczące ludzkiej kondycji, wyrażają się w znanej gnomie Protagorasa *Anthropos panton metron*. Mityczny porządek świata zakładał, że początkiem była Ciemność - *Ex Caligne Chaos (...)* (Kubiak, 1997, s. 50). Punktem zwrotnym staje się umieszczenie przez tradycję chrześcijańską słowa jako pierwotnej przyczyny powstania

świata *Na początku było Słowo* (J, 1,1). Jeden z najbardziej znanych twórców współczesnej hermeneutyki, Zbigniew Kubiak (1997, s. 85), rozważając początki ludzkości w swojej „Mitologii...”, tłumaczy grecki przymiotnik *meropes* jako charakterystykę ludzi „obdarzonych zdolnością mowy.” Status ontologiczny człowieka próbują profesjonalnie, przy pomocy dostępnych narzędzi, zdefiniować i zbadać filozofowie, a także psychologowie (Oleksowicz, 2018).

Psychologia, jako nauka, która wywodzi się bezpośrednio z tradycji filozoficznej, szuka odpowiedzi na pytania dotyczące zarówno życia psychicznego, jak i zachowania. Zdaniem Fromma warunkiem zdrowia psychicznego jest zdolność do wypełniania przyjętej roli społecznej, ale również udział w rozwoju społeczności (Fromm, 1941, za: Augustynek, 2015, s. 11). O tym, jak wiele uniwersalnych znaczeń posiada komunikacja, świadczyć mogą już niemowlęce ruchy mimiczne i płacz, które będą niewerbalnie informowały obecnych o jego różnych potrzebach i stanach. Badacze podkreślają, że nie należy doszukiwać się w dziecięcych ekspresjach „dorosłych” komunikatów, gdyż może to prowadzić do mylnych wniosków, czy sylogizmów (Knapp, Hall, 2000, s. 78). Motywacja afiliacyjna, którą opisuje Argyle (2002, s. 26) stanowi siłę, sprawiającą, że większość ludzi szuka towarzystwa innych. McClelland opisał ją jako lęk przed odtrąceniem (tamże). Jesper Juul (2020, s. 6) podaje prostoliniową zależność pomiędzy jakością kontaktu z innymi a dobrym poznaniem samego siebie i własnych granic. Musiał (2019, s. 39) akcentuje rolę komunikacji w kształtowaniu tożsamości adolescentów.

1. Krzyk, czyli „przejaw siły żywotnej”

Mówiąc o komunikowaniu się, warto przyrzeć się sposobom definiowania tego konstruktu teoretycznego. Szczególnie interesująca wydaje się propozycja Poczrowskiego, (2007, s. 112) który ujmuje ją jako „proces wymiany informacji za pomocą słowa mówionego i pisanego, symboli, mowy ciała.” Podejście to implikuje drogi badania opisywanego procesu, w którym wyróżnić możemy kilka elementów składowych. Nanowska (2016, s. 147) akcentuje także znaczenie komunikacji interpersonalnej w „budowaniu rzeczywistości społecznej”.

Rozwój mowy rozpoczyna się bardzo wcześnie, bo już od momentu narodzin dziecka (nawet od okresu płodowego) i dokonuje się, zdaniem Śniatkowskiego (2011, s. 52), w sposób nieświadomy. Proces ten podzielony jest na cztery okresy, które następująco scharakteryzował Kaczmarek (1977):

– *Okres melodii* (sygnału, apelu), trwa od narodzin do pierwszego roku życia. Charakterystycznym sposobem porozumiewania się jest krzyk, który od około drugiego, trzeciego lub czwartego miesiąca życia zaczyna przybierać formę głużenia, przypominającego niewyraźne dźwięki. Od szóstego miesiąca dziecko zaczyna gaworzyć,

czyli świadomie wydawać dźwięki. W komunikacji roczne dziecko korzysta z trzech sygnałów: krzyku, płaczu; okrzyku naturalnego; głosu artykulacyjnego i gestów.

Słyszalne są już sylaby, z których powstaną pierwsze słowa.

– *Okres wyrazu* (sygnału jednoklasowego) trwa od pierwszego do drugiego roku życia i charakteryzuje się posługiwaniem się przez dziecko konwencjonalnymi sygnałami - wyrazami w trzech możliwych postaciach: sygnały strzępkowe, czyli ułamki wyrazów; sygnały jednosylabowe - wyrazy; twory składające się z kilku sylab, połączonych bez stosowania reguł gramatycznych.

– *Okres zdania* (sygnału dwuklasowego) przypada na drugi i trzeci rok życia. Jego typową cechą jest ustawiczne wzbogacanie się słownika oraz tworzenie wypowiedzi niezgodnych z przyjętymi normami językowymi.

– *Okres swoistej mowy dziecięcej* to faza występująca pomiędzy trzecim a siódmym rokiem życia. Dziecko posiada wówczas zdolność do prowadzenia swobodnych rozmów, które odznaczają się „świeżością i niezwykłością” (tamże, s. 54).

Poniższa tabela zawiera opis substancji fonemicznej, czyli wymowy poszczególnych sygnałów w kolejnych okresach rozwoju mowy.

Tab. 1. Wymowa głosek w poszczególnych okresach rozwoju mowy

Okres melodii	Okres wyrazu	Okres zdania	Okres swoistych form językowych
Poprawna wymowa: - samogłosek <i>a, e</i> (niekiedy <i>i</i>), -spółgłosek <i>m, b, n, t, d</i> , -półsamogłoski <i>j</i>	Poprawna wymowa wszystkich samogłosek ustnych (<i>i, y, e, a, o, u</i>), Brak samogłosek nosowych Może wystąpić rozszerzona lub zwężona wymowa <i>g</i> . Poprawna wymowa spółgłosek: <i>p, b, p', m, t, d, n, n', ś, k, k'</i> . Poprawna wymowa półsamogłoski <i>j</i> . Upraszczenie grup spółgłoskowych.	Poprawna wymowa wszystkich: 1. Samogłosek (<i>i, y, e, e, a, o, u</i>), 2. Spółgłosek: -wargowych twardych i zmiękczonej (<i>np. p, p', b, b'</i>), -wargowo-zębowych twardych i zmiękczonej (<i>f, v, f', v'</i>), -środkowojęzykowych (<i>ś, ź, ć, dź, ń</i>), -tylnojęzykowych zwartych twardych i zmiękczonej (<i>k, g, k', g'</i>), -szczelinowej spółgłoski <i>ch</i> , -przedniojęzykowych zębowych zwartych (<i>t, d</i>), -półotwartej <i>n</i> , -przedniojęzykowych dźwięcznych półotwartych (<i>l, l'</i>), -półsamogłoski <i>j</i> .	Opanowana umiejętność wymawiania całego zasobu głoskowego języka polskiego.

Opracowanie własne na podstawie L. Kaczmarek (1977, s. 56-61).

Zdaniem filozofów, nawiązanie relacji z innymi osobami wyznacza ważny moment życia osobniczego, ponieważ stanowi przyczynek do powstania podmiotowości (Chrobak, 2011, s. 38). Berger i Luckmann zaznaczają także znaczącą rolę osób trzecich w kształtowaniu się osobowości, mówiąc: *Jednostka staje się tym, za kogo uważają ją, w kontaktach z nią, jej znaczący inni* (Berger i Luckmann, 1996; za: Sławińska- Oleszek, 2008, s. 26). Poznawszy drogę rozwoju mowy w okresie dziecięcym i siłę, jaką stanowią – w myśl freudowskiej teorii – obiekty zewnętrzne, warto przyjrzeć się samej komunikacji językowej i pozajęzykowej, opisanych w kolejnych rozdziałach.

2. Akt komunikacji językowej

Ludzie posiadają zdolność do komunikowania się między sobą także przy pomocy gestów i min. Uczymy się ich umownego znaczenia, by ułatwić zrozumienie komunikatu. Słowa zbudowane są z fonemów, które tworzą grupy znaczeniowe, zwane morfemami (Grzegorzczkowska, 1979). Najbardziej podstawowa definicja języka występująca w pracach z zakresu słowotwórstwa, brzmi następująco: „system semantyczny z gramatyką”, czyli zbiór znaków umownych, konwencjonalnych i słownik (tamże, s. 5). Język, będący systemem wyrazów powiązanych gramatyką, służy do porozumiewania się z innymi i jest podstawowym narzędziem „odseparowanym od świata” (Kulczycki, 2012, s. 17). Psychologiczne podejście do języka zakłada, że komunikacja jest procesem wymiany informacji pomiędzy dwoma podmiotami, tworzącymi relacje społeczne. Zdaniem Kulczyckiego (2012) takie rozumienie procesu komunikacji determinuje sposób prowadzenia analiz, w których należy monitorować różne stany psychiki uczestników procesów komunikacyjnych.

Mowa, zdaniem Zyssa (2011), stanowi także podłoże mowy wewnętrznej, odnoszącej się do takich funkcji poznawczych jak: inteligencja, czy pamięć. Sama czynność mówienia związana jest na ogół ze stanem czuwania, może jednak wystąpić w czasie snu (tamże).

Do najbardziej znanych schematów komunikacji należy model Romana Jakobsona, który wyróżnia nadawcę i odbiorcę, a także kontekst, komunikat, kontakt i kod.



Ryc. 1. Schemat komunikacji w ujęciu R. Jakobsona

Źródło: Opracowanie własne na podstawie R. Przybylska (2003, s. 20).

Powyższy schemat prezentuje opisywaną przez Jakobsona relację, gdzie nadawcą jest osoba mówiąca lub pisząca do odbiorcy - ten z kolei słucha albo czyta nadawany komunikat. Pod pojęciem kodu Jakobson rozumie wspólny system znaków, przekazywanych kanałem (kontakt) w konkretnym kontekście, czyli rzeczywistości pozajęzykowej, do której będzie odnosił się komunikat (Przybylska, 2003, s. 21).

Skuteczne działania językowe i posługiwanie się nim zależy od różnych sprawności, na które składa się kilka elementów [Ryc. 2]. Ferdynand de Saussure (1961) rozróżnia abstrakcyjny *langue*, czyli zdolności językowe i jednostkowe *parole*, oznaczające konkretną realizację językową. Na efektywność porozumiewania się wpływa ponadto pragmatyka językowa, badana również przez psychologię społeczną (Kurcz, s. 143). Mówiąc o skuteczności komunikowania się, warto wspomnieć o słynnych maksymach Grice'a [Tab. 2].

Tab. 2. Maksymy Grice'a

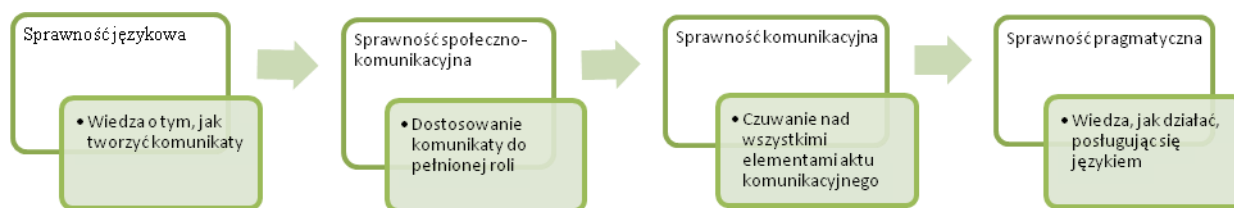
Maksyma ilości	– Przekaż tyle, ile potrzeba;
Maksyma jakości	– Nie mów tego, czego nie jesteś pewien;
Maksyma relewancji	– Mów na temat
Maksyma sposobu	– Unikaj wieloznaczności

Źródło: Opracowanie własne na podstawie J. Strelau, D. Doliński (2008, s. 60).

Uzupełnieniem powyższych reguł są dwie zasady:

- Rzeczywistości - mówiąca o interpretowaniu sądów jako odnoszących się do rzeczywistości;
- Kooperacji - wymagająca włożenia wysiłku partnerów rozmowy, aby wymiana zdań zmierzała zgodnie z pierwotnym celem (tamże, s. 150).

Rysująca się już na tym etapie złożoność procesu komunikacji, uświadamia konieczność poszerzania własnych zasobów komunikacyjnych, co przekładać się będzie na osobiste poczucie zadowolenia i lepszą jakość relacji interpersonalnych. Obowiązek rozwijania warsztatu spoczywa na osobach, które zajmują się w swojej pracy zawodowej udzielaniem pomocy (Nanowska, 2016, s. 149). Ażeby lepiej zrozumieć, jak wiele trudu należy włożyć w podnoszenie tych kwalifikacji, warto zwrócić uwagę na warunki udanego aktu komunikacyjnego, gdzie oprócz wiedzy o tym, jak posługiwać się językiem, ważne są także pozostałe składowe, tj. dostosowanie komunikatów do roli, jaką pełniemy w społeczności oraz stałe kontrolowanie przebiegu komunikacji.



Ryc. 2. Udana komunikacja językowa

Źródło: Opracowanie własne na podstawie R. Przybylska (2003, s. 91-93).

Aronson (2005, s. 382) wyróżnia trzy główne cele efektywnego komunikowania się. Są nimi:

- 1) Rozwijanie umiejętności komunikowania się,
- 2) Rozwijanie zmysłu docieklivosti,
- 3) Rozwijanie zdolności do rozwiązywania konfliktów i sporów (nie na drodze przymusu czy manipulacji).

Korzyści płynące z rozwijania opisanych sprawności wydają się być jednoznaczne. Pojawia się pytanie o ich wystarczalność. Należałoby zastanowić się nad udzieleniem odpowiedzi na tytułowe pytanie *Czy komunikacja to tylko słowa?* W kolejnym podrozdziale opisano rolę innych czynników, mogących mieć wpływ na przebieg procesu komunikacji.

3. Rien que des mots?

Słowa słynnej romantycznej piosenki „Nic więcej prócz słów...” zostały zakwestionowane przez szereg badań z zakresu postrzegania społecznego i znaczenia sygnałów pozasłownych. Zdefiniowanie komunikacji niejęzykowej może wydawać się zadaniem z pozoru prostym. Zdaniem Chrobaka (2011, s. 34) ciało stanowi podłoże ekspresji osobowości. Knapp i Hall (2000) zwracają uwagę na pewne specyficzne znaki, których dekodowanie odbywa się przy pomocy słów, np. znaków migowych - mimo pozornego braku związku z całym systemem leksykalnym. Analiza niewerbalnych aktów opiera się także na interpretacji warunków fizycznych podmiotów biorących udział w wymianie informacji oraz obserwowalnych zachowań. Istotnymi kanałami, ułatwiającymi zrozumienie komunikatów bezsłownych są (Argyle, 2002):

- 1) mimika, dla której podłożem są mięśnie twarzowe;
- 2) spoglądanie, czyli ukierunkowanie pola uwagowego;
- 3) głos wraz z nadawaną mu tonacją, brzmieniem, akcentem;
- 4) gesty, które mogą być „ilustratorami” i wzmocnieniami;
- 5) pozycja, sposób stania, siadania;

- 6) dotyk wiązany z seksem i agresją;
- 7) zachowania przestrzenne, czyli dystans i odległość, pochylanie sylwetki lub oddalanie;
- 8) wygląd: ubrania, fryzura, atrakcyjność fizyczna.

Oprócz elementów ułatwiających odbieranie informacji warto poświęcić uwagę różnorodnym przeszkodom i zniekształceniom, na które narażone są wiadomości przepływające kanałem komunikacyjnym. Sypniewska (2013) pod pojęciem szumu rozumie:

- 1) różnice w postrzeganiu, które warunkowane są wiedzą i doświadczeniem życiowym,
- 2) sferę afektywną z całym tygłem emocji,
- 3) niezgodność komunikatów słownych i pozasłownych,
- 4) brak zaufania.

Ponadto wyróżnia najczęstsze błędy, którymi są:

- 1) percepcja selektywna (wybiórcza),
- 2) stereotypowe postrzeganie,
- 3) projekcja,
- 4) efekt halo,
- 5) błąd pierwszego wrażenia
- 6) oraz efekt „ojcowski” i „nosa” (tamże, s. 83).

Podsumowanie

Powyższe analizy stanowią swoistą kondensację kilku podejść teoretycznych, opisujących komunikację i akcentujących jej znaczenie.

Zagadnienia związane z komunikacją są szczególnie istotne dla osób świadczących zawodowo pomoc, dla których komunikacja stanowi główne narzędzie pracy. Świadczenie profesjonalnej pomocy na wysokim poziomie zależy w dużym stopniu od rozwoju umiejętności porozumiewania się. Być może, w szybko zmieniającej się rzeczywistości i okresie stałego rozwoju nowych technologii, wszechobecnego pośpiechu i szumu informacyjnego, umiejętności komunikacyjne wraz z kompetencją aktywnego słuchania, staną się kluczowymi zdolnościami, których eksploracja będzie zyskiwała na znaczeniu.

Bibliografia:

- Aronson, E. (2005). *Człowiek istota społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Augustynek, A. (2015). *Psychopatologia człowieka dorosłego*, Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.

- Chrobak, K. (2011). Osobowość człowieka w kontekście relacji społecznych, *Studia Kulturowe. W kręgu teorii kultury*, 2, 32-46.
- de Saussure, F. (1961). *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grzegorzczkowska, R. (1979). *Zarys Słototwórstwa Polskiego. Słototwórstwo opisowe*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2014). *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, Wydanie II – 6 dodruk, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Juul, J. (2020). *O Granicach. Kompetentne relacje z dzieckiem*, Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kaczmarek, L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Knapp, M.L., Hall, J.A. (2000). *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Kubiak, Z. (1997). *Mitologia Greków i Rzymian*, Warszawa: Świat Książki.
- Kulczycki, E. (2012). *Teoretyzowanie komunikacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Musiał, D. (2019). Rola komunikacji w budowaniu relacji między dorastającymi a rodzicami, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio. Porozumiewanie się, Dialog, Komunikacja, Ujęcie Integralne*, 2 (38), 17-49.
- Nanowska, K. (2018). Kompetencje komunikacyjne jako czynnik wpływający na efektywność działań podejmowanych przez profesjonalistów wobec osób w trudnych sytuacjach życiowych, *Edukacja Humanistyczna*, 1 (38), 144-161.
- Oleksowicz, M. (2018). *Osoba – Dusza – Mózg. Co gwarantuje status ontologiczny człowieka*, (za:) DOI: 10.15290/std.2018.04.04 (pobrano: 14. 05. 2020).
- Ewangelia według Św. Jana (2012). *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Wydanie V, Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Pocztowski, A. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Przybylska, R. (2003). *Wstęp do nauki o języku polskim. Podręcznik dla szkół wyższych*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Sławińska-Oleszek, K. (2008). Drogi życiowe doradców zawodu (w:) E. Siarkiewicz, B., Wojtasik (red.), *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, 23-33, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sypniewska, B., A. (2013). Rola i znaczenie komunikacji w organizacji – raport z badań, *Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku. Nauki Ekonomiczne*, T. XVIII, 81-101.
- Strelau, J., Doliński, D. (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 2, Gdańsk: GWP.
- Śniatkowski, S. (2011). Nabywanie wiedzy o języku w świetle współczesnych teorii funkcjonowania umysłu, (w:) M. Michalik (red.), *Nowa Logopedia. Biologiczne*

uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy, T. 2, 47-56, Kraków: Wydawnictwo Collegium Columbinum.

Zyss, T. (2011). Neurofizjologiczne podłoże procesu mówienia – rola somatosensorycznej kontroli zakrętów zaśrodkowych, (w): M. Michalik (red.), *Nowa Logopedia. Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, T. 2, 35-45, Kraków: Collegium Columbinum.

Karolina Kołazyk, <https://orcid.org/0000-0001-5040-0035>

Maria Curie-Skłodowska University

Micro-expressions as a form of interpersonal communication

Mikroekspresje jako forma komunikacji interpersonalnej

doi: 10.34766/fetr.v42i2.269

Abstract: Many different definitions are assigned to interpersonal communication. Regardless of their multiplicity interpersonal communication can be divided into verbal and non-verbal. In the first type, words play the most important role (both spoken and written) while in the second - body language which includes gesticulation, eye contact, touch, physical distance, sounds (paralanguage), way of speaking, body position and facial expressions. Some sort of facial expressions are micro-expressions which lasts fractions of a second. To better understand this phenomenon, they the subject of basic emotions that occur naturally in all cultures is touched on. Micro-expressions are so short that it is very difficult to register consciously. For this reason, the Facial Action Coding System (FACS) is used to have a second look on them. Micro-expressions may be useful in clinical, political and broadly understood security.

Key words: interpersonal communication, verbal communication, non-verbal communication, micro-expressions, basic emotions.

Abstrakt: Komunikacji interpersonalnej przypisuje się wiele różnych definicji. Niezależnie od ich mnogości, komunikację interpersonalną można podzielić na werbalną i niewerbalną. W pierwszym rodzaju najważniejszą rolę odgrywają słowa (zarówno mówione jak i pisane), natomiast w drugim – szeroko pojęta mowa ciała, do której zalicza się gesty, kontakt wzrokowy, dotyk, dystans fizyczny, wydawane dźwięki, sposób mówienia, pozycję ciała oraz mimikę. Pewnym rodzajem ekspresji mimicznych są mikroekspresje, trwające ułamki sekund. Aby lepiej zrozumieć to zjawisko, zagłębiono się w tematykę emocji podstawowych, które występują naturalnie we wszystkich kulturach. Mikroekspresje trwają tak krótko, że bardzo trudno jest je zarejestrować świadomie. Z tego powodu, by dokładniej im się przyjrzeć, wykorzystuje się system FACS (ang. Facial Action Coding System). Mikroekspresje mogą okazać się użyteczne w obszarach klinicznych, politycznych oraz szeroko pojętego bezpieczeństwa.

Słowa kluczowe: komunikacja interpersonalna, komunikacja werbalna, komunikacja niewerbalna, mikroekspresje, emocje podstawowe.

Introduction

Non-verbal communication plays a very important role in communication (Dolińska, 2013). Facial expressions can provide a lot of information about the sender. The type of this phenomenon are micro-expressions which last less than a second. They are the "leak" of the speaker's real emotions. Their presence is believed to be one of the indicators of lie (Ekman, Friesen, 1969).

The purpose of this article is to introduce the subject of micro-expression and an attempt to indicate their significance in communication. To better understand this subject

such issues as the definition of interpersonal communication, types of communication, history of micro-expression, characteristics of basic emotions and the importance of micro-expression in social life were raised.

1. Definition of communication

It is difficult to clearly define the term of communication (Kulczycki, 2012). It is such a broad appellation that it is impossible to indicate one universal definition. According to Clevenger (1991), this difficulty results from the excessive universality of the verb "communicate" (Ibidem).

Okoń (1998) proposed one of the definitions which is present in the Polish source literature. In this sense interpersonal communication is the exchange of messages (information) between the sender and the recipient via a channel (Chodkowski, 2017). Nęcka, Orzechowski and Szymura (2006) claimed that interpersonal communication is the exchange of verbal, vocal and non-verbal signals. However, to make that happen, four elements must be present: sender (person coding information), recipient (person decoding information), code (the way information is transmitted) and channel (path whereby information pours). In turn, the definition proposed by Augustynek (2008) describes interpersonal communication as a process that determines the transmission of verbal signals, i.e. speech and non-verbal signals, including pantomimic, facial expression or tone of voice (Chmielowska - Marmucka, Górska, 2015).

2. Types of communication

Communication is most often divided into verbal and non-verbal (Chmielowska-Marmucka, Górska, 2015). The first mentioned type is understood as a communication through the use of words. These words can be transmitted in both speech and writing (Ibidem). It is reasonable to indicate the difference between language and speech. The language is described as a coding system of meanings by means of a finite set of symbols - these include script characters and speech sounds. Operating these symbols is determined by grammar rules characteristic of specific natural or artificial language (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006). In contrast, speech is the ability to give and receive language messages through vocal expressions or writing characters (Ibidem, p. 590). Language is used to provide information, express thoughts and feelings - but it only makes sense if it is understood by the sender and recipient (Frączek, 2012). Considering verbal communication, certain speaker and listener skills are important. As far as the speaker is concerned the ability to express itself and communicate in detail is significant. On the other hand, the listener

should pay attention to confirm that the information was understandable or ask for its possible explanation (Zięba, 2008).

Non - verbal communication is defined by Kozak (2005) as non-verbal signals received from various senses which come from the features of the human body. Dolińska (2013) lists the following elements of this type of communication:

- gesticulation - all kinds of head, limb and torso movements;
- eye contact - looking in the eyes with different duration and frequency, avoiding looking during the conversation is also an eye contact;
- physical distance - the distance between the interlocutors. There is an intimate distance (0 - 45 cm) - it is reserved for close ones. The appearance of a stranger at this distance causes discomfort, personal distance (45 - 120 cm) - for every day, neutral contacts, social distance (120 - 360 cm) - is reserved for official contacts, public distance - present at public meetings;
- touch - is expressed, for example, by handshake;
- sounds (so-called paralanguage) - all kinds of sighs, grunts, wheezing, etc. ;
- way of speaking - the tone of the interlocutors' voice and the speed at which they speak;
- body position - it is a way of arranging the interlocutor's while standing, sitting or walking;
- facial expressions - movements in which facial muscles are involved. These movements result, among others, in a smile or a frown. The kind of facial expressions are micro-expressions. They are characterized by a very short duration - it is less than a second. They reveal the real emotional state of the interlocutors especially when they want to mask their true feelings (Ibidem).

3. History of micro-expressions

To be able to talk about micro-expressions, at first the subject of basic emotions should be touched on (Pfister, Zhao, Li, Pietikäinen, 2011). It is assumed that basic emotions include: joy, anger, fear, sadness, disgust and surprise (Łosiak, 2015). Paul Ekman added contempt to this list (Ibidem). These emotions arose in the process of evolution and had an adaptive function there (Ibidem). Interestingly, numerous Ekman research done in the second half of the last century confirmed that people who belong to different, independent of each other cultures recognize basic emotions with similar - high - relevance (Lewczuk, 2007). However, more modern studies show some cultural differences in facial expressions of emotions (Ibidem). Elfenbein's and Ambady's research (2002) prove that it is easier to recognize emotions expressed mimically in people who belong to the same culture. For example, the inhabitants of the United States and Europe recognized the emotions of

Americans more accurately (75-83%) than the Japanese (65%) and Africans (50%) (Ibidem, p. 13).

It can be said that Darwin (1872) was the precursor of research on micro-expressions (Matsumoto, Hwang, 2018). He created the theory of braking, which says that it is impossible to control the movements of the face - when we want to hide our real sensations involuntary movements appear. It has a neuroanatomical background. There is an area in the brain responsible for controlling voluntary movements and an area responsible for controlling involuntary movements. When a person experiences emotions that they want to hide these two areas "fight" with each other. During this fight, there is a very short leakage of real emotion, which is called micro-expression (Ibidem).

Today, one of the most well-known micro-expression researchers is Paul Ekman. He and Friesen discovered that micro-expressions are an indicator of lies. In 1969, they watched the video several times in slow motion while developing these indicators. It presented the conversation of a patient struggling with depression with a doctor. The researchers registered that while the patient convinced the doctor that she was feeling well and was not going to commit suicide, behind the apparent smile was the emotion of sadness lasting very short - less than a second (Ekman, Friesen, 1969).

Micro-expressions appear unknowingly. They are caused by the movements of the facial muscles which are really difficult to trigger intentionally. They usually occur when someone tries to mask their real emotions. Thus, they provide a lot of important information but due to the very short duration they are difficult to see in real situations and often are received without awareness (Matsumoto, Hwang, 2018).

4. Characteristic of basic emotions

As mentioned in the previous section, micro-expressions are very short, lasting less than a second, "leaks" of truly felt emotion, visible on the face (Ekman, 1997). For this reason the description of the expression of basic emotions seems to be reasonable.



Figure 1. Joy; <https://medium.com/datadriveninvestor/3-most-widespread-myths-about-emotions-in-affective-computing-7ae67f427d96>

What is characteristic of joy is Duchenne smile (Barrett, Adolphs, Marsella, Martinez, Pollak, 2019). This smile engages facial muscles, more precisely zygomatic and orbicularis oculi (Frank, Ekman, 1996). The first type is responsible for raising the corners of the lips while the second - for stretching the skin under and above eyes (Ibidem). The tension of orbicularis oculi causes characteristic wrinkles around the eyes which are called crow's

feet wrinkles (Williams, David, Senior, Loughland, 2001). The name of this type of smile comes from the French anatomist Duchenne de Boulogne who discovered what distinguishes a real smile is the activity of muscles in the eye area (Mehu, Dunbar, Little, 2007).



Figure 2. Sadness; <https://medium.com/datadriveninvestor/3-most-widespread-myths-about-emotions-in-affective-computing-7ae67f427d96>

The main signs of sadness are sagging lip corners (Barrett, Adolphs, Marsella, Martinez, Pollak, 2019). What is more, eyes may be slightly squinted (Ibidem). The position of eyebrows is also important. They are wrinkled and their inner parts are elevated (Schmidt, Cohn, 2001).



Figure 3. Anger; <https://medium.com/datadriveninvestor/3-most-widespread-myths-about-emotions-in-affective-computing-7ae67f427d96>

When someone feels anger his eyes are wide open, the skin of his eyelids is stretched and his eyebrows are furrowed (Barrett, Adolphs, Marsella, Martinez, Pollak, 2019). Eyes and eyebrows are arranged in the shape of the letter "V". Moreover, lips are usually thinned (Jenkins, 2007).



Figure 4. Fear; <https://medium.com/datadriveninvestor/3-most-widespread-myths-about-emotions-in-affective-computing-7ae67f427d96>

A very characteristic sign of fear is the tension of the lower eyelids, while the upper ones are very raised. Eyebrows also rise slightly and are drawn together. It is meaningful that the eye whites are visible. When it comes to the lower part of the face, lips extend towards ears and the chin is withdrawn (Ekman, 2012).



Figure 5. Disgust; <https://medium.com/datadriveninvestor/3-most-widespread-myths-about-emotions-in-affective-computing-7ae67f427d96>

The lower part of the face plays an essential role in disgust expression. The upper lip is raised to the limit, while the lower lip is slightly raised and pushed forward. Nostrils are also raised and wrinkles are visible on the nose (Ekman, 2012).



Figure 6. Contempt; <https://medium.com/datadriveninvestor/3-most-widespread-myths-about-emotions-in-affective-computing-7ae67f427d96>

Face expression of contempt is in a sense similar to disgust. The upper lip is also raised but slightly. One corner of the mouth is raised and accompanied by tension. Also the chin can be raised (Ekman, 2012).



Figure 7. Surprise; <https://medium.com/datadriveninvestor/3-most-widespread-myths-about-emotions-in-affective-computing-7ae67f427d96>

Characteristic mark of surprise expression is jibber lower jaw. The upper eyelids are heavily raised, similarly to emotion of fear. The eyebrows are raised, but at the same time the tension is not so visible (Ekman, 2012).

5. Importance of micro-expressions in society

It is considered that micro-expressions are a sign of a lie (Ekman, Friesen, 1969). However, it should be remembered that there are a number of configurations verifying sincerity – micro-expressions are only one of them. For this reason their interpretation should be taken with caution and mindfulness (see: Ekman, 1997).

Micro-expressions find application in the clinical area (Yan, Chen, Wu, Liang, Fu, 2013). They show the patient's true emotions which can be helpful, for example, in the therapy process (Ibidem, p. 221). This is essential, among others, in the case of suicidal patients – micro-expressions reveal their true intentions (Lu, 2018).

Knowledge of micro-expression is also significant in the broadly understood area of security (Lu, 2018). Therefore, in the United States Screening Passengers by Observation Technique was created. It is based on Ekman's micro-expression research. The purpose of this program is to identify people who could potentially pose a threat to aircraft passengers (Ibidem).

Micro-expressions also play an important role in politics (Steward, Waller and Schubert, 2009). Steward, Waller and Schubert (2009) research showed that even very brief facial expressions presented in presidential speeches affected society's emotions. It turned out that those candidates whose speech, thanks to the presence of micro-expression, evoked an emotional response in recipients received more support (Ibidem).

A widely used tool for micro-expressions analysis is The Facial Action Coding System (FACS) (Vich, Waller, Parr, Smith Pasqualini, Bard, 2007). Thanks to the description of facial

muscle movement it is allowed to objectively describe facial expression in great detail. This tool divides facial expressions into Action Units. They include any small change in facial expressions such as eyebrow raising. Action Units are the result of a specific facial muscle movement. FACS allows to visualize each area of face and combines anatomy with a detailed analysis of changes in the appearance of face which makes this tool very valuable for scientists (Ibidem).

Summary

Communication should be considered in many dimensions. Source literature provides information which allows to conclude that this is a complex phenomenon. Addressing issues related to this area the first thoughts that comes to mind are words and writing. This is a fairly erroneous observation because, as it turns out, other nonverbal signals - micro-expressions, i.e. signals coming from the human body are also included in the communication. Specialists postulate that these signals are done out of consciousness. We should also make our reflect on the rank of these "words" in the social environment. It turns out that people don't need words to communicate with each other. You can read a lot from face as evidenced by theoretical premises saying that micro-expressions provide more information than words.

Bibliography:

- Barrett, L.F., Adolphs, R., Marsella, S., Martinez, A.M., & Pollak, S.D. (2019). Emotional expressions reconsidered: Challenges to inferring emotion from human facial movements, *Psychological Science in the Public Interest*, 20, 1-68.
- Chodkowski, Z. (2017). Zarys charakterystyki komunikacji interpersonalnej - możliwe zakłócenia i bariery, *Kultura - Przemiany - Edukacja*, 5, 282-294.
- Chmielowska-Marmucka, A., Górską, B. (2015). O komunikacji werbalnej, niewerbalnej i wokalnej wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym, *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 1 (1), 25-39.
- Dolińska, D. (2013). Mowa ciała jako aspekt komunikacji międzyludzkiej. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*, 65, 101-110.
- Ekman, P., Friesen, W.V. (1969). Nonverbal Leakage and Clues to Deception, *Psychiatry*, 32, 88-105.
- Ekman, P. (1997). *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce, małżeństwie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ekman, P. (2012). *Emocje ujawnione*, Gliwice: Helion.
- Frank, M.G., Ekman, P. (1996). Physiologic effects of the smile, *Directions in Psychiatry*, 16 (25), 1-8.

- Frączek, A. (2012). Komunikacja interpersonalna, *Studia Gdańskie. Wizja i rzeczywistość*, 9, 118 – 131.
- Jenkins, L. (2017). Angry faces may capture attention but do they hold it? *Madridge Journal of Neuroscience*, 1 (1), 7-16.
- Kulczycki, E. (2012). *Teoretyzowanie komunikacji* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Lewczuk, J. (2007). Rozpoznawanie mimicznej ekspresji emocji, *Nowiny Psychologiczne*, 9, 5-32.
- Łosiak, W. (2015). Emocja jako komunikat, *Poznańskie Studia Slawistyczne*, 9, 319-331.
- Maćkiewicz, J. (2008). Jak mówimy o mówieniu, czyli językowy model komunikacji werbalnej, *Język a Kultura*, 20, 211-223.
- Matsumoto, D., Hwang, H.C. (2018). Microexpressions Differentiate Truths From Lies About Future Malicious Intent, *Frontiers in Psychology*, 9, 1-11.
- Mehu, M., Dunbar, R., Little, A.C. (2007). Duchenne smiles and the perception of generosity and sociability in faces, *Journal of Evolutionary Psychology*, 5 (1-4), 133-146.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pfister, T., Zhao, G., Li, X., Pietikäinen, M. (2011). Recognising spontaneous facial micro-expressions, *Machine Vision Group, Department of Computer Science and Engineering, University of Oulu*.
- Williams, L.M., David, A., Senior, C., Loughland, C.M. (2001). In Search of the Duchenne Smile: Evidence from Eye Movements, *Journal of Psychophysiology*, 15 (2), 122-127.
- Vick, S., Waller, B.M., Parr, L.A, Smith Pasqualini, M.C., Bard, K.A. (2007). A Cross-species Comparison of Facial Morphology and Movement in Humans and Chimpanzees Using the Facial Action Coding System (FACS), *Journal of Nonverbal Behavior*, 31, 1-20.
- Yan, W.J., Wu, Q., Liang, J., Chen, Y.H., Fu, X. (2013). How fast are the leaked facial expressions: The duration of micro-expressions, *Journal of Nonverbal Behavior*, 37 (4), 217-230.
- Zięba, A. (2008). Język a kultura. Komunikacja werbalna w wybranych polskich, brytyjskich i amerykańskich programach telewizyjnych, *Investigationes Linguisticae*, 16, 250-263.

Internet sources

[https://medium.com/datadriveninvestor/3-most-widespread-myths-about-emotions-in-affective-computing-7ae67f427d96_\(pobrano 4.05.2020\).](https://medium.com/datadriveninvestor/3-most-widespread-myths-about-emotions-in-affective-computing-7ae67f427d96_(pobrano 4.05.2020).)

Dr Małgorzata Weryszko, <https://orcid.org/0000-0002-7690-9320>

Katedra Psychologii

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Komunikacja interpersonalna jako esencja interakcji społecznych

Interpersonal communication as the essence of social interaction

doi: 10.34766/fetr.v42i2.267

Abstrakt: Istotnym elementem interakcji społecznych jest komunikacja interpersonalna. Stanowi niejako ich esencję. Zależy od możliwości nie tylko wysyłania ale i odbierania wiadomości. Jest procesem mającym swoją złożoność i specyfikę. Wystarczy wspomnieć fakt, iż brak komunikatu także jest elementem komunikacji. Niniejszy artykuł ukazuje szerokie rozumienie komunikacji, jej definicje i cechy. Przedstawia wzory oraz style komunikowania się.

Opisuje czynniki warunkujące przebieg i efektywność procesu porozumiewania się jakimi są empatia i otwartość. Wymienia wreszcie bariery komunikacyjne, które mogą prowadzić do zakłóceń i ograniczeń wobec otwartego porozumiewania się.

Słowa kluczowe: bariery komunikacyjne, komunikacja interpersonalna, porozumiewanie się, przekazywanie informacji, uwarunkowania komunikacji

Abstract: Interpersonal communication is an important element of social interaction. It is its essence. It depends on the ability not only to send but also receive messages. It is a process with its complexity and specificity. Lack of communication is also an element of communication. This article shows a broad understanding of communication, its definition and features. It presents communication patterns and styles and

describes the factors conditioning the course and effectiveness of communication, which are empathy and openness. Finally, it lists communication barriers that can lead to disruptions and limitations to open communication.

Keywords: communication barriers, communication conditions, information transfer, interpersonal communication

Wprowadzenie

Pojęcie komunikacji jest wyjaśniane bardzo rozmaicie. Dla jednych stanowi wymianę informacji, przez innych ujmowane jest szerzej - jako znaczący element relacji interpersonalnej, coś co tę relację buduje i konstytuuje. Z punktu widzenia teorii języka „komunikacja jest płaszczyzną nabywania wiedzy, zdobywania umiejętności i przekazywania informacji innym ludziom” (Eysenck, Keane, 2000, s. 363-364). Bez niej zatem, nie mógłby zachodzić proces uczenia się. Hogg i Vaughan (2005, s. 576) piszą o komunikacji jako przekazywaniu informacji mających określone znaczenie od jednej osoby do drugiej. Czyżowska (2005) zaś definiuje komunikację interpersonalną jako „proces

nadawania i otrzymywania informacji, których źródłem mogą być zarówno zachowania werbalne, jaki i zachowania niewerbalne” (tamże, s. 125).

Ogólnie rzecz ujmując, komunikacja jest przekazywaniem informacji (Lunenburg, 2010). Istotne elementy komunikacji to osoba nadawcy, intencje, stanowiące źródło treści komunikowanych, kod, za pomocą którego informacje mogą zostać przekazane (werbalny i niewerbalny), osoba odbiorcy oraz sposób zinterpretowania odebranych przez nią informacji (Opozda, 2001).

Mówiąc o komunikacji, badacze podkreślają szczególne jej znaczenie oraz wyjątkowość i specyfikę tego procesu w systemie rodzinnym (Braithwaite, Baxter, 2006; Gurba, 2013; Harwas-Napierała, 2006; Koerner, Fitzpatrick, 2002). Jedną z tez komunikacyjnego podejścia do terapii rodzin głosi, iż „wymiana informacji między ludźmi definiuje ich relacje” (Nicholis, 1984, za: Grzesiuk, 1994, s. 93).

1. Specyfika procesu komunikacji

D. Krok (2007) wyróżnił trzy główne cechy komunikacji interpersonalnej. Według niego, po pierwsze, komunikacja zakłada istnienie interakcji między ludźmi, po drugie, wymaga ona od nich wspólnego rozumienia poszczególnych znaczeń dźwięków, słów, znaków i gestów, a po trzecie stanowi środek, poprzez który ludzie wpływają na siebie nawzajem.

Innej charakterystyki komunikacji interpersonalnej, jako złożonego i wielowymiarowego zjawiska, dokonali Hargie i Dickson (2004, s. 13-22), wyróżniając jej pięć cech. Pierwsza z nich głosi, iż komunikacja jest transakcyjna, posiada dynamiczną i zmienną naturę. Nadawca formułując komunikat wpływa na odbiorcę, ten zaś wpływa na nadawcę poprzez swoją reakcję na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Druga z wymienionych przez Hargiea i Dicksona cech, sporna i przez niektórych badaczy nieakceptowana, głosi o nieuniknioności komunikacji. W sytuacjach społecznych ludzie, mając świadomość swojej obecności, oddziałują na siebie niemal automatycznie. Trzecia cecha mówi o celowości komunikacji, jako że biorącym w niej udział osobom przyświeca jakiś cel interakcji, dążą one do osiągnięcia zamierzonego wyniku. Kolejną cechą jest wielokanałowość przekazu. Najczęściej informacje dostarczane są na kilku poziomach - merytorycznej zawartości komunikatu oraz relacji między uczestnikami interakcji. Ostatnia z cech podkreśla nieodwracalność komunikacji, gdzie słowa wypowiedziane, wyrażone gesty nie mogą zostać cofnięte. Jednakże sam kierunek komunikacji może ulec zmianie, w zależności od działań i zamiarów jej uczestników. Według Hargie'go i Dickson'a komunikacja interpersonalna jest procesem. Narula (2006) dodaje - procesem dwukierunkowym i wielostronnym. Oznacza to, iż uczestniczące w niej co najmniej dwie osoby, biorą udział w dynamicznej i rozwijającej się sekwencji wydarzeń komunikacyjnych, wzajemnie na siebie wpływają i wspólnie kształtują

ostateczny wynik interakcji. Elementy komunikacji jako procesu stanowią nadawca, odbiorca, komunikat, kanał, medium, kod, kontekst, szum (tamże).

Godne uwagi są aksjomaty dotyczące komunikacji sformułowane przez Watzlawicka (1967).

Aksjomat pierwszy mówi o tym, iż każde zachowanie ma znaczenie komunikacyjne – w rodzinie, gdzie jej członkowie pozostają ze sobą w stałym kontakcie, nie mogą one nie porozumiewać się. Unikanie porozumienia też jest formą komunikacji, choć prowadzącą najczęściej do różnego rodzaju zakłóceń.

Aksjomat drugi podkreśla podwójne znaczenie komunikatu. Składa się nań bowiem nie tylko aspekt treściowy, ale i relacyjny. Zatem przekaz zawiera nie tylko treść informacji ale także określa stosunek nadawcy przekazu do jego odbiorcy, charakter istniejącej między nimi relacji.

Po trzecie, każdy komunikat może być traktowany w trojaki sposób: jako reakcja na komunikat partnera, wzmocnienie uprzedniego zachowania partnera lub jako bodziec do kolejnego określonego zachowania. Ważna jest tutaj pamięć o cyrkularnym charakterze komunikacji, nie zaś linearnym, gdzie poszczególne komunikaty stanowią bodziec a inny reakcję. Tutaj osoby poprzez interakcję wzajemnie na siebie wpływają, nie można sztywno wyznaczyć przyczyny i skutku danych zachowań partnerów.

Aksjomat czwarty ujmuje komunikację jako mającą charakter werbalny ale i niewerbalny. Żadna z tych form porozumiewania się nie powinna być blokowana dla pełnego i prawidłowego procesu komunikowania się.

Piąty aksjomat dzieli wszystkie interakcje na komplementarne i symetryczne. Komplementarne to te, w których jeden partner ulega drugiemu, inicjującemu akcję, podporządkowuje się. Zachowanie jednej osoby uzupełniane jest zachowaniem drugiej. Reakcje symetryczne z kolei to te, w których partnerzy znajdują się niejako na równych pozycjach, dążą do wzajemnego odzwierciedlenia zachowań. Zarówno reakcje komplementarne jak i symetryczne mogą być zaburzone lub niezaburzone.

Proces komunikacji ujęty systemowo zakłada, że komunikowanie interpersonalne to więcej niż suma części, więcej niż suma znaczeń poszczególnych wypowiedzi rozmówców. Ujmuje komunikację jako system, który posiada pewien stopień otwartości i ograniczoności. Może zmieniać się w pewnych określonych granicach, podlegać rozwojowi, stagnacji lub regresji. Złożoność struktury tego procesu zależy od stopnia zróżnicowania zmienności elementów wewnątrz systemu. Poszczególne elementy komunikacji są od siebie współzależne. Jednocześnie każdy system jest w pewnym stopniu niezależny od otoczenia, może samodzielnie kształtować swe działania i określać cele (Fisher, 1985).

W podobnej perspektywie ujmuje komunikację szkoła Palo Alto (Nęcki, 1992). Przyjmuje ona tezę, zgodnie z którą każdy człowiek włączony jest w tworzony przez komunikację system społeczny. Nie zaczyna on tego systemu i nie kończy – zaczyna

i kończy jedynie swój udział w stałym procesie komunikacji społecznej. Akty komunikacyjne są zachowaniami obserwowalnymi, które wnoszą wkład w proces wymiany interpersonalnej i kształtują takie stosunki społeczne, które bez komunikacji nie miałyby miejsca. System komunikowania to sekwencją wydarzeń, które zachodzą jedno po drugim w danym czasie. Procesu komunikowania nie można przerwać w trakcie kontaktu z drugim człowiekiem, gdyż każdy akt obserwowalnego zachowania może być źródłem informacji dla obserwatorów tego zachowania. Milczenie także jest komunikowaniem. Ponadto, każdy akt komunikowania ma dwa aspekty – aspekt zawartości merytorycznej i aspekt określania relacji między rozmówcami (tamże).

Sytuacja komunikacyjna pełni szczególną rolę w rozwoju człowieka (Frydrychowicz, 2006). Skupia ona bowiem w sobie i łączy to, co indywidualne (pochodzące od nadawcy i odbiorcy) z tym, co społeczne (determinowane przekazem i wpływem kulturowym). Umożliwia wymianę przyjmowanych przez nadawcę i odbiorcę perspektyw spostrzegania rzeczywistości. Może być czynnikiem wpływającym na rozwój uczestników interakcji, gdyż dostarcza, innej niż własna perspektywy spostrzegania i oceny zdarzeń, zjawisk, przedmiotów i ludzi (tamże).

2. Wzory i style komunikacji

Ze względu na różny stopień uwzględniania w komunikacji interpersonalnej perspektywy własnej i partnera (potrzeb, oczekiwań, celów) wyróżnia się kilka wzorów i stylów komunikacji. C. Mares (1966, za: Grzesiuk, 1979) wyróżnia trzy wzorce komunikacji:

- 1) autorytarny – nadawca w bezpośredni lub pośredni sposób wyraża, czego oczekuje od odbiorcy i przejmuje odpowiedzialność za podjęte przez odbiorcę działania;
- 2) manipulacyjny – nadawca, aby nakłonić odbiorcę do spełnienia działań zgodnych z własnymi oczekiwaniami, manipuluje emocjami i potrzebami odbiorcy;
- 3) współpracujący – nadawca opisuje zjawiska i fakty w sposób obiektywny, pozwala, by zachowania odbiorcy przebiegały niezależnie od jego oczekiwań, komunikacja jest obustronna, decyzje odnośnie celów i metod działania podejmowane są wspólnie drogą negocjacji;

R. Dreikurs i V. Soltz (1964, za: Grzesiuk, 1979) wyróżnili dwa typy wzorców komunikowania się. Są to: rozmawianie z dzieckiem i mówienie do dziecka. Analogicznie można by przedstawić rozmawianie z partnerem i mówienie do partnera. Pierwszy sposób polegałby na takiej wymianie zdań, w której pozwala się drugiemu rozmówcy na ujawnianie własnego zdania, opinii, poglądów i szanuje się je. Podejmowane są tutaj kwestie dotyczące

wzajemnych problemów, a stwarzana atmosfera i równość partnerów, sprzyja otwartości i pozwala na zwierzenia. Drugi typ komunikowania ma na celu głównie mówienie dziecku/partnerowi o jego nieposłuszeństwie, niespełnianiu próśb, oczekiwań. Polega na komunikowaniu tego, jak zdaniem nadawcy powinno wyglądać zachowanie odbiorcy, bez brania pod uwagę jego zdania, krytykowaniu go i wskazywaniu nieprawidłowości w jego sposobie myślenia. Podejście to wynika z założenia o własnej nieomyślności i niepodważalnie słusznym stanowisku oraz braku racji ze strony partnera.

Styl komunikacji definiuje się jako indywidualne zróżnicowanie dyspozycji jednostki, które determinuje charakter podejmowanych przez nią czynności komunikacyjnych w kontaktach interpersonalnych (Harwas-Napierała, 2008). W literaturze pojęcie stylu komunikacji ujmowane jest rozmaicie. S.H. Chafee, J.M. McLeod (1973, za: Grygielski, 1999) ukazują styl komunikacji jako sposób porozumiewania się danej osoby z innymi. Bardziej precyzyjnie ujmują owo pojęcie R.W. Norton i L.S. Pettegrew (1977, za: tamże), gdzie styl to pozawerbalny i werbalny sposób reagowania na sygnały dotyczące tego, jak określone treści powinny być rozumiane, interpretowane czy selekcjonowane. Wspomniani wyżej autorzy uważają, iż styl może być analizowany na dwóch, wzajemnie warunkujących się poziomach. Pierwszy z tych poziomów to mikrozachowanie, które polega na nadawaniu formy przekazywanym treściom. Drugi zaś to makrozachowanie, które jest konsekwentnie powtarzającym się wzorcem mikrozachowania.

Ze względu na to, iż ludzie w toku porozumiewania się zmieniają przedmiot interakcji (raz jest to ich własny punkt widzenia, a innym razem koncentrują się zarówno na sobie jak i na osobie partnera), wyróżniono dwa wzory czynności komunikacyjnych występujących w relacjach międzyludzkich, zwane stylami komunikacji interpersonalnej: styl partnerski i niepartnerski (Grzesiuk, 1994). Pierwszy z nich, styl partnerski, jest formą porozumienia, w której człowiek uznaje, iż jego własne potrzeby i oczekiwania są równie ważne, jak potrzeby i oczekiwania partnera. W równym stopniu zabiega on o zrealizowanie potrzeb własnych, jak i swojego rozmówcy. Styl ten opiera się na udzielaniu sobie nawzajem przez rozmówców informacji zwrotnych, ujawnianiu myśli i odczuć. Charakteryzuje go koordynacja perspektywy własnej z perspektywą innych, czyli interpersonalna decentracja (Feffer 1966, 1967; za: Grzesiuk, 1994).

Na styl partnerski składają się cztery wymiary:

- Wymiar 1 stanowi decyzja o rozpoczęciu lub zakończeniu wymiany wiadomości, pod uwagę brana jest perspektywa zarówno własna, jak i perspektywa partnera.
- Wymiar 2 obejmuje wybór formy przekazu z uwzględnieniem perspektywy partnera komunikacji.

– Wymiar 3 stanowi prezentacja własnej perspektywy partnerowi rozmowy, tak aby mógł ją uwzględnić i w pełni zrozumieć oraz przekaz odnośnie jednakowego wartościowania perspektywy własnej i partnera.

– Wymiar 4 wskazuje na to, iż:

- zachowanie odbiorcy świadczy o uwzględnianiu we własnym doświadczeniu osoby partnera;

- podmiot kontroluje działanie czynników zakłócających wymianę zdań, co wskazuje, że ten sam aspekt uwzględnia we własnym doświadczeniu;

- w sposobie wymiany wiadomości brak u podmiotu zmienności świadczącej o koncentracji wyłącznie na własnej perspektywie (tamże);

Niepartnerski styl komunikacji interpersonalnej charakteryzuje się tym, iż człowiek nie traktuje na równi własnych i cudzych oczekiwań oraz potrzeb. Może występować w dwóch formach: egoistycznej i altruistycznej (Grzesiuk, 1994). W formie egoistycznej podmiot nie liczy się z drugą osobą i jej potrzebami. Rozpoczyna i kończy konwersację, kiedy sam tego chce. Przerywa partnerowi rozmowy, nie daje mu możliwości pełnego wypowiedzenia się, nie słucha go. Przede wszystkim wydaje nakazy i zakazy, narzuca innym własne poglądy. Egocentryzm, zwany centracją interpersonalną (Feffer, 1966, 1967; za: Grzesiuk, 1994) jest brakiem umiejętności przyjmowania roli innego człowieka. Opis świata z własnej perspektywy jest uznawany za właściwy także innym ludziom. Wynika to z przeświadczenia, iż istnieje tylko jedna perspektywa. W przeciwieństwie do formy egoistycznej, forma altruistyczna nie dopuszcza do głosu własnych potrzeb podmiotu na rzecz oczekiwań partnera. Osoba pozwala, by inni kierowali rozmową, przerywali jej, nie dopuszczali do głosu. Nierzadko ulega naciskom ze strony rozmówcy, spełnia nakazy i żądania. Komunikacja niepartnerska nie pozwala na nawiązanie porozumienia oraz w dużej mierze zmniejsza stopień zadowolenia z prowadzonej rozmowy.

Na styl niepartnerski, podobnie jak w stylu partnerskim, składają się cztery wymiary:

– Wymiar 1 stanowi decyzja o rozpoczęciu lub zakończeniu wymiany zdań z uwzględnieniem bądź perspektywy własnej bądź perspektywy partnera.

– Wymiar 2 obejmuje wybór formy przekazu, który nie uwzględnia perspektywy partnera.

– Wymiar 3 stanowi o treści przekazu, która wyraża nacisk podmiotu na przyjęcie jego perspektywy przez odbiorcę.

– Wymiar 4 wskazuje na to, iż:

– zachowanie podmiotu świadczy o nieuwzględnianiu przez niego osoby partnera i jej potrzeb;

– podmiot nie kontroluje działania czynników zakłócających, nie uwzględnia tego aspektu sytuacji we własnym doświadczeniu;

- sposób wymiany zdań przez podmiot wskazuje na występowanie u niego zmienności wyznaczonej przez koncentrację na własnej perspektywie (Harwas-Napierała, 2008).

Z badań Beisert (1985, za: Grzesiuk, 1994) wynika, iż styl partnerski dominuje wśród par małżeńskich, które bez zakłóceń realizują zadania prokreacji. Natomiast u małżeństw z zaburzoną funkcją prokreacyjną obecny jest zmienny sposób komunikowania się, niedający się jednoznacznie określić jako partnerski, egocentryczny czy altruistyczny.

3. Uwarunkowania komunikacji

Uważa się, iż na komunikację interpersonalną ma wpływ bardzo duża grupa zróżnicowanych czynników. Mogą to być m.in. cechy samej osoby biorącej udział w procesie porozumiewania się, ale też cechy sytuacji, czy warunki, w jakich odbywa się dialog. Ważnym czynnikiem warunkującym przebieg i efektywność procesu porozumiewania się jest empatia i otwartość (Harwas-Napierała, 2008).

Empatia i otwartość stanowią jeden z podstawowych warunków dobrej komunikacji (Opozda, 2001). Obie te cechy, jak pokazały badania, prowadzą do wzrostu sympatii zarówno wobec osoby, która jest otwarta i empatyczna, jak i tej, względem której jest się otwartym i empatycznym. Obustronne przejawy otwartości i empatii w procesie komunikacji prowadzą do lepszego zrozumienia i wzajemnej życzliwości (tamże).

3.1. Otwartość

Otwartość definiowana jest w literaturze rozmaicie. Traktuje się ją nie tylko jako cechę osobowości, ale też właściwość stosunków międzyludzkich oraz element komunikacji interpersonalnej, rodzaj stosunku do innych ludzi, który jest związany ze sposobem porozumiewania się (Janicka, 1994). Otwartość ujmowana jest jako swoisty rodzaj interakcji charakteryzujący się bliskością, przywiązaniem, zaufaniem, miłością. Otwartość stanowi proces komunikowania się, gdzie poprzez ujawnianie informacji i zachowań, jednostka ułatwia partnerowi interakcji poznanie siebie (Niebrzydowski, 1988). Uznaje się, że im więcej ktoś udziela informacji o sobie, tym większa jest jego otwartość wobec ludzi (Domachowski, 1991). Stopień otwartości partnerów uznawany jest przez badaczy za zjawisko dynamiczne, może on z różnych przyczyn ulegać zmianie bądź w toku interakcji bądź ze względu na zmianę warunków, w których przebiega. Zależy także od relacji jaka łączy partnerów interakcji. Otwartość wpływa na jakość komunikacji. Prawidłowy proces komunikowania się zakłada zdolność utrzymania równowagi w zakresie otwarcia granic informacji o sobie. Zaburzona komunikacja zaś przejawia się w zbyt małym lub zbyt dużym stopniu otwartości tych granic. (Domachowski, 1991). Optymalny stopień otwartości komunikacji pozwala na prawidłowy, partnerski, sposób porozumiewania się (Grzesiuk, 1994) i wykształcenie

wyższego rozwojowo sposobu porozumiewania się jakim jest kod rozwinięty (Bernstein, 1980, za: Harwas-Napierała, 2008).

Otwartość pozwala na uwolnienie od podświadomego napięcia, które występuje wówczas, gdy obawiamy się go ujawnić, zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia nieporozumień i konfliktów powstałych na bazie złego odczytania intencji oraz pozwala na właściwe odebranie komunikatu nadawcy (Gordon, 1991).

Badanie przeprowadzone przez Janicką i Niebrzydowskiego (1994), wykazało, iż w małżeństwach o wyższym poziomie empatii i otwartości ma miejsce większy stopień integracji. Co więcej, małżonkowie, których otwartość była odwzajemniana, częściej doświadczali bliskości emocjonalnej i intymnej. Wzajemne ujawnianie informacji na temat własnego ja przyczynia się do pogłębiania zaangażowania w podtrzymywanie związku, pozwala lepiej rozumieć samego siebie jak i partnera (Nęcki, 1992). Ponadto, pełni również funkcje terapeutyczne, dając szansę na uzyskanie wsparcia od współmałżonka, utrwalając dobrą komunikację psychiczną (tamże).

Jednak mimo iż otwartość stanowi podstawę budowania dobrej rodzinnej komunikacji, ważne jest respektowanie granic otwartości. Nie należy zatem stosować jej za wszelką cenę. Może ona bowiem - w przypadku, gdy rozmowa dotyczy spraw, które nie są zasadnicze dla związku- przybierać symptomy grubiaństwa lub zakłócać intymny nastrój rozmowy (Harwas-Napierała, 2008).

Jak akcentują współczesne teorie otwartości, ważna jest przede wszystkim rola emocjonalnych komponentów związanych z jakością doznań doświadczanych przez jednostkę w trakcie komunikacji (Janicka, 1993). Według D.W. Johnson otwartość polega na wzajemnym poznawaniu tego, co się czuje i przeżywa, nie zaś na zbieraniu i dzieleniu się informacjami. Informacje te winny stanowić jedynie tło sytuacyjne, pewne odniesienie, pozwalające lepiej zrozumieć owe reakcje emocjonalne (Johnson, 1985, za: Janicka, 1993).

Virginia Satir (2000) uznała, iż to, czy partner jest zdolny do ujawniania swoich potrzeb i emocji zależy od jego samooceny. Według niej, im niższe poczucie własnej wartości, tym w mniejszym stopniu dzieli się on swoimi wewnętrznymi doznaniem i potrzebami, a w konsekwencji gorzej układa się współzycie małżeńskie. Dlatego też poczuciu własnej wartości Satir przypisała decydującą rolę w procesie komunikowania się w grupie rodzinnej (tamże).

3.2. Empatia

Wzajemne informowanie o własnych doznaniach, według poznawczo-emocjonalnej koncepcji empatii, musi być związane z współodczuwaniem partnerów. Z czasem staje się to źródłem doświadczeń, umożliwiającym lepsze rozumienie przeżyć innych ludzi, nawet w sytuacjach pozbawionych kontaktów werbalnych. Zgodnie z tą koncepcją Mellibruda (1980) przedstawia proces komunikowania się jako wyznaczany przez dwa kryteria:

skuteczność komunikacji, uwarunkowaną przez szczere, otwarte przekazywanie informacji oraz stopień zaspokajania potrzeby wyrażania uczuć, w czym istotną rolę odgrywa empatia. Na wzrost empatii wpływa otwartość na własne wewnętrzne jak i zewnętrzne doznania. Wewnętrzna świadomość związana z otwartością na doznania innych umożliwia osobie empatyzującej większą otwartość na emocje obiektu (Corcoran, 1981, za: Janicka 1993).

Zatem do adekwatnego przekazywania własnych doznań oraz rozumienia komunikatów innych osób niezbędna jest nie tylko otwartość, ale również empatia. Interakcje wyznaczone empatyczną otwartością okazują się być gratyfikujące dla obojga partnerów.

Empatię ujmuje się w literaturze na trzy różne sposoby, uwzględniając aspekt emocjonalny tego zjawiska, aspekt poznawczy oraz emocjonalno-poznawczy. Pierwszy z tych aspektów traktuje empatię jako umiejętność współodczuwania, emocjonalnego współbrzmienia z partnerem, zdolność do wczucia się w jego wewnętrzny stan uczuciowy. Jest to niejako „zestrajanie własnych stanów emocjonalnych ze stanami innych osób” (Eliasz, 1980).

Drugi aspekt ujmuje empatię z poznawczego punktu widzenia. Definiuje ją jako umiejętność spostrzegania i rozumienia uczuć drugiego człowieka, a także zdolność do przewidywania jego zachowania. Empatia, w świetle poznawczym, pozwala na tworzenie trafnych wyobrażeń na temat tego, czego nie da się zobaczyć, tego, co dzieje się w wewnętrznym świecie drugiego człowieka.

Empatia wymaga od podmiotu wyjścia poza samego siebie, patrzenia z szerszej i głębszej perspektywy. Jest niezbędnym warunkiem partnerskiego stylu komunikowania się. Wymaga od osoby ukształtowania zdolności decentralizacji interpersonalnej (Janicka, Niebrzydowski, 1994), uwzględnienia perspektywy partnera komunikacji.

Trzecie podejście, zwane emocjonalno-poznawczym, rozpatruje empatię nie tylko pod względem emocjonalnym oraz poznawczym, ale też wykonawczym (Rembowski, 1984). Chodzi tu, poza współodczuwaniem i rozumieniem przeżyć drugiej osoby, o umiejętność porozumiewania się (komunikowania) na temat doświadczanych emocji.

Empatia jest kształtowana w przeciągu całego ludzkiego życia. Podstawowym jej uwarunkowaniem jest środowisko osobie najbliższe, rodzina. Szczególne zaś znaczenie ma poziom zdolności empatycznych matki (Harwas-Napierała, 2008).

Empatia ma ogromne znaczenie dla komunikacji interpersonalnej. Wpływa na efektywność przekazywania informacji, zwłaszcza tych, dotyczących stanów uczuciowych, przeżywanych emocji. Empatia wpływa także na otwartość między osobami uczestniczącymi w procesie komunikacji, nadając jej optymalny, odpowiedni do miejsca, czasu i sytuacji oraz uczestników interakcji, poziom. Wysoki poziom empatii u komunikujących się ze sobą osób sprzyja występowaniu wysokiej satysfakcji ze wzajemnej interakcji (Janicka, 1993).

Tezę tę potwierdzają liczne badania, m.in. Franzoi (1985, za: Sitarczyk, Waniewski, 2002), który dowiódł, iż wyższy wynik u mężczyzn w zakresie przyjmowania perspektywy partnerki miał pozytywny związek z rozwiązywaniem przez parę konfliktów na zasadzie kompromisu. Podobnie Bazerman (1983, za: Sitarczyk, Waniewski, 2002) na podstawie własnych badań wysnuł wniosek o wpływie umiejętności przyjmowania cudzej perspektywy na osiąganie korzystnego kontaktu i porozumienia. Rusbult (1991, za: Davis, 1999) z kolei wykazał, że wysoka empatia, rozumiana jako skłonność do przyjmowania perspektywy drugiego człowieka, sprzyja konstruktywnemu reagowaniu na destruktywne zachowanie partnera, a co za tym idzie, odczuwaniu satysfakcji ze związku. Potwierdzają to badania Longa i Andrews (1990, za: Davis, 1999), mówiące o powiązaniu zadowolenia z małżeństwa z postrzeganiem przez partnerów przyjmowania ich perspektywy przez współmałżonka.

Na podstawie powyższych rozważań dotyczących empatii można dostrzec cechy, jakimi winni charakteryzować się uczestnicy efektywnego procesu komunikacji.

Nęcki (1992) określa dobrego nadawcę jako mówcę, wyobrażającego sobie stan psychiczny partnera, wczuwającego się w jego system znaczeń, zaś dobrego odbiorcę jako uważnego słuchacza, który odtwarza intencje i znaczenia zawarte w wypowiedzi nadawcy. Głównym celem komunikacji jest więc tutaj uzgadnianie sposobów widzenia świata, stwarzanie podobnych konstruktów w umysłach osób kontaktujących się.

Plopa (2006) uznaje zaś, iż wzajemne odkrywanie się sprzyja budowaniu intymności w związku. Pozwala na wzajemne uczenie się partnerów lepszemu rozpoznawaniu swoich nastrojów, uczuć, potrzeb i oczekiwań, rozwija empatyczną wrażliwość. Odkrywanie na poziomie metaświadomości kształtuje motywację do bycia otwartym, uczciwym, ufnym wobec partnera, wzmacnia chęć pozostawania w związku. Obowiązuje tu reguła wzajemności: brak odwzajemniania ze strony partnera wzbudza dyskomfort, rodzi pytania o prawdziwość jego uczuć, zwłaszcza w sytuacji, gdy zostały mu ujawnione głęboko osobiste, intymne informacje. Dla utrzymania satysfakcjonującej relacji empatia winna być przez małżonków cały czas rozwijana, by móc sprostać coraz bardziej złożonym sytuacjom życiowym (Sitarczyk, Waniewski, 2002).

4. Bariery komunikacyjne

Bariery komunikacyjne są to takie reakcje, których wpływ na komunikację jest najczęściej negatywny, zwłaszcza, gdy osoby, zmagając się z problemem, pozostają pod wpływem stresu (Harwas-Napierała, 2008). Zaistnienie takiej bariery prowadzi zazwyczaj do obniżenia samooceny drugiej osoby, przyjęcia postawy obronnej, poczucia klęski oraz dyskomfortu psychicznego (tamże).

Thomas Gordon (1991) wymienia dwanaście barier komunikacyjnych, które można uporządkować w trzech kategoriach (Bolton, 2007): osądzanie, dawanie rozwiązań oraz unikanie udziału w troskach drugiego człowieka.

W kategorii osądzanie znajdują się cztery typy reakcji: krytykowanie, przezywanie, etykietowanie, stawianie diagnozy i chwalenie połączone z oceną. Ich wspólną cechą jest tendencja do przyjmowania postawy osadzającej to, co mówi druga osoba, doszukiwania się kompleksów i ukrytych motywów. gdy z oceną pojawia się pochwała, stosowana jest ona wówczas jako forma manipulacji, która ma na celu skłonienie odbiorcy (interlokutora) do zmiany zachowania.

W drugiej kategorii reakcji, dawaniu rozwiązań, znajdują się: rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, stawianie zbyt wielu lub niewłaściwych pytań i doradzanie.

Unikanie udziału w troskach drugiego człowieka obejmuje: odwracanie uwagi od tego, co mówi druga osoba i kierowanie jej na siebie, logiczne argumentowanie - w celu uniknięcia emocjonalnego zaangażowania oraz uspokajanie (również bez zaangażowania emocjonalnego).

Niektórzy badacze dodają jeszcze jedną barierę, należąca do kategorii osądzania, jaką jest mówienie innym, iż stawiają bariery (Harwas-Napierała, 2008).

Występowanie tychże barier w komunikacji rodzinnej okazjonalnie nie przynosi poważnych szkód w relacjach. Zagrożeniem jest nawykowe ich stosowanie, trudne do wyeliminowania. Wówczas może prowadzić do zakłóceń i ograniczenia otwartości komunikacji członków rodziny.

Rodzaje dysfunkcyjnego komunikowania się opisał także Radochoński (1984). Wymienił on: zablokowanie interakcji (które może przybierać formę długotrwałego milczenia jednego lub obojga małżonków, izolację lub wycofanie się z kontaktów), przemieszczenie komunikacji (wiąże się ono z występowaniem określonych patologicznych objawów, a osoba, która te objawy przejawia staje się środkiem komunikowania się między członkami rodziny), niezgodność pomiędzy poszczególnymi komponentami przekazu informacji (np. między poziomem sprawozdawczym a metakomunikacyjnym, werbalnym i niewerbalnym).

C. Sutton (2004), wśród barier utrudniających skuteczne porozumiewanie, wyróżnia: ograniczenie związane ze zdolnościami odbiorcy, rozproszenie, niewyraźne założenie, postrzeganie rzeczy z własnego punktu widzenia, wpływ częściowo uświadamianych procesów, używanie żargonu oraz brak kanałów komunikacyjnych.

Szeroko o barierach komunikacyjnych pisze B. Kozyra (2019). Wymienia wśród nich brak umiejętności słuchania, brak umiejętności mówienia, zły dobór kodu językowego i kanału przekazu do treści lub osoby, negatywne postawy (m.in. osądzanie, wyśmiewanie, decydowanie za innych), niewłaściwe zachowania niewerbalne, problemy z wyrażaniem i odbieraniem uczuć, różnice wynikające z aspektów społecznych oraz utrudnienia fizyczne.

Istnieją również bariery utrudniające właściwy odbiór komunikowanych treści. Należą do nich bariery fizyczne, psychiczne – trudniejsze do wychwycenia przez podmiot, u którego występują oraz bariery interakcyjne (Morreale, Spitzberg, Barge, 2007).

Do zakłóceń w komunikacji prowadzi także niewłaściwe rozwiązywanie konfliktów, stanowiących nieodłączny element życia rodzinnego. Destruktywne strategie kierowania konfliktem opisuje Rostowska (2001). Są to: unikanie, używanie siły, minimalizowanie (bagatelizowanie przyczyn, następstw konfliktu oraz uczuć zaangażowanych weń osób), obwinianie, "tłumiki" uciszające partnera konfliktu, "worek" (gromadzenie żalów i wyładowywanie ich w czasie kłótni), manipulacja oraz odrzucenie osobiste.

Wyżej wymienione strategie kierowania konfliktem wynikają z braku dojrzałości jego uczestników, co owocuje powracaniem do wydarzeń z przeszłości, manipulowaniem poczuciem winy lub poczuciem krzywdy innych osób, pociągając za sobą kolejne konflikty. Skutkują oddaleniem się osób od siebie, dezintegracją, uczuciem żalu, a niekiedy chęcią zemsty. Nieprawidłowe rozwiązywanie konfliktów przyczynia się do zatrzymania rozwoju i znaczącego zakłócenia relacji, aż do jej rozpadu (Rostowska, 2001). M. Ryś (2004) pisze o integrującym oraz dezintegrującym rozwiązywaniu konfliktów – pierwsze z nich pogłębia bliskość między jego uczestnikami natomiast drugie oddala ich psychicznie od siebie. Co więcej, wyższe poczucie bliskości przyczynia się do częstszego stosowania konstruktywnych strategii rozwiązywania konfliktów (Kuncewicz, 2010).

Do konfliktów może prowadzić brak słowa „dziękuję” i „przepraszam” (Chaudhry, Loewenstein, 2019). Uznaje się je za kluczowe dla wielu interakcji społecznych (tamże).

Stosowanie komunikacji deprecjonującej partnera, w której dominuje krytyka przyczynia się do odczuwania braku satysfakcji z łączącej osoby relacji (Weryszko, 2010).

Powstawaniu konfliktów i zakłóceń w komunikacji sprzyja także prowadzenie tzw. gier, opisanych przez Eric'a Berne'a (1987). Według Berne'a gry to "serie komplementarnych transakcji ukrytych prowadzących do dobrze określonego, dającego się przewidzieć wyniku". Gry zawierają utajoną motywację, stanowią pewną pułapkę, z założenia są nieuczciwe i mają na celu uzyskanie określonych korzyści (obniżenie napięcia, unikanie szkodliwych sytuacji, zdobywanie "głasków", utrzymanie ustalonej równowagi). Berne uważa, iż uwolnienie się od gier jest możliwe dzięki autonomii, składającej się z trzech zdolności: świadomości, spontaniczności i intymności. Świadomość oznacza widzenie rzeczy na własny sposób, a nie tak, jak nas tego nauczono. Jest to życie tu i teraz, nie w przeszłości, ani nie w przyszłości. Zdawanie sobie sprawy z bieżącej sytuacji, własnych uczuć, własnej przemijalności, która to świadomość motywuje do życia jak najintensywniejszego (tamże).

Spontaniczność zawiera w sobie wolność wyboru, możliwość wyrażania uczuć na własny, a nie wyuczony sposób, jest wyzwoleniem od przymusu grania.

Intymność zaś oznacza spontaniczną, wolną od gier otwartość, powrót do percepcji dziecka, nieskażonej przystosowaniem do wpływów rodziców (tamże).

Prawidłowemu rozwiązywaniu konfliktów sprzyja stosowanie w ich przebiegu następujących zasad:

- traktowanie się przez partnerów konfliktu jako równych sobie;
- szanowanie godności własnej i partnera;
- przekazywanie wprost, otwarcie, w sposób nieraniący emocji, jakie wywołał problem;
- wskazywania na konkretne fakty;
- autentyczne poszukiwanie rozwiązania, zmierzanie do osiągnięcia porozumienia;
- wygaszanie konfliktu poprzez przebaczenie (całkowite, zupełne, szczere, wzajemne);
- wypełnianie postanowień wynikających z negocjacji (Harwas-Napierała, 2008).

Także umiejętność rozumienia emocji ułatwia konstruktywne rozwiązywanie konfliktów. Osoby dobrze rozumiejące własne uczucia łatwiej przebaczą przewinienia swoim partnerom (Fitness, 2001).

Prawidłowe rozwiązywanie konfliktów to obok słuchania i adekwatnej ekspresji jedna z krytycznych umiejętności komunikacyjnych (McKay, Davis, Fanning, 2019).

Podsumowanie

Komunikacja jako proces przesyłania informacji i wspólne zrozumienie między osobami (Keyton, 2011) jest istotnym elementem interakcji społecznych (Lunenburg, 2010). Stanowi podstawową umiejętność życiową, która w dużej mierze warunkuje poczucie szczęścia, spełnienia zawodowego i w relacjach z innymi (McKay i in., 2019).

Powyższe rozważania ukazują złożoność procesu komunikacji. Pozwalają na zrozumienie jego specyfiki, analizę przebiegu oraz zachodzących zakłóceń. Wskazują na empatię i otwartość jako czynniki, które sprzyjają efektywności komunikowania się. Ponadto w dążeniu do nawiązania prawidłowej komunikacji ogromne znaczenie ma kształtowanie osobowości dojrzałej i praca nad poczuciem własnej wartości (Harwas-Napierała, 2008). Warunkują one bowiem pojawienie się takich zachowań jak: jasne wyrażanie własnego zdania, wyjaśnianie i precyzowanie tego co się mówi, prośenie odbiorców o informacje zwrotne i umiejętne ich przyjmowanie, wzajemna odpowiedzialność za to, co się mówi oraz otwartość w wyrażaniu emocji (tamże). Właściwą komunikację charakteryzuje akceptacja i zrozumienie oraz nieużywanie przemocy w wyrażaniu swojego zdania (Rosenberg, 2015).

Człowiek rodzi się z predyspozycjami do tworzenia relacji. Prawdziwa i otwarta relacja jest konieczna dla pełni bycia człowiekiem i dla prawidłowego postrzegania świata (Jaworska, Lubiejewski, Wójtowicz, 2019). Prawidłowa komunikacja jest również pierwszym krokiem do budowania zdrowych relacji w rodzinie (Śnieżyński, 2014) i warunkiem dobrego jej funkcjonowania (Gurba, 2013). Jest esencją wzajemnych interakcji (Lunenburg, 2010).

Bibliografia:

- Berne, E. (1987). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: PWN.
- Bolton, R. (2007). Bariery na drodze komunikacji, (w:) J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braithwaite, D.O., Baxter, L.A. (2006). "You're my parent but you're not": Dialectical tensions in stepchildren's perceptions about communicating with the nonresidential parent, *Journal of Applied Communication Research*, 34, 30-48.
- Chaudhry, S.J., Loewenstein, G. (2019). Thanking, apologizing, bragging, and blaming: Responsibility exchange theory and the currency of communication. *Psychological Review*, 126(3), 313-344.
- Czyżowska, D. (2005). Hasło: Komunikacja interpersonalna, (w:) J. Siuta, (red.), *Słownik psychologii*, 125, Kraków: Zielona Sowa.
- Davis, M.H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańsk: GWP.
- Domachowski W. (1991). Komunikowanie się normalne i zaburzone – wybrane koncepcje. Analiza transakcyjna, (w:) H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*, 144-148, Warszawa: PWN.
- Eliasz, H. (1980). O sposobach rozumienia pojęcia „empatia”, *Przegląd Psychologiczny*, XXIII (3), 469-483.
- Eysenck, M.W., Keane, M.T. (2000). *Cognitive Psychology*, Philadelphia: Psychology Press.
- Fisher, B.A. (1985). The pragmatic perspective of human Communications, A view form system theory (in:) F.E.X. Dance (ed.), *Human Communication Theory*, New York.
- Fitness, J. (2001). Betrayal, rejection, revenge and forgiveness: An interpersonal script approach, (in:) M. Leary (ed.), *Interpersonal rejection*, 73-104, New York: Oxford University Press.
- Frydrychowicz, S. (2006). Sytuacja komunikacji interpersonalnej a rozwój człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 2, 23-32.
- Gordon, T. (1991). *Wychowanie bez porażek*, Warszawa: PAX.
- Grygielski, M. (1999). *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Lublin: TN KUL.
- Grzesiuk, L. (1979). *Style komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Grzesiuk, L. (1994). *Studia nad komunikacją interpersonalną*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Grygielski, M. (1999). *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Lublin: TN KUL.
- Gurba, E. (2013). *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków: Wydaw. UJ.
- Hargie, O., Dickson, D., Tourish D. (2004). *Communication Skills for Effective Management*, London: Palgrave.

- Harwas-Napierała, B. (2006). Zmiany komunikacji w poszczególnych fazach małżeństwa, *Psychologia Rozwojowa*, 4, 35-41.
- Harwas-Napierała, B. (2008). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hogg, M.A., Vaughan, G.M. (2005). *Social Psychology*, California: Prentice Hall.
- Janicka, I. (1993). Empatia a poziom otwartości partnerów w różnych jakościowo grupach małżeństw, *Przegląd Psychologiczny*, 1 (37), 39-48.
- Janicka, I. (1994). Empatia współmałżonków jako determinanta ich odwzajemnianej otwartości, *Przegląd Psychologiczny*, 3, 395-400.
- Janicka, I., Niebrzydowski, L. (1994). *Psychologia małżeństwa*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Jaworska, I., Lubiejewski, P., Wójtowicz, N. (2019). Formy okazywania miłości a komunikacja interpersonalna u młodych dorosłych. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 1 (37), 95-108.
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koerner, A.F., Fitzpatrick, M.A. (2002). Toward a Theory of Family Communication, *Communication Theory*, 12 (1), 70-91.
- Kozyra, B. (2019). *Komunikacja bez barier. Jak rozumieć i być rozumianym*, Warszawa: mt biznes.
- Krok, D. (2007). Znaczenie komunikacji interpersonalnej w funkcjonowaniu rodziny, (w:) B. Soiński (red.), *Rodzina w świetle psychologii pastoralnej*, 41-54, Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Kuncewicz, D. (2010). Rozwiązywanie konfliktów z partnerem a wzory relacji z rodzicami, (w:) T. Rostowska, A. Peplińska (red.), *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*, 125-139, Warszawa; Difin.
- Lunenburg, F.C. (2010). Communication: The Process, Barriers, And Improving Effectiveness, *Schooling*, 1 (1), 1-11.
- McKay, M., Davis, M., Fanning P. (2019). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańsk: GWP.
- Mellibruda, J. (1980). *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa: PTP.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H. & Barge, K. (2007). *Human Communication: Motivation, Knowledge, and Skills*, 2nd edn. Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Narula, U. (2006). *Handbook of Communication: Models, Perspectives, Strategies*, New Delhi: Atlantic.
- Nęcki, Z. (1992). *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław: Ossolineum.
- Niebrzydowski, L. (1988). Otwartość młodzieży w stosunkach interpersonalnych na tle sytuacji rodzinnej, (w:) L. Niebrzydowski (red.), *Rodzinne uwarunkowania kontaktów*

- interpersonalnych dzieci i młodzieży*, 13-56, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Wydawnictwo PAN.
- Opozda, D. (2001). *Integracja rodziny a wiedza o małżeństwie u młodzieży*, Lublin: RW KUL.
- Plopa, M. (2006). *Więzi w małżeństwie i rodzinie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Radochoński, M. (1984). *Psychoterapia rodzinna w ujęciu systemowym*, Rzeszów, WSiP.
- Rembowski, J. (1984). O niektórych teoretycznych i metodologicznych problemach empatii, *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego*, 6, 99-112.
- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life*, Puddle Dancer Press.
- Rostowska, T. (2001). *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie*, Łódź: Wydaw. UŁ.
- Ryś, M. (2004). Jakość związku małżeńskiego a poziom bliskości małżonków i sposoby rozwiązywania przez nich konfliktów, *Studia Psychologica*, 5, 57-67.
- Satir, V. (2000). *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańsk: GWP.
- Sitarczyk, M., Waniewski, A. (2002). Rola empatii w małżeństwie, *Małżeństwo i Rodzina*, 2, 23-27.
- Sutton, C. (2004). *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańsk: GWP.
- Śnieżyński, M. (2014). *Dialog w rodzinie. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, J. (1967). *Pragmatics of human Communications*, New York.
- Weryszko, M. (2010). Wpływ komunikacji w narzeczeństwie na zadowolenie z małżeństwa, (w:) W. Muszyński (red.), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana*, 131-141, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kasper Sipowicz, Ph.D., <https://orcid.org/0000-0001-7384-2899>

The Maria Grzegorzewska University in Warsaw

Department of Interdisciplinary Disability Studies

Tadeusz Pietras, Ph.D., D.Sc. in Medical Sciences, Prof. of MU of Lodz

<https://orcid.org/0000-0003-1771-3819>

Medical University of Lodz

Department of Clinical Pharmacology,

1st Chair of Internal Medicine;

Institute of Psychiatry and Neurology in Warsaw,

The Second Department of Psychiatry

Creativity as a manifestation of the artist's communication with the outside world.

Creative aspects of bipolar affective disorder - a literature review and case study

Kreatywność jako przejaw komunikacji artysty ze światem zewnętrznym.

Twórcze aspekty choroby afektywnej dwubiegunowej - przegląd literatury i studium przypadku

doi: 10.34766/fetr.v42i2.265

Abstract: The phenomenon of creativity is often accompanied by mental disorders. In particular, many individuals suffering from bipolar affective disorder are endowed with artistic, musical or literary talents. BPAD patients experience alternating depressive and manic conditions. The emotions they experience are channeled through creative activity, which is a specific form of communication between the creator and the outside world.

Key words: communication, creativity, bipolar affective disorder, mania, depression.

Abstrakt: Fenomenowi twórczości niejednokrotnie towarzyszą zaburzenia psychiczne. Szczególnie wiele osób zmagających się z chorobą afektywną dwubiegunową jest obdarzonych talentem plastycznym, muzycznym bądź literackim. Chorzy na ChAD doświadczają naprzemiennych stanów depresyjnych oraz maniakałnych. Przeżywane przez nich emocje są kanalizowane poprzez działalność twórczą, która stanowi specyficzny rodzaj komunikacji twórcy ze światem zewnętrznym.

Słowa kluczowe: komunikacja, twórczość, choroba afektywna dwubiegunowa, mania, depresja.

Introduction

Bipolar affective disorder (BPAD) is an alternating occurrence of pathologically elevated (manic) and lowered (depressive) mood (Święcicki, 2018). The disease has mainly biological and neurodevelopmental background, it develops as a result of an interaction of genetic factors and factors interfering with intrauterine development of the fetus (Pużyński,

Rybakowski, Wciórka, 2017). Hagop S. Akiskal and Mauricio Tohen (2011) described at least four types of course of that disorder. Alternating mania and depression periods are referred to as Type I BPAD, affecting 1% of the population (ibid.). Type II is characterized by recurrent mood disorders and hardly noticeable episodes of hypomania. The incidence of type II BPAD is unknown (Miklowitz, Gitlin, 2014). A thorough examination of patients with depression reveals that up to a half of cases previously treated as monopolar disease account actually for undiagnosed type II BPAD, which probably affects a few to a dozen percent of the population (Carta, Preti, Akiskal, 2018). Type III BPAD is a mania induced by antidepressants. Type IV, on the other hand, is characterized by a rapid change of alternating phases of depression and mania (Akiskal, Tohen, 2011). It is difficult, or sometimes even impossible to distinguish from a borderline personality. BPAD is believed to be accompanied by high comorbidity of personality disorders, anxiety disorders, addictions and ADHD (Sipowicz, Witusik, Pietras, 2019; Baethge, 2020).

The holistic concept of health perceives the man as a psychophysical unity. The postmodern era in which we live forces us to strive persistently for getting rich and, above all, to achieve an indefinite success. The inability to meet the expectations of the broadly understood environment contributes significantly to the development of mental disorders (Sipowicz, Najbert, Pietras, 2017). These, in turn, induce unequivocally pejorative associations. Mental illness is seen as a stigma that deprives the affected person of the chance of a normal life (Podgórska-Jachnik, Pietras, 2014). At the same time, we forget that it can promote the manifestation of the creative potential of the individual. People with mental disorders often experience such emotional states which are unknown to people falling into the so-called mental standard. The intensity and uniqueness of these emotional states causes the person experiencing them to look for a way to channel them (Andreasen, 2008). The form of expression most often corresponds with the patient's individual resources (e.g. an artistically gifted person will paint, and a literarily gifted person will describe the experienced emotions) (Jamison, 1996). Creation is the activity that distinguishes us from other animal species. According to Denis Dutton's theory (2010), creativity is evolutionary, referring to deep human instincts. In the opinion of that American philosopher, the creation – especially that raised to the rank of art and therefore recognized by the recipients – gives the author of this work the empirical experience of pleasure. The author's creativity, and therefore moving away from the stereotypical thinking patterns, is particularly appreciated. Undoubtedly, that circumstance is rewarding for people with BPAD, whose reasoning and deeds often break the conventions (Jablow Hershman, Lieb, 1998). Undertaking creative activity by this group of patients is an attempt to express their personality and experienced emotions in a socially acceptable way (Andreasen, 2008). *Ipsa facto*, that creativity is a representation of their real experience of the world. Creative work is a subjective form of

communication between the artist and the environment, the humanity and the Creator. Understanding creativity as an act of communication is a significant extension of traditional communication theories focusing - almost exclusively - on verbal and non-verbal/extraverbal aspects. As a being endowed with reason and understanding the essence of God, the man communicates with the world also in the symbolic and meta-artistic layer. From a biological point of view, creative abilities undoubtedly have a genetic background. Their accumulation in one person can be dysfunctional, resulting in the development of BPAD.

1. Review of selected literature on the associations between BPAD and the works of famous historical figures

On analysis of the biographies of outstanding creators, both modern and those of the past centuries, we find that many of them suffered from various kinds of mental disorders. One can even be tempted to hypothesize that the uniqueness of their work is due to the mental illnesses they suffered from (Jamison, 2017). Obviously, it is impossible today to diagnose authoritatively the ailments affecting the historical figures. Nevertheless, we can obtain important information in this from their letters, and especially diaries, betraying the thoughts and emotions of their authors. Analysis of the psychobiography of these creators often indicates PBAD as the cause of their ailments.

A Russian composer Pyotr Ilyich Tchaikovsky (1840-1893) had problems with social contacts already in his childhood (Nice, 1997). At adolescent age, there were additional problems with self-acceptance of his homosexual orientation, which in the 19th century was not only a taboo, but its disclosure could lead to infamy and expulsion from the society (Floros, 2018). Tchaikovsky experienced alternating depressive and hypomanic states. At the time of the former ones, he sought relief undertaking long journeys, whereas during the latter creative inspiration did not leave him around the clock (Strutte, 1981). Tchaikovsky took under his wing Sergei Vasilyevich Rachmaninov (1873-1943), who also struggled with recurrent depressive states (Seroff, 1951). The longest such condition persisted continuously for three years. Then his creative inspiration left him completely and during that period he did not compose anything (Noriss, 2001). This prompted him to go to psychologist Nikolai Dahl, who successfully applied the autosuggestion technique (Harrison, 2005) to the composer. It allowed for a temporary interruption of the creative impasse. Undoubtedly, the most famous artist struggling with mental disorders was Vincent van Gogh (1853-1890), who suffered from recurrent anxiety disorders. It is now believed that he suffered from bipolar disorder or schizoaffective disorder. This Dutch postimpressionist painter was struggling with suicidal ideations. The history of self-harm - he cut his auricle off - has passed into

history. We can assume that the way he perceived the world was reflected in the selection of the painting technique.

Great philosophers also struggled with mental disorders. Friedrich Nietzsche (1844-1900) initially complained of severe migraines, accompanied by vomiting and visual disturbances. His headaches were resistant to treatment. He then began to experience alternating periods of decreased and elevated mood. At that time Nietzsche was diagnosed by doctors with tertiary syphilis (*paralysis progressiva*), although it is now believed that he suffered from bipolar disorder (Cybulska, 2000).

Emil Cioran (1911-1995), a French thinker of Romanian origin, is a particular case. Throughout his life, he was tormented by insomnia and thoughts about the vanity and senselessness of human existence (Mattheus, 2007; Cioran, 1992). Nevertheless, he never attempted suicide (Mattheus, 2007). He even believed that suicide thoughts protect the man from taking his own life. The above theory became the axis of his philosophical treatises (Cioran, 1973). According to Cioran, considering a possible suicide helps a person in crisis. It allows to survive the night and wait until the morning (Cioran, 1968). Cioran's philosophical treatises show clearly how the experienced depressive states translate directly into the nature of creativity and the selection of the subject. Importantly, the philosopher admitted that he would create on sleepless nights, and if he had been deprived of them, he would have become intellectually infertile. In an interview, he said that writing was a surrogate activity for him dissuading him from suicide (Mattheus, 2007).

2. Study of selected cases

Patrycja, aged 24, positive family history (her father diagnosed with BPAD, and her brother with schizophrenia). The first symptoms were observed in the patient when she was in junior high school, but they were considered to be associated with the period of rebellion in the teenager. The patient was hospitalized three times. The first hospitalization took place when she was 19 years old. She was admitted to hospital because of mood deterioration, suicidal ideation, tearfulness, lack of sense of meaning in life, sleep disorders in the form of excessive somnolence with binge eating at night. A moderate depressive episode was diagnosed at that time. Venlafaxine at the dose of 150 mg was instituted, resulting in a spectacular improvement achieved within a month. After leaving the hospital, the patient started to use drugs (amphetamine and cannabinoids). She had random sexual contacts. She stopped sleeping at night. There was excessive activity during the day, psychomotor agitation, a sense of omnipotence. The patient became irritable, she stopped keeping the distance from other people. She was taken to a psychiatric hospital from the university for aggressive behaviour towards an academic teacher and other students. In hospital, she was diagnosed with a manic episode induced by antidepressants in the course of BPAD. On

discharge, the patient was instructed to use regularly a 300 mg quetiapine dose and 1000 mg valproic acid dose a day. The patient was discharged in a stable condition, in an even mood, fully critical of the psychotic experience in the course of a manic episode. Another hospitalization at the age of 21 was due to a mild depressive episode complicated by attacks of anxiety with a sense of dying, cardiac arrest, laryngospasm, pains behind the sternum, inability to move her limbs. The episodes of anxiety occurred 2-3 times a day. The patient was admitted to a psychiatric hospital from the hospital emergency department, where she was brought by an ambulance, called by passers-by in the street. The patient lay on the lawn, asking for help because of the sense of upcoming death. Valproic acid was discontinued at the psychiatric hospital, with pregabalin instituted at the target dose of 2 x 150 mg and the dose of quetiapine increased to 600 mg per day. The patient was discharged in a stable condition, without bouts of anxiety. BPAD and paroxysmal anxiety disorder comorbidity were diagnosed. After increasing the dose of quetiapine and the inclusion of pregabalin the patient gained 12 kg in four months. The patient has been writing poems since she was 13 years old. She has published a total of three volumes of poetry, two of which won competitions for young talents. The topics of the patient's works focus on the meaning of human existence, unhappy love and suicide. When the patient undertook psychiatric treatment and began taking the aforementioned medications, she lost her creative inspiration. That, in turn, worsened her well-being considerably. She complained that she felt unneeded and could not give anything to the world. At the same time, she was aware that she could not stop taking the medications, because it would worsen her condition. There was, therefore, a feedback mechanism.

Wiktor, aged 29, positive family history (schizophrenia diagnosed in his grandmother and uncle). As a child, he avoided contact with his peers, by whom he felt misunderstood and rejected. At the age of 10, the first suicidal ideations appeared. Then, alternating periods of elevated and deteriorated mood were observed in the boy. The boy achieved good results at school and did not cause major educational problems, although his loved ones complained about Wiktor's "difficult character". He was first admitted to a psychiatric ward at the age of 23 due to suicidal thoughts and severe sleep disorders. The patient underwent three serious episodes of somnambulism, as a result of which he suffered injuries to the head and lower extremities. He was hospitalized in the trauma and orthopedic surgery ward. An injury to the brain was excluded by nuclear magnetic resonance imaging. During the patient's stay in the psychiatric ward, he was diagnosed with rapid cycling BPAD and somnambulism. After the diagnosis of BPAD, 1000 mg valproic acid daily was administered to the patient in two divided doses. Trazodone was also included in the treatment at the initial dose of 25 mg per day, which was gradually increased to 150 mg. The episodes of somnambulism were eliminated, but the patient still had a deteriorated mood and recurrent suicidal thoughts.

Therefore, bupropion at a dose of 150 mg per day was additionally instituted. The patient was discharged home in a stable condition. Wiktor has manifested literary talent from an early age and has learnt foreign languages easily. He professionally translates English literature into Polish. The patient has a night chronotype, so he worked on his translations mainly at night. After psychiatric treatment and institution of pharmacotherapy with trazodone, the patient is no longer able to function well in the evening and at night. He has to go to bed much earlier than before treatment, i.e. at about 10.00 p.m., and wakes up around 08.00 a.m. (before treatment, he used to wake up about 12.00 and went to bed around 04.00 a.m.). So far, the patient has not adapted to creative work in the new hours of his functioning. The patient reports that he feels "intellectually infertile", completes fewer and fewer translations, and their quality is unsatisfactory. In this state of affairs, he fears that he will lose his livelihood. This situation intensifies the depressive disorders in the patient.

Sandra, 22, has been unable to provide a family history due to the fact that she had been in the children's home since the age of two. By the age of 5, she was developing properly. At the age of six, the educators observed some irregularities in the girl's behavior, such as attention deficit, excitability, egocentric attachment to her own narrative, difficulty forming relationships with other children. The consulting psychiatrist and clinical psychologist recognized attention deficit hyperactivity disorder. No pharmacotherapy was instituted due to low severity of the disorder. The school teacher recommended that she should attend additional compensatory classes. From an early age, the girl has been demonstrating artistic abilities. She draws and paints human figures, animals and flowers. The children's home organized art lessons for her, conducted by students of the Academy of Fine Arts (ASP) on volunteer basis. At the age of 19, she passed her final high school examinations and began her studies at the ASP, where she studied painting. Sandra turned out to be a talented student. Already at the first course, her works were presented at several exhibitions and placed in art-trading galleries. At the age of 23, dominant ideas and a sense of mission appeared in the patient. The woman reported that God had sent her to change the world. Her speech rate accelerated. There was tearfulness, worse mood in the morning, which improved in the evening. She denied suicidal thoughts. Instead, she declared dereistic killer thoughts, claiming that she had to kill the demon. The patient was admitted to a psychiatric hospital without her consent under the Mental Health Protection Act of 19 August 1994 (Journal of Laws 2011, No. 231) with a provisional diagnosis of a mixed condition in the course of BPAD. Olanzapine at the target dose of 10 mg in the evening and valproic acid at the target dose of 1000 mg per day was instituted. An improvement of her clinical condition was achieved. The patient regained criticism of psychotic symptoms experienced in the course of the mixed bipolar state. She declared that she felt good, but could not paint. Since the institution of pharmacotherapy with a neuroleptic and a mood

stabilizer, the patient has lost motivation to paint and reported a sense of loss of her creative abilities, which until now were the content of her life.

The suppression of creative abilities under the influence of drugs is absolutely not an indication for the discontinuation of pharmacological therapy. The manic episode wreaks havoc on the individual's mental life, social relationships and economic functioning. At the neurophysiological level, this manifests itself as a toxic effect of the manic condition on the functioning of neurons. We would rather call for finding such methods of therapy and psychiatric pharmacotherapy that treating the manic episode would not result in extinguishing the motivation and creative potential.

Discussion

The human ability to think creatively has been one of the conditions for the progress of civilization (Strelau, 2019). Creative problem solving is a dimension of every individual. This makes it possible to create new quality in everyday life. Thanks to the diverged thinking, a person can plan, for example, the construction of a house or prepare a shopping list. In some people, creative thinking is so extensive that they can create new scientific and cultural values such as scientific concepts, literary works, pieces of music, or literature. The capability of creative thinking is believed to be conditioned by many genes as well as internal motivation and processes of social learning. Genetic factors can never be overlooked. This is evidenced even in history by whole families of creators. Examples include the Bach, the Mann family, or in the Polish cultural circle - the Kossak family. It is also believed that excessive accumulation of genes conducive to creative thinking can lead to an episode of hypomania or mania in the course of BPAD. The problem has not been fully resolved. Indirect evidence of the validity of this thesis is provided by the examples of creators with mood disorders involving the alternating episodes of mania and depression. The link between creative potential and bipolarity risk may be evidenced by the examples of the expiry of creative potential under as a result of treatment of manic episodes.

We have described three cases of creators in whom the successive treatment of mania and the use of neuroleptic and normothymic drugs extinguished their creative potential. The qualitative study presented by us does not yet determine the validity of our thesis - for this purpose, it would be necessary to conduct large-scale epidemiological studies with a very well-developed methodology. Nevertheless, we are observing in clinical practice a link between creativity, especially in the field of fine arts, bipolarity and (less frequently) the loss of these abilities as a result of treatment. Our interpretation may be incorrect, since the drugs listed above can cause drowsiness and a decrease in motivation that is not tantamount to the expiration of talent. On the other hand, motivational processes cannot be separated from the

phenomenon of creativity, since both phenomena are interrelated. The shortcoming of our research is too small number of cases described and the lack of psychometric measurement of creative abilities. On the other hand, the phenomenon of creativity cannot be treated only in scientific terms. It is phenomenally given to the man. This phenomenon cannot be understood without referring to the concept of Christian personalism or to the theory of cultural anthropology.

In summary: we would like to point out that the link between creative tendencies and bipolarity of human psyche requires thorough research in the fields of biological sciences, social sciences and humanities. It is only the multidimensional view of the phenomenon of creativity that will give an unequivocal answer concerning the role of creativity in the life of modern man and its determinants. However, we realize that, in the face of the diversity of various concepts of man, this problem can be inconclusive and will forever remain in the realm of our viewpoints and beliefs.

Bibliography:

- Akiskal, H.S., Tohen, M. (2011). *Bipolar Psychopharmacotherapy: Caring for the Patient*, Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Andreasen, N.C. (2008). The relationship between creativity and mood disorders, *Dialogues Clin Neurosci*, 10 (2), 251-255.
- Baethge, C. (2020). How reasonable is it to uphold the diagnostic concept of schizoaffective disorder? *Bipolar Disorders*, doi: 10.1111/bdi.12920.
- Carta, M.G., Preti, A., Akiskal, H.S. (2018). Coping with the New Era: Noise and Light Pollution, Hyperactivity and Steroid Hormones. Towards an Evolutionary View of Bipolar Disorders, *Clin Pract Epidemiol Ment Health*, 14, 33-36, doi: 10.2174/1745017901814010033.
- Cioran, E.M. (1968). *The Temptation to Exist*, New York: Arcade Publishing.
- Cioran, E.M. (1973). *The Trouble with Being Born*, New York: Arcade Publishing.
- Cioran, E.M. (1992). *On the Heights of Despair*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Cybulska, E.M. (2000). The madness of Nietzsche: a misdiagnosis of the millennium? *Hospital Medicine*, 61 (8), 571-575, doi: 10.12968/hosp.2000.61.8.1403.
- Dutton, D. (2010). *The Art Instinct: Beauty, Pleasure, & Human Evolution*, New York/Berlin/London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Floros, C. (2018). *Pyotr Ilyich Tchaikovsky: A Critical Biography*, Bern/Berlin/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien: Peter Lang.
- Harrison, M. (2005). *Rachmaninoff: Life, Works, Recordings*, London/New York: Continuum.
- Jablou H.D., Lieb, J. (1998). *Manic Depression and Creativity*, New York: Prometheus Books.
- Jamison, K.R. (1996). *Touched With Fire: Manic-depressive Illness and the Artistic Temperament*, New York: Simon & Schuster.

- Jamison, K.R. (2017). *Robert Lowell, Setting the River on Fire: A Study of Genius, Mania, and Character*, New York: Simon & Schuster. New York: Alfred A. Knopf.
- Mattheus, B. (2007). *Cioran: Porträt eines radikalen Skeptikers*, Berlin: Matthes & Seitz.
- Miklowitz, D.J., Gitlin, M.J. (2014). *Clinician's Guide to Bipolar Disorder: Integrating Pharmacology and Psychotherapy*, New York/London: The Guilford Press.
- Nice, D. (1997). *Pyotr Ilyich Tchaikovsky: An Essential Guide to His Life and Works*, London: Pavilion Books.
- Noriss, G. (2001). *Rachmaninoff: A Master Musicians Series Biography*, Oxford: Oxford University Press.
- Podgórska-Jachnik, D., Pietras, T. (2014). *Praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi i ich rodzinami [Social work with subjects with psychiatric disorders and their families]*. Warsaw: Human Resource Development Center.
- Pużyński, S., Rybakowski, J., Wciórka, J. (eds.) (2017). *Psychiatria, vol. 2, Clinical Psychiatry*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Seroff, V.I. (1951). *Rachmaninoff a biography*, London: Cassell & Company LTD.
- Sipowicz, K., Najbert, E., Pietras, T. (2017). *Wielowymiarowy aspekt kryzysu w teorii i praktyce [Multidimensional aspect of crisis in theory and practice]*, Będzin: e-bookowo Publishers.
- Sipowicz, K., Witusik, A., Pietras, T. (eds.) (2019). *ADHD. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii [ADHD. Selected problems of diagnosis and therapy]*, Wrocław: Continuo Publishers.
- Strelau, J. (2019). *Różnice indywidualne. Historia, determinanty, zastosowania [Individual differences. History, determinants, applications]*, Warsaw: Scholar Scientific Publishers.
- Strutte, W. (1981). *Tchaikovsky: His Life and Times*. Neptune City, N.J.: Paganiniana Publications.
- Święcicki, Ł. (2018). *Choroba afektywna dwubiegunowa. Trudności diagnostyczne [Bipolar affective disorder. Diagnostic problems]*, Wrocław: Elsevier Urban & Partner.

Dr hab. Małgorzata Wrześniak, prof. UKSW, <https://orcid.org/0000-0001-7781-2179>
 Wydział Nauk Humanistycznych
 Uniwersytet kardynała Stefana Wyszyńskiego
 w Warszawie

Lśnienie szlachetnej tkaniny

Shining noble fabric

doi: 10.34766/fetr.v42i2.286

Abstrakt: Tekst podejmuje tematykę znaczenia purpury tyryjskiej i bisioru, które od czasów starożytnych były wyznacznikiem statusu społecznego. W pierwszej części zarysowuje historię czerwonych barwników do tkanin pochodzenia organicznego, z których szaty były traktowane jako komunikat wyższości władzy i autorytetu. W drugiej – przedstawia trzy rodzaje jedwabiu naturalnego: morskiego – bisioru, jedwabiu chińskiego i jedwabiu pajęczego, których ten pierwszy był obok tyryjskiej purpury najdroższą tkaniną starożytności.

Analiza znaczeń biblijnych cytatów wspominających purpurę, szkarłat, karmazyn, bisior czy jedwab wykazuje dwa sposoby postrzegania tych symboli statusu: jako obrazu ogromnego bogactwa i najwyższego majestatu (boskiego i królewskiego) oraz jego utraty z powodu niesprawiedliwych czynów. Przytoczone przykłady ze sztuki i literatury europejskiej wykazują, że purpura i bisior zyskały z czasem miano toposu bogactwa, autorytetu, sprawiedliwości władzy a nawet nieśmiertelności i boskości.

Powodem najistotniejszym (obok kosztowności wymienionych naturalnych i naturalnie barwionych tkanin) była ich błyszcząca powierzchnia, która pozwalała identyfikować je z najdroższym i najtrwałszym, niepodlegającym korozji, złotym kruszcem, którego symbolikę kulturowo anektowały.

Słowa kluczowe: bisior, purpura tyryjska, symbole statusu, Fenicja, jedwab

Abstract: The text deals with the topic of the importance of Tyrian purple and byssus, which have been an indicator of social status since ancient times. In the first part, it outlines the history of organic red dyes for fabrics used for sewing robes which were regarded as a message of the superiority, power and authority. In the second, it presents three types of natural silk: sea silk or byssus – the most expensive fabric of antiquity, second only to Tyrian purple – Chinese silk and spider silk.

The analysis of the biblical meanings of quotations mentioning purple, scarlet, crimson, byssus or silk shows two ways of perceiving these status symbols: as an image of immense wealth and the highest majesty (divine and royal) and the loss thereof due to unjust acts. The examples from European art and literature show that purple and byssus have over time become the *topoi* of wealth, authority and its justice and even immortality and divinity.

The most important reason (next to the value of the organic and naturally dyed fabrics) was their shiny surface, which allowed them to be identified with the most expensive and non-corrosive metal i.e. gold, whose symbolism was culturally taken over by them.

Keywords: byssus, Tyrian purple, status symbols, Phoenicia, spider silk.

*„...pająk srogi
 kosmatymi stąpa nogi
 (...)
 To jest dobry starowina,
 Pierwszy tkacz mojego dworu,
 Od sajety i bisioru.
 Ten pas, spojrzysz, srebrno-złoty,
 Jego właśnie jest roboty” –*

Maria Konopnicka, *Na jagody*

1. Najdroższe tkaniny w Piśmie Świętym

Materialne przedmioty, szczególnie kosztowne i rzadkie wyroby rzemieślnicze, cenione ze względu na drogie kamienie i kruszec jak złoto czy srebro lub materiał jak szlachetne drewno cedrowe i cyprysowe, bisior, jedwab czy purpura stanowiący podstawę ich wykonania, w Piśmie Świętym opisują przede wszystkim boski i królewski majestat, godność najwyższą, które są przymiotem Boga Jedynego i Jemu są należne. Jednocześnie stają się symbolem sprawiedliwości i sprawiedliwych rządów dobrego króla – reprezentującego Boga na ziemi. Są także obrazem szczęśliwości narodu wybranego i sprawiedliwości końca czasów – społeczności sprawiedliwych. W końcu ich utrata jest metaforą kary, jaka spada na niesprawiedliwego władcę i pogańskie królestwa, których upadek jest nieunikniony.

Drogocenne złoto i mające tę samą wartość bisior i purpura tyryjska są w Biblii szczególnym symbolem obrazującym bogactwo, które przynależy Bogu i tylko Jego świątynię zdobić powinno (il. 7,8,9). W Księdze Wyjścia zostają określone jako danina, której Bóg sam od ludu wybranego wymaga: „Macie zaś przygotować dla Mnie jako daninę: złoto, srebro i brąz, purpurę fioletową i czerwoną, karmazyn, bisior i sierść kozią; baranie skóry barwione na czerwono” (Wj 25, 3-4)²⁴. Dlatego bisior i purpura obok innych cennych materiałów pojawiają się w przepisach dotyczących budowy Przybytku²⁵, Świątyni Salomona²⁶ czy stroju arcykapłana²⁷. Jako przynależne Prawdziwemu Bogu są też symbolem nieskończoności blasku Jego trwania. Prorok Baruch wieszcząc niewolę babilońską posługuje się metaforą niszczenia tych kosztownych przedmiotów w opisie pogańskich bożków. Gnicie niezwykle trwałego bisioru (Biniecka, Wrześniak 2020) jest dla Barucha

²⁴ Wszystkie cytaty biblijne – o ile nie zostanie to zaznaczone inaczej – pochodzą z *Biblii Tysiąclecia*, 1965.

²⁵ Opis Przybytku: „Uczynisz przybytek z dziesięciu tkanin: uczynisz go z kręconego bisioru, z fioletowej i czerwonej purpury, z karmazynu - z cherubami wykonanymi przez biegłego tkacza” (Wj 26, 1). „Zrobisz też zasłonę (do miejsca Świętego Świętych) z fioletowej i czerwonej purpury, z karmazynu i z kręconego bisioru, z cherubami wyhaftowanymi przez biegłego tkacza” (Wj 26, 31). „Każesz też sporządzić zasłonę przy wejściu do przybytku z fioletowej i czerwonej purpury, z karmazynu i kręconego bisioru, wielobarwnie wyszywaną” (Wj 26, 36). „Przy wejściu na dziedziniec dasz zasłonę na dwadzieścia łokci z fioletowej i czerwonej purpury, karmazynu, z bisioru wielobarwnie wyszywaną” (Wj 27, 16).

²⁶ Opis budowy Świątyni Salomona: „Posyłam ci obecnie mądrego, roztropnego człowieka, Hurama-Abi, syna pewnej kobiety spośród Danitek i z ojca Tyryjczyka. Umie on wyrabiać przedmioty ze złota i ze srebra, z brązu i z żelaza, z kamieni, z drewna, z czerwonej i z fioletowej purpury, z bisioru i karmazynu. Umie on wykonywać wszelkie rzeźby i obmyślać każdy projekt, jaki będzie mu dany, razem z twymi artystami i artystami mego pana, a twego ojca Dawida” (2 Krn 2, 12).

²⁷ Opis szat arcykapłana, m.in. efodu: „A użyją na to złotych nici, fioletowej i czerwonej purpury i karmazynu oraz kręconego bisioru. (Wj 28,5).

Król i kapłan podczas czynności kultowych: „Dawid był okryty płaszczem z bisioru i podobnie wszyscy lewici niosący Arkę i śpiewający, oraz Kenaniasz, kierujący przenoszeniem (1 Krn 15, 27).

dowodem fałszu pogaństwa: „Podobnie można przyrównać ich bogów drewnianych, pozłacanych i posrebrzanych do krzaka cierniowego w ogrodzie, na którym siada każdy ptak, albo do trupa porzuconego w ciemnościach. Z purpury i bisiorów, które na nich butwieją, poznajecie, że nie są bogami. Na koniec oni sami będą stoczeni [przez robactwo] i staną się przedmiotem hańby w kraju” (Ba 6, 70-71).

Koszt, trwałość i blask drogocennych rzemieślniczych wyrobów staje się w Piśmie Świętym, a z czasem w chrześcijańskiej świątyni, symbolem świętości Kościoła. Można powiedzieć, że jak Przybytek czy Świątynia Salomona – a więc architektura, strojone były we wzorzyste, tkane z kręconego bisioru i purpury materie, tak i duchowa wspólnota świętych przywdziewa owe najdroższe tekstylia symbolizujące cnoty jej członków. Tak właśnie św. Jan widzi Kościół Triumfujący na końcu czasów jasno wskazując znaczenie metafory bisioru: „Weselmy się i radujmy, i dajmy Mu chwałę, bo nadeszły Gody Baranka, a Jego Małżonka się przystroїła, i dano jej oblec bisior lśniący i czysty – bisior bowiem oznacza czyny sprawiedliwe świętych” (Ap 19, 7-9)²⁸. Bisior jako obraz sprawiedliwości pojawia się już w starotestamentowych opisach panowania władców i powodzenia, bądź upadku ich królestw²⁹, z których obrazem najbardziej sugestywnym jest Lament Proroka Ezechiela nad upadkiem przebogatej Fenicji: „Tyrze, tyś powiedział: Jestem okrętem o doskonałej piękności. W sercu morza są twoje granice, budowniczy nadali ci doskonałą piękność. Z cyprysów Seniru pobudowano wszystkie twoje krawędzie, brano cedry Libanu, by maszt ustawić na tobie. Z dębów Baszanu wykonano ci wiosła, pokład twój ozdobiono kością słoniową, wykładaną w drzewie cedrowym z wysp Kittejskich. bisior ozdobny z Egiptu stanowił twoje żagle, by służyć ci za banderę. Fioletowa i czerwona purpura z wysp Elisza były twoim nakryciem” (Ez 27, 7). Oraz opis zagłady Babilonu w Apokalipsie, który staje się topicznym obrazem upadku wszystkich pogańskich królestw: „Babilonie, stolico potężna! Bo w jednej godzinie sąd na ciebie przyszedł! A kupcy ziemi płaczą i żalą się nad nią, bo ich towaru nikt już nie kupuje: towaru - złota i srebra, drogiego kamienia i pereł, bisioru

²⁸ W Starym Testamencie także metafora bogactwa i wyniesienia do królewskiej godności staje się sposobem opisu wybraństwa całej społeczności: „Obmyłem cię wodą, otarłem z ciebie krew i namaściłem olejkim. Następnie przyodziałem cię wyszywaną szatą, obułem cię w trzewiki z miękkiej skóry, opasałem bisiosem i okryłem cię jedwabiem. Ozdobiłem cię klejnotami, włożyłem bransolety na twoje ręce i naszyjnik na twoją szyję. Włożyłem też pierścień w twój nos, kolczyki w twoje uszy i wspaniałą diadem na twoją głowę. Zostałaś ozdobiona złotem i srebrem, przyodziana w bisior oraz w szaty jedwabne i wyszywane. Jadałaś najczystsą mąkę, miód i oliwę. Stawałaś się z dnia na dzień piękniejsza i doszłaś aż do godności królewskiej” (Ez 16, 9-13).

²⁹ „Aswerus ten panował od Indii aż do Etiopii nad stu dwudziestu siedmiu państwami. [...] wydał król ucztę dla całego ludu, który znajdował się na zamku w Suzie, od największych aż do najmniejszych, przez siedem dni na dziedzińcu ogrodu przy pałacu króla. Białe tkaniny lniane i fioletowa purpura były przymocowane sznurami z bisioru i czerwonej purpury do srebrnych pierścieni na kolumnach z białego marmuru. Sofy złote i srebrne stały na posadzce z kamieni koloru szmaragdu, białego marmuru, masy perłowej i na mozaice”. Est 1, 1-6. „Mardocheusz zaś wyszedł od króla w szacie królewskiej z fioletowej purpury i w białym odzieniu, w koronie złotej i wielkiej, w płaszczu bisiorowym i szkarłatnym, a miasto Suza cieszyło się i weseliło” (Est 8,16). Zob. też przyp. 5.

i purpury, jedwabiu i szkarłatu, wszelkiego drewna tujowego i przedmiotów z kości słoniowej, wszelkich przedmiotów z drogiego drewna, spiżu, żelaza, marmuru, cynamonu i wonnej maści amomum, pachnideł, olejku, kadzidła, wina, oliwy, najczystszej mąki, pszenicy, bydła i owiec, koni, powozów oraz ciał i dusz ludzkich” (Ap 18, 11-13).

Wymieniane w Starym i Nowym Testamencie cenne tekstylia mają przede wszystkim pozytywne znaczenie symboliczne, odnoszące się do świętości i królewskiej godności, na którą zasłużyć może tylko człowiek sprawiedliwy. Ślad długiego trwania w kulturze takiego postrzegania w odniesieniu do barwy uznanej w świecie starożytnym za królewską odnaleźć można w *Encyklopedii Staropolskiej* wydanej przez Zygmunta Glogera na początku XX wieku: „szkarłat, karmazyn, purpura, barwa uprzywilejowana domu panującego Piastów oraz stanu rycerskiego czyli szlachty, od czasów gdy ta stanowiła drużyny rycerskie Piastowiczów. Dawniej mówiono: szarłat, szarłatny, szarłatowy, czerwień, ale już w XVIII wieku zaczęto używać stale: szkarłat, szkarłatny. Szarłatem nazywano i kolor i każdą tkaninę tej barwy. Gdy jaki ród splamił się czynem hańbiącym w dawnych wiekach, obyczaj narodu polskiego zabraniał mu używania tej barwy. Tak rodom Zarembów i Nałęczów za ich udział w zabiciu Przemysława wzbroniono noszenia szkarłatu. Długosz wspomina, że Bolesław książę lignicki, zwany Srogim, uwięziwszy biskupa wrocławskiego Bogufała wraz z Hekardem kanonikiem, wymógł na nich dla siebie daninę z sukna szkarłatnego, w którym oczywiście dwór książęcy chadzał” (1903, *Szkarłat*, t. 4).

Oczywistym jest, że podstawą uznania wspomnianego szkarłatu za znak czy metaforę – była jego materialna wartość, która w świecie starożytnym była kolosalna. Purpura tyryjska i bisior – bo o nich mowa – były kupowane na wagę złota i jako takie zostały zrównane z drogieym kruszczem, którego pierwszym symbolicznym znaczeniem jest właśnie boskość, świętość i królewskość realizująca się w jego wyjątkowym lśnieniu stanowiącym metaforę Boskiego Światła (Forstner, 2001, s. 124, 146-148, Gage, 2008, s. 58-61). Przedmioty wykonane ze szlachetnych kruszców, kamieni czy materiałów organicznych w starożytności stanowiły na ziemi symbol bogactwa a zarazem społecznego statusu osoby, która je posiadała. Z czasem niektóre z nich zostały zarezerwowane wyłącznie dla wyższych sfer rządzących (purpura – w Persji dla władców z rodu Achmenidów, w Rzymie starożytnym dla cesarza (Lurker, 1989, s. 193), co doskonale dokumentuje przytoczony wyżej fragment z *Encyklopedii Staropolskiej*. Przykładem najjaskrawszym są bisior i purpura – których barwy i właściwości realizowały dosłownie długie trwanie symbolicznego znaczenia złota w tekstyliach, zwłaszcza jego blasku w bisiorze oraz lśnienia w czerwieni – we wszystkich jej odmianach wspomnianych w Piśmie Świętym – purpury, szkarłatu czy karmazynu (Forstner, 2001, s. 117-121, Reinbold, 1970). Posługując się konstatacjami Johna Gage’a można powiedzieć, że od czasów starożytnych były ze złotem pod względem barwy i właściwości tożsame, dlatego z powodzeniem mogły je zastępować (Gage, 2008, s. 55, 2010, s. 71).

Warto zwrócić uwagę, że szczególnie cenionymi tkaninami były te wzorzyste, najdroższe – misternie tkane, nieco tańsze – haftowane wykonywane z kręconego bisioru czyli skręconej podwójnie nici bisiorowej (Biniecka, Wrześniak 2020) lub barwione na pożądaną purpurowy odcień czerwieni lub fioleto cienkie wełny lub lny, z czasem także jedwabie.

2. Wszystkie odcienie czerwieni

Czerwień od najdawniejszych czasów jest barwą uprzywilejowaną we wszystkich kulturach i cywilizacjach. Jako barwa krwi i ognia oznacza życie i wszystko co z nim związane, a przede wszystkim jego afirmację jako obraz potęgi władcy. W świecie greckim i rzymskim znane było wiele gatunków i odmian czerwonego barwnika – a każda z funkcjonujących nazw oznaczać mogła nieco odmienny odcień, którego symboliczne znaczenie pozostawało i pozostaje do dziś wspólne (Rzepińska, 1989, t. 1, s. 66, 68-69).

Najdroższą wśród czerwieni jest *purpura tyryjska*. „Purpurą nazywa się kolor pośredni między czerwienią a fioletem albo odpowiednio ufarbowaną tkaninę” (Lurker, 1989, s. 193; Rzepińska, 1989, t. 1, s. 66). Określenie to obejmuje odcienie od jasnej czeremieni, po ciemne jej odcienie aż do fioleto, a nawet brunatne aż po niebiskie. We wspomnianych powyżej fragmentach z Pisma Świętego w polskiej redakcji pojawiają się też inne określenia odnoszące się jednak do kolorów jak i samych tkanin – szkarłat czy karmazyn, które z czasem w kulturze stosuje się wymiennie. Warto zaznaczyć, że o ile cytowana *Biblia Tysiąclecia* posługuje się określeniem fioleto i czerwona purpura (zapewne tyryjska) i karmazyn (zapewne barwiony kermesem) to w Biblii w XVI-wiecznym przekładzie Jakuba Wujka pojawiają się w tych samych fragmentach określenia błękit i szkarłat oraz karmazyn dwukrotnie farbowany, z których to ostatnie będzie się z pewnością odnosić do najdroższej purpury tyryjskiej (Wj 26,1,31,36; 27,16; 28,5. 2 Krn 2,12 *Pismo Święte*, 1962, s. 105, 107; Por. też *Zagadka biblijnego błękitu*).

Według fenickiej mitologii odkrycie purpury nazwanej później tyryjską zawdzięczamy psu kochanki ważnego bóstwa Melqarta (Melkarth lub Melicarthus identyfikowanego z biblijnym Baalem, przez Greków starożytnych zaś z Herkulesem), patrona miasta Tyr, największego portu starożytności (il. 1). Pies podczas przechadzki po plaży miał pogryźć ślimaka morskiego, którego wydzielina pod wpływem światła słonecznego trwale zabarwiła sierść zwierzęcia (il. 2). Był to Rozkolec farbiarski, zwany szkarłatnikiem lub purpurowcem (*Purpura haemastoma* i *Murex trunculus*) wydzielający związek chemiczny o nazwie dibromoindygo, któremu purpura zawdzięcza drogocenny świetlisty odcień (il. 3). Jak się uważa, Fenicjanie specjalizowali się w produkcji purpury już w 1500 r. p.n.e. a ich kosztowny wyrób nie tylko przysporzył krajowi bogactw, ale i określił

jego nazwę. Fenicja bowiem – greckie *Phoinikē* – oznacza wprost kraj purpury³⁰ (Karali, Megaloudi 2008, s. 182-183).

Purpura tyryjska zwana też antyczną była pozyskiwana w sposób stosunkowo łatwy lecz kosztowny. Jak podaje Roger Bagnall w *The Encyclopedia of Ancient History* – do wyprodukowania jednego grama pigmentu potrzeba dziesięciu tysięcy ślimaków, a to z kolei wystarczało na zafarbowanie niewielkiego skrawka tkaniny na głęboki purpurowy odcień. Jak się uważa, do zabarwienia 50 funtów wełny potrzeba 300 funtów płynnego barwnika pozyskiwanego przez gotowanie uprzednio zasolonych małży (2013, t. 1, s. 5673; Cartwright, 2016). Proces ten szczegółowo opisywał Pliniusz Starszy w *Historii Naturalnej*: „Kolor tyriański uzyskuje się najpierw przez moczenie wełny w kadzi z surowym, niepodgrzany ekstrakt pelagiański [ekstrakt purpurowy z małży *murex brandaris*], a następnie przeniesienie jej do kadzi z *buccinum* [*purpura haemastroma*]. Najbardziej jest ceniony, gdy ma kolor zakrzepłej krwi, ciemny w świetle odbitym, a świetlisty w rozproszonym” (Pliniusz St., *Historia Naturalis*, IX, XXXVIII, 135, cyt. za: Gage, 2010, s. 72). Uzyskiwana dzięki temu tkanina purpurowa zwana *dibapha* (dwójkrotna kąpiel) była najdroższym materiałem zarezerwowanym dla najwyższych dostojników Etrurii (il. 4). W czasach cesarza Dioklecjana (ok. 300 roku) funt barwnika tyryjskiego kosztował 15000 tysięcy denarów lub około trzech funtów złota (Cartwright, 2016). W Cesarstwie Rzymskim tylko rodzina imperatora mogła nosić *toga picta* a najwyższe warstwy społeczne *toga praetexta* – z purpurową lamówką (il. 5,6), wyjątkowo także generałowie w dniu triumfu zakładali *toga picta* – całą z purpury i ze złotą lamówką (il. 6). Wtedy purpura stała się kolorem cesarskim oznaczającym najwyższą godność ziemską. Warto zwrócić uwagę, że w czasach chrześcijańskich, godność ta była postrzegana jako swoiste „przedłużenie” boskiej władzy. Chrześcijański cesarz a później król, jako Boży Pomazaniec sprawował swój urząd z Bożej Łaski, a tym samym miał pewien udział w Boskiej Światłości, którą opromieniał swoje włóści. Ideę tę znakomicie oddawał purpurowy płaszcz i suknia cesarska zwłaszcza w Bizancjum. Purpurę bowiem od czasów najdawniejszych łączono ze światłem. Pisali o tym Pliniusz i Filostratos, którzy piękno barwnika przypisywali połyskliwej powierzchni, błyszczącej w świetle słonecznym „rozjaśniającej każde odzienie” (Gage, 2010, s. 72). Zachowała się też potwierdzająca ten fakt relacja Euzebiusza – biografy Konstantyna Wielkiego opisująca triumfalny wjazd cesarza do Nicei w roku 325: „na kształt wysłannika Boga, odzianego w strój, który zdawał się połyskiwać od promieni światła odbijającego purpurowy blask płomiennej szaty, a przybrany w świetlisty splendor złota i drogocennych kamieni” (cyt. za: Gage, 2008, s. 61). Wraz z nastaniem chrześcijaństwa i w wyniku

³⁰ Sami zaś Fenicjanie nazywali siebie Kananejczykami (w języku akadyjskim *kinahni* – od słowa: *kinahhu*, oznaczającego zabarwioną na czerwono wełnę). Podobnie brzmi eblaicka nazwa kraju: *ka-na-na-um* (Modzelewski). Fenicja, a dzisiejszy Liban – Kraj Purpury – byłby zatem Starotestamentową Ziemią Obiecaną dla narodu wybranego. To jeszcze jeden biblijny dowód potwierdzający znaczenie symboliczne purpury i drogocennych tkanin jako wybraństwa człowieka, społeczności i terytorium.

popularyzacji filozofii neoplatońskiej, natura światła postrzeganego jako przymiot Boga, stała się sposobem, za pomocą którego wyjaśniano Jego obecność w świecie materialnym (Forstner, 2001, s. 92-96). Jednym z narzędzi Jego (Boga i Światła) wizualizacji w sztuce było złoto i zastępująca je w tkaninie purpura czy bisior, o czym świadczy relacja Euzebiusza. Nie powinien dziwić też fakt pojawienia się na mozaikach bizantyńskich osób boskich odzianych w połyskliwe złoto i lśniąca purpurę (il. 7,8,9) czy przedstawianie Światła Boskiego jako purpurowo-czerwonego (il. 10), a także wizerunki kapłanów Starego Testamentu czy obrazy tekstyliów ołtarza (il. 11), w końcu też samego cesarza przedstawiającego siebie na wzór starożytnych w *toga purpurea* i w aureoli, które wskazują na jego udział w Boskiej Chwale (il. 12).

Jak wyglądać mogła w rzeczywistości purpurowa tkanina, której znaczenie ugruntowało się, między innymi dzięki biblijnym przekazom, świadczyć mogą najstarsze zachowane skrawki odnalezione w latach 50. XX wieku w jaskini na pustyni judzkiej, na południe od Qumran, datowane ok. II wiek (il. 13) a także średniowieczne tkaniny wzorzyste (il. 14), w szczególności bizantyńskie jedwabie (il. 15), czy wspaniałe cesarski całun Karola Wielkiego (il. 16).

Drugim - nieco tańszym od tyryjskiej purpury - odkrytym również przez Fenicjan sposobem uzyskiwania królewskiej czerwieni było barwienie kermesem czyli KARMAZYNEM. Różowo-czerwony pigment (barwnik chinolinowy - kwas karminowy) pozyskiwano z poczwarki owada Koszeliiny prawdziwej (*Dactylopius coccus*) w Polsce występującej w odmianie Czerwc polski (*Margarodes polonicus*). Samice pluskwiaków zbierane na przełomie maja i czerwca służyły do wyprodukowania koncentratu na bazie kwasu z żytniej mąki. Szacuje się, że do uzyskania jednego kilograma barwnika potrzeba 250 tysięcy ususzonych okazów (il. 17).

Trzeci sposób uzyskiwania intensywnej czerwieni to farbowanie Marzanną barwierską (*Rubia tinctorium*) - zwaną broczę. Z kłacza rośliny uzyskiwano barwnik - nadający tkaninom odcienie czerwieni, brązu i fioletu, znany starożytnym Egipcjanom, Fenicjanom i Żydom (il. 18). Alizaryna - bo o niej mowa - została syntetyzowana i oznaczona po raz pierwszy z materiału roślinnego dopiero w 1826 roku przez Pierre'a Jeana Robiqueta i Jeana Jaquesa Colina. Była też pierwszym barwnikiem naturalnym otrzymanym w roku 1869 na drodze syntezy chemicznej (Wisniak).

Czwartym sposobem pozyskiwania pożądanej królewskiej barwy stosowany już 2500 l. p.n.e. przez Fenicjan, Egipcjan, Greków i później Rzymian było barwienie za pomocą wyciągu z naskalnego porostu o nazwie Orselka barwierska (*Rocella tinctoria*) - zawierającego czerwono-fioletowy barwnik - orseinę (il. 19). Jak pisze Krzysztof Jędrzejko: „Świeży roztwór barwnika był czarny, po pewnym czasie przyjmował barwę niebieską, w końcu zieloną. Pigment ten łączono z barwnikiem pozyskiwanym z marzany barwierskiej tak, aby uzyskać farbę o odcieniu purpurowym” (2008, s. 9). Tym właśnie sposobem - jak

ustaliła w 2015 roku Marina Bicchieri (Torre Arrigoni, 2015, s. 76) – farbowano karty datowanego na VI wiek Purpurowego Kodeksu z Rosano (il. 20). Łacińskiej nazwie orselki zawdzięcza nazwisko florencka rodzina Rucellai (pierwotnie Oricellari – Passerini, 1861, s. 2-3) – potężny ród farbiarzy, handlarzy wełną i bankierów, których sukces finansowy został zbudowany właśnie na produkcji fioletowo-czerwonego sukna, które dostarczano do całej Europy przez kilka stuleci począwszy od XIII wieku³¹ (il. 21).

Barwnik organiczny o nazwie hematoksylina – dający odcienie: szkarłat, bordowy, krwisty, wiśniowy, fiolet, brąz, rubin, oberżyna, granatowy, stalowy, siny, szary, czarny otrzymywano z drzewa kempeszowego zwanego nikaraguańskim, kempeszynem, hematoksylolem kampechiańskim, drzewem niebieskim lub błękitnym. Modrzejec kampechiański (*Heamatoxylum campechianum*) pochodzi z Meksyku i do Europy dotarł w XV wieku wraz z odkryciami geograficznymi (il. 22). Hiszpanie, Brytyjczycy i Francuzi wywozili go ze swoich kolonii od XVI do XIX wieku, czyli momentu wynalezienia syntetycznych barwników (Hofenk de Graff, 2004, s. 235, Quattrocchi, 2012, s. 1919). Drewno było bardzo wartościowe. Na przykład w 1600 roku średnia wartość towaru, jaki mieścił się na jednym okręcie płynącym do Anglii, wynosiła od 1000 do 1500 funtów szterlingów. Pojedynczy transport 50 ton drewna był wart więcej niż całoroczny ładunek wszystkich innych towarów. Szacuje się, że w XVII i XVIII wieku, co roku do Anglii wywożono ponad trzynaście tysięcy ton drewna kempeszowego (Latimer, 2009, s. 225).

Kres kosztowności farbiarstwa nastąpił w 1856 roku, kiedy brytyjski chemik Wiliam Perkin stworzył pierwszy barwnik syntetyczny – fioletową moweinę na bazie aniliny. Wśród pierwszych sztucznych barwników pojawiła się szybko również czerwona fuksyna zsyntetyzowana w 1858 roku przez polskiego chemika Jakuba Natansona. Następnie od końca XIX wieku oznaczono kolory bordowe oraz różne odcienie fioletu i niebieskiego.

„Majętność cała jest w purpurę odziana; wierzyć mi musicie, że prawdą jest, co opisuję. Piękniejszej ni bogatszej szaty nigdzie na świecie nie ujrzycie. Purpura złotem przetykana, na niej misternie haftowane książąt i królów sławne czyny” – pisali w XIII wieku Wilhelm z Lorris i Jean z Meun w poemacie *Powieść o Róży* przedstawiając personifikację bogactwa i prestiżu, którą zapewniała purpura i złoto (cyt. za Eco, 2005, s. 106). Warto wspomnieć, że Cesarstwie Wschodnim urodzonym w porfirowej/purpurowej komnacie Wielkiego Pałacu w Konstantynopolu, cesarskim potomkom nadawano tytuł Porfirogeneta (Stanios, 2013, s. 48-49) – zrodzony w purpurze – określenie, które z czasem

³¹ W roku 2019 otwarto wystawę *Fili d' oro e dipinti di seta. Velluti e ricami tra Gotico e Rinascimento* w Castello del Buonconsiglio w Trento (kuratorzy: Laura Dal Prà, Marina Carmignani, Paolo Peri con la collaborazione di Alessandra Geromel Pauletti, Silvia Mira e Viviana Tronchetti), na której zaprezentowano 40 obiektów tekstylnych, z których część pochodziła z florenckich, weneckich i mediolańskich warsztatów (https://www.golcondarte.it/artigianato_artistico/fili-d-oro-e-dipinti-di-seta-capolavori-di-arte-tessile-rinascimentale-in-mostra-a-trento) (dostęp 15.06.2020).

zaczęto stosować w znaczeniu szlchetnego pochodzenia każdy bowiem – „urodzony w purpurze i do purpury” – kto przywdziewał ten kolor stawał się Panem Życia – Boskim Pomazańcem, przed którym drżeli mieszkańcy całego świata przez wiele stuleci (il. 23). Potwierdza to również personifikacja Autorytetu czyli władzy, jaką przedstawił Cesare Ripa w końcu XVI wieku w *Ikonologii* dając niejako receptę na przedstawianie tego pojęcia: „Odziana jest w stój okazały i świetny, bo tak ma wyglądać ktoś obdarzony władzą nad innymi ludźmi; nadto szaty i drogie kamienie same z siebie są oznaką autorytetu i dostojęstwa tych, którzy je noszą” (Ripa, 1998, s. 8).

3. Wszystkie rodzaje jedwabiu

Wartość drogocennej tkaniny nie tkwiła wyłącznie w jej barwie, ale również w przędzy, z której została wykonana. Pismo Święte wspomina przede wszystkim bisior i jedwab, jako niezwykle szlchetne. Ich wyjątkowość wynikała przede wszystkim z trudności pozyskiwania organicznej nici, ale także w przypadku bisioru ze szczególnych jego właściwości. Bisior, zwany też jedwabiem morskim pozyskiwany jest z brody Przyszynki szlchetnej (*Pinna nobilis*) – na 200 gr włókien potrzeba jest wydzieliny około 1000 małży (Biniecka, Wrześniak, 2020). Tajemnica jego wyrobu – co wiemy choćby z biblijnego przekazu – znana była starożytnym Egipcjanom, Fenicjanom i Judeiczkom. Obecnie zaś jej depozytariuszką jest Chiara Vigo (il. 24) mieszkająca na wyspie Sant’Antioco (Sardynia), która jako ostatnia kobieta-wody przędzie i tka bisior stosując starożytne techniki. Umiejętność ta przekazywana jest z babki na wnuczkę od 2000 lat – według sardyńskiej legendy – od czasów Bereniki z Cylicji (zm. po 81)³² – pierwszej kobiety-wody, która przekazała mieszkankom Sulcis tajemnicę wytworzenia tej świętej tkaniny. Kunszt ten sekretny jest zobowiązaniem o charakterze życiowego powołania i posłannictwa. Świadczą o tym słowa przysięgi składanej podczas inicjacji, które obligują mistrzynię bisioru do wykonywania szlchetnej czynności tkania, rozumianą jako metafora czystego życia³³, bez pożądania bogactw i splendorów:

„Weźcie moją duszę i wrzucicie ją na dno morskie.

Niech to będzie moje życie.

Po to aby Być, Modlić się i Tkać.

³² Berenika z Cylicji, córka Heroda Agryppy I wspomniana w *Dziejach Apostolskich* (25,13,23;26,30) zniknęła z kart historii w 81 roku po śmierci cesarza Tytusa Flawiusza, z którym wdała się w romans. Według przekazywanej ustnie legendy przez Chiareę Vigo, Berenika została zesłana do Sulcis-Iglesiente (historyczna kraina południowo-zachodniej Sardynii obejmująca wyspy Sant’Antioco i Carloforte) gdzie zapoczątkowała wspólnotę kobiet-wody.

³³ Postrzeganie przędzenia i tkania jako metafory życia także w odniesieniu do życia wiecznego jest dość typowe dla kultury europejskiej. Pisze o tym Andrzej Mierzwiński podejmując między innymi takie zagadnienia jak: znaczenie przędzenia w kontekście życia ziemskiego, przeznaczenia i życia po śmierci oraz symbolika włókiennicza w micie Labiryntu (Mierzwiński 219, s. 95-140, 161-188).

*Dla każdego Człowieka.
Który przychodzi do Mnie ode Mnie odchodzi,
Poza czasem, bez Imienia,
bez Koloru, bez Granic,
bez Pieniędzy.
W imię Lwa Mojej Duszy³⁴
i Ducha Wiecznego.
Niech tak będzie" (tekst otrzymany od Chiary Vigo).*

Jak wyglądały starożytne tkaniny bisiorowe można jedynie przypuszczać po zachowanych nielicznych obiektach średniowiecznych oraz wykonywanych obecnie pracach tkackich i hafciarskich jakie wychodzą spod ręki Chiary Vigo przechowywanych w różnych muzeach na całym świecie (Biniecka, Wrześniak, 2020). Najstarszym z zachowanych bisiorowych tekstyliów jest czapka datowana na XIV wiek, przechowywana w Musée d'Art et d'Histoire de Saint-Denis (il. 25) oraz wykonany z bisioru, jedwabiu i wełny ornat Ornat św. Iwona z Louannec (1253-1303) w Bretanii (il. 26). Jak wykazano podczas ostatnich przeprowadzonych badań (Jaworski, 2010) z bisioru wykonany jest także Całun z Manopello (il. 27).

Niezwykła właściwość przemiany barwy z brunatno brązowej na złotą pod wpływem światła słonecznego, a także lekkość i doskonała wytrzymałość bisioru spowodowały, iż materia z niego wykonana była od najdawniejszych czasów uznawana za najcenniejszą i przynależną jedynie Bogu, Jego kapłanom i Królom (Arabas, Biniecka, Czyż, Tulik, 2019, s. 692-697; Biniecka, Wrześniak, 2020). Właściwość błyszczzenia bisiorowej tkaniny stała się wyznacznikiem jej wartości, także estetycznej, w oczach starożytnych. Wspominał o tym Homer w *Iliadzie* i *Odysei* określając najdroższą materię jako „świecąca jak gwiazdy”³⁵. Ta cecha szczególna bisioru spowodowała także zamieszanie terminologiczne związane z tekstyliami obecne w literaturze już w czasach starożytnych.

Według Herodota starożytni Egipcjanie stosowali bisiorowe tkaniny w pochówku, o czym wspominał w *Dziejach*: „Gdy owe siedemdziesiąt dni minie, obmywszy zmarłego obwijają pasami krajanami z płótna *byssinowego* (rodzaj muślinu)³⁶ spodem smarując je

³⁴ Lew duszy – to Lew z Tyru, symbol siły kobiet-wody (il. 28).

³⁵ „Gdy z Grecji powracał, a przy nim niewiasta
Sławna urodą, boska płynęła Helena.
Z tych jedną różnofarbnią, której pierwsza cena,
Świecąca na kształt gwiazdy, spośród innych bierze
I niesie dla błękitnej Pallady
w ofierze”. (Homer, *Iliada*)

„Nieść w rękę, zaś Helena szła skrzynie otwierać,
I w szatach przez się dzianych jęła tam przebierać.
Z tych jedną wydobyła: szata to fałdzista,
Połyskująca ni to gwiazda promienista” (Homer, *Odyseja*).

³⁶ W tłumaczeniach późniejszych w tym dostępnym on-line (m.inn. biblioteka.kijowskiego.pl) pojawia się wprost określenie „płótna byssosu”.

gummą” (Herodot 1862, Ks. II, 86, s. 133). Świadectwo to jest dowodem na to, iż już w V wieku p.n.e. określenie bisior stosowano nie tylko do tkanin wykonanych z włókien *Pinna nobilis* lecz także do lekkiego i cienkiego płótna lub gazy lnianej a nawet wełnianej. Wyróżnikiem jaki był konieczny by tkaninę określić *nota bene* niezgodnie z prawdą mianem bisioru była jej delikatność i lśnienie – które często łączono z czystością bieli. Świadectwa tej podwójnej nomenklatury są jasno czytelne w tekstach kultury także w polskim kręgu. *Słownik polszczyzny XVI wieku* definiuje bisiór jako „drogą, miękką tkaninę, najczęściej lnianą, białą, niekiedy barwną i ozdobną” dodając określenia: *byssus* i *byssinum linum*, które jak należy przypuszczać rozumiane i stosowane były wymiennie z synonimami *bis* i *biel* (*Słownik polszczyzny*). Nic zatem dziwnego, że w *Biblii Królowej Zofii* w 1561 roku Leopolda stosował wymiennie „bisior i len biały kręcony” (Wj 36, 8). Określenie *bisiór* zapewne w znaczeniu „cieniuchnego płótna” używa Jan Kochanowski w *O Fraszkach* jako metaforę własnych rymów postrzeganych jako najdroższe skarby³⁷. W ujęciu Mikołaja Reja natomiast bisior pojawia się, jako obraz bogactwa prowadzącego człowieka do zguby³⁸.

Bisior – ten wykonywany z wydzieliną małży *Pinna nobilis*, wspominany w opisach biblijnych stał się z całą pewnością metaforą o charakterze toposu, opisującego to, co najdroższe i najcenniejsze, ale także sakralne i wiecznotrwale. Ciekawy tego przykład zawiera treść pierwszej sceny *W mrokach Złotego Pałacu czyli Bazylissa Teofanu: tragedia z dziejów Bizancjum X. wieku* Tadeusza Micińskiego z 1909 roku, ukazująca pogrzeb bizantyńskiego cesarza Konstantyna VII Porfirogenety (905-959). Oto martwe ciało cesarza, którego śmiertelność stała się faktem manifestującym się zimnym trupem „z djademem emaliowanym na głowie – w bisiorach, gdzie złoto utraciło wszelką wartość, a występuje ornament z klejnotów rzniętych w kameje i gemmy” otacza tłum przyodziany w „świecące kaftany” , niosący złote i karmazynowe chorągwie (Miciński, 1909, s. 4). Autor, malujący sugestywnie bizantyński przepych, posługuje się interesującym zestawieniem połyskliwości ruchu i życia z martwością bez blasku, której bisior już się złotem nie mieni. Przywodzi to niejako na myśl cytowane wyżej proroctwo Barucha, w którym butwiejący bisior i purpura jest wyznacznikiem fałszywości pogańskich bożków.

Najdroższy wśród tkanin bisior, z czasem zastąpił z powodzeniem chiński JEDWAB (nić białkowa wytwarzana przez gąsienice ciem azjatyckiego jedwabnika morwowego – *Bombyx mori*), którego połysk, jest cenionym przymiotem także obecnie. Najstarsze

³⁷ „Fraszki tu niepoważne z statkiem się zmieszały;
Komu by drugie rzeczy więc nie smakowały,
Wziąwszy swą część, ostatek niech drugim podawa;
Ty to wolisz, a ów zaś przy owym zostawa.
A ja, jako bogaty kupiec w sklepie wielkim,
Rozkładam swe towary cudzoziemcom wszelkim:
Tu bisiór, tu koftery, tu włoskie zaponki,
Sam dalej półhatłasie i czarne pierścionki” (Kochanowski).

³⁸ „Lepiej było nigdy tych bisiorów abo tych słodkich potraw nie znać” (M. Rej, *Postylla*, 1566, cyt. za: *Słownik polszczyzny*)

zachowane fragmenty jedwabnych tkanin datowane są na trzy tysiące lat p.n.e., ale niektórzy badacze uważają, że jedwab produkowano w Chinach nawet osiem tysięcy lat p.n.e. (Boulnois (1968), s. 16). Według mitologii chińskiej wynalazczynią jedwabiu była Cesarzowa Xi Lingshi (Kajdański, 2005, s. 99; Uhlig, 2007, s. 15-17) – opisywana w datowanej na IV-II wiek p.n.e. *Księdze Gór i Mórz* i w najważniejszej chińskiej kronice – *Zapiskach Historyka* napisanych w latach 109-91 p.n.e. (Künstler, 2006, s. 136-138). Około VI wieku tajemnica chińskiego jedwabiu dotarła do Konstantynopola i od tej pory cesarstwo bizantyńskie produkowało najdroższy jedwab purpurowy. W IX-X wieku ośrodki produkcji skoncentrowano na zachodzie Cesarstwa, nad morzem Egejskim w Konstantynopolu, Atenach, Koryncie i Tebach, gdzie tkano niezwykle kunsztowne materie wzorzyste (il. 15, 16). W 1147 roku król Roger II z Sycylii posiadał tajemnicę porywając rzemieślników z Teb i Koryntu (Ostrogorski, 1969, s. 291, 382). Z Sycylii jedwabnictwo powoli zdobywało Europę: Włochy, Hiszpanię i Francję, a w XVII wieku było już obecne na terenie całego kontynentu (Bender, 2010). Włoskie i Hiszpańskie jedwabne aksamity strzyżone i cyzelowane (il. 21, 29), tkaniny tkane z metalowymi nićmi (złotogłów i srebrnogłów) były i są – można powiedzieć – naturalnym spadkobiercą estetycznego i symbolicznego waloru bisioru, który był i pozostaje niezwykle rzadkością.

Chęć posiadania i przyodziania się w najdroższą materię – podniesienie statusu społecznego – podkreślenie władzy i zmanifestowanie potęgi, a nawet wpływanie wizerunkiem na otoczenie (Stanios, 2013), które legły u podstaw luksusowej tekstylnej produkcji, popychały człowieka do poszukiwań nowych materiałów organicznych. Zapewne najbardziej znaną powszechnie nicią występującą w przyrodzie jest wydzielina pajaków. Już na przełomie V i IV w. p.n.e. starożytni Grecy widzieli w pajęczej sieci wzór dla mistrzów tkackich. „Staliśmy się w najważniejszych rzeczach uczniami zwierząt: naśladowując pająka staliśmy się jego uczniami w tkaniu i łątaniu, a tak samo uczniami jaskółki w budowaniu i śpiewających ptaków, łabędzia i słowika, w śpiewie” – pisał Demokryt (ok. 460-370 p.n.e.) jako pierwszy wskazując naśladowczą rolę sztuki w stosunku do natury – tworząc w ten sposób jej definicję przynajmniej 1500 lat. Jednak poszukiwania odpowiednio trwałego i mocnego materiału miały zostać uwieńczone sukcesem dopiero w XVIII wieku odkryciem JEDWABIU PAJĘCZEGO. W roku 1710 François Xavier Bon de Saint Hilaire (1678-1761), opublikował *Dissertation sur l'araignée contenant la vertu & les propriétés de cet insecte, avec la qualité & l'usage de la soie qu'il produit & des gouttes qu'on en tire pour la guérison de l'apoplexie, de la léthargie et de toutes les maladies soporeuses* – rozprawę o pająku i możliwościach wykorzystania jego jedwabiu (il. 30, 31). Publikacji towarzyszyła prezentacja w Akademii Francuskiej wykonanych z pajęczej nici rękawiczek. Podobnie jak w przypadku jedwabników i w tym przypadku francuski naturalista gotował kokony pajaków i wyczesywał je za pomocą specjalnych grzebieni (Soth, 2018). Wyrób z pajęczych nici złożony w darze Ludwikowi XIV nie uzyskał jednak jego aprobaty (miał się rozerwać

„upokorzywszy władcę”) i pomysł stworzenia manufaktury pajęczego jedwabiu popadł na ponad 100 lat w zapomnienie.

W XIX wieku Paul Camboué (1849-1929), francuski jezuita na nowo podjął próbę wytworzenia tkaniny z jedwabiu pajęczego z *Nephila clavipes* – madagaskarskiego złotego pająka (Silk-Producing Spider of Madagascar, 1990, s. 133). Jak podaje redaktor *The Literary Digest* w grudniu 1900 roku w relacji ze światowej wystawy w Paryżu zatytułowanej *A Rival of the Silkworm*: „Jednym z najciekawszych obiektów na Paryskiej Wystawie był baldachim tkany z jedwabiu pająka w Pawilonie Madagaskaru na Placu Trocadero. »To arcydzieło siły, lekkości i elegancji – czytamy w *Magazin Pittoresque* (15 września) – pochodzi z warsztatów Tananarivo, zostało wykonane przez tysiące pajaków zwanych *halabes*«” (1900, s. 697). Według autora tekstu, madagaskarskie warsztaty, czerpiące z eksperymentów Paula Cambouégo, któremu udawało się „wymusić” na jednym pająku wydzielenie nici o długości 250 metrów, mogą wyprodukować 20 tysięcy metrów nici miesięcznie. Pajęczy jedwab o pięknym złotym kolorze można było tkąć bez żadnej wcześniejszej obróbki, miał być też 25 razy cieńszy i znacznie wytrzymalszy od jedwabiu chińskiej gąsienicy (tamże). Baldachim z pajęczego jedwabiu z paryskiej wystawy niestety nie przetrwał do naszych czasów, podobnie jak i same madagaskarskie warsztaty. Do pomysłu powrócono z początkiem drugiej dekady XXI wieku. Mieszkający na Madagaskarze brytyjski historyk sztuki Simon Peers, zainspirowany dokonaniem jezuitę i wykorzystując jego maszynę (il. 32), z nici pająka madagaskarskiego utkał szal o długości ponad trzech metrów. Do pozyskania przędzy zatrudniono 82 osoby i milion pajaków. Praca trwała pięć lat i kosztowała 300 tysięcy funtów. Suknia z jedwabiu złotego pająka eksponowana jest obecnie w Muzeum V&A w Londynie (il. 33, 34).

Autor artykułu *A Rival of the Silkworm* kończąc swoją relację z Wystawy Światowej w Paryżu z roku 1900 pytał retorycznie a może z nadzieją: „Czy będzie to jedwab przyszłości?” (1900, s. 697) – Odpowiedź jest dziś doskonale znana. Złoty pająk madagaskarski nigdy nie pokonał chińskiego jedwabnika, pajęczy jedwab nie zdobył zwolenników wśród arystokracji (Soth 2018), nie mógł więc konkurować z Przyszynką szlachetną – której wydzieliną daje najszlachetniejszy jedwab morski, którego status ugruntował autorytet biblijnego tekstu.

Purpura tyryjska i bisior – ich rzadkość i kosztowność powodowana materiałem, jego pozyskaniem i czasochłonną, utrzymywaną w tajemnicy techniką wykonania są z pewnością przyczyną poszukiwań zastępczych materiałów, które by im dorównały splendorem przyrównywanym do blasku złotego kruszcu. W jakimś sensie te najdroższe, lśniące materie są realizacją pragnień króla Midasa i w sposób symboliczny wskazują – jeśli podążymy za biblijną metaforą – zmienność losu i bezwartościowość bogactw wobec przemijania i śmierci. Wiedział o tym mistrz mozaik z Pompejów wykonując słynne *memento* (il. 35), w którym

dominującym elementem jest ludzka czaszka na kole fortuny, flankowana przez atrybuty bogactwa (purpurę) i biedy (kij i żebracze łańchmany), które może być wizualnym komentarzem biblijnego Lamentu Proroka Ezechiela nad upadkiem Tyru (Ez 27, 7).

Bibliografia:

- A Rival of the Silkworm (1900). *The Literary Digest*, vol. 21, no 23.
- Arabas, I., Biniecka, M., Czyż, L.M., Tulik, S. (2019). Legendarne surowce lecznicze pochodzenia morskiego: historia z ciągiem dalszym, *Farmacja Polska*, 12 (75), 692-697.
- Bagnal, R. (2013). *The Encyclopedia of Ancient History*, t. 1-13, Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Bender, A. (2010). Wzorzyste włoskie tkaniny jedwabne z polskimi herbami w XVI i XVII wieku, (w:) *Pod niebem północy. Z dziejów polsko-włoskich związków artystycznych, Zamość*, za: <http://muzeum-zamojskie.pl/2595> (pobrano 15.06.2020).
- Biblia Tysiąclecia* (1965). red. benedyktyni tyńieccy, Poznań: Pallotinum.
- Biniecka, M., Wrześniak, M. (2020). Valorizzazione del patrimonio culturale: il bisso, *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2 (42), w druku.
- Cartwright, M. (2016). *Tyrian Purple*, (w:) *Ancient History Encyclopedia*, za: https://www.ancient.eu/Tyrian_Purple/ (pobrano 15.05.2020).
- Eco, U. (2005). *Historia Piękna*, Poznań: Rebis.
- Forstner, D. (2001). *Świat symboliki chrześcijańskiej*, Warszawa: PAX.
- Gage, J. (2008). *Kolor i kultura. Teoria i znaczenie koloru od antyku do abstrakcji*, przeł. J. Holtzman, Kraków: Universitas.
- Gage, J. (2010). *Kolor i znaczenie. Sztuka, nauka i symbolika*, przeł. J. Holtzman, A. Żakiewicz, Kraków: Universitas.
- Gloger, Z. (1900-1903). *Encyklopedia staropolska ilustrowana*, t. 1-4, Warszawa: P. Laskauer i W. Babicki, za: https://pl.wikisource.org/wiki/Encyklopedia_staropolska/Ca%C5%82o%C5%9B%C4%87/Tom_IV (pobrano 15.05.2020).
- Herodot, (1862). *Dzieje*, tłum. A. Bronikowski, Poznań: w Komisie Jana Konstantego Żupańskiego.
- Hofenk, de Graff J.H. (2004). *The Colourful Past: Origins, Chemistry and Identification of Natural Dyestuffs*, London: Archetype Books.
- Homer, *Iliada*, tłum. F.K. Dmochowski, za: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/homer-iliada.html> (pobrano 15.05.2020).
- Homer, *Odyseja*, tłum. L. Siemiński, za: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/homer-odyseja.html> (pobrano 15.05.2020).
- Jaworski, J.S. (2010). *Properties of byssal threads, the chemical nature of their colors and the Veil of Manopello*, Proceedings of the International Workshop of the Scientific approach to

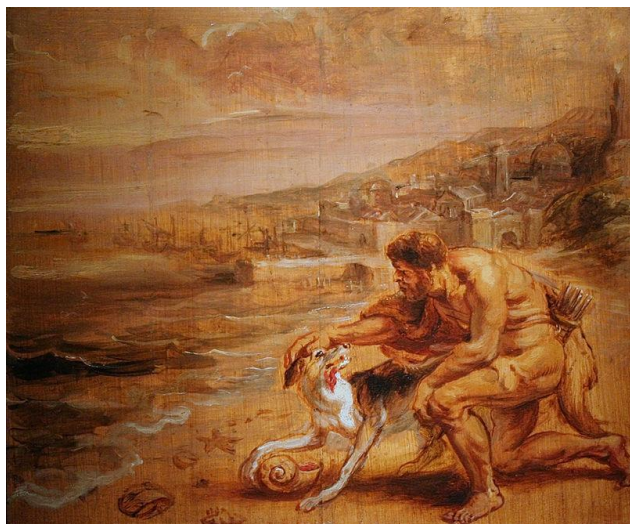
- the Acheiropoietos Images, ENEA, Frascati, publikowane on-line
<http://manoppello.eu/index.php?go=badania> (pobrano 15.05.2020).
- Jędrzejko, K. (2008). Rośliny barwierskie w grupie roślin leczniczych i kosmetycznych, *Panacea*, 4 (25), 8-10.
- Kajdański, E. (2005). *Chiny. Leksykon*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Karali, L., Megaloudi, F. (2008). *Purple dyes in the Environment and History of the Aegean: a short review*, (in:) C. Alfaro, J.P. Wild, B. Costa (eds.), 181-184, *Purpureae Vestes I. Textiles y tintes del Mediterráneo en época romana*, Valenzia: PUV.
- Kochanowski, J., *O fraszkach*, za: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/fraszki-ksiegi-trzecie-o-fraszkach-fraszki-tu-niepowazne-z-s.html> (pobrano 15.05.2020).
- Konopnicka, M. (1903). *Na jagody*, za: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/na-jagody.html#anchor-idm140014805899944> (pobrano 15.05.2020).
- Künstler, M.J. (2006). *Mitologia chińska*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Auriga.
- Latimer, J. (2009). *Buccaneers of the Caribbean: How Piracy Forged an Empire*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lurker, M. (1989). *Słownik obrazów i symboli biblijnych*, tłum. K. Romaniuk, Poznań: Pallotinum.
- Miciński, T. (1909). *W mrokach Złotego Pałacu czyli Bazylissa Teofanu: tragedia z dziejów Bizancjum X. wieku*, Kraków: Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mierzwiński, A. (2019). *Eschatologiczne skutki przedzenia i tkania. Z dziejów semiotyzacji działań wytwórczych w kontekstach sepulkralnych*, Wrocław: Instytut Archeologii i Etnologii PAN.
- Modzelewski, S., *Purpura i ślimaki*, <https://www.opiekun.kalisz.pl/purpura-islamiki/> (pobrano 15.05.2020).
- Ostrogorski, G. (1969). *History of the Byzantine State*, New Brunswick: Rutgers University Press.
- Passerini, L. (1861). *Genealogia e storia della famiglia Rucellai*, Firenze: M. Cellini.
- Pismo święte*, (1962). przeł. J. Wujek, Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Quattrocchi, U. (2012). *CRC World Dictionary of Medicinal and Poisonous Plants. Common Names, Scientific Names, Eponyms, Synonyms and Etymology*, Boca Raton: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Reinbold, M. (1970). *History of Purple as Status Symbol in Antiquity*, Bruxelles: Latomus.
- Ripa, C. (1998). *Ikonologia*, przeł. I. Kania, Kraków: Universitas.
- Rzepińska, M. (1989). *Historia Koloru w dziejach malarstwa europejskiego*, t. 1-2, Warszawa: Arkady.
- Silk-Producing Spider of Madagascar (1990). *Scientific American*, vol. 83, no. 9.
- Słownik polszczyzny XVI wieku*, hasło Bisior, publikacja on-line: www.spxvi.edu.pl

- Soth, A. (2018). The Tangled History of Weaving with Spider Silk, publikacja on-line: <https://daily.jstor.org/the-tangled-history-of-weaving-with-spider-silk/> (pobrano 15.05.2020).
- Stanios, E. (2013). Szata zdobi władcę, czyli jak ubiór pomaga odgrywać rolę bizantyjskiego basileusa?, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, vol. XXXI, 43-54.
- Torre Arrigoni della, D. (2015). *Colour in Painting: materials and spirituality*, Morrisville: Lulu Enterprises.
- Uhlig, H. (2007). *Jedwabny szlak. Kultury antyku między Chinami a Rzymem*, Katowice: Wydawnictwo Książnica.
- Wisniak, J., Colin J.J. (2017). *Revista CENIC Ciencias Biológicas*, 48, 112-120.
- Zagadka biblijnego „błękitu” rozwiązana?, *Archeologia Biblijna*, <https://archeologiabiblijna.wordpress.com/2014/01/10/zagadka-biblijnego-blekitu-rozwiazana/> (pobrano 15.05.2020).

Ilustracje



1. Hercules-Melqart, V w. p.n.e., Cypr, obecnie w Museo Barracco, Rzym, cyt. za: <https://www.flickr.com/photos/dandiffendale/5799532223> (pobrano 15.05.2020).



2. Peter Paul Rubens, Pies Herkulesa odkrywa purpurę, ok. 1636 r. Musée Bonnat, Bayonne, Francja, cyt. za https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Peter_Paul_Rubens_-_La_d%C3%A9couverte_de_la_pourpre.JPG (pobrano 15.05.2020).



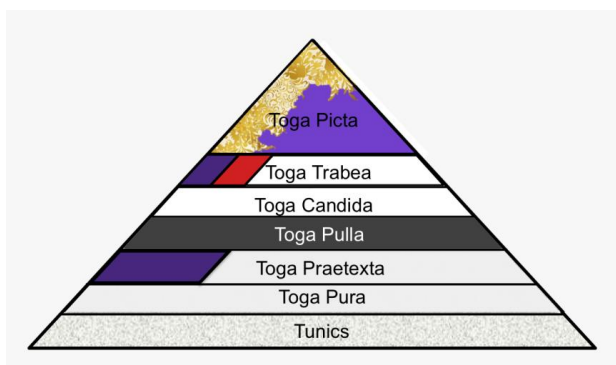
3. Małże z rodziny rozkolcowatych i uzyskane z ich wydzieliny odzienie purpury, cyt. za: <https://www.wikiwand.com/en/Purple> (pobrano 15.05.2020).



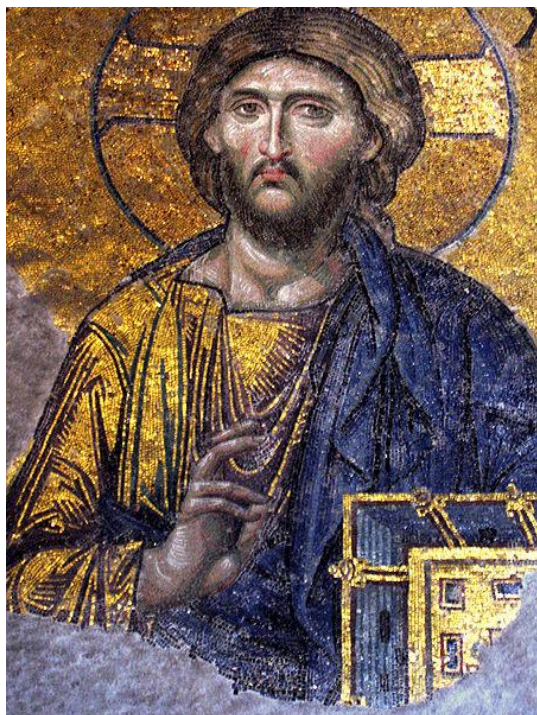
4. Purpurowa *toga picta* etruska, fresk w tzw. Grobowcu François w Vulci, 4 ćw. IV w. p.n.e., cyt. za https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fran%C3%A7ois_Tomb_Painting_03.jpg i [https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Fran%C3%A7ois_Tomb_\(Vulci\)#/media/File:Fran%C3%A7ois_Tomb_Painting_05.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Fran%C3%A7ois_Tomb_(Vulci)#/media/File:Fran%C3%A7ois_Tomb_Painting_05.jpg) (pobrano 15.05.2020).



5. *Toga praetexta*, fresk z larium w Domu Wettiuszów, 60-79 p.n.e., Pompeje, cyt za: <https://www.pinterest.ch/pin/399413060674828115/> (pobrano 15.05.2020).



6. Kolory tóg w cesarstwie rzymskim, cyt. za https://www.pngitem.com/middle/ixiRmhJ_toga-picta-toga-praetexta-hd-png-download/ (pobrano 15.05.2020).



7. Chrystus Pantokrator (purpura i bisior/złoto), Hagia Sophia, Konstantynopol, IX/X w., cyt. za https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Hagia_Sofia_mosaic_Jesus.JPG (pobrano 16.05.2020).



8. Chrystus – Dobry pasterz (purpura i bisior/ złoto), Mauzoleum Galii Placydii, V w. Ravenna, cyt. za <https://www.flickr.com/photos/photorbit/6792530672/> (pobrano: 15.05.2020).



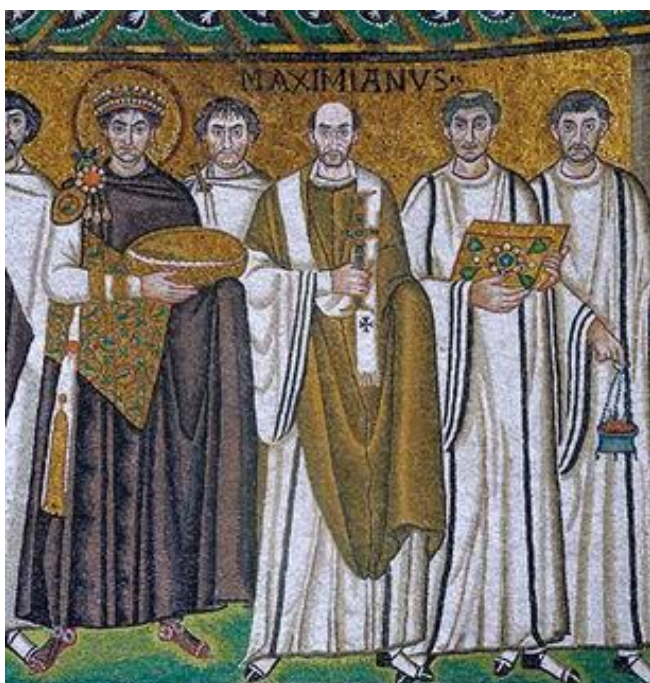
9. Matka Boża w płaszczu purpurowym z Dzieciątkiem odzianym w bisior/ złoto, Hagia Sophia, mozaika, IX w., Konstantynopol, cyt. za https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Apse_mosaic_Hagia_Sophia_Virgin_and_Child.jpg (pobrano 15.05.2020)



10. Boskie światło stworzenia (czerwone) w scenie stworzenia świata, Rozdzielenie światła od ciemności, XIII w., Bazylika św. Marka w Wenecji, cyt. za: <https://www.wga.hu/frames-e.html?/html/zgothic/mosaics/6sanmarc/index.html> (pobrano 15.05.2020).



11. Tekstylia ołtarza z purpury i bisioru/złota, Ofiara Abła i Melchizedeka, kościół Świętego Witalisa, VI w., Ravenna, cyt. za <https://www.flickr.com/photos/gibba77/6256284569> (pobrano 15.05.2020).



12. Cesarz Justynian w *toga purpurea* i dostojnicy jego dworu w *toga praetexta*, kościół Świętego Witalisa, VI w., Ravenna, cyt. za <https://www.pinterest.it/pin/609041549581114650/> (pobrano 15.05.2020).



13. Tkanina barwiona purpurą i karmazynem, Jaskinia Wadi Murabba'at, 136 r. po Chr., cyt. za <https://archeologiabiblijna.wordpress.com/2014/01/10/zagadka-biblijnego-blekitu-rozwiazana/> (pobrano 15.05.2020).



14. Taniny koptyjskie, III-IV w., Kolekcja Cooper-Hewitt, cyt. za <http://collection.cooperhewitt.org/objects/18130405/> (pobrano 15.05.2020).



15. Purpurowe (purpura tyryjska) jedwabie wzorzyste z warsztatów Bizancjum, XI w., cyt. za <http://factsanddetails.com/china/cat2/sub90/entry-5442.html> (pobrano 16.05.2020).



16. Jedwabny całun Karola Wielkiego z tyryjskiej purpury, IX w., Musée National du Moyen Âge, Paryż, cyt. za <https://www.ancient.eu/image/5393/tyrian-purple-shroud-of-charlemagne/> (pobrano 15.05.2020).



17. Kozzelina prawdziwa (*Dactylopius coccus*) i kermes,
<https://www.deviantart.com/bic44/art/Dactylopius-coccus-1-559236395> i
<https://www.wikiwand.com/en/Dactylopius> (pobrano 15.05.2020).



18. Marzanna barwierska (*Rubia tinctorum*) i odcienie wełny uzyskiwane z alizaryny, cyt. za
https://pl.m.wikipedia.org/wiki/Plik:Rubia_tinctorum_-_K%C3%B6hler%E2%80%93s_Medizinal-Pflanzen-123.jpg i
<https://polskiewrzciona.wordpress.com/2010/08/06/barwy-natury-marzanna-barwierska/> (pobrano 15.05.2020).



19. Codex purpureus rossanensis, VI w.,
Rossano Calabro, Museo Diocesano d'Arte
Sacra, cyt. za
<https://www.pinterest.co.uk/pin/401946335492397319/> (pobrano 15.05.2020).



20. Orselka barwierska (*Roccella tinctoria*), cyt.
za
https://szl.wikipedia.org/wiki/Roccella_fuciformis#/media/Plik:Roccella_fuciformis.jpg (pobrano 15.05.2020).



21. Tkanina welurowa jedwabna, manufaktura włoska, prawdopodobnie florencka (barwienie orselką), XV/XVI w. obecnie w Museo di Bargello, Florencja, cyt. za <https://docplayer.it/82335032-Tessuti-dalle-collezioni-del-museo-del-bargello.html> (pobrano 15.05.2020).



22. Modrzejec kampechiański (*Hamatoxylum campechianum*), cyt. za https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Haematoxylum_campechianum_Ypey69.jpg (pobrano 15.05.2020).

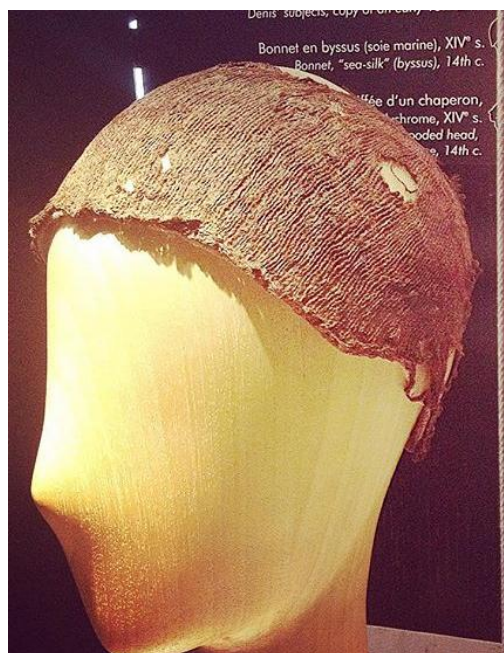




23. Jean-Auguste-Dominique Ingres, Napoleon, 1806, Musée de l'Armée, Paryż, cyt. za <https://smarthistory.org/ingres-napoleon-on-his-imperial-throne/> (pobrano 15.05.2020).



24. Chiara Vigo z godłem Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego wyhaftowanym bysiorem na lanianym płótnie, konferencja *Szlachetne nici*, UKSW 2019, cyt. za <https://uksw.edu.pl/pl/aktualnosci/1910-najcenniejszy-material-swiata-na-uksw> (pobrano 15.05.2020).



25. Czapka z bisioru, XIV w., Musée d'Art et d'Histoire de Saint-Denis, cyt. za <https://gramho.com/explore-hashtag/seashellfabric> (pobrano 15.05.2020).



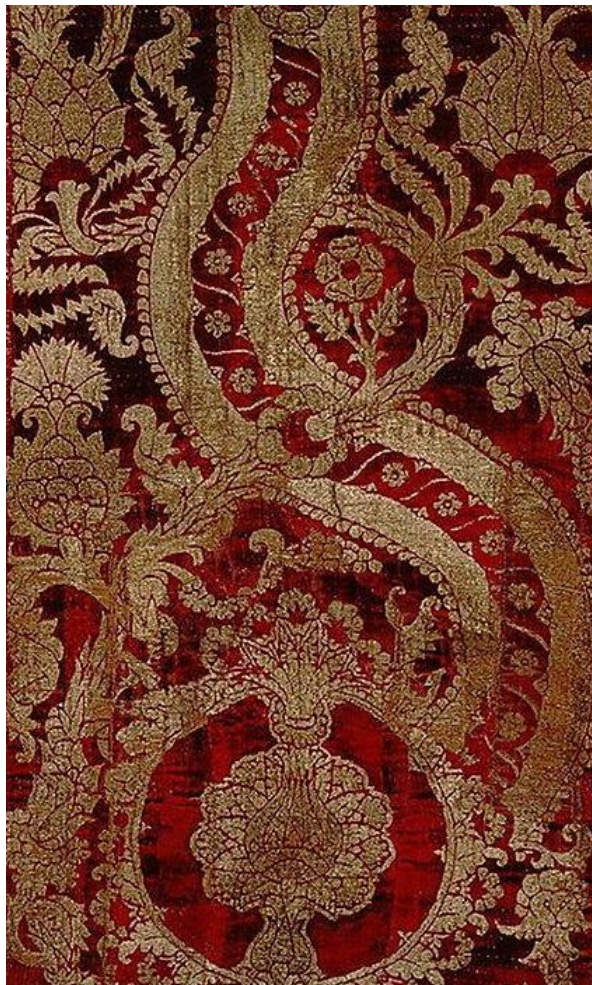
26. Ornat św. Iwona z Louannec (1253-1303) w Bretanii, eksponowany w kościele Saint-Yves de Louannec, len jedwab i bisior, XII w., warsztaty sycylijskie?, cyt. za <http://www.infobretagne.com/louannec-eglise.htm> (pobrano 15.05.2020).



27. Chusta z Manoppello, cyt. za https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b9/Volto_santo_di_manoppello_2019-11-02.jpg (Pobrano 15.05.2020).



28. Lew z Tyru, symbol siły kobiet-wody z Sant'Antioco, wykonany przez Chiare Vigo, cyt. za <http://www.sardolog.com/bisso/cosa.htm> (pobrano 15.05.2020).



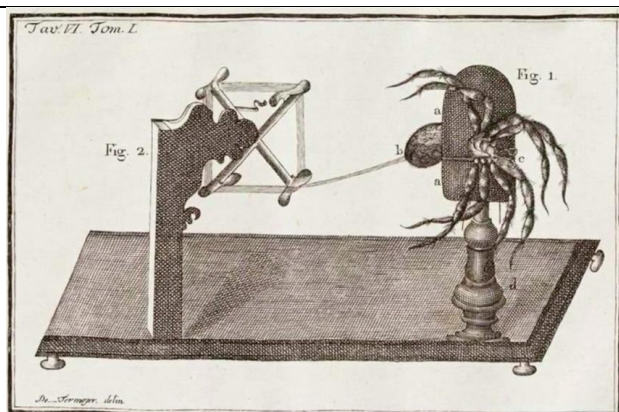
29. Aksamit z metalową nicią z warsztatów włoskich (barwiony orselką?), 2 poł XV w., Metropolitan Museum of Art., cyt. za: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/120044915?rpp=60&pg=8&ao=on&ft=textiles&when=A.D.+1400-1600&where=Italy&pos=429> (pobrano 15.05.2020).



30. Jen Ranc, Portret François Xaviera Bon de Saint-Hilaire, ok. 1713, cyt. za https://en.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Xavier_Bon_de_Saint_Hilaire#/media/File:Mus%C3%A9e_Fabre_expo._Jean_Ranc29_Ranc_Jean_madame_Bonnier_Fran%C3%A7ois_Xavier_Bon_de_Saint-Hilaire_c.1713.jpg (pobrano 15.05.2020).



31. François Xavier Bon de Saint Hilaire, *Dissertation sur l'araignée contenant la vertu & les propriétés de cet insecte, avec la qualité & l'usage de la soie qu'il produit & des gouttes qu'on en tire pour la guérison de l'apoplexie, de la léthargie et de toutes les maladies soporeuses*, Paris 1710, cyt. za <http://www.rfmeyer.de/catentries/hilair e.html> (pobrano 15.05.2020).



32. Machina Paula Cambouégo do nawijania nici jedwabiu pajęczego, cyt. za <https://daily.jstor.org/the-tangled-history-of-weaving-with-spider-silk/> (pobrano 15.05.2020).



33. Tkanina wykonana przez Simona Peersa z pajęczego jedwabiu, 2012, cyt. za <https://www.vam.ac.uk/articles/golden-spider-silk> (pobrano 15.05.2020).



34. Suknia wykonana przez Simona Peersa z pajęczego jedwabiu, 2012, za: <https://www.vam.ac.uk/articles/golden-spider-silk> (pobrano 15.06.2020).



35. *Memento mori*, Mozaika z Pompeów, I w., Muzeum Archeologiczne w Neapolu, cyt. za <http://ancientrome.ru/art/artworken/img.htm?id=1755> (pobrano 15.05.2020).

Prof. Małgorzata Binięcka, <https://orcid.org/0000-0002-6522-0974>

Direttore del Museo di Merceologia dal 2011 al 2017

Dipartimento Management, Sapienza, Roma

Dr hab. Małgorzata Wrzeńniak, prof. UKSW, <https://orcid.org/0000-0001-7781-2179>

Wydział Nauk Humanistycznych,

UKSW w Warszawie

Valorizzazione del patrimonio culturale: il bisso

Valorisation of cultural heritage: byssus

doi: 10.34766/fetr.v42i2.285

Abstract: *Pinna nobis*, un mollusco bivalve che potrebbe raggiungere anche un metro di altezza. Produce una bava che, a contatto con l'acqua, si indurisce e serve per attaccarsi agli scogli del fondale marino. Da tempi remoti, grazie ai suoi poteri terapeutici, la fibra del bisso estratta ed elaborata veniva utilizzata nella medicina, ma soprattutto nella produzione di tessuti pregiatissimi. Le antiche produzioni del bisso erano localizzate tra il Mediterraneo e il Medio Oriente. La fibra, ritenuta sacra, veniva usata per tessere vesti regali, ornamenti, paramenti sacri, ecc. Fra le diverse testimonianze scritte c'è anche la Bibbia. L'unica persona in grado di elaborare e tessere il bisso rimane oggi il Maestro Chiara Vigo. La valorizzazione della fibra, la sua elaborazione, ed infine, la tessitura fa sì che essa rimane viva. Non dimentichiamo che la storia della lavorazione del bisso è un'arte millenaria, che viene tramandata ed insegnata alle future generazioni, grazie anche ad un'adeguata tutela della specie, come anche grazie a lavoro svolto da Chiara Vigo. Una funzione di tutela e di tradizione viene svolta anche da parte dei musei: Museo di Merceologia dell'Università Sapienza di Roma, Musei Vaticani, Museum der Kulturen di Basilea, Museo Louvre di Parigi, Museo di Farmacia di Varsavia, Museo dell'Università di Kardynal Stefan Wyszyński di Varsavia, e molti altri che sono in possesso di questo prezioso materiale. Inoltre, lo sviluppo scientifico e la conoscenza della struttura e delle proprietà della fibra di bisso permettono la produzione dei materiali utilizzati nel settore medicinale.

Parole chiave: bisso, museo, patrimonio culturale, tessitura.

Abstract: *Pinna nobis*, a mollusc bivalve that could even reach 1m in height produces the burr that hardens on contact with water and is used to attach to the rocks of the seabed. Since ancient times, byssus fibre - extracted and processed - has been used thanks to its therapeutic powers in medicine, and - most of all - to produce fabrics of the highest quality. The ancient production of byssus was located between the Mediterranean and the Middle East. The fibre considered sacred was used to weave royal robes, ornaments, sacred vestments, etc. There are several written testimonials, including the Bible. Today, Maestro Chiara Vigo is the only surviving artisan capable of processing and weaving byssus. The enhancement of the fibre, its elaboration and, finally, weaving can remain alive so that the ancient art, through adequate protection, will not be forgotten. The authorities take care of the last Maestro Chiara Vigo who hands down to future generations the art of byssus manufacturing. This cultural heritage is also preserved by museums such as the Museum of Merceology of the Sapienza University of Rome, the Vatican Museum, Museum der Kulturen in Basel, the Louvre Museum in Paris, the Museum of Pharmacy in Warsaw, Museum of the Kardynal Stefan Wyszyński University in Warsaw, and others which are in possession of this precious material. Furthermore, the scientific development and the knowledge of the structure and properties of the byssus fibre allow for the production of the materials used in the medicinal sector.

Keywords: / byssus, cultural heritage, museum weaving

1. Caratteristiche generali della fibra

Il bisso è un fascio di filamenti, lunghi fino a 20 cm, setosi e rapidamente solidificanti provenienti dalla secrezione di alcuni molluschi bivalvi, principalmente dalla *Pinna nobilis* L. Vivono soprattutto nel Mar Mediterraneo e nel Mar Rosso, in un ambiente, quindi, in cui sono costantemente esposti agli effetti delle onde marine. *Pinna nobilis* cresce fino a 60-100 cm di lunghezza (fig. 1). Si situa nel mare a partire da pochi metri di profondità fino a 40 metri (Biniecka, 2017, p. 3).

Nella fig. 2 sono rappresentati gli aspetti morfologici dei diversi filamenti provenienti da alcune specie denominate nella fig. 3 (Bieler R., ed altri, 2014; Pasche ed altri, 2018).

La Lista Rossa IUCN dell'Unione Internazionale per la Conservazione della Natura (in inglese: *IUCN Red List of Threatened Species*) classifica *Pinna nobilis* come specie in pericolo critico di estinzione (*Critically Endangered*).

È una specie minacciata dalla raccolta per il collezionismo. Inoltre, durante il 2018 si sono registrati in tutto il Mediterraneo moltissimi casi di moria di *Pinna nobilis* dovuti al protozoo parassita *Haplosporidium pinnae*, che, dove presente, ha sterminato circa il 95% delle popolazioni preesistenti, aumentandone, quindi il rischio di estinzione (Biniecka, 2017, p. 4). È inserita negli allegati della Direttiva 92/43/CEE (Direttiva Habitat) dell'Unione Europea e nei successivi aggiornamenti Direttiva 2006/105/CE), elencata nell'Allegato IV - Specie animali e vegetali di interesse comunitario che richiedono una protezione rigorosa, perciò ne è vietata la raccolta se non per scopi strettamente scientifici (*Direttiva 92/43/CEE del Consiglio del 21 maggio 1992 relativa alla conservazione degli habitat naturali e seminaturali e della flora e della fauna selvatiche, su regione.emilia-romagna.it*, 21 maggio 1992, 51. Allegato IV - Specie animali e vegetali di interesse comunitario che richiedono una protezione rigorosa).

Pinna nobilis produce migliaia di fibre lunghe e sottili. Recenti scoperte indicano che le fibre possiedono una composizione proteica e un'organizzazione strutturale completamente diverse rispetto agli altri molluschi bivalvi, come, ad es. quelli che appartengono alla famiglia *Mytilidae* (Carrington ed altri, 2015; Pasche ed altri, 2018). La fibra di bisso (*Pinna nobilis*) è composta da proteine, tra cui alcune afferenti al gruppo di collagene. La fibra di bisso ha una specifica struttura spirale (ellittica o eloidale) che la distingue dalle fibre degli altri molluschi (ad es. *Mytilus edulis*) e fornisce importanti informazioni sul ruolo delle differenze strutturali e compositive - base delle differenze meccaniche e di conseguenza funzionali. Queste resistenti fibre hanno attirato per secoli l'attenzione dell'uomo, ma solo di recente è stata scoperta la loro struttura (Carrington ed altri, 2015, Diana ed altri, 2017, Pasche ed altri, 2019), come risulta dalle figure 4 e 5 (Pasche ed altri, 2019).

La combinazione di Spettroscopia di Risonanza Raman (*Resonance Raman Spectroscopy -RRS*), di Spettroscopia di Assorbimento di Raggi X (*X-Ray Absorption Spectroscopy - XAS*),

Spettroscopia IR a Trasformata di Fourier (*Fourier Transform-Infrared Spectroscopy - FT-IR*) - Riflettanza Totale Attenuata (*Attenuated Total Reflection - ATR*) e prove di trazione hanno permesso di studiare la relazione tra i particolari elementi costitutivi delle fibre di *Pinna nobilis* e le sue proprietà meccaniche. Già nel (2010) i ricercatori dell'Istituto Max Planck di Potsdam hanno pubblicato sulla rivista *Science* i risultati della ricerca sulle fibre di bisso: gli studi sulle fibre di vari molluschi bivalvi proseguono per creare nuovi polimateriali e spiegare l'utilizzo dei fili di *Pinna nobilis* per la lavorazione di tessuti leggeri e resistenti (Bouhleb ed altri, 2017; Diana ed altri, 2017; Enke ed altri, 2015; Harrington ed altri, 2010; Pasche ed altri, 2019). Gli studi di assorbimento a raggi X hanno rivelato che si può deformare l'organizzazione elicoidale delle proteine durante le prove sforzo-deformazionali e poi, per compensare la grande deformazione dell'elica, sembra plausibile che vi sia un elemento più rigido allineato con le eliche che non si deforma facilmente come l'elica (Pasche ed altri, 2018). La prima deformazione elastica sembra derivare dall'allungamento dell'elica, la seconda dalla rottura dei legami che avviene tra le proteine ed elementi inorganici che costituiscono la fibra.

La deformazione nella struttura della fibra di *Pinna nobilis* è piuttosto bassa in relazione agli altri molluschi (Diana ed altri, 2017). Comunque, le forze di deformazione e, poi, di rottura nelle fibre di *Pinna nobilis*, nella fase iniziale, provocano un forte, quasi doppio allungamento.

Il confronto tra i fili di una varietà delle specie raccolte in diverse parti del mondo ha mostrato che le prestazioni meccaniche dipendono dall'interrelazione tra le caratteristiche morfometriche, nonché il contenuto di amminoacidi e ioni metallici. L'organizzazione delle fibre presenti sia all'esterno che nel nucleo dei fili è un parametro importante. Gli elementi inorganici presenti nella fibra di *Pinna nobilis* sono soprattutto: Ca (Calcio), Al (Alluminio), Fe (Ferro), Zn (Zinco), Cu (Rame), Mg (Magnesio), Si (Silice) e poi, V (Vanadio) e B (Boro), come risulta dalla fig. 6(b) (Bouhleb ed altri, 2017; Pasche ed altri, 2018). L'analisi del contenuto di amminoacidi e ioni metallici - che è correlato alla struttura molecolare delle fibre - ha indicato che le proprietà meccaniche dipenderebbero dalla strategia utilizzata dai bivalvi nel loro tipo di legame tra la proteina (aminoacidi) e il metallo (Pasche ed altri, 2018). Ad eccezione di *Pinna nobilis*, col contenuto particolarmente ricco di Pro (Prolina), Gly (Glicina), Lys (Lisina), Asp (Asparagina), Tyr (Tirosina), Ser (Serina), Val (Valina), Met (Metionina), come risulta dalla fig. 6(a) (Enke ed altri, 2015; Pasche ed altri, 2018) tutte le specie bivalve sembrano fare affidamento sull'uso di collagene e/o di amminoacido che si lega ai metalli, ma in misura diversa. Infatti, *Pinna nobilis* si basa, almeno in parte, su un complesso proteico tramite interazioni elettrostatiche (Enke ed altri, 2015); inoltre, sono state monitorate le transizioni della struttura durante la deformazione del filo e l'autoguarigione. I risultati indicano che il legame della proteina - metallo vengono interrotte durante la formazione del filo e ricostruite immediatamente dopo la formazione. Alcuni dati hanno

mostrato che la selezione del metallo dipende anche dalla capacità di creare un complesso con istidina e DOPA, (un amminoacido intermedio nella via biosintetica della dopamina) (Arabas ed altri, 2019; Schmitt ed altri, 2015). C'è anche la possibilità che la scelta di un metallo per una determinata proteina dipenda dall'ambiente circostante e da altri fattori, come, ad es., l'organizzazione molecolare della fibra (Bouhleb ed altri, 2017; Diana ed al., 2017; Enke ed altri, 2015; Harrington ed altri, 2010; Pasche ed altri, 2019).

Il calcolo della quantità di energia che viene creata durante la „guarigione” suggerisce che lo scambio di legame proteina-metallo diventa un passo fondamentale nel determinare la velocità del processo di ricostruzione.

Il colore del ciuffo della *Pinna nobilis*, ripulito e pettinato, cambia in relazione a posizione geografica (dalla quale deriva la composizione della fibra) e all'età della conchiglia e può variare dal colore giallo, giallo oro, bronzio, marrone chiaro al giallo scuro o marrone scuro con riflessi verdi, come fu descritto nel 1777 nel Chemnitz. È importante sottolineare, che nel caso delle fibre di bisso la schiaritura avviene tramite il succo di limone (acido citrico). Questo procedimento fu effettuato e descritto alla fine del 1700 da Giuseppe Capecelatro (1744-1836), Arcivescovo di Taranto dal 1778, che nel 1780 pubblicò il libro *Spiegazione delle conchiglie che si trovano nel piccolo mare di Taranto*. Il testo è stato dedicato alla Zarina Caterina II e a consegnarlo all'Imperatrice è stato il tarantino Giovanni Paisiello (1740-1816), direttore d'orchestra alla corte di San Pietroburgo. Insieme ai gusci della *Pinna nobilis* nonché insieme ai guanti, il sapere sul bisso marino giunge così sino alla corte della Russia - con un impatto notevole (Capecelatro, 1780; Sada, 1983). Stesso procedimento applica la maestra del bisso Chiara Vigo. La colorazione tramite coloranti e/o pigmenti, eseguita da alcuni scienziati non ha dato risultati soddisfacenti. Gli esperimenti andati a buon fine, di colorare i fili di bisso, soltanto durante lavorazione, con dei colori d'origine naturale sono stati fatti nel Laboratorio-Museo diretto da Chiara Vigo a Sant'Antioco: è stato dimostrato che il filo di bisso può essere tinto in rosso scuro (ricavato dall'uva di Alicante), in violaceo (ricavato dal mirto), in verde (ricavato dalla foglia del fico). Il bisso tinto di color porpora veniva utilizzato solo per i tessuti sacri e per i paramenti già dai tempi antichi. Era molto prezioso, visto la lunga e difficile lavorazione; il mollusco di specie *Murex* rilascia la sua bava che soltanto dopo 25 giorni (ossidazione all'aria) diventa di color rosso. È possibile ottenere anche il color viola o blu e ciò dipende dai tempi di ossidazione, lavorazione e dalla specie di mollusco. Il Maestro Chiara Vigo ha sperimentato anche questi procedimenti (Biniecka, 2017).

2. Proprietà del filo di bisso

Il Filo di bisso ha la proprietà di trasmettere la luce e cambiare colore a seconda dell'angolo di osservazione, grazie alla sua struttura elicoidale e la sua brillantezza ricorda

un ologramma (Pasche, 2018). È flessibile e resistente alla rottura (Biniecka, 2017; Bouhleh, 2017); Nel 2010 Laboratorio Federale di Prova dei Materiali e di Ricerca, (corrispondente all'acronimo tedesco EMPA *Eidgenössische Materialprüfungs und Forschungsanstalt*) di San Gallo ha sostenuto le prove sulla resistenza e la distensione della fibra del bisso. Gli esami hanno confermato che la fibra è flessibile, ma anche la sua resistenza diminuisce del 47% quando è allo stato umido (vale per tutte le fibre proteiche, ma nel caso della fibra del bisso il valore risulta molto elevato). Il Filo di bisso non si dissolve in acqua o acidi e basi deboli, nonché in etere ed alcol e si tinge con diversi colori naturali soltanto durante la lavorazione (Biniecka, 2017). È estremamente leggero e delicato: John Gardner Wilkinson (1797-1875) ha calcolato la densità dei fili di bisso nei frammenti di tessuto: in un pollice di materiale (25,4 mm) c'erano 152 fili di bisso e ciò dimostra la loro estrema delicatezza.

3. Gli aspetti storici

Jules Verne (1828-1905) in uno dei più conosciuti romanzi anticipatori della fantascienza *Ventimila leghe sotto i mari* raccontò: „Gli abiti che lei indossa sono tessuti di filo di bisso di certe conchiglie e poi tinte in antica porpora (...). Una volta, se ne facevano belle stoffe, calze, guanti, essendo questi filamenti nel tempo stesso morbidi e calorosi” (cit.: Lavazza, 2016). Dai tempi remoti fili di bisso sono stati usati dai pescatori in caso di ferite procurate durante la pesca, anche come rimedio antiinfiammatorio per disturbi dell'orecchio, come ricorda Giuseppe Donzelli nel trattato del 1736 *Teatro farmaceutico dogmatico, e spagirico del dottore Giuseppe Donzelli napoletano*: „Vi è anche un altro Bisso simile di sostanza al Bisso arboreo, che si raccoglie da quel frutto marino, che chiamano Pinna. Questo bisso marino oltre al farsene vestimenta, ed altri lavori, si adopera nella sordità, mettendolo dentro l'orecchio” (Donzelli, 1736, parte II, p. 76). Oggi la medicina utilizza biomateriali emostatici con una composizione e una struttura simili al filo di bisso, principalmente in odontoiatria (Reinecke ed altri, 2016; Schmitt ed altri, 2015).

Il mollusco nell'antichità veniva usato per intero, il suo frutto era commestibile, dalle valve si ricavano le perle, la conchiglia serviva per realizzare oggetti per uso domestico. Il ciuffo della *Pinna nobilis* si estraeva e lavorava, per ottenere dei tessuti di altissimo pregio. Dalla secrezione di circa 1.500 molluschi bivalvi e su 100 immersioni sott'acqua si ha un approvvigionamento massimo di 300 grammi di grezzo, 30 grammi di pulito, che sono 21 metri di filo ritorto (il filo si assottiglia fino a 2/100 di millimetro) (Biniecka, 2017; dalla intervista con Chiara Vigo). Il bisso è stato considerato da sempre il tessuto più costoso al mondo.

Quasi sicuramente il bisso nacque nel Mediterraneo e nel Medio Oriente. Il bisso fu introdotto in Grecia dai Fenici, come descrisse, nel 1831, lo storico Giambattista Vico nel testo intitolato *Principi di Scienza Nuova*: „i Fenici già portavano nelle greche marine avorio,

porpora, in senso arabo, di che odora la grotta di Venere, oltracciò bisso più sottile della secca membrana d'una cipolla" (Vico 1831, p.183). Si ritiene che il documento più antico in cui viene citato il bisso marino è il *Periplus maris erythraei* (Cassel, 1989) del I secolo d.C. in cui viene descritto il tessuto prodotto dalla lavorazione dei filamenti della *Pinna nobilis*. Il primo autore greco che ha testimoniato la preparazione di materiali tessili dalle fibre della *Pinna* è stato il sofista Alciphron, che le indica come le lane marine (Alciphron 1873, p. 44; *Lettere di Alcifrone*, 1806; Muler, Brunetti, 1884).

A Roma arrivò dall'Egitto, dalla città di Scitopoli vicino Gerusalemme e da Tarso in Cilicia, come fu descritto da Diocleziano. L'Imperatore Diocleziano pubblicò *Editto sui prezzi massimi dei diversi materiali* (*Edictum De Pretiis Rerum Venalium*) nel 301 d.C. e il bisso fu descritto come „materiale tessile pregiato". Nell'Impero Romano, il bisso si valutava a peso in oro secondo Plinio il Vecchio (*Historia Naturalis*, 2011). Esistono diversi testi antichi dove viene nominato il bisso. Erodoto che visitò l'Egitto nelle *Storie*, scritto tra il 440 a.C. e 429 a.C., nel Libro II, cap. 86 riferisce: „Quando sono trascorsi i 70 giorni, lavato il cadavere ne avvolgono tutto il capo con strisce tagliate di un lenzuolo di bisso, spalmandole al di sotto di gomma, che gli egiziani usano generalmente in luogo della colla" (1951). In genere, gli Egiziani usano il lino per la mummificazione, ma potrebbe darsi che per gli uomini di alto rango venne utilizzato il bisso, visto che nell'altro tratto dell'opera Erodoto nominò anche il lino.

Anche Omero ne parla nelle sue opere, nonostante non troviamo mai il termine specifico per indicare il bisso, ma intere frasi cui il riferimento al bisso è chiaro, come nell'*Iliade*, libro VI, 369-372: „di questi Ecuba un ne toglie il più grande, il più riposto, fulgido come una stella, ed a Minerva offerta lo destina" (2008); nell'*Odissea*, libro XV, 104-108: „Elena, intanto si avvicinò all'arce dov'erano i pepi a ricami, che lei stessa fece. Uno ne prese Elena, e lo portava, la donna bellissima, quello che di ricami era il più vago e il più grande, come stella brillava e sotto tutti era l'ultimo" (2011). In entrambi i casi con le parole „fulgido come una stella" e „come stella brillava" il poeta descrive la lucentezza del tessuto, che ai raggi solari diventa di color d'oro, la caratteristica tipica del bisso.

Nella *Bibbia* il termine bisso viene citato 45 volte. Di seguito vengono riportati alcuni passi presi dalla *Bibbia* edizione CEI (la versione ufficialmente riconosciuta dalla Conferenza Episcopale Italiana) in cui l'uso del termine bisso inteso come „seta marina" rimane distinto dal termine lino e ciò risulta dal seguente verso: „Davide indossava un manto di bisso, come pure tutti i leviti che portavano l'arca, i cantori e Chenania, che dirigeva l'esecuzione. Davide aveva inoltre un *efod* di lino" (Cronache, Primo Libro 15, 37). Nelle Cronache, un altro riferimento al bisso: „Il re Salomone che indossava abiti di »bisso dorato« chiese che il re di Tiro gli mandasse un uomo esperto nei filati di bisso e nella porpora cremisi e violetto. „Ora ti mando un uomo esperto, pieno di saggezza, Curam-Abi, figlio di una donna della tribù di Dan e di un padre di Tiro. Egli sa lavorare l'oro, l'argento, il bronzo, il ferro, le pietre, il

legno, i filati di porpora, di violetto, di bisso e di cremisi; sa eseguire ogni intaglio e concretare genialmente ogni progetto gli venga sottoposto. Egli lavorerà con i tuoi artigiani e con gli artigiani del mio signore Davide tuo padre” (Cronache, Libro Secondo 2, 12-13). Il Vangelo di Luca a proposito del ricco Epulone racconta: „C’era un uomo ricco, che vestiva di porpora e di bisso e tutti i giorni banchettava lautamente” (Vangelo di Luca 16, 19).

Come risulta dagli scritti, il bisso dai tempi remoti fu destinato a realizzare oggetti di pregio per persone di grande rilievo, quali grandi sacerdoti, principi, sovrani. La sua lavorazione fu conosciuta dagli Egizi, Fenici, Caldei, Ebrei che furono in grado di raccogliere e trattare questi filamenti con straordinaria abilità. La lavorazione del bisso andò avanti nei secoli successivi. La celebre corona gemmata dell’Imperatore Carlo Magno fu foderata con la „seta di mare”. Purtroppo, sono rimasti pochi oggetti fatti con questo materiale. È conosciuta la piccola cuffia in bisso marino fatta a mano del XIV secolo, rinvenuta nel 1978 durante gli scavi archeologici presso la Basilica di Saint Denis a nord di Parigi, che oggi si trova nel Musée d’Art et d’Histoire (N° 11.218.163. - *Beret in sea byssus, handmade to XIV century*) a Saint Denis. La produzione continuò nei secoli successivi, soprattutto in Italia (Puglia, Calabria, Sicilia, Sardegna), ma anche in Francia (Corsica), Grecia e Turchia. Nel XVIII e XIX sec. la produzione di bisso riprende principalmente nel sud della Francia e nell’Italia meridionale. Famoso è un drappo della fabbrica francese di Decretot nominato nel *Nuovo Dizionario Universale Tecnologico di Arti e Mestieri* alla voce Bisso. Nel 1798 nella nona edizione di esposizione dei prodotti industriali dell’anno Decretot mise in mostra dei drappi in bisso lavorati nella sua fabbrica e nell’esposizione del 1819 la fabbrica di Ternaux presentò in mostra un drappo di bisso di gran bellezza: „una pezza di questo drappo era interamente di pelo di nacchera. (...) Siccome questo bisso è raro il valore di questi drappi è troppo elevato perché si possa farne un oggetto di commercio esteso” (Ventura, 2014, p. 488).

Sempre nell’800’ il re di Napoli, Ferdinando II di Borbone, decise di acquistare guanti in bisso per farne dono ad altri sovrani che, poi, furono acquistati a Taranto nel 1845 e donati al Re di Francia Luigi Filippo, che a sua volta li donò al Barone Michele Chiarandà di Palermo dal quale, infine, giunsero tra le mani del conte Carlo de Vecchi di Siena. Fu lui che, nel 1864, li donò al Museo di Storia Naturale dell’Accademia dei Fisiocritici di Siena, dove sono esposte ancora oggi.

Alcuni manufatti in bisso marino realizzati tra il XVIII e la metà del XX sono custoditi presso importanti musei fra cui: Field Museum of Natural History, Chicago, USA (Manicotto lavorato a pelliccia, Berretto a punta lavorato a maglia), Musée d’Art et d’Histoire, Unité d’Archéologie, St. Denis île de-France, Francia (Cappuccio lavorato a maglia del XIV secolo), Musée Zoologique, Université Louis Pasteur, Strasbourg, Francia (Guanto da donna destro, fino al gomito, senza dita lavorato a maglia, Pinna con ciuffo), Museum d’Histoire Naturelle de Lyon, Francia (Scialle lavorato a maglia), Museum für Naturkunde, Humboldt-Universität, Berlin, Germania (Guanti N°2 con dita lavorati a maglia), Zoologische

Sammlung Universität, Rostock, Germania (Guanto da donna destro, fino al gomito, con dita lavorato a maglia), Istituto Sperimentale per la Zoologia Agraria, Padova, Italia (Colletto e polsini lavorati a pelliccia, Spillone con ciuffo di bisso), Museo Zoologico La Specola, Firenze, Italia (Guanto corto con dita lavorato a maglia, Guanto corto senza dita lavorato a maglia, Cravatta lavorata a maglia), Museo Etnografico, S.Antioco, Sardegna, Italia (Cravatta lavorata a maglia, Giubbetto in lana ricamato in bisso), Museum der Kulturen, Basel Svizzera (Stoffa decorativa-lino misto bisso), Museum d'Histoire Naturelle, Neuchâtel, Svizzera (Guanto da donna, fino al gomito, senza dita con pollice lavorato a maglia), Museum Histoire Naturelle, Neuchâtel, Svizzera (Frammento di maglia) (Ventura 2014).

È considerato molto interessante il Velo di Manoppello, una reliquia custodita da oltre 400 anni nella Chiesa dei Cappuccini di Manoppello: un velo sottilissimo su cui è rimasta impressa l'immagine di un volto del tutto sovrapponibile a quello impresso nella Sacra Sindone. Come afferma il Maestro di bisso Chiara Vigo (le figure 7 e 8), la maggior esperta di bisso: „Si tratta di una tela (...) fatta da una grana sottilissima composta da otto fili, un velo appunto. Solo il bisso può essere così sottile eppure tanto resistente. Inoltre il bisso è di una trasparenza assoluta, ogni sua fibra può essere attraversata dalla luce che le regala una splendida luminosità dai riflessi dorati. Al buio però le fibre ritornano marroni e l'icona sacra presenta proprio questo gioco cromatico. Il tessuto si presenta scomposto nell'ordito e nella trama, infatti, duemila anni fa non era in uso il telaio a pettine, ma si usava un tipo di telaio a tavola (...) L'immagine poi è di una precisione fotografica ed io affermo in tutta coscienza che nessuno può aver creato artificialmente un ritratto così minuzioso sul bisso perché il bisso si lascia tingere, ma non dipingere”. Grazie alle nuove tecnologie, come ad es. il microscopio elettronico a scansione, si continua eseguire le ricerche sul tessuto che confermano la sua natura proteica che caratterizza il bisso (Badde, 2007; Gaeta, 2010; Jaworski, 2010).

La lavorazione del bisso richiede, non soltanto grande conoscenza del materiale, ma anche la conoscenza dei segreti spirituali tramandati da generazione in generazione da almeno 2000 anni. Il Maestro Chiara Vigo ha appreso i segreti della lavorazione e tessitura del bisso dalla nonna e rappresenta la 29esima generazione di tessitrici di Sant'Antioco. Le donne che lavoravano il bisso erano denominate „donne d'acqua” la maestria di un'arte non è da confondersi con l'artigianato di un'arte, poiché la maestria essendo più antica risponde a leggi ben più complesse, p. es. è accompagnata da una parte esoterica e di „tramandazione” orale che viene impartita durante l'intera vita di convivenza con il Maestro (Delehay, 2006). La prima „donna d'acqua” fu Giulia Berenice di Cilicia, principessa di Giudea, figlia di Erodoto Agrippa I, esiliata, a causa del suo amore per Imperatore Tito, sull'isola di Sulcis, oggi Sant'Antioco. Berenice insegnò alle donne di Sulcis l'arte di tessere il bisso. Il segreto della lavorazione del bisso fu tramandato attraverso i secoli, fino ad arrivare al Gran Maestro Maria Magdalena Rosina Mereu, la nonna dell'ultimo Maestro Chiara Vigo.

Chiara Vigo dal 2008 è Commendatore della Repubblica Italiana ed è stata presentata all'UNESCO per la candidatura come Patrimonio Culturale ed Immateriale dell'Umanità. Principali riconoscimenti che ha ottenuto Chiara Vigo sono: Premio Asfodelo d'Oro 1996, Donna Sarda dell'Anno, Lioness Club Cagliari, Federazione Italiana Donne Arti, Professioni Affari, Premio Donna FIDAPA 2005 (Business and Professional Women International). Le opere di Chiara Vigo si trovano nei numerosi musei, tra cui: Museum der Kulturen, Basilea; Museo di Merceologia, Università Sapienza, Roma; Università di Siena; Università di Cardinale Stefan Wyszyński, Varsavia; Musei Vaticani, Roma; Louvre, Parigi; Istituto di Restauro, Vienna; Museo delle Conchiglie, Sidney; Museo di Farmacia, Varsavia; Museo dei Tessuti, Acireale; Museo Archeologico di Sant'Antioco¹.

Bibliografia:

- Alciphron, (1873). *Epistolae I*, (in:) R. Hercher (ed.) *Epistolographi Graeci*, Paris: Ambrosio Firmin Didot.
- Arabas, I., Binięcka, M., Czyż, L.M., Tulik, S. (2019). Legendarne surowce lecznicze pochodzenia morskiego: historia z cięgiem dalszym, *Farmacja Polska*, 12 (75), 692-697.
- Badde, P. (2007). *La seconda Sindone*, Roma: Newton Compton.
- Bieler, R., Mikkelsen, P.M., ed altri (2014). *Investigating the Bivalve Tree of Life – An exemplar-based approach combining molecular and novel morphological characters. Invertebrate Systematics*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Binięcka, M. (2017). *I Maestri del Bisso, della Seta, del Lino*, Roma: Sapienza Università Editrice.
- Bouhleh, Z., Genard, B., Ibrahim, N. e altri, (2017). Interspecies comparison of the mechanical properties and biochemical composition of byssal threads, *Journal of Experimental Biology*, 220, 984-994.
- Capecelatro, G. (1780). *Spiegazione delle conchiglie che si trovano nel piccolo mare di Taranto e che si sono offerte alla Sacra Imperiale Maestà di Catterina II, Sovrana Autocratrice di tutte le Russie*, Napoli.
- Carrington, E., Waite, J. H, Sara, G., Sebens, K. P. (2015). Mussels as a model system for integrative ecomechanics, *Science*, 7, 443-469.
- Cassel, L. (1989). *The Periplus Maris Erythraei*, Princeton: University Press.
- Delehayę, E. (2006). *Il bisso, una fibra misteriosa fra storia e letteratura*, Sassari: C. Delfino.
- Diana, A., Reguzzoni, M., Congiù, T., Raspani, M. (2017). The byssus threads of *Pinna nobilis*: A histochemical and ultrastructural study, *European Journal of Histochemistry*, 61 (4), 280-286.
- Donzelli, G. (1736). *Teatro farmaceutico dogmatico, e spagirico del dottore Giuseppe Donzelli napoletano*, Venetia: appresso Gasparo Storti.

¹ Za: <http://www.chiaravigo.com/wordpress/il-bisso> <http://www.chiaravigo.com/wordpress/le-opere> (pobrano 4.04.2020).

- Enke, M., Bode, S., Vitz, J., Schubert, U. S. (2015). Self-healing response in supramolecular polymers based on reversible zinc-histidine interactions, *Polymer*, 69, 274-282.
- Enke, M., Bose, R. K., Bode, S., ed altri (2016). A Metal Salt Dependent Self-Healing Response in Supramolecular Block Copolymers, *Macromolecules*, 49(22), 8418-8429.
- Erotodo, (1951). *Le Storie*, trad. Izzo d'Accinni A., Firenze: Sansoni.
- Gaeta, S. (2010). *L'enigma del volto di Gesù*, Bergamo: Rizzoli.
- Harrington, M.J., Masic, A., Holten-Andersen, N., Waite, J.H., Fratzl, P. (2010). *Iron-clad fibers: a metal-based biological strategy for hard flexible coatings*, *Science*, 328(5975), 216-220.
- Jaworski, J.S. (2010). *Properties of byssal threads, the chemical nature of their colors and the Veil of Manopello*, Proceedings of the International Workshop of the Scientific approach to the Acheiropoietos Images, ENEA, Frascati.
- La Sacra Bibbia* (2008). Roma: CEI.
- Lavazza, S. (2016). *Dal buio alla luce. Il bisso marino e Chiara Vigo*, Bologna: Cartabianca.
- Lettere di Alcifrone* (1806). trad. F. Negri, Milano: Salvi e Ripamonti.
- Muller, G., Brunetti, F. (1884). *Dizionario manuale della lingua greca*, t. 1-2, Torino: Loescher.
- Nuovo Dizionario Universale Tecnologico di Arti e Mestieri* (1837). t. XVIII, Venezia: Giuseppe Antonelli.
- Omero, (2008). *Iliade*, Milano: BUR.
- Omer, (2011). *Odissea*, Torino: Einaudi.
- Pasche, D., Horbelt, N., ed altri (2018). A new twist on sea silk: the peculiar protein ultrastructure of fan shell and pearl oyster byssus, *Soft Matter*, 14 (27), 1-16. <https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2018/sm/c8sm00821c#!divAbstract> (accesso: 15.06.2020).
- Pasche, D., Horbelt, N., ed altri (2019). Self-healing silk from the sea: role of helical hierarchical structure in *Pinna nobilis* byssus mechanics, *Soft Matter*, 15, 9654-9664.
- Plinio il Vecchio (2011). *Historia Naturalis*, lib.VIII-XI, ed. Maspero F., Milano: BUR.
- Sada, L., (1983). *Perle dei mari di Puglia*, Fasano: Schena Service.
- Reineckel, A., Bertinetti, L., Franz, P., Harrington M.J. (1983). Cooperative behavior of a sacrificial bond network and elastic framework in providing self-healing capacity in mussel Byssal threads, *Journal of Structural Biology*, 3 (196), 329-339.
- Schmitt, C.N.Z., Winter A., Bertinetti L., Harrington M. J. (2015). Mechanical homeostasis of a DOPA-enriched biological coating from mussels in response to metal variation, *Journal of the Royal Society Interface*, 1-8, <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rsif.2015.0466> (accesso: 15.06.2020).
- Ventura, G. (2014). L'Ostrica e la Pinna: storia, leggenda e curiosità, *Memorie Descrittive della Carta Geologia d'Italia*, 406, 461-500.
- Vico, G. (1831). *Principi di Scienza Nuova d'Intorno alla comune natura delle nazioni*, vol. II, Milano: per Gaspare Truffi.

Immagini:

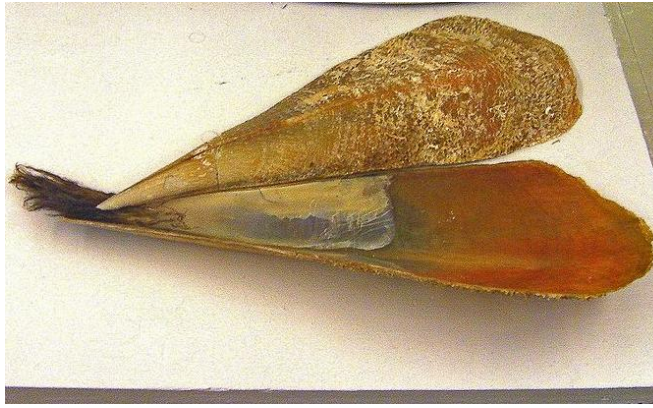


Fig. 1 *Pinna nobilis*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Przyszynka_szlachetna#/media/Plik:Pinna_noblis_shell_&_by_ssus.JPG (accesso: 15.06.2020).

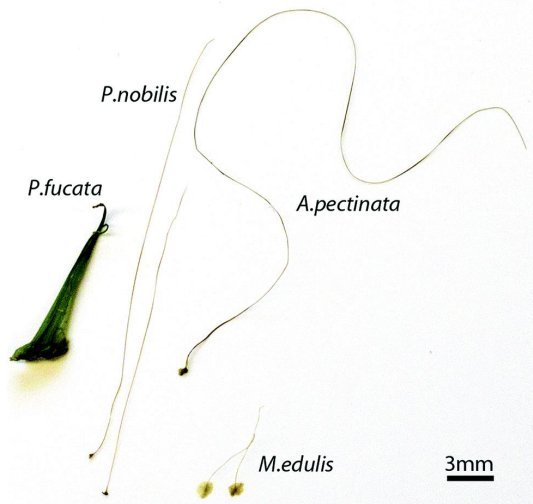


Fig. 2 Morfologia comparata di diversi filamenti provenienti dalla classe *Bivalvia*, (Pasche, Horbelt, ed altri, 2018).

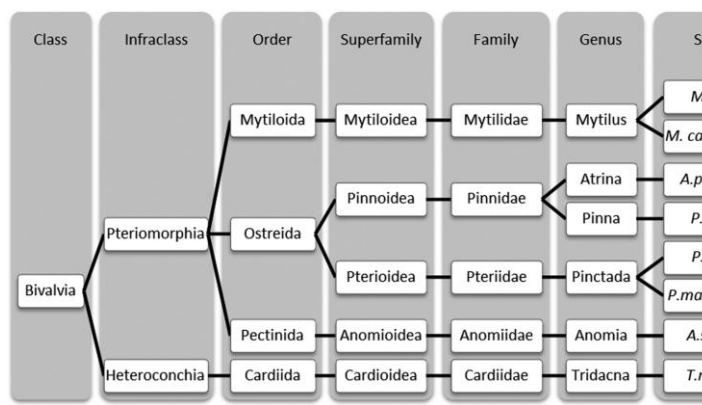


Fig. 3 Classificazione tassonomica di alcuni bivalvi che producono i filamenti secondo Bieler et al.. Per semplificazione, alcuni passaggi di classificazione sono stati omessi (Pasche, Horbelt, ed altri, 2018).

A new twist on sea silk: the peculiar protein ultrastructure of fan shell and pearl oyster byssus, *Soft Matter* 14(27), <https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2018/sm/c8sm00821c#!divAbstract> (accesso: 15.06.2020).

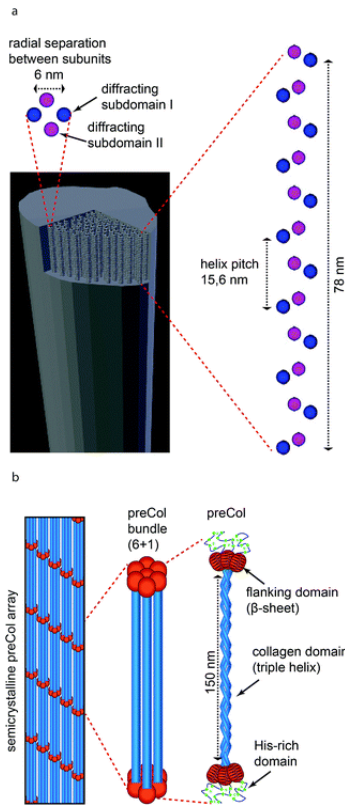


Fig. 4 Disposizione delle proteine strutturali in *Pinna nobilis*. (a) Modello di fibra di bisso ellittica che indica centri di diffrazione basati su misurazioni e simulazioni *Small Angle X-Ray Scattering* (SAXS). I sottodomini I e II indicano le proteine. (b) Modello attuale di disposizione proteica in fibre di *Mytilus* (Pasche, Horbelt, ed altri, 2018).

A new twist on sea silk: the peculiar protein ultrastructure of fan shell and pearl oyster byssus, *Soft Matter* 14(27), <https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2018/sm/c8sm00821c#!divAbstract> (accesso: 15.06.2020).

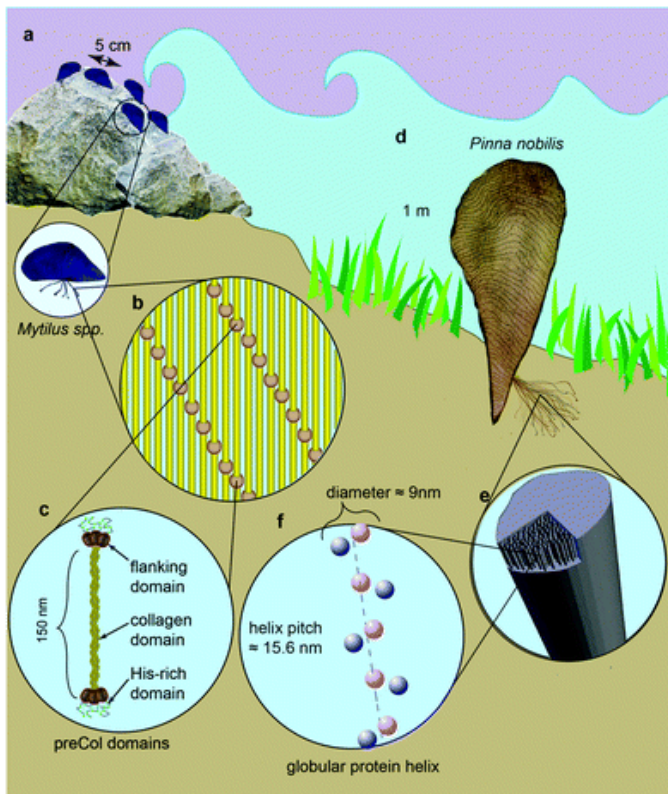


Fig. 5 Schema di *Mytilus spp.* e *P. nobilis* nel loro habitat: struttura e composizione di fibre. (a) *Mytilus* sulla riva del mare ancorate a substrati duri con 20–70 fili di fibre. (b) *Mytilus spp.*: fili costituiti da proteine del tipo collagene, chiamate *preCol* disposte in un'organizzazione semicristallina. (c) *PreCol* - struttura simile a copolimero con un dominio di collagene centrale; parti laterali assomigliano alle proteine strutturali, come ad esempio seta, elastina; parti estremi della fibra ricchi di istidina - ioni metallici. d) Conchiglie di *P. nobilis* - lunghezza massima di 1 m. Vivono sott'acqua, con un terzo del loro guscio immerso nel terreno sabbioso e la loro fibra comprende 20.000-30.000 fili. (e) Fibre di *P. nobilis* costituite da eliche altamente allineate, costituite da proteine globulari. (f) Modello di *P. nobilis byssus superhelix* che indica centri di diffrazione basati su misurazioni e simulazioni SAXS (Pasche, Horbelt, ed altri, 2019).

Self-healing silk from the sea: role of helical hierarchical structure in *Pinna nobilis* byssus mechanics, *Soft Matter* 15, p. 9654-9664.

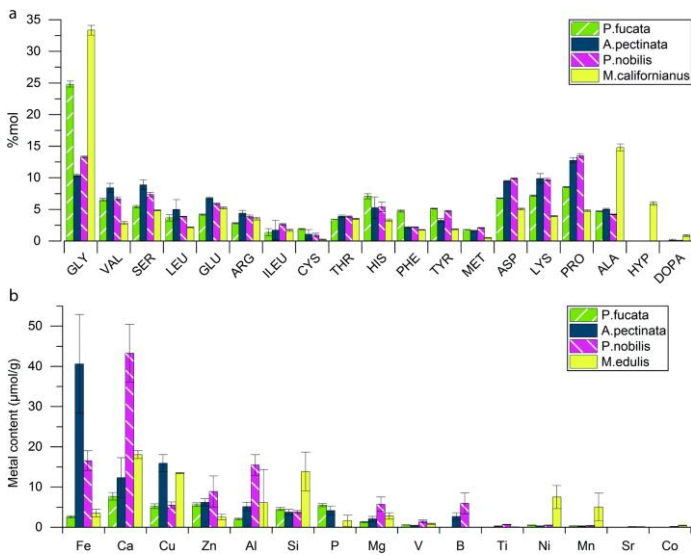


Fig. 6 Analisi comparativa per le fibre dei diversi moluschi bivalvi relativa a:

(a) composizione proteica di: *P. fucata*, *A. pectinata*, *P. nobilis* ed inoltre di *M. californianus* (2)

(b) composizione metallica di *P. fucata*, *A. pectinata*, *P. nobilis*, *M. edulis* (Pasche, Horbelt, ed altri, 2018).

A new twist on sea silk: the peculiar protein ultrastructure of fan shell and pearl oyster byssus, *Soft Matter* 14(27).

<https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2018/sm/c8sm00821c#!divAbstract> (accesso: 15.06.2020).



Fig. 7 Leone di Tiro (Chiara Vigo) - Il simbolo della forza delle „donne-acqua”,

<https://www.sardiniapost.it/culture/chiara-vigo-alla-triennale-di-milano-esposto-il-prezioso-leone-delle-donne/> (accesso: 15.06.2020).



Fig. 8 Maestro Chiara Vigo e il bisso pronto per la lavorazione,

<https://www.vistanet.it/cagliari/2017/09/20/chiara-vigo-a-cagliari-lultima-depositaria-al-mondo-dellarte-del-tessere-il-bisso-le-sue-opere-patrimonio-unesco/> (accesso: 15.06.2020).

Dr hab. Marian Zdzisław Stepulak, prof. MUP w Płocku
<https://orcid.org/0000-0002-5144-9217>
Zakład Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji
Mazowiecka Uczelnia Publiczna
w Płocku

Współczesny człowiek wobec *sacrum* i *profanum* w refleksji teologicznej

Theological reflection on modern man relative to the sacred and the profane

doi: 10.34766/fetr.v42i2.297

Abstrakt: Podejmowana współcześnie pogłębiona analiza nad pojęciami *sacrum* i *profanum* staje się udziałem wielu dziedzin i dyscyplin naukowych. W niniejszym artykule została podjęta teologiczna refleksja nad terminami *sacrum* i *profanum*. *Sacrum* odnosi się do tego co święte, nadzwyczajne i nadprzyrodzone i co ma związek z osobową religią i religijną duchowością. *Profanum* zaś określa rzeczywistość materialną, pozareligijną i przyziemną. Odrzuca możliwość transcendencji. Mówi się wprawdzie o duchowości i religijności, ale o orientacji ateistycznej. W kontekście *sacrum* i *profanum* można mówić o pewnej antynomii, ale także unifikacji. Mogą zachodzić procesy sprowadzania rzeczywistości *sacrum* do poziomu *profanum*, ale również odwrotnie, przemiany sfery *profanum* w *sacrum*. Z drugiej strony podkreśla się odrębność sfery *sacrum* od sfery *profanum*. Współcześnie mamy do czynienia z dynamicznie rozwijającymi się procesami sekularyzacji. Dąży się bowiem do odrzucenia, a nawet niszczenia tego co nadzwyczajne i nadprzyrodzone. Szuka się substytutów *sacrum* w przestrzeni *profanum*.

Słowa kluczowe: *sacrum*, *profanum*, antynomia, unifikacja.

Abstract: The in-depth analysis of the concepts of the sacred and the profane undertaken today is becoming a part of many scientific fields and disciplines. In this article undertakes the theological reflection on the terms sacred and profane. The sacred refers to what is holy, extraordinary and supernatural, and what has to do with personal religion and religious spirituality; the profane defines material, non-religious and mundane reality and rejects the possibility of transcendence. It views spirituality and religiosity from the atheist perspective. In the context of the sacred and the profane one can speak of a certain antinomy and unification at the same time. There may be processes of reducing the reality of the sacred to the level of the profane, and vice versa: the transformation of the profane into the sacred. On the other hand, the separateness of the sacred from the profane sphere is often emphasized. Today, we are dealing with dynamically developing secularization. There is a tendency to reject or even destroy the extraordinary and the supernatural. Substitutes for the sacred are being sought in the profane.

Keywords: *sacrum*, *profane*, antinomy, unification.

Wprowadzenie

W Ewangelii według św. Mateusza 22,21 czytamy następujące słowa: „Oddajcie więc cesarzowi to, co jest cesarskie, a Bogu to, co boskie”. Były to słowa samego Jezusa, który

wskazał właściwą postawę obywatelską w kontekście oddzielenia tego co Boże, od tego co ludzkie. Postawa ta wskazuje na właściwe rozumienie pojęć: *sacrum* i *profanum*. Współcześnie pojęcia te są jednak interpretowane jako uzasadnienie rozdziału Kościoła od państwa w porządku politycznym. Jest w tym duże uogólnienie, ponieważ Jezus odpowiedział na pytanie faryzeusza, czy należy płacić podatki cesarzowi. Jeżeli nawet przyjmuje się, że obowiązek podatkowy na rzecz cesarza (władzy świeckiej) ma być spełniony, to nie wynika jeszcze z tego żadna zasada ogólna. Jednakże w tym aspekcie bardzo ważne są słowa Katechizmu Kościoła katolickiego: „Obywatel nie jest zobowiązany w sumieniu do przestrzegania zarządzeń władz cywilnych, jeśli są one sprzeczne z wymaganiami porządku moralnego, z podstawowymi prawami osób lub wskazaniem Ewangelii” (Katechizm Kościoła katolickiego, 1994, nr 2242). Polska konstytucja z 1997 roku zapewnia wolność sumienia i wyznania, czego wyrazem jest postulowana bezstronność państwa wobec przekonań światopoglądowych, religijnych i filozoficznych, a także ustala, że stosunki między państwem a Kościołami i innymi związkami wyznaniowymi są kształtowane na zasadach poszanowania ich autonomii oraz wzajemnej niezależności każdego obywatela w swoim zakresie, jak również współdziałania dla dobra człowieka i dobra wspólnego (Woleński, 2020-04-17). W konflikcie interesu publicznego i interesu religijnego, interes *sacrum* powinien być jednak dominujący, ponieważ odnosi się on do sfery nadprzyrodzonej. Każdy człowiek funkcjonuje jednak w przestrzeni obu sfer. Ta kwestia dotyczy zarówno ludzi wierzących, jak i niewierzących. W tym aspekcie można mówić o pewnym typach rozwoju osobowego człowieka od człowieka zewnętrznego i pogranicznego, który funkcjonuje w obrębie *profanum* do człowieka wewnętrznego i uwewnętrznionego, który wchodzi w obszar *sacrum* (Stepulak, 2010, s. 287 - 341). Odrębne i specyficzne miejsce wśród Ludu Bożego przynależącego do Chrystusowego Kościoła zajmują osoby, które podejmują formę życia konsekrowanego. Osoby te starają się pogodzić dwie istotne rzeczywistości *profanum* i *sacrum*. Podążają nawet dalej, starając się napęłnić i przemienić świętością to co złe i destrukcyjne dla pełnego osobowego rozwoju człowieka.

1. Pojęcie *profanum* i *sacrum*

Człowiek jako osoba w codziennym życiu musi dokonać samookreślenia się w kontekście swoich postaw do rzeczywistości materialnej i pozamaterialnej, duchowej, świętej. Dotyczy to ludzi, którzy w szczególny sposób dążą do zjednoczenia z Bogiem aby osiągnąć świętość. Podejmują zatem trud kształtowania swojej chrześcijańskiej duchowości. W takim stanie rzeczy człowiek spotyka się z rzeczywistością *sacrum* i *profanum*, do której należałoby się odnieść, podejmując naukową refleksję. Analiza dwóch pojęć *profanum* i *sacrum* pozwala dostrzec znaczące różnice pomiędzy tymi dwoma obszarami, które pozostają wobec siebie w ostrej opozycji. W tym kontekście termin *profanum* (łac, *pro* przed,

fanum sfera święta) oznacza rzeczywistość pozostającą poza dziedziną religii (sferą świętą). W znaczeniu potocznym *profanum* odnosi się do tego co świeckie, zwyczajne, codzienne, doczesne, czasami ma to wydźwięk negatywny w aspekcie słowa *profanacja*. „Termin *profanum* występuje jako korelat dychotomicznego sformułowania *sacrum – profanum*; jego zrozumienie domaga się eksplikacji terminu *sacrum*, który oznacza to, co święte, centrum zjawisk religijnych; dychotomiczna całość *sacrum – profanum* zawiera kategorie radykalnie przeciwstawne, ale równocześnie w określony sposób zbieżne” (Zdybicka, 2012, s. 442; por. Zdybicka, 1993).

Podział na *sacrum* i *profanum* stanowi współcześnie jedną z podstawowych dychotomii, które znalazły swoje zastosowanie w naukach teologicznych, humanistycznych i społecznych w celu opisanie oraz identyfikacji rzeczywistości kulturowej i religijnej. Kryterium tego podziału odnosi się do dwóch porządków, spośród których pierwszy dotyczy wszystkiego co jest święte, co określa fakt czci i kultu religijnego, drugi porządek wiąże się z przestrzenią świecką, zsekularyzowaną i uniwersalną. Tego rodzaju dychotomia jest przedmiotem badań zwolenników podejścia antyredukcyjnego w obrębie religioznawstwa, jednakże pojawia się również obecne w takich dyscyplinach naukowych jak etnologia, antropologia kulturowa, socjologia, teologia czy historia (Nowacka, 2016).

Kategoria *sacrum – profanum* została zaproponowana przez M. Eliadego i została poddana nowej interpretacji w jego fenomenologii religii. Według Eliadego kategorie *sacrum – profanum* stanowią dwa różne sposoby egzystencji człowieka, który z natury jest istotą religijną (*homo religiosus*), spełnia się równocześnie na dwóch płaszczyznach – *sacrum*, czyli prawdziwej rzeczywistości, wieczności oraz *profanum* czyli na płaszczyźnie stawania się iluzji. M. Eliade uważał, iż idealnym stanem dla człowieka religijnego był świat archaiczny, w którym istniała wysoka korelacja powiązań przejawów życia, kultury czyli *profanum* ze sferą sakralną (Zdybicka, 2012, s. 442).

Sacrum nie pojawia się wprost. To co jest święte objawia się pośrednio, w konkretnych przedmiotach, zdarzeniach, miejscach poprzez *profanum*. W tym przypadku można mówić o hierofaniach (niebo, ziemia, kamienie, rośliny), które posiadają dialektyczny charakter, co oznacza, że ujawniają przeciwieństwa a zarazem paradoksalną zbieżność *sacrum* i *profanum*. W rozumieniu Eliade przeciwieństwo i zbieżność bytu i niebytu *sacrum* ma dwa wymiary, przedmiotowy (hierofanie, symbole, mity i obrzędy) oraz podmiotowy (fragment struktury świadomości ludzkiej, pewnego rodzaju *a priori*), dzięki któremu osoba ludzka może nawiązać kontakt z *sacrum* (np. archetypy) (Zdybicka, 2012, s. 442; Eliade, 2008, s. 11).

M. Eliade uważał, iż aktualnie świat kultury zachodniej uległ desakralizacji. W procesie tym, coraz bardziej zakrywa się *sacrum* lub identyfikuje się z *profanum*. „Kultura współczesna gubi więc istotny wymiar człowieczeństwa, którym jest religia; *homo historicus* przeciwstawia się lub zaczyna panować nad *homo religiosus*; w ten sposób człowiek traci swój

rzeczywiście ludzki byt, prawdę i sens życia; jednak nawet w najbardziej zsekularyzowanej kulturze *sacrum* jest w jakiś sposób obecne; *sacrum*, będąc strukturą ludzkiej świadomości, jest powszechne i niezniszczalne” (Zdybicka, 2012, s. 443; por. Eliade, 1993).

Powyższy schemat *sacrum* – *profanum* nie oddaje natury chrześcijaństwa. Bóg nie jest *sacrum*, ale realnym Absolutem Osobowym – Osobą. Nie istnieje również wyodrębniona sfera sakralna. Obszar religii wiąże się z poznaniem (wiedzą, moralnością sztuką. Chrześcijańskie życie dokonuje się w świecie i w ludzkiej kulturze. Mówi się wprawdzie o pewnym dystansie do otaczającego nas świata, ale w tym przypadku chodzi o jego moralną sytuację (pożądliwości, grzechu). „Panowanie Boga w świecie nie jest sakralizowaniem, w którym jakieś przedmioty materialne czy osoby zostają oderwane od świata; toteż procesy sakralizacji i desakralizacji występujące w kulturze chrześcijańskiej posiadają odmienny charakter” (Zdybicka, 2012, s. 442; por. Eliade, 1993). Można zatem powiedzieć, iż pojęcia *sacrum* i *profanum* posiadają wiele znaczeń i interpretacji.

2. Antynomia *sacrum* i *profanum*

We współczesnym religioznawstwie i teologii można wyróżnić grupę definicji religii, które opierają się na przeciwieństwie *sacrum* i *profanum*. „To dychotomiczne założenie obecne jest na przykład w definicji religii jako sposobu odpowiedzi człowieka na *sacrum*. Widoczne jest to m.in. w chrześcijaństwie, gdzie radykalny charakter podziału uzupełniony jest o próby sakralizacji świata, czyli przekształcenia elementów przynależnych sferze *profanum* w takie, które mogą zostać włączone do sfery *sacrum*. Wiąże się to z typowym dla kultury zachodniej (z którą chrześcijaństwo jest związane) wyraźnym wydzieleniem religii jako odrębnego fragmentu kultury” (Bronk, 2002, s. 112-114; por. także: Nowacka, 2016).

Klarowna granica między *sacrum* a *profanum* nie jest natomiast obecna w tradycjach pozaeuropejskich. Dzieje się tak z tego powodu, iż wiele religii cechuje się płynnością oraz interferencją porządku sakralnego i świeckiego (Bronk, 2002, s. 111). W tym kontekście religia nie jest postrzegana jako coś odrębnego, stanowi integralną część życia, kultury. „Przykładem może być hinduizm, w którym wszystko to, co istnieje, jest boskie, a także taoizm, konfucjanizm czy sintoizm, w których widoczna jest harmonia między życiem ludzkim i porządkiem naturalnym a sferą religijną” (Bronk, 2002, s. 112-114; por. także: Nowacka, 2016).

Rzeczywistość *sacrum* odkrywa obszar tego co święte, to co posiada nadprzyrodzony charakter, *profanum* zaś zdecydowanie odcina się od nadprzyrodzoności i odnosi się do tego co naturalne, przyziemne. W psychologicznym spojrzeniu na religię można mówić o orientacji wewnętrznej na *sacrum* i orientacji zewnętrznej, zorientowanej na *profanum*. Zajmując pozycję orientacji wewnętrznej (Allport i Ross, 1967; za: Grom, 2009, s. 38) można mówić o następujących twierdzeniach: „Uważam za ważne dla mnie spędzanie znacznej

ilości czasu na osobistych medytacjach czy rozmyślaniach religijnych. Religia jest dla mnie szczególnie ważna, gdyż daje odpowiedź na wiele pytań dotyczących sensu życia. Bardzo staram się wnosić mą religijność we wszystkie inne sprawy mojego życia. Gdybym miał (-a) się przyłączyć do jakiejś grupy w obrębie Kościoła, preferowałbym jakąś grupę biblijną zamiast grupy zorientowanej bardziej na bycie ze sobą” (Grom, 2009, s. 38). Przyjmując natomiast pozycję orientacji zewnętrznej należy wskazać następujące stwierdzenia: „Chociaż jestem wierzący (-a), uważam, że w moim życiu jest wiele ważnych rzeczy. Nie ma takiego znaczenia to, czy w coś wierzę, dopóki żyję w zgodzie z zasadami moralności. Jedynym z powodów bycia członkiem Kościoła jest to, że członkostwo zapewnia człowiekowi miejsce w społeczeństwie. Głównym motywem mego religijnego zaangażowania jest to, że Kościół stanowi przykład znakomitej społecznej aktywności. Modłę się głównie dlatego, że tak mnie wychowano. Najlepszą rzeczą, jaką daje mi religia, jest to, iż pomaga mi ona w chwilach smutku i zwątpienia. Głównym celem modlitwy jest doznanie ulgi i wsparcia” (Grom, 2009, s. 38–39).

Wielu naukowców pomija świadomie kwestie duchowości i religii jako obszaru *sacrum*, który oddzielony jest od rzeczywistości *profanum*. Tego rodzaju działanie jest pokłosiem wielu lat oddzielania od siebie nauki i religii. Nauka bowiem nie mogła wchodzić do przestrzeni *sacrum*, aby nie zatracić swojej obiektywności (Santus, 2013, s. 66). Nauka powinna dokonywać się wyłącznie w przestrzeni *profanum*, nie otwierając się na *sacrum*. Niektórzy z badaczy uważają, iż w życiu człowieka istotna jest dojrzałość psychiczna bez odwoływania się do *sacrum*. Sam człowiek bowiem o własnych siłach buduje swoją dojrzałość w trzech wymiarach: a) autonomia jednostki; b) wglądu we własne motywy; c) stosunek do ludzi. Autonomia ujawnia się poprzez realizację wyłącznie podmiotowego działania, niezależnie od czynników zewnętrznych. Wgląd w siebie zdobywa człowiek poprzez gromadzenie wiedzy o sobie poprzez liczne kontakty społeczne i zawodowe. Stosunek do innych osób to postawa odpowiedzialności i szacunku do drugiej osoby. W tym kontekście można powiedzieć, iż problem dojrzałości psychicznej człowieka dokonuje się tylko w przestrzeni naturalnych odniesień - *profanum* (Artymiak, 2010, s. 107–108).

J. Ratzinger odnosząc się do słów z Modlitwy Pańskiej „Święć się Imię Twoje” wspomina o wykorzystaniu imienia Bożego w kontekście *sacrum*, ale także w kontekście *profanum*. „Imienia Bożego można nadużywać i w ten sposób plamić samego Boga. Imię Boga można sobie przywłaszczyć dla własnych celów i w ten sposób zniekształcić obraz Boga. Im bardziej oddaje się On w nasze ręce, tym łatwiej możemy przytłumić Jego światło; im bliżej nas jest, tym bardziej nasze nadużycia mogą uczynić Go nierozpoznawalnym” (Ratzinger, Benedykt XVI, 2011a, s. 134). W takim stanie rzeczy człowiek Imię Boże przenosi w obszar rzeczywistości *profanum*. Jezus w czasie publicznej działalności wielokrotnie nawiązywał do rzeczywistości *profanum*, używając określenia „czas pogan”. W tym

przypadku chodzi o wielkie zadanie dotarcia do pogan z ewangelicznym przesłaniem, aby dokonać przekształcenia *profanum* w *sacrum* (Ratzinger, Benedykt XVI, 2011b, s. 52-56).

Współcześnie bardzo wyraźnie doznajemy procesu sekularyzacji. Pojęcie to w kontekście *sacrum* i *profanum* można również określić jako desakralizacja. Sekularyzacja posiada kilka podstawowych znaczeń:

- usuwanie instytucji religijnych z życia publicznego lub ich stopniowe, planowe osłabianie;
- usuwanie treści religijnych z życia publicznego i społecznego (prywatyzacja doświadczenia religijnego);
- desakralizację, to znaczy przejście z religijnej percepcji świata do logiczno-przyczynowego (deterministycznego) sposobu jego wyjaśniania;
- przystosowanie się grupy religijnej do świata (tzn. „zgoda na świat”);
- wyabstrahowanie treści religijnych z ich naturalnego kontekstu oraz transfer w przestrzeń życia świeckiego (Mazurkiewicz, 2004, s. 1183).

Jednym ze znaczących symptomów współczesnej sekularyzacji jest indywidualizacja. To jest również skutek laicyzacji. Sekularyzacja w wymiarze indywidualnym oznacza utratę wiarygodności tradycyjnych, religijnych pojęć rozumienia dalszej i bliższej rzeczywistości, która pozostaje w otoczeniu osoby ludzkiej (Setlak, 2019, s. 38). Pojęcie *sacrum* zawiera przekonanie o tym, iż godność osoby ludzkiej jest jej częścią, natomiast termin *profanum* pozbawia człowieka godności jako rzeczywistości świętej, a przecież człowiek został stworzony na Boże podobieństwo. Jest zatem święty i należy do obszaru *sacrum*. Pojęcie ludzkiej godności dotyczy nie tylko pojedynczego człowieka, ale wszystkich grup, w których człowiek funkcjonuje (Mariański, 2006, s. 160).

W codziennym życiu człowiek uczestniczy zarówno w przestrzeni *sacrum*, jak i w przestrzeni *profanum*. W tym kontekście można by mówić o religijności wewnętrznej i zewnętrznej, w które nie ma miejsce na bliski osobowy kontakt człowieka z Bogiem. Jednakże w swojej świadomości potrafi wskazać na różnice i antynomie na linii: *sacrum* – *profanum*. Współczesny świat w porządku praktykowanej religijności idzie bardziej w kierunku zewnętrznym, co właśnie oznacza *profanum*, niż w kierunku wewnętrznym *sacrum*. W szczególny sposób przejawia się to poprzez procesy sekularyzacji członków rodziny zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Jednym z charakterystycznych zachowań jest przechodzenie od wolności do samowoli. Człowiek bowiem sam ustala sobie zasady i normy życia, co może być bardzo niebezpieczne. Sytuacja ta może prowadzić do rozprężenia granic wolności, a nawet przybierać formę swawoli. Granica pomiędzy życiem opartym na własnych zasadach a swawolą jest bardzo cienka i krucha. Człowiek schodzi do sfery *profanum* (Zbyrad, 2020, s. 149–158). Drugi ważny element współczesnych zmian w systemie rodzinnym to odchodzenie od świętości ludzkiej seksualności ku jej profanacji. „Sekularyzacja przyniosła wiele zmian, także w obszarze

ludzkiej seksualności. Nade wszystko ta sfera życia człowieka straciła nimb świętości. Czystość przedmałżeńska i małżeńska stała się obiektem kpin. Zamieszkiwanie wspólne przed ślubem stało się niemal standardem motywowanym chęcią „sprawdzenia się”. Ślub przestał być warunkiem wspólnego życia” (Zbyrad, 2020, s. 161). Kolejnym procesem przejścia od *sacrum* do *profanum* jest proces przebiegający od odrzucenia Boga ku wypaleniu wewnętrznemu człowieka. „Konsumpcjonizm sprawia, że człowiek – skupiony nadmiernie na „mieć” – zapomina o „być”. Skutki tego przewartościowania mogą być dla niego zgubne. Zdobywając coraz więcej, koncentruje się na wymiarze materialnym, ziemskim, doczesnym, marginalizuje zaś sprawy duchowe, transcendentne, ostateczne. Tym samym Bóg schodzi na plan dalszy, a nawet wydaje się niepotrzebny. Człowiek nabiera pewności, że jest samowystarczalny” (Zbyrad, 2020, s. 171).

Pojęcie *sacrum* (łac. *sacer* = święty, *sacrum* = to, co święte) jest to podstawowa kategoria współczesnego religioznawstwa, która została wprowadzona przez R. Otto w 1917 roku. Wcześniej termin ten wprowadził w rozważaniach nad religią F.E.D. Schleiermacher (1768 – 1834), a potem do socjologii religii pojęcie to włączył E. Durkheim. Schleiermacher wyrażał przekonanie, iż religia jest autonomiczna i nie można jej sprowadzić do żadnej innej dziedziny kultury. „Rzeczywistość religijną się przeżywa i kontempluje. Świadomość religijna jest intuicyjna i bliższa świadomości estetycznej niż teoretycznej, a jej wyrazem jest poczucie zależności od nieskończonej całości i świętości, od Boga” (Dyczewski, 2004, s. 358). Z kolei Durkheim uważał *sacrum* i *profanum* za dychotomiczne kategorie, które są najgłębiej zróżnicowane i radykalnie sobie przeciwstawne: *sacrum* wyraża czynnik społeczny, natomiast *profanum* przedstawia to, co jest jednostkowe (Durkheim, 1990; za Dyczewski, 2004, s. 358).

Pojęcie *sacrum* oznacza najogólniejszą charakterystykę różnorodnych zjawisk religijnych. Zdaniem Otto każda religia jest doświadczeniem *sacrum*. Pojęcie *sacrum* posiada dwa podstawowe wymiary. Pierwszy z nich ma charakter racjonalny (doskonałość, wszechmoc, dobro), drugi *ma* natomiast charakter irracjonalny, który bywa rozpoznawalny wyłącznie poprzez uczucia. Wymiar irracjonalny (tzw. *numinosum*) posiada dwa przeciwstawne bieguny: wachlarz uczuć od lekkiego lęku do upiornego strachu oraz od oczarowania, fascynacji do zachwyty i odurzenia. „Wskutek racjonalnych i irracjonalnych określeń, *sacrum* oznacza porządek zupełnie odrębny od rzeczywistości nazwanej *profanum* (...) poznawalnej rozumowo i zmysłowo” (Gawor, 1994, s. 199). Kategoria *sacrum* w szczególności sposób jest przydatna do badania genezy i właściwości norm moralnych. W wymiarze racjonalnym *sacrum* staje się podstawą wartości i standardów moralnych. Jest równocześnie fundamentem ocen i sankcji (tamże, s. 199).

R. Otto w swojej teorii zaznacza m.in.: „*Sacrum* jest swoistym doświadczeniem, osobliwym przeżyciem, aktem apriorycznym, stanem racjonalnym i irracjonalnym, w którym człowiek nawiązuje komunikację z *numinosum* tzn. niepoznawalną siłą, która

oddziaływa na człowieka, napawa go przerażeniem i lękiem, a równocześnie pociąga i zniewala” (za: Szmyd, 1998, s. 780).

Termin *sacrum* może oznaczać także to, co należy do bogów, jest w ich posiadaniu. *Sacrum* to święty przedmiot, świętość, nabożeństwo). Pojęcie to jest podstawową kategorią religijną wskazującą sferę mocy nadprzyrodzonej, rzeczywistość pozaświatową, doświadczaną i intensywnie przeżywaną epifaniach (hierofania czy kratofania). Inne rozumienie *sacrum* odnosi się do sfery świętości (rozumianej jednak bez relacji do moralności, a jedynie w znaczeniu wydzielonej ze sfery powszechności). W tym przypadku takie pojmowanie obejmuje święte miejsca, święte przedmioty, czasami osoby, kult oraz obrzędy i motywuje do podejmowania praktyk religijnych (Sakowicz, 2012, s. 827).

Pojęcie *sacrum* występuje w wielkich religiach świata, istotne jednak w kontekście niniejszej naukowej refleksji pojawia się w chrześcijaństwie. Poprzez fakt wcielenia Syna Bożego nastąpiło przekroczenie kategorii boskie – ludzkie, nadprzyrodzone – naturalne, powoduje to, iż chrześcijaństwo radykalnie zakwestionowało tkwiący w wielu kulturach i religiach podział na *sacrum* – *profanum*. W związku z tym, iż Objawienie (samoujawnianie, samoudzielanie się Boga człowiekowi) dokonuje się w świecie i historii, stąd też każda forma zmaterializowanego, usymbolizowanego *sacrum* zostaje zrelatywizowana i odniesiona do osoby i dzieła Jezusa Chrystusa, który jest teofanią. Jezus Chrystus przyjmując ludzką naturę, włączył ostatecznie materię (ludzkie ciało) w zbawcze dzieło Boga. Wielkie tajemnice wcielenia i zmartwychwstania pokazują zatem ostateczny sens i przeznaczenie świata materialnego, a jedyną prawdziwą świątynią jest Jezus Chrystus. W tym aspekcie chrześcijaństwo dostrzega również rzeczywistość *profanum*, czyli rzeczywistość cieszącą się autonomią, równocześnie przyporządkowaną Bogu i ku Niemu skierowaną (Perszon, 2012, s. 883). W takiej sytuacji trudno mówić o rozpoznaniu, tworzeniu czy ustanawianiu chrześcijańskiego *sacrum* i absolutnego *profanum*. „Nieadekwatne są też w odniesieniu do chrześcijaństwa kategorie psychologiczne (R. Otto) czy fenomenologiczne (M. Eliade *sacrum; principium incarnationis* (Jezus Chrystus jako prasakrament) pozwala na właściwie rozumianą „resantyfikację” stworzenia, a liturgia Kościoła (obrzędy, sakrament, znak, symbol, słowo Boże, sakramentalia), miejsce święte (świątynia, cmentarz, sanktuarium), osoby (duchowieństwo) oraz czasy (niedziela, święto) nie są święte czy sakramentalne same z siebie, lecz uobecniają i przywołują (anamneza) zbawczą obecność Boga” (Perszon, 2012, s. 883; por. Rusecki, 2007).

Pojęcie *sacrum* jest terminem zbiorczym, w którego zakres wchodzi szeroki nurt wewnętrzne zróżnicowanych i nietożsamy z sobą zagadnień podejmujących problematykę religijną, teologiczną oraz duchową. Termin *sacrum* służy jako swego rodzaju wytrych lub też pojemny skrót myślowy używany w roli nazwy oznaczającej wewnętrznie bardzo rozgałęziony nurt badań naukowych i literackich (Zarębianka, 2001, s. 9–19).

W ujęciu węższym w takim rozumieniu *sacrum* uwyrażnia się więc jako pewien obiekt, nie odnosi się zatem do sfery przeżycia podmiotu, nie dotyczy sfery jego doświadczenia, ale posiada swoją materialną oraz obiektywną, reprezentację i sytuuje się w porządku ontologicznym (Zarębianka, 2013).

W ujęciu potocznym, zdroworozsądkowym, obydwie terminy traktowane są wymiennie, podobnie zresztą jak często synonimicznie rozumiane są pojęcia duchowości i religijności, w rzeczywistości niekoniecznie tożsame. W takim wariacie „duchowe” może być ujmowane jako jeden z elementów *sacrum*, ponieważ wchodzi w jego zakres i stanowi jeden z możliwych aspektów złożonej problematyki badawczej. Za wyraz tego rodzaju tendencji do wymiennego użycia pojęć *sacrum* i duchowe/duchowość w badaniach odnoszących się do teologii, filozofii czy literatury można by uznać coraz częstsze operowanie terminem „duchowe” w miejsce dotychczasowego *sacrum* (Kłoczowski, 2006, s. 13 – 21).

Antynomia *sacrum* i *profanum* jest przedmiotem wielu naukowych analiz. Oba pojęcia są bardzo bogate od strony znaczeniowej, są różnorodne i wieloznaczne, stąd też obok wielu podobieństw pojawiają się między nimi znaczące różnice, co w rezultacie prowadzi do antynomii.

3. Unifikacja *sacrum* i *profanum*

Zdarza się, iż czasami pojęcie *sacrum* odarte zostaje z elementu transcendentnego i niejako przeniesione w sferę *profanum*. Taka relacja między *duchowym* a *sacrum* zakładałaby umieszczenie obydwu pojęć poza obszarem religijnym czy nadprzyrodzonym. *Sacrum* zatem wzywa człowieka do tego, by on sam urzeczywistniał w sobie tę świętość, której dotknął w kontakcie z nim. W takiej konfiguracji na plan pierwszy wysuwa się etyczny status *sacrum*. W tym jednak aspekcie może zaniknąć przeciwstawienie między *sacrum* a *duchowym*. Znika bowiem wówczas wcześniejsze rozróżnienie między planem bytowym a egzystencjalnym, a obydwie pojęcia przesuwają się na jedną płaszczyznę, w której na plan pierwszy wysunie się indywidualne doświadczenie podmiotu (Zarębianka, 2013).

Bardzo ważną kwestią jest odniesienie *sacrum* wobec *duchowego*. Relacja tego rodzaju pełna jest pojęciowych pułapek i różnych wariantów wzajemnych odniesień. Często stosowane na przykład we współczesnych badaniach sakrologicznych w literaturze zastępowanie pojęcia *sacrum* przez *duchowe* może mieć różne uzasadnienia i przyczyny, w związku z czym może właściwy byłby postulat ich ujawniania, mającego na celu zapobieżenie terminologicznemu chaosowi, nieuniknionemu w przypadku braku odpowiedniego sprecyzowania wypowiedzi. Należy stwierdzić, iż nie da się wobec stopnia komplikacji zarysowanej problematyki oraz wieloznaczności podstawowych terminów, przesądzić o wyższości któregośkolwiek z nich. Wszystkie, bez stosownych dopowiedzeń

i wyjaśnień skażone są semantyczną niedookreślonością, co nie pozwala przyznać jednemu z nich statusu prymarności w odniesieniu do całokształtu dyscypliny objętej hasłowo nazwą badań nad *sacrum* w literaturze (Leszczyńska, Pasek, 2008, s. 9-20; por. także: Zarębianka, 2013). W tym przypadku dochodzi do niebezpiecznej sytuacji unifikacji obszaru *sacrum* z obszarem *profanum*.

Współcześnie zauważa się powstawanie tzw. nowej religijności i nowej duchowości, która preferuje swoistą unifikację *sacrum* i *profanum*. Te nowe tendencje wiążą się z procesami indywidualizacji a poprzez swoją subiektywność stają w opozycji wobec zinstytucjonalizowanych religii. „Zaakcentowanie wymiaru subiektywności jest ważną cechą wyróżniającą nową duchowość od religijności, nawet jeżeli nie wyklucza tu pewnych form wspólnotowości w nowej duchowości. Subiektywizacja oznacza zaakcentowanie idei rozwoju i samorozwoju, osobowego i wewnętrznego doskonalenia się” (Mariański, 2019, s. 92). Nowa duchowość poszukuje kontaktu z *sacrum*, chociaż wyrasta z fundamentu *profanum*. Duchowość ta nie jest zorientowana na transcendencje ale ma ukierunkowanie immanentne, wewnętrzne. Wiąże się ona bardziej ze światem wewnętrznym jednostki. Swoje subiektywne, wewnętrzne doświadczenia unifikuje z obszarem *sacrum* i *profanum*. Nowa duchowość XXI wieku, to doświadczenie *sacrum*, rozumiane bezimiennie, w kategoriach czegoś osobistego, intymnego, wszystkiego tego, co odnosi się do energii tkwiącej w samym wnętrzu osoby ludzkiej (Mariański, Wargacki, 2011, s. 138).

We współczesnych społeczeństwach uprawomocnione stają się takie terminy jak: „duchowość ateistyczna”, „duchowość bez Boga”, „duchowość bez religii”, „nieteistyczna duchowość”. A. Comte – Sponville (2011, s. 144) pisze, iż można obyć się bez religii, bez *sacrum*, ale nie bez duchowości, bo taki stan rzeczy prowadziłby do nihilizmu oraz barbarzyństwa. Jednakże tego rodzaju duchowość funkcjonuje wyłącznie w obszarze *profanum*.

Pojęcia *sacrum* i *profanum* są teoretycznym rozróżnieniem dwóch sfer ludzkiego życia, współcześnie mają zastosowanie w badaniach teologicznych i religioznawczych. Dotyczy to przede wszystkim nowoczesnych społeczeństw, zaczynając od społeczeństw przemysłowych. W tego rodzaju społeczeństwach następuje oddzielanie życia religijnego od innych sfer życia; chodzi zatem o oddzielenie tego, co stanowi *sacrum*, od tego co jest *profanum*. „Tak wyraźnych granic między tymi dwiema sferami nie ma w społeczeństwach pierwotnych: czynność, miejsca, przedmioty, zasady życia, osoby należące do *sacrum* były w nich ściśle związane z tym, co było *profanum*” (Dyczewski, 2004, s. 359).

Relacja współczesnego człowieka do rzeczywistości *sacrum* uległa w ostatnich dziesięcioleciach znaczącym zmianom. Ludzie w tym kontekście nie odczuwają *tremendum*, a jeżeli tak, to w bardzo małym stopniu. Oznacza to, iż ludzie porzucają świat nadprzyrodzony odnaleźć tajemnicy *fascinosum*. Następuje przy tym odwrócenie ról. „Dawniej to *sacrum* dyktowało człowiekowi warunki, tzn. wybierało miejsce swojego

objawienia się i działania, ludzi poświęconych jego sprawom, określało całe życiowe i normy. Człowiek był całkowicie podległy *sacrum*, traktował swoje życie jak służbę *sacrum*" (Dyczewski, 2004, s. 359).

Kategoria *sacrum* i *profanum* znalazła swoje miejsce w dziejach, kulturze, życiu zbiorowym i jednostkowym. W tym wielkim obszarze powyższe pojęcia współwystępują ze sobą, wzajemnie się dopełniają, a nawet się przenikają (dialektyka *sacrum* i *profanum*). Efektem takiego rozumienia jest jednak wyłonienie z jednej strony sfery *sacrum*, tzn. sfery bardzo szeroko pojmowanej świętości i charakterystycznych dla niej odniesień emocjonalnych, wyobrażeniowych i wolicjonalnych: poczucie czci, adoracji, nabożności, pietyzmu, lęku, przerażenia, fascynacji, nieprzepartego pociągu, oddania, wyzwolenia i odhamowania oraz różnych form kultu, rytów czy obrzędów (Szmyd, 1998, s. 779).

Druga sfera *profanum* wyraża brak świętości, w której życie ludzkie: kulturowe, społeczne, jednostkowe odbywa się bez pierwiastka sakralnego. Wszystkie działania człowieka uwolnione są od *sacrum*. „Obydwie sfery wypełniały się w przeszłości i wypełniają się nadal różnorodną treścią i formą, zawsze odpowiednio skonkretyzowaną i zrelatywizowaną w odniesieniu do określonych warunków historycznych, społecznych, kulturowych, antropologicznych (stanowi to o ich relatywności), obydwie też podlegały w przeszłości i wciąż podlegają różnorodnym przemianom i przeobrażeniom (są to więc zjawiska historyczne i dynamiczne)” (Szmyd, 1998, s. 779).

Świętość jest wyraźną odpowiedzią na specyficzną ludzką dyspozycję psychiczną, jaką jest uczucie świętości. To właśnie dzięki temu uczuciu (doświadczeniu religijnemu) człowiek nabiera umiejętności odczytywania pewnych przedmiotów i zjawisk w zewnętrznym świecie jako znaki i symbole *sacrum*. Pojęciami zbliżonymi do pojęcia *sacrum* i *profanum* jest sakralizacja i desakralizacja. Sakralizacja polega na nadawaniu niektórym przedmiotom, zjawiskom, wydarzeniom, ludziom, czynom, dokonaniom cech świętości. Desakralizacja natomiast oznacza, z jednej strony proces, w którym religia, której istotą jest *sacrum* i która jest zarazem indywidualnym doświadczeniem *sacrum*, wyraźnie odrywa się od życia społecznego, kulturowego, osłabia pozycję indywidualnej osoby, z drugiej zaś strony desakralizacja rozumiana jest jako proces przechodzenia osoby na pozycję myślenia pozareligijnego, zeświecczonego, afirmację wartości świeckich, laickich w miejsce zaniechanych czy wygasłych wartości religijnych i sakralnych (Szmyd, 1998, s. 782).

Unifikacji *sacrum* i *profanum* sprzyja także konkurencyjność wobec *sacrum* różnych systemów kulturowych, które służą pomocą w osiągnięciu nagród. Poprzez otrzymywane nagrody i pozytywne wzmocnienia religijne instytucje pozbawiane są możliwości dostarczania najbardziej szczegółowych kompensatorów. Głównym wrogiem religii są zatem konkurencyjne systemy kulturowe, które nie tylko dostarczają nagrody z obszaru pozareligijnego, ale także oferują własne wyjaśnienia ogólne, niezależnie od tego czy są to prawdziwe nagrody czy tylko niereligijne kompensatory (Mariański, 2005, s. 30). We

względnie ustabilizowanych demokracjach zachodnich konkretne osoby, jak i różne grupy społeczne zachowują prawo do wolności, niezależności oraz autonomii. Tego rodzaju prawo rozciąga się także na decyzje i wybory w kwestiach nadnaturalnych (religijnych i duchowych). Zachodni indywidualizm i poczucie wolności nie sprzyjają jednak podporządkowaniu się autorytetom zewnętrznym. Osoba sama przyznaje sobie prawo, jaką wyznają wiarę i w jakim stopniu mają się włączać w życie kościelno – religijne. „Kultura współczesna promuje zindywidualizowane wartości i jak długo ten trend będzie obecny w społeczeństwach, tak długo sekularyzacja będzie procesem nieodwracalnym” (Mariański, 2005, s. 31).

Pojęcia *sacrum* i *profanum* pojawiają się w przestrzeni refleksji naukowej podejmowanej przez teologię duchowości. Życie człowieka, który dąży do doskonałości jest nastawione na to co doskonałe i święte, ale równocześnie człowiek podejmuje wysiłek nieustannego zmagania się z tzw. „rzeczywistością ziemską” czyli tym co mieści się w pojęciu *profanum*. Praca człowieka nad budowaniem w sobie duchowości chrześcijańskiej jest równocześnie połączona z bardzo ambitnym i trudnym zadaniem nieustannej przemiany rzeczywistości *sacrum* w rzeczywistość *profanum*. Można powiedzieć, iż człowiek ciągle egzystuje na granicy dwóch rzeczywistości: naturalnej i nadprzyrodzonej jest bowiem bytem (substancją) cielesną i duchową. Budowanie zatem swojej duchowości dokonuje się w ciele, w codziennej naturalnej egzystencji, w ciągłym odniesieniu do ducha, do *sacrum*. Uświęcenie człowieka jest dziełem samego Boga, dokonuje się to poprzez jego stworzenie i odkupienie. „Świętość to wewnętrzna właściwość bytu Bożego, jest udzielana bytom stworzonym przez wolną decyzję Boga (na mocy przedwiecznego planu Bożej miłości), a więc przez osobowe samoudzielanie się Boga, a nie przez ontologiczną emanację lub na mocy automatycznego skutku. Osobowy aspekt czynu Boga jest obecny w stworzenia” (Bajda, 1981, s. 186). Człowiek zatem poprzez ten fakt powołany jest do świętości czyli do życia doskonałego i ciągłego budowania „gmachu” osobistej duchowości. Jego podstawowa działalność ma odnosić się do przestrzeni *sacrum* poprzez uświęcanie *profanum*. Święci Boży ludzie nigdy nie uciekali od codziennej rzeczywistości, ale starali się swoim życiem świadczyć o Chrystusie i ciągle przekształcać i uświęcać całe spektrum tego co nazywamy profanum.

Podsumowanie

Osoba ludzka od zarania dziejów funkcjonuje w obszarze *sacrum* i *profanum*. Termin *profanum* oznacza rzeczywistość pozostająca poza dziedziną religii (sfera święta). *Profanum* odnosi się zatem do tego co świeckie, zwyczajne, codzienne oraz doczesne. Pojęcie *sacrum* oznacza to co święte, centrum zjawisk religijnych. *Sacrum* określa wszystko to co określa fakt czci i kultu religijnego. Można mówić o pewnej antynomii *sacrum* i *profanum*. *Sacrum* bowiem odkrywa obszar tego co nadzwyczajne i święte, co posiada nadprzyrodzony charakter.

Profanum natomiast zdecydowanie odcina się od nadprzyrodzoności i odnosi się do tego co materialne i przyziemne. Niektórzy badacze uważają, iż należy oddzielić *sacrum* od *profanum*. *Sacrum* bowiem to domena religii, *profanum* zaś to przestrzeń nauki. Nauka nie może otwierać się na *sacrum*. Jednakże codzienne doświadczenie pokazuje, iż tych rzeczywistości oddzielić się nie da, ponieważ stanowią one wspólne i nieodłączne pole ludzkiej aktywności. Ważnym problemem współczesności jest sekularyzacja, która stara się z codziennego życia usunąć to, co należy do *sacrum*. W innych ujęciach mamy do czynienia z unifikacją pojęć *sacrum* i *profanum*. Pewnym niebezpieczeństwem jest unifikacja pojęcia *sacrum* z pojęciem *duchowe*. Bardzo często to co *duchowe*, to co uważa się za *duchowość* przypisuje się kategorii *profanum*. Współcześnie zauważa się również powstawanie tzw. nowej religijności i nowej *duchowości*, która preferuje unifikację *sacrum* i *profanum*. Mówi się nawet w tym kontekście o *duchowości* i religijności bez Boga.

Bibliografia:

- Artymiak, M. (2010). *Pomiędzy mężczyzną a kobietą. Sztuka porozumiewania się*, Kraków: Wydawnictwo „Petrus”.
- Bajda, J. (1981). Konsekracja ciała w aspekcie powołania osoby, (w:) T. Styczeń (red.), *Jan Paweł II. Mężczyzną i niewiastą stworzył ich. O Jana Pawła II teologii ciała. Jan Paweł II naucza*. T. I, 185–202, Lublin: RW KUL.
- Bronk, A. (2002). *Podstawy nauk o religii*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Comte – Sponville, A. (2011). *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Dyczewski, L. (2004). *Sacrum*, (w:) M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii religii*, 358–359, Warszawa: Wydawnictwo Księża Werbistów VERBINUM.
- Eliade, M. (2008). *Sacrum a profanum. O istocie sfery religijnej*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Eliade, M. (1993). *Traktat o historii religii*, Łódź: Wydawnictwo OPUS.
- Gawor, L. (1994). *Sacrum*, (w:) S. Jedynak (red.), *Mały słownik etyczny*, 199, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Grom, B. (2009). *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Katechizm Kościoła katolickiego* (1994). Poznań : Pallottinum.
- Kłoczowski, J.A. (2006). Czym jest *duchowość*? Kontekst religijny i historyczny, (w:) A. Grzegorzczak, J. Sójka i R. Koschany (red.), *Fenomen duchowości*, 13–21, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r. *Dziennik Ustaw*, 1997, 78, poz. 483.

- Leszczyńska, K., Pasek, Z. (2008). *Nowa duchowość w społeczeństwach monokulturowych i pluralistycznych*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Mariański, J. (2005). *Kościół katolicki w Polsce a życie społeczne*, Lublin: Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej „GAUDIUM”.
- Mariański, J. (2006). *Socjologia moralności*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Mariański, J. (2019). *Nowa religijność duchowość – mit czy rzeczywistość? Studium socjologiczne*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne.
- Mariański, J., Wargacki, S. (2011). Nowa duchowość jako megatrend społeczny i kulturowy, *Przegląd Religioznawczy*, 4, 127-149.
- Mazurkiewicz, P. (2004). Sekularyzacja, (w:) B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny*, 1183-1193, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Nowacka, W. (2016). Gdzie kończy się sacrum a zaczyna się profanum. Antropologiczna analiza problemu na przykładzie przestrzeni cmentarnej, *Pracownia Kultury*, 6; laboratoriumkultury.us.edu.pl. (pobrano, 2.04.2020).
- Perszon, J. (2012). Sacrum w chrześcijaństwie, (w:) E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*. Tom XVII, 833, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Ratzinger, J. - Benedykt XVI. (2011a). *Jezus z Nazaretu. Część I. Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, Kraków: Wydawnictwo M.
- Ratzinger, J. Benedykt XVI. (2011b). *Jezus z Nazaretu. Część II. Od wjazdu do Jerozolimy do Zmartwychwstania*, Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Rusecki, M. (2007). *Traktat o Objawieniu*. Kraków: Wydawnictwo Księży Sercanów.
- Sakowicz, E. (2012). Sacrum, (w:) E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*. Tom XVII, 827-828, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Santus, J. (2013). Doświadczenie cierpienia duchowego u siostr zakonnych, (w:) J. Iskra, M. Artymiak (red.), *Doświadczenia człowieka*, 60-80, Kraków: Wydawnictwo „Petrus”.
- Setlak, W. (2018). Procesy sekularyzacyjne jako zagrożenie i wyzwanie dla tradycyjnej rodziny, (w:) A. Śniegulska, M. Urbańska, W. Walc (red.), *Lwowsko-Rzeszowskie Zeszyty Naukowe*, 5, *Rodzina – kultura – wychowanie. Uwarunkowania i konteksty*, 33-46, Lwów – Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Stepulak, M.Z. (2010). *Relacyjny wymiar rozwoju osobowego w systemie rodzinnym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szmyd, J. (1998). Sacrum, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, 778-783, Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Woleński, J. *Cesarzowi, co cesarskie, Bogu, co boskie*, za: polityka.pl/tygodnik.polityka/kraj/1699226.1.cesarzowi-co-cesarskie-bogu-co-boskie-read, (pobrano 17.04.2020).

- Zarębianka, Z. (2001). W meandrach metodologii, (w:) Z. Zarębianka (red.), *Tropy sacrum w literaturze XX wieku*, 9–19, Bydgoszcz: Homini.
- Zarębianka, Z. (2013). „Sacrum” wobec „duchowego”. Pojęciowe pułapki i warianty wzajemnych odniesień, *Studia Humanistyczne*, AGH. Tom 12/3, za: <http://dx.doi.org/10.7494/human.2013.12.13.7>, (pobrano 4.04.2020).
- Zbyrad, T. (2020). *Małżeństwo i rodzina w procesie przemian sekularyzacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Zdybicka, Z.J. (1993). *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Zdybicka, Z.J. (2012). Profanum, (w:) E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*. Tom XVI, 442–443, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Ks. Dr Piotr Paweł Ochotny, <https://orcid.org/0000-0001-8140-4290>

Wydział Teologiczny

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Komunikacja pastoralna w parafii

Pastoral communication in parish

doi: 10.34766/fetr.v42i2.249

Abstrakt: Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, na czym polega i przez co wyraża się komunikacja pastoralna w parafii. Poszukując odpowiedzi na tak postawiony problem, odwołano się do różnorodnych, bezpośrednich i pośrednich relacji istniejących pomiędzy elementami systemu parafialnego, które ze względu na swoją złożoność i specyfikę mają szczególne znaczenie dla parafii jako całości. Należą do nich proboszcz jako własny pasterz parafii, prezbiterium parafialne (księża parafialni), rady parafialne (parafialna rada do spraw ekonomicznych i parafialna rada duszpasterska) oraz wspólnoty i małe grupy religijne.

Słowa kluczowe: duszpasterstwo, komunikacja pastoralna, proboszcz, rady parafialne, wspólnoty parafialne.

Abstract: The article is an attempt to answer the question of what the pastoral communication in the parish involves and what it is expressed through. Searching for answers to such a problem, reference was made to various, direct and indirect relations existing between the elements of the parish system, which due to their complexity and specificity are of special importance for the parish as a whole. These include the parish priest as his own pastor, parish presbytery (priests in the parish), parish councils (pastoral and finance councils), as well as communities and small religious groups.

Keywords: pastoral care, pastoral communication, parish priest, parish councils, parish communities.

Wprowadzenie

Parafia przeszła długą drogę historycznych przeobrażeń, aż przyjęła kształt, który znamy dzisiaj. Można ją analizować pod względem prawnym, socjologicznym i teologicznym. W tradycyjnym rozumieniu, opartym na nauczaniu Soboru Watykańskiego II o Kościołach partykularnych, które swoje odzwierciedlenie znalazło w Kodeksie Prawa Kanonicznego, parafia jest częścią Kościoła lokalnego w strukturze diecezjalnej, nad którą pasterską pieczę, pod władzą biskupa diecezjalnego, powierza się proboszczowi jako jej własnemu pasterzowi (KPK kan. 515 § 1)¹. Od strony socjologicznej parafia jest opisywana

¹ Lista skrótów:

AA - Sobór Watykański II, (1965). *Dekret o apostołstwie świeckich Apostolicam actuositatem*.

ChL - Jan Paweł II, (1988). *Adhortacja apostołska Christifideles laici o powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie*.

DB - Sobór Watykański II, (1965). *Dekret o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele Christus Dominus*.

DK - Sobór Watykański II, (1965). *Dekret o postudzie i życiu prezbiterów Presbyterorum ordinis*.

DOK - Kongregacja do spraw Duchowieństwa, (1997). *Dyrektorium ogólne o katechizacji*.

KK - Sobór Watykański II, (1964). *Konstytucja dogmatyczna o Kościele Lumen gentium*.

jako społeczność religijna, wspólnota lokalna, grupa społeczna, grupa celowa (zrzeszenie), system lub subsystem społeczny, zbiorowość osób wierzących żyjących na określonym terytorium, całość społeczna zespolona określonym rodzajem więzi. We wszystkich tych określeniach podkreśla się, że parafia jest pewną całością złożoną z elementów wzajemnie ze sobą powiązanych i wzajemnie na siebie oddziałujących. Jeśli istota komunikacji zawiera się w zdolności do funkcjonowania w relacjach, to komunikację pastoralną można określić jako ogół wzajemnych oddziaływań, relacji i sprzężeń pomiędzy poszczególnymi podmiotami wspólnoty eklezjalnej.

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytania, na czym polega i przez co wyraża się komunikacja pastoralna w parafii poprzez odwołanie się do różnorodnych, bezpośrednich i pośrednich relacji istniejących pomiędzy elementami systemu parafialnego, które ze względu na swoją złożoność i specyfikę mają szczególne znaczenie dla parafii jako całości. Należą do nich: proboszcz jako własny pasterz parafii, prezbiterium parafialne (księża parafialni), rady parafialne (parafialna rada do spraw ekonomicznych i parafialna rada duszpasterska) oraz wspólnoty i małe grupy religijne.

1. Proboszcz

Relacje proboszcza z wiernymi można opisać w odniesieniu do jego kompetencji koordynacyjnych w zakresie funkcji nauczania, uświęcania i miłości braterskiej (Ochotny, 2017). Pierwszym i podstawowym obowiązkiem proboszcza dotyczącym koordynacji w zakresie krzewienia Słowa Bożego jest troska o to, aby wiernym należącym do jego parafii oraz tym, którzy na jej terytorium aktualnie przebywają, głoszone było nieskażone Słowo Boże (KPK, kan. 528 §1). Sformułowane w ten sposób dyrektywy należy rozpatrywać łącznie z kan. 213, według którego wierni mają prawo otrzymywać pomoce duchowe od swoich pasterzy z duchowych dóbr Kościoła, zwłaszcza słowa Bożego i sakramentów. Dyspozycja ta konstytuuje podstawy prawne wszystkich wiernych ochrzczonych do duchowych dóbr Kościoła oraz relacje prawne względem nich i osób pełniących urząd duszpasterski w Kościele. W pierwszej kolejności nakaz ten dotyczy proboszcza (KPK, kan. 757). Jednakże prawodawca zobowiązuje do głoszenia Ewangelii wszystkich duszpasterzy, którzy winni zaangażować się w wypełnianie zadania nauczycielskiego Kościoła (Słowikowska, 2010).

Głównymi i obowiązującymi formami nauczania w parafii mają być przede wszystkim homilie niedzielne i świąteczne. Ponadto proboszcz ma organizować w parafii, według przepisów lub zwyczajów diecezjalnych, przepowiadanie specjalistyczne słowa Bożego zwane rekolekcjami, misjami parafialnymi lub inne podobne formy podyktowane

KKK - Jan Paweł II. (1992). *Katechizm Kościoła Katolickiego*.

KL - Sobór Watykański II, (1963). *Konstytucja o liturgii świętej Sacrosanctum concilium*.

KPK - Jan Paweł II, (1983). *Kodeks Prawa Kanonicznego*.

OWMR - *Ogólne wprowadzenie do Mszału Rzymskiego. Z trzeciego wydania Mszału Rzymskiego* (2002).

miejscowymi potrzebami, których celem jest ogólna mobilizacji parafii do ożywienia i pogłębienia życia chrześcijańskiego. Należy jednak pamiętać, że głoszenie Słowa Bożego nie ogranicza się tylko do jego przepowiadania w kościele parafialnym. Proboszcz winien zabiegać, aby ewangeliczne orędzie dotarło do osób znajdujących się w szczególnych sytuacjach życiowych, dlatego w zakres jego kompetencji włączona została również troska o chorych, potrzebujących i niewierzących, którym stan zdrowia, życia czy duszy uniemożliwia korzystanie ze zwyczajnej opieki duszpasterskiej (Słowikowska, 2010).

Misja nauczycielska obejmuje także katechizację. Obowiązkiem proboszcza jest zorganizowanie na terenie parafii katechizacji parafialnej oraz szkolnej wiernych zarówno dorosłych, jak i młodzieży i dzieci, a zwłaszcza wspieranie rodziców w prowadzeniu katechezy rodzinnej (KPK, kan. 773; 835 § 4). Dla osiągnięcia tego celu powinien skorzystać ze współpracy duchownych parafialnych, osób konsekrowanych oraz wiernych świeckich, głównie katechetów (KPK, kan. 776). *Dyrektorium ogólne o katechizacji wśród obowiązków proboszcza* odnośnie do katechezy wymienia: (1) wzbudzanie w parafianach poczucia wspólnej odpowiedzialności za katechezę; (2) troska o odpowiednie zorganizowanie i pokierowanie posługi katechetycznej; (3) wzbudzanie nowych powołań do posługi katechetycznej i okazywanie uznania tym, którzy się tej posługi podejmują; (4) zintegrowanie katechezy i nauczania religii w szkole z całym duszpasterstwem parafialnym, zwłaszcza z programem ewangelizacyjnym wspólnoty kościelnej; (5) dbałość o prawidłową organizację nauczania religii w szkole; (6) zapewnienie więzi posługi katechetycznej w parafii z całym programem duszpasterskim w diecezji (DOK 225; Stypułkowska, 2014).

Proboszcz, wypełniając spoczywający na nim obowiązek nauczania, winien być świadomy tego, że nadrzędnym celem kościelnej posługi słowa jest prowadzenie do wiary i do przyjmowania sakramentów świętych, aby zgromadzić wokół siebie wierzących, którzy przez wiarę, sakramenty święte i uczynki miłości chrześcijańskiej urzeczywistnią będą prawdziwą wspólnotę kościelną (Krawczyk, 1981).

W odniesieniu do kompetencji koordynacyjnych proboszcza w zakresie funkcji uświęcania prawodawca postanawia, że proboszcz jest organizatorem, przewodnikiem, koordynatorem kultu religijnego we wspólnocie parafialnej. Do jego zadań należy zatem kierowanie liturgią w swojej parafii z zachowaniem wymogów odnoszących się do kultu publicznego, jak również kultu prywatnego (KPK, kan. 528 § 2). Jako pasterz własny zobowiązany jest nie tylko koordynować, ale także czuwać nad poprawnością sprawowania liturgii przez wiernych powierzonej mu parafii (Słowikowska, 2010). Powinien być świadomy środków uświęcania, stwarzać sprzyjające warunki ich realizacji we wspólnocie parafialnej i zachęcać swoich wiernych do ich podejmowania. Należy do nich przede wszystkim liturgia, obejmująca sprawowanie sakramentów świętych i sakramentaliów, a także nabożeństwa i inne formy pobożności ludowej, zarówno o wymiarze

ogólnokościelnym jak i partykularnym (miejscowym, lokalnym), modlitwa wspólnotowa, rodzinna i indywidualna, a wreszcie dzieła pokutne i dzieła miłosierdzia (Dudziak, 2001). Cała praca duszpasterska proboszcza winna zmierzać do tego, by przez sprawowanie liturgii umacniać wiarę, nadzieję i miłość w duszach ludzkich oraz by wspólnota parafialna dawała żywe świadectwo miłości na co dzień. Uczestnictwo w liturgii, a szczególnie w Eucharystii, ma bowiem owocować osobistym uświęceniem wiernych oraz ich prawdziwie chrześcijańskim życiem (Krawczyk, 1981).

Nauka Soboru Watykańskiego II o wiernych świeckich zwróciła uwagę na ich udział w misji uświęcania (KL 34). Znalazła ona swoje odbicie w Kodeksie Prawa Kanonicznego, który wyliczając uczestników zadania uświęcania, zaznacza, że świeccy mają w nim „swoją własny udział” (KPK, kan. 834 § 4). Z kolei adhortacja Jana Pawła II *Christifideles laici* zobowiązuje duszpasterzy do popierania, uznawania i rozwijania posług, urzędów i funkcji spełnianych przez świeckich, którzy na mocy chrztu i specyficznego powołania uczestniczą – każdy w sobie właściwym stopniu – w kapłańskim, prorockim i królewskim urzędzie Chrystusa (ChL 23). Spośród funkcji liturgicznych wyodrębnione zostały dwie posługi, które mogą być powierzone na stałe przygotowanym świeckim mężczyznom. Należą do nich akolitat i lektorat (KPK, kan. 230 § 1; Dyduch, 1985). Ponadto, świeccy mogą pełnić funkcje: ministranta, lektora, komentatora, kantora, psalterzysty, nadzwyczajnego szafarza Komunii świętej, organisty, zakrystianina, ceremoniarza, osoby, która zbiera ofiary w kościele lub utrzymuje porządek w czasie procesji (KPK, kan. 230 § 2-3; 910 § 2; OWMR 100-106). W każdym przypadku prezbiter ma korzystać w misji uświęcania z pomocy katolików świeckich. Ich pomoc powinna być regulowana normami prawa kościelnego, co oznacza, że nie należy z jednej strony tworzyć niepotrzebnych dystansów i zachowawczo ograniczać do minimum ich zaangażowania, z drugiej natomiast dopuszczać zbyt daleko w sprawowaniu władzy czy obrzędów liturgicznych. Należy działać zgodnie z wytycznymi prawa kanonicznego o uprawnieniach laikatu (Dudziak, 2001). Obowiązkiem proboszcza względem wiernych sprawujących w jego parafii posługi i funkcje liturgiczne jest ich poszanowanie, wspieranie, pouczanie i formowanie oraz koordynowanie przy zachowaniu właściwego charakteru każdego zadania przez nich spełnianego. Proboszcz ma czuwać nad odpowiednim porządkiem, nieskażoną nauką i troszczyć się, aby zaangażowanie świeckich w kulcie liturgicznym służyło dobru wspólnoty parafialnej, Kościoła partykularnego i powszechnego (AA 23-24; Słowikowska, 2010).

W zakresie funkcji pasterskiej znajduje się obowiązek poznania parafian (KPK, kan. 529). Dekret soborowy o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele *Christus Dominus* mówi wprost: „W dopełnianiu obowiązku pasterza niech się proboszczowie starają przede wszystkim poznać własną owczarnię” (DB 30 § 2). Poznanie parafian i ich środowiska życia, radości i problemów jest podstawą i początkiem jakiegokolwiek pracy duszpasterskiej oraz przyczynia się do lepszego i skuteczniejszego działania. Ważne, aby poznanie to miało

charakter bezpośredni i osobisty. Tam, gdzie ze względu na dużą ilość wiernych, proboszcz nie ma możliwości bezpośredniego poznania wiernych, w zadaniach tych winni go wspomóc inni duszpasterze (Słowikowska, 2010).

Poznanie parafian nie stanowi celu samego w sobie, ale ma się przyczynić do pogłębienia życia chrześcijańskiego w parafii. Przywoływany powyżej dekret soborowy *Christus Dominus* stwierdza, że proboszczowie „mają zapobiegać o spotęgowanie życia chrześcijańskiego, zarówno u pojedynczych wiernych jak i w rodzinach, stowarzyszeniach oddanych apostołatowi oraz w całej wspólnotcie parafialnej” (DB 30 § 2). Powyższe sformułowanie wskazuje na prawdziwą troskę duszpasterską proboszcza. Wyrażenie „mają zabiegać” wyklucza bierną postawę proboszcza czy dbałość tylko o tych, którzy sami się zgłaszają. Postawa proboszcza – pasterza ma być na wskroś czynna, zabiegająca o dobro owczarni i organizująca życie wspólnoty parafialnej tak, aby zarówno u poszczególnych wiernych, jak i w całej parafii zostało pogłębione i umocnione życie religijne. Pragnąć spotęgować wspólnotowe życie religijne w parafii proboszcz powinien przede wszystkim zabiegać o związanie wiernych z parafią (Krawczyk, 1981).

Specjalnej trosce proboszcza w jego pasterskiej posłudze, Kościół powierza biednych, samotnych, wygnanców oraz przeżywających szczególne trudności (KPK, kan. 529 § 1), nade wszystko zaś chorych i cierpiących. „Gorącą miłością [proboszcz] wspiera chorych, zwłaszcza bliskich śmierci, wzmacniając ich troskliwie sakramentami i polecając ich dusze Bogu” (KPK, kan. 529 § 1) bowiem, jak podkreśla Konstytucja dogmatyczna o Kościele, chorzy i cierpiący w sposób szczególny jednoczą się z Chrystusem (KK 11; KKK 1505). Funkcja pasterza-proboszcza to codzienna i ustawiczna troska o powierzone mu owce, którymi winien kierować delikatnie, umiejętnie, z wielkim taktem i cierpliwością. Ma być ona nastawiona zarówno na potrzeby indywidualne, jak i grupowo-społeczne wiernych. Temu ma służyć wizytowanie poszczególnych rodzin w ich domach np. przy okazji wizyty duszpasterskiej zwanej kolędą, a także z racji innych sposobności oraz utrzymywanie kontaktów duszpasterskich z poszczególnymi grupami wiernych takimi, jak dzieci, dorastająca młodzież, młode małżeństwa, osoby w podeszłym wieku, robotnicy itp. (Krawczyk, 1981).

2. Prezbiterium parafialne

Skuteczność działań duszpasterskich w parafii zależy w dużym stopniu od jakości braterskiego współżycia i współpracy pomiędzy wikariuszami i proboszczem, pod przewodnictwem którego spełniają oni swoją posługę. Relacje powinny być budowane w duchu braterskiej wspólnoty, co postuluje dekret o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele *Christus Dominus*:

Wikariusze parafialni, jako współpracownicy proboszcza, świadczą codziennie znaczącą i czynną pomoc w posłudze pasterskiej wypełnianej pod władzą proboszcza. Dlatego też pomiędzy proboszczem i jego wikariuszami winno mieć miejsce braterskie współistnienie i winna kwitnąć wzajemna miłość i poważanie. Niech się też wspierają nawzajem radą, pomocą i przykładem, roztaczając opiekę nad parafią w zgodności dążeń i w zespoleniu wysiłków (DB 30).

Proboszcz, stojąc na czele parafii, powinien pamiętać, aby odpowiednio korzystał z pomocy prezbiterów oraz diakonów. Współpracownicy (wikariusze) mają obowiązek wspomagać proboszcza we wszystkich aspektach jego działalności duszpasterskiej (Kamiński, 1997, Pluta, 1985).

Kościół zaleca, w celu uzyskania większej skuteczności oddziaływania na wiernych, aby budowana była prawdziwa wspólnota życia kapłanów, zwłaszcza pracujących w tej samej parafii: „Wspólne życie kapłanów, zwłaszcza związanych z tą samą parafią, które obok wzmocnienia działalności apostołskiej, daje wiernym przykład miłości i jedności” (DB 30). Zgodnie z postanowieniem kan. 550 § 2 Kodeksu Prawa Kanonicznego ordynariusz miejsca powinien zatroszczyć się o to, by proboszcz i wikariusze praktykowali jakąś formę życia wspólnotowego w domu parafialnym. Chodzi tu nie tylko o wspólne zamieszkanie czy stołowanie, lecz o budowanie prawdziwej braterskiej wspólnoty, w której panuje duch miłości oraz wzajemnej troski i odpowiedzialności (Kantor, 2012).

Dekret Soboru Watykańskiego II o posłudze i życiu kapłanów mówi o różnych formach życia wspólnotowego prezbiterów:

Ponadto, by prezbiterzy w trosce o życie duchowe i intelektualne mieli wzajemną pomoc, by lepiej mogli współpracować w posłudze i aby uniknęli niebezpieczeństw mogących wyniknąć z samotności, niech pielęgnują jakiś rodzaj życia wspólnego lub jakąś jego wspólnotę, która jednak może przybrać wiele form, według różnych potrzeb osobistych lub duszpasterskich, a mianowicie: wspólne mieszkanie, gdzie to jest możliwe, lub wspólny stół, lub przynajmniej częste i okresowe spotkania. Należy także wysoko cenić i pilnie zalecać stowarzyszenia, które w oparciu o statuty uznane przez kompetentną władzę kościelną, dzięki zatwierdzonemu lepszemu i stosowniejszemu porządkowi życia i pomocy braterskiej pielęgnują świętość kapłanów w wykonywaniu posługi i w ten sposób zamierzają służyć całemu stanowi kapłańskiemu (DK 8).

Według nauczania soborowego istnieje wiele form życia wspólnotowego prezbiterów, począwszy od form współpracy, przez formy życia wspólnego, aż do form życia we wspólnocie braterskiej. „Życie wspólne” przyjęło dzisiaj znaczenie techniczno-prawne i oznacza życie w grupie, jak wspólne mieszkanie, wspólnotę stołu, modlitwę, obowiązek zachowania pewnej reguły itp. Wyrażenie „życie wspólnotowe” zakłada natomiast wielość i różnorodność relacji międzyosobowych członków grup, którzy żyjąc razem aktualizują wspólnotę braterską. Określenie „wspólnotowy” akcentuje interakcje

członków w poszukiwaniu dóbr wspólnych i w dążeniu do wspólnych celów. Życie kapłańskie we wspólnocie nie dotyczy tylko wybranych momentów dnia, ale obejmuje całe życie i wszystkie działania kapłana w różnorodnych wymiarach: duchowym, duszpasterskim, egzystencjalnym. Życie wspólnotowe zakłada różne rodzaje życia wspólnego, ale sięga głębiej (Kamiński, 1983).

W parafiach, w których pracuje kilku prezbiterów pod przewodnictwem proboszcza, może funkcjonować zwykła wspólnota pracy. Taką grupę kapłańską, poza pracą w tej samej parafii, nic prawie nie łączy. Bardziej wymowną wspólnotą braterską jest tzw. wspólnota pracy i życia kapłanów. Oprócz pracy w tej samej parafii kapłanów łączą także wspólne posiłki i sąsiedztwo zamieszkania. Wspólne przebywanie stwarza warunki lepszego poznania się prezbiterów, sprzyja dyskusji nad problemami duszpasterskimi, służy lepszemu komunikacji pastoralnej i ocenie faktów, które codziennie zdarzają się w parafii. Poza tym stanowi przestrzeń wymiany doświadczeń i szukania nowych dróg i środków realizacji miłości pastoralnej. W takiej sytuacji zdecydowanie łatwiej można osiągnąć zgodność działania i myślenia prezbiterów. Wspólna praca, wspólne zamieszkanie i stołowanie powinny prowadzić do duchowej wspólnoty prezbiterów i wydatnie pomóc w realizacji ideału apostołskiego, gdzie „jeden duch i jedno serce ożywiały wszystkich wierzących” (Dz 4,32). Przyjaźń, która leży u podstaw wspólnoty kapłańskiej, rodzi się ze wzajemnego szacunku, zaufania, z woli poznania i otwarcia się na innych. Wspólnota nie wyklucza trudności związanych z codziennym życiem. Księżom przyzwyczajonym do indywidualizmu trudno jest wyzbyć się pewnej niechęci do życia wspólnotowego oraz obawy utracenia własnej niezależności, aby żyć i pracować we wspólnocie kapłańskiej. Wszystko to da się jednak przezwyciężyć przy szczerzej woli wszystkich prezbiterów, ich otwartości oraz dyspozycji przyjęcia siebie takim, jakim się jest (Kamiński, 1997).

Kolejną formą życia wspólnotowego prezbiterów parafialnych jest wspólnota współodpowiedzialnej pracy i pomocy wzajemnej. Najlepszymi parametrami skutecznej działalności pastoralnej są: zbieżność wysiłków, duch rodzinny, wzajemna pomoc duchowa i współodpowiedzialność za duszpasterstwo parafialne. W budowaniu życia wspólnotowego nie można poprzestać tylko na przyjaźni i wysiłkach czysto ludzkich. Oznaczałoby to zatrzymanie się tylko na płaszczyźnie naturalnej i wystawiało grupę kapłanów na niebezpieczeństwo „technicyzmu” duszpasterskiego. Przed rozpoczęciem wspólnej pracy duszpasterskiej powinni słuchać słowa Bożego i rozważać je w odniesieniu do swej misji, bo Chrystus jest źródłem działania i miłości pastoralnej. Powinni też odpowiedzieć na wezwanie Chrystusa; „gdzie dwaj lub trzej zebrani w imię moje, tam jestem pośród nich” (Mt 18,20), gromadząc się na wspólnym sprawowaniu Eucharystii, w czasie której objawia się pełnia braterstwa sakramentalnego. Wówczas ich praca nie będzie tylko owocem ludzkich działań, ani też zapewnieniem sobie bezpieczeństwa psychologicznego bądź większej skuteczności duszpasterskiej, ale współdziałaniem z Chrystusem (Kamiński, 1983).

Dzięki relacjom wewnętrznym, wzajemnej pomocy, życzliwej radzie, a nade wszystko wspólnej modlitwie oraz duchowi miłości służebnej i pokory, wspólnota kapłańska staje się miejscem wzrostu miłości Boga, własnego uświęcenia, a także ofiarnego włączenia się w budowanie Królestwa Bożego na ziemi (Kamiński, 1997).

Soborowy dekret o posłudze i życiu kapłanów podaje następnie kilka inicjatyw mających na celu zawiązanie i utrzymanie kapłańskiej wspólnoty:

„Starsi wiekiem niech przyjmują młodszych jak braci i wspomagają ich w pierwszych poczynaniach i ciężarach posługiwania, a także niech się starają zrozumieć ich sposób myślenia, chociaż różny od własnego, i niech z życzliwością śledzą ich inicjatywę. Młodszy również niech szanują wiek i doświadczenie starszych, radzą się ich w sprawach dotyczących duszpasterstwa i chętnie z nimi współpracują. Kierując się duchem braterstwa, niech prezbiterzy nie zapominają o gościnności, niech praktykują dobroczynność i dzielenie się dobrami, troszcząc się przede wszystkim o chorych, strapionych, obciążonych nadmierną pracą, samotnych, wygnanych z ojczyzny, jak również cierpiących prześladowanie. Niech także chętnie i z radością schodzą się dla odpoczynku, pamiętając o słowach, którymi sam Pan zachęcał strudzonych Apostołów: «Pójdźcie na ubocze, na miejsce pustynne, a odpocznijcie nieco» (Mk 6,31). [...] W końcu z racji tejże wspólnoty w kapłaństwie, niech wiedzą prezbiterzy, że są szczególnie zobowiązani wobec tych, którzy mają jakieś trudności; niech im przychodzą szybko z pomocą, a gdyby zaszła potrzeba, także dyskretnie upominają. Tych zaś, którzy się w czymś potknęli, niech zawsze traktują z miłością braterską i wielkim sercem, nieustannie modląc się za nich do Boga i okazując się dla nich nadal prawdziwie braćmi i przyjaciółmi (DK 8).

3. Rady parafialne

Kodeks Prawa Kanonicznego przewiduje istnienie dwóch organów kolegialnych w parafii: parafialnej rady do spraw ekonomicznych i parafialnej rady duszpasterskiej. Na gruncie prawa powszechnego pierwsza ma charakter obligatoryjny, druga fakultatywny (chyba, że prawo partykularne stanowi inaczej). Zadaniem tych organów jest służenie proboszczowi roztropną radą we wszystkich sprawach dotyczących stanu materialnego parafii i działalności duszpasterskiej (Sztafrowski, 1985).

Parafialna rada do spraw ekonomicznych daje możliwość współpracy wiernych świeckich z proboszczem w zarządzaniu parafią i jej majątkiem. Zakres działalności rady jest szeroki. W sytuacji normalnego funkcjonowania parafii do jej zadań należy m.in. pomoc w ocenie wszelkich inicjatyw, projektów ekonomicznych czy remontowo-budowlanych; wsparcie w realizacji tych projektów oraz w zdobywaniu środków finansowych; wydawanie opinii odnośnie do warunków pracy i płacy stałych i czasowych pracowników kościelnych; opiniowanie lub nawet wyrażenie zgody na sprzedaż ruchomości lub nieruchomości

parafialnych, a także nabycia różnych dóbr materialnych na własność parafii. Synody diecezjalne precyzują zakres zadań szczegółowych parafialnej rady do spraw ekonomicznych².

Omawiana rada ma charakter jedynie konsultacyjny (doradczy). Nie jest podmiotem władzy i nie może podejmować żadnych decyzji o mocy wiążącej dla proboszcza. Instrukcja Kongregacji ds. Duchowieństwa *Kapłan, pasterz i przewodnik wspólnoty parafialnej* w numerze 26 stwierdza, że „systemy decyzyjne dotyczące ekonomicznych spraw parafii, przy zachowaniu normy prawnej odnoszącej się do odpowiedniego i uczciwego zarządzania, nie mogą ograniczać duszpasterskiej roli proboszcza, który jest prawnym rzecznikiem i administratorem dóbr parafii”. Proboszcz powinien jednak roztropnie korzystać z jej pomocy, uwzględniać w swoich decyzjach jej opinie oraz z należytą powagą traktować wszelkie jej sugestie. Ewentualne konflikty lub różnice stanowisk, jakie mogą się zrodzić pomiędzy proboszczem a radą w sprawach należących do jej kompetencji rozstrzyga odpowiednia władza wyższa (dziekan, kuria diecezjalna, biskup diecezjalny) (Wroceński, 2013).

Parafialna rada duszpasterska stanowi miejsce i formę dojrzałej współpracy oraz dialogu pomiędzy świeckimi i duchownymi na polu duszpasterstwa parafialnego. Można zatem oczekiwać, że przy jej zaistnieniu i poprawnym funkcjonowaniu zimne i anonimowe dotychczas parafie zaczną się przekształcać w autentyczne wspólnoty, będące obrońcami własnego życia duchowego, doświadczenia wiary i miłości, służby i misji. Dobrze funkcjonujące rady duszpasterskie są narzędziami działania zespołowego, współodpowiedzialności za życie oraz posłannictwo Kościoła w konkretnym środowisku. Ich istnienie odsłania niewykorzystane niejednokrotnie jeszcze możliwości zaangażowania się wszystkich, na których spoczywa odpowiedzialność za rozwój wspólnoty parafialnej w dzieło programowania i weryfikacji duszpasterskich działań na przestrzeni określonego czasu. Dzięki takiej weryfikacji działanie duszpasterskie ma szansę dojrzewać, unikając popełnionych dotąd błędów, a także coraz lepiej dostosowując swoje metody oddziaływania do wymogów i potrzeb wiernych (Żądło, 1999).

Duszpasterstwo jest ściśle związane z parafią, w której realizowane są podstawowe zadania pastoralne Kościoła, a mianowicie: ewangelizacja, posługa liturgiczno-sakramentalna, działalność charytatywna, organizacja życia religijnego, duszpasterstwo specjalne. Tempo przemian sprawia, że współczesne parafie z wielkim trudem wypełniają te zadania, dlatego potrzeba coraz większego zaangażowania wiernych świeckich, zwłaszcza

² W sytuacji zmiany proboszcza zadaniem rady jest czuwanie nad całością inwentarza kościelnego i beneficjalnego tak, aby dobra nie doznały żadnego uszczerbku. W różnych sytuacjach nadzwyczajnych, do których można zaliczyć śmierć proboszcza oraz wszelkie zdarzenia losowe (pożar, powódź, kradzież podczas nieobecności proboszcza) do obowiązków radych należy zabezpieczenie całości majątku parafialnego, zajęcie się powstałymi szkodami i podjęcie niezbędnych działań zabezpieczających, by nie dopuścić do powiększenia poniesionych strat (Wroceński, 2013).

poprzez aktywność w parafialnej radzie duszpasterskiej. W teologii posoborowej wypracowano nową koncepcję rad parafialnych, szczególnie podkreślając ich rolę w działalności duszpastersko-apostolskiej parafii. W praktyce oznacza to, że członkowie parafialnej rady duszpasterskiej powinni wspomagać działania duszpasterskie i apostolskie poprzez wysuwanie postulatów i opiniowanie spraw ważnych dla funkcjonowania wspólnoty parafialnej. Mając głos doradczy mogą uczestniczyć w planowaniu duszpasterskim, a także wspierać działania proboszcza, na którym spoczywa odpowiedzialność za całość działań duszpasterskich w parafii (Bronikowski, 2007). Kodeks ustala, że „rada duszpasterska – podobnie jak parafialna rada ds. ekonomicznych – posiada jedynie głos doradczy i kieruje się normami określonymi przez biskupa diecezjalnego” (KPK, kan. 536 § 2). Oznacza to, że zawsze pod autorytetem i kierunkiem proboszcza i nigdy bez niego, studiuje ona sytuację duszpasterską w parafii, analizuje poszczególne problemy, określa i precyzuje możliwości ewentualnych zmian i kierunków działań i przedstawia je proboszczowi jako swój głos doradczy (Kantor, 2012).

Rady duszpasterskie jako żywe ogniwa w łańcuchu wiernych skupionych wokół własnego duszpasterza, spełniają funkcję służebną wobec Kościoła w potrójnym aspekcie. Po pierwsze „służą w Kościele parafialnym”, wspomagając całą jego wspólnotę w zdobywaniu przekonania o potrzebie czynnego udziału w pracy na rzecz wszystkich. Po drugie, są wyrazem „służby Kościoła parafialnego” na rzecz własnej wspólnoty, podtrzymującego ją i utwierdzającego w dojrzałym przeżywaniu wiary, nadziei i miłości w kontekście codziennego życia i we własnym środowisku. Po trzecie, „służą Kościołowi parafialnemu”, inspirując jego wiernych do autentycznego poświęcenia się dziełom ewangelizacyjnym, obejmującym wszystkich bez wyjątku. Dopiero duszpasterstwo parafialne, uprawiane przy współpracy z radami duszpasterskimi, a więc duszpasterstwo oparte na dialogu, współodpowiedzialności i służbie, nabiera cech wspólnotowych, bo skutecznie kształtuje wspólnotową świadomość, tak bardzo potrzebna w budowaniu parafialnej wspólnoty (Żądło, 1999).

Istnienie dobrze funkcjonujących rad parafialnych stanowi istotny zwrot w stosunkach duchowieństwa z laikatem. Pełnią one rolę pośrednika pomiędzy wiernymi świeckimi a duszpasterzami, rolę niezwykle istotną w systemie parafialnym. Ich działalność może wydatnie przyczynić się do szerszego otwarcia i współdziałania duchownych i świeckich, dzielenia się władzą i odpowiedzialnością, rozpoznawania darów i charyzmatów i włączania do współpracy osób ich posiadających.

4. Wspólnoty i małe grupy religijne

Wspólnoty i małe grupy religijne są istotnym elementem w budowaniu parafialnej wspólnoty. Wiele współczesnych parafii w wyniku przemian cywilizacyjnych nie ma

dynamiki żywych wspólnot Kościoła. Nawet parafie wiejskie o niewielkim zaludnieniu utraciły dzisiaj charakter wspólnotowy (Piwowarski, 1983). Parafia odzyska swój wspólnotowy rys, jeśli będą w niej istniały i dobrze funkcjonowały małe grupy religijne. Jest ona bowiem, podobnie jak cały Kościół, wspólnotą wspólnot istniejących na jej terytorium (Kamiński, 1990). Parafia i istniejące w niej grupy religijne potrzebują się wzajemnie, oddziałują na siebie, czego efektem jest obustronna jakościowa przemiana. Dojrzałe religijnie małe wspólnoty wpływają pozytywnie na rozwój parafii jako wspólnoty wspólnot, stwarzając szansę dla klimatu intensywnego życia religijnego i nowego stylu życia chrześcijańskiego. Z kolei rozwój małych wspólnot religijnych potrzebuje oparcia w środowisku chrześcijańskim, jakim jest parafia. Skoro ożywienie parafii jest rezultatem wzajemnego oddziaływania, to niezbędny jest także dobra komunikacja i współpraca wszystkich, którzy kierują i umacniają parafialną wspólnotę wspólnot (Kamiński, 2002).

Troska duszpasterska wobec małych zespołów religijnych powinna być dwukierunkowa. W pierwszej kolejności należy zadbać o formację religijną jej członków (ChL 61). Chodzi tutaj nie tylko o rozwój duchowo-modlitewny wiernych, ale także o pogłębienie świadomości religijnej. Służy temu m.in.: dobra informacja o treści wiary, osobista modlitwa, rozmyślanie nad tajemnicami prawd Bożych, przeżywanie liturgii, podejmowanie działania służebnego na rzecz bliźnich w postawie braterskiej miłości, przeżycie wspólnoty w grupie osób, które tworzą zespół ludzi oraz kierownictwo duchowe (Pluta, 1985). Celem ascetyczno-wychowawczym osób w każdym zespole jest wyrobienie nadprzyrodzonej wiary i miłości dla zadań apostołskich. Należy zatem motywować i pobudzać wiernych do podejmowania różnorodnych działań apostołskich w zakresie posługi miłości. Spotkania członków tych wspólnot powinny stanowić okazję do wymiany doświadczeń, przeglądu prac już zrealizowanych oraz pozostających do wykonania (Żochowski, 1983).

Celem małych zespołów, zwłaszcza młodzieżowych, jest umacnianie się w dziedzinie moralnej i duchowej, przekraczanie barier „dość wygodnych, ciasnych i ponętnych” barier egoizmu, ducha stadnego, obojętności wobec wielkiej i najważniejszej sprawy królestwa Bożego (Szafranski, 1985, 88). Poprzez koncentrację wokół Biblii i misteriów chrześcijańskich wspólnoty pogłębiają wiarę oraz eklezjalność swoich członków. W rozwoju tych wspólnot duże znaczenie ma konfrontacja własnego przeżywania wiary z wiarą innych członków wspólnoty, a także dostarczenie poczucia łączności z parafią, zwłaszcza osobom zagubionym i osamotnionym. Braterski klimat wspólnoty jest także odpowiednim środowiskiem dla skutecznego oddziaływania katechezy, która zapewnia trwałą fundament życia chrześcijańskiego każdej wspólnoty. Mała grupa jest bowiem środowiskiem umożliwiającym wzrost tym wszystkim, którzy zakończyli proces katechizacji (Zarembski, 2004).

Cechą wyróżniającą małe grupy religijne jest niewielka liczba członków. Dzięki temu podstawą ich działalności i siłą zespalającą jest wzajemna znajomość i przyjaźń. Pozostawanie w bezpośrednich kontaktach daje możliwość lepszego poznania, odkrycia talentów oraz możliwości wykorzystania ich w budowaniu wspólnoty parafialnej. Członkowie małych wspólnot mogą rozwijać na co dzień braterstwo, pomagać sobie nawzajem w realizacji celów osobistych i wspólnotowych. W małych wspólnotach więzy zewnętrzne i formalno-organizacyjne zastępuje się więzami wewnętrznymi i nieformalnymi (Kamiński 1997). Wspólnota konstytuuje się przez osoby. Wierni mogą odnaleźć i wypełnić siebie, odkryć swoją tożsamość wyłącznie wchodząc we wspólnotę z innymi osobami. Można zatem powiedzieć, że wspólnota i osoba ludzka są wzajemnie sobie potrzebne i przyporządkowane. We wspólnocie osoba znajduje szansę nawiązania kontaktu z drugą osobą. W kontaktach międzyosobowych wspólne jest to, że zmierzają one do budowania relacji określanych już nie „ja” i „ty”, ale na „my”. W takich odniesieniach osoby zajmują wspólne stanowisko wobec celu lub osoby będącej poza nimi. Zachowanie się osoby wobec innych osób stanowi podstawę międzyludzkiej wspólnoty. Stanowi ono również naturalne uwarunkowanie wspólnoty religijnej i to zarówno w jej wymiarze horyzontalnym jak i wertykalnym (Kamiński, 1997).

Grupa religijna zajmuje więc miejsce pośrednie między masą a jednostką. Z jednej strony współczesny człowiek jest zagrożony przez masowość życia i działania. W społeczeństwie masowym człowiek ginie jako jednostka, zostaje uprzedmiotowiony, staje się kimś bez znaczenia, a to skutkuje poczuciem osamotnienia, lęku i zagrożenia, co w konsekwencji prowadzi do apatii i bezideowości. Z drugiej strony ten sam człowiek boi się izolacji, którą może przezwyciężyć tylko w relacji z innymi. W grupie możliwy jest dialog, w którym przekracza się obiektywizującą i podporządkowaną praktycznej korzyści relację podmiot-przedmiot na rzecz relacji podmiot-podmiot (Kiereś, 2001, 570). W podmiotowej relacji istotniejsza staje się chęć dawania i przyjmowania niż przekonywania i pokonywania. Chodzi zatem o to, aby w klimacie życzliwości i zaufania, mówienia i słuchania, obdarować się wartościami i w ten sposób ubogacić siebie i innych. Grupa chroni zatem przed niebezpieczeństwem masowości i ujednolicenia, a także izolacji i osamotnienia, umożliwiając jednostce życie twórcze polegające na uznaniu w sobie trwałych zasad i norm, zachowaniu osobistych przekonań i postaw z nimi związanych, autonomicznym działaniu i rozwoju (Pluta, 1985).

Różnorodność wspólnot działających w parafii – zarówno tych związanych bezpośrednio z modlitwą, liturgią, katechezą czy pracą charytatywną, jak i tych, które promują kulturę czy sport – wymaga wysiłku zmierzającego do tworzenia klimatu jedności i współdziałania dla dobra osobistego i parafii, na drodze otwartości, wzajemnego poznawania się, wymiany doświadczeń i informacji, solidarnego realizowania zadań:

„Najważniejszą płaszczyzną współpracy ruchów i stowarzyszeń w parafii jest ciągle odkrywanie i urzeczywistnianie zadań wynikających z sakramentu chrztu świętego, poprzez który chrześcijanie uczestniczą w potrójnej misji Jezusa Chrystusa: królewskiej, kapłańskiej i prorockiej. Misja królewska, czyli pasterska, zakłada współpracę między sobą i z duszpasterzami w zakresie budowania i umacniania wspólnoty parafialnej na jej różnych poziomach, koordynację działań organizacyjnych, gospodarczych, społeczno-kulturalnych, charytatywnych oraz troskę o obecność Kościoła «w świecie». Misja kapłańska to wspólna troska o kult i życie modlitewne parafii. Poprzez realizację zasady jednoczesnego wychowania do liturgii i przez liturgię, tworzy się płaszczyzna wzajemnej współpracy i wzajemnego oddziaływania. Misja prorocka, czyli nauczycielska zakłada współpracę ruchów i stowarzyszeń w zakresie szeroko pojętej ewangelizacji, również przez lokalne środki społecznego przekazu (parafialna gazeta, biblioteka, taśmoteka), a także bezpośrednie rozmowy i kontakty w środowiskach, w których na co dzień przebywają (Skworc, 2001).

Podsumowanie

Niniejsze opracowanie jest efektem dążenia do teoretycznego zgłębienia problematyki komunikacji pastoralnej poprzez ukazanie różnorodnych, bezpośrednich i pośrednich relacji istniejących pomiędzy elementami systemu parafialnego. Należy wyrazić przekonanie, że stanie się ono przyczynkiem do dyskusji nad istotą komunikacji pastoralnej w parafii, ale również przyczyni się do udoskonalenia duszpasterstwa parafialnego, nie tylko w sensie poprawy, po ludzku rozumianej, skuteczności, ale przede wszystkim jego nieustannej odnowy, która podlega kościelnej zasadzie – *Ecclesia semper reformanda*.

Bibliografia:

- Bronikowski, M. (2007). Parafialna rada duszpasterska – wizja teologiczno-pastoralna, *Warszawskie Studia Pastoralne*, 6, 87-101.
- Dudziak, J. (2001). *Kanoniczna rola proboszcza. Realizacja podstawowych zadań kościelnych: nauczania, uświęcania, rządzenia*, Tarnów: Biblos.
- Dyduch, J. (1985). Udział świeckich w kulcie liturgicznym w świetle Kodeksu Prawa Kanonicznego, *Ruch Biblijny i Liturgiczny*, 38, 16-28.
- Jan Paweł II, (1983). *Kodeks Prawa Kanonicznego* (skrót: KPK).
- Jan Paweł II, (1988). *Adhortacja apostolska Christifideles laici o powołaniu i misji świeckich w Kościele i w świecie* (skrót: ChL).
- Jan Paweł II, (1992). *Katechizm Kościoła Katolickiego* (skrót: KKK).
- Kamiński, R. (1983). Wspólnotowość życia prezbiterium parafialnego, (w:) B. Bejze (red.), *W Służbie Ludowi Bożemu*, 678-688, Poznań-Warszawa: Pallottinum.

- Kamiński, R. (1990). Parafia wspólnotą wspólnot, (w:) W. Turek, J. Mariański (red.), *Kościół w służbie człowieka*, 203-217, Olsztyn: Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne.
- Kamiński, R. (1997). *Duszpasterstwo w społeczeństwie pluralistycznym*, Lublin: Atla 2.
- Kamiński, R. (2002). Parafia miejscem realizacji duszpasterstwa, (w:) R. Kamiński (red.), *Teologia pastoralna*, t. 2: *Teologia pastoralna szczegółowa*, 11-78, Lublin: Atla 2.
- Kantor, R. (2012). Relacja proboszcza do wikariusza parafialnego, osób świeckich i rad parafialnych, (w:) R. Kantor, (red.), *Proboszcz we wspólnocie Ludu Bożego*, 123-136, Tarnów: Biblos.
- Kiereś, H. (2001). Dialogu filozofia, (w:) A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, 570-571, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kongregacja do spraw Duchowieństwa, (1997). *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (skrót: DOK).
- Kongregacja do spraw Duchowieństwa, (2002). *Instrukcja Kapłan, pasterz i przewodnik wspólnoty parafialnej*.
- Krawczyk, W. (1981). Proboszcz pasterzem wspólnoty parafialnej, *Studia Płockie*, 9, 223- 242.
- Ochotny, P. (2017). Pasterski urząd proboszcza, *Warszawskie Studia Pastoralne*, 37, 117-135.
- Ogólne wprowadzenie do Mszału Rzymskiego. Z trzeciego wydania Mszału Rzymskiego* (2002). (skrót: OWMR).
- Piwowarski, W. (1983). Kościół ludowy wobec potrzeb i problemów duszpasterstwa, (w:) W. Piwowarski (red.), *Religijność ludowa. Ciągłość i zmiana*, 333-367, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Pluta, W. (1985). Wspólnota parafialna i jej zespoły apostołskie, *Roczniki Teologiczno-Kanoniczne*, 32, 93-98.
- Skworc, W. (2001). *Wskazania pastoralne dotyczą ce ruchów i stowarzyszeń katolickich działających na terenie diecezji tarnowskiej*, Tarnów, 10 grudnia 2001, http://www.wdo.diecezja.tarnow.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=61:wskazania-pastoralne-dotycze-ruchow-i-stowarzysze-katolic-kich-dziaajcych-na-terenie-diecezji-tarnowskiej&catid=19:ruchy-i-stowarzyszenia-katolickie&Itemid=13 (pobrano: 13.04.2018).
- Słowikowska, A. (2010). Kompetencje koordynacyjne proboszcza, *Roczniki Nauk Prawnych*, 2, 191-212.
- Sobór Watykański II, (1963). *Konstytucja o liturgii świętej Sacrosanctum concilium* (skrót: KL).
- Sobór Watykański II, (1964). *Konstytucja dogmatyczna o Kościele Lumen gentium* (skrót: KK).
- Sobór Watykański II, (1965). *Dekret o apostołstwie świeckich Apostolicam actuositatem* (skrót: AA).
- Sobór Watykański II, (1965). *Dekret o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele Christus Dominus* (skrót: DB).
- Sobór Watykański II, (1965). *Dekret o postudze i życiu presbiterów Presbyterorum ordinis* (skrót: DK).

- Stypułkowska, B. (2014). Katecheza w parafii w świetle obowiązujących dokumentów kościelnych, *Veritati et Caritati*, 3, 211-245.
- Szafrański, A.L. (1985). Eklezjalny charakter małych grup religijnych, *Roczniki Teologiczno-Kanoniczne*, 32, 79-92.
- Sztafrowski, E. (1985). *Podręcznik prawa kanonicznego*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo ATK.
- Wroceński, J. (2013). Rady parafialne, (w:) S.L. Głódź, J. Krukowski, M. Sitarz (red.), *Parafia w prawie kanonicznym i w prawie polskim*, 105-132, Lublin: TN KUL.
- Zaremski, Z. (2004). Parafia podstawowym środowiskiem wychowawczym w wierze, *Studia Włocławskie*, 7, 139-154.
- Żądło, A. (1999). *Parafia w trzecim tysiącleciu*, Kielce: Notus.
- Żochowski, H. (1983). Parafia wobec przemian współczesnych, (w:) B. Bejze (red.), *W służbie Ludowi Bożemu*, 367-385, Poznań-Warszawa: Pallottinum.

Mgr Karolina Bicz, <https://orcid.org/0000-0003-2557-7183>
Wydział Prawa i Administracji
Uniwersytet Śląski

Spółeczeństwo i państwo polskie a dialog i komunikacja z mniejszościami narodowymi, etnicznymi i religijnymi

The Polish society and the state relative to the dialogue and communication with national, ethnic, and religious minorities

doi: 10.34766/fetr.v42i2.250

Abstrakt: Artykuł ukazuje problem komunikacji i dialogu państwa i społeczeństwa polskiego z mniejszościami narodowymi, etnicznymi i religijnymi. Zagadnienie zostało zaprezentowane na tle kulturowym, historycznym i prawnym. Treść artykułu została podzielona na następujące części: wstęp, pojęcie mniejszość narodowej i etnicznej, problem komunikacji, generalne rozważania o mniejszościach na tle historycznym, problem osobowości prawnej związków wyznaniowych i ekumenizm, szkolnictwo mniejszości narodowych i etnicznych, mniejszości etniczne, ich charakterystyka, problem Kaszubów, podstawy prawne oraz podsumowanie. W pracy uwzględniono poglądy międzynarodowej i polskiej doktryny.

Słowa kluczowe: mniejszości narodowe i etniczne, prawa mniejszości narodowych i etnicznych, problematyka dialogu, problematyka komunikacji.

Abstract: This article presents the problem of communication and dialogue between the Polish state and society with national, ethnic, and religious minorities. The issue is presented against the cultural, historical, and legal background. The content of the article was divided into the following parts: introduction, the concept of a national and ethnic minority, the problem of communication, general considerations about minorities against their historical background, the problem of legal personality of religious associations and ecumenism, education of national and ethnic minorities, ethnic minorities, their characteristics, the problem of Kashubians, legal basis and summary. The work takes into account the views of international and Polish doctrine.

Keywords: national and ethnic minorities, rights of national and ethnic minorities, communication issues, dialogue issues.

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwo polskie, żyjące w pośpiechu, zaabsorbowane pracą i „troskami życia codziennego” niesie „na swoich barkach” swoją przeszłość, historię, kulturę, zachowania. Analizując historię, stwierdzić można, że Polacy zawsze żyli w bezpośrednim sąsiedztwie innych nacji, wyznawców różnych religii.

Obecnie jesteśmy społeczeństwem stosunkowo mało zróżnicowanym pod względem narodowościowym, etnicznym i religijnym. Warto wskazać, że przepisy prawa międzynarodowego i wewnętrznego, regulują wszelkie kwestie odnośnie do mniejszości. Państwo

polskie dba o przestrzeganie tychże reguł. Współistniejąc w ramach jednego państwa, przebiega w społeczeństwie nieustanna komunikacja międzykulturowa, polityczna, która warunkuje wzajemne relacje. Dialog toczony nieustannie, jest w zasadzie niewidoczny. Współistnienie, to umiejętność komunikacji. Wzajemne zrozumienie i tolerancja, z obu stron, pozwala na unikanie waśni, nieporozumień, a państwo stoi na straży przestrzegania przepisów.

Założeniem artykułu jest analiza problemu komunikacji i dialogu występującego w społeczeństwie polskim. Ukazano podejście społeczeństwa i państwa do kwestii mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych. Autorka przedstawiła podstawowe dla pracy pojęcia takie jak: komunikacja, komunikacja międzykulturowa, dialog, mniejszość narodowa, mniejszość etniczna, regionalna, związki wyznaniowe. W artykule znalazły się również podstawowe akty prawne prawa międzynarodowego i wewnętrznego. Opisano niektóre elementy wzajemnych stosunków na tle historycznym oraz grup etnicznych.

W pracy zaprezentowano poglądy m.in. ks. W. Hanca (2026) oraz D. Markowskiej (1995), jak również, uwzględniono aktualne akty prawne dotyczące omawianego tematu.

1. Pojęcie mniejszość narodowej i etnicznej

Mniejszości zamieszkujące państwo polskie to grupy ludzi, które nie należą do narodu polskiego lub mimo przynależności są innego wyznania. Jest to bardzo ogólne określenie i mało precyzyjne, dlatego warto je rozszerzyć na drodze analizy aktów prawnych.

Ustawa z 6 stycznia 2005 roku wprowadziła regulacje prawne odnośnie mniejszości narodowych. Treść art. 2 ustawy stwierdza, że: „mniejszością narodową jest grupa obywateli polskich, która jest mniej liczebna od ludności RP, odróżnia się od innych językiem, kulturą, tradycją i dąży do ich zachowania. Ma świadomość własnej historycznej wspólnoty ukierunkowanej na jej wyrażanie i ochronę. Przodkowie zamieszkują RP, od co najmniej 100 lat i oczywiście ludzie ci utożsamiają się z własnym narodem, który posiada własne państwo” (Dz.U. 2005, nr 102, poz. 855).

Takie określenie mniejszości narodowej spowodowało, że mamy w Polsce dziewięć mniejszości, jest to mniejszość białoruska, czeska, litewska, niemiecka, ormiańska, rosyjska, słowacka, ukraińska i żydowska.

Mniejszość etniczna w rozumieniu ustawy spełnia w zasadzie te same kryteria, co mniejszość narodowa, jednak ostatnie kryterium mówi, że mniejszość etniczna „nie utożsamia się z narodem zorganizowanym we własne państwo” (Dz.U. 2005, nr 102, poz. 855) . Dlatego w Polsce występują cztery grupy etniczne: karaimska, łemkowska, romska, tatarska. Należy podkreślić, że istnienie zorganizowanego, gdzieś poza Polską państwa stanowi o wyznaczniku odróżniającym mniejszość narodową od etnicznej.

Pozostało określić, co to są związki wyznaniowe, które bardzo często powiązane są z istniejącymi mniejszościami narodowymi i etnicznymi, choć nie muszą. Stwierdza się, że związek wyznaniowy służy kultowi religijnemu i tworzy wspólnotę, która propaguje religijną tradycję. Dla związków wyznaniowych działających w Polsce najważniejsza jest ustawa z 17 maja 1989 roku o gwarancjach wolności sumienia i wyznania (Dz.U. 1989, nr 29, poz. 155). Według niej każdy związek, który ma własną doktrynę, ustrój i obrzędy może uzyskać osobowość prawną poprzez rejestrację.

W naukach prawnych i społecznych klasyfikacja i typologia ma za zadanie pomóc w zrozumieniu pojęć i nazw. Mimo, iż dyskurs na temat praw mniejszości narodowych i etnicznych jest oparty na prawie, większość międzynarodowych i krajowych regulacji dotyczących praw mniejszości, praw człowieka w rzeczywistości powstrzymuje się od zdefiniowania kilku swoich podstawowych pojęć. W rezultacie musimy zadowolić się niejasnymi opisami rasy, pochodzenia etnicznego i narodowościowego.

2. Problem komunikacji

W Polsce to Konstytucja RP (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483), gwarantuje swobodę działania mniejszości narodowych, etnicznych i religijnych. Dialog prowadzony między państwem, a tymi mniejszościami doprowadził do uregulowań prawnych.

Przegląd poszczególnych uregulowań prawnych pozwala na analizę wzajemnych zależności, jakie zostały wypracowane w Polsce. Mniejszości żyjące, mieszkające w naszym państwie mają dużo możliwości działania, w różnych obszarach życia politycznego, gospodarczego czy kulturalnego. Przytaczane wyżej regulacje te prawa im gwarantują.

Warto zadać w tym miejscu następujące pytania:, w jaki sposób mniejszości funkcjonują w społeczności polskiej? Czy istnieje między nimi dialog i czy potrafią się komunikować, między sobą i ze społecznością państwa, w którym żyją? Są to niewątpliwie dylematy natury społecznej. Dlatego należy się odnieść do zjawiska komunikacji.

Według literatury przedmiotu komunikacja jest pojęciem bardzo szerokim:

„o wartościach tkwiących w komunikacji zdajemy sobie wszyscy sprawę. Dzięki językowi komunikacji mamy szansę zrozumienia innych i świata, a także wyrażenia samych siebie. Poprzez to, co mówimy i jak się zachowujemy, dajemy znać, kim jesteśmy i za czym się opowiadamy. Zachowania komunikacyjne są wyrazem naszych wartości” (Baryluk, Wawrzak-Chodaczek, Marszałek, 2009, s. 7).

Każda mniejszość w wyniku swoich działań przekazuje nam swoje wartości w procesie komunikowania się.

Komunikację można określić, jako proces przesyłania informacji i wspólne zrozumienie między osobami. Słowo komunikacja pochodzi od łacińskiego słowa *communis*, co w tłumaczeniu oznacza pospolity. Definicja powyżej podkreśla fakt, że o ile wspólne

porozumienie nie wynika z wymiany informacji, to komunikacja nie zachodzi (Lunenburg, 2010, s. 1-2).

Komunikowanie się między poszczególnymi grupami może wzbogacać ludzi o nowe wartości, w różnych dziedzinach życia. Komunikacja międzygrupowa jest bardzo cenna, jeśli grupy pozytywnie na siebie wpływają. Można, bowiem wzajemnie czerpać ze swoich doświadczeń. W Polsce jest 13 mniejszości narodowych i etnicznych oraz wiele zarejestrowanych i niezarejestrowanych związków wyznaniowych.

3. Generalne rozważania o mniejszościach na tle historycznym

Obecnie Polska nie jest państwem wielonarodowym, jak to miało miejsce w okresie międzywojennym. W znacznym stopniu zmieniło się terytorium kraju, bo zmieniły się granice. Po II wojnie światowej struktura społeczeństwa polskiego i jego mentalność uległa zmianie.

„Lata II wojny światowej stanowiły przełom nie tylko w kształcie granic, ale też w strukturze narodowościowej i mentalności społeczeństwa. Faszyzm przyniósł zagładę Żydów polskich, także znacznej części Romów. Po wojnie nowe władze przystąpiły do budowania państwa narodowego. Wcielanie w życie tej idei pociągnęło za sobą masowe migracje i przesiedlenia. Terytorium polski opuściła większość mniejszości niemieckiej, znaczna część ukraińskiej, żydowskiej i białoruskiej. Do Polski natomiast przybywała przeważnie ludność narodowości polskiej, która w wyniku wojny i zmiany granic znalazła się poza jej nowymi granicami” (Madejczyk, 1998, s. 7).

Niestety w okresie międzywojennym nie prowadzono dokładnej ewidencji mniejszości, jedynie dwa spisy ludności z 1921 roku i 1931 roku pokazały, że było około 10 milionów obywateli mniejszości na 32 miliony mieszkańców II Rzeczypospolitej (Nikitorowicz, 2010, s. 272).

Historycznie, po II wojnie światowej starano się, aby nasze państwo raczej preferowało obywatelstwo, nie wiążąc tego z odrębną narodowością. Komunikacja była znikoma, komuniści dążyli do całkowitego zniszczenia mniejszości, wyeliminowania ich ze statystyk i zniszczenia świadomości narodowej. Nie dyskutowali, jednostronnie podejmowali decyzje prawne. J. M. Tortosy wskazuje, że „heterogeniczność społeczeństwa można zwalczać przez likwidowanie jej i pomniejszanie, aż do osiągnięcia homogeniczności, ale wiadomo również, że można ją zwalczać ideologicznie, przez negowanie i tuszowanie jej istnienia, zniszczyć samą świadomość heterogeniczności” (za: Sobecki, 1997, s. 18). Stwierdzenie to obrazuje, że władze powojenne nie chciały dostrzec istniejących mniejszości, specjalnie nie rozmawiając o ich problemach, jednostronnie podejmując, „jedynie słuszne decyzje”. Analizując i mając na uwadze temat i jego ideę dialogu, trudno ten dialog dostrzec.

Związki wyznaniowe po wojnie też doświadczyły takiego traktowania. Od powstania państwa komunistycznego do transformacji ustrojowej w 1989 roku władze starały się promować laickość społeczeństwa. Ograniczając działalność związków wyznaniowych władze działały w myśl doktryny rozdziału państwa od Kościoła. Podstawą takich działań była oczywiście ideologia marksizmu-leninizmu, która stanowiła wykładnię działań ówczesnego państwa. Niestety państwo kontrolowało życie religijne obywateli i miało wpływ na działania związków. Najlepszym przykładem jest Kościół katolicki, który np. przez wiele lat nie prowadził nauki religii w szkołach. Lata tzw. „Polski ludowej” to trudny okres we wzajemnych relacjach między mniejszościami, a władzą. Polityka zmierzała w kierunku laicyzacji społeczeństwa (Nikitorowicz, 2010, s. 275). W latach pięćdziesiątych, w okresie stalinizmu szczególnie Kościół katolicki doświadczył szykanowania.

Warto zaznaczyć, że przychodziły też lata „odwilży”, np. druga połowa lat 50-tych. Mniejszości narodowe i etniczne mogły zakładać towarzystwa, najczęściej o charakterze kulturalnym. Władzy podobał się folklor mniejszości. Promując wydarzenia o charakterze kulturalnym mogły pokazać swoją „dobrą stronę”, pokazać, że mniejszości mogą działać nieskrępowanie. Rzeczywistość była inna. MSW tak umiejętnie prowadziło działania w tym zakresie, że faktycznie kontrolowano poczynania i zachowania mniejszości.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że lata socjalizmu w Polsce to czas, kiedy znacznie spada aktywność mniejszości, liczy się i powraca teza jednonarodowości naszego państwa. Takie działania spowodowały osłabienie działalności członków tych społeczności, głównie w polityce i w życiu społecznym. Ludzie odsunęli się od aktywnych działań, zahamowało to rozwój głównie aktywności poszczególnych członków tych społeczności. Jest to wielka i często już nieodwracalna strata. Pokolenie tamtych lat 60, 70, 80 już straciło swoją szansę na taką aktywność, jaką uzyskało pokolenie od lat 90-tych. Liczne inicjatywy społeczne przepadły (tamże, s. 275).

Okres lat siedemdziesiątych w porównaniu do czasów powojennych nie przyniósł zmian w liczebności mniejszości.

„Liczebność mniejszości narodowych w Polsce z początku lat siedemdziesiątych niewiele się różniła i przedstawiała się następująco: Ukraińcy – 200 tys., Białorusini – 180 tys., Czesi i Słowacy – 25 tys., Żydzi – 15 tys., Romowie – 15 tys., Grecy i Macedończycy – 10 tys., Litwini -9 tys., Rosjanie – 8 tys., Niemcy - 3 tys.” (Żołędowski, 1992, s. 8).

Pomimo polityki, jaką prowadziła wówczas Polska stan liczebny mniejszości narodowych i etnicznych zasadniczo się nie zmienił, ale polityka jednonarodowości przyniosła efekt w postaci zmniejszenia zaangażowania tych grup, głównie w sferze politycznej. Pocieszające jest, że w sferze kultury, mniejszości mogły prowadzić swoją działalność, chociaż w zakresie nauczania języków narodowych i tworzenia szkół wystąpiły obostrzenia. W tym miejscu warto podjąć temat wzajemnego komunikowania się tych współistniejących w społeczeństwie grup, o jednak odmiennych kulturach. Mamy tu,

bowiem do czynienia ze zjawiskiem komunikacji międzykulturowej „komunikowanie międzykulturowe zachodzi zawsze wtedy, kiedy przekaz, który ma być zrozumiany, jest tworzony przez reprezentanta jednej kultury, a odbiorcą jest reprezentant innej kultury”. (Markowska, 1995, konferencja). Przykładem mogą być wzajemne relacje Polak – Rom, wzajemne postrzeganie np. odmiennosc kulturowa. A jednak współistniejemy w państwie.

Maria J. Zajączkowska (2002) pochylając się nad zagadnieniem komunikacji kulturowej udowadnia jak ważne są relacje między kulturą narodową Polaków, jako swoistej kultury dominującej nad kulturami mniejszości, jako kultur niedominujących. Jaka jest między nami relacja, czy potrafimy współistnieć? Często znamy kulturę mniejszości, stykamy się z nią, ale nie zmienia to naszego nastawienia do tej grupy, ponieważ „wpajane w procesie socjalizacji normy utrudniają traktowanie obcych zachowań, jako odmiennych norm kulturowych. Stereotypy kulturowe wynikające ze spostrzegania i wyolbrzymiania odmiennosci przedstawicieli kultur najczęściej bywają niekorzystne, mogą jednak być też pozytywne stereotypy sprzyjające relacjom międzykulturowym, jeśli odpowiadają rzeczywistości i są uznane przez obie grupy” (tamże, s. 6).

4. Problem osobowości prawnej związków wyznaniowych i ekumenizm

Wracając ponownie do związków wyznaniowych i podejmując bliżej ich problemem, trzeba połączyć ich działalność z osobowością prawną. Tylko związki zarejestrowane, (kiedy spełnią wymagania prawne) wpisywane są do rejestru i mogą prowadzić działalność. Obecnie według spisu w Polsce funkcjonuje 188 Kościołów i związków wyznaniowych (Ministerstwo Spraw Wewnętrznych, 20.03.2020). Istnieją podstawowe grupy, do których przynależą Kościoły i związki wyznaniowe. Najpowszechniejszą grupą są katolicy, ale w Polsce obecni są też starokatolicy, protestanci, prawosławni i grupy, które nie są zaliczane do chrześcijan - żydowska, muzułmańska, hinduistyczna, buddyjska itp. Istotny jest tutaj problem komunikacji, najpierw tych grup z państwem polskim, a później też funkcjonowania tych grup w środowisku polskim.

Działanie związków wyznaniowych uregulowane jest przez przepisy prawa (Dz. U. 1989, numer 29, poz. 155), zgodnie z ich treścią „Rzeczpospolita Polska jest państwem świeckim, neutralnym w sprawach religii i przekonań. (...) Kościoły i związki wyznaniowe są niezależne od państwa przy wykonywaniu swoich funkcji religijnych”. W dzisiejszej rzeczywistości ważny jest dialog dla stosunków wyznaniowych w RP. Przybiera on postać ekumenizmu i pozwala chrześcijanom oraz wyznawcom innych religii na komunikowanie się w duchu dialogu. Odbywa się to dzięki instytucjom np. Komisji ds. Ekumenizmu, Polskiej Radzie Ekumenicznej, (która ma siedem Kościołów chrześcijańskich bez Rzymskokatolickiej), działają też towarzystwa biblijne oraz Rada Zborów Ewangelicznych (*Encyklopedia PWN*, 2011).

Należy pochylić się nad znaczeniem w dialogu Polskiej Rady Ekumenicznej, która odegrała ważną rolę w „umacnianiu atmosfery duchowej sprzyjającej jedności chrześcijan w myśl arcykapłańskiej modlitwy Pana Kościoła i której celem jest duchowe zbliżenie i pielęgnowanie braterskich stosunków między Kościołami zrzeszonymi w Radzie” (Hanc, 2016, s. 26).

Polska Rada Ekumeniczna powstała w 1946 roku skupiając 12 różnych tradycji religijnych. Badacze uważają, że w jej działalności widać wyraźnie okresy.

„Początki dialogu nie były łatwe. Złożyły się na to trudne warunki polityczno-społeczne. Wyznaniowe, zaszłości historyczne, jak również zadrażnienia bieżące. Do tego należy dodać różnice doktrynalne oraz utarte schematy pokutujące w mentalności Polaków, iż Polak to katolik, Niemiec to protestant, Rosjanin to prawosławny” (tamże, s. 19).

W 1968 roku Episkopat rzymskokatolicki przygotował list, w którym wzywa katolików do wyzbycia się sporów narodowościowych i jednak demonstrowania postaw przychylnych wobec wspólnot chrześcijańskich. W 1974 roku zostaje powołana Komisja ds. Dialogu w ramach powołanej Komisji Mieszanej z członków Polskiej Rady Ekumenicznej i Komisji Episkopatu ds. Ekumenizmu. Dialog się rozwija, związki chrześcijańskie rozmawiają ze sobą. Znacząca, w tym względzie, jest zasługa Papieża Jana Pawła II, który podczas pielgrzymek patronował spotkaniom Kościoła rzymskokatolickiego z przedstawicielami Kościołów z PRE. Oprócz rozmów oficjalnych mamy też bilateralne. Związki wyznaniowe uzgadniają sprawy doktrynalne i wydają wspólne deklaracje o charakterze teologicznym (tamże, s. 20-22).

Dialog między samymi związkami wyznaniowymi musi trwać, bo przecież współczesne wyzwania natury etycznej są coraz większe. Musi też trwać dialog państwo - związki wyznaniowe, które na różnych forach ogłaszają swoje stanowiska nie zawsze zgodne, a to z działaniami państwa, a to różniące się doktrynalnie.

5. Szkolnictwo mniejszości narodowych i etnicznych

Wracając do mniejszości narodowych i etnicznych nie można pominąć problemów związanych ze szkolnictwem mniejszości. Państwo polskie musi, w myśl przepisów międzynarodowych i krajowych respektować ochronę praw mniejszości. To powoduje, że ministerstwo oświaty musi „finansować z budżetu państwa szkoły mniejszości, wydawać programy i podręczniki do nauki języka, historii i geografii oraz dokształcania nauczycieli w tych językach, organizowania imprez kulturalnych i oświatowych oraz prowadzenia inwestycji oświatowych” (Nikitorowicz, 2010, s. 284-285). Z powyższych rozporządzeń wynika, że można uczyć języka mniejszości od przedszkola, do szkół średnich. Obecnie najczęściej istnieją szkoły z dodatkową nauką języka mniejszości, a historia i geografia ma podstawę programową poszerzoną o treści odnoszące się do ojczyzny mniejszości i jej

kultury. Szkoła jest jednym z kilku elementów utrzymujących i kształtujących tożsamość narodową, wspomagającą rodziców mniejszości w nauczaniu ich języka narodowego. Mniejszości mają też wiele innych możliwości, współczesny świat daje nowoczesne narzędzia, z których można korzystać. Powszechność dostępu do Internetu przybliżyła nawet odległą ojczyznę i umacnia kulturę.

Społeczeństwo polskie powinno zapoznawać się w systematyczny sposób z dorobkiem innych, mieszkających obok narodowości, z tradycjami, kulturą, ale też z nurtującymi ich problemami. To zadanie też dla mniejszości, nie powinny one izolować się i zamykać w swoich grupach, tylko otwierać się na społeczeństwo, w którym przyszło im żyć. Cel obu grób narodowych powinien polegać na rozwoju i ulepszaniu wspólnego funkcjonowania w społeczeństwie (tamże, s. 370). Jest to możliwe, jeśli stosuje się różnorodne formy, w postaci wspólnych np. rajdów, wycieczek, prelekcji, koncertów, zebrań dyskusyjnych. Dialog międzykulturowy wzbogaca każde społeczeństwo, czyni go świadomym, pozwala zrozumieć innych ludzi, odmiennych np. kulturowo.

6. Mniejszości etniczne, ich charakterystyka

Polacy wiedzą stosunkowo dużo o mniejszościach narodowych mieszkających z nimi, ich kultura też w części jest im znana. Gorzej ze znajomością grup etnicznych: karaimską, tatarską, łemkowską czy romską. Częste są braki wiedzy w zakresie tego, skąd pochodzą, jaki mają język, podobnie rzecz się ma, jeżeli chodzi o ogólnie rozumianą kulturę.

Karaimi np. często żyją w rozproszeniu, co jeszcze zmniejsza możliwości ich poznania. Mała liczebność powoduje, że ich język (Karaimi zatracili znajomość swojego języka) albo kultura zanika. Karaimi są też niechrześcijańskiego wyznania

„mamy w tym przypadku do czynienia zarówno z grupą etniczną jak i wyznaniową. Wyraz karaim wywodzi się od hebrajskiego rdzenia kara oznaczającego czytać, recytować (ten sam semicki rdzeń występuje też w słowie Koran) i ma bezpośredni związek z jedną z podstawowych zasad religii karaimskiej a mianowicie nakazem czytania i zgłębiania Pisma Świętego Starego Testamentu” (Szulimowicz, 2001, s. 37).

Kiedyś Karaimi posługiwali się dialektami, ale zasadniczo język hebrajski jest dominujący.

Bardziej widoczną i zorganizowaną grupą są Tatarzy, posiadający Muzułmański Związek Religijny Tatarów oraz Związek Tatarów Polskich. Stereotyp Tatara, kojarzony jest z sienkiewiczowskim Azją, współcześnie, do zwiedzania ze „szlakiem tatarskim”, kuchnią tatarską czy meczetami w Bohonikach i Kruszynianach. Polacy postrzegają Tatarów, jako egzotykę, jednak, kiedy spłonęła słynna Tatarska Jurta Państwa Bogdanowiczów w Kruszynianach w maju 2018, to całe społeczeństwo polskie straciło coś cennego.

Łemkowie to następna grupa, która zamieszkuje z Polakami. Łemkowszczyzna to Beskid Niski i część Beskidu Sądeckiego. Niestety w wyniku akcji „Wisła” z 1947 roku zostali wysiedleni. Mieszkają dzisiaj w rozproszeniu, chociaż jest taka grupa, która w 1956 roku wróciła na swoje ziemie do tych, którym udało się pozostać. Część Łemków uważa, że są Ukraińcami, a część twierdzi, że są mniejszością narodową, co by sugerowało, że mieli państwo. Określani są też jako tzw. górale rusczy (Nikitorowicz, 2010, s. 295). Społeczeństwo polskie zna zapewne tylko jednego Łemka. Nikifor (1895-1968), dziś jeden z najbardziej znanych malarzy-prymitywistów na świecie. Zaliczany do geniuszy sztuki naiwnej. Samouk, żył w ogromnej biedzie, dlatego malował na tekturze, w zeszytach kredkami szkolnymi i farbami. Malował obrazy głównie o tematyce religijnej.

Romowie to chyba najbardziej Polakom rozpoznawalna grupa etniczna. „Ludność romska żyje na ziemiach polskich od dawna. Przypuszcza się, że pierwsze grupy przybyły od Karpat pod koniec średniowiecza, a najwcześniejsze pisane dokumenty, w których pojawiają się wzmianki o Romach pochodzą z początku XV wieku” (Wieniewski, Witkowska, Bilewicz, 2015, s. 66). Niestety wokół Romów w społeczeństwie polskim narosło wiele uprzedzeń, negatywnych skojarzeń, stereotypów. Szacuje się, że w Polsce żyje około 20 tysięcy Romów, rozproszonych po dużych miastach. Pochodzą od indyjskich koczowników, skąd wyruszyli na Zachód. Romowie dzielą się na cztery grupy: Polska Roma, Romowie Karpaccy, Kelderaszki i Lowarze. W większości to grupy wędrownie, które z racji współczesnych przepisów prawnych stały się osiadłe. Dla Romów oficjalne prawo państwowe nic nie znaczy. Najważniejsze jest ich prawo zwyczajowe, gdzie przywódcy rodowi opierają się na tradycji. Największym „szokiem” dla Romów był fakt, kiedy musieli, decyzją władz PRL, w latach 60 zmienić tryb życia z taborowego na osiadły. Mimo zmian nadal posiadają silną świadomość własnej odrębności i zachowania własnych tradycji.

Żyją według podziałów kastowych o silnych podziałach międzygrupowych. Są tak zamknięci, że często ich problemy nie są dostrzegane, są nieufni wobec innych. Z tego między innymi względu Polacy są w stosunku do Romów nieufni. Z racji wzajemnej niewiedzy występuje niechęć między Polakami, a Romami (Bryczkowska-Kirga, 2003, s. 100-1001). Warto jednak wskazać, że Romowie są, tak jak Polacy, w większości katolikami. Należą do Kościoła rzymskokatolickiego. Odróżniają się strojem, językiem, obyczajami, stylem życia i kulturą, którą akurat Polacy trochę znają. W Gorzowie Wielkopolskim odbywają się Międzynarodowe Spotkania Zespołów Cygańskich, a w Ciechocinku Międzynarodowy Festiwal Piosenki i Kultury Romów. W telewizji często pokazywane są te festiwale (Nikitorowicz, 1997, s. 301).

7. Problem Kaszubów

Jest jeszcze jedna grupa, znana prawdopodobnie wszystkim, posiadająca nawet własny język, są to Kaszubi. Określa się ich, jako grupę regionalną. Do dziś badacze nie wiedzą skąd pochodzą. Nie ma wiarygodnych informacji. W XIII wieku pojawia się pierwszy raz słowo Cassubie. Zamieszkiwali Pomorze, aż ostatecznie przesunęli się na wschód i obecnie mieszkają na wybrzeżu gdańskim, mieszkają w województwie pomorskim, a ich stolicą jest Gdańsk. Do kaszubskości przyznaje się około 300 tys. osób. Jak pisze Gerard Labuda „społeczność kaszubska piastuje w sobie wszystkie typowe cechy relikтового zespołu etnicznego, który wskutek oddziaływania rozmaitych sił zewnętrznych zatrzymał się w swoim rozwoju już w wieku XIV i trwał aż do połowy XIX wieku, jak u wielu małych narodów europejskich” (Labuda, 1987, s. 27). W 2011 roku, w czasie spisu narodowego potwierdziło się, że 228 000 przyznaje się do przynależności kaszubskiej. Dzisiaj generalnie mowę kaszubską traktuje się, jako samodzielny język słowiański, ale są też badacze, którzy uważają, że jest to jeden z dialektów języka polskiego. Niezależnie od klasyfikacji młodzież szkół średnich może zdawać kaszubski na maturze, jako język regionalny. Oczywiście jest to egzamin dodatkowy i tylko kilkanaście osób, w skali kraju go wybiera.

Uniwersytet Gdański otworzył przy wydziale filologii polskiej kaszubistykę. Stworzono pierwsze podręczniki do nauczania tego języka. W Głodnicy po 1989 roku, powstało pierwsze liceum ogólnokształcące. Potem już powstały szkoły podstawowe i gimnazja. W 2005 roku pierwszy raz język kaszubski pojawił się na maturze, jako egzamin do wyboru.

Najbardziej znanym przez Polaków elementem kultury Kaszubów jest abecadło tzw. „Kaszubskie nuty” (Kaszëbszczè nótë). Alfabet kaszubski bywa nawet mylony z ich hymnem. Kaszubi mają własne instrumenty muzyczne, własnych pisarzy i „wizytówkę” kaszubskości, haft, który opiera się na siedmiu podstawowych kolorach przedstawiając kwiaty i owady. Takie same motywy używane są też w zdobnictwie ceramiki kaszubskiej.

8. Podstawy prawne

Mniejszości etniczne i regionalne to ważny aspekt życia społecznego Polski, choć małe, wpływają na bogactwo kultury polskiej. Różnorodne języki, folklor, ich ogólnie rozumiana kultura dopełniają polskość. Tolerancja, dialog, wzajemne rozumienie naszej „różnorodności w jedności” dowartościowuje społeczeństwo polskie. Komunikacja międzykulturowa jest tutaj wyznacznikiem działań i zachowań społecznych. O ile różnorodne grupy ludzi mogą mieć różnorodny stosunek do siebie, mogą występować

antypatie lub brak zrozumienia, o tyle państwo musi opierać swoją politykę na podstawie aktów, która jest odzwierciedleniem komunikacji.

Nadrzędnym prawem jest Konstytucja, która w Rozdziale II „Wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela” w art 35 punkt 1 i 2 mówi o mniejszościach narodowych i etnicznych, o ich prawach i uczestnictwie w życiu publicznym. Pozwala na zachowanie własnych obyczajów, tradycji, języka i pozwala na rozwój własnej kultury (Dz.U. 1997, nr 78, poz. 483).

Artykuł 53 Konstytucji RP zapewnia obywatelom wolność sumienia i religii poprzez przyzwolenie na wyznawanie religii według własnego wyboru. Pozwala na tworzenie związków wyznaniowych, uprawianie kultu, posiadanie świątyń lub innych miejsc kultu, praktykowanie religii i jej nauczanie (tamże).

W polskim prawodawstwie są jeszcze, szczególnie ważne dla mniejszości narodowych, etnicznych czy religijnych, inne akty prawne. Obecnie obowiązują, wspomniane już dwie ustawy. Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. 2005, nr 17, poz. 141) oraz ustawa z 17 maja 1989 roku o gwarancjach wolności sumienia i wyznania (Dz. U. 1989, nr 29 poz. 155). Prawo w tej tematyce rozwijało się przede wszystkim po zakończeniu II Wojny Światowej. Organizacja Narodów Zjednoczonych przyjęła na mocy rezolucji nr 2200A(XXI) dnia 16 grudnia 1966 roku Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, wszedł on w życie 23 marca 1976 roku (Dz.U. 1977, nr 38, poz. 167).

W artykule 18 jest napisane:

„każdy ma prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania. Prawo to obejmuje wolność posiadania lub przyjmowania wyznania lub przekonań według własnego wyboru oraz do uzewnętrzniania indywidualnie czy wspólnie z innymi, publicznie lub prywatnie swej religii lub przekonań przez uprawianie kultu, uczestnictwie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie”.

Następnie w art. 27 czytamy dalej:

„w państwie, w którym istnieją mniejszości etniczne, religijne lub językowe, osoby należące do tych mniejszości nie mogą być pozbawione prawa do własnego życia kulturalnego, wyznawania i praktykowania własnej religii oraz posługiwania się własnym językiem wraz z innymi członkami danej grupy”.

Na co dzień strzeże tych praw Komitet Praw Człowieka, który sprawdza czy postanowienia Paktu są respektowane. Jest obecnie kilka konwencji, kart i deklaracji ochrony praw człowieka, ale dla Europejczyków najważniejsza jest Konwencja ramowa o ochronie mniejszości narodowych, podpisana 1 lutego 1995 roku (Dz.U. 2002, nr 22, poz. 209). Konwencja daje poczucie ochrony według standardów międzynarodowych: „zapewnia równość wobec prawa i niedyskryminację, prawo do zgromadzeń i stowarzyszania się, swobodę wypowiedzi, myśli, przekonań i religii. Zapewnia także ochronę języków i kultur

mniejszościowych oraz przewiduje prawo do otwierania placówek edukacyjnych dla mniejszości narodowych". Traktat a następnie art. 3, 6, 11, 13 i 19 Traktatu UE (Dz.U. C191, z 29.07.1992), to ochrona Europejczyków przed łamaniem praw człowieka. Zacytowane wyżej fragmenty prawa międzynarodowego dają mniejszościom poczucie bezpieczeństwa ze strony państwa. Polska przyjęła i stosuje się do wytycznych.

9. Wnioski

Wspólny dialog zapewnia poczucie stabilności i bezpieczeństwa. W obliczu nowych wyzwań, przed jakimi teraz stoimy, napływem imigrantów, uchodźców, problem mniejszości, ludzi mieszkających wśród Polaków staje się na nowo ważny. Polacy, którzy w czasie II wojny światowej też tułali się po świecie i doświadczyli dyskryminacji, czy podchodzą ze zrozumieniem do mniejszości? Potem emigracja zarobkowa, walka o dobrobyt, czy uczuliły na potrzeby innych?

Polacy różnie postrzegają mniejszości. Zależy to od wychowania w rodzinie, kultury, poglądów politycznych. Zależy od środowiska, w którym żyjemy lub, z którym się identyfikujemy. Z całą stanowczością można stwierdzić, że ogólnie współistnienie różnych mniejszości obok siebie jest wyzwaniem. Komunikacja międzyludzka, międzykulturowa, spowodowała, że współistnienie Polaków z mniejszościami jest możliwe.

Jak pisze Jerzy Nikitorowicz (2010):

„Każda kultura musi być otwarta na kontakt z inną tradycją, gdyż tylko interakcje międzykulturowe pozwalają na pełne zrozumienie własnego dziedzictwa, swojego miejsca i obowiązku wobec niego, umożliwiając tym samym jego rozwój i doskonalenie. Człowiek i jego kultura najlepiej, bowiem egzystują w sytuacji zróżnicowania i ustawicznego spotkania z innym człowiekiem, gdyż tylko w takich warunkach mogą się rozwijać” (tamże, s. 366).

Wydawać by się mogło, że sprawy mniejszości są uregulowane, ale niektóre decyzje władz powodują, że nie wszyscy się z tym zgadzają. Nie są uregulowane kwestie nowych imigrantów: np. Czeczeńców, Wietnamczyków. Mimo postulatów, Ślązaków nie uznano za mniejszość etniczną. Ślązaków często określa się, jako tzw. grupę pograniczną, która w różnych czasach historycznych musiała wybierać między przynależnością do Polski lub Niemiec. Często „Ślązacy nie mogli sobie znaleźć miejsca albo wycofywali się do życia wspólnotowego albo emigrowali. Silna była więź etniczna, związek z grupą pochodzenia i regionem zamieszkania, a słaba identyfikacja narodowa”. „Odczucia grupy śląskiej, jej wyobcowanie kulturowe i historyczne było i nadal jest odbierane, jako problem samych Ślązaków, którzy nie chcą zasymilować się z Polską i Polakami. Politycy okazjonalnie zajmują się Śląskiem, a doraźne działania wobec grupy spoczywają w rękach urzędników, którzy realizują swoją politykę” (Szmeja, 2013, s. 185-186). Organy państwa mają obowiązek

wspierać mniejszości, z większym lub mniejszym skutkiem to robią, ale społeczeństwo polskie nawet do końca nie wie, jakie mniejszości zamieszkują kraj. Badania CBOS z 2005 pokazują, że 59% Polaków nie zna grup mniejszości zamieszkujących Polskę (Centrum Badania Opinii Społecznej, 2005). Dialog społeczności musi trwać. Tylko komunikacja międzykulturowa jest w stanie zainteresować Polaków sprawami mniejszości. Nie będzie wzajemnego zrozumienia i wzajemnej tolerancji, jeśli się nie poznamy, jeśli nie będziemy wzbogacać naszego życia politycznego, gospodarczego, społecznego, kulturalnego wartościami naszych mniejszości.

Bibliografia:

- Baryluk, M., Wawrzak-Chodaczek, M. (2009). *Wartość w komunikacji różnych grup społecznych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bryczkowska-Kirga, K. (2006). Sytuacja grup romskich w Polsce w kontekście kulturowo-edukacyjnym, *Rocznik Andragogiczny*, 99-108.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, (2005). *Tożsamość narodowa Polaków oraz postrzeganie mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce*, Warszawa: CBOS. BS/84, 9-11.
- Dziennik Ustaw z dnia 1 lutego 1995 roku, nr 22, poz. 209.
- Dziennik Ustaw z dnia 17 maja 1989 roku, nr 29, poz. 155.
- Dziennik Ustaw z dnia 19 grudnia 1966 r. Dz. U. z 1977 nr 38 poz. 167.
- Dziennik Ustaw z dnia 29 lipca 1992 Traktat o Unii Europejskiej.
- Dziennik Ustaw z dnia 6 stycznia 2005 roku, nr 17, poz. 141.
- Encyklopedia PWN*, (2011). Polska. Kościoły i związki wyznaniowe, za: <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Koscioly-i-zwiazki-wyznaniowe> (pobrano: 20.02.2020).
- Hanc, W. (2016). *Polska Rada Ekumeniczna i jej znaczenie dla ekumenicznego dialogu*, *Łódzkie Studia Teologiczne*, 25 (4), 13-28.
- Kajtoch, W. (1999). *Języki mniejszości narodowych w Polsce*, Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych.
- Konstytucja RP*, z dnia 2 kwietnia 1997, Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Kościół i związki wyznaniowe wpisane do rejestru Kościołów i innych związków wyznaniowych*, za: <https://www.gov.pl/web/mswia/rejestr-kosciolow-i-innych-zwiazkow-wyznaniowych> (pobrano: 20.02.2020).
- Labuda, G. (1987). O Kaszubach, o ich nazwie i ziemi zamieszkania, *Pomerania*, 5, 27-30.
- Madejczyk, P. (1998). *Mniejszości narodowe w Polsce. Państwo i społeczeństwo polskie a mniejszości narodowe w okresach przełomów politycznych (1944-89)*, Warszawa: ISP PAN.
- Markowska, D. (1995). *Komunikowanie międzykulturowe a wizerunek odmiennego*, "materiały z 17 MSNS i MPN), Zielona Góra: Wyższa Szkoła Inżynierska.

- Nikitorowicz, J. (2010). *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Gdańsk: GWP.
- Sobecki, M. (1997). *Funkcja etniczno-kulturowa szkół mniejszości narodowych*, Białystok: Trans Humana.
- Sulimowicz, A. (2001). Język karaimski: Starania o jego zachowanie, *Języki Obce w Szkole*, 6, 37-43.
- Szmeja M. (2013). Czy zmiana identyfikacji? Ślązacy we współczesnym społeczeństwie polskim, *Studia Migracyjne - Przegląd Polonijny*, 39 (1), 185-186.
- Wieniewski, M., Witkowska, M., Bilewicz, M. (2015). Uprzedzenia wobec Romów w Polsce, (w:) A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski (red.), *Uprzedzenia w Polsce*, 65-87, Warszawa: Liberi Libri.
- Zajączkowska, M.J. *Komunikacja międzykulturowa w okręgu przygranicznym*,
www.repozytorium.uni.wroc.pl, za:
<http://miz.com.pl/art/komunikacja%20międzykulturowa%20w%20okręgu%20%20przygranicznym.pdf>. (pobrano 5.04.2020).
- Żołędowski, C. (1992). Mniejszości narodowe w Polsce, *Polityka Społeczna*, 1, 8-10.

Doctor habitatus Edyta Wolter, prof. of Cardinal Stefan Wyszyński University
<https://orcid.org/0000-0001-9895-6462>
Faculty of History of Education and Nurture
Department of Pedagogical Sciences
Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

Educating and teaching the Polish society for proper relations with nature in the Second Republic of Poland (1918-1939)

Kształcenie i wychowanie społeczeństwa polskiego do prawidłowych relacji z przyrodą w II Rzeczypospolitej (1918-1939)

doi: 10.34766/fetr.v42i2.280

Abstract: The paper contains a historical and pedagogical interpretation of the issue of ecological education of the Polish society for the attitude of co-existence with the natural environment in the Second Republic of Poland (1918-1939), presented in "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" (in the period: 1927-1939). In the process of scientific research the method of qualitative research was applied (qualitative text analysis/qualitative analysis of the source document).

Keywords: The Second Republic of Poland (1918-1939), Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź, „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” (1927-1939), history of education, environmental protection, ecological education.

Abstrakt: Artykuł zawiera historyczno-pedagogiczną interpretację problematyki edukacji ekologicznej społeczeństwa polskiego do postaw współistnienia ze środowiskiem przyrody w II Rzeczypospolitej (1918-1939), przedstawionej na łamach „Czasopisma Przyrodniczego Ilustrowanego” (w cezurze: 1927-1939). W procesie badań naukowych zastosowano metodę badań jakościowych (jakościową analizę tekstu / analizę jakościową dokumentu źródłowego).

Słowa kluczowe: II Rzeczypospolita (1918-1939), Towarzystwo Przyrodnicze im. Stanisława Staszica w Łodzi, „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” (1927-1939), historia edukacji, ochrona przyrody, edukacja ekologiczna.

Introduction

The purpose of this paper is to explain the presentation of the educational value of environmental protection, teaching and indirect upbringing in the didactic and educational area of the Polish society for friendly relations with the natural environment, which is integrated with a human being, in the magazine entitled: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" (periodical of the Environmental Society of Stanisław Staszic) in the years 1927-1939. The readers were informed in the magazine about the activity of the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź. The printed reports prepared by the Management Board imply that the social association organized environmental trips, they gathered

environmental specimens for comparative purposes, they issued magazines devoted to nature, they took care about the environmental protection in Poland (security of valuable and rare specimens of nature). Whereas most members of the Society were teachers, "*Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane*" regularly presented the issues of education for ecological attitudes and environmental protection.

1. Educational value of environmental protection

"*Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane*" explains the meaning of the idea and applications in the scope of teaching and upbringing in the spirit of environmental protection. Józef Opacki (the delegate of the National Council of Environmental Protection) wrote about the beauty of the majesty of the Polish nature. He claimed that badly understood tourism destroyed nature in the Tatra mountains and human greed lead to the destruction of many species of animals (wisien, moose, chamois, groundhogs). He mentioned the following motives of environmental protection in the history of culture: historical and patriotic, commemorative, aesthetic, environmental and scientific, educational (compare: Opacki, 1929/1-2, p. 3). He emphasized that the idea of the environmental protection should be implemented by establishing national parks of nature (and in this way the initial landscapes should be protected), reserves should be created, particular monuments of nature should be protected. He claimed that the most important motive of the environmental protection is the educational aspect concerning the process of education and upbringing of the Polish society (especially youths and children) for active ecological attitudes, environmental protection (compare. *ibidem*, p. 4-5).

The issue of ecology was also undertaken by Władysław Szafer, the professor of the Jagiellonian University. In his opinion the scientific motive justifies the protection of wild/genuine nature and natural compounds of plants and particular species of animals against destruction. The natural reserves are the workshops of scientific work enabling the research of the laws of nature (compare Szafer, 1929/7-8, p. 210). The historical and commemorative motive fosters the maintenance of arctic and high mountain plants, which are specific monuments of the former Ice Age (compare *ibidem* p. 211). Considering the aesthetic motive, the beauty of nature is valued, the protected "selfness" of landscapes as the natural context of the country of a given region (compare *ibidem* p. 212). The moral motive of environmental protection may constitute a foundation to develop the attitudes of aesthetic sensitivity, reducing anthropocentric concepts of human life in nature (compare *ibidem* p. 213). Prof. Władysław Szafer recognized the widely understood educational motive/purpose, because thanks to the process of ecological education (carried out at home and at school) it appeared to be possible to "improve a human being" (*ibidem*, p. 213-214).

The educational meaning of the protection of the world of plants was described by the professor of the Poznań University Adam Wodziczko (see Wodziczko, 1929/7-8, p. 225). The development of ecological attitudes, teaching children about love and friendship towards animals was described by the professor of the Poznań University, Edward Lubicz Niezabitowski. He appealed: "let everybody enroll to be a member, not only of the League for Nature Conservation, but also the Animal Care Society" (Lubicz Niezabitowski, 1929/7-8, p. 241). Ludwik Jaxa-Bykowski claimed that the knowledge of one's own country nature serves the shaping of patriotic attitudes among youths and children (see Jaxa-Bykowski, 1937/7-8, p. 180-185).

In the analyzed periodical the need to counteract the reduction of didactic hours dedicated to lessons about nature was emphasized (see *W obronie nauczania przyrody w szkole*, 1929/3-6, p. 122). Reports from the celebration of the Environmental Protection Week were printed. The examples may be the celebrations of the holiday in Krakow, in the following days: 10-18 March 1929 based on the initiative/care of the Circle of Naturalists, students of the Jagiellonian University, during which the following professors gave lectures: prof. Władysław Szafer (title: *Idea and organization of environmental protection*), prof. Walery Goetel (*Idea and completion of National Parks in Poland and abroad*), prof. M. Siedlecki (*How to protect flora and fauna of the oceans?*), prof. J. Smoleński (*Protection of landscape*), prof. Stanisław Kreutz (*Protection of still nature*), prof. Stanisław Sokołowski (*Protection of trees and forests*) (*Announcements. Report...*, 1929/3-6, p. 129).

In "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" a report was published from the celebration of the Environmental Protection Day in Warsaw of 10 January 1932 in the hall of the Warsaw Gardeners Society (ul. Bagatela 5), which was organized by the League for Nature Conservation and the Warsaw Committee of the National Nature Conservation Council (see *Nature Protection Day...*, 1932/1-2, p. 83). Speeches devoted to the issues of environmental protection were given by: Bolesław Hryniewiecki, Władysław Szafer, Jan Sokołowski, Walery Goetel (compare *ibidem*). There were also articles about the celebration of the Nature Protection Week in Poznań, in the days 28 April - 5 May 1934 under the slogan: *Care and protection of nature as the way to show love for the fatherland*. A detailed schedule of the celebration was presented in the same. The readers learned about readings and speeches devoted to the issue of environmental protection, planned trips to forests and parks were organized (guided by prof. Adam Wodziczko). Allotments were visited, the Museum of Nature and the Palm House in the Wilson Park, birds in the Botanical Garden were watched. The celebration ended with a march of animals and their owners (on the Day of Kindness for Animals on 5 May 1934) (compare *Report from the Planting Week...*, 1934/5-6, p. 223). It should be emphasized that readers were informed about the celebration of the Nature Protection Week in Tarnopol in the period 29 April - 4 May, which also was very popular among the local people (see *Nature Protection Week...*, 1934/5-6, p. 223-226).

The Exhibition of National Parks and Reserves in the Hall of the Institute of Geography of the Jagiellonian University was very popular (ul. Grodzka 64), which, under the leadership of professor Władysław Szafer, was prepared by university students - members of the Naturalists Society of the Jagiellonian University. In general, seven hundred exhibits were presented and they came from the collection of the National Council of Environmental Protection, the Botanical Institute and the Zoological Institute of the Jagiellonian University, the Physiographical Museum of PAU, the Tatra Mountains Society, the Sightseeing Society, the Municipal Forests Management, as well as from the private collections of the Jagiellonian University professors. Most income obtained during the celebration of the Nature Protection Week in Krakow was assigned to buy out the remains of the Makutra meadow near Brody.

There were also texts about the projects of other exhibitions, which popularized the idea of environmental protection, such as the exhibition in Łódź planned for November/December 1929 devoted to the beauty and protection of the Polish nature (see *Organization of the IV nature exhibition...*, 1929/5-6, p. 205). Edward Mieczysław Potęga, in his report of the exhibition, described the interest of the Polish society in valuable exhibits of nature (also foreign ones) and readings, speeches given by prof. W. Goetek and prof. E. Lubicz Niezabitowski (see Potęga, 1929/7-8, p. 296-299). The issue of the environmental protection was the subject of the School Exhibition in Poznań in the period 7-16 December 1934 H. Szafranówna described its particular sections (see Szafranówna, 1935/4-5, p. 138-143), especially protected plants and birds, and devoted to environmental protection in the humanities (see *ibidem*, p. 141), the arts (see *ibidem*, p. 142) and in the activity of environmental societies (see *ibidem*). M. Piotrowska informed the readers about the exhibition of the nature photography dedicated to national parks and protected plants and animals, which was held in Warsaw in the period 23-30 May 1935. Piotrowska, 1935/8, p. 267-268). Emil Jarmulski described the exhibits presented at the show entitled: *Our forests and environmental protection in Lviv*, among others photos/pictures, maps of the monuments of nature, protected plants and animals (see Jarmulski, 1936/5-8, p. 198-199).

The analyzed magazine printed the reports of the celebration of the Forest Holiday/Forest Day. The example is the celebration in Łódź as the implication of the holiday in the whole area of the Second Republic of Poland, on the last Saturday of April 1934, initiated by the Main Committee of the Forest Holiday in Warsaw (chosen by the Foresters Society in the Republic of Poland). An appeal was addressed to the directors of junior high schools, vocational high schools and other social organizations, to organize special readings and trips to forests for children and the youths of common schools connected with symbolical trees planting (compare *Report from the celebration...*, 1934/2-4, p. 156-157). In further years there were also reports on the Forests Holiday Celebration from initiative of the Republic of Poland Foresters Association (see: *Ruch przyrodniczy...*, 1935/6-7, p. 221-222). The

examples may be the reports of the Forest Day celebration in 1938 in Łódź under the slogan *We plant trees* (compare *Report...*, 1938/5-6, p. 186-187) and in Radomsko. Students of higher classes of common schools and junior high schools planted trees and listened to readings, took part in talks about the environmental protection, watched films and slides about the meaning of the protection of forest areas (compare *Report from the "Forest Day"...*, 1938/5-6, p. 188).

In "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" the key meaning of the process of environmental education at school was explained many times, projects and excerpts of nature teaching were printed (see *Nature science teaching program...*, 1929/5-6, p. 187-202). In 1937 an extensive article by Bohdan Dyakowski was written on the content of the issue of environmental protection in the teaching programs, in connection with a school reform in 1932. Dyakowski emphasized that the Ministry of Religions and Public Enlightenment, when it initiated discussions on this subject (in particular after the paper written by prof. Władysław Szafer - the delegate of the Minister of Religions and Public Enlightenment for environmental protection, during a conference in 1929) and later in the process of preparing new didactic and educational programs, accounted for the issue of environmental protection. A decision was made in that time about introducing environmental protection, not only for educational programs of all levels, but it was also included in the education of scouts, youths of military preparation camps. It was emphasized that the idea of environmental protection should be constantly present in education in Poland, in teaching about nature, geography, history and the Polish language (...) any inclinations to thoughtless and completely unnecessary collecting of plants and animals should be discouraged, as it causes depletion of rare forms and sometimes a total vanishing. (...) The completion of such a program depends entirely on a proper awareness of teachers (...) in teacher training colleges" (Dyakowski, 1937/1-4, p. 50) and during vacation courses dedicated to teachers.

Dyakowski stated that new school programs (1932) both for common schools, as well as for junior high schools fulfill the above mentioned criteria. He stated that the *Teaching program for public common schools* teaching about nature includes, among other educational goals, the "connection between students and the world of living creatures by frequent contact with them, by growing respect for life in all its forms, feelings towards the nature of the fatherland, expressed in the respect of its landscape. Educational impact on youths should be accompanied with the slogan <everything that is alive and is not a threat to humans should be protected >" (ibidem).

Similar thoughts were verbalized in the *Teaching Program for Junior High Schools*, accounting for the shaping of ecological attitudes (compare ibidem, p. 51). Although the above mentioned programs do not contain/do not introduce a separate educational subject devoted to environmental protection, they do not enable a free choice in this scope. They define a gradual realization of the issue of environmental protection depending on the age of

the students and developmental possibilities of youths and children. For example the subject of environmental protection in grades I and II of common school is based on children's feelings and emotions, which, in Dyakowski's opinion is the first preparation of the "ground for planting the idea of environmental protection" (ibidem). In particular, children have feelings towards animals also while playing at home (with cats and dogs), which serves well in developing positive emotions for animals. In second grade, common school children feed birds in winter, they install birdhouses for them and they care about their cleanness. Dyakowski emphasized that in grades 3 and 4 positive attitudes are deepened, as well as feelings towards animals, also the livestock, which should be protected and have good conditions of life. Besides, children learn how to care about plants in pots or in the school garden. It serves well the love of the idea and application actions in the scope of environmental protection, it preserves friendly feelings toward living creatures. It is a basis for a versatile recognition of rules of environmental protection. In grade 5 the issues of dying out species are discussed and the need to protect them. Whereas in the sixth grade of common school children get to know the notions of environmental protection (such as national parks), they try to understand better the motives of environmental protection (compare ibidem p. 53). When discussing the teaching program in the scope of environmental protection, he emphasized the meaning of the educational function, which is expressed mostly in making the students aware of active attitudes of the protective care, compassion and helping animals (compare ibidem, p. 54).

Bohdan Dyakowski stated that in the process of junior high school teaching, active ecological attitudes should be developed, "the youths should be familiar with environmental protection" (ibidem, p. 55), the protective value of monuments of nature in Poland should be explained, dying out trees, forest reserves. The youths should undertake team actions to care about birds. Direct relations with the fatherland nature are based on explorations during trips, especially when teachers regularly teach the youths the ideas of environmental protection. The teaching program in high school after 1932 also emphasized the subject of the environmental protection and its educational meaning. The activity of youths in environmental circles was a supplementation of school activities and it served to care about the local objects/nature reserves, feeding birds in winter, making birdhouses for them (compare ibidem p. 56). According to Dyakowski, thanks to the protection of nature, the educational process for ecological attitudes it is possible to raise the level of the national culture (compare ibidem p. 56; compare Dyakowski, 1938/1-2, p. 50-53).

The docent of the Lviv School of Technology, Waclaw Werner stated that watching nature has a positive influence on the development of the emotional part of the children's personality and it develops their exploratory and inventive abilities. What is more they enable recognizing and understanding human life in the natural ecosystem (compare Werner 1929/5-6, p. 144-152; compare Jarmolińska, 1930/3-4, p. 116-119). In this context

M. Frankowska wrote about the educational value of school exhibitions of nature (Frankowska, 1929/5-6, p. 181-184).

In "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" it was emphasized that the protection of nature is a cultural and conceptual trend, which, as already mentioned here, has an educational value. It was stated that the issue of environmental protection should be realized not only in the subjects devoted to nature, but also at history, at geography and science about Poland, by applying various methods of teaching (such as a conversation, discussion). It was recommended to undertake cooperation with the National Council of Environmental Protection and to organize school trips, to create nature circles (compare *Memorjał do Ministerstwa* ("Memorial to the Ministry" WRiOP..., 1929/7-8, p. 277-281), the purpose of which is to protect nature, to enrich ecological knowledge (*Sprawozdania i komunikaty. Z działalności...*, 1931/5-6, p. 260; compare Treichel, 1931/7-8, p. 344-345). M. Majkowska, when she was considering the purposes and tasks of school nature circles she stated "let the child love everything that surrounds it, everything alive and suffering around and by the same let the child love mostly the fatherland, its nature and people" (Majkowska, 1930/5-7, p. 203). Emil Jarmulski emphasized that in the school circles of nature, the issue of environmental protection should be taken into account in cooperation with the League for Nature Conservation (compare Jarmulski, 1932/1-2, p. 63). The issue of environmental protection should be realized every day at every lesson of nature, active ecological attitudes should be developed (compare Jarmulski, 1929/7-8, p. 282-289). For example thanks to the protection of the local nature and the active participation of youths and children in works in the area of the school garden, planting trees (and taking care of them), protecting birds, gathering information on the protection of nature and preparing and editing notes about this subject (compare Rewieński, 1930/1-2, p. 14-20).

As already mentioned, youths and children (in all school grades) were encouraged to establish bird friends circles, the purpose of which is to help birds in winter and in the breeding period (compare *Statute Example...*, 1930/1-2, p. 21-22). They were also encouraged to prepare lists of birds observed by the members of particular bird friends circles (see *List of birds...*, 1930/1-2, p. 22-24).

Klotylda Szymańska enumerated the following purposes of the students' activity in environmental circles / nature protection circles:

- development of knowledge of nature, respect for the laws of nature and positive feelings for the environment,
- development of the sense of responsibility for the life environment,
- running practical classes (for example making birdhouses and nest boxes),
- feeding birds in winter,
- active participation in social life,
- promoting economical lifestyle among youths,

- preparing and making speeches and introductions to discussions on the protection of nature,
- care about keeping the beauty of the fatherland for future generations,
- participation in the celebrations of the Environmental Protection Days,
- making school nature reserves (compare Szymańska, 1933/5-7, p. 176-184; compare Dyakowski, 1935/1-3, p. 71).

Jadwiga Dyakowska reminded that the Krakow Branch of the League for Nature Conservation, in order to develop regular cooperation with Circles of the Young Friends of the League for Nature Conservation (which were established in common schools and in high schools in the Second Republic of Poland) introduced the custom of sending annual reports by the League Circles. She emphasized that the circles focused both on self-education as well as on practical activity - in particular on the protection of birds, getting food and feeding them in winter, on making birdhouses (compare Dyakowska, 1936/5-8, p. 156). She gave examples of daily activities of the circles, which acted for example in the Common School No. 1 in Międzyrzecze (in 1935 about 5 kg seeds from wild plants and about 5 kg of linen and rapeseed was gathered) in the Blessed Kinga Junior High School for Girls in Tarnów (collecting seeds for birds) in the National Female Teacher Training Seminar in Lublin (care about birds, observations of nature, in 1934 helping female students in preparing a Christmas tree for birds) and in many other schools in the Republic of Poland (compare *ibidem*, p. 157).

Dyakowska mentioned other examples of the activity of the circles for the protection of nature, such as for example developing the attitudes of friendship with animals, care about their hygiene, securing bird nests against cats, fighting against shooting birds and catching them by children, protection of rare species of local plants, preventing breaking tree branches and cutting their cortex, picking flowers, littering during trip stops. In her opinion, youths and children should prepare colorful tables about protected plants, they should plant trees and photograph nature. In the area of self-education Dyakowska recommended organizing meetings, at which youths would present speeches devoted to environmental protection and discussions on environmental protection. What is more, she proclaimed that it was valuable to read books and magazines devoted to nature. She stated that the conceptual and applicative activity of youths in the scope of environmental protection has not only an educational meaning, but also it helped to develop attitudes of compassion for animals suffering (compare *ibidem*, p. 158-162; compare Dyakowska, 1938/1-2, p. 44-49).

Emil Jarmulski presented a program of phenological observations in common school and in junior high schools. He explained that as far as “the task of ecology is to find a correlation between the growing ground and the morphology of particular species and their compounds”, the task of phenology is to mark a correlation between atmospheric (meteorological) conditions as the outside factor and the process of the plants growth”

(Jarmulski, 1931/1-2, p. 83-88). PhD. Wanda Karpowiczówna published her speech on applying the dalton plan at the zoology and botanics classes, which she gave at the meeting of the Methodological Section at the Warsaw Department of the Polish Environmental Pedagogical Society. She noticed the value of developing the exploratory independence of students, their individual learning pace and the development of the attitude of liability thanks to the system of organization of school work (compare Karpowiczówna, 1931/5-6, p. 239-244). The subject of applying the dalton plan in the process of academic learning was undertaken by Ludwik Jaxa-Bykowski. In this context he explained that the thesis "learning instead of teaching" should be understood as adjustment of the pace of the teaching process to individual possibilities of students along with the development of independence of exploring knowledge (compare Jaxa-Bykowski, 1937/7-8, p. 236-241).

In the section *Reports and announcements* readers were informed about the activity of people, who had achievements in the field of environmental protection, such as Wanda Haberkantówna (1871-1930) (PhD. in chemistry and natural sciences), who was a visitor at the Ministry of Religions and Public Enlightenment (compare *Reports and announcements*, 1930/3-4, p. 126). She translated a few books devoted to nature from French to Polish, for educational use at schools. She obtained university education in Geneva (1897) (compare Lubodziecka, 1930/3-4, p. 126-129). In "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" it was also written about the activity of George Kerschensteiner - a German pedagogue, author of many works devoted to the issue of teaching and educating youths and children, also in the scope of knowledge about nature (compare *Reports and announcements...*, 1932/7-8, p. 285-286; compare Szymańska, 1933/5-7, p. 180).

2. Educational value of school gardens and city parks

The meaning of a school garden was also described many times in the analyzed magazine as an educational measure, especially during lessons on nature. The articles of PhD. Aniela Kozłowska entitled *About the meaning of a school garden for teaching nature at schools* (see Kozłowska, 1927/1, p. 35-37) and prof. Stefan Miller entitled *Botanical Garden in Zamość* (see Miller, 1927/1, p. 156-157). Professor of the Poznań University, Adam Wodziczko wrote about the educational value of the School Botanical Garden opened on 13 September 1925 (in the presence of the President of the Republic of Poland) (see Wodziczko, 1927/1, p. 38), whereas A. Dmochowski described the school botanical garden at the Botanical Workshop in Vilnius (Dmochowski, 1927/1, p. 39-50). Henryk Wyszacki explained the educational meaning of the Botanical Garden in Łódź (see Wyszacki, 1927/1, p. 55-56). PhD. J. Antoniewicz justified the educational and didactic value of school gardens in the process of the education of children. He mentioned the pedagogical concept of the Swiss pedagogue Johann Heinrich Pestalozzi (compare Antosiewicz, 1928/2-3, p. 74-75).

Emil Jarmulski, when he wrote about practical guidelines concerning seeding and growing plants (detailed didactics / methodology of educational classes in the garden) he stated: "school garden is an integral part of every general school and at the same time it creates the first school workshop" (Jarmulski, 1929/3-6, p. 95).

According to Stefan Rogowicz, the main task of didactic gardens is "making a direct connection between a human being and a living nature to get acquainted not only with a living form of fauna and flora, but also with living phenomena of plants and animals in possibly natural forms. Therefore a general rule, irrespective of the nature of the didactic garden, should be copying of the life of plants and animals in the environment and conditions, which are as close as possible to the natural ones" (Rogowicz, 1932/7-8, p. 261-268). In the analyzed magazine the sequence of works undertaken in the school garden was explained, in particular months of spring (in March, April and May) (compare Rządowska, 1933/1-3, p. 95-98). It was stated that in the process of teaching nature it is indispensable that children should have direct contact with nature and that is why there should be a garden in every school, understood as a workshop equipped in didactic means for observing nature (compare Miller, 1933/5-7, p. 184-193; compare Wodzińska-Matawska, 1933/5-7, p. 239-241). It was emphasized that a school garden is an indispensable didactic measure in teaching botanics and zoology in high school (see Barański, 1937/7-8, p. 195).

In „Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane” there were texts devoted to parks and city gardens in Łódź. It was stated that they not only make the city healthier and more beautiful (the aesthetic value), but they also add to the implementation of the idea of the inhabitants getting closer to nature. They are the actual connector between people and nature. The example may be the park established in 1897, the Park of Henryk Sieniewicz Łódź (its stand was described in the analyzed magazine) (compare Rogowicz, 1931/1-2, p. 44-52), and also the Park of Stanisław Staszic in Łódź, established in 1901 (compare Rogowicz, 1931/3-4, p. 141-150). In the magazine it was also written about children, who care about their plants in school gardens in Warsaw at ul. Dobra 76 and Bonifraterska (see *Municipal school gardens...*, 1932/3-4, p. 164). Antoni Szydłowski assumed that the applicative activities in the scope of growing plants in school gardens fulfill an educational and didactic function in developing the attitudes of the children's liability and self-discipline. Especially thanks to ensuring appropriate growing conditions: preparing soil for seeding and growing plants in school conditions, taking care about seedlings, their skillful watering (compare: Szydłowski, 1936/1-2, p. 23-32), as well as reading books and articles devoted to growing plants and protecting nature.

Conclusion

Based on the analysis of the internal printed source: "Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane" (for the period 1927-1939) it was stated that the subject magazine informed readers about the activity of the Environmental Society of Stanisław Staszic in Łódź. Since 1930 there were also texts about the activity of the Polish Environmental Pedagogical Society. Reports and announcements were printed in the field of environmental protection, articles about the meaning of versatility of fauna and flora as well as the protective care for living and calm nature for the life environment. Forest reserves and other protected areas were discussed, such as the National Park in the Tatra Mountains. Excerpts were printed from the normative acts for environmental protection. There were also articles about the activity of social organizations and societies (the National Council of Nature Protection, the League for Nature Conservation). Another important subject was the meaning of the teaching and educational process for active ecological attitudes, and also, in this context, the celebration of the Week of Environmental Protection, Environmental Protection Day, the Forest Holiday, the Forest Day, which were organized in many places in the period of the Second Republic of Poland. What is more, there were texts about the activity of school environmental circles, friends of birds, applying innovative systems and methods of teaching during subjects devoted to nature (the dalton plan). The didactic value of school gardens, botanical gardens and city parks was described.

Bibliography:

- Antoniewicz, J. (1928). Wielkomięjskie ogrody szkolne, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi* 2 (2-3), 74-75.
- Barański, F. (1937). Doświadczenia nad użyciem ogrodu szkolnego przy nauce przyrody w gimn. im. A. Mickiewicza w Poznaniu, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 11 (7-8), 195.
- Dmochowski, A. (1927). Szkolny ogród botaniczny przy Pracowni Przyrodniczej w Wilnie, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi*, 1 (1), (marzec 1927), 39-50.
- Dyakowska, J. (1929). Cele i zadania pracy nad ochroną przyrody w kółkach szkolnych, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 12, (51-52), 44-49.
- Dyakowska, J. (1936). Praca kółek szkolnych na polu ochrony przyrody, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 10 (5-8), 156.

- Dyakowski, B. (1937). Ochrona przyrody w naszych programach szkolnych, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 11 (1-4), 50.
- Dyakowski, B. (1935). Ochrona roślin a praca kółek szkolnych w zimie, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 9 (1-3), 71.
- Dyakowski, B. (1938). Programy dla liceów a ochrona przyrody, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 12 (1-2), 50-53.
- „Dzień Ochrony Przyrody” w Warszawie. (1932). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 6 (1-2), 83.
- Frankowska, M. (1929). Szkolne wystawy przyrodnicze, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3 (5-6), 181-184.
- Jarmolińska, H. (1930). Obserwacje przyrodnicze na wycieczkach szkolnych, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 4 (3-4), 116-119.
- Jarmulski, E. (1929). Ochrona, opieka i miłość przyrody jako integralna część nauczania przyrodoznawstwa, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3 (7-8), 282-289.
- Jarmulski, E. (1931). Program obserwacji fenologicznych w szkole powszechnej i gimnazjum niższem, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 5 (1-2), 83-88.
- Jarmulski, E. (1929). Program prac w ogrodzie szkolnym, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi*, 3 (3-6), 95.
- Jarmulski, E. (1929). Szkolne organizacje przyrodnicze, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 6, (1-2), 63.
- Jarmulski, E. (1936). Wystawa pt. „Nasze lasy i ochrona przyrody we Lwowie”, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 10 (5-8), 198-199.
- Jaxa-Bykowski, L. (1937). Pierwiastek patriotyczny w nauczaniu przyrody, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 11, (7-8), 180-185.

- Jaxa-Bykowski, L. (1937). System daltoński w szkole akademickiej, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 11 (7-8), 236-241.
- Karpowiczówna, W. (1931). Próba realizacji systemu daltońskiego na lekcjach zoologii i botaniki, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 5, (5-6), 239-244.
- Komunikaty i sprawozdania. „Jerzy Kerschensteiner”. (1932). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 6 (7-8), 285-286.
- Komunikaty. Sprawozdanie z „Tygodnia Ochrony Przyrody w Krakowie”. (1929). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi*, 3 (3-6), 129.
- Kozłowska, A. (1927). O znaczeniu ogrodu szkolnego dla nauczania przyrody w szkołach, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi*, 1 (1) (marzec 1927), 35-37.
- Lubicz Niezabitowski, E. (1929). Stosunek człowieka do zwierzęcia, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3 (7-8), 241.
- Lubodziecka, R. (1930). Wspomnienie pośmiertne, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 4, (3-4), 126-129.
- Majkowska, M. (1930). Cele i zadania kółek przyrodniczych, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 4 (5-7), 203.
- Memoriał do Ministerstwa WRiOP w sprawie wprowadzenia ochrony przyrody do nauczania szkolnego, (1929). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3, (7-8), 277-281.
- Miejskie ogrody szkolne w Warszawie, (1932). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 6 (3-4), 164.
- Miller, S. (1933). Ogród przyrodniczy, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 7 (5-7), 184-193.
- Miller, S. (1927). Ogród przyrodniczy w Zamościu, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi*, 1 (1) (marzec 1927), 156-157.
- Opacki, J. (1929). Piękno przyrody polskiej i jej ochrona, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi*, 3 (1-2), 3.

- Organizacja IV wystawy przyrodniczej w Łodzi pt. „Przyroda Polski, jej piękno i ochrona”, (1929). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3 (5-6), 205.
- Piotrowska, M. (1935). Wystawa fotografii przyrodniczej, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 9 (8), 267-268.
- Potęga, E.M. (1929). Sprawozdanie z wystawy pt. „Przyroda Polski, jej piękno i ochrona” 16 XI-22 XII 1929r., *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3 (7-8), 296-299.
- Program nauki przyrody w szkole powszechnej (projekt). (1929). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3 (5-6), 197-202.
- Przykład Statutu: Statut Kółka Przyjaciół Ptaków założonego w roku.... (1930). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 4, (1-2), 21-22.
- Rewieński, L. (1930). Szkoła wobec zagadnienia ochrony ptaków w mieście i osiedlach, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 4 (1-2), 14-20.
- Rogowicz, S. (1932). Ogrody dydaktyczne, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 6 (7-8), 261-268.
- Rogowicz, S. (1931). Park im. Staszica w Łodzi, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 5 (3-4), 141-150.
- Rogowicz, S. (1931). Parki i ogrody miejskie m. Łodzi, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 5 (1-2), 44-45.
- Ruch przyrodniczy w Łodzi. Święto Lasu, (1935). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 9, (6-7), 221-222.
- Rządkowska, M. (1933). Wiosenne prace w ogródku szkolnym, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 7 (1-3), 95-98.
- Spis ptaków zaobserwowanych przez Kółko Przyjaciół Ptaków przy Gimnazjum J. Zamoyskiego w Warszawie w roku 1926-1927 w różnych częściach stolicy i jej okolicy, (1930). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 4 (1-2), 22-24.

- Sprawozdania i komunikaty*, (1930). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 4 (3-4), 126.
- Sprawozdania i komunikaty. Z działalności Koła Miłośników Przyrody w Toruniu*, (1931). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 5 (5-6), 260.
- Sprawozdanie z „Dnia Lasu” odbytego 7 maja b.r. w m. Radomsku*, (1938). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 12 (5-6), 188.
- Sprawozdanie z obchodu „Dnia Lasu” w Łodzi*, (1938). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 12 (5-6), 186-187.
- Sprawozdanie z obchodu „Święta Lasu” na terenie m. Łodzi i okolic*, (1934). in: *„Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929”*, 8 (2-4), 156-157.
- Sprawozdanie z Tygodnia Krzewienia Miłości Przyrody w Poznaniu*, (1934). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 8 (5-6), 223.
- Szafer, W. (1929). *Motywy ochrony przyrody*, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3 (7-8), 210.
- Szafranówna, H. (1935). *Szkolna Wystawa w Poznaniu pod hasłem ochrony przyrody*, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 9 (4-5), 138-143.
- Szydłowski, A. (1936). *Hodowla roślin w izbie szkolnej*, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 10 (1-2), 23-32.
- Szymańska, K. (1933). *Praca w kółkach przyrodniczych, jako czynnik wychowawczy*, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 7 (5-7), 176–184.
- Treichel, A. (1931). *Organizujemy przy szkołach kółka przyrodnicze*, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 5 (7-8), 344-345.
- Tydzień Ochrony Przyrody z wystawą w Tarnopolu*, (1934). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodniczego im. S. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodniczego Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 8 (5-6), 223-226.

- Werner, W. (1929). Wychowawcze znaczenie nauczania przyrody w szkole, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3 (5-6), 144-152.
- W obronie nauczania przyrody w szkole, (1929). *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi*, 3 (3-6), 122.
- Wodziczko, A. (1929). Gatunkowa ochrona roślin w Polsce, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi i Polskiego Przyrodniczego Towarzystwa Pedagogicznego*, 3 (7-8), 225.
- Wodziczko, A. (1927). Szkolny Ogród Botaniczny w Poznaniu, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi*, 1 (1) (marzec 1927), 38.
- Wodzińska-Matawska, J. (1933). Szkolny ogród botaniczny w Poznaniu i ogródki szkolne w Kuratorjum Poznańskim, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Tow. Przyrodn. im. St. Staszica w Łodzi od r. 1927 i Polskiego Przyrodn. Tow. Pedagogicznego od r. 1929*, 7 (5-7), 239-241.
- Wysznacki, H. (1927). Sprawa założenia ogrodu botanicznego w Łodzi, *Czasopismo Przyrodnicze Ilustrowane Organ Towarzystwa Przyrodniczego im. St. Staszica w Łodzi*, 1 (1) (marzec 1927), 55-56.

Dr Kinga Lenzion, <https://orcid.org/0000-0003-2809-0565>
Instytut Nauk Socjologicznych,
Wydział Społeczno-Ekonomiczny
UKSW

Dialog kultur? Edukacja w językach europejskich w Afryce Subsaharyjskiej na przykładzie Madagaskaru

Dialogue of cultures? Studying in European languages in Sub-Saharan Africa. Case study: Madagascar

doi: 10.34766/fetr.v42i2.248

Abstrakt: Na Madagaskarze, tak jak w innych krajach Afryki Subsaharyjskiej, nauczanie od poziomu gimnazjum, prowadzone jest w języku europejskim. Malgaskie dzieci, które w środowisku rodzinnym i sąsiedzkim, posługują się wyłącznie rodzimym językiem, w szkole mają styczność z językiem francuskim, a tym samym z kulturą europejską. Należy zaznaczyć, że nauka języka obcego nie ogranicza się tylko do przyswojenia określonych systemów znaków i struktur formalnych przez uczniów ale jest to także płaszczyzna spotkania kultur. Dlatego też edukacja językowa powinna opierać się na wytycznych edukacji międzykulturowej, której istotą jest dialogu kultur, uwzględniający bogactwo i niepowtarzalność, każdej z nich.

Autorka w 2016 i 2018 roku przeprowadziła badania terenowe wśród malgaskich uczniów. Pytania dotyczyły m.in. ich stosunku do języków – malgaskiego i francuskiego, którymi malgaska młodzież posługuje się w środowisku rodzinnym i szkolnym. Zebrany materiał wskazuje, że malgaski program nauczania nie bazuje na dialogu kultur. Język rodzimy, a tym samym kultura malgaska jest w procesie edukacji deprecjonowana. W swoich wypowiedziach uczniowie zaznaczali, że rodzimy język malgaski ma dla nich wysoką wartość symboliczną, jest wyznacznikiem ich tożsamości narodowej, ale jednocześnie jest to język o niskiej wartości w sferze edukacji i pracy. Natomiast język francuski cieszy się wysokim prestiżem wśród uczniów, jako język nauki, kultury i nowoczesnych technologii. Jest to język kojarzony z sukcesem oraz z osobami wykształconymi. Często też badani przeszacowują jego znaczenie we współczesnym świecie.

Słowa kluczowe: dialog kultur, edukacja międzykulturowa, kultura rodzima, malgaski uczeń, nauczanie w językach obcych

Abstract: As in all the other countries of sub-Saharan Africa, instruction at the middle-school level are provided in a European language. Malagasy schoolchildren whose interactions within the family and among neighbours are conducted exclusively in their native tongue, learn to use French, and get to know European culture. It must be highlighted that teaching a foreign language is not limited to teaching a system of signs and formal structures; it is also the teaching of a different culture. This is why, foreign language teaching should be based on the guidelines of intercultural education which relies on a dialogue of cultures which in turn takes into account of richness and uniqueness of every culture.

In 2016 and 2018 the author conducted field research among Malagasy students. Her questions related – among others -- to the attitude of the indigenous children to Malagasy spoken at home and French spoken at school. The garnered material shows that the Malagasy syllabus is not based on a dialogue of cultures. The native language, and thus the Malagasy culture, become depreciated in the course of education. The respondents indicated that the native Malagasy language has a high symbolic value and is treated as the indicator of their national identify; for all that, its value in the area of education

and employment is rather low. The French language, on the other hand, enjoys high prestige among the students as the language of science, culture, and novel technologies. French is associated with success and with educated persons. Very often its importance in the contemporary world is also overestimated by the respondents.

Keywords: dialogue of cultures, intercultural education, indigenous cultures, Malagasy student, teaching in a foreign language

Wprowadzenie

Dialog to spotkanie dwóch stron – osób lub społeczności, w celu wzajemnego poznania się i zrozumienia (Nikitorowicz, 2018, s. 84). To rodzaj komunikacji międzyludzkiej, w trakcie której uczestniczące w niej podmioty zarówno dają się poznać, wyrażają i definiują siebie, jak i gotowe są na poznanie swojego partnera oraz na przemianę, na wyjście poza własne „ja”. Prawdziwy dialog to dążenie w toku wymiany myśli do poznania prawdy. Zakłada on równość obu stron oraz ich wzajemny szacunek i respektowanie się (Bronk, Salamucha, 2010, s. 16). W odpowiednim też czasie, każda ze stron jest gotowa na przyjęcie roli zarówno nauczyciela, jak i ucznia. W dialogu człowiek ofiaruje to kim jest i gotowy jest na przyjęcie tego daru od współrozmówcy. Stąd każdy człowiek potrzebuje dialogu, aby móc się zidentyfikować i umieścić się w społeczności, wśród której żyje (Żółkowska, 2013, s. 25-28).

Współczesny świat, którego immanentną cechą jest wielokulturowość, nieustannie stawia jednostkę w obliczu wielości i różnorodności kontaktu z osobami spoza jej kręgu kulturowego. Stąd istotny stał się dziś dialog kultur, który umożliwiłby jednostką wchodzenie nie tyle w relacje wielokulturowe, ale przede wszystkim w relacje międzykulturowe. Oba pojęcia – wielokulturowość i międzykulturowość – zakładają spotkanie kultur, poznawanie różnic, jednak tylko „w przypadku międzykulturowości zachodzą wzajemne relacje prowadzące do interakcji o charakterze trwałym, które zapewniają wzajemną wymianę wartości, uczenie się siebie, przełamywanie stereotypowych barier, otwartość na współpracę i gotowość do działań wspólnotowych” (Jaskuła, Korporowicz, 2017, s. 38; por. Lewowicki, 2014).

W dialogu kultur istotne jest aby z jednej strony ustrzec kultury przed procesem globalizacji, a w efekcie postępującej ich homogenizacji, a z drugiej strony uchronić je przed lokalnym egocentryzmem, prowadzącym do stygmatyzacji i wykluczenia „obcych” z głównego nurtu życia społecznego. Taki dialog zakłada w pierwszej kolejności podróż do wnętrza własnej, odziedziczonej po przodkach kultury. Istotna jest tu identyfikacja jednostek z ich własną kulturą, która opiera się na jej znajomości i akceptacji (Nikitorowicz, 2018; por. UNESCO, 2009, s. 37-60). Międzykulturowość nie oznacza bowiem wymieszania, czy rozmycia się kultur i nie prowadzi też do oskarżeń o zdradę rdzennych wartości kulturowych, lecz jej celem jest nabycie umiejętności wymiany, uczenia, twórczego

kreowania siebie przedstawicieli różnych kultur w oparciu o wspólnie odkryte w procesie dialogu wartości (Jaskuła, Korporowicz, 2013). Międzykulturowość to dynamiczne współlistnienie w danej przestrzeni różnych kultur oraz grup etnicznych, narodowych czy religijnych, polegające na ich wchodzeniu w otwarte i trwałe relacje, czego efektem jest wzajemne przenikanie się i modelowanie odmiennych treści kultury, stylów życia, cenionych norm i wartości (Safonova, 2014; Jaskuła, Korporowicz, 2017; Grzybowski, 2007).

1. Pierwsze spotkanie kultur - kultury malgaskiej i europejskiej¹

Pierwsze trwałe kontakty Malgaszy z Europejczykami miały miejsce pod koniec XVIII wieku. Pierwsi misjonarze dotarli na wyspę już pod koniec XVI wieku jednak ich działalność misyjna do XIX wieku ograniczała się do wybrzeży i pobliskich wysp. Początek XIX wieku to okres jednoczenia i kształtowania się młodego państwa malgaskiego pod rządami króla Radama I (1810-1828), który sprowadził na dwór królewski misjonarzy brytyjskich D. Jonesa i D. Grriffithsa z London Missionary Society. Król wykorzystał ich wiedzę i zdobycze cywilizacji europejskiej do zjednoczenia i umocnienia młodego państwa malgaskiego. Już w 1820 r. zezwolił misjonarzom na otworzenie pierwszych szkół, w których nauczano czytania i pisania, a także geografii i arytmetyki. Edukację początkowo prowadzono w języku angielskim. Jednak już w 1823 r. język obcy w nauczaniu został zastąpiony narodowym językiem malgaskim, który za zgodą króla został przez misjonarzy skodyfikowany przy użyciu alfabetu łacińskiego oraz zestandaryzowany. Zapis oraz upowszechnienie narodowego języka, obok możliwości rozwinięcia szkolnictwa opartego na języku rodzimym, pozwoliły w dalszej perspektywie na wewnętrzne zjednoczenie i umocnienie młodego państwa malgaskiego oraz wzmocnienie jego pozycji na arenie międzynarodowej. Sprawna administracja państwowa oparta na wspólnym dla całego kraju języku narodowym oraz wzorowana po części na modelach europejskich pozwalała na efektywne zarządzanie państwem oraz utrzymywanie stosunków dyplomatycznych i handlowych nie tylko z Francją i Anglią, rywalizującymi od początku XIX wieku o wpływy na wyspie, ale również z takimi krajami jak Niemcy, Włochy, czy Stany Zjednoczone (Lendzion, 2015).

Proces stopniowego przenikania się kultur – malgaskiej i europejskiej, pozwalający na czerpanie z wypracowanych dóbr cywilizacji zachodu został przerwany w momencie podboju Madagaskaru w 1895 r. przez Francję. Wprowadzenie w 1905 r. reżimu kolonialnego pociągnęło za sobą wprowadzanie aktywnej polityki asymilacyjnej, którą władze francuskie prowadziły na wszystkich podbitych przez siebie terytoriach. Wiązało się

¹ Więcej na temat kultury malgaskiej oraz historii kraju zob. K. Lendzion (2019). *Dwa języki – dwa światy. Język francuski i malgaski w edukacji szkolnej na Madagaskarze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

to m.in. z ograniczeniem wydawania prasy w języku rodzimym na rzecz prasy² w języku francuskim, czy z wprowadzeniem edukacji wyłącznie w języku francuskim. Malgaszę, którzy wykazywali się „otwartością” na język i kulturę francuską nagradzani byli obywatelstwem francuskim, dzięki któremu mogli korzystać z przywilejów dostępnych dla białych osadników - ich dzieci mogły uczęszczać do szkół dla białych, mogli też obejmować niższe funkcje w administracji kolonialnej. Okres kolonialny cechował się gloryfikacją kultury i języka francuskiego przy jednoczesnym dewaloryzowaniu kultury i języka malgaskiego (Lendzion, 2015).

Efektom aktywnej polityki asymilacyjnej prowadzonej przez władze kolonialne jest niewątpliwie prowadzona do dnia dzisiejszego, z przerwą na okres malgaszycyzacji³ w latach 1975-1992, edukacja w języku francuskim. Madagaskar, podobnie jak inne państwa Afrykańskie, po odzyskaniu niepodległości w 1960 r. przyjął jako język urzędowy, a tym samym jako język nauczania język byłego kolonizatora. Decyzja ta wynikała z jednej strony z braku podręczników i programów nauczania przygotowanych w języku malgaskim, a które były dostępne w wydaniu europejskim z okresu kolonialnego, z drugiej strony z przeświadczenia polityków o niskiej wartości języka rodzimego i większej wartości prowadzenia edukacji w języku zachodnim. Warto zaznaczyć, że malgaskie elity obejmujące władzę w kraju po odzyskaniu niepodległości, były wychowankami szkół kolonialnych, które zaszczepiły w nich „mentalność kolonialną”, a tym samym zamilowanie do kultury i języka francuskiego, często kosztem własnej kultury (tamże).

2. Edukacja w językach obcych

Prowadzenie edukacji w języku obcym jest kluczowe w procesie kształtowania postaw wobec języków - rodzimego i obcego, a tym samym wobec kultur. Jak podkreślają przedstawiciele glottodydaktyki uczenie się języka obcego to nie tylko poznawanie charakterystycznego dla niego systemów znaków i struktur formalnych, ale to również przekazywanie utrwalonych i przenoszonych przez każdy język systemów wartości (Achtelik, Niesporek-Szmburska, 2012; Żydek-Bednarczuk, 2015, s. 9-34). Nauka języka wiąże się z wnikaniem w kulturę jego nosicieli, ponieważ język i kultura są ze sobą

² Pod koniec monarchii w stolicy królestwa w Antananarivo publikowano około dziesięciu periodyków, które wywarły istotny wpływ na rozwój piśmiennictwa w języku rodzimym. Nakład periodyka Teny Soa z 400 kopii w swych początkach wzrósł do 3 000 w 1875 r., a Mpanolotsaina z 700 egzemplarzy w 1877 r. do 2200 w 1889 r. Pod koniec XIX wieku na łamach gazet zaczęły ukazywać się wiersze i teksty prozy - opowieści, bajki, opowiadania (Ramiandrarivo, 2010).

³ Malgaszycyzacja - okres II Republiki Madagaskaru (1975-1992) opartej na Karcie Rewolucji Socjalistycznej. Wiązała się ona z usuwaniem osadników francuskich oraz administracji kolonialnej, a w sferze edukacji z wprowadzeniem edukacji w języku malgaskim na wszystkich etapach nauczania. Brak przygotowanych programów nauczania w języku malgaskim, podręczników i środków na ten cel przyniósł tragiczne skutki w zakresie edukacji ówczesnego pokolenia uczniów (zob. więcej Lendzion, 2019; Dahl, 2011).

nierozzerwalnie związane. Język, odwołując się do koncepcji socjolingwistycznych, to fenomen społeczno-kulturowy, który zarówno kształtuje wewnątrz jednostki, służy wyrażaniu myśli, jak i kształtuje postrzeganie, pojmowanie i rozumienie przez nią rzeczywistości (Wendland, 2011). Idąc dalej, w swojej koncepcji Językowego Obrazu Świata (JOŚ) J. Bartmiński podkreśla, że przez język wyraża się sposób w jaki jego użytkownicy interpretują otaczającą ich rzeczywistość. JOŚ obejmuje ich wspólne sądy o świecie, punkty widzenia, odpowiada też na ich potrzeby (Bartmiński, 2007).

Nauczanie języków obcych jest przestrzenią, w której stykają się różne kultury, a tym samym odmienne obrazy świata. Jest to zatem przestrzeń, w której obecny powinien być dialog kultur. Jak zostało już we wstępie zauważone w dialogu międzykulturowym istotne jest, aby jednostka z jednej strony uświadomiła sobie własną niepowtarzalność, wartość własnej kultury oraz umocniła swoją tożsamość, z drugiej strony aby wykształciła w sobie postawę otwartości na „inność kulturową” oraz gotowość do modyfikacji w określonych sytuacjach kontaktu z tą innością, własnych wzorów kulturowych (Achtelik, Niesporek-Szmburska, 2012; Safonova, 2014). Nauka języków obcych powinna być zatem prowadzona zgodnie z wytycznymi edukacji międzykulturowej, która wspiera rozwój tożsamości i kształtowania kompetencji indywidualnych w oparciu o wewnętrzny i zewnętrzny dialog jednostki, dialog między kulturą przez nią odziedziczoną a kulturami współwystępującymi w jej środowisku. Jej zadaniem jest przygotowanie jednostek do równoczesnego zachowania podmiotowości siebie i Innego oraz poprzez poznawanie i wnikanie w istotę innych kultur - modelowanie obrazu siebie i kultury własnej grupy. Istotna jest tu nie tyle koegzystencja oparta na wzajemnej tolerancji i szacunku, ale aktywne poznawanie Innych i ich kultur, wzajemne ubogacanie się, przełamywanie stereotypów, a w efekcie podejmowanie wspólnych działań w różnych sferach życia (Nikitorowicz, 2018b., s. 61-64; Urban, 2017, s. 123; por. Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 109-110).

W przypadku krajów Afryki subsaharyjskiej, w tym i Madagaskaru, gdzie ma miejsce nie tylko nauka języków obcych – europejskich, ale również edukacja w tych językach (co najmniej od poziomu gimnazjum) dialog kultur, a tym samym edukacja międzykulturowa powinny być szczególnie uwzględniane w programach nauczania. Obecnie w wielu krajach afrykańskich praktykowany jest model „Early/late exit transitional bilingual programmes”, który opóźnia moment wprowadzenia nauczania w języku europejskim i wprowadza go od czwartej klasy szkoły podstawowej (early), bądź od poziomu gimnazjum (late). Dzięki nauczaniu przez pierwsze lata wyłącznie w rodzimych językach afrykańskich dzieci zyskują nie tylko czas na opanowanie na poziomie podstawowym języka europejskiego, w którym później prowadzona jest edukacja, ale również choć w części łagodzony jest szok kulturowy, którego doznają uczniowie przekraczając próg szkoły. Kultura europejska niesie ze sobą zupełnie odmienne spojrzenie na jednostkę oraz jej miejsce i rolę w życiu społecznym niż kultura afrykańska, określana mianem Indigenous Knowledge Systems, w której przebiega

socializacja pierwotna. Tym samym środowiska rodzinne i szkolne uczniów są przesiąknięte odmiennymi systemami norm i wartości. Afrykańskie dzieci przekraczając próg szkoły przekraczają jednocześnie granicę kulturalną, granicę sposobu bycia, odczuwania i myślenia (Lendzion, 2019, s. 74-77; Lendzion, 2017; por. UNESCO, 2009, s. 67-90).

3. Postawy uczniów malgaskich uczniów wobec języków - francuskiego i malgaskiego

Wytyczne edukacji międzykulturowej podkreślają znaczenie dialogu kultur w procesie kształtowania dojrzałej postawy wobec kultury własnej i obcej, a tym samym formowania się „wielowymiarowej tożsamości” opartej na symbiozie różnych kultur i pozwalającej na dojrzałe korzystanie z kulturowego pluralizmu (Lewowicki, 2014). Badania terenowe przeprowadzone przez autorkę w 2016 i 2018 r. wśród malgaskich uczniów ze szkół w Miandrivazo na Madagaskarze⁴ wskazują, że w tamtejszych szkołach nie ma miejsca na dialog kultur. Analiza zebranego materiału w trakcie wywiadów przeprowadzonych z uczniami i z nauczycielami, jak i z kwestionariusza ankiety wskazuje, że dwa języki - malgaski i francuski - nie koegzystują obok siebie na równoprawnych warunkach. Dwujęzyczność malgaskich szkół jest pozorna, a pogłębiona analiza ukazuje zakorzeniony w systemie edukacji stan dyglosji. Z wypowiedzi uczniów często przebija gloryfikacja języka francuskiego przy jednoczesnej deprecjacji języka rodzimego.

Funkcjonowanie dwóch języków w środowisku rodzinnym i szkolnym uczniów można odnieść do teorii kodu rozwiniętego (język formalny) i kodu ograniczonego (język publiczny) B. Bernsteina⁵. Rodzimy język malgaski jest postrzegany przez młodych

⁴ Prezentowane w tym artykule materiały obejmują część danych zebranych w trakcie dwukrotnych badań terenowych. W 2016 r. badania ankietowe objęły m.in. uczniów klas maturalnych uczęszczających do liceów znajdujących się na terenie miasta Miandrivazo (liceum państwowe, oraz dwa licea prywatne - katolickie Saint Pierre oraz liceum prowadzone przez adwentystów). Łącznie przebadano 143 uczniów ostatniej klasy liceum, 77 w liceum państwowym, 52 w liceum katolickim oraz 14 w liceum adwentystów. W badaniu wzięło udział 65 kobiet i 78 mężczyzn. Badani licealiści byli w wieku 16-25 lat, z czego ponad połowa była w wieku 18-20 lat (60%). W badaniu wzięli udział wszyscy uczniowie obecni danego dnia w szkole. Natomiast w trakcie badań w 2018 r. autorka przeprowadziła osiem wywiadów fokusowych z 32 maturzystami z tych samych szkół, co w roku 2016 - po trzy wywiady z licealistami ze liceum katolickiego i państwowego oraz dwa wywiady z licealistami z liceum adwentystów.

⁵ U podstaw przyjęcia rozróżnienia na dwa kody językowe tkwi założenie, że nabycie określonego systemu mowy przez jednostkę wiąże się z przyjęciem określonej hierarchii wartości postrzegania, klasyfikowania i odczuwania świata. Różny system mowy wiąże się z różnym stylem życia. Kodem ograniczonym posługują się przedstawiciele klas niższych. Cechuje się on ubogą konstrukcją składniową, ubogim słownictwem, częstym używaniem prostych rozkazów lub stwierdzeń, wypowiedzi konstruowane są na niskim poziomie ogólności, używa się raczej symboli konkretnych, namacalnych. W przeciwieństwie do niego kod rozwinięty, którym posługują się klasy wyższe, charakteryzuje się bogatym słownictwem, rozbudowanymi zdaniami, licznymi formami bezosobowymi. Język ten jednocześnie cechuje się większą subtelnością niż kod ograniczony w przekazywaniu stanu emocjonalnego jednostki. Obiektywnie, zdaniem B. Bernsteina, żadnego

Malgaszy jako język gorszy - kod ograniczony, natomiast językowi francuskiemu, który postrzegany jest jako język wyższy, przypisują oni cechy kodu rozwiniętego. Przyjęcie rozróżnienia na dwa kody wiąże się tu nie tylko z faktem opanowania i posługiwania się przez jednostki określonym językiem - systemem mowy, ale pociąga za sobą różną ich dostępność oraz funkcje przypisane każdemu z języków. Posługiwanie się danym językiem wiąże się również z odmiennym postrzeganiem siebie i świata przez jednostki w zależności od nabytych kompetencji w danym języku oraz od tego, którym z nich się aktualnie posługują.

Języki malgaski i francuski są przypisane do innej sfery życia i pełnią odmienne funkcje w życiu malgaskich uczniów (tabela 1).

Na odmienne role języków malgaskiego i francuskiego, a tym samym na odmienne oczekiwania wobec nich wskazywali w swoich wypowiedziach - w pytaniach otwartych w kwestionariuszu ankiety „Jaki jest Twój stosunek do języka francuskiego/malgaskiego?” oraz w wywiadach fokusowych - badani maturzyści. Uczniowie postrzegają oba języki przede wszystkim przez pryzmat ich użyteczności. Język francuski jest językiem praktykowanym przez nich w środowisku szkolnym, a w przyszłości będzie dla nich niezbędny w sferze zawodowej. Jest zatem nieodzowny w ich życiu jeżeli chcą zdobyć wykształcenie i dobrą pracę: „język francuski jest obowiązkowy w mojej edukacji, zatem jest użyteczny, pomocny w życiu osobistym” (sk-ch)⁶; „język francuski jest obcym językiem, jest to język potrzebny do szukania pracy” (sk-dz). Jest to również język, który umożliwia oczekiwany przez uczniów kontakt z „obcymi”, z obcokrajowcami: „dla mnie język francuski jest językiem, który pozwala mi nawiązać relacje z obcokrajowcami” (sk-dz). Język francuski ma wysoką wartość instrumentalną dla uczniów, ponieważ jego biegła znajomość daje im szansę na wyrwanie się w życiu dorosłym z ubóstwa, na odniesienie sukcesu i awans w hierarchii społecznej: „język francuski jest niezbędny, aby zmienić naszą pozycję, nasz status, ponieważ jest on konieczny, aby podjąć studia na uniwersytecie” (sk-ch). Język francuski to także narzędzie do odkrywania i poznawania nowych technologii, zdobywania wiedzy wykraczającej poza ich codzienny, znany świat. Jest synonimem zmiany: „język francuski jest niezbędny w naszym życiu, ponieważ pozwala nam zrozumieć nowe rzeczy, np. jak lepiej używać telefon (...) nasz drugi język, język francuski pozwala nam odkryć to czego jeszcze nie znamy, pokazuje nam nowe rzeczy” (sk-ch).

z kodów nie można określić jako gorszego bądź lepszego, ponieważ każdy z nich ma własną estetykę i przypisany jest do innych sfer życia, niemniej jednostki przypisują wyższą wartość kodowi rozwiniętemu (Bernstein, 2005, s.31-41; Bochno, 2008, s. 240-241; Bielecka-Prus, 2010, s. 48-50).

⁶ W artykule przy cytowaniu wypowiedzi maturzystów będą stosowane następujące skróty:

- sk-ch/sk-dz - uczeń/uczennica prywatnego liceum katolickiego;
- sp-ch/sp-dz - uczeń/uczennica państwowego liceum;
- sa-ch/sa-dz - uczeń/uczennica prywatnego liceum adwentystów.

Tabela 1. Język malgaski i język francuski w opinii uczniów i nauczycieli z Miandrivazo

Kryteria - kody	Język francuski Kod rozwinięty	Język malgaski Kod ograniczony	
Dostęp	Partykularny – osoby wykształcone, cywilizowane	Uniwersalny – wszyscy, niezależnie od poziomu wykształcenia	
	Klasa wyższa (kadra, osoby z wyższym wykształceniem)	Wszystkie klasy	
Zasięg	Język międzynarodowy	Język narodowy Malgasz	
Czas i sposób przyswajania	Nabywany dopiero w szkole – pierwszy kontakt z językiem	Naturalnie przyswajany w środowisku rodzinnym – znany od urodzenia	
	Uczenie się	Przyswajany swobodnie	
	Trudny do nauczenia się	Łatwy do nauczenia się	
Funkcje	instrumentalna	a) komunikatywna	
		Język szkoły, pracy	Język domowy, towarzyski
		Kontakt z obcymi	Kontakt z rodziną, ze znajomymi
		b) mobilności społecznej	
		Rewolucja/ewolucja/ otwiera na nowości	Rutyna, kontynuacja
		Droga do awansu społecznego	Stagnacja, brak awansu i rozwoju
symboliczna	Łączy ze społecznością międzynarodową – globalizacja	Funkcja integrująco- identyfikacyjna – nośnik kultury i tradycji przodków – tożsamość narodowa	
	Język wiedzy, nauki	Język tradycji	
Nauczanie	Preferowany jako język nauczania	Odrzucany jako język nauczania szkolnego	
	Nauka w nim jest bardziej zrozumiała	Nauka w nim jest trudna – trudno się w nim tłumaczy przedmioty	
Poziom rozwoju	Wysoki stopień intelektualizacji – język nauki, literatury, dokumentów	Niski poziom intelektualizacji – nieodpowiedni do stania się językiem nauczania	
Prestiż	Wysoki	Niski	
	Wysokie subiektywne odczucie jego użyteczności	Niskie subiektywne odczucie jego użyteczności	
Świat odniesienia	Świat obcy, „inny”, zewnętrzny	„mój świat” świat ograniczony do środowiska rodzinnego i lokalnego	
	Język stowarzyszenia Gemeinschaft	Język wspólnoty Gesellschaft	

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Dla uczniów język francuski jest symbolem nowej cywilizacji: „w technologii dominuje język francuski, na przykład w telefonach, komputerach, prawie wszystkie nowości są w języku francuskim” (sk-ch).

W przeciwieństwie do języka francuskiego, język malgaski jest użyteczny w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim, towarzyskim, w obrębie których pełni funkcje komunikacyjne. Jest językiem niezbędnym do podtrzymania kontaktów między rodakami: „język malgaski daje mi przyjemność, ponieważ to nasz, mój język, który łączy mnie ze wszystkimi moimi przyjaciółmi, kolegami i rodzicami” (sk-ch); „to mój język rodzimy i język służący do komunikacji między nami Malgaszami” (sp-ch). Język malgaski jest mało znaczący na drodze do awansu społecznego, ale w opinii młodych Malgazy pełni ważną funkcję integrująco-identyfikującą. Jest językiem przodków, językiem, w którym przekazywana jest tradycja. Jego znajomość jest kluczowym składnikiem i wyznacznikiem tożsamości malgaskiej: „język malgaski jest ważny, ponieważ jest naszym językiem rodzimym, jest tym co czyni z nas Malgazy, pozwala nam także strzec, pilnować naszych zwyczajów i tradycji, pozwala nam także odróżnić się od innych krajów” (sk-ch). Posługiwanie się językiem rodzimym daje uczniom poczucie zakorzenienia i kontynuacji w rodzimym środowisku: „co do malgaskiego to czuję, że żyję w ciągłości, w kontynuacji” (sk-ch).

Z wypowiedzi uczniów przebija dysonans poznawczy. Z jednej strony podkreślają swoje przywiązanie do języka malgaskiego, który jest wyznacznikiem ich tożsamości malgaskiej i odrębności od innych narodów. Są dumni z bycia Malgaszami „Język malgaski jest naszym językiem ojczystym. Jestem dumny, że jestem Malgaszem i rozmawiam z moimi kolegami, towarzyszami i z moimi rodzicami po malgasku. Mówię biegle po malgasku” (sk-ch). Z drugiej strony odrzucają ten język jako język nie przynoszący postępu i rozwoju, a tym samym nieadekwatny w edukacji szkolnej. Niechęć do nauki w języku malgaskim jest tak wysoka, że pomimo naprawdę niskiej znajomości języka francuskiego⁷, część z uczniów w trakcie wywiadów twierdziła, że więcej rozumieją, gdy lekcje są prowadzone w języku francuskim niż w malgaskim „lubię bardzo francuski, ponieważ gdy ktoś mi coś tłumaczy po francusku, mogę to szybko zrozumieć, a po malgasku brzmi to prawie jak bla, bla, bla..., po francusku jest trzy minuty i wszystko jest jasne, a po malgasku tłumaczenie tego samego trwa znacznie dłużej” (sp-ch). Ponadto w wypowiedziach uczniów opisujących ich stosunek do języków często po zapewnieniu o przywiązaniu do języka rodzimego lub o takiej samej sympatii do obu języków, pojawiał się spójnik „ale”, po którym następowało wymienianie walorów i funkcji języka francuskiego w życiu społecznym: „lubię oba języki, ale francuski jest językiem międzynarodowym, który jest bardzo użyteczny” (sp-ch); „jeden i drugi jest

⁷ Autorce w trakcie prowadzenia badań stale towarzyszył lokalny informator, aby w razie niezrozumienia przez uczniów pytań przetłumaczyć je na język malgaski. Zdarzały się też sytuacje, gdy uczniowie wypowiadali się wyłącznie po malgasku.

ważny, ale język francuski jest ważny, abym mogła zrozumieć to czego się uczyć” (sp-dz); „oczywiście, że lubię język malgaski, ale nie mogę zaniedbywać francuskiego ze względu na dalszą naukę” (sa-dz).

Dialog kultur w procesie nauczania języków obcych powinien również prowadzić do wzajemnego poznania się, do stanięcia w prawdzie. Tymczasem z wypowiedzi malgaskich uczniów przebija mocne „przewartościowanie” języka francuskiego, jego roli we współczesnym świecie. Język ten jest postrzegany jako język o ogólnoświatowym zasięgu, jako język literatury, nauki i sztuki „Język francuski jest językiem międzynarodowym, język francuski jest bardzo ważny w życiu, także w innych krajach, wszystkie książki są napisane po francusku 95%” (sk-dz); „Przyciąga mnie język francuski bo jest sławny na cały świat” (sp-ch); „Język francuski jest językiem międzynarodowym więc wszystko od niego zależy” (sp-dz). Przekonanie o niezastąpionej roli języka francuskiego i angielskiego w edukacji jest tak silne, że zarówno malgascy uczniowie, jak i nauczyciele byli przekonani, że językami nauczania w krajach europejskich są tylko te dwa języki. Autorka kilkakrotnie w trakcie prowadzonych badań była pytana o to w jakim języku uczyła się w szkole. Z niedowierzaniem była przyjmowana odpowiedź, że wszystkie etapy nauczania, aż po studia odbyła w rodzimym języku polskim.

W mentalności malgaskich uczniów funkcjonuje również nieprawdziwy obraz „białego” – obcokrajowców, którzy są postrzegani jako ludzie zamożni, dobrze ubrani, wykształceni. Biały nie może być biedny, niewykształcony. To również osoba, od której można oczekiwać pomocy. Uczniowie uczą się języka francuskiego, aby móc nawiązać kontakt z obcokrajowcami, w celu uzyskania od nich pomocy w opłaceniu czesnego. Poza tym często sam kontakt z białym jest już nobilitujący w ich oczach. Co ciekawe, dotyczy to wszystkich uczniów, niezależnie do statusu społecznego ich rodziców. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez prof. Randriamasitianas wśród uczniów dwóch malgaskich szkół - szkoły prywatnej i państwowej. Obraz obcokrajowca w opinii uczniów obu szkół jest taki sam, niezależnie od ich statusu materialnego - 85% z nich wskazało, że „biały” to generalnie człowiek o wyższym wykształceniu i o wysokim standardzie życia. Ponadto dla 75% przebadanych uczniów obcokrajowiec to filantrop, wspomagający ubogie kraje (Randriamasitianas, 2014, s. 75-79).

Praktykowana edukacja językowa na Madagaskarze nie prowadzi do rozwoju u uczniów oczekiwanej addytywnej dwujęzyczności, która w myśl wytycznych edukacji międzykulturowej ubogaca osobę uczącą się nie tylko o znajomość dwóch lub więcej języków ale jednocześnie prowadzi do pozytywnego wzmocnienia tożsamości w oparciu o rodzimy bagaż kulturowy. Niestety edukacja w języku francuskim rozwija u malgaskich uczniów subtraktywną dwujęzyczność, która prowadzi do wyparcia się języka i kultury rodzimej, postrzeganych jako bezużytecznych w warunkach edukacyjnych, a w dalszej perspektywie na drodze do osiągnięcia sukcesu życiowego (Kurcz, 2007, s. 184-1870).

Dodatkowo uczeń nie nabywa wysokich kompetencji ani w języku obcym ani w języku rodzimym, doświadcza natomiast niepowodzeń szkolnych oraz niskiej samooceny, co prowadzi do problemów tożsamościowych (Gouleta, 2006, s. 2-11; Lendzion, 2016; por. Reuter, Venart, 2014).

Niektórzy spośród badanych uczniów zwracali uwagę na dewaloryzację języka rodzimego w środowisku szkolnym. Przeszkadza im zwłaszcza fakt zaniedbywania języka malgaskiego w edukacji: „powinno się dodać staranności, świetności w dobrym nauczaniu języka malgaskiego” (sp-ch) oraz „mieszania” przez nich języków w trakcie konwersacji, które wywołuje u nich zakłopotanie: „jestem trochę w kłopotie gdy mówię, bo mieszam języki francuski i malgaski” (sp-dz). Uczniowie zdają się dostrzegać zjawisko dyglosji, którego przejawem jest m.in. okazywanie braku szacunku, pogardy przez niektórych Malgaszy wobec języka przodków. Warto zaznaczyć, że ze względu na wysoką wartość symboliczną jaką ma niewątpliwie język rodzimy dla uczniów większość z nich podkreślała przywiązanie i postulowała konieczność jego ochrony, pomimo że ma on dla nich znikomą wartość instrumentalną: „potrzebuję języka malgaskiego, ponieważ dzięki niemu jestem Malgaszem, nie powinno się nim gardzić nawet jeżeli nie prowadzi on do postępu i rozwoju” (sp-ch); „powinno się troszczyć o język malgaski i rozwijać go dla przyszłych pokoleń. Nie powinno się pogardzać tożsamością malgaską” (sp-dz).

Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź uczestniczki wywiadu fokusowego, która wprost zwróciła uwagę, że obecna polityka językowa państwa marginalizuje język malgaski w sferze edukacji i pracy. Bazowanie na kulturze obcej, przy jednoczesnym pomijaniu dorobku własnej, rodzimej kultury w jej opinii nie przyczynia się do zrównoważonego rozwoju jej kraju:

Obecnie na Madagaskarze używamy więcej języka francuskiego. Jest to dziwne, bo jesteśmy narodowości malgaskiej, ale jak chcemy zdobywać stopnie naukowe na uniwersytecie lub chcemy iść do pracy to musimy mówić biegle po francusku. Dziś jest to trudne, aby być niezależnym wobec krajów zewnętrznych. Jednak według mnie jeżeli chcemy, aby Madagaskar się rozwijał musimy korzystać z tego co mamy, a mamy wszystko aby się rozwijać. Należy więcej używać języka malgaskiego, trzeba uczyć w tym języku innych przedmiotów, tak aby móc studiować i szukać pracy mówiąc tylko po malgasku. Gdyby było normalnie tak jak w innych krajach rozwiniętych np. jak w USA, to język malgaski byłby wystarczający do szukania pracy, ale u nas wymaga się języka francuskiego. Aby Madagaskar się rozwinął potrzeba rozwoju naszych zasobów takich jak zwyczaje, tradycję, kulturę i oczywiście język (sk-dz).

Jej koleżanka z grupy fokusowej nawiązując do jej wypowiedzi dodała: „Według mnie, tu na Madagaskarze, myślę, że my Malgasze mamy często dziwną mentalność, ponieważ mamy mentalność dewaloryzującą naszą kulturę i ewidentnie nasz język” (sk-dz).

Podsumowanie

Pierwsze spotkanie kultur – europejskiej i malgaskiej – w XIX wieku zaowocowało kodyfikacją i standaryzacją języka malgaskiego, rozwojem sprawnej administracji państwowej, która wzmocniła pozycję młodego państwa malgaskiego na arenie międzynarodowej, co niewątpliwie przyczyniło się do odsunięcia o prawie 100 lat podboju i aneksji wyspy przez Francję. Okres kolonizacji niestety zakończył pokojową koegzystencję na wyspie dwóch kultur. Polityka asymilacyjna Francji rozpoczęła proces dewaloryzacji języka i kultury malgaskiej w sferze życia publicznego, w tym w sferze edukacji, przy jednoczesnej gloryfikacji języka i kultury francuskiej. Proces ten niestety nie zakończył się wraz z epoką kolonialną. Kontynuacja edukacji w języku francuskim utrwala w malgaskim społeczeństwie niski status języka rodzimego, przy jednocześnie wysokiej pozycji w życiu publicznym języka byłego kolonizatora. Brak praktykowania w procesie nauczania języka obcego zasad edukacji międzykulturowej, której istotą jest dialog kultur, zamiast do ubogającego czerpania z kultury europejskiej – francuskiej, prowadzi do negowania i odrzucenia walorów własnej kultury rodzimej.

W obecnym malgaskim systemie nauczania nie ma miejsca na dialog kultur. Utrwala on raczej nieprawdziwy obraz białego – Europejczyka. Wizja białego – filantropa niewątpliwie wiąże się z pracującymi na wyspie europejskimi misjonarzami, czy przedstawicielami organizacji non profit. Uczniowie zamiast korzystać z dorobku obu kultur i płynnie modelować obraz siebie, muszą rezygnować w środowisku szkolnym z własnej tożsamości ukształtowanej w procesie socjalizacji pierwotnej. Rodzi to u uczniów poczucie zagubienia, czy dysonansu poznawczego. Warto zaznaczyć, że krytyka obecnego systemu edukacyjnego nie oznacza eliminacji z niego nauczania języka francuskiego, czy oparcie programów nauczania wyłącznie na rodzimej kulturze. Prowadziłoby to bowiem do zahamowania rozwoju wiedzy i pozbawiłoby malgaskich uczniów możliwości korzystania ze zdobyczy cywilizacji zachodniej. Jest to też bezcelowe ze względu na to, że już od czasów kolonialnych zachodni system wiedzy jest obecny w oficjalnych systemach nauczania, a zatem zdążył przeniknąć również do tradycyjnych systemów wiedzy (Indigenous Knowledge Systems). Nowe programy nauczania powinny opierać się na dialogu kultur i prowadzić do rewitalizacji języka i kultury rodzimej oraz włączenia IKS do programów edukacji wspólnie z zachodnim systemem wiedzy. Tym samym uczniowie w procesie nauczania mogliby czerpać z dorobku obu kultur, bez deprecjacji czy gloryfikacji jednej z nich.

Bibliografia:

- Achtelik, A., Niesporek-Szmburska, B. (2012). Dialog kultur, czyli o podręczniku dla dzieci do nauczania języka polskiego jako drugiego, *Postscriptum Polonistyczne*, 2(10), 199-218.
- Bartmiński, J. (2007). *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bernstein, B. (2005). *Class, Codes and Control*, volume I: *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Taylor & Francis e-Library, e-book.
- Bielecka-Prus, B. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bochno, E. (2008). Szkolne rozmowy nauczycielek i uczniów w kontekście teorii Basila Bernsteina, (w:) A. Horolets (red.), *Analiza dyskursu w socjologii i dla socjologii*, 236-250. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bronk, A., Salamucha, A. (2010). Dialog jako droga do prawdy o człowieku, *Pedagogia Christiana*, 1 (25), 11-32.
- Dahl, Q.(2011). Linguistic policy challenges in Madagascar, (in:) Ch. Thornell, K. Legère (eds.), *North-South contributions to African languages*, 51-80, Köln: Rüdiger Köppe Verlag.
- Gouleta, E. (2006). *Language Learning and Linguistic Policy in Education: Considerations for Successful Bilingual Programs in Madagascar*, norad.no/globalassets/import-2162015-80434-am/www.norad.no-ny/filarkiv/language-learning-and-linguistic-policy-in-education-final-report.pdf?id=5472 (pobrano 19.05.2017).
- Grzybowski, P.P. (2007). Edukacja w warunkach zróżnicowania kulturowego, *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 57-68.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2013). Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna jako transgresja, *Pogranicze. Studia Społeczne*, Tom XXI, 121-138.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2017). Współczesne paradygmaty dialogu międzykulturowego, *Edukacja humanistyczna*, 2 (37), 33-43.
- Kurcz, I. (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lendzion, K. (2015). Madagaskar – demokracja i liberalny kapitalizm a rozwój kraju, (w:) G. Chimiak, W. Misztal (red.), *Obywatele wobec kryzysu: uśpieni czy innowatorzy?* 211-230, Warszawa: IFIS PAN.
- Lendzion, K. (2016). Prawo dzieci do edukacji a jakość nauczania na Madagaskarze w szkołach elementarnych, *Annales Missiologici Posnanienses*, 21, 169-182.
- Lendzion, K. (2017). Dylematy wyboru języka edukacji szkolnej na Madagaskarze a system edukacji konfesyjnej, (w:) M. Sroczyńska, S.H. Zaręba (red.), *Kościoty i religie. Współczesne wymiary reprezentacji i partycypacji*, 329-344, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Lendzion, K. (2019). *Dwa języki – dwa światy. Język francuski i malgaski w edukacji szkolnej na Madagaskarze*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Lewowicki, T. (2014). Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom, *Edukacja Międzykulturowa*, 3, 19-38.
- Nikitorowicz, J. (2018a). Odpowiedzialność edukacji za kreowanie dialogu międzykulturowego, *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 1 (6), 76-88.
- Nikitorowicz, J. (2018b). Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości, *Kultura i Edukacja*, 3 (121), 55-68.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2004). *Spółczesność w trakcie zmiany*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ramiandrivo, N.T. (2010). La littérature malgache d'expression française, une littérature en exil, une littérature de l'exil, une littérature des exilés, *Littératures*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00834726/document> [pobrano: 12.06.2018].
- Randriamasitianas, G.D. (2014). Ecoliers malgaches, espace urbain et rencontre de l'autre, (in:) D.T. Razafindratsimba, V. Ranaivo (eds.), *Enseigner et apprendre les langues à Madagascar: quelle(s) entrée(s) au XXI^{ème} siècle?*, Actes du séminaire universitaire national 9-10 juillet 2014, l'Université d'Antananarivo, 69-83, Antananarivo: Ambassade de France à Madagascar, Institut Français de Madagascar.
- Reuter, K.E, Venart, L.C. (2014). Education in Madagascar: A Guide on the State of the Educational System, Needed Reforms and Strategies for Improvement, *University of Mauritius Research Journal*, 20, 196-235.
- Safonova, V.V. (2014). Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilisations, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, 57-63, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.10.112.
- UNESCO (2009). *Unesco World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris: United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization. https://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf (pobrano: 15.04.2020).
- Urban, J. (2017). Edukacja międzykulturowa – założenia i pewna jej egzemplifikacja. Na przykładzie działalności Gimnazjum z węgierskim językiem wykładowym w Nowych Zamkach na Słowacji, *Edukacja Międzykulturowa*, 2 (7), 123-134.
- Wendland, M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Żółkowska, T. (2013). Ja, Ty, Inny – dialog? *Studia Edukacyjne*, 28, 17-30.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2015). *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Dr Kinga Lisowska, <https://orcid.org/0000-0002-8404-4363>

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Dr Majka Łojko, <https://orcid.org/0000-0003-4801-8069>

Wydział Nauk Ekonomicznych

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Praca socjalna jako kategoria polskiej pedagogiki społecznej.

(Dyskurs z pogranicza pedagogiki społecznej i pracy socjalnej)

Social work as a category of Polish social pedagogy.

(Discourse at the crossroads of social pedagogy and social work)

doi: 10.34766/fetr.v42i2.251

Abstrakt: Nurty refleksji nad pracą socjalną oraz kierunki myślenia w pedagogice społecznej wyraźnie się przenikają tworząc ścisły związek, który należy analizować na wielu płaszczyznach. W praktyce pracy socjalnej nieustannie poszukuje się inspiracji teoretycznych w myśli pedagogów społecznych. Z kolei pedagogika społeczna wykazuje zainteresowanie pracą socjalną jako istotnym obszarem praktyki społecznej, nie tylko poddając ją teoretycznemu oglądowi, ale również szukając w treści działań socjalnych inspiracji własnych poszukiwań badawczych. Związki między nurtami teorii pedagogicznych oraz koncepcjami pracy socjalnej pozostają od lat bardzo bliskie, gdyż łączy je wspólny namysł nad społecznym sensem działań oraz projektami zmian. Stąd słuszne jest stwierdzenie o przenikalności i komplementarności tych dwóch perspektyw. Pedagogika społeczna jako nauka teoretyczno-praktyczna rozwijają się na skrzyżowaniu wielu nauk w tym: biologicznych, filozoficznych, społecznych dzięki własnemu punktowi widzenia. Przez co, istotnie rozszerza zakres swoich zainteresowań na środowiskowe uwarunkowania wychowania człowieka. We współczesnej pedagogice społecznej pozycja pracy socjalnej pozostaje szczególna: to właśnie przez pracę socjalną różnorodne teorie pedagogiczne niejednokrotnie nabierały społecznego znaczenia, były społecznym sprawdzianem, stanowi ona też dla pedagogiki społecznej istotne zadanie poznawcze i wyzwanie praktyczne. Ze względu na przedmiot swoich zainteresowań, może posłużyć konstruowaniu modeli pracy socjalnej.

Wychodząc z założenia, że związki między nurtami teorii pedagogicznych oraz koncepcjami pracy socjalnej są bardzo bliskie, artykuł podejmuje dyskusję nad specyfiką pracy socjalnej w odniesieniu do tradycji i porównań ze współczesnymi założeniami pedagogiki społecznej.

Słowa kluczowe: dyskurs pedagogiczny, pedagogika społeczna, praca socjalna, komplementarność.

Abstract: Varied reflection on social work and manifold thinking in social pedagogy clearly intertwine, creating a close relationship that should be analysed at many levels. In the practice of social work, theoretical inspirations are constantly sought in the thoughts of social educators. In turn, social pedagogy shows interest in social work as an important area of social practice, not only subjecting it to theoretical review, but also seeking in the content of social activities inspiration of one's own research. The relationships between pedagogical theories and concepts of social work have remained very close for years because they share a common reflection on the social sense of actions and on projects of changes. Hence the permeability and complementarity of these two perspectives. Social pedagogy as a theoretical and practical science – thanks to its own point of view – develops at the intersection of many sciences, including biological, philosophical and social. As a result, it

significantly expands its scope of interest to the environmental conditions of human upbringing. In contemporary social pedagogy, the position of social work remains special: it is through social work that various pedagogical theories have often acquired social significance and have been socially tested; social work is also an important cognitive task and practical challenge for social pedagogy. Due to the subject of its interest, it can be used to construct social work models.

Assuming that the relationships between pedagogical theories and concepts of social work are very close, the article discusses the specificity of social work in relation to traditions and comparisons with contemporary assumptions of social pedagogy.

Keywords: pedagogical discourse, social pedagogy, social work, complementarity.

Wprowadzenie

Należy zgodzić się z twierdzeniem, że praca socjalna jest dla pedagogiki społecznej istotnym zadaniem poznawczym i wyzwaniem praktycznym. Z kolei pedagogika społeczna jest tożsama z teorią pracy socjalnej, którą można potraktować jako całość działań zmierzających do zmiany sposobu funkcjonowania jednostek lub grup w określonym otoczeniu społecznym, będących rodzajem działań wychowawczych. Tak więc zarówno pedagogika społeczna jak i praca socjalna stanowią „praktykę” konstruowaną przez określoną semantykę. Pomimo pewnych różnic perspektyw, związki pomiędzy różnorodnymi nurtami teorii pedagogicznych oraz koncepcjami pracy socjalnej pozostają bardzo bliskie (Marynowicz-Hetka, 1996, s. 167).

Elementarną przyczyną pracy socjalnej jest świadomość braku u ludzi umiejętności rozwiązywania trudności życiowych lub niemożności znalezienia przez nich pomocy u tych, którzy mogliby ją świadczyć. Przyczyny te dotyczą przede wszystkim sfery motywacji bądź intencji, a więc wymagają zabiegów pedagogicznych, które wykraczają poza tradycyjne działania w ramach systemu pomocy społecznej (Mikołajewicz, 1999, s. 30).

Wymaga to stosowania działalności metodycznej, bowiem jest ona zwykle skuteczniejsza od czynności podejmowanych doraźnie. W teorii pracy socjalnej mówi się o metodach działania, lecz nie zawsze określa się, na czym owa metodyczność działania ma polegać. Z kolei w pedagogice społecznej tworzy się terminologię, która sama w sobie zawiera zamiar wyposażenia aktywności wychowawcy w walor celowości i planowości. Myśl o ideałach przyszłego życia jest immanentnym celem pracy wychowawczej. Współczesne wychowanie coraz częściej nie jest traktowane jako czynność autonomiczna, lecz towarzyszy ludziom w ich codziennym życiu jako intencja wprowadzania ciągłych zmian w ich świadomości. Wychowawca pomaga przewyżczać trudności życiowe, występując jednocześnie w różnych rolach, m.in. w roli pracownika socjalnego. Przymiotnik „wychowawcza” wzbogaca znaczenie pracy socjalnej, jako działania wspierającego ludzi potrzebujących wsparcia materialnego i psychospołecznego, o świadomość faktu, że działanie to ma wartość tworzenia nowej rzeczywistości. Proces wychowania jest w tym przypadku swoistym stymulatorem postępowania i działania, dokonywaniem wyboru,

przewidywaniem pewnych sytuacji, nakazującym przyjęcie określonych ról i postaw społecznie użytecznych. Ważną stroną wychowania jest więc przygotowanie jednostek do użytecznej egzystencji w życiu, do samoczynnego oferowania pomocy, umiejętności dostrzegania potrzebujących i niesienie im pomocy (Gołuch-Pach, 2020).

Przedmiotem niniejszego opracowania jest analiza złożoności znaczenia teorii pracy socjalnej w kategorii dyskursu naukowego polskiej pedagogiki społecznej.

1. Teoretyczne perspektywy pracy socjalnej – próba systematyzacji

Praca socjalna wyrosła na gruncie humanizmu i demokratycznych ideałów i opiera się na szacunku wobec równości, wartości i godności wszystkich ludzi. Niewątpliwie swoje początki zawdzięcza religii chrześcijańskiej, która upowszechniła ideę lokalnej pomocy rodzinnej i obywatelskiej, ale jej koncepcja powstała na początku XX wieku na skutek zmian społecznych i ekonomicznych i odpowiedzi na potrzeby społeczeństwa i jego członków w zakresie opieki zdrowotnej, edukacji oraz dobrobytu. Do przełomu wieków XIX i XX praca socjalna nie była działalnością zawodową. Zmiany spowodowały, że praca socjalna przestała być rodzajem społecznej dobroczynności, a stała się zawodem. Kolejne lata przynosiły ewolucję form tej działalności, która zaczęła się od opieki i pomocy wzajemnej w ramach rodziny wielopokoleniowej, a doprowadziła do ukształtowania zawodu pracownika socjalnego, jako profesjonalisty od pomagania (Weber, 2014, s. 108).

Polską teorię pracy socjalnej ukształtowały te same idee i tradycje, które wywarły wpływ na pedagogikę społeczną. Powstające pod wpływem idei pozytywistycznych inicjatywy samokształceniowe, placówki i instytucje oświatowo-wychowawcze pełniły podwójną rolę. Kompensowały brak narodowego systemu oświaty i wychowania, kultury i zabezpieczenia społecznego, stanowiąc jednocześnie odpowiedź światłych warstw społeczeństwa polskiego na zjawiska nędzy, kulturowego zacofania i braku szans życiowych. W ten sposób praca socjalna stała się jedną z podstawowych (obok oświaty dorosłych oraz historii pracy społecznej i oświatowej) dziedzin badań pedagogiki społecznej (Brenk, 2007).

Pomimo, że pojęcie *praca socjalna* ma swoje korzenie w „unaukowanej filantropii”, to włączanie teorii pracy socjalnej do „rodziny nauk” jest procesem trwającym wiele lat, który nadal nie jest zakończony. Termin ten - podobnie jak większość pojęć w naukach społecznych - jest wieloznaczny i nieostry. O wieloznaczności świadczy fakt, iż pojęcie *praca socjalna*, to zarówno nazwa specyficznej działalności i nazwa profesji. O tym, iż powyższy termin jest nieostry, świadczy fakt, iż nie jest ustalona delimitacja między „pracą socjalną” a określeniami bliskoznacznymi, takimi jak „praca opiekuńcza”, „praca socjalno-wychowawcza” czy „praca kulturalno-wychowawcza” (Szatur-Jaworska, 1995, s. 108).

Według definicji zaproponowanej przez Komitet Rady Europejskiej, praca socjalna jest specyficzną działalnością zawodową, mającą na celu lepszą adaptację osób, rodzin, grup i środowiska społecznego, w jakim żyją, oraz rozwijanie poczucia godności osobistej i odpowiedzialności jednostek na drodze odwoływania się do potencjalnych możliwości poszczególnych osób, do powiązań międzyprofesjonalnych, a także sił i środków społecznych (Kantowicz, 2001, s. 18)

Jednak zdaniem E. Kantowicz, trudno jest wskazać jedną dyscyplinę naukową, która mogłaby stanowić teoretyczną podstawę praktyki pracy socjalnej, bowiem „jest co najmniej kilka dyscyplin teoretycznych, do których odwołuje się praktyka pracy socjalnej, a wśród nich przede wszystkim pedagogika, pedagogika społeczna, pedagogika i teoria pracy socjalnej, pedagogika opieki, polityka społeczna, socjologia, psychologia, antropologia kultury. Ponadto od kilku lat na gruncie europejskim toczy się dyskusja wokół powstania nowej dyscypliny: nauki o pracy socjalnej (*Social Work Science*), której dążeniem jest wypracowanie systemu teoretycznych kategorii, koncepcji oraz metodologii, pozwalających na opis wielorakich pól pracy i form działania w obszarze pracy społecznej” (Kantowicz, 2013, s. 138).

Niewątpliwie, praca socjalna jest działalnością o charakterze pomocowym, której podstawowym celem jest niesienie pomocy ludziom w bardzo różnych sytuacjach, nie tylko w trudnościach materialnych, ale także psychicznych, emocjonalnych, a nawet duchowych. W tym kontekście zaznaczyć należy, iż praca socjalna może przyjmować dalece zróżnicowane formy - od pomocy doraźnej, aż po długofalowe działania skierowane na wspieranie rozwoju jednostek, grup i całych społeczności. Uzależnione jest to od potrzeb i możliwości podmiotów, którym się pomaga oraz możliwości osób i instytucji pomagających. (Wódz, 1998, s. 13).

Na poziomie praktycznym praca socjalna wymaga kompetencji w zakresie różnych nauk społecznych, znajomości metod socjalnej interwencji i biegłości w posługiwaniu się nimi oraz takiej wiedzy o człowieku, która pozwala na nawiązanie odpowiedniego, osobistego kontaktu z podopiecznym. Z kolei na poziomie teorii, badania empiryczne i teoretyczne umotywowane są dwojakimi względami: praktyczno-społecznymi, których celem jest diagnoza problemów społecznych i jednostkowych, empiryczna ocena działań praktycznych i zaproponowanie procedur interwencji społecznej oraz względami naukowo-poznawczymi, które mają na celu dostarczenie opisu nowych obszarów rzeczywistości oraz wzbogacanie teorii naukowej (Szatur-Jaworska, 1995, s. 113).

Powołując się na poglądy K. Kadeli i J. Kowalczyka można stwierdzić, że praca socjalna jest złożona oraz trudna przede wszystkim ze względu na prowadzenie działalności pomocowej w kierunku różnorodnych osób, grup społecznych obarczonych zróżnicowanymi problemami. Dziedzina ta oddziałuje dynamicznie na rzeczywistość społeczną, gdyż musi korespondować ze wzrastającymi oczekiwaniami społeczeństwa na polu ochrony interesów

jednostek oraz grup społecznych nie będących w stanie samodzielnie bronić się i walczyć o respektowanie swoich praw (Kadela, Kowalczyk, 2014, s.10).

Przytoczone przykłady definiujące pracę socjalną wskazują na dosyć szeroki zakres zadań, jakie aktualnie przed nią stoją.

2. Koncepcja pracy socjalnej w tradycji pedagogiki społecznej

Polska pedagogika społeczna dostarcza wiedzy naukowej opisującej środowiskowe uwarunkowania rozwoju i wychowania jednostek i grup społecznych, jak również ukazuje modele przekształceń tych uwarunkowań na korzystniejsze z punktu widzenia zdiagnozowanych potrzeb rozwojowych i wychowawczych. Pojęcie „społeczna” stosowane jest w dwóch zasadniczych znaczeniach: jako wyznaczenia celu aktywności oraz określenia sposobu działania.

W historii pedagogiki społecznej w Polsce można wyodrębnić cztery okresy rozwojowe. Pierwszy okres przypada na lata 1908-1939 (Radlińska, 1961, s. 107). Jest to etap tworzenia podstaw teoretycznych pedagogiki społecznej w Polsce, który staje się fundamentem dla profesjonalnej pracy socjalnej. Twórczynią i propagatorką polskiej koncepcji pracy społecznej (a następnie pracy socjalnej) była H. Radlińska. W jej pracach znajdują się ponadczasowe założenia pracy społecznej, zaś postulaty tkwiące u podstaw poglądów autorki dotyczą istoty bytu jednostek i społeczeństwa (założenia ontologiczne), możliwości i źródeł poznania danej rzeczywistości (założenia epistemologiczne) oraz istoty i sensu działań praktycznych, które składają się na pracę socjalną (założenia i zasady praktyczne). Zadaniem Radlińskiej synonimem pojęcia „praca socjalna” jest „praca społeczna”, która „polega na wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi”. Radlińska dokonuje próby sformułowania przedmiotu i zadań pedagogiki społecznej, jak również przedstawia przesłanki własnej koncepcji pedagogiki społecznej podkreślając, iż głównym punktem widzenia pedagogiki społecznej jest wzajemny i aktywny stosunek jednostki i środowiska (tamże).

Według H. Radlińskiej pedagogika społeczna nadaje nowy sens działalności wychowawczej: kładzie nacisk na uruchomienie sił społecznych, ulepszanie środowiska życia poczynaniami dynamicznymi jednostek i grup społecznych, na odnajdywaniu sił i wspieraniu w działaniu, na rozbudzaniu ich wyobraźni (tamże).

Dorobek naukowo-badawczy Radlińskiej trwale zapisał się w tradycje polskiej pedagogiki społecznej. Należy podkreślić, że jej poglądy dotyczące pracy społecznej okazały się być doskonałym podłożem dla rozwoju polskiej myśli w tej dziedzinie przez kolejne dziesięciolecia (Brenk, 2007, s. 90, 93).

Drugi okres (1945-1980) cechuje kontynuacja dorobku tej dyscypliny pedagogicznej z lat II Rzeczypospolitej z próbą zaadoptowania go do nowych potrzeb społecznych i wychowawczych. W wyniku likwidacji Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, w latach 1950-1956 nastąpiła przerwa w rozwoju pedagogiki społecznej, a reaktywowanie i powstawanie nowych ośrodków pedagogiki społecznej datuje się od 1957 roku. W tym czasie następuje upowszechnianie się w polskiej pedagogice podstawowych pojęć i założeń pedagogiki społecznej. Koniec tego okresu charakteryzuje się nowymi poszukiwaniami pedagogów społecznych oraz oceną roli, jaką spełniła pedagogika społeczna w pierwszym okresie i jaką mogłaby spełnić w zmieniających się warunkach społecznych (Theiss, 2018).

Poza Radlińską duży wkład w rozwój pedagogiki społecznej włożyli: A. Kamiński (1972,1976), R. Wroczyński (1974), E. Trempała i inni (1969).

Kolejny okres przypada na lata 80. i charakteryzuje się dramatem tożsamości, ograniczeniem myśli pedagogicznej i krytycznymi reakcjami pedagogów społecznych w obliczu kryzysu i przesilenia formacji politycznej. Definiowane są nowe obszary zagrożeń społecznych a wraz z samokrytyką rysuje się tendencja powrotu do pierwotnych źródeł. Pojawiają się też nowe ośrodki i postacie pedagogów społecznych (m.in. S. Kawula, 1983; A. Radziewicz-Winnicki, 1985; I. Lepalczyk, J. Badura, 1987).

W latach 90. pedagogikę społeczną próbowano traktować zarówno jako dyscyplinę zajmującą się działalnością wyłącznie profilaktyczno-kompensacyjną wśród warstw upośledzonych pod względem rozwojowym, środowiskowym, kulturalnym (A. Kargulowa, J. Kargul, 1990; A. Radziewicz-Winnicki, 1990); jak też jako teorię i praktykę środowiska wychowawczego, stwarzającego warunki rozwoju osobowego każdemu człowiekowi (S. Kawula, 1990; A. Przećławska, W. Theiss, 1999; E. Trempała, 1995).

P. Czarnecki analizując rozwój polskiej pedagogiki społecznej w okresie transformacji ustrojowej lat 90. zauważa, że stanowiła ona w dużym stopniu kontynuację badań prowadzonych wcześniej, choć oczywiście w związku z transformacją pojawiły się nowe problemy społeczne i obszary badań (Czarnecki, 2012, s. 339).

Zdaniem A. Radziewicz-Winnickiego, w polskiej pedagogice społecznej dominuje problematyka zmiany społecznej, ubóstwa i wykluczenia społecznego niewydolności wychowawczej, resocjalizacji, interwencji kryzysowej oraz wsparcia społecznego (Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 169). Stąd też jako nauka i działalność praktyczna powinna koncentrować się nad wychowawczym funkcjonowaniem typologicznie różnych środowisk wychowawczych, z perspektywy podejmowanych działań kompensacyjnych, profilaktycznych i modernizacyjnych (Radziewicz-Winnicki, 1995, s. 4).

Pedagogika społeczna nie tylko wskazuje na pedagogiczno-społeczne kwestie pracy socjalnej, ujmowanej jako działanie społeczne, ale przede wszystkim wyjaśnia mechanizmy sprzyjające projektowaniu zmian i przetwarzaniu środowiska. W tym sensie zaznacza się jej

wymiar edukacyjny i wychowawcze podejście do pracy socjalnej, a sama pedagogika społeczna jest jedną z kategorii naukowych konstytuujących teoretyczne podstawy tego obszaru działania społecznego. Równocześnie pozostaje dobrym łącznikiem między zespołem nauk o wychowaniu, kulturze i społeczeństwie.

3. Praca socjalna i pedagogika społeczna – obszary interakcji i komplementarności

Powiązanie pedagogiki społecznej z pracą socjalną, na gruncie dotychczasowego dorobku naukowego, odnosi się do występujących w ich tradycji wartości i haseł sprawiedliwości oraz równości. Podejmowane z tego punktu widzenia badania nad rzeczywistością społeczną ukazują zawsze fakty i zjawiska świadczące o rozwarstwieniu socjalnym, kulturalnym i edukacyjnym środowiska życia człowieka. Praca socjalna bowiem analizuje i ujawnia zjawiska: biedy, bezrobocia i uzależnień. Zajmuje się także barierami w dostępie do różnych dóbr, a przede wszystkim do oświaty i kultury, koncentrując się przy tym na zagrożeniach społecznych i odkrywając siły działające w określonej rzeczywistości (Gołuch-Pach, 2020).

Niewątpliwie praca socjalna stanowi jeden z kluczowych elementów pedagogiki społecznej. Można nawet stwierdzić, że jest jej fundamentem. W tym miejscu warto odnieść się raz jeszcze do ujęcia zaproponowanego przez H. Radlińską, jej zdaniem „pedagogika społeczna to zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, [...] krzewienie pewnych wartości zapewniających byt, przetwarzanie tego środowiska” (Radlińska, 1961, s. 339). To właśnie pedagogikę społeczną określa się jako pedagogikę socjalną, czyli taką, która zajmuje się jednostkami i zbiorowościami w różnym wieku, wymagającymi opieki lub wsparcia oraz instytucjami wymagającymi od swoich pracowników realizacji tych zadań. Ich związki merytoryczne i metodyczne są oczywiste (tamże).

Samo pojęcie pracy socjalnej na przestrzeni lat podlegało różnorodnym zmianom i modyfikacjom. Niegdyś wiązano je z akcją socjalną – czyli działalnością państwa, związków zawodowych i zakładów pracy czy też działalnością charytatywną na rzecz pracujących i ich rodzin. Związane one były z działalnością ruchów społecznych, reformatorskich, ugrupowań politycznych, związków religijnych i stowarzyszeń kulturalnych. Obecnie pojęcie pracy socjalnej można zdefiniować w dwóch nurtach; jako realizowanie i zaspokajanie potrzeb socjalno-bytowych i potrzeb kulturalno-wychowawczych oraz wspomaganie pomyślnego rozwoju jednostek i grup społecznych. Zdaniem wielu autorów, jest ona profesjonalnym, zorganizowanym i celowym działaniem o charakterze prospołecznym, które powinno być realizowane według zasad i metod specyficznych dla tego zawodu (Matyjas, 2003; Kamiński, 2000; de Robertis, 1998). W ujęciu paradygmatu funkcjonalnego, [...] „pomoc społeczna stanowi jedną z podstawowych

instytucji społecznych i pełni istotne, właściwe sobie funkcje w celu utrzymania ładu i integracji systemu społecznego” (Zalewski, 2005, s. 43).

Z całą pewnością, że nurty refleksji nad pracą socjalną oraz kierunki myślenia w pedagogice społecznej wyraźnie się przenikają. Pedagogika społeczna zwraca uwagę, że obok zasobów materialnych, kulturalnych i organizacyjnych istnieją siły społeczne. Waloryzacja wychowawcza tych zasobów nie może się skutecznie dokonywać bez praktyki pracy socjalnej (Mikulski, 2005, s. 18), która nieustannie poszukuje inspiracji teoretycznych w myśli pedagogów społecznych. D. Lenzen pisząc o obszarach komplementarności obu dziedzin zwraca uwagę na to, że do problemów badawczych pedagogiki społecznej zalicza m in. pomoc społeczną i pracę społeczną. Tym samym utożsamia pedagogikę społeczną z jej funkcją socjalną. Traktuje ją bardziej jako teorię pracy społecznej (Sroczyńska, 2007, s. 67). Co ważne, w kategorii pedagogów społecznych usankcjonowana jest kadra pracowników socjalnych bezpośrednio zajmująca się pracą socjalną.

Z kolei różnice między pracą socjalną a pedagogiką społeczną polegają na odmienności podejścia do sposobu definiowania problemów społecznych przez pedagogów społecznych i pracowników socjalnych. Ci pierwsi definiują problemy jednostek i zbiorowości w perspektywie ich całościowego doświadczenia w osobistym kontakcie i dążą do uchwycenia ich cech specyficznych: unikalności, niepowtarzalności oraz jednostkowej, jakościowej złożoności przez co społeczna skala zjawiska pozostaje elementem kontekstu takiej definicji zachowując jednocześnie perspektywę jednostkową. Z kolei dla praktyki pracowników socjalnych, problem społeczny to zjawisko, które dla większej lub znaczącej części pewnej zbiorowości stanowi fakt uciążliwy oraz wymagający przeciwdziałania (Pacholski, Słaboń 2010, s. 149), zaś obowiązująca ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015, poz. 163) nakłada na gminy i powiaty obowiązek opracowania i realizacji strategii rozwiązywania problemów społecznych ze szczególnym uwzględnieniem programów pomocy społecznej, których celem jest integracja osób i rodzin z grup szczególnego ryzyka (Mańka, 2014, s. 4).

Od pedagogiki społecznej i pracy socjalnej oczekuje się upodmiotowienia działań służących bezpieczeństwu socjalnemu, gdyż jak twierdzi J. Mikulski „kwestie społeczne w większości przypadków mogą być z pożytkiem rozstrzygane przy pomocy pedagogiki społecznej” (Mikulski, 2005, s. 17). Pedagogika społeczna pojmowana jako szczególny typ wychowania, polega na aktywizowaniu wszystkich generacji wiekowych i kręgów środowiskowych do ulepszania środowiska życia. Z kolei praca socjalna jest działaniem społecznym, jak również profesjonalnym sposobem budzenia wyższych potrzeb, uświadamiania celów i mobilizowania jednostek, grup i społeczności do umiejętnego podejmowania wysiłków zmierzających dla polepszenia swego losu. W sytuacji, gdy praca socjalna reprezentuje społeczno-pedagogiczny punkt widzenia, jest traktowana w wymiarze praktycznym jako jedna z funkcji pedagogiki społecznej (Mikulski, 2005, s. 15).

A. Lipczyński (2011) uważa, że związki pedagogiki społecznej i pracy socjalnej nie są jednoznaczne. W uzasadnieniu swojej tezy autor podaje, że „pedagogika nadaje pracy socjalnej znacznie szerszy wymiar uwidoczniiony w wielu działaniach i programach. Ze względu na charakter pedagogiki społecznej jako dyscypliny teoretyczno-praktycznej, zajmując się badaniem rzeczywistości społecznej, planowaniem i projektowaniem działań i dążeniem do wprowadzania zmian jakości życia zgodnie z akceptowanymi wartościami i celami, staje się ona normatywno-pragmatyczną koncepcją obecną w teorii i praktyce pracy socjalnej” (tamże, s. 10).

Podsumowanie

W dyskusji nad związkami łączącymi pedagogikę społeczną i teorię pracy socjalnej nie ma wątpliwości, co to tego, że te dwie kategorie wyraźnie się przenikają zajmując się pracą socjalną rozumianą jako nauka oraz działalność praktyczna. Pedagogika społeczna wyrasta z refleksji nad niedoskonałością tradycyjnych metod wychowania i zwraca się ku pracy socjalnej uznając, że powinna być ona potraktowana jako działalność wychowawcza wyrównująca braki powstające w toku życia jednostki w jego środowisku. W takim przypadku teza postawiona na wstępie opracowania wydaje się być słuszna, szczególnie gdy komplementarność obu kategorii będziemy traktować jako płaszczyznę współdziałania w szerszym kontekście społecznym. Tym bardziej, że wiele nurtów refleksji nad pracą socjalną oraz kierunków myślenia w pedagogice społecznej wyraźnie się uzupełniają, a praktyka pracy socjalnej nieustannie poszukuje inspiracji teoretycznej w koncepcjach pedagogiki społecznej (Marynowicz-Hetka, 1996, s. 171).

Pomimo czytelnych związków pomiędzy pedagogiką społeczną i pracą socjalną, trudno jest jednoznacznie ocenić ich relacje. Dyskurs nad tożsamością naukową pracy socjalnej sytuuje pedagogikę społeczną – jako już uznaną dyscyplinę nauk – na miejscu priorytetowym w porównaniu do pracy socjalnej. Z kolei pedagogiczne przesłanie aplikowane w pracy socjalnej nadaje jej inny, szerszy wymiar, którego pozytywne konsekwencje uwidaczniają się w wielu działaniach i programach o charakterze pomocowym (Kantowicz, 2001, s. 31)

Niemniej jednak we współczesnej pedagogice społecznej pozycja pracy socjalnej pozostaje szczególna. Obecnie praca socjalna przyczynia się do nadawania znaczeń teoriom pedagogii społecznej. To właśnie przez pracę socjalną różnorodne teorie pedagogiczne niejednokrotnie nabierały społecznego znaczenia, były społecznym sprawdzianem, stanowi ona też dla pedagogiki społecznej istotne zadanie poznawcze i wyzwanie praktyczne.

Bibliografia:

- Brenk, M. (2007). Praca socjalna w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej (w:) W. Jamrożek, K. Ratajczak, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Ad novum fructum. Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania, 85-94*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Czarnecki, P. (2012). Pedagogika społeczna. Podstawowe pojęcia i definicje, *Spółeczeństwo i Edukacja*, 1, 389-415.
- De Robertis, C. (1998). *Metodyka działania w pracy socjalnej*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Gołuch-Pach, J., *Środowiska wychowawcze i ich rola w pracy społecznej*, pobrane z: <https://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5694> (pobrano: 12.05. 2020).
- Kadela, K., Kowalczyk, J. (2014). *Standardy pracy socjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Wrzos.
- Kamiński, A. (1972). *Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kamiński, A. (1976), *Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej*, Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Kamiński, T. (2000). Praca socjalna jako działalność zawodowa, *Seminare*, 16, 431-448.
- Kantowicz, E. (2001). *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kantowicz, E. (2013). Edukacyjne wymiary profesjonalizacji pracy socjalnej, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Paedagogia-Psychologia*, vol. XXVI, 1-2 SECTIO J, 133-146.
- Kargulowa, A., Kargul, J. (1990). W poszukiwaniu paradygmatu pedagogiki społecznej, *Forum Oświatowe*, t. 2, 1 (3), 71-78.
- Kawula, S. (1983). *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie.
- Kawula, S. (1990). Współczesny sens pedagogiki społecznej, *Forum Oświatowe*, t. 2, 1 (3), 84-95.
- Leparczyk, I., Badura, J. (1987). *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, Warszawa: Warszawa-Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lipczyński, A. (2011). *Nauki społeczne i humanistyczne w kształceniu w kierunku profesjonalizmu pracy socjalnej*, za: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova4/subor/lipczynski.pdf> [pobrano:10.05. 2020]
- Mańka, J. (2015). *Diagnozowanie problemów społecznych. Przemoc w rodzinie*, Kraków: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej.
- Marynowicz-Hetka, E. (1996). Praca socjalna i jej aktualne wymiary, (w:) E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, 155-169, Warszawa: Wydawnictwo „Interart”.

- Matyjas, B. (2003). *Zakres kompetencji pracownika socjalnego w kontekście nowych wyzwań*, (w:) , K. Marzec-Holka (red.), *Pomoc społeczna. Praca socjalna. Teoria i praktyka*, 249-256. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Mikołajewicz, W. (1999). *Praca socjalna jako działanie wychowawcze*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Mikulski, J. (2005). Związki pracy socjalnej z polityką i pedagogiką społeczną, *Polityka Społeczna*, 8, 15-19.
- Pacholski, M., Słaboń A. (2010). *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Przeclawska, A., Theiss, W. (1999). *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1985). *Paedagogica societatis: przedmiot, zadania a współczesność*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1990). Uwagi o aktualnej sytuacji polskiej pedagogiki społecznej, *Forum Oświatowe*, t. 2, 1 (3), 96-105.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1995). Pedagogika społeczna. Głos w dyskusji, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 3-7.
- Radziewicz-Winnicki, A. (2008). *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sroczyński, W. (2007). Pedagogika społeczna czy/a środowiskowa? *Kultura i Edukacja*, 2, 60-69.
- Szatur-Jaworska, B. (1995), Teoretyczne podstawy pracy socjalnej, (w:) T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, 106-123, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Theiss, W. (2018). Edukacja i zaangażowanie Sto lat pedagogiki społecznej w Polsce (1908–2008). Wprowadzenie, *Pedagogika Społeczna*, 2 (68), 9-34.
- Trempała, E. (1969). *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Warszawa: PWN.
- Trempała, E. (1995). Geneza, ewolucja, stan i prognozy pedagogiki społecznej, *Rocznik Pedagogiczny*, t. 18, 67-97.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2015 r., poz. 163).
- Weber, E. (2014). Efektywność pracy socjalnej w środowisku lokalnym, *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, seria: Organizacja i Zarządzanie*, 69, 107-118.
- Wódz, K. (1998). *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Wroczyński, R. (1974). *Pedagogika społeczna*, Warszawa: PWN.
- Zalewski, D. (2005). *Opieka i pomoc społeczna. Dynamika instytucji*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Ks. Dr Piotr Karpiński, <https://orcid.org/0000-0002-1692-3876>

Papieski Wydział Teologiczny w Warszawie

Wyższe Seminarium Duchowne w Łowiczu

Polysémie de l'altérité
dans la philosophie de Paul Ricoeur
Polysémie de l'altérité dans la philosophie de Paul Ricoeur
Polisemia inności w filozofii Paula Ricoeura
The polysemy of otherness in Paul Ricoeur's philosophy

doi: 10.34766/fetr.v42i2.264

Abstract: Le texte aborde le problème de l'altérité en termes de Paul Ricoeur. La précieuse contribution de ce philosophe français n'est pas seulement la description phénoménologique de l'expérience de l'altérité, mais la recherche de son principe ontologique par rapport à Platon. En conséquence, ses recherches sont menées sur deux plans: phénoménologique et ontologique. L'altérité est une catégorie ontologique qui, avec l'identité, constitue dialectiquement l'être. Elle se révèle alors dans divers phénomènes de passivité, dont Ricoeur en discute trois: le corps propre, l'autrui et la conscience. L'altérité est donc polysémique et dialectique: c'est une multitude de formes opérant au sein du sujet. Appréciant la contribution de Ricoeur, nous posons enfin quelques questions sur son concept, notamment en ce qui concerne le caractère passif de l'expérience de l'altérité et son catalogue fermé.

Mots clés : altérité, autrui, conscience, corps, passivité, phénoménologie, Ricoeur, sujet.

Abstrakt: Tekst omawia problem inności w ujęciu Paula Ricoeura. Cennym wkładem tego francuskiego filozofa jest nie tylko fenomenologiczny opis doświadczeń związanych z innością, ale poszukiwanie jej ontologicznej zasady w nawiązaniu do Platona. W efekcie jego badania prowadzone są w dwóch płaszczyznach: fenomenologicznej i ontologicznej. Inność jest kategorią ontologiczną, która wraz z tożsamością dialektycznie konstytuuje byt. Ujawnia się ona następnie w rozmaitych fenomenach pasywności, z których Ricoeur omawia trzy: ciało własne, drugiego i sumienie. Inność ma zatem polisemiczny i dialektyczny charakter: to wielość form działających wewnątrz podmiotu. Doceniając wkład Ricoeura na koniec stawiamy kilka pytań pod adresem jego koncepcji, zwłaszcza co do pasywnego charakteru doświadczeń inności oraz ich zamkniętego katalogu.

Słowa kluczowe: ciało, fenomenologia, inność, inny, pasywność, podmiot, Ricoeur, sumienie.

Abstract: The paper discusses the problem of otherness as viewed by Paul Ricoeur. The valuable contribution of this French philosopher is not only the phenomenological description of the experience of otherness, but also the search for its ontological principle in reference to Plato. As a result, his research is conducted on phenomenological and ontological planes. The otherness is an ontological category which, together with identity, dialectically constitutes a being. It then reveals itself in various passivity phenomena, of which Ricoeur discusses three: the body, the other, and the conscience. The otherness is therefore polysemic and dialectical: it is a multitude of forms operating within the subject. Appreciating Ricoeur's contribution, we finally ask a few questions about his concept, especially regarding the passive nature of the experience of otherness and its closed catalogue.

Keywords: body, conscience, other, otherness, passivity, phenomenology, Ricoeur, subject.

Introduction

L'un des défis les plus importants liés aux questions de dialogue et de communication est d'entreprendre des considérations philosophiques sur l'altérité. Toutefois, il n'est possible de parler de quelque chose qu'à quelqu'un d'autre. Parler avec soi-même n'est qu'un monologue. Et la philosophie a eu un tel caractère monologique pendant très longtemps. Qu'il s'agisse d'une réflexion objective tenue à la troisième personne (« c'est un être ») ou d'une perspective cognitive à la première personne (« je pense »), elle n'a jamais dépassé le principe métaphysique de l'identité, et n'a donc pas atteint la vraie altérité. La philosophie n'a donc pas pu être dialogique.

Il semblerait que l'idée d'altérité soit apparue dans la philosophie en relation avec la connaissance d'autres personnes, c'est-à-dire à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle (Ingarden, 1971, p. 407). Le sujet de l'intersubjectivité a intéressé Husserl et d'autres phénoménologues, ainsi que ceux utilisant la méthode phénoménologique des philosophes du dialogue. Cependant, associer le principe de l'altérité avec l'intersubjectivité contemporaine n'est pas approprié, car c'était un concept bien connu et déjà développé dans la philosophie ancienne (Baraquin, 1995, p. 14). De plus, l'altérité ne doit pas se limiter à la connaissance d'une autre personne, mais elle a beaucoup plus de formes et de manifestations. Ces problèmes et ces doutes nous conduisent à nous interroger sur l'idée d'altérité qui sous-tend toutes les considérations sur le dialogue et la communication.

Paul Ricœur a énormément contribué à ce problème. Bien qu'associé le plus souvent à la philosophie herméneutique, il a largement utilisé dans ses réflexions la méthode phénoménologique. L'herméneutique de Ricœur devient un type spécial de réflexion – contrairement à l'herméneutique ontologique de Gadamer, Ricœur fait ce qu'il décrit comme l'herméneutique du soi (Ricœur, 1990, p. 15). Pour le dire simplement, le sujet interprète divers produits culturels, notamment le discours symbolique, en se comprenant. De plus, il découvre en lui-même le travail de l'altérité, qui a une forme polyvalente: de son propre corps, à travers l'altérité de l'autre, jusqu'à sa conscience. Ainsi, nous voyons que l'altérité chez Ricœur a du caractère polysémique : une seule et même idée d'altérité englobe des contenus différents et interdépendants (Foulquié, 1992, p. 551). L'altérité ne doit pas signifier l'altérité d'un autre être humain, mais ce n'est pas non plus quelque chose d'extérieur que l'homme rencontre dans le monde, mais qui en fait l'expérience en lui-même.

Le but de cet article est d'extraire et de présenter les recherches de Ricœur sur l'altérité. Nous aborderons d'abord son concept de sujet, qui est définitivement différent des vues de Descartes, Kant et Husserl. Ensuite, nous reviendrons à l'altérité en tant que méta-catégorie chez Platon, laquelle entreprise aboutira à mener des recherches en deux dimensions: ontologique et phénoménologique avec la catégorie d'attestation qui les relie. Nous montrerons trois figures de l'altérité: le corps propre, l'autre et la conscience. Enfin,

nous formulons des conclusions critiques, notamment dans les discussions avec le concept d'altérité de Lévinas.

1. La subjectivité blessée

Il est possible très souvent de rencontrer l'idée que la modernité philosophique a commencé avec la découverte de l'idée de subjectivité et que cette dernière la domine. Cependant, selon Ricœur, dans la philosophie moderne, deux tendances parallèles sont à noter: la découverte et l'affirmation de la subjectivité d'une part, et sa critique de l'autre. Au début de la première tendance, Descartes se tient avec sa découverte de l'*ego cogito* comme fondement cognitif et ontologique de la nouvelle philosophie, comme le point archimédien et le *inconcussum quid*. Kant, Fichte et Husserl suivront également cette voie, créant un courant d'affirmation et d'exaltation de la subjectivité comme principe philosophique de base (Ricœur, 1990, pp. 15-22). Dans la philosophie moderne, cependant, la tendance inverse se cristallise très rapidement, celle de la critique de la subjectivité. Nietzsche doit être considéré comme son fondateur, pour qui le sujet est une illusion et un mensonge. Aujourd'hui, trois principaux domaines de critique de la subjectivité peuvent être identifiés: Freud et sa psychanalyse, C. Lévi-Strauss et le structuralisme, la critique de cogito chez Heidegger. Toutes ces tendances ont conduit à la destruction de l'idée de subjectivité (Ibid., pp. 22-27).

La philosophie de Ricœur veut suivre la voie médiane entre les tendances ci-dessus. Il renonce à la fois à l'affirmation inconditionnelle de la subjectivité et à l'annonce précipitée de sa destruction. Si Ricœur appelle la première tendance *Cogito exalté* et la deuxième tendance *Cogito brisé* – il introduit au lieu de cela la métaphore de *Cogito blessé* (Ibid, p. 34). Ricœur parle d'un sujet, bien que blessé, affaibli, mais toujours possible. C'est un *Cogito*, qui s'est débarrassé des illusions et connaît ses propres limites, mais en même temps n'a pas été complètement détruit. Quelque chose a été laissé après lui – c'est pourquoi il développe l'idée de subjectivité blessée.

Avant d'analyser le concept d'une faible subjectivité de Ricœur, signalons les quatre blessures subies par l'idée de subjectivité dans la philosophie moderne. Le premier est la découverte par Freud de l'inconscient. Freud a montré que l'idée d'une conscience pure et transparente, comme le voulait Descartes, est une illusion. L'inconscient influence, définit et détermine le soi. La deuxième blessure est la découverte d'une autre personne qui entre dans la conscience de soi et la constitue presque entièrement. L'intersubjectivité est une barrière et une sérieuse limitation à l'autonomie de soi. La troisième blessure de subjectivité est la découverte de la tradition et de l'historicité. La conscience du sujet n'est pas pure, abstraite, comme chez Descartes, mais à bien des égards, conditionnée, historique, ancrée dans sa vie, dans une culture particulière, à un moment historique dont on ne peut s'abstraire. Enfin, comme quatrième blessure, la découverte que notre pensée philosophique dépend du

langage. Nietzsche a déjà montré, par exemple, que la métaphore n'est pas seulement un ornement mais qu'elle définit le contenu de la langue elle-même. La langue est toujours figurative, et donc mensongère, trompeuse. L'existence de *Cogito* n'est qu'une interprétation, un ordre de fiction linguistique.

Conscient de toutes ces limitations, Ricœur dans son ouvrage *Soi-même comme un autre* développe l'idée d'un sujet blessé (Ibid., pp. 27-35). *Cogito blessé* c'est un sujet affecté dans son ambition d'être la fondation, mais pas complètement anéantie. Ce *Cogito* est toujours possible. Ricœur essaie de le trouver au-delà de l'alternative des forts *Cogito* de Descartes et anti-*Cogito* de Nietzsche. La subjectivité pour Ricœur c'est la capacité de revenir à soi-même, la capacité de se comprendre soi-même et le monde, la capacité de prendre conscience de soi et de qui on est. Chez Ricœur, ce retour est un retour à lui-même du monde à travers son interprétation. La réflexion est donc un élément très important de la subjectivité chez Ricœur (Ibid, p. 28).

La philosophie du sujet de Ricœur, présentée de façon détaillée dans *Soi-même comme un autre*, consiste en trois théories, ou plus précisément trois dialectiques. Premièrement, le remplacement du sujet compris comme Je (moi) par soi. Deuxièmement, la distinction entre deux types d'identité du sujet: l'*idem*-identité et l'*ipse*-identité, et la dialectique mutuelle entre eux. Troisièmement, montrer la dialectique entre soi et l'altérité (Ibid., p. 27-28). La troisième dialectique sera cruciale pour nos réflexions, car elle deviendra un lieu de recherche de l'altérité en soi-même.

Dans la première dialectique, Ricœur remplace *ego cogito* par *soi*. Ici il y a un changement grammatical de la première personne à un pronom réflexif. Ce changement est l'expression de la conviction que l'accès au sujet n'est pas direct mais indirect, c'est un retour, une médiation, une interprétation. Cette façon de réfléchir de Ricœur est décrite comme un détour - une voie longue (Ibid, p. 29; Huneman, Kulich, 1997, p. 168). Saisir le soi est toujours à la troisième personne, et c'est donc en quelque sorte se saisir de l'extérieur, à travers les produits, et non par l'introspection comme chez Descartes.

La deuxième composante de l'herméneutique ricœurienne du soi est le mot *même* inscrit dans le titre de l'œuvre. Il introduit la question de l'identité, c'est-à-dire la durée du sujet dans le temps. Ricœur distingue deux types d'identité: l'*idem*-identité et l'*ipse*-identité. *Idem* c'est l'identité, le même, l'uniformité. C'est une identité substantielle, caractéristique des choses. Elle pointe vers le noyau immuable, grâce auquel la chose reste la même chose, malgré les changements qui s'y produisent. En revanche, *ipse* c'est l'être-soi, l'ipséité ou l'identité personnelle. Comme l'écrit Ricœur, cela « n'implique aucune assertion concernant un prétendu noyau non changeant de la personnalité » (Ricœur, 1990, p. 13). Ce n'est donc pas un substrat, mais un projet, un chemin à parcourir, une possibilité d'action et d'expérience. Celui qui est *soi-même* reste lui-même dans le temps, c'est-à-dire qu'il maintient son identité dans diverses activités successives, grâce au projet de « se préserver ». « L'auto-

préservation », par opposition au substrat, n'est pas quelque chose de donné mais de confié, quelque chose d'une manière de tenir le mot donné dans une promesse. L'*ipse*-identité est donc profondément éthique. L'*Ego cogito* de Descartes était un sujet dont l'identité est de type *idem*. Par contre, le *soi* de Ricœur est un tel sujet dont l'identité est de type *ipse*. L'ego (subjectivité forte) a été reconnu comme une substance – son identité dans le temps est la durée ininterrompue du substrat, c'est-à-dire la substance. En revanche, l'ipséité (subjectivité blessée) dure dans le temps de telle manière qu'elle ne nécessite pas la recherche et la supposition d'aucun élément immuable, un substrat – c'est un projet toujours ouvert.

La troisième dialectique constituant l'ipséité, c'est une relation interne de soi et d'altérité. Seulement le soi (par opposition au sujet identique) permet une telle ouverture dans laquelle l'autre n'est pas quelque chose ajoutée de l'extérieur, mais il appartient au sujet si étroitement qu'il constitue son contenu interne. L'altérité brise l'autonomie et l'identité d'un sujet. Il est possible de dire que *Cogito blessé* de Ricœur c'est un tel *Cogito*, auquel la voie la plus courte mène à travers l'altérité. Mais cette dernière quelle est-elle? La réponse n'est pas facile, car l'idée de Ricœur est une polysémie de l'altérité (Jervolino, 2002, p. 41), c'est-à-dire une multitude de relations possibles entre l'ipséité et l'altérité. Notre philosophe dans *Soi-même comme un autre* indique trois centres d'altérité: premièrement, l'altérité comme le corps propre, deuxièmement, l'altérité comme l'autre homme et, troisièmement, l'altérité comme la conscience. Mais surtout, l'altérité n'est pas quelque chose d'extérieur au sujet. Comme l'écrit Ricœur: « Que l'altérité ne s'ajoute pas du dehors à l'ipséité, comme pour en prévenir la dérive solipsiste, mais qu'elle appartienne à la teneur de sens et à la constitution ontologique de l'ipséité, ce trait distingue fortement cette troisième dialectique de celle de l'ipséité et de l'identité, dont le caractère disjonctif restait dominant »(Ricœur, 1990, p. 367). La relation entre l'ipséité et l'altérité est donc une relation dialectique et intime.

Après avoir combiné les trois dialectiques mentionnées, nous recevons un concept ricœurien complet de l'homme. Sa définition est contenue dans le titre même de l'œuvre *Soi-même comme un autre*. Le sujet de Ricoeur c'est un *soi*, l'ipséité (première dialectique), le *même* (deuxième dialectique), *comme un autre*, c'est-à-dire dans une relation interne avec l'altérité (troisième dialectique). Le sujet ricœurien est celui qui est soi-même comme un autre, ou plus précisément soi-même en tant qu'autre (Ibid., p. 14).

2. L'altérité comme méta-catégorie platonicienne

Selon Heidegger c'est Husserl, avec sa méthode phénoménologique, qui a apporté de « nouveaux yeux », c'est-à-dire inculquer une nouvelle façon de regarder la réalité (Greisch, 2017, p. 47). Ricœur cependant fait référence à Platon, qui dans *Le Banquet* souligne qu'il a appris à regarder la réalité avec de nouveaux yeux, c'est-à-dire les yeux de l'esprit et de l'âme (Platon, 1989, 219a; Id., 2002, VII, 519b) et à l'interpréter dans une nouvelle dimension, en

utilisant une nouvelle méthode qui rassemble toutes les exigences de la spéculation antérieure, les fondre en une seule, atteignant un nouveau niveau d'enquête qu'il a décrit comme la «seconde navigation» (*deuteros plous*) (Platon, 1999, 99 cd). C'est une métaphore tirée du langage de la navigation qui signifie la baisse de la voile lorsqu'il n'y a plus de vent et qu'il faut utiliser des rames. La « première navigation », en pleine voile, correspondrait au chemin que Platon a parcouru en suivant les philosophes de la nature et en utilisant leur méthode, tandis que la « seconde navigation », en utilisant des rames, correspond à une nouvelle méthode qui conduit à la découverte du suprasensible. Mais il faut préciser que la « seconde navigation » se déroule en deux étapes: la première est la reconnaissance de la réalité suprasensible, intelligible comme véritable cause, et la seconde est de dépasser le monde des idées et de découvrir les principes les plus élevés. Ainsi, la philosophie de Platon, fruit de la « seconde navigation », couvre trois grands thèmes: la théorie des idées, la théorie des principes et la science de démiurge.

La pensée platonicienne est parfois réduite trop rapidement à la théorie des idées, sans tenir compte de ses allusions à la théorie des principes, que Platon appelait de « choses les plus importantes » (Platon, 2006, 278d). Il s'est tout de suite avéré que si la théorie des idées suivait le postulat grec d'explication comme unification, c'est-à-dire la recherche d'un principe final, elle apportait une nouvelle multiplicité, un pluralisme, bien qu'à un niveau suprasensible et plus élevé. Ainsi, la théorie des idées ne pouvait pas constituer le niveau d'explication définitive – la multitude d'idées exigeait des éclaircissements supplémentaires. La sphère la plus élevée n'est pas le monde des idées, mais le monde des premiers principes, qui sont l'Un et la Dyade indéfinie, ainsi que leur structure bipolaire.

L'Un et la Dyade ne sont pas des nombres, mais des êtres métaphysiques, et donc métamathématiques. La Dyade constitue le principe et la source de la multitude d'êtres, elle est indéterminée et indéfinie. La multitude des êtres vient de l'action de l'Un qui détermine le principe opposé de Dyade. Cette action limite et détermine ce qui est illimité, indéterminé et indéfini. C'est pourquoi les êtres sont une synthèse qui apparaît comme l'unité-en-multiplicité.

Ricœur attire l'attention sur le dialogue *Le Sophiste* dans lequel Platon parle de l'être en renversant la thèse fondamentale de l'éléatisme, en commettant le « parricide de Parménide ». Platon détermine les trois idées suivantes: l'être, le repos et le mouvement. Il existe une relation négative entre les deux derniers, car l'un ne participe pas à l'autre. Ainsi l'idée d'être, a une relation positive de participation avec deux autres idées, comme le repos existe et le mouvement existe. Chacune de ces trois idées doit être différente l'une de l'autre et en même temps identique l'une à l'autre, d'où jaillissent deux autres méta-idées: l'identité et la différence. Platon reçoit ainsi cinq méta-idées reliées par un lien dialectique: le mouvement n'est pas du repos, ni le repos n'est du mouvement (Bréhier, 1938, p. 120). Les deux sont existants et sont identiques l'un à l'autre, et participent en même temps à l'être,

à l'identité et à la différence. Le mouvement est, en même temps n'est pas : il est un mouvement et n'est pas du repos. De même, le mouvement participe à l'être - un être est quelque chose en mouvement, et en même temps le mouvement ne s'identifie pas à l'être, donc ce n'est pas un être. En conséquence, le « non-être » peut être déclarée à propos toutes les cinq méta-idées. Platon découvre donc l'idée de non-être, mais elle peut être comprise dans deux sens: comme quelque chose de contraire à l'être (négation de l'être) ou comme quelque chose de différent de l'être. Dans le premier sens, le non-être ne peut pas exister, par contre dans le second sens, il peut exister et a une nature strictement définie, celle de l'altérité, d'être différent. C'est là que se produit le « parricide de Parménide » - le non-être existe tant que nous le comprenons comme quelque chose de différent. L'être n'est pas complet en soi et contient le non-être ou l'altérité.

Selon Ricœur, c'est une grande découverte de Platon, qui a vu en premier l'altérité au cœur des considérations métaphysiques (Ricœur, 2013, p. 393). L'altérité n'est pas quelque chose d'extérieur, mais elle fonctionne à l'intérieur de l'être. Cela signifie que la recherche sur l'altérité doit être menée à deux niveaux: ontologique et phénoménologique. L'altérité se révèle de diverses manières, mais elle a ses racines dans les principes les plus profonds de l'être. Selon Ricœur, le jeu entre ces deux niveaux rend compte du « travail de l'altérité au cœur de l'ipséité » (Ricœur, 1990, p. 368).

3. Phénoménologie - ontologie - attestation

Comment comprendre ces deux niveaux de recherche: ontologique et phénoménologique? Il semble que le niveau ontologique soit plus primaire et que le niveau phénoménologique soit secondaire. Cela peut être ainsi en ordre ontologique, mais pas dans l'ordre de l'herméneutique. Tant chez Platon que chez Ricœur, nous avons d'abord accès au niveau phénoménologique, où l'altérité révèle ses différents visages, et ensuite seulement, en expliquant les phénomènes, nous cherchons une méta-idée, une l'expliquant principe. Il n'est pas surprenant que Ricœur décrive le niveau phénoménologique comme une réflexion du «premier degré», tandis que l'explication ontologique est un discours du «deuxième degré», se référant à la «deuxième navigation» de Platon (Ibid., p. 367).

Contrairement aux approches substantielles de la métaphysique classique, le sujet ricœurien se caractérise par sa complexité interne. Le sujet n'est pas homogène, mais dialectique, c'est-à-dire composé de l'ipséité et d'altérité. On peut utiliser l'image chrétienne de la Sainte Trinité, où les relations entre les trois Personnes ne sont pas quelque chose d'extérieur au sujet de Dieu, mais quelque chose d'intérieur. L'altérité est une catégorie caractéristique du niveau ontologique, elle constitue le sujet dans une relation dialectique avec le soi.

Cependant, le niveau phénoménologique décrit comment cette complexité ontologique se révèle. On peut utiliser cette fois l'image d'une ampoule: la lumière se propageant (niveau phénoménologique) révèle le filament étincelant de l'ampoule (niveau ontologique). Alors que la dimension ontologique est active (filament étincelant), la dimension phénoménologique est passive (propagation de la lumière). Ainsi, l'altérité est une catégorie ontologique qui, cependant, au niveau phénoménologique se révèle comme passive.

La relation entre ces deux niveaux prend chez Ricœur la forme d'une attestation. La passivité est un témoignage d'altérité, car dans la terminologie de notre philosophe, elle témoigne en quelque sorte. C'est la manifestation de la réalité intérieure. Le chemin qui y mène ne passe pas par la spéculation, mais par l'attestation, il a donc un caractère plus moral. Ici encore, nous pouvons utiliser la métaphore. Quelqu'un couvre l'homme sur lequel on tire. C'est un témoignage d'amour qui est à l'intérieur du cœur. La couverture est passivité, et l'activité est l'amour pour cet homme. La couverture ou passivité, témoigne de l'altérité de l'amour dans le cœur humain. Et l'amour, à son tour, est une altérité intérieure à soi. La passivité est un autre nom de l'altérité, sa révélation par l'attestation.

Ricœur, afin de mieux rendre compte de la présence de l'altérité au cœur de soi, mène ses recherches simultanément sur deux niveaux, ontologique et phénoménologique. Comme nous l'avons vu, le plan phénoménologique est une description des différentes expériences de passivité que le soi éprouve et qui témoignent de l'altérité. L'altérité « vécue et assimilée » constitue de l'intérieur le sujet ricœurien. Comme l'écrit l'auteur: « (...) posons que le répondant *phénoménologique* de la méta-catégorie d'altérité, c'est la variété des expériences de passivité, entremêlées de façons multiples à l'action humaine. Le terme *altérité* reste alors réservé au discours spéculatif, tandis que la passivité devient l'attestation même de l'altérité » (Ibid., p. 368).

On peut se demander pourquoi cette méthodologie de recherche. Ricœur lui-même explique que la recherche phénoménologique et ontologique est une conséquence de l'adoption d'un concept spécifique de subjectivité. Le *Cogito blessé* et affaibli se caractérise par le fait qu'il ne peut pas être la base de certaines connaissances, comme ce fut le cas chez Descartes. Le sujet se retrouve chez Ricœur dans la « situation ontologique insolite » (Ibid.). Il n'est pas question d'un fondement subjectif de certitude, mais de l'altérité en tant que méta-catégorie, c'est-à-dire un concept ontologique et spéculatif, qui se confirme dans diverses expériences de soi.

4. Figures de l'altérité

Ricœur parle d'un trépied de passivité et en même temps d'altérité (Ibid., p. 369; Ricœur, 2013, p. 400). Sa première forme est la passivité de son propre corps, médiateur entre

soi et le monde. La corporéité se caractérise par différents degrés de passivité. La deuxième figure est la passivité envers autrui, c'est-à-dire celle observée dans la relation intersubjective. La troisième forme d'altérité est la passivité la plus cachée, interne, par rapport à soi, et plus précisément par rapport à la voix intérieure de la conscience. Regardons ces formes de passivité qui témoignent de l'altérité.

4.1. L'altérité du corps propre

Ricœur explique qu'en parlant du corps, il entend un corps propre ou un corps vivant (Ricœur, 1990, p. 369). Pourtant, cela reste ambigu. Initialement, dans la théorie de l'action, notre philosophe montre son caractère actif: « Le corps propre est le lieu même – au sens fort du terme – de cette appartenance [à l'ordre des choses – PK], grâce à quoi le soi peut mettre sa marque sur ces événements que sont les actions » (Ibid., p. 370). Néanmoins, l'activité du corps est définitivement dominée par sa passivité, que l'auteur montre dans les dernières parties de *Soi-même comme un autre*. Le corps propre a une certaine dimension d'activité, mais il est imparfait, incomplet. Le corps est avant tout une expérience de la passivité.

Ricœur dans ses réflexions sur le corps se réfère principalement au Maine de Biran et Husserl, se disputant également avec Heidegger. Cependant, ce sont encore des études assez fragmentaires (Laoreux, 2013, pp. 185-186; Tiaha, 2009, pp. 117-129).

Maine de Biran a découvert que, dans la même certitude, nous avons le soi actif et son opposé, ainsi que le complément – passivité corporelle. Le corps propre présente des degrés croissants de passivité, en particulier divers types de résistance, à la fois du corps et des choses externes. On pourrait dire qu'exister, c'est résister. Ces différents niveaux de passivité témoignent que le corps est un médiateur entre le moi intérieur et le monde extérieur. C'est ainsi la base de mon être-au-monde et de mon être avec un autre (Maine de Biran, 1988, p. 222; Henry, 1965, p. 12). C'est aussi la base pour s'analyser en tant que sujet agissant et expérimentant, c'est-à-dire un sujet moral avec une conscience.

Ricœur fait également référence à la distinction de Husserl dans *Méditations cartésiennes* entre le corps propre (*Leib*) et le corps physique (*Körper*) (Husserl, 1994, pp. 67-68; Franc, 1981, p. 13). Quelles sont les caractéristiques phénoménologiques du corps vivant (*Leib*)? Il est le plus à l'origine du mien, de toutes les choses les plus proches de moi, il a la capacité de sentir, qui se révèle, par exemple, au toucher. Ces caractéristiques font qu'un corps vivant peut être un organe de la volonté, un support au mouvement libre, mais on ne peut pas dire qu'il est l'objet de la volonté, du choix. Moi, en tant que cet homme – c'est la première altérité du corps vivant par rapport à toute initiative. A partir de cette altérité, je peux « gouverner » quelque chose, c'est-à-dire influencer quelque chose. Mais l'originalité n'est pas la domination. Un corps vivant est en avance sur toute distinction entre le volontaire et l'involontaire. Il peut être caractérisé par « je peux », cela ne sort pas de « je

veux », mais lui donne une base, un enracinement. En ce sens, le corps propre est le lieu de toutes les synthèses passives sur lesquelles s'élèvent les synthèses actives, ou réalisations. Comme le dit Ricœur, l'être-soi suppose sa propre altérité basée sur un corps vivant (Ricœur, 1990, p. 372). Le corps révèle la passivité radicale de soi. C'est un domaine qui n'est pas soumis qu'aux lois de synthèse de la conscience constitutive.

Dans son livre *Soi-même comme un autre* Ricœur montre qu'il existe une expérience particulière qui montre plus clairement la passivité de la corporéité humaine. C'est l'expérience de la souffrance (Ibid., p. 370). Le subir et le pâtir se révèle dans la souffrance comme un complètement passif. On peut donc parler de la souffrance comme de l'expérience de passivité la plus radicale. Quand apparaît la souffrance en entier? Ricœur répond: « Avec la diminution du pouvoir d'*agir*, ressentie comme une diminution de l'effort pour *exister*, commence le règne proprement dit de la souffrance » (Ibid., pp. 370-371). Nous voyons donc que la souffrance va au-delà de la pure douleur physique. Ricœur souligne que la souffrance est le plus souvent infligée à l'homme par l'homme, d'où dans la souffrance de l'altérité du corps propre se croise avec l'altérité de l'autre.

Ricœur a inclus une analyse intéressante de la souffrance dans sa conférence de 1992 devant l'Association Française de Psychiatrie dans le cadre du colloque « Le psychiatre devant la souffrance ». Le texte *La souffrance n'est pas la douleur* a été initialement publié dans la revue « Psychiatrie française » (juin 1992) (Ricœur, 2013a, pp. 13-33). Quelle est la différence entre la douleur et la souffrance? Le terme « douleur » est réservé aux sensations ressenties comme étant situées dans des organes individuels du corps ou dans tout le corps. La souffrance, cependant, ce sont des expériences qui sont ouvertes à diverses expériences humaines à bien des égards: introspection, langage, attitude envers soi-même, attitude envers l'autre, attitude envers le sens, questionnement, etc. Il faut se rappeler que ces deux termes ne peuvent pas être séparés définitivement: la douleur purement physique et seulement la souffrance mentale sont des cas limites idéaux. Les deux phénomènes se chevauchent plutôt, nous parlons de douleur due à la perte d'un ami, mais nous souffrons de maux de dents.

Ricœur organise différentes manifestations de la souffrance en les plaçant autour de deux axes: soi-autrui et agir-pâtir. Sur ce second axe, on voit surtout que la souffrance consiste à réduire la capacité d'agir et s'avère passive. Il peut être décrit selon la même typologie que Ricœur a utilisée dans son travail auparavant, c'est-à-dire « quatre usages que nous faisons du verbe modal *je peux* (...): je peux parler, je peux agir, je peux raconter, je peux me tenir responsable de mes actions, me les laisser imputer comme à leur véritable auteur » (Ricœur, 2002, p. 81). Souffrir signifie handicap, mutilation dans ces domaines. Ricœur pointe les formes de souffrances suivantes: l'incapacité de parler, l'incapacité d'agir, l'incapacité de raconter et l'incapacité de se respecter (Ricœur, 2013a, p. 19).

Les deux axes se croisent – un tel point de croisement est une souffrance auto-infligée. Cela est particulièrement évident en cas de perte d'une personne aimée. L'homme est prêt à se convaincre: « Je devrais être puni pour quelque chose » (Ibid., p. 31). Dans l'âme d'une personne humiliée, à son tour, la honte surgit. Selon Ricœur, l'illustration de s'infliger des souffrances à soi-même sont les passions. Que sont-elles ? Elles sont différentes des émotions et des pulsions. Les passions consistent en des investissements du désir dans des objets érigés en absolu » (Ibid., p. 27). Elles sont donc caractérisées par l'immodération. Un passionné met tout son soi dans un objet – alors la perte d'un objet est la perte de tout. Par conséquent, il souffre deux fois: s'efforcer de ce qui est hors de sa portée et manquer inévitablement son objectif.

4.2. L'altérité d'autrui

Une autre forme d'altérité *resp.* de la différence dans l'approche de Ricœur est un autre homme, donc cela se déroule dans une relation intersubjective. Ici aussi, la recherche est menée dans un double plan : phénoménologique et ontologique. Premièrement, dans le discours du premier degré, nous avons accès à divers phénomènes qui témoignent de l'impact de l'autrui sur le soi, qui devient passif. L'autre affecte notre perception de telle manière qu'elle la médiatise. Les façons d'influencer de l'autre peuvent être positives et négatives. D'une part, il peut s'agir de soins, d'amitié, de respect manifestés par l'autre, mais aussi de coercition, de domination ou même de violence de l'autre. Tous ces phénomènes montrent le soi comme passif, car, comme nous nous souvenons, l'altérité dans le plan phénoménologique c'est la passivité (Ricœur, 2013, pp. 408-411). Ricœur met fortement l'accent sur l'asymétrie de la relation intersubjective. Les deux côtés de cette relation sont inséparables l'un de l'autre: l'action et l'expérience, faire et recevoir l'acte, mais le soi passif est dans une situation pire, car il peut être victime des actes de l'autre. Par conséquent, la relation intersubjective ne doit pas être directe mais médiatisée. En d'autres termes, il demande une médiation qui équilibre cette interaction. Pour Ricœur, ce sera l'universalisation sous forme de subordination à une norme morale générale.

L'ordre phénoménologique, qui nous a révélé divers degrés de passivité d'un sujet, son absence de résistance à l'action d'un autre, nécessite une clarification à la lumière des principes les plus grands, c'est-à-dire le passage à l'ordre spéculatif. À cet égard, Ricœur mène une polémique avec deux auteurs qui ont proposé une telle ontologie de la relation intersubjective: Husserl et Levinas. Husserl est toujours coincé dans un paradigme égologique, dans lequel le point de départ est le moi constituant et dérivant de soi, un autre comme *alter ego* (Deprez, 1999, p. 62). Levinas fait le contraire, attribuant toute l'initiative à une autre (Levinas, 1971). Les deux auteurs ont donc une perspective différente: Husserl

sort de soi à l'autre dans un ordre cognitif, et Levinas de l'autre à soi dans un ordre éthique. Ricœur ne cache pas son intention ambitieuse de concilier ces deux positions.

Pour Husserl, il y avait deux formes de transcendance, ou « non-soi »: celle d'un autre homme et d'un monde objectif. Les deux types d'altérité sont constitués par le sujet, car c'est l'exigence de sa méthode phénoménologique. Cependant, ce raisonnement contient une contradiction: d'une part, la méthode nécessite la constitution d'autrui basée sur le moi, mais d'autre part, la même méthode nécessite la description eidétique d'un autre comme différent du moi, et pas seulement une modification de son expérience. L'autrui est donc un paradoxe: il m'apparaît comme un étranger, mais aussi comme semblable à moi. L'altérité d'autrui a deux formes: l'aliénation de sa conscience et l'aliénation de son corps propre (*Leib*). Chez Husserl, cependant, l'autre est toujours constitué par le moi, il est l'*alter ego*, l'autre moi. Ricœur postule donc que le concept Husserl doit être équilibré par un mouvement inverse – une relation éthique, où la priorité serait donnée à l'autre qui m'appelle à la responsabilité.

Un tel concept a été développé par Levinas. Le moi en tant que « le-Même » vit dans un monde égoïste. Une relation cognitive signifie prendre la matière et la transformer en soi, c'est pourquoi l'autre ne peut pas être connue. Il est radicalement différent et séparé du moi. Il interrompt le monde égoïste du moi à travers un événement de discours, révélant son visage et appelant à la responsabilité. La relation avec l'autrui n'est pas une relation cognitive, mais éthique, où l'initiative appartient à l'autre. On peut dire qu'il n'y a pas de moi sans appel de l'autre. Cependant, le concept de Levinas aboutit au creux de soi, qu'il devient vide. De nominatif il devient accusatif, et donc complètement passif. C'est un otage appelé à donner une réponse, mais il ne peut que répondre: *me voici*. Le moi ne se constitue que dans cet appel, abnégation, retrait, substitution, expiation et obsession de l'autre. Et cela signifie qu'il n'y a pas de structure réflexive et subjective en lui. « Le-Même » est une pure exposition et ne peut pas donner de réponse. Et certainement, la responsabilité n'est pas l'auto-responsabilité. C'est pourquoi Ricœur postule, comme dans le cas de Husserl, à l'addition inverse: le mouvement d'appel devrait rencontrer un mouvement inverse: de soi à l'autre (Ricœur, 1990, p. 389).

En juxtaposant les concepts de Husserl et Levinas, Ricœur se bat pour la réciprocité des relations intersubjectives, ainsi que pour le contenu subjectif de soi, même sous la forme de la capacité de répondre. Malgré toute passivité, le soi a besoin d'un « qui » et d'une structure réflexive qui pourra répondre. Cette relation mutuelle entre soi et l'autre devrait alors être intériorisée – la voix de l'autre devrait devenir sa propre voix, jusqu'à ce que la croyance se développe. Ce dernier assimile l'accusatif (« me voici ») au nominatif (« Ici, je me tiens »). Les concepts de Husserl et Levinas semblent compatibles et se complètent, mais cela n'est pas encore apparent au niveau de la relation intersubjective. Seule la troisième forme d'altérité parle de ça – la voix de la conscience.

4.3. L'altérité de la conscience

La conscience comme troisième forme de dialectique entre identité et différence constitue le pont entre la phénoménologie et l'éthique, entre le concept de Husserl et l'approche de Levinas. La conscience est la voix convoquante et instructive d'autrui, mais qui résonne en moi-même. Il s'agit donc d'un moyen qui rétablit l'équilibre dans la relation asymétrique intersubjective (Ibid., p. 394; Ricœur, 2013, p. 412).

Phénoménologiquement parlant, la conscience révèle la passivité du soi qui consiste à être instruit, enjoint. C'est être dans une situation d'écoute. Mais ce qui est important, c'est la conscience qui se tourne vers le soi à la deuxième personne. Comme l'écrit Ricœur: «Se trouver interpellé à la seconde personne, au cœur même de l'optatif du bien-vivre, de l'interdiction de tuer, puis de la recherche du choix approprié à la situation, c'est se reconnaître enjoint de *vivre-bien* avec et pour les autres, dans des institutions justes et de s'estimer soi-même en tant que porteur de ce vœu» (Ricœur, 1990, p. 406).

Quelle est l'altérité de la conscience à son tour? Levinas la réduit à l'altérité d'autrui, et Heidegger à l'aliénation d'être-au-monde. Pour eux deux, Ricœur oppose le fait d'être-instruit comme la structure d'être soi-même (Ibid., p. 409). D'une part, l'ordre de conscience doit être associé à l'attestation d'être soi-même, sinon il perdrait sa nature. D'autre part, il doit avoir une autre stimulation séparée, sinon ce serait inutile, une autre personne suffirait. Par conséquent, Ricœur soutient que l'ordre de conscience est une source de l'attestation de soi-même.

La dernière et fondamentale question se pose: qui est à l'origine de l'ordre de conscience? La réponse de Ricœur n'est pas claire. Comme il l'écrit: « Peut-être le philosophe, en tant que philosophe, doit-il avouer qu'il ne *sait* pas et ne *peut* pas dire si cet Autre, source de l'injonction, est un autrui que je puisse envisager ou qui puisse me dévisager, ou mes ancêtres dont il n'y a point de représentation, tant ma dette à leur égard est constitutive de moi-même, ou Dieu – Dieu vivant, Dieu absent – ou une place vide. Sur cette aporie de l'Autre, le discours philosophique s'arrête » (Ibid.).

5. Conclusions et critiques

À la fin de notre réflexion, suivons le développement du chemin philosophique qui, avec Ricœur, nous a permis d'être à la recherche de la présentation et de l'étude la plus adéquate du problème de l'altérité. Le point de départ était l'acceptation du fait que sans catégorie d'altérité, il n'y a pas de rencontre, de dialogue ou de communication. Par conséquent, pour que ces phénomènes soient possibles, la philosophie doit rendre compte de la catégorie de l'altérité. L'altérité signifie dépasser l'identité et est donc un mouvement de transcendance.

La première forme d'altérité et la plus évidente est celle de l'autrui. Par conséquent, il va de soi de conclure que l'altérité a été remarquée en philosophie avec la recherche sur les relations intersubjectives et avec des questions sur la possibilité de rencontrer une autre personne. Cependant, cette perspective semble trop limitée et n'utilise pas pleinement tous les résultats de la tradition philosophique. Ricœur, bien qu'il doive beaucoup à la méthode phénoménologique et l'utilise volontiers dans la mesure du possible, ne s'y limite pas, mais examine la catégorie de l'altérité dans une perspective plus large, poursuivant en particulier la réflexion de Platon.

Nous avons également remarqué une autre circonstance importante, qui est le nouveau concept de subjectivité chez Ricœur. Nous avons vu comment le sujet a perdu sa puissance et ne peut plus être la base de certaines connaissances. *Cogito blessé* c'est un sujet qui cherche son identité dans l'être-soi-même, mais en même temps découvre en soi l'altérité qui le constitue.

Par conséquent, la compréhension de l'altérité chez Ricœur est définitivement différente. Tout d'abord, l'altérité est l'un des principes métaphysiques, elle constitue donc en quelque sorte l'être. Cette affirmation paradoxale est adoucie lorsque nous comprenons l'altérité, non pas comme une négation de l'être, mais comme une différence. Deuxièmement, l'altérité n'est pas quelque chose d'extérieur que le soi pourrait rencontrer, que ce soit sur une base cognitive ou éthique, mais il entre dans une relation dialectique, et donc interne et intime, avec l'identité. Troisièmement, la recherche sur l'altérité doit être menée selon deux plans: dans le discours phénoménologique et herméneutique du premier degré et dans le discours ontologique et spéculatif du deuxième degré. La première étape révèle diverses formes de passivité, ce qui atteste l'altérité au deuxième niveau. Quatrièmement, l'altérité qui nous est donnée dans l'expérience c'est diverses formes et degrés de passivité. Cinquièmement, l'altérité ne doit pas seulement signifier un autre être humain, mais inclure également l'altérité du corps propre et de la conscience.

Nous avons ensuite retracé trois manifestations d'altérité qui fonctionnent dans le soi et se manifestent comme passivité. La première figure de la passivité est sans aucun doute le corps propre qui, bien qu'il soit un instrument d'action, a aussi ses limites, résiste ou rencontre des résistances du monde, se fatigue, tombe malade, etc. La souffrance comme diminution de la possibilité d'action est un cas extrême de passivité du corps vivant. De plus, l'autrui affecte aussi le soi: conversation avec l'autre, confession, soins, amitié, sans parler de la violence et de la coercition – tout cela révèle la passivité de soi-même. Enfin, la conscience est la voix d'un autre, mais qui devient en moi mon commandement, ma vision, ma valeur ou mon devoir, auquel je m'identifie et me détermine ainsi. Cette auto-attestation est également une forme de passivité, bien que la moins évidente et la plus difficile à expliquer.

Nous avons pu voir que les pensées de Ricœur coulaient dans un large courant, reprenant les résultats de Platon, Descartes, Kant, Hegel et des philosophes contemporains.

Parmi ces derniers, Ricœur se dispute principalement avec Husserl, Heidegger et Levinas. Le cadre théorique dans lequel il aborde la question de l'altérité est déterminé d'une part par une référence critique au concept de Husserl de la constitution d'autrui, qui est un analogue de l'ego, et d'autre part par la critique de la séparation radicale de Levinas. Restant au milieu de la route entre Husserl et Levinas, Ricœur rappelle la catégorie hégélienne de reconnaissance (*Anerkennung*), qui lui a permis d'élaborer la reconnaissance mutuelle soi-même et des autres. L'approche dialectique de la subjectivité indique non seulement la diversité ontologique de l'être humain, mais suppose également une polysémie inépuisable de l'altérité, qui est une composante indispensable du processus de conscience et de reconnaissance de soi-même.

Malgré les nombreuses découvertes précieuses et inspirantes de Ricœur, deux questions se posent à propos de son concept d'altérité. La première est associée à une identification probablement trop hâtive et sans équivoque de l'altérité à la passivité humaine. Il semble cependant que ce ne soit pas toujours une passivité pure et finale, mais que chacune soit doublée d'une certaine activité. Nous pouvons considérer l'exemple de Jésus souffrant sur la croix. Il s'agit sans aucun doute d'une passivité radicale, qui combine en quelque sorte trois formes de passivité: le corps de Jésus souffre, la douleur lui est causée par d'autres, et il ressent également l'appel interne de la conscience à donner sa vie. Cependant, le travail humain actif n'est-il pas fait quelque part aux niveaux les plus profonds? N'est-ce pas l'acte d'accepter volontairement la souffrance et de s'offrir au père? Il serait donc une situation paradoxale: accepter la passivité la plus intense deviendrait l'acte le plus actif du sujet. Il semble que les liens dialectiques dont parle Ricœur sont plus complexes et multicouches. Il faut certainement se demander si l'expérience de l'altérité ne déclenche pas une dialectique de l'activité et la passivité au niveau phénoménologique.

La deuxième question concerne ce trépied dans une polysémie d'altérité. En lisant les recherches de Ricœur, nous devenons convaincus que l'ontologie du soi-même-comme-un-autre doit rester ouverte, sinon elle deviendrait immobile et glisserait dans l'être identique. Cela donc nécessite une prise, une continuation et une spécification constantes. Le trait le plus ontologique du sujet de Ricœur est son ouverture. Cela ne peut pas être finalement expliqué. D'où, d'une part, la précieuse idée de polysémie de l'altérité, d'autre part, il s'agit du catalogue fermé à trois formes. Ces trois figures révèlent la richesse sémantique et phénoménologique de l'altérité, mais qui ne peut se refermer dans ces trois concepts. L'idée de l'altérité doit rester ouverte à de nouvelles possibilités de réalisation. De plus, la passivité dans des domaines distingués par Ricœur peut également être différenciée, comme dans le cas du corps propre - la passivité de la souffrance est différente de celle de la relation érotique.

Les questions que nous formulons ne diminuent cependant pas la contribution de Ricœur à notre compréhension de l'altérité. Au contraire, ils témoignent de la grandeur de sa

philosophie, puisque la mesure de ce dernier se réveille précisément pour poser des questions.

Bibliographie:

- Baraquin, N. et coll. (1995). *Dictionnaire de philosophie*, Paris: Armand Colin.
- Bréhier, E. (1938). *Histoire de la philosophie*, tome 1, Paris: PUF.
- Depraz, N. (1999). *Husserl*, Paris: Armand Colin.
- Foulquié, P. (1992). *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris: PUF.
- Franck, D. (1981). *Chair et corps. Sur la phénoménologie de Husserl*, Paris: Minuit.
- Greisch, J. (2017). „Les yeux de Husserl en France. Les tentatives de refondation de la phénoménologie dans la deuxième moitié du XXe siècle”, (in:) P. Dupond, L. Cournarie (éd.), 45-74, *Phénoménologie: un siècle de philosophie*, Paris: Ellipses.
- Henry, M. (1965). *Philosophie et phénoménologie du corps. Essai sur l'ontologie biranienne*, Paris: PUF.
- Huneman, Ph., Kulich, E. (1997). *Introduction à la phénoménologie*, Paris: Armand Colin.
- Husserl, E. (1994). *Méditations cartésiennes*, trad. M. de Launay, Paris: PUF.
- Ingarden, R. (1971). O poznawaniu cudzych stanów psychicznych, (w:) *U podstaw teorii poznania*, Warszawa: PWN.
- Jervolino, D. (2002). *Paul Ricoeur. Une herméneutique de la condition humaine*, Paris: Ellipses.
- Laoureux, S. (2013). „Vers quelle ontologie du corps propre? Remarques sur la phénoménologie herméneutique et la phénoménologie matérielle à partir d'une référence de *Soi-même comme un autre* à Michel Henry”, (in:) P. Canivez, L. Couloubaritsis (éd.), *L'Éthique et le soi chez Paul Ricoeur*, 177-195, Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye: Martinus Nijhof.
- Maine de Biran, P. (1988). *Mémoire sur la décomposition de la pensée*, Paris: J. Vrin.
- Platon, (1989). *Le Banquet*, trad. P. Vicaire, Paris: Les Belles Lettres.
- Platon, (1999). *Phédon*, trad. M. Dixsaut, Paris: Flammarion.
- Platon, (2002). *La République*, trad. G. Leroux, Paris: Flammarion.
- Platon, (2006). *Phèdre*, trad. L. Brisson, Paris: Flammarion.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2002). „Lectio magistralis”, *Paul Ricoeur. Une herméneutique de la condition humaine*, Paris: Ellipses.
- Ricoeur, P. (2013). *Anthropologie philosophique. Écrits et conférences 3*, Paris: Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (2013a). La souffrance n'est pas la douleur, (in:) C. Marin, N. Zaccai-Reyners (éd.), *Souffrance et douleur. Autour de Paul Ricoeur*, 13-33, Paris: PUF.
- Tiaha, D. (2009). *Paul Ricoeur et le paradoxe de la chair*, Paris: L'Harmattan.

Dr Teresa Klimowicz, <https://orcid.org/0000-0002-4383-2347>

Institut Nauk o Kulturze

Wydział Humanistyczny

UMCS

Lublin

Pogarda jako relacja i interakcja - uwagi na tle filozofii Fryderyka Nietzschego i Maxa Schelera

**Disdain as a relation and interaction: remarks on the philosophy of
Friedrich Nietzsche and Max Scheler**

doi: 10.34766/fetr.v42i2.282

Abstrakt: Tematem niniejszego artykułu jest pogarda rozumiana jako zjawisko znacznie szersze i powszechne: jako interakcja kulturowa i relacja pomiędzy jednostkami. Celem niniejszego tekstu jest zatem przedstawienie zjawiska pogardy w szerszym kontekście niż tylko wymiar psychologiczny, pokazanie mechanizmów działania pogardy, ujawnienie predyspozycji, które do pogardy prowadzą, wskazanie przyczyn dla których uznajemy innych ludzi za niegodnych istnienia, a godnych pogardy, a także społecznych i moralnych skutków takiego traktowania. Choć pogarda jako pojęcie *sensu stricte* nie funkcjonowało wcześniej w obrębie historii filozofii, zadaniem tego tekstu jest pokazanie jako filozoficznych konotacji w odwołaniu do wybranych koncepcji, przede wszystkim Fryderyka Nietzschego i Maxa Schelera.

Słowa kluczowe: Nietzsche, pogarda, resentment, Scheler

Abstract: The aim of this text is to present the phenomenon of contempt in a broader context than just the psychological dimension, to show the mechanisms of disdain, to reveal the predispositions that lead to disdain, to indicate the reasons why we consider other people unworthy of existence and contemptible, as well as the social and moral consequences of such treatment. Although disdain as a concept in the strict sense did not function earlier in the history of philosophy, the task of this text is to show its philosophical connotations in reference to selected concepts, especially those of Frederick Nietzsche and Max Scheler.

Keywords: disdain, Nietzsche, resentment, Scheler

„Pogarda to policzek wymierzony na odległość.”

Victor Hugo

Tematem niniejszego artykułu jest pogarda rozumiana nie tylko jako emocja, lecz także jako zjawisko znacznie szersze i powszechne: jako interakcja kulturowa i relacja pomiędzy jednostkami.

Celem niniejszego tekstu jest zatem przedstawienie zjawiska pogardy w szerszym kontekście niż tylko wymiar psychologiczny, pokazanie mechanizmów działania pogardy, ujawnienie predyspozycji, które do pogardy prowadzą, wskazanie przyczyn dla których

uznajemy innych ludzi za niegodnych istnienia, a godnych pogardy, a także społecznych i moralnych skutków takiego traktowania. Choć pogarda jako pojęcie *sensu stricte* nie funkcjonowało wcześniej w obrębie historii filozofii, zadaniem tego tekstu jest pokazanie jako filozoficznych konotacji w odwołaniu do wybranych koncepcji, przede wszystkim Fryderyka Nietzschego i Maxa Schelera.

Pogardę rozumieć należy jako relację pomiędzy dwoma członami: pogardzającym i pogardzanym. Oba te człony mają swoją specyfikę, rzecz można, perspektywę, dlatego niniejszy artykuł koncentruje się na pierwszym elemencie – pogardzającym. Pytanie o przyczyny, dla których pogardzamy, jest bowiem rzadko stawiane.

Pogarda nie jest jedynie wewnętrzną emocją, sprawą jednostki, lecz jest pewną relacją – interakcją ze światem zewnętrznym, ustosunkowaniem się do świata. Ustosunkowanie takie jest wynikiem urazy i krzywdy; pewnym mechanizmem obronnym, z którego pogardzający czerpie określone psychologiczne profity; pogarda jest resentymentem. Przyjąć zatem można, że przyczyn pogardy nie należy szukać w pogardzanym, lecz w pogardzającym.

1. Resentyment a pogarda

1.1. Resentyment

Resentyment polega na pewnej iluzji aksjologicznej. To mechanizm psychiczny powodujący, że postrzegamy wartość – której pragniemy, lecz nie możemy osiągnąć – jako antywartość. To deprecjacja tejże wartości i wyniesienie na piedestał wartości przeciwnej: „(resentyment) poniżając i oczerniając autentyczne wartości, podnosi do rzędu cnót nawet to, co nie stanowi żadnego dobra” (Węgrzecki, 1975, s. 63).

Jak dochodzi do powstania resentymentu? Napięcie między silnym pragnieniem, a poczuciem bezsilności w dążeniu do jego realizacji, rozładowuje się w deprecjacji wartości, której nie możemy osiągnąć. Dzięki temu nasze cierpienie maleje, zaś poprzednie dążenie zdaje się być bezpodstawne, nieuzasadnione, a nawet śmieszne. Napięcie między pragnieniem i bezsilnością słabnie, zaś nasze poczucie mocy i własnej wartości znowu wzrasta o kilka stopni.

Podmiot pragnie wartości. Ponieważ jednak jest zbyt słaby, by upragnioną wartość osiągnąć, kieruje swe pragnienia ku wartości przeciwnej przez którą ocenia pierwotną wartość jako bezwartościową.

Max Scheler definiuje resentyment jako „utrwalony w naszej psychice powtarzający się nawrót przeżywania określonej reakcji emocjonalnej, wymierzonej przeciwko drugiemu człowiekowi, dzięki czemu emocja ta się pogłębia i wykraczając coraz bardziej poza sferę ekspresji i działań danej osoby przenika do samego jądra jej osobowości” (Scheler, 1997, s. 29).

Resentyment zatem to nie tylko emocja. To, podobnie jak pogarda, jedność przeżycia i oddziaływania. To emocja reaktywna, a więc taka, która pojawia się w wyniku działania określonego czynnika, a jednocześnie zwracająca się ponownie na zewnątrz.

Resentyment może utrzymywać się w „jądrze osobowości” i, z biegiem czasu, stać się postawą, a nawet czynnikiem konstytutywnym światopoglądu.

1.2. Człowiek dostojny - człowiek lichy

W filozofii Fryderyka Nietzschego, a później Maxa Schelera napotykamy dwa sposoby wartościowania: wartościowanie „pospolite” i wartościowanie „wytworne”.

Moralność pospolita charakteryzuje zdaniem Nietzschego osoby pasywne, łagodne. Moralność dostojna jest moralnością drapieżną, moralnością wojowników. Każda z tych dwóch grup dążyła do stworzenia optymalnych dla siebie warunków. Grupa ludzi pospolitych, nie mogąc znaleźć żadnego sposobu obrony przed silniejszymi dostojnymi, broniła się stworzeniem kodeksów moralnych i resentymentu.

Moralność pospolita rozpropagowała wzorce egalitaryzmu i sprawiedliwości, łagodności i posłuszeństwa. W myśl moralności wytwornej natomiast ludzie wcale nie są równi, zaś cała sztuka polega na tym, by „wybić się” ponad przeciętność, rozwijając, przekroczyć człowieka. To moralność siły.

Na resentyment i wartościowaniu pospolitym oparta jest zdaniem Schelera moralność mieszczańska. Pojmowana w ten sposób nauka o równości, której sprawiedliwością nie jest sprawiedliwa zapłata za wniesione zasługi, lecz prymitywne podejście do człowieka jako pewnej idei, przyjmuje – w myśl interpretacji *Resentymentu i moralności* – za miernik i punkt odniesienia natury najsłabsze. Służy to „poniżaniu” ludzi stojących wyżej zgodnie z jakąś hierarchią wartości, gdyż „Tylko ten, kto boi się, że przegra, domaga się równości jako zasady powszechnej” – twierdzi. Tak rozumiana równość prowadzi do upadku cywilizacji, gdyż zamiast szlachetności promuje przeciętność. Przedkłada ilość nad jakość.

Oparty na „równaniu w dół” ethos pozostaje na usługach słabej większości, która zabezpiecza w ten sposób swoje interesy: „powstanie bowiem sytuacja, w której nosiciele «odwartościowanych» wartości będą je posiadać z jakimś ukrytym samopotępieniem, z «nieczystym» sumieniem” (Węgrzecki, 1975, s. 63).

Różnicę między wartościowaniem „pospolitym” i „wytwornym” tłumaczy Scheler następująco: „Człowiek dystyngowany przeżywa wartości zanim je porówna; człowiek pospolity – dopiero podczas porównania i przez porównanie. Stosunek pomiędzy wartością własną i cudzą, (...) jest u człowieka «pospolitego» bezwzględny warunkiem uchwycenia własnej wartości. Nie potrafi on dostrzec żadnej wartości u innych (...) jeśli nie zmierzy innych własną miarą, a siebie cudzą” (za: Węgrzecki, 1997, s. 173). Pogarda zatem,

rozumiana jako relacyjna interakcja, jako porównanie właśnie, jest charakterystyczna dla ludzi „pospolitych”.

Wartościowanie pospolite polega na pewnym pomieszaniu punktów odniesienia, tzn. na „nazewnątrzsterowności” – poszukiwaniu kryterium oceny innych wewnątrz siebie, zaś kryterium oceny siebie u innych. „Nazewnątrzsterowność” przyjmuje dwie postacie: arywistyczną i bezsilną.

Postawa arywistyczna charakteryzuje ludzi ambitnych, których celem jednak nie jest dążenie do rozwoju i doskonalenia (ich celem nie jest wartość), lecz udowodnienie, że jest się najlepszym - a właściwie pokazanie innym, że są gorsi (przewyższenie innych staje się wartością i celem).

Postawa zaś bezsilna jest, według Schelera, czystą odmianą resentymentu. Bezsilność wynikająca z chronicznego poczucia własnej niższości, paraliżuje aktywność jednostki. Jednak rozbudzone pragnienia powodują napięcie psychiczne, którego zaspokojenie uniemożliwia niemoc. Rozładowanie więc napięcia pojawia się w formie iluzji: pomniejszenia wartościowych cech przedmiotu pożądania, ewentualnie w formie szczególnej „ślepoty” – ich niedostrzegania.

Pogardy i krytyki trzeba się nauczyć, gdyż, podobnie jak na litość, nie każdy może sobie na nią pozwolić: „Czy i tobie samemu w żyłach nie płynie zepsuta, zmacona krew bagienna, skoro nauczyłeś się skrzeczeć i szkalować?(...)Z miłości jedynie ma wzlecieć twoja wzgarda i mój ptak niosący ostrzeżenie; lecz nie z bagna!” (Nietzsche, 1999,s.229) – napomina Nietzsche. Tylko ten, kto miłuje sam siebie i dysponuje nadmiarem woli mocy uprawniony jest do pogardzania.

Człowiek dostojny bowiem kieruje się wartościowaniem wytwornym, czyli takim, w którym stosujemy do oceny siebie własne kryteria – stworzone na naszym prywatnym porządku serca i odczuciu wartości. Człowiek wytworny miłuje samego siebie. Przez akt miłości dokonuje preferencji siebie jako wartości lub też ich nośnika. Uznaje swoje istnienie za wartościowe, przez sam fakt tego, że istnieje: „Albowiem u człowieka wytwornego na naiwne poczucie własnej wartości nie składają się uczucia wartościujące jego poszczególne cechy, zdolności, zadatki; raczej dotyczy ono pierwotnie samej jego istoty i samego bytu. Dlatego właśnie w toku porównania może on stwierdzić ze spokojem, że ktoś go wyprzedza pod względem takiej lub innej właściwości, takich lub innych „zdolności”, a nawet pod każdym względem. Jego naiwne poczucie wartości własnego bytu nie zmniejsza się przez takie porównanie, albowiem nie musi go dopiero dowodzić ani usprawiedliwiać za pomocą swych osiągnięć lub odpowiednich zdolności, lecz najwyżej je w nich «potwierdza»”(Scheler, 1997, s. 28). Dla człowieka dostojnego o wartości człowieka nie stanowią jakieś poszczególne cechy, czy umiejętności. Wartość człowieka leży poza rywalizacją – w samej jego istocie.

1.3. Pogarda jako resentyment

Pogarda jest wynikiem bezsilności połączonej z silną emocją: urażoną dumą, poniżeniem, chęcią zemsty czy odwetu. Jest jednocześnie wstrętem i urazą, jest zemstą samą. Pojawia się kiedy „(...) określone odruchy uczuciowe i namiętności – same przez się normalne i zasadniczo wchodzące w skład natury ludzkiej – ulegają stłumieniu i nie zostają rozładowane, pociągając za sobą pewne trwałe skłonności do określonego rodzaju złudzeń co do wartości i odpowiadających im sądów wartościujących.” (Scheler, 1997, s. 34). I choć zdanie to odnosi się do resentymetu postaram się wykazać, że jest równie adekwatne w odniesieniu do pogardy.

Do pogardy (i do resentymetu) zdolne są osoby z jakiegoś powodu niezadowolone ze swojej aktualnej pozycji. Osoby ambitne i pretensjonalne; takie, które nie akceptują siebie i nie uznają swojej wartości, nie godzą się na nią; które potwierdzenia dokonanych postępów szukać muszą na zewnątrz: „Moja wzdarga i moja tęsknota rosną wespół; im wyżej się wspinam, tym bardziej pogardzam tym, kto się pnie” (Nietzsche, 1999, s. 53) – mówi jedna z postaci *Tako rzecze Zaratustra*.

Zarówno resentymet jak i pogarda to wynik różnicy pomiędzy własnym wizerunkiem jednostki (tym jaka chciałaby być), a stanem faktycznym – widzianym w kontekście innych jednostek: „W każdym wypadku u źródeł resentymetu leży specyficzne nastawienie na porównywanie wartości własnej z cudzą” - pisze Scheler (1997, s. 46). I podobnie pogarda – jest sposobem na porównanie wartości własnej z cudzą i podniesienie samooceny przez odniesienie się do osoby, która, według jakiejś hierarchii, stoi od nas niżej.

Należałoby zaznaczyć zatem, że pogardzają takie jednostki, które jednocześnie kierują się resentymetem; że resentymet u m o ż l i w i a pogardę.

Jak już wspomniano, pogarda jest pewnym porównaniem, „spojrzeniem w dół” dla utwierdzenia się, że samemu jest się bardzo wysoko. Podobnie jak resentymet jednak pogarda jest zamianą wartości. Gdy wartością jest dla nas bogactwo, jednak w rzeczywistości wcale bogaci nie jesteśmy, za wartość i cnotę uznajemy ubóstwo. I wtedy, choć w dążeniu do bogactwa jesteśmy „w tyle”, za to w zmierzaniu do ubóstwa nasza pozycja jest bardzo mocna. I tym sposobem z kompleksu i zawiści odczuwanej wobec bogacza – możemy nim pogardzać.

Podobnie jak resentymet, w pewnym momencie pogarda przenika do samego jądra osobowości, wydeptuje sobie w niej stałą ścieżkę, którą podąża coraz częściej. Pogarda staje się postawą. Przekształca się w trwałe nastawienie wobec świata, innych ludzi i także siebie samego. Staje się swego rodzaju światopoglądem, który kształtuje świadomość i przenika do samej istoty osobowości zatruwając wszelkie działania i zaślepiając. Scheler (1997), podobnie jak Sartre w *Mdłościach*, pisze o porażonym resentymetem człowieku, że „całe ciało zaczyna mu zdecydowanie doskwierać. Człowiek nie czuje się już dobrze we własnej skórze, równocześnie nabiera do własnego ciała niechęci, odnosi się do niego z dystansem i traktuje

jak przedmiot” (Scheler, 1997, s. 72). I ponownie – pogarda analogicznie do resentymentu jest w pewnym sensie wstrętem wobec drugiego człowieka (i siebie), jest zjawiskiem toksycznym i zatrującym. Pogarda pochłania ogromne ilości energii i siły życiowej – z tego choćby względu potępiłby ją Nietzsche – i choć początkowo wydaje się lekarstwem na doraźne dolegliwości, z czasem staje się karą. Obezwładniony kompleksami człowiek ukojenia szuka w pogardzie, która – działając na „krótką metę” – w istocie powoduje, że czuje się jeszcze bardziej chory i w „niemocy”. Wyzwolenie od pogardy (podobnie jak i od resentymentu) dokonać się ma za pomocą *ordo amoris*, który każdy odkryć ma samodzielnie.

Pogarda ma charakter intencjonalny, tzn. zawsze odnosi się do czegoś lub kogoś, i zawsze jest „przyłożeniem” Ja do przedmiotu. Według klasyfikacji Schelera (1997) jest afektem – zjawiskiem o pewnej zdolności motywującej, a więc takim stanem emocjonalnym, który obdarzony jest dynamiką. Scheler wymienia tu m.in. gniew, złość i irytację (tamże).

Pogarda jest negacją, zdystansowaniem, alienacją. Wyrasta z braku miłości i sympatii. Jest brakiem identyfikacji i porozumienia. Pogarda to brak odpowiedzi.

Scheler analizuje zjawisko sympatii i współodczuwania wyróżniając kilka jego odmian:

- 1) współodczucie z kimś (posiadanie tych samych przeżyć, identyczna sytuacja aksjologiczna, jednostki kierują swoje intencje na ten sam stan rzeczy - a nie na siebie nawzajem),
- 2) współodczucie czegoś (przeżycie innego człowieka stanowi fundament do reakcji emocjonalnej),
- 3) pozorne współodczucie (przeżycie nie kieruje się na drugiego człowieka, lecz na własną reakcję),
- 4) „eksport” emocjonalny i odczucie jedności (tamże).

Prawdziwym współodczuciem jest, zdaniem tego autora, „współodczucie czegoś”. Może mieć ono jednak pewne patologie. Pogarda to reakcja emocjonalna na przeżycie drugiego człowieka – silniejszego drugiego człowieka, gdyż wobec słabszych adekwatniejsza jest litość – której przedmiotem nie jest w istocie drugi człowiek, lecz sam podmiot.

Zarówno w filozofii Schelera, jak i w filozofii Nietschego resentyment i pogarda są narzędziami ludzi słabych, lichych, którzy „kłamstwem chcą słabość przekształcić w zasługę”.

1.4. Resentyment przewyciężony

Resentyment zatem może być – i jest – dziedziczony wraz z kulturą i porządkiem społecznym. To szczególnego rodzaju *ethos*, który powinien być przewyciężony.

Właściwym rozwiązaniem napięcia pomiędzy pragnieniami i dążeniami człowieka a możliwością ich realizacji powinien być akt świadomej rezygnacji z danej wartości. Trzeźwy ogląd i akceptacja własnych możliwości pozwala ustrzec się nieuzasadnionych

dążeń i pretensjonalności. Trzeba stać się człowiekiem w sensie nietzscheańskim dostojnym – dokonywać immanentnych ocen, odrzucić obowiązujący *ethos* – wszystkie intuicje wartości dokonane przez innych – i dążyć do uzyskania własnego doświadczenia aksjologicznego.

Człowiek dostojny, ponieważ zna już swoją wartość i nie musi jej do nikogo odnosić, może pozwolić sobie na pogardzanie, dlatego Nietzsche (1999) głosi: „Miłuję wielkich wzgardzicieli” (tamże, s. 339). Wydaje się jednak, że chodzi tu o pogardę wobec określonych postaw, nie zaś konkretnych jednostek. Człowiek dostojny pogardza pogardą.

Lekarstwem na resentyment i pogardę ma być przede wszystkim akceptacja własnych wad i zalet – *amor fati*, jak powiedziałby Nietzsche, a także ufność i poczucie wspólnoty, odpowiedzialność (tamże). Scheler (1997) pisze: „(...) immanentną tendencją każdej moralności, którą tworzą ludzie pewni swej wartości, afirmujący najgłębiej samych siebie i własny byt, żyjący w pełni swego bogactwa, jest maksymalne rozciągnięcie własnej odpowiedzialności poza obręb siebie samego, a w szczególności rozciągnięcie jej na wszystkich, których życie zależy w jakikolwiek sposób od ich życia” (tamże, s. 170). To dostojność właśnie jest warunkiem stworzenia autentycznej wspólnoty.

Różnica między reaktywnością i dostojnością polega na tym, że „człowiek reaktywny, aby zrozumieć siebie, neguje – jego oceny, w odróżnieniu od „potwierdzającej”, szlachetnej ekspresji, nie wynikają z pierwotnej, spontanicznej afirmacji siebie, lecz ich hierarchia jest ustanowiona po wykluczeniu innych systemów wartości”. Dlatego, zdaniem Nietzschego, pogarda może mieć dwa oblicza: reaktywne, w którym „ześć chce wasza Jaźń i dlatego staliście się wzgardzicielami ciała! Albowiem nie potraficie już tworzyć ponad siebie. I dlatego obracacie swój gniew na życie i ziemię. Nieuświadomiona zawiść jest w krzywym spojrzeniu waszej wzgardy” (Nietzsche, 1999, s. 42); oraz pozytywne, które nakierowane jest nie na porównywanie z innymi, lecz jakby na samego siebie – to pogarda mobilizująca, pozwalająca przekroczyć człowieka: „Duszo moja, nauczyłem cię wzgardy, która nie przychodzi toczona robactwem, nauczyłem cię wielkiej miłującej wzgardy, która najbardziej miłuje, gdy najbardziej gardzi” (tamże, s. 284).

Afirmacja siebie pozwala na przejęcie odpowiedzialności także za innych ludzi i świat. Człowiek przestaje być nieufny, podejrzliwy. Zaczyna wychodzić poza obręb własnej skorupy, w której z lękiem chował się wcześniej – rozszerza zakres swojej odpowiedzialności, a także winy. Postawa taka zapobiega zawiści i pozwala na urzeczywistnienie niedostępnych nam wartości, czy dóbr, przez innych ludzi.

2. Pogarda jako zamach na godność człowieka

Godność to nieredukowalna, niestopniowalna oraz zasługująca na szacunek własny i innych ludzi właściwość przysługująca każdemu bez wyjątku człowiekowi z racji bycia człowiekiem. To trwałe przekonanie jednostki o jej autentycznej wartości jako człowieka.

Robert Piłat ujmuje definicję następująco: „Godność pojedynczej osoby definiuje jako jej samouznanie jako osoby(...) uznanie własnego prawa do bycia sobą” (Piłat, 2003, s. 64) zwracając uwagę na tożsamościowy aspekt godności. Osoba określa swoją tożsamość i samoakceptację przez porównanie własnych poczynań z odniesieniem jakie stanowi godność – a więc pożądaną obraz samego siebie. Godność jest barometrem moralnym, tym co pozwala uchwycić różnice pomiędzy tym, co jednostce należne, a tym co rzeczywiście staje się jej udziałem. Godność sama jest zatem relacją pomiędzy uznaniem własnego statusu i społecznym uznaniem tegoż.

Dla Józefa Kozielskiego (1977) natomiast godność związana jest z działaniem, aktywnością: „Broniąc swojego Ja, tworząc nowe idee i rzeczy, czy podejmując altruistyczne czyny jednostka utwierdza się w przekonaniu o osobistej wartości” (tamże, s. 14). Godność człowiek osiąga w działaniu i w ten sposób ją potwierdza. I choć godność przysługuje człowiekowi jako jednostce, jakby z urodzenia, to, według Kozielskiego: „mówienie o godności poza społeczeństwem jest żalosną iluzją” (tamże, s. 10).

Godność ludzka równocześnie określa relacje jednostki z innymi ludźmi, społeczeństwem, państwem: „Trwanie dobra i zła w obrębie konkretnej jednostki ludzkiej wydaje się ufundowane w tym, co jednostka ta posiada jako ostoję trwałości swych dążeń, poczucia wartości i sensu życia.(...) Gatunkowe czy społeczne atrybuty człowieczeństwa nie są konstytutywne, lecz raczej pochodne w stosunku do osobistej godności. Z drugiej strony pojęcie godności musi być ufundowane na konkretnych wartościach szanowanych w społeczeństwie. Zatem godność osoby i wartości społeczne są ściśle związane, jednakże z moralnego punktu widzenia godność osoby skłonny byłbym uznać za legitymizującą inne wartości, a nie odwrotnie”(Piłat, 2003, s. 63-4). To przez wzgląd na godność człowiek jest celem sam w sobie.

Godność zagrożona jest na dwa sposoby: przez zmianę wartości społecznych do których się odwołuje, i które mają owej godności strzec, oraz poprzez krzywdę, która wnika właśnie w ową lukę pomiędzy osobą a jej godnością: „Poczucie godności zakorzenione jest w przekonaniach i przeżyciach odnoszących się do obiektywnych wartości, wykraczających poza wąsko rozumianą wartość danej ludzkiej jednostki. Dlatego jest ono bardziej fundamentalne, odporne na czasowe zaburzenia systemu samooceny. Natomiast system samooceny nie może przetrwać nietknięty w sytuacji naruszenia godności, czyli w sytuacji krzywdy”(tamże, s. 100-101). Piłat pisze, że krzywda redukuje godność do relatywnego elementu. I tu właśnie pojawia się przestrzeń i pokusa pogardy. Pogarda bowiem jest łatwym środkiem pozornego przywrócenia godności osoby. Jest przejawem siły, przemocy wobec drugiego człowieka, którego obdzierając z godności przez chwilę przywracamy sobie złudzenie utraconej godności własnej.

Pogardzanie drugim jest szkodliwe nie tylko dla pogardzanego. Mierzy także w godność pogardzającego, bowiem „kto nie respektuje godności drugiego, nie pozbawia drugiego jego godności, tylko traci swoją” (Schernus, 1993, s. 54).

Pogarda jest zatem złem moralnym, krzywdą zadaną drugiemu człowiekowi, jest zamachem na godność własną i drugiego człowieka. Piłat, analizując zjawisko powstawania krzywdy, zauważa: „Ponieważ krzywda jest z istoty swej przemocą, opiera się na afirmacji siły jako wartości. Przez sam fakt doznania przemocy ofiara sytuuje się niżej w porządku tej uznanej wartości. Krzywdziciel niszczy czyjeś zasoby, po czym gardzi swą ofiarą z powodu braku tych zasobów” (Piłat, 2003, s. 110). Z kolei zdefiniowanie kogoś jako godnego pogardy przyzwala na dalsze krzywdzenie.

Postępować godnie to zatem nie tylko bronić dosłownie rozumianej własnej godności, to także traktować z szacunkiem drugiego człowieka: „Poszanowanie czyjejś godności jest początkiem kształtowania godności własnej” - pisze Koziński (1977, s. 32). Ponieważ „godne zachowanie jest przejawem silnej i zdrowej osobowości”, pogardzanie drugim człowiekiem jest objawem psychologicznego chaosu i wyrazem zaprzeczenia swojej własnej godności.

Podsumowanie

Jako zjawisko dialogiczne, czyli takie, które pojawia się w świecie w wyniku działania człowieka, jako relacja między jednostkami, pogarda staje się przyczyną i warunkiem zaistnienia zła w świecie. Jest brakiem odpowiedzi na wezwanie Twarzy, wobec której stajemy obcując z drugim człowiekiem. Pogarda jest lekceważeniem, krzywdą; powiązana jest ze wstrętem, w strukturze podobna do litości, wypływa z zawiści, jest rodzajem zemsty, a wynikającym z niej profitem jest pycha. Korzenie pogardy tkwią w egzystencjalnym lęku, nieustannym poczuciu zagrożenia, które kultura współczesna próbuje na różne sposoby unicestwić, zaś wartość człowieka umiejscowić w hierarchii posiadanych przez niego dóbr. Przyczyn pogardy należy doszukiwać się przede wszystkim w niechęci wobec samego siebie. Niechęć ta wynika z pewnych predyspozycji psychologicznych: narcyzmu i pretensjonalności, które z kolei powodują skłonność do agresji i poniżania. Przede wszystkim jednak pogarda jest wyrazem niemocy i bezsilności. Pogarda ma zatem, w intencji pogardzającego, przywrócić utraconą godność. Jak już pisałam jednak, nie spełnia swojej roli, gdyż jest obosiecznym złem i mierzy zarówno w godność adresata, jak i nadawcy.

Dlaczego zatem pogardę należy zwalczać? Pogarda jest trucizną - szkodzi nie tylko pogardzanemu, lecz także pogardzającemu. Jak pisze Zaleski (1998) w *Psychologii kłopotliwych emocji*: „Negatywne emocje więcej nas kosztują, zużywają więcej naszej energii psychicznej i bardziej destruktywnie wpływają na naszą aktywność” (tamże, s. 44). Przede

wszystkim jednak dlatego, że pogarda jest krzywdą, złem moralnym. Jej konsekwencjami są najbardziej przerażające i wstydlive wydarzenia ludzkości. Wszelka przemoc bowiem jest relacją. U jej podłoża często zaś tkwi pogarda i wewnętrzny chaos pogardzającej jednostki: „Wewnętrzne spustoszenie spowodowane w człowieku przez zło często znajduje ujście w przemocy (...) (której funkcją) nie jest osiągnięcie konkretnych skutków, lecz uzyskanie samopotwierdzenia w sytuacji wewnętrznego spustoszenia.” – pisze Piłat (2003, s. 118). Urażona godność chętnie szuka rekompensaty w pogardzie, która funkcjonować może jako podłoże społecznej przemocy.

Spółeczeństwo jest wspólnotą wymagającą i groźną, jak pisał Tomasz Olchanowski (2003): „Lękamy się klęski ekologicznej, wojny, bomby atomowej, zapominając, że ten lęk jest jedynie lękiem przemieszczonym. Tak naprawdę bowiem zagraża nam drugi człowiek wprowadzony w stan inflacji (pychę) i oddany zaborczej ideologii, fanatycznej religii, totalitarnej władzy, socjalistycznym i kapitalistycznym utopiom, sprowadzającym obywateli do elementów ekonomii, degradujących ich – jak to ujął Nietzsche – „w kwestie” (tamże, s. 194). Miejmy zatem nadzieję, że nietzscheańskie wizje wyzwolenia od odniesień i ciągłego porównywania padną wreszcie na podatny grunt, a pogarda straci dzięki temu rację bytu. W istocie bowiem najbardziej zagraża nam człowiek pogardzający.

Bibliografia:

- Dostojewski, F. (1999). *Łagodna. Opowiadania i opowieści*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Kuderowicz, Z. (2002). *Filozofia XX wieku*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kozielecki, J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (1977). *O godności człowieka*, Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Kuderowicz, Z. (1965). Scheler – personalizm etyczny, (w:) B. Baczko (red.), *Filozofia i socjologia XX wieku*, 331-370, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Nietzsche, F. (1983). *Poza dobrem i złem*, Warszawa: Komisja Kształcenia i Wydawnictw RN ZSP.
- Nietzsche, F. (1999). *Tako rzecze Zaratustra*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Moryń, M. (1997). *Wola mocy i myśl. Spotkania z filozofia Fryderyka Nietzschego*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Olchanowski, T. (2003). *Psychologia pychy: drogi ku jaźni*, Warszawa: Eneteia.
- Piłat, R. (2003). *Krzywdą i zadośćuczynienie*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN Polskiej Akademii Nauk.
- Pyka, M. (1999). *O uczuciach, wartościach i sympatii. David Hume, Max Scheler*, Kraków: Universitas.
- Sartre, J.P. (1974). *Mdłości*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Scheler, M. (1986). *Istota i formy sympatii*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Scheler, M. (1965). Istota osoby moralnej, (w:) B. Baczek (red.), *Filozofia i socjologia XX wieku*, 354-370, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Scheler, M. (1977). *Resentyment a moralność*, Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik” .
- Schernus, R. (1993). Uszczęśliwianie ludzkości na śmierć i życie? Dzisiejsze wyzwania etyczne, *Dialog*, 3, 75-81.
- Węgrzecki, A. (1975). *Scheler*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wielechowska, K. (2004). Oblicza Trzeciego: od lęku do współdziałania, (w:) W. Kalaga (red.), *Tropy Tożsamości: Inny, Obcy, Trzeci*, 65-75, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego .
- Wierzbicka, E. (red.), (1998). *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa: Przegląd.
- Zaleski, Z. (1998). *Od zawiści do zemsty: społeczna psychologia kłopotliwych emocji*, Warszawa: „Żak” .

Karolina Wróbel, <https://orcid.org/0000-0002-1629-1311>

Institut Psychologii

Uniwersytet Marii Curie- Skłodowskiej w Lublinie

Język jako narzędzie przemocy psychicznej

Language as a tool of psychological violence

doi: 10.34766/fetr.v42i2.259

Abstrakt: W ostatnim czasie, zjawisko przemocy pojawia się coraz częściej, czy to w mediach, czy w środowisku naukowym. To dobry krok w kontekście tego, że do niedawna było to tematem tabu. Coraz więcej instytucji angażuje się w zapobieganie przemocy, poszerzając świadomość ofiar i sprawców. O ile przemoc fizyczna jest łatwo zauważalna, tak dostrzeżenie psychicznej/emocjonalnej może być kłopotliwe. Podobnie jest z próbą odpowiedzi na pytanie: co jest narzędziem danego rodzaju przemocy. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie roli języka - dosłownie i w przenośni (system znaków oraz narząd wieloczynnościowy) w akcie przemocy psychicznej.

Słowa kluczowe: akt mowy, gaslighting, przemoc psychiczna

Abstract: In recent times, the phenomenon of violence has been addressed more and more often either in the mass media or the scientific community. It is a positive step because the topic used to be regarded as a taboo until recently. More and more institutions are involved in preventing violence by expanding the victims' and perpetrators' awareness. While physical violence is easily noticeable, its mental/emotional counterpart can be hard to discern. Similarly, it is difficult to answer the question what the tool of a given type of violence is. The purpose of this article is to present the role of language - literally as a sign system and figuratively as a multifunctional organ - in an act of psychological violence.

Keywords: act of speech, gaslighting, psychological violence

Wprowadzenie

Przemoc jest jednym z najbardziej niepokojących zjawisk. Literatura przedmiotu dostarcza wielu opisów, jednakże w niniejszym artykule autor skupi się na przemocy psychicznej w kontekście werbalnym. To często pomijany temat, z racji tego, że dla części społeczeństwa przemoc jest równoznaczna ze śladami na ciele. Pomimo, że w ostatnim czasie popularyzuje się przeciwdziałanie aktom krzywdzenia, to jednak nie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że słowa potrafią równie mocno zranić drugiego człowieka jak uderzenie.

Niniejszy artykuł stanowi próbę kondensacji specjalistycznej wiedzy na temat przemocy psychicznej z uwzględnieniem jej narzędzia, czyli języka w dwóch znaczeniach. Po pierwsze jako narządu wieloczynnościowego, a po drugie jako systemu znaków, dzięki któremu możliwa jest komunikacja. Autor zamierza skłonić odbiorców do refleksji nad istotą poruszanego problemu i obalić stereotyp, że przemoc jest tożsama z widocznymi na ciele obrażeniami.

1. Przemoc - psychologiczna analiza konstruktów

Na samym początku warto odpowiedzieć na pytanie czym jest przemoc? Otóż, analizując literaturę przedmiotu mamy styczność z wieloma definicjami. Na przykład J. Rudniański (1997, s. 5) ujmując ją jako relację pomiędzy ludźmi, w której wykorzystywana jest przewaga sił. Ze względu na to, samoobrona jest utrudniona, ponieważ jedna ze stron, w tym przypadku sprawca, jest silniejszy od osoby jej doznającej. Nie należy więc utożsamiać przemocy z agresją, ponieważ w tym drugim przypadku siły się równoważą, są symetryczne (Mazur, 2006, s. 56). Pospiszyl (1994, s. 14) z kolei przemocą nazywa różnego rodzaju nieprzypadkowe akty, wychodzące poza normy społeczne, które dodatkowo godzą w wolność jednostki i przyczyniają się do szkody na rzecz drugiej osoby. Przemoc to zamierzone działanie człowieka, które ma na celu przejęcie kontroli i podporządkowanie sobie innej jednostki (Młyński, 2012, s. 143). Jej celem jest intencjonalne wyrządzenie krzywdy w postaci zadawania bólu, cierpienia, czy też poniżenia, z zaznaczeniem, że sprawca jest świadomy skutków podejmowanych przez siebie działań. Przedstawione definicje mają na celu ukazanie złożoności zjawiska, jakim jest przemoc i udowodnienie, że temat ten można ujmować z różnych perspektyw.

Jak wspomniano wcześniej nie powinno się utożsamiać przemocy z agresją - to z pozoru dwa podobne zjawiska, jednak literatura przedmiotu pozwala na doprecyzowanie różnic. Agresja jest zachowaniem, które zwrócone jest przeciwko innemu człowiekowi, zwierzęciu, czy przedmiotowi celem wyrządzenia krzywdy. Zazwyczaj przybiera formę bezpośrednią i polega na fizycznym kontakcie pomiędzy osobą atakującą a ofiarą¹. W odróżnieniu od złości, czyli reakcji emocjonalnej, niepodlegającej ocenie przez pryzmat norm społecznych, agresja jest zachowaniem. Ze Słownika Pedagogicznego dowiadujemy się, że agresja pojawia się wówczas, gdy konkretne przedmioty lub ludzie wywołują u agresora niezadowolenie lub gniew (Okoń, 1984). Z kolei, Słownik Języka Polskiego PWN (2006) definiuje ją jako zachowanie, którego celem jest wyładowanie napięcia, niezadowolenia, gniewu na osobach lub przedmiotach.

Jak widać, definicje agresji i przemocy są do siebie bardzo podobne i nierzadko przenikają się pod względem znaczeniowym. Przez wielu ludzi bywają traktowane jednoznacznie. Należy zaznaczyć, że to przede wszystkim różna skala zjawiska, różnorodne przyczyny ich pojawienia się i skutki. Jak już wcześniej wspomniano, w przypadku przemocy nie ma symetryczności, równoważności siły (Mazur, 2006, s. 56). Po drugie, przemoc zawsze jest kierowana „na zewnątrz”, zaś agresja „do wewnątrz”. Nie należy pomijać faktu, że oba te zjawiska są zachowaniami, wykraczającymi poza ramy tych zagrożonych karą.

¹ <https://dariuszbaran.weebly.com/db-przeciwdzia322anie-przemocy-i-agresji-w-szkole.html> (data dostępu: 29.07.2020)

Przemoc dzieli się na gorącą i chłodną. Ta pierwsza związana jest z gwałtownym wybuchem tłumionych uczuć złości, frustracji i wściekłości. Bardzo często przyczyną pojawienia się tzw. uczuć trudnych są kłopoty w innych obszarach życia, np. w pracy, ale sprawca, chcąc sobie z tym poradzić odreagowuje je na bliskich sobie osobach. U jej podstaw leży furia, czyli nic innego jak wybuch złości i wściekłości kumulowanej od jakiegoś czasu. Pojawia się wówczas u opresora przekonanie, że jest bezkarny, a ofiara bezbronna. Nierzadko zdarza się, że u sprawcy przemocy pojawia się poczucie winy, w następstwie czego podejmuje próby naprawienia szkody. Przemoc chłodna to taka, w której nie ma miejsca na gwałtowne emocje i wynikające z nich agresywne zachowania. Z pozoru może się wydawać, że sprawca jest spokojny i kontroluje swoje zachowania. Przejawia się zazwyczaj w postaci rygorystycznego i autorytarnego podejścia do innych. Często on sam próbuje znaleźć usprawiedliwienie dla swojego zachowania. Podaje się, że wspomniana przemoc jest narzędziem do realizacji wzniosłych dążeń i celów. Jej źródło upatruje się w poczuciu niemocy, impotencji psychicznej i fizycznej (Melibruda, 2009, s. 14).

Literatura przedmiotu wyróżnia także kilka rodzajów przemocy. Jest to między innymi przemoc o charakterze²:

- 1) fizycznym;
- 2) psychicznym;
- 3) seksualnym;
- 4) ekonomicznym.

Pierwsza z wymienionych dotyczy aktów naruszenia nietykalności fizycznej, intencjonalnego uszkodzenia ciała, których skutki mogą być różne: od siniaków, przypaleń papierosem, duszeniem, po złamania i rany cięte. Zazwyczaj spowodowana jest przez: kopanie, popychanie, uderzenia w twarz, użycie narzędzi, np. broni (tamże, s. 2). Jej celem jest zmiana zachowania drugiej osoby przy użyciu bólu i poniżenia³. Wyróżnia się przemoc fizyczną czynną i bierną - wyznacznikiem jest zachowanie sprawcy i sposób jej doświadczania. Ta pierwsza to potrząsanie, popychanie, klapsy, poszturchiwanie, pokaleczenia, bicie. Druga zaś to głodzenie, zamykanie w odizolowanym od otoczenia zewnętrznego pomieszczeniu, rzucanie przedmiotami ofiary lub ich wyrzucanie, demolowanie mieszkania. Ponadto, wyróżnia się przemoc bezpośrednią, o której można mówić wówczas, gdy osoba osobiście jej doświadcza i pośrednią, gdy ktoś słyszy, że dana osoba z otoczenia jest bita lub widzi konsekwencje doznawania przez nią krzywdy (siniaki, zadrapania, złamania) (Widera- Wysoczańska, 2010, s. 45).

Przemoc psychiczna, zwana także emocjonalną, narusza przede wszystkim godność osobistą ofiary (Glaser, 2011, s. 18). Sprawca traktuje ją jak przedmiot, czerpiąc z tego

² <http://www.ptsr.nazwa.pl/files/O%20przemocy%20Psycholog.pdf> (data dostępu: 29.05.2020)

³ (<http://www.niebieskaLinia.info/index.php/przemoc-w-rodzinie/8-rodzaj-przemocy> data dostępu: 29.05.2020).

przyjemność. Rozumie się ją jako działania, podczas których oprawca jest świadomy swojego wpływu na drugą osobę, bez jej zgody. Narzędziem są przede wszystkim: wyśmiewanie, grożenie, wyzywanie, sprawianie, by ofiara czuła się poniżona, izolowanie od otoczenia zewnętrznego (np. rodziny, grupy przyjaciół), wmawianie zaburzeń psychicznych, zastraszanie samobójstwem, ograniczanie w realizacji potrzeb fizjologicznych, straszenie zrobieniem sobie krzywdy, przeszukiwanie osobistych rzeczy ofiary, nadmierna kontrola, ujawnianie tajemnic i sekretów, lekceważenie, (Widera- Wysoczańska, 2010, s. 40), wymuszanie posłuszeństwa⁴. Przemoc psychiczna często towarzyszy przemocy fizycznej, co znajduje swoje uzasadnienie- w zaburzonej relacji, dany system zachowań ma na celu obniżenie poczucia własnej wartości drugiej osoby, co w konsekwencji pozwoli na objęcie nad nią pełnej kontroli. Sprawca wówczas stosuje następujące metody: izolacja, czyli odseparowanie ofiary od źródeł społecznego wsparcia, uzależnienie jej od siebie oraz wymuszanie pełnej koncentracji tylko i wyłącznie na relacji z opresorem; monopolizowanie uwagi, tj. koncentrowanie się na własnej sytuacji, przy jednoczesnym eliminowaniu bodźców, będących poza kontrolą ofiary i uniemożliwienie podjęcia działań, które są naznaczone jako wychodzące poza ramy posłuszeństwa; zmęczenie, w wyniku czego u osoby doznającej przemocy pojawia się słabość fizyczna i psychiczna w kwestii stawiania oporu; groźby, będące przyczyną pojawienia się strachu i utraty nadziei; okazywanie przez sprawcę przemocy swojej pobłażliwości, co ma doprowadzić do jeszcze większej uległości ofiary oraz wymuszanie wypełniania prostych zadań, celem czego jest wytwarzanie nawyku posłuszeństwa. Kwestia izolowania ofiary od systemów wsparcia społecznego zasługuje na większą uwagę. Na początku, wszyscy z jej otoczenia są krytykowani, jest to proces stopniowy, następnie sprawca domaga się, by ograniczyła kontakty telefoniczne w jego towarzystwie. Po jakimś czasie, w sytuacji spotkań towarzyskich, opresor obraża i niekulturalnie zachowuje się w stosunku do rodziny i znajomych osoby doznającej przemocy. W wyniku tego, ona sama podejmuje decyzję o unikaniu kontaktów, zaprzestaniu zapraszania, obawiając się zachowania drugiej strony i narażenia się na wstyd. Po odizolowaniu ofiary od otoczenia zewnętrznego, sprawca wywiera na niej duży i zmonopolizowany wpływ, np. stale zasypuje ją fałszywymi i zniekształconymi informacjami, ciągle ją krytykuje, wyzywa i obraża, następstwem tego jest myślenie o sobie jak o obiekcie niezaspokojonym na godne i ludzkie traktowanie (Widera-Wysoczańska, 2010, s. 45- 47). Wówczas, osoba kierująca przemoc może swobodnie domagać się spełniania wykreowanych przez niego wymagań, którym nie ma końca. W takiej sytuacji pragnienia, potrzeby i poglądy drugiej osoby przestają się liczyć (Melibruda, 2009, s. 23).

Przemoc seksualna związana jest z wykorzystywaniem ofiary do zaspokojenia potrzeb seksualnych. To zdecydowanie najbardziej potępiany w społeczeństwie rodzaj przemocy, ale jednocześnie najbardziej dynamiczny. Przemoc tę definiuje się jako kontakt

⁴ <http://www.ptsr.nazwa.pl/files/O%20przemocy%20Psycholog.pdf>

seksualny bez zgody drugiej strony (Nowak, 2013, s. 13). Do tego rodzaju przemocy zalicza się: wymuszanie stosunku seksualnego, wymuszanie nieakceptowalnych form współżycia, zmuszanie ofiary do niechcianych przez nią praktyk, gwałt, pedofilia, demonstrowanie zazdrości, komentowanie i wyśmiewanie jej ciała, z uwzględnieniem budowy narządów rozrodczych, zmuszanie do oglądania materiałów o treści pornograficznej oraz współżycia seksualnego z innymi osobami⁵. Reasumując, polega ona na zmuszaniu drugiej osoby do aktywności seksualnej lub jej kontynuowania, pomimo niewyrażenia przez nią zgody, czy też wykorzystania tego, że boi się odmówić. Ten rodzaj przemocy daje sprawcy poczucie mocy, władzy i przyjemności, posiadającej znamiona seksualne⁶. Jej skutkiem mogą być: obrażenia fizyczne, ból i cierpienie, obniżenie poczucia własnej wartości, utrata poczucia godności, unikanie kontaktów seksualnych, niechęć kierowana do przedstawicieli płci osoby, będącej sprawcą przemocy (Widera- Wysoczańska, 2010, s. 45).

Przemoc ekonomiczna jest bardzo trudna do rozpoznania, ponieważ przybiera wiele różnych form. Dotyczy zazwyczaj używania dóbr materialnych w celu zaspokojenia przez sprawcę potrzeby władzy i kontroli. Można ją określić jako manipulację przewagą materialną jednej ze stron. Niewątpliwie, najczęstszym narzędziem są pieniądze. Dyjakon (2015, s. 1) wymienia następujące zachowania, które wpisują się w ten rodzaj przemocy:

- pozbawienie środków do realizacji potrzeb;
- kradzież pieniędzy;
- ograniczenie dostępu do dóbr materialnych;
- kontrola wydawanych pieniędzy;
- obniżanie wartości dochodów;
- zastraszanie;
- zrzucanie przez sprawcę odpowiedzialności za utrzymanie rodziny;
- używanie środków finansowych w próbie przekupienia kogoś.

Skutkiem tego może być: życie w ubóstwie, niezaspokajanie potrzeb życiowych, znacznie obniżenie poczucia własnej wartości oraz godności, poczucie pełnej zależności od drugiej osoby (Widera- Wysoczańska, 2010, s. 45).

2. Przyczyny przemocy

Zdefiniowanie przyczyn przemocy okazuje się być niełatwym zadaniem. Rozpatrywanie popełniania przestępstw zazwyczaj rozpoczyna się od profilu sprawcy. Wyniki badań A. Pilszyk (2007, s. 831) wskazują, że najczęściej napastnikiem jest mężczyzna, który nie pracuje i nadużywa alkoholu. Zgadza się z tym inni badacze, kładąc duży nacisk

⁵ <https://psychorada.pl/pdf/Zrozumiec-przemoc-w-rodzinie.pdf> (data dostępu: 29.05.2020).

⁶ <http://www.niebieskalinia.info/index.php/przemoc-w-rodzinie/8-rodzaj-przemocy> (data dostępu: 29.05.2020).

na uzależnienie od substancji psychoaktywnych, warunki materialne, niższe wykształcenie oraz problemy natury emocjonalnej.

W świetle literatury przedmiotu, występuje zależność między stosowaniem przemocy a jej doświadczaniem w przeszłości, co nie znajduje potwierdzenia w badaniach Spinetta i Riglera, według których tylko 10% sprawców przemocy ujawnia cechy mające znamiona psychopatologiczne, których źródłem jest przeszłość. Na podstawie tego, możliwe było wyodrębnienie następujących mechanizmów: zależność, problemy z bliskością w relacjach interpersonalnych, zazdrość, niezadowolenie z życia w związkach intymnych, impulsywność, stosowanie mechanizmów obronnych (tamże, s. 834).

Wielu autorów skłania się ku temu, że mogą to być uwarunkowania kulturowe, zwłaszcza o charakterze ekonomicznym. Uzasadniając swoje przypuszczenia, odwołują się do tradycyjnego podziału ról, patriarchy (Lisowska, 2010, s. 9). We wspomnianym systemie, niewątpliwie najważniejsza była władza mężczyzn, której kobieta, chcąc nie chcąc, musiała się podporządkować. Dawniej, rola płci pięknej była umniejszana do zadań, dotyczących wyłącznie życia prywatnego, rodzinnego. Jej udział w środowisku społecznym, można by rzec, był znikomy. Pomimo, że aktualnie rzadko ma się do czynienia z tym systemem, to jednak jest on przez specjalistów uznawany za źródło przemocy (tamże, s. 9).

Jarosz (1975, s. 7) podjął się próby klasyfikacji przyczyn przemocy. Wyróżnił między innymi: wzrost przestępczości, uzależnienia (alkoholizm, narkomania i lekomania); zachowania autodestrukcyjne; samouszkodzenia; zachowania seksualne wychodzące poza normę; zwiększenie liczby rozwodów i „rozbitych” rodzin.

Nie należy także pomijać aspektu społeczno-kulturowego. Mężczyźni, będący głównymi sprawcami przemocy, w większości, już we wczesnych etapach rozwoju przyswoili nieakceptowane zachowania, które następnie, być może niekiedy nieświadomie, powielali. Większość z nich nie posiadała wystarczających kompetencji społecznych i emocjonalnych do tego, by poradzić sobie z trudnymi sytuacjami, co w konsekwencji prowadziło do spadku poczucia własnej wartości oraz stosowania agresji i/ lub przemocy (Zimoń, 2014, s. 29-30).

Browne i Herbert (1999, s. 21-23) proponują, by przyczyny omawianego zjawiska rozpatrywać w kontekście modelu socjologicznego, który polega na łączeniu przemocy z czynnikami o charakterze społecznym, będące powodem stresu. Stworzono wówczas model stresu społecznego, według którego owymi czynnikami są: złe warunki bytowo-socjalne, przeludnienie, izolacja, niskie zarobki, bezrobocie. Przemoc w tym aspekcie jest pewnego rodzaju formą reakcji na stres. Nie należy jednak przyjmować, że sprawdza się to we wszystkich przypadkach, bowiem przemoc występuje także u osób, mających wysoki status społeczno- ekonomiczny. Postuluje się również za tym, by przyczyny przemocy wyjaśniać na podstawie teorii wymiany i kontroli społecznej, która polega na tym, że członkowie danej grupy wzajemnie wymieniają się uczuciami, dobrami i usługami.

W momencie, gdy bilans spełni oczekiwania wszystkich, zaczyna panować ład i porządek. W przypadku jego naruszenia, pojawiają się okoliczności, sprzyjające przemocy.

Wyjaśniając przyczyny przemocy nie sposób pominąć modele integracyjne skoncentrowane na jednostce.

W skład modeli skoncentrowanych na jednostce wchodzi (tamże, s. 40-42):

- ujęcie psychologiczne, obejmujące cechy osobowości o znamionach psychopatycznych;
- ujęcie psychodynamiczne, które analizuje cechy sprawcy przemocy, kładąc nacisk na konflikty wewnętrzne;
- teorię społecznego uczenia się, będącej alternatywą dla determinizmu biologicznego, poświęcając dużo uwagi na obserwacji zmian zachowania sprawcy przemocy pod wpływem uczenia się.

Modele integracyjne składają się z (tamże, s. 41):

- modelu psychospołecznego, który skłania się ku temu, że czynniki stresowe i negatywny wpływ środowiska mogą być bodźcem do stosowania przemocy;

- wieloczynnikowego modelu przemocy w rodzinie, zakładającego istnienie następujących grup czynników stresowych:

- 1) stosunki między różnymi osobami: mężem i żoną, relacje z macochą lub ojczymem, relacje z dziećmi, osobami starszymi, różnica wiekowa, wielkość systemu rodzinnego;
- 2) stres strukturalny: złe warunki ekonomiczne, zagrożenie autorytetu i izolacja społeczna;
- 3) stres wywołany przez osoby, będące pod opieką dorosłych: niechciane dziecko, problemy z wychowaniem podopiecznego.

Na tym etapie warto dodać, że nie ma jednej, uniwersalnej klasyfikacji przyczyn przemocy. Należy mieć na względzie różnice indywidualne i, przede wszystkim fakt, że każdy reprezentuje nieco inne poglądy, czy postawy, co przekłada się na podejmowane działania.

3. Język jako narzędzie przemocy psychicznej?

Przemoc psychiczną niejednokrotnie nazywa się emocjonalną, dlatego że wiąże się ona z naruszeniem godności osobistej drugiego człowieka. Każda jednostka winna traktować innych podmiotowo, zgodnie z własnym systemem wartości i dodatkowo, czerpać satysfakcję z czynionego dobra (Urbanik, 2011, s. 17). W kontekście życia społecznego, szeroko pojętą godność odnosi się do wszystkich sytuacji, w których jednostka żyje i podejmuje działania. Ponadto, literatura przedmiotu dostarcza także informacji, że dzięki nim możliwy jest optymalny rozwój. Należy mieć na uwadze fakt, że na drugim biegunie

wskazuje się pomniejszenie godności człowieka, na ogół prowadzące w konsekwencji do niedowartościowania, rezygnacji z reprezentowanych przez siebie norm, zniewolenia, a nawet do ograniczenia możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb. Co ciekawe, ludzie zdają sobie sprawę z istnienia poczucia godności zazwyczaj w sytuacji występowania realnego zagrożenia, w obliczu przemocy, zniewolenia, czy też doświadczania przedmiotowego traktowania (Mariański, 2016, s. 218).

Lisowska (2005, s. 21), definiując przemoc psychiczną podaje, że dotyczy ona zachowań, które zadają psychiczne cierpienie i prowadzą do zaburzenia pozytywnego i konstruktywnego obrazu samego siebie. Na ten rodzaj przemocy składają się:

- znęcanie o charakterze emocjonalnym;
- zanedbywanie.

Pierwszy komponent związany jest z werbalnym obrażaniem, upokarzaniem, wymierzaniem gróźb. Drugi zaś należy rozumieć jako nieodpowiednią opiekę, brak uczucia oraz przyzwalanie na zachowania określone jako nieadaptacyjne (tamże, s. 21).

Tenże artykuł ma na celu ukazanie przemocy psychicznej w kontekście werbalnym. W nawiązaniu do tematu, warto przypomnieć, że jej formami są: poniżanie; wzbudzanie poczucia winy; szantaż; ubliżanie; straszenie; odrzucenie emocjonalne; rozsiewanie plotek; lekceważenie (Socha- Kołodziej, 1998, s. 9).

W tym miejscu, warto zaznaczyć, że ubliżanie słowne jest równie bolesne jak nadużycie siły fizycznej⁷. Wulgarne wyzwiska, przezywanie, czy poniżanie zostawiają trwałe ślady w psychice człowieka. Nie można się na stałe pozbyć tych doświadczeń, mimo podejmowania wielu prób. Wiąże się to także z zaburzeniem obrazu samego siebie. Jednostka wówczas może być negatywnie nastawiona do własnej osoby, co objawia się w prezentowaniu sprzecznych przekonań. W wyniku stosowania przemocy psychicznej, znacznie obniża się poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości adresata, czemu towarzyszą negatywne przeżycia. Wtedy osoba doznająca przemocy odrzuca siebie i godzi się ze zdaniem swojego oprawcy (tamże, s. 11).

W ostatnim czasie, dość popularne stało się pojęcie *gaslightingu*. Określa ono technikę manipulacji. Jej nazwę zapożyczono z przedwojennej sztuki Hamiltona⁸.

Wszelkie próby ustalenia portretu psychologicznego *gaslightera*, pozwalają na następujące podsumowanie i charakterystykę opresora:

⁷ https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_pl.pdf
data dostępu: 18.05.2020

⁸ Sztuka Hamiltona przytacza losy apodyktycznego mężczyzny, znęcającego się nad żoną. Oprawca za wszelką cenę, próbował wmówić ofierze chorobę psychiczną. Kobieta z dnia na dzień stawała się coraz bardziej zależniejsza i niepewna własnych działań. Główny bohater, każdą sytuację z życia codziennego wykorzystywał, aby jego partnerka uwierzyła w jego osądy związane z zaburzeniami psychicznymi. Wydaje się to paradoksalne, ale niestety, w wielu relacjach przemocowych, sprawca manipuluje osobą doświadczającą przemocy, w ten sposób, aby wzbudzić w niej poczucie, że nie kontroluje siebie, własnych działań i nie może ufać samej sobie.

- zazwyczaj jest to mężczyzna, przejawiający psychopatyczne cechy charakteru;
- jego celem jest stopniowe zdominowanie partnera/ partnerki;
- wielokrotnie dopuszczał się zdraż;
- nadużywał substancji psychoaktywnych;
- ma konflikty z prawem;
- okazuje brak szacunku do partnera/ partnerki;
- instrumentalnie traktuje ludzi - jako narzędzi do zaspokajania potrzeb (tamże).

Kluczową rolę w przemocy psychicznej odgrywa język - i w znaczeniu dosłownym, i w przenośni. W *Małym słowniku terminów i pojęć filozoficznych* (1983, s. 175) znaleźć można następującą definicję: „zespół środków służących do przekazywania informacji, w szczególności zaś system znaków mówionych lub pisanych służących do porozumienia się między ludźmi” lub „układ złożony ze zbioru wyrażen prostych i reguł znaczeniowych”. Język winno się traktować jako niezależny moduł, którego rozwój opiera się na własnych regułach i jest nieodzownym elementem poznania i myślenia (Grabias, 2012, s. 17). Wróbel (2013, s. 27) podaje, że jest to główne narzędzie poznania i komunikacji, czyli wymiany informacji pomiędzy minimum dwiema osobami.

Jak wspomniano we wstępie, język, będący narzędziem przemocy psychicznej, przedstawiony zostanie nie tylko jako system znaków, ale i narząd mowy. Rogers i Bruce (2004, s. 254-297) zaznaczają, że jest on narządem wieloczynnościowym i spełnia wiele funkcji. Poza podsuwaniem pokarmu, jego mieszaniem, rozpoznawaniem smaku, delektowaniem się potrawami umożliwia również mówienie. To właśnie dzięki niemu, po swobodnym sformułowaniu treści możliwe jest przekazanie jej odbiorcy. W kontekście przemocy psychicznej, ma on jednak negatywne konotacje. W akcie mowy, sprawca przekazywanym komunikatem krzywdzi drugą osobę.

Język niewątpliwie jest organem ułatwiającym funkcjonowanie. To właśnie dzięki niemu człowiek może w swobodny sposób porozumiewać się z innymi, rozpoznawać smaki, czy delektować się potrawami. Nie można pomijać roli „języka” w drugim znaczeniu, tj. systemu znaków. To także nieodłączna składowa funkcjonowania społecznego. To dzięki niemu możliwe jest sformułowanie potrzeb, uczuć, myśli, sądów i przekonań. Jak pisze Tönnies (1988, s. 42) język nie został wynaleziony, tym bardziej nie zawierano umowy, że to właśnie on będzie środkiem wzajemnego rozumienia się. On sam w sobie jest żywym rozumieniem, formą i treścią. Przez ludzi korzystających z niego pojmowany jako system znaków.

Podsumowując, korzystanie z dobrodziejstw fizjologii oraz tego, co jednostka otrzymała wkraczając w życie wymaga wiele rozwagi i ostrożności. Na pozór proste słowa mogą wyrządzić dużą krzywdę nie tylko odbiorcy, ale i bliskim z jego otoczenia. Zestawiając język - w przywołanych wyżej znaczeniach - wraz z przemocą można zauważyć, że jest to

jedno z głównych narzędzi przemocy o charakterze psychicznym. Gdyby formułowanie myśli i ich wypowiedzanie było niemożliwe, zjawisko przemocy psychicznej nie byłoby problemem. Społeczeństwo może temu zaradzić, chociażby dzięki poddaniu krótkiej analizie swojego komunikatu przed wypowiedzeniem i dokonaniu bilansu: „Czy to co chcę powiedzieć nie skrzywdzi drugiej osoby?”.

4. Kampanie społeczne dotyczące przemocy psychicznej

Przemoc psychiczna stanowi punkt wyjścia do opracowania wielu programów profilaktycznych. W mediach społecznościowych regularnie pojawiają się informacje, jak rozpoznać istnienie przemocy psychicznej, jak chronić siebie oraz innych przed sprawcą przemocy psychicznej. Zauważa się także wzrost częstotliwości w udostępnianiu, istotnych, z punktu widzenia psychologii, filmów, które dostarczają przydatnych informacji i wskazówek w aspekcie tego rodzaju przemocy.

Kampania społeczna autorstwa lubińskiej policji „PRZEMOC PSYCHICZNA ZABIJA PO CICHU” skierowana do mieszkańców ma na celu uświadomienie społeczeństwa o tym, że przemoc to nie tylko widoczne siniaki, czy zadrapania. Policjanci pragną, by ludzie zwracali większą uwagę na konstrukt, jakim jest przemoc werbalna. Próbują za pomocą kampanii ukazać złożoność problemu i uwrażliwić ich na krzywdę psychiczną, niezauważalną gołym okiem, o czym świadczy zawarcie komponentu „po cichu” w tytule⁹.

Jakiś czas temu, w internecie pojawiła się kampania „ZANIM BĘDZIE ZA PÓŹNO”¹⁰. Jest ona adresowana do ofiar przemocy emocjonalnej. Na jej wstępie ukazana jest sytuacja z życia codziennego, kiedy to żona wraca później z pracy, ponieważ udała się na spotkanie ze znajomymi. Reakcja jej partnera jest groźna, zaskakująca, podobnie jak diametralna zmiana jego dotychczas poprawnego zachowania w krótkim czasie. W kolejnej części, ekspert podaje wskazówki jak poradzić sobie ze zjawiskiem przemocy będąc osobą, doświadczającą tego rodzaju przemocy.

Pracownicy Fundacji Dzieci Niczyje od lat walczą z przemocą, której przychodzi się mierzyć dzieciom, również tym najmłodszym. Kampania pod tytułem „KARTKÓWKA- ZŁE ROZWIĄZANIE” ukazuje to, jak wiele czynników składa się na nią i jak wygląda codzienność osób, które na co dzień mają z nią styczność¹¹.

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=OfA2U1Za7uU> data dostępu: 21.05.2020).

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=6XStK_lxizw data dostępu: 21.05.2020.

¹¹ <https://tvn24.pl/polska/rozwarz-zadanie-i-zatrzymaj-przemoc-wobec-dzieci-poruszajaca-kampania-spoleczna-ra408733-3354064> data dostępu: 21.05.2020.

Podsumowanie

Przemoc ma niejedno oblicze. Można by nawet zaryzykować stwierdzenie, że jest heterogeniczna, wielowymiarowa, ponieważ wiąże się z różnorodnymi kategoriami, czynnikami i uwarunkowaniami. Przemoc psychiczna, zwana także emocjonalną to forma krzywdzącej interakcji, w której wykorzystywana jest nierównowaga sił. Różnego rodzaju zachowania nasilają się stopniowo i szkodzą. Stwierdzenie, że język jest narzędziem do jej stosowania może wydawać się paradoksalne, jednakże po wnikliwej analizie literatury większość ludzi prawdopodobnie zaaprobuje to stanowisko. Rola języka bywa niedoceniana w odniesieniu do przemocy - a przecież to on jest jednym z narzędzi jej stosowania. Warto skłonić się do refleksji nad jego znaczeniem i stale monitorować jego wpływ na życie każdej jednostki.

Bibliografia:

- Browne, K., Herbert, M. (1999). *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Drabik, L., Kubiak-Sokół, A., Sobol, E. (2006). *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa: PWN.
- Dyjakon, D. (2015). Przemoc ekonomiczna – ukryta nić zniewolenia, *Niebieska Linia*, 6, 101.
- Glaser, D. (2011). Jak sobie radzić z problemem krzywdzenia i zaniedbywania emocjonalnego – dalszy rozwój ram konceptualnych (FRAMEA), *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 10 (4), 18–36.
- Grabias, S. (2012). Mowa i jej zaburzenia, (w:) S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jarosz, M. (1975). *Wybrane zagadnienia patologii społecznej*, Warszawa: PWN.
- Lisowska, E. (2010). *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.
- Lisowska, E. (2005). *Przemoc wobec dzieci*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Mariański, J. (2016). *Godność ludzka jako wartość społeczno-moralna: mit czy rzeczywistość? Studium interdyscyplinarne*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mazur, J. (2006). *Przemoc w rodzinie, teoria i rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Melibroda, J. (2009). *Przeciwdziałanie przemocy domowej*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Młyński, J. (2012). Przemoc w rodzinie – skala zjawiska, ofiary przemocy i formy pomocy pracowników socjalnych, *Studia Socialia Cracoviensia*, 2, 141-156.
- Nowak, A., Pietrucha-Hassan, M. (2013). Temat tabu – przemoc seksualna, *Niebieska Linia*, 3, 13.
- Okoń, W. (1984). *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: PWN.

- Pilszyk, A. (2007). Obraz psychopatologiczny sprawcy przemocy w rodzinie, *Psychiatria Polska*, 6, 827-836.
- Podsiad, A., Więckowski, Z. (1983) *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa: PAX.
- Pospiszyl, I. (1994). *Przemoc w rodzinie*, Warszawa: WSiP.
- Rogers, R.S., Bruce, A.J. (2004). *The tongue in clinical diagnosis*. *J Eur Acad Dermatol Venereol*, 18, 254-259.
- Rudniański, J. (1997). Klasyfikacja, źródła i ocena przemocy w stosunkach międzyludzkich. Zarys ogólny, (w:) B. Hołyst (red.), *Przemoc w życiu codziennym*, Cinderella Books, Warszawa.
- Socha-Kołodziej, K. (1998). *Przemoc wobec dzieci jako zjawisko społeczne i problem wychowawczy*, Częstochowa: TKOPD.
- Tönnies, F. (1988). *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*,. Warszawa: PWN.
- Urbanik, E. (2011). Godność jako „tarcza” przeciw przemocy, *Niebieska Linia*, 2, 17.
- Widera-Wysoczańska, A. (2010). *Mechanizmy przemocy w rodzinie*, Warszawa: DIFIN.
- Wróbel, Sz. (2013). Ewolucja dyspozycji do zachowań kooperacyjnych a komunikacja symboliczna. Przypadek Petera Gärdenforsa, (w:) P. Stalmaszczyk (red.), *Metodologie językoznawstwa. Ewolucja języka. Ewolucja teorii językoznawczych*, 27-53, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zimoń, K. (2014). Klucz do przeciwdziałania przemocy, *Niebieska Linia*, 4, 29-30.

Źródła internetowe:

- <http://www.ptsr.nazwa.pl/files/O%20przemocy%20Psycholog.pdf>
- <https://dariuszbaran.weebly.com/db-przeciwdzia322anie-przemocy-i-agresji-w-szkole.html>
- https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_pl.pdf
- <https://psychorada.pl/pdf/Zrozumiec-przemoc-w-rodzinie.pdf>
- <https://tvn24.pl/polska/rozwiacz-zadanie-i-zatrzymaj-przemoc-wobec-dzieci-poruszajaca-kampania-spoleczna-ra408733-3354064>
- https://www.youtube.com/watch?v=6XStK_lxizw
- <https://www.youtube.com/watch?v=OfA2U1Za7uU>

Dr Joanna Frankowiak, <https://orcid.org/0000-0002-5993-3804>

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego

w Olsztynie

Agresja werbalna w kontekście innych zachowań problemowych adolescentów

Verbal aggression in the context of other problem behaviors of adolescents

doi: 10.34766/fetr.v42i2.271

Abstrakt: W niniejszym artykule przedstawiono analizy związków między doświadczaniem agresji werbalnej i innych typów agresji oraz między doświadczaniem agresji werbalnej i podejmowaniem zachowań problemowych. Dane zebrano metodą ankietową wśród 1086 młodych ludzi w wieku 13-14 lat. Stwierdzono istnienie statystycznie istotnego związku między występowaniem agresji werbalnej i innych typów agresji oraz pomiędzy agresją werbalną i zachowaniami problemowymi. Najsilniejszą korelację odkryto między doświadczaniem agresji werbalnej i agresji fizycznej oraz pomiędzy doświadczaniem agresji werbalnej i cyberagresji.

Słowa kluczowe: agresja werbalna, zachowanie problemowe, zachowania ryzykowne, adolescenti, profilaktyka społeczna

Abstract: This article presents the analysis of relationships between experiencing verbal aggression and other types of peer aggression and between verbal aggression and problem behaviours. The data were collected by the survey method among 1086 adolescents, aged 13-14. Statistically significant relationships were found between verbal aggression and other types of peer aggression and between verbal aggression and problem behaviours.

The strongest correlations were found between experiencing verbal aggression and physical aggression and between experiencing verbal aggression and cyber aggression.

Keywords: verbal aggression, problem behaviour, risk behaviour, adolescents, social prevention

Wprowadzenie

Dobra, właściwa komunikacja ma niebagatelne znaczenie dla efektywnego porozumiewania się, budowania wartościowych więzi, a co za tym idzie prawidłowego rozwoju jednostek i całych społeczności. Agresja werbalna, jest przejawem zaburzonej komunikacji. Jej występowanie jest w dużej mierze zależne od dyspozycji osobowościowych oraz czynników sytuacyjnych (Buss, 1961; Vasquez, Ensari, Pedersen, Tan, Miller, 2007). Niebagatelne znaczenie mają również uwarunkowania kulturowe, w tym społeczno-normatywne postawy wobec agresji. Zarówno badania, jak i codzienne obserwacje, pozwalają stwierdzić, że przejawy agresji werbalnej bywają niedostrzegane, a wielu przypadkach nadmiernie uzasadniane (Ramirez i inni, 2007). Agresja w środowisku

rówieśniczym, rodzi ryzyko eskalacji i przyczynia się do modelowania negatywnych zachowań w grupie.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytania o skalę występowania agresji, przyczyny, a także skutecznych sposobów jej przeciwdziałania, szczególnie w odniesieniu do dzieci i młodzieży, stanowi jeden z priorytetów profilaktyki społecznej oraz polityki zdrowotnej państwa. (Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego, 2010). W niniejszej publikacji podjęto próbę odpowiedzi na sześć pytań badawczych dotyczących agresji werbalnej realizowanej w relacjach rówieśniczych. Przedstawiono analizy danych pochodzących z szerszych badań przeprowadzonych w ramach projektu, mającego przyczynić się do lepszego rozpoznania zjawiska problemowych zachowań młodzieży, a co za tym idzie podjęcia bardziej efektywnych działań profilaktycznych w konkretnych szkołach. Inicjatywę zrealizowano we współpracy pomiędzy pedagogami olsztyńskich szkół, pracownikami lokalnej instytucji zajmującej się profilaktyką społeczną oraz przedstawicielką środowiska akademickiego - autorką niniejszej publikacji. W wyniku konsultacji wyznaczono przestrzeń wymagającą eksploracji, przeprowadzono badania i wypracowano propozycje zmian. Oprócz celu praktycznego, polegającego na poszukiwaniu sposobów na bezpośrednie zastosowanie zdobytej wiedzy, z uwagi na wysoką liczebnie populację badaną (powyżej tysiąca badanych), rezultaty przeprowadzonych analiz, mogą stanowić asumpt do stawiania hipotez na temat zależności występujących w populacji generalnej.

1. Agresja werbalna jako przejaw zachowań problemowych

Choć pojęcie agresji jest różnie definiowane, zazwyczaj traktuje się je jako określenie intencjonalnego¹ zachowania², zorientowanego na wyrządzenie komuś zamierzonej lub niezamierzonej szkody (Baron, Richardson, 1994, s. 4; Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2002, s. 537; Kmiecik-Baran 1999, s. 19; Wojciszke 2000, s. 147), która może być rzeczywista lub symboliczna, występuje nie tylko na płaszczyźnie działaniowej, ale i poznawczej oraz werbalnej (Szewczuk 1985, 11). Z kolei behawioryści definiują pojęcie odwołując się do obiektywnych, obserwowalnych konsekwencjach zachowań agresywnych (Buss, 1961).

Mówiąc o agresji słownej, mamy na myśli wykorzystywanie bodźców werbalnych do atakowania innej osoby lub osób w sposób bezpośredni lub pośredni. Obok fizycznej, należy do głównych typów agresji, w podziale ze względu na modalność reakcji. Jest ona znacznie bardziej powszechna, a jej przejawy - częściej bagatelizowane. A niesie ze sobą znaczące szkody dla poszczególnych osób i całych zbiorowości, społeczeństw.

¹ Przy czym intencjonalność jest dyskusyjna ze względu na problematyczność w jej identyfikowaniu (Frączek 1979).

² Niekiedy agresywne działanie rozszerzane są na myśli, agresywne życzenia lub też zaniechanie działań.

Jest także jednym z zachowań problemowych, czyli takich, które są niezgodne z społecznie akceptowanymi normami (oczekiwaniami społecznymi) i wzbudzają sprzeciw wśród znaczących jednostek (Jessor, 1987). Agresja rówieśnicza sytuowana jest obok wykroczeń i przestępstw, używania substancji psychoaktywnych i problemów szkolnych (Ostaszewski i inni, 2011). Traktowana jest również jako przejaw zachowań ryzykownych, czyli takich, które zagrażają prawidłowemu rozwojowi jednostki i mogą na trwałe zachwiać jej zdrowiem (Jessor, 1998).

Okres dorastania sprzyja nasileniu częstotliwości podejmowania zachowań agresywnych i w większości przypadków ma charakter przejściowy, a angażowanie się w nie stanowią sposób na osiągnięcie celów. Niezależnie od tego pociąga za sobą negatywne skutki i wymaga działań o charakterze zapobiegawczym.

2. Opis projektu badawczego

Badaniami objęto 1086 trzynasto i czternastoletnich uczniów sześciu olsztyńskich szkół, tj. osób u progu przejścia z okresu wczesnej adolescencji i późnego dorastania. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego przy zastosowaniu autorskiego kwestionariusza. Głównym celem analizy było określenie częstotliwości doświadczania różnych form agresji w tym cyberagresji oraz angażowania się w zachowania ryzykowne w Internecie.

Poniżej przedstawiono dane dotyczące nasilenia występowania agresji werbalnej wśród badanych adolescentów, a także jej współwystępowania z innymi zachowaniami problemowymi. Uwzględniono przy tym podział ze względu na płeć. Ostatecznie sformułowano pięć pytań badawczych:

1. Jak jest rozpowszechnienie agresji werbalnej u badanych adolescentów?
2. Czy zmienna płeć różnicuje doświadczanie agresji werbalnej?
3. Czy istnieje zależność między doświadczaniem agresji werbalnej i doświadczaniem innych typów agresji?
 - 3a. Czy istnieje zależność między doświadczaniem agresji werbalnej i doświadczaniem agresji fizycznej?
 - 3b. Czy istnieje zależność między doświadczaniem agresji werbalnej i doświadczaniem cyberagresji?
 - 3c. Czy istnieje zależność między doświadczaniem agresji werbalnej i doświadczaniem agresji seksualnej?
4. Czy istnieje zależność między doświadczaniem agresji werbalnej i podejmowaniem zachowań problemowych?
 - 4a. Czy istnieje zależność między doświadczaniem agresji werbalnej i sekstingiem?

4b. Czy istnieje zależność między doświadczaniem agresji werbalnej i zawieraniem znajomości przez Internet?

5. Czy zmienna płeć jest zmienną różnicującą zależności między doświadczaniem agresji werbalnej i doświadczaniem innych typów agresji?

6. Czy zmienna płeć jest zmienną różnicującą zależności między doświadczaniem agresji werbalnej i podejmowaniem zachowań problemowych?

Wyniki opracowano przy wykorzystaniu programu SPSS Statistics 24 i JMP 13. Wykonano analizę czynników głównych (PCA) w celu wyodrębnienia spójnych konstruktów. Stwierdzenia analizowano określając zależności między nimi (i wartościami średnimi) wykorzystując współczynnik korelacji liniowej Pearsona

3. Agresja werbalna a inne zachowania problemowe

Zanim przystąpiono do obliczeń służącym odpowiedzi na pytania badawcze, przeprowadzono analizę metodą głównych składowych. W jej wyniku wyodrębniono 6 czynników, które wyjaśniają 65% wariancji (tabela 1).

Tabela 1. Ładunki czynnikowe wyodrębnione metodą głównych składowych (z rotacją typu Varimax z normalizacją Kaisera)

Stwierdzenie	Czynnik					
	1	2	3	4	5	6
a_werb_3	0,825	0,003	0,131	0,07	0,2	0,051
a_werb_5	0,821	0,082	0,058	0,02	0,044	0,041
a_werb_2	0,787	0,081	0,155	0,091	0,209	0,032
a_werb_4	0,703	0,061	0,164	0,184	-0,002	0,196
a_werb_6	0,555	0,076	0,153	0,163	0,253	0,038
a_werb_1	0,497	0,103	0,205	0,323	0,295	0,139
s_4	0,06	0,895	0,16	0,193	0,06	0,099
s_1	0,047	0,847	0,066	0,16	0,038	0,144
s_2	0,038	0,83	0,128	0,174	0,032	0,054
s_3	0,152	0,677	0,233	0,047	0,087	0,203
a_elektr_7	0,095	0,194	0,726	0,073	0,151	-0,027
a_elektr_4	0,144	-0,028	0,683	0,284	-0,07	0,294
a_elektr_3	0,153	0,005	0,612	0,279	-0,157	0,435
a_elektr_6	0,067	0,265	0,61	0,186	0,237	-0,201
a_elektr_2	0,143	0,341	0,598	0,102	0,141	-0,046
a_elektr_1	0,298	0,078	0,549	0,007	0,157	0,17
a_elektr_5	0,449	0,074	0,477	0,016	0,205	0,038
a_seks_2	0,147	0,187	0,147	0,831	0,173	0,013
a_seks_3	0,178	0,196	0,144	0,735	0,055	0,069
a_seks_1	0,121	0,213	0,188	0,711	0,295	-0,004
a_fiz_2	0,351	0,034	0,182	0,159	0,765	0,161
a_fiz_1	0,172	0,117	0,164	0,279	0,716	0,127
a_fiz_3	0,47	0,058	0,099	0,11	0,644	0,141
zpi_1	0,148	0,152	0,051	-0,039	0,23	0,752
zpi_2	0,113	0,32	0,082	0,092	0,124	0,729
Liczba stwierdzeń	6	4	7	3	3	2
Alfa Cronbacha	0,854	0,891	0,787	0,793	0,819	0,666

Metoda ekstrakcji: analiza głównych składowych

Metoda rotacji: Varimaxz normalizacją Kaisera

Wariancja wyjaśniona przez 6 czynników: 65%

a_web – agresja werbalna; s-seksting; a_elektr – agresja elektroniczna; a_seks – agresja seksualna; a_fiz – agresja fizyczna; zpi – zawieranie znajomości przez internet

W rozwiązaniu tym wyodrębniono następujące czynniki: agresję werbalną, cyberagresję, agresję fizyczną, agresję seksualną, seksting oraz zawieranie znajomości przez Internet. Każdy z 6 konstruktów ma charakter jednorodny i dzięki temu można poszukiwać między nimi zależności.

Dodatkowo zbadano zależność między poszczególnymi stwierdzeniami dotyczącymi doświadczania agresji werbalnej z całym konstruktem (tabela 2).

Tabela 2. Korelacje poszczególnych stwierdzeń z konstruktem *Agresja werbalna*

Stwierdzenie	a_web (1-6)
a_web _1	,666****
a_web _2	,822****
a_web _3	,852****
a_web _4	,743****
a_web _5	,790****
a_web _6	,663****

**** p < 0.001

a_web – agresja werbalna;

Z przeprowadzonej analizy wynika, że jest to konstrukt wewnętrznie spójny. Współczynnik korelacji wyniósł dla poszczególnych stwierdzeń od 0,663 do 0,852.

Badając nasilenie agresji werbalnej, pytano o doświadczanie sześciu jej przejawów (tabela 3).

Tabela 3. Nasilenie poszczególnych przejawów agresji werbalnej

Czy w ciągu minionego roku:	Brak danych 0		Ani razu 1		Raz 2		2-5 razy 3		Pona
	N	%	N	%	N	%	N	%	
1 któryś z rówieśników Ci groził?	10	0,9	699	64,4	151	13,9	110	10,1	116
2 któryś z rówieśników poniżał Ciebie, wyśmiewał?	25	2,3	532	49	182	16,8	145	13,4	202
3 któryś z rówieśników wyzywał Cię lub obrażał?	14	1,2	612	56,3	204	18,8	127	11,7	129
4 któryś z rówieśników wymyślał lub rozpowszechniał plotki, nieprawdziwe informacje na Twój temat?	16	1,5	616	56,7	181	16,7	119	11	154
5 któryś z rówieśników użył wobec Ciebie obraźliwego przezwiska?	17	1,6	784	72,2	150	13,8	62	5,7	73
6 któryś z rówieśników mówił o Twoich rodzicach w obraźliwy sposób?	16	1,5	872	80,3	105	9,7	46	4,2	47

Cztery z nich miały charakter bezpośredni (groźenie, poniżanie, wyzywanie, używanie obraźliwych przezwisk), a dwa pozostałe pośredni. Mowa o plotkowaniu i rozpowszechnianiu nieprawdziwych informacji oraz o mówieniu o rodzicach w obraźliwy sposób. Uczniowie udzielali odpowiedzi: nie, tak – raz, tak 2-5 razy lub powyżej 5 razy.

Analogicznie pytano o doświadczanie agresji: fizycznej, seksualnej i elektronicznej. Z przeprowadzonych analiz wynika, że co trzeci uczeń był popychany, a niemal co dziesiąty więcej niż 5 razy. Bicia doświadczyło 191 uczniów, w tym ponad połowa częściej niż raz, a szarpania niemal 30% (n=310).

W odniesieniu do agresji elektronicznej pytano o:

(1) bycie obiektem zdjęć/nagrań wbrew woli,

- (2) doświadczenia rozpowszechnienia kompromitujących nagrań,
- (3) włamania na profil/konto,
- (4) podszywania się i korzystania z konta badanego,
- 5) bycia obiektem obraźliwych komentarzy,
- (6) wyśmiewania (przy użyciu tzw. nowych mediów),
- (7) doświadczenia stworzenia profilu, bloga, strony itp. do wyśmiewania badanego, straszenia lub szantażowania upublicznieniem kompromitujących zdjęć lub nagrań.

Uczniowie najrzadziej spotykali się z sytuacją, w której ktoś w celu wyśmiania ich lub obrażenia stworzył profil na portalu społecznościowym, blog lub stronę internetową (6%; n=67). Prawie co dziesiąty doświadczył rozpowszechniania kompromitujących nagrań ze swoim udziałem. Z kolei ponad 12% (134 uczniów), było straszonych lub szantażowanych, że upublicznione zostaną kompromitujące zdjęcia lub nagrania, a pod 15,6% uczniów podszyto się przy użyciu konta na fb e-mail itp. Pozostałych sposobów realizacji aktów cyberagresji doświadczył, co najmniej, co piąty gimnazjalista (Frankowiak, 2018).

Z kolei w odniesieniu do agresji seksualnej badano: podglądanie w toalecie, próby rozebrania badanego/badanej bez jego/jej zgody oraz dotykanie w sposób seksualny wbrew woli. Kolejno, tego typu sytuacji doświadczyło: 82, 75 oraz 108 uczniów.

Zbadano również korelację między płcią i doświadczaniem różnych typów agresji (tabela 4).

Tabela 4. Korelacja między płcią badanych a przejawami agresji

Skala	płeć (1-kobieta, 2-mężczyzna)
a_web (1-6)	,102**
a_elektr (1-7)	0,011
a_seks (1-3)	0,058
a_fiz (1-3)	,208***

Z przeprowadzonej analizy wynika, że występuje istotna statystycznie korelacja między płcią a doświadczaniem agresji werbalnej, choć jest ona słaba. Nieco wyższą zanotowano w odniesieniu do agresji fizycznej. W obu przypadkach osobami częściej wiktymizowanymi są chłopcy.

Kolejnym etapem było określenie ewentualnych zależności między doświadczaniem agresji werbalnej a doświadczaniem innych typów agresji oraz pomiędzy agresją werbalną i problemowymi zachowaniami w internecie (tabela 5).

Tabela 5. Korelacje pomiędzy wyodrębnionymi konstruktami (wartości współczynnika korelacji liniowej Pearsona)

	a_web (1-6)	s (1-4)	a_elektr (1-7)	a_seks (1-3)	a_fiz (1-3)	zpi (1-2)
a_web (1-6)	1					
s (1-4)	,256***	1				
a_elektr (1-7)	,524***	,458***	1			
a_s (1-3)	,395***	,461***	,481***	1		
a_fiz (1-3)	,585***	,277***	,452***	,412***	1	
zpi (1-2)	,319***	,397***	,350***	,260***	,317***	1

***p < 0.001

a_web – agresja werbalna; s-seksting; a_elektr – agresja elektroniczna;
a_seks– agresja seksualna; a_fiz – agresja fizyczna; zpi – zawieranie
znajomości przez internet

Wśród problemowych zachowań w Internecie uwzględniono: seksting oraz zawieranie znajomości przez internet.

Wszystkie badane konstrukty korelują ze sobą na poziomie istotnym statystycznie. Najsilniejszą korelację odnotowano między doświadczaniem agresji werbalnej oraz fizycznej i cyberagresji $r > 0,5$. Na koniec przyjrzano się temu, jak te zależności wyglądają przy uwzględnieniu zmiennej płeć (tabele 6 i 7).

Tabela 6. Korelacje między konstruktami (dziewczęta)

	a_web	s	a_elektr	a_seks	a_fiz	zpi
a_web	1					
s	,330***	1				
a_elektr	,564***	,407***	1			
a_seks	,431***	,409***	,410***	1		
a_fiz	,554***	,359***	,442***	,452***	1	
zpi	,295***	,301***	,339***	,160***	,274***	1

*** p < 0,001

a_web – agresja werbalna; s-seksting; a_elektr – agresja elektroniczna;
a_seks– agresja seksualna; a_fiz – agresja fizyczna; zpi – zawieranie
znajomości przez internet

Tabela 7. Korelacje między konstruktami (chłopcy)

	a_web	s	a_elektr	a_seks	a_fiz	zpi
a_web	1					
s	,249***	1				
a_elektr	,502***	,521***	1			
a_seks	,380***	,504***	,527***	1		
a_fiz	,615***	,229***	,484***	,399***	1	
zpi	,345***	,446***	,374***	,325***	,351***	1

*** $p < 0,001$

a_web – agresja werbalna; s-seksting; a_elektr – agresja elektroniczna; a_seks – agresja seksualna; a_fiz – agresja fizyczna; zpi – zawieranie znajomości przez internet

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić u kobiet zdecydowanie silniejszą korelację pomiędzy agresją werbalną i elektroniczną, zaś u mężczyzn - pomiędzy doświadczaniem agresji werbalnej i agresji fizycznej $r = 0,615$.

Podsumowanie

Istnieje wiele programów, mających na celu przeciwdziałanie agresji rówieśniczej. Biorąc pod uwagę powszechność agresji werbalnej, uzasadnionym wydaje się być projektowanie inicjatyw, czy tworzenie zaleceń wpisujących się w profilaktykę wyłącznie tego problemu (Infante, 1995). We współczesnej profilaktyce dąży się jednak do tworzenia programów o charakterze kompleksowym, zorientowanym na przeciwdziałanie całej gamy zachowań problemowych. Przy ich konstruowaniu, obok świadomości uniwersalnych czynników chroniących oraz czynników ryzyka, przydatne okazuje się być odkrywanie specyficznych przyczyn występowania poszczególnych zachowań problemowych, w tym agresji (Dominiak-Kochanek, Frączek, Konopka, 2012; Liberska, Matuszewska, 2007; Libiszowska-Żółtkowska, 2008; Płopa, 2005), a także wiedza na temat współwystępowania określonych zachowań i występujących pomiędzy nimi zależności.

Uzyskane wyniki potwierdzają powszechność doświadczania przez adolescentów agresji werbalnej. Najbardziej powszechną formą agresji słownej jest poniżanie i wyśmiewanie. Doświadczyło jej niemal połowa badanych ($n=52$; 48,8%), a 347 – więcej niż raz. Z kolei ponad 450 uczniów doświadczyło wyzywania i obrażania oraz plotkowania na ich temat, a wobec co czwartego badanego użyto obraźliwego przezwiska. Jak wiadomo – chłopcy częściej stosują agresję werbalną. Przeprowadzonych badań wynika także, że częściej bywają też jej ofiarami. Doświadczanie jej przejawów istotnie koreluje z doświadczaniem agresji fizycznej, a w mniejszym stopniu cyberagresji. Wyniki analiz dotyczących współwystępowania agresji werbalnej z innymi typami agresji oraz

z zachowaniami problemowymi potwierdzają zasadność tworzenia kompleksowych działań o charakterze profilaktycznym.

Bibliografia:

- Baron, R.A., Richardson, D.R. (1994). *Human aggression*, New York: Plenum Press.
- Buss A.H. (1961). *The psychology of aggression*, New York: Wiley.
- Dominiak-Kochanek, D., Frączek, A., Konopka, K. (2012). Styl wychowania w rodzinie a aprobatą agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych, *Psychologia Wychowawcza*, 1-2, 66-85.
- Frankowiak, J. (2018). Cyberagresja wśród adolescentów - skala, charakter, uwarunkowania, *Studia z Teorii Wychowania*, 9 (4), 237-257.
- Infante, D.A., Wigley, C.J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure, *Communication Mono-graphs*, 53 (1), 61-69.
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking, *British Journal of Addiction*, 82 (4), 331-342.
- Jessor, R. (1998). New perspectives on adolescent risk behavior, (w:) R. Jessor (red.), *New perspectives on adolescent risk behavior*, 1-9, Cambridge: University Press.
- Kenrick, D.T., Neuberg, S.L., Cialdini, R.B. (2002). *Psychologia społeczna*, Gdańsk: GWP.
- Kmiecik-Baran, K. (1999). *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Liberska, H., Matuszewska, M., (2007). Rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych młodzieży, *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. XVIII, 187-200.
- Libiszowska-Żółtkowska, M. (2008). *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Warszawa: Difin.
- Narodowy Program Ochrony Zdrowia Psychicznego (2010) Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2010 r. w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego, *Dziennik Ustaw* Nr 24, poz. 128.
- Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A., Wójcik, M. (2011). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I-III*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny*, Kraków: Impuls.
- Ramírez, J.M., Andreu, J.M., Fujihara, T., Musazadeh, Z., Saini, S. (2007). Justification of aggression in several Asian and European countries with different religious and cultural background, *International Journal of Behavioral Development*, 31, 9-15.
- Szewczuk, W. (red.) (1985). *Słownik psychologiczny*, Warszawa: PWN.
- Vasquez, E.A., Ensari N., Pedersen, W.C., Tan, R.Y., Miller, N. (2007). Personalization and differentiation as moderators of triggered displaced aggression towards out-group target, *European Journal of Psychology*, 37, 297-319.
- Wojciszke, B. (2000). Relacje interpersonalne, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, 147-186, Gdańsk: GWP.

ZASADY PUBLIKACJI

KWARTALNIK NAUKOWY FIDES ET RATIO

jest czasopismem ukazującym się on-line

Redakcja przyjmuje artykuły zgodne z profilem czasopisma zawartym w *Przesłaniu*, odpowiadające tematyce danego numeru Kwartalnika.

Każdorazowo temat kolejnego numeru jest ogłaszany na stronie Kwartalnika.

Redakcja „Kwartalnika Naukowego Fides et Ratio” oczekuje od Autorów respektowania zasad rzetelności naukowej oraz jawności informacji o wszystkich podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy etc.) oraz okoliczności towarzyszących.

Oczekujemy także w przypadku publikacji przygotowanej przez kilku Autorów informacji dotyczącej wkładu poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, jaki jest procentowy wkład poszczególnych autorów w przeprowadzenie badań, w obliczanie, analizy itd.).

Do druku przyjmujemy jedynie artykuły o wysokim poziomie naukowym, stanowiące oryginalne i dogłębne opracowanie danego problemu, z wykorzystaniem najnowszej, fachowej literatury, a także z przypisami i bibliografią poprawnie przygotowanymi zgodnie z zasadami przyjętymi w Kwartalniku.

Do artykułu w oddzielnym pliku trzeba dołączyć: informacje o Autorze, kontakt z Autorem, afiliację artykułu, ORCID, streszczenie po polsku, tłumaczenie tytułu i streszczenie po angielsku.

Prosimy o zamieszczanie tabel i wykresów w oddzielnym pliku.

Artykuł należy zgłaszać przez system najpóźniej do dnia podanego na stronie.

W razie problemów technicznych prosimy o kontakt:

dorotasys@onet.eu m.rys@uksw.edu.pl

ZASADY RECENZOWANIA

- Każdy artykuł przesłany do Kwartalnika podlega wstępnej ocenie Redaktora Naczelnego i Rady Redakcyjnej Kwartalnika.
- Po pozytywnym zaopiniowaniu następuje przekazanie publikacji do Recenzentów zewnętrznych, będących ekspertami w zakresie danej problematyki.
- Recenzent dysponuje gotowym formularzem recenzji, na którym umieszcza swoje oceny i formułuje wnioski dotyczący dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia; dodatkowo istnieje możliwość umieszczenia innych wyjaśniających komentarzy do recenzowanej publikacji.
- Autorzy prac i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. „*double-blind review proces*”).
- W Kwartalniku publikowane są jedynie te artykuły, które uzyskały pozytywne recenzje.
- Artykuły wymagające korekty są przekazywane Autorowi pracy z zaleceniem ustosunkowania się do uwag i poprawy tekstu zgodnie z sugestiami Recenzentów.
- W przypadku negatywnych recenzji publikacja zostaje odrzucona.