

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

MOWA W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ

ĆWICZENIA Z KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ

REDAKCJA NAUKOWA
Włodzimierz Heller
Anna Maria Janiak

Poznań–Kalisz 2013

Recenzent: prof. dr hab. Adam Rosół

Redakcja techniczna:

Lidia Łyszczak

Foto na okładce: Szymon Ratajczyk



Wydawca:

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Pedagogiczno-Artystyczny

ISBN 978-83-62135-23-3

Druk:

Zakład Graficzny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
61-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

Spis treści

Wprowadzenie	7
Włodzimierz Heller – Czy serwis You Tube po nowemu definiuje relację: prywatne – publiczne?	9
Dominika Szymańska – Różnice płciowe w zakresie komunikacji interpersonalnej	24
Anna Maria Janiak – Trudne rozmowy lekarza z pacjentem	34
Elżbieta Strzelczak – Osoby niemówiące w kontaktach interpersonalnych	49
Magdalena Pasteczka – „MÓWik – proteza mowy” jako szansa komunikacyjna dla osób niemówiących	61
Mariusz Dembiński – Edukacjologiczne kształcanie sfery publicznej	68
Monika Frątczak – Użytkownik Internetu jako aktywny odbiorca. Funkcja kompensacyjna dowcipu i satyry na przykładzie rysunków Marka Raczkowskiego	79
Małgorzata Dyrlica – Pomędzy słowem a muzyką. Szkic o interpretacji muzycznej	89
Ewelina Golińska – Kompetencje komunikacyjne wolontariuszy. Analiza problemu na podstawie inteligencji emocjonalnej wolontariuszy	102
Marlena Kaźmierska, Włodzimierz Heller – O swoistym charakterze relacji interpersonalnych wolontariusza z podopiecznym	115
Monika Chorab – Komunikacja interpersonalna a trudności w zespole ról społecznych podejmowanych przez młodzież akademicką	132
Paulina Zalewska – Rodzic kreatorem przestrzeni edukacji przedszkolnej	146
Joanna Ślężak – Wpływ środowiska życia dziecka na poziom komunikacji	160
Feliksa Piechota, Anna M. Janiak, Emilia Szymczak – Bez praktyki ani rusz. Preferencje studentów dotyczące wyboru i podjęcia pierwszej pracy	172
Mariusz Chołody – Konstrukttywne nieporozumienie. Z pamiętnika poznńskiego polonisty 2	184
Keywords and abstracts (in the order of publication)	193

rzeczy i sprawy

to wybucha ciągle wśród stale zmienianych rzeczy i spraw drobnych i wielkich

w przerwach czerpiemy powietrze i cierpliwie tłumaczymy sobie:

że prawda to prawda

deszcz to deszcz

uśmiech i życie każdy wie

z ustami pełnymi poziomek i tak mówisz

najwięcej

Andrzej Sikorski

Wprowadzenie

Historia różniących się kategorii „prywatne” oraz „publiczne” sięga czasów starożytnych. Terminy te – a także ich rozdzielne traktowanie – rozumiane są w różnoraki sposób. Niejednoznaczności w ich pojmowaniu ukształtowały m.in. tradycja językowa i myślenie potoczne, które nadają im znaczeń wartościujących. Ta wieloznaczność szczególnie silnie funkcjonuje w polszczyźnie, która obciążona jest historycznie – lata zaborów i realnego socjalizmu odcisnęły piętno na polskim systemie leksykalnym. Pojęciowe niejasności utrudniają nie tylko rozumienie świata, ale także międzyludzkie porozumiewanie się w nim.

W tej pracy podejmujemy problematykę porozumiewania się i budowania interpersonalnych więzi w ramach przestrzeni publicznej, która wyrasta z przestrzeni prywatnej, a nawet współgra z nią, harmonijnie ją dopełniając – mimo iż spełnia zupełnie inne ludzkie potrzeby.

„Przestrzeń prywatna” to zwykle bliskie, niesformalizowane relacje (interakcje), zachodzące m.in. w obrębie grup przyjacielskich, sąsiedzkich czy hobbyistycznych. Związana jest ona także z interakcjami zachodzącymi na poziomie życia rodziny. To właśnie komunikacja w przestrzeni prywatnej w największym stopniu tworzy poczucie szczęścia, sprzyja budowaniu jednostkowej tożsamości, bywa źródłem naszej witalności i energii życiowej.

Natomiast pod pojęciem „przestrzeń publiczna” kryje się, jak twierdzi Jerzy Szacki, „sfera pośrednia między życiem prywatnym i państwowym, do której jednostki wkraczają jako osoby prywatne, nie po to jednak, by utrwać swoje odosobnienie, lecz po to, by je przezwyciężyć bez stawiania się trybami maszyny państwowej. W grę nie wchodzi przede wszystkim ani prywatność, by tak rzec czysta, ani upublicznienie tożsamości z upaństwowieniem” [J. Szacki]. Na tak rozumianą przestrzeń publiczną składają się m.in. wszelkiego rodzaju instytucje kulturalne i oświatowe, wspólnoty, organizacje i stowarzyszenia nakierowane

na realizację wspólnych dążeń i zamysłów o charakterze regionalnym, branżowym, artystycznym, edukacyjnym, naukowym, sportowym, organizacje pożytku publicznego, a także związki wyznaniowe i kościoły. Pojęcie to jest mocno związane z terminem „społeczeństwo obywatelskie”, które – ponownie za Szackim – można definiować jako przestrzeń społeczną, w której spełniony jest pewnego rodzaju kult aktywności spontanicznej, „nie planowanej i nie kierowanej”, ale utrzymanej w ściśle określonych granicach wyznaczonych przez prawo i dobre obyczaje. Z drugiej jednak strony to przestrzeń, którą wyróżnia uznanie indywidualizmu i pluralizmu za wartości zasługujące na ochronę i prawnie określoną gwarancję. Wspomniany „kult aktywności” to aktualizacja postulatów uczestnictwa – uczestnictwo powinno być świadome, dobrowolne, otwarte, winno mieć również charakter publiczny.

W prezentowanej książce kluczową rolę odgrywa pytanie o charakter międzyosobowych relacji (interakcji) dominujących w definiowanej przestrzeni publicznej. Są to także pytania o sposoby niwelowania napięcia między realizacją interesów i celów grupowych (wspólnotowych) a spełnianiem zamierzeń i interesów jednostkowych (indywidualnych). U ich podłoża leży inna jeszcze, bardziej elementarna kwestia: pytanie o znaczenie komunikacji interpersonalnej, międzyosobowego porozumiewania się w różnych formach aktywności w ramach przestrzeni publicznej. Tę ostatnią kwestię należy podkreślić, gdyż zajmuje ona pozycję wyróżnioną. Szukanie odpowiedzi na szereg rodzących się pytań w obrębie tematu, wyznacza sposoby konstruowania tożsamości jednostkowej działających podmiotów, dookreśla możliwości rozumienia otaczającego nas świata społecznego, sprzyja zadowoleniu się w nim, a wreszcie może przyczynić się do negacji poczucia samotności i odosobnienia. Dzisiaj, w obliczu dominacji nowych technologii, prowadzących do społecznej izolacji i poczucia nieśmiałości i osamotnienia, problem ten jest szczególnie aktualny. Bo właśnie przestrzeń publiczna, stanowiąca połączenie roztropnej aktywności obywateli z budującą więź interpersonalną komunikacją, może stanowić skuteczne podważenie formuły Francisa Clifforda, złowrogo głoszącej, że „wszyscy ludzie są dzisiaj samotni”.

Autorzy szkiców i artykułów zamieszczonych w zbiorze uniknęli jednoznaczności kategoryzacyjnej – pojęcia będące przedmiotem opisu wymykają się bowiem ostatecznemu dookreśleniu, a wymagają omówienia. Niewątpliwym sukcesem – trzeba to powiedzieć – jest sam fakt-próba podjęcia problemu interakcji międzyludzkich w procesach komunikacji prywatnej i publicznej. Dzięki przybliżeniu pojęć czy zagadnień zyskujemy szansę pełniejszego rozumienia rzeczywistości społecznej. Mamy nadzieję, że do „próby” tej skłonimy także Czytelnika.

Włodzimierz Heller

Czy serwis You Tube po nowemu definiuje relację: prywatne – publiczne?

Wprowadzenie

Kiedy wypowiadamy zdania typu: „człowiek jest istotą społeczną” albo „człowiek jest istotą porozumiewającą się”, wtedy treści, jakie z nimi wiążemy, zależą od tego, czy mamy na uwadze myśli, słowa i działania właściwe dla **prywatnej** sfery ludzkiego życia, czy też – dla **życia publicznego**. Obie te przestrzenie („sfery”) kierują się odmiennymi regułami (także: wartościami i normami) i w obu spełniane są odmienne ludzkie potrzeby.

Od czterech wieków w kulturze Zachodu bronione jest przekonanie, że możliwa jest harmonia, pogodzenie refleksji i działań właściwych dla obu tych sfer. Tym samym akceptowany jest pogląd, że pogodzenie to służyć może zarówno dobru jednostki, jak i wspólnoty.

Ostatnie dekady niosą jednak rewolucyjny przełom w sposobach ludzkiego porozumiewania się – głównie za sprawą narodzin cyfrowych środków komunikowania. Ważne miejsce wśród nowych mediów zajmują internetowe portale społecznościowe, a wśród nich wyróżnione miejsce ma serwis You Tube. Platformę tę, powstałą w 2005 roku, uznać można za wzorcowy przykład nowych sposobów budowania międzyludzkich więzi.

W szkicu tym stawiam tezę, że uczestniczenie w „życiu” serwisu You Tube, tworzenie i współdzielenie się filmami wideo, służy nawiązywaniu nowych kontaktów społecznych, buduje społeczne więzi, a w szczególności – **znacząco przekształca i po nowemu definiuje** tradycyjne granice między **prywatną i publiczną sferą** ludzkiego życia.

Dla uzasadnienia tej tezy w pierwszej kolejności zarysuję najważniejsze cechy normatywnego modelu prywatne – publiczne, sformułowanego przez Hannah Arendt, a w części dalszej zrekonstruuje ramy pojęciowe ujmujące społeczny i komunikacyjny wymiar serwisu You Tube. W części końcowej spróbuję przywołać argumenty przemawiające na korzyść postawionej wyżej tezy.

Normatywny model relacji: prywatne – publiczne w filozofii Hannah Arendt

W dziejach myśli europejskiej rozróżnienie: prywatne – publiczne ma długą historię, sięgającą czasów antyku. Ewolucja znaczeń związanych z zajmującymi mnie pojęciami pokazuje przemiany problemów i pytań z tymi treściami związanymi. Warto przypomnieć, że o dzisiejszym znaczeniu tych pojęć możemy jednak mówić dopiero od XVI wieku [Radziwiłł, 1990, s. 55].

Myślicielem, który tym pojęciom i temu rozróżnieniu poświęcił wiele uwagi była Hannah Arendt. To m.in. w harmonii między przestrzenią prywatną i publiczną ludzkiego życia dostrzegła autorka *Korzeni totalitaryzmu* szansę na zachowanie kondycji ludzkiej i obronę człowieka przed zagrożeniami płynącymi ze strony ustrojów totalitarnych. Analizę i dyskusję Arendtowskiego rozróżnienia: prywatne – publiczne przeprowadziłem w innej pracy [Heller, 2008]. Tutaj chciałbym przywołać jedynie najważniejsze rozstrzygnięcia i wnioski z tamtych badań.

W budowanym przez Arendt modelu opozycji między publicznym a prywatnym pierwszoplanową rolę zdają się odgrywać trzy kwestie: 1. antyczne pochodzenie tych dystynkcji; 2. „świętość” sfery prywatnej i jej znaczenie dla sfery publicznej; 3. zniekształcenie relacji: prywatne – publiczne w następstwie wyłaniania się „społeczeństwa”.

Pierwotny wyodrębnienia, rozróżnienia i oddzielenia prywatnej i publicznej sfery życia wiąże Arendt z powstaniem starożytnego państwa-miasta. Rozróżnienie to jawi się jako odzwierciedlenie podziału na dziedzinę gospodarstwa domowego i dziedzinę polityki. Powstające państwa-miasta, umieszczając człowieka w ramach swojego politycznego ładu, dają mu, obok życia prywatnego, jak gdyby drugą egzystencję: *bios politicos*. Te dwa porządki: to, co prywatne i to, co publiczne, ma dzielić odtąd wyraźna granica [Arendt, 1958, s. 24]. Hannah Arendt konsekwentnie i wielokrotnie podkreśla, że na podziale na prywatne i publiczne opierała się cała starożytna myśl polityczna i że podział ten miał charakter aksjomatyczny. Dziś raczej trudno jest nam zrozumieć zasadę i wagę tego podziału.

Autorka *The Human Condition* wyraźnie określa cechy i wskazuje granice obu tych przestrzeni. Zasadą kierującą wspólnotą gospodarstwa domowego była konieczność, która „władza wszystkim”. Konieczność warunkowana była najważniejszymi zadaniami gospodarstwa domowego: dbałością o potrzeby życia, utrzymanie życia, zapewnienie dobrych warunków dla narodzin i zachowania następnym pokoleń.

Inaczej dziedziną *polis*, która stanowiła sferę wolności. Jak wielokrotnie podkreślała Arendt: „Być istotą polityczną, żyć w *polis*, znaczyło, że o wszystkim decydowały słowa i perswazja, a nie siła i przemoc” [Arendt, 2000, s. 32]. To właśnie działanie (*praxis*) i mowę (*lexis*) uznawano za specyficznie polityczne, to one tworzą, jak twierdziła Arendt,

bios politicos, dzięki nim powstaje „dziedzina ludzkich spraw”. Działanie jest tutaj rozumiane jako „znajdowanie właściwych słów we właściwym momencie, całkiem niezależnie od informacji czy przekonań, jakie mogą nieść”. Przestrzeń *polis* – Arendtowski pierwowzór sfery publicznej – to przestrzeń pojawiania się, gdzie patrzymy i słuchamy oraz jesteśmy postrzegani i słuchani przez innych ludzi.

Hannah Arendt, precyzując znaczenie terminu „publiczne”, podkreśla, że słowo to w jej przekonaniu opisuje dwa zjawiska, które chociaż są ze sobą powiązane, to jednak nie są identyczne. Pierwsze z nich akcentuje doniosłość samego **publicznego pojawiania się** (*appearance*), które ma moc konstytuowania rzeczywistości. Drugie wskazuje na sam **świat** o tyle, o ile jest on wspólny nam wszystkim i różny od zajmowanego przez nas w nim miejsca [Arendt, 1958, s. 50-53]. Te dwa aspekty, „dwa zjawiska” jak mówi Arendt, chociaż akcentują różne strony tego, co publiczne i sfery publicznej, to jednak – jak zobaczymy wyraźnie wiążą się ze sobą.

Pierwszy, akcentuje moc samego pojawiania się, uwypukla możliwość naszej **partycypacji**, naszego udziału w odbiorze tego, co „pojawia się publicznie”. To, co się pojawia, „może być widziane i słyszane przez każdego z nas i ma najszerszy z możliwych krąg odbiorców”, ale jednocześnie poprzez uzyskiwaną tą drogą pewność i jasność umacnia nas w poczuciu realności świata i nas samych. Jak ujmuje tę sprawę Arendt:

Dla nas pojawianie się (*appearance*) – coś, co jest widziane i słyszane przez innych, jak i nas samych – konstytuuje rzeczywistość. W porównaniu z rzeczywistością pochodzącą z bycia widzianym i słyszonym, nawet największe siły życia wewnętrznego – namiętność naszego serca, myśli umysłu i zachwycenia zmysłów – wiodą żywot niepewny i mroczny (...). Obecność innych, którzy widzą to, co my widzimy i słyszą to, co my słyszymy, upewnia nas w realności świata i nas samych [Arendt, 1958, s. 50].

Drugi z wymienionych aspektów, utożsamiający **publiczne ze światem**, ujmuje świat nie jako tożsamy z ziemią czy przyrodą i rozumiany jako przestrzeń czy ogół warunków, w których ludzie się poruszają, lecz jako wytwór ludzki (*the human artefacts*), łączący nas z dziełami ludzkich rąk, a także ze sprawami dziejącymi się pomiędzy ludźmi, „którzy wspólnie zamieszkują ten wytworzony przez człowieka świat” [Arendt, 1958, s. 52]. W tym sensie sfera publiczna będzie rodzajem **wspólnego świata**, który gromadzi nas razem, ale jednocześnie nie pozwala, byśmy się „nawzajem o siebie potykali”. Możliwość utraty tak rozumianej sfery publicznej wskazuje przywołane przez Arendt przykład życia w społeczeństwie masowym, gdzie samo życie jest trudne do zniesienia nie przez wzgląd na wielką liczbę ludzi, ale dlatego, że takie życie, jak i świat utraciły już „moc gromadzenia ludzi razem, łączenia ich i dzielenia”. Hannah Arendt podkreśla, że ten wspólny świat – sferę publiczną – dzielimy nie tylko z ludźmi nam współczesnymi, ale zarazem z tymi, którzy byli przed nami i z tymi, którzy przyjdą po nas. Jednak może on przetrwać przychodzenie i odchodzenie następnych pokoleń –

i „przetrwać w ogóle” – tylko wtedy i tylko w tej mierze, o ile **pojawia się publicznie**. Akcentuje Arendt, że właśnie **publiczny** charakter sfery publicznej może wchłonąć wszystko, co ludzie pragną uchronić przed naturalnym zniszczeniem przez czas, nadaje mu „blask przez całe wieki”. Właśnie ten wymiar **pojawiania się** stanowi zasadniczą cechę łączącą oba aspekty tego, co publiczne: **pojawianie się** (widzenie i słyszenie przez nas i przez wszystkich innych) i **świat** ludzkich artefaktów, który nas łączy i dzieli.

Jednym z wyznaczników „dojrzałości” tak rozumianej przestrzeni publicznej jest jej zdolność ujawniania **doskonałości** (*arete, virtus*), która w stopniu koniecznym wymaga właśnie „formalnych ram obszaru publicznego”. Arendt pisze:

Każda czynność spełniana publicznie może osiągnąć doskonałość, jakiej nigdy nie da się osiągnąć w prywatności; doskonałość na mocy definicji wymaga zawsze obecności innych, a obecność potrzebuje formalnych ram obszaru publicznego, konstytuowanych przez równych sobie (...) [Arendt, 1998, s. 9].

To ujawnianie doskonałości jako walory sfery publicznej stanowi jedną z dróg, którą Hannah Arendt naprowadza nas na podstawową cechę sfery publicznej. Chodzi o zdolność ujawniania **realności świata, rzeczywistości**, która sama stanowi przesłankę, gwarancję realności samej sfery publicznej. Tę realność sfery publicznej (a więc i realność świata) zasadza autorka *The Human Condition* na „równoczesnej obecności niezliczonych perspektyw i aspektów, w których prezentuje się wspólny świat” i dla których trudno o wspólną miarę i wspólny mianownik [Arendt, 1958, s. 57]. Natomiast metaforę wielości „niezliczonych perspektyw i aspektów” opiera na swojej filozofii polityki idei **plurality** (rozumianej jako: 1. wielość istot ludzkich; 2. ludzka pluralność; 3. pluralizm), którą lapidarnie opisuje jednym zdaniem: „Ludzie, nie Człowiek żyją na Ziemi i zamieszkują świat”.

Dookreślając specyfikę charakteru najważniejszych cech Arendtowskiego pojęcia „przestrzeni publicznej”, należy podkreślić, że pojęcie to obejmuje trzy zasadnicze wymiary: 1. **przestrzeń pojawiania się**; 2. **komunikacyjny charakter działania**; działanie i mówienie – słuchanie idą ze sobą w parze i wzajemnie się objaśniają; 3. **partycypacja** kreująca wymiar wspólnoty; uczestniczenie w przestrzeni publicznej nakierowane na wspólny użytek i na wspólny świat.

Taki obraz przestrzeni publicznej implikuje znamienne cechy sfery prywatnej: zawarte w nich jakości negacji i warunkowania (dopełniania) tego, co publiczne. Z jednej strony, jak Arendt z przekonaniem podkreśla, charakter przestrzeni prywatnej będzie wyznaczać między innymi znaczenie terminu „**prywatny**”. W swoim pierwotnym, deprywacyjnym (od łac. *deprivo* – pozbawiać) znaczeniu ma on sens właśnie przez odniesienie do wielorakiego znaczenia sfery publicznej. Arendt mówi, że:

Wieść żywot całkowicie prywatny oznacza przede wszystkim być pozbawionym rzeczy niezbędnych do prawdziwie ludzkiego życia: być pozbawionym rzeczywistości,

która bierze się z bycia widzianym i słyszalnym przez innych, „obiektywnej” więzi z nimi, która bierze się z bycia z nimi związanym i z bycia od nich oddzielnym za pomocą wspólnego świata rzeczy, być pozbawionym możliwości osiągnięcia czegoś trwalszego od samego życia [Arendt, 2000, s. 65].

Znamienna dla tego deprywacyjnego charakteru prywatności jest „nieobecność innych”: człowiek wiodący życie prywatne, przez to, że się nie pojawia, zdaje się w ogóle nie istnieć. Cokolwiek zaś czyni – dla innych nie ma żadnego znaczenia.

Drugą stroną prywatności, chyba nawet najbardziej istotną w przekonaniu Arendt, są jej inne cechy, nazywane „niedeprywacyjnymi” (*nonprivative*). Ukazują one niejako pozytywną stronę prywatności. Autorka wymienia dwie cechy: pierwsza to niezbędność posiadania prywatnych dóbr. Dobra te, które użytkujemy i konsumujemy na co dzień, nie tylko pilnie nam potrzebne, ale są, w sensie konieczności życiowych, bardziej potrzebne niż jakkolwiek część wspólnego świata. Konieczność i życie są na tyle silnie ze sobą powiązane, że wyeliminowanie konieczności zagraża samemu życiu.

Drugą ze wspomnianych cech charakteryzuje metafora „ukrycia przed światem publicznym”. Dzięki czterem ścianom naszego prywatnego domu zyskujemy „jedynie pewne miejsce ukrycia” nie tylko przed wspólnym światem, ale i przed „publicznością”, przed byciem widzianym i słyszalnym. Życie, gdy spędzane jest w pełni i całkowicie publicznie w obecności innych, może stawać się przerażająco płytkie. A jedyną gwarancją ukrycia przed światem sceny publicznej, może dać własność prywatna, posiadane miejsce, w którym można się skryć. Stąd uprzywilejowane miejsce w **relacji prywatne – publiczne**, zdaniem Arendt, należy przypisać własności, własnemu miejscu i posiadany rzeczom.

Autorka podkreśla, że dbałość o szacunek dla sfery prywatnej nie jest celem samym w sobie, ale stanowi przesłankę troski o polityczną kondycję człowieka i obronę walorów dystynkcji prywatne – publiczne. Najbardziej elementarny sens obu obszarów ma wskazywać, że: „(...) są rzeczy, które «muszą pozostać w ukryciu» i inne, które «muszą ukazywać się publicznie», jeżeli w ogóle mają istnieć [Arendt, 2000, s. 81].

Jednakże wraz z nadejściem czasów nowożytnych i powstaniem państw narodowych zaczyna wyłaniać się „**społeczeństwo**” – nowa jakość, która powoduje wyraźne zakłócenie i zniekształcenie relacji prywatne a publiczne. Nadając terminom „społeczeństwo” (*the society*) oraz „społeczne” (*social*) specyficzne znaczenia, buduje Hannah Arendt konstrukcje pojęciowe, które mają być pomocne w opisanu i zrozumieniu zmian zachodzących w relacji sfera prywatna a sfera publiczna życia, jakie znamionują ostatnie cztery stulecia.

Wyróżniającą cechą Arendtowskiego rozumienia „społeczeństwa” jest wkraczania trudów gospodarstwa domowego do aktywności ekonomicznych, spełnianych w obrębie sfery publicznej; w następstwie tego gospodarowanie i wszelkie sprawy wcześniej

przynależne do prywatnej sfery życia rodziny, stają się przedmiotem troski kolektywnej. W ten sposób na kształt hybrydy powstaje „dziedzina”, w której „interesy prywatne nabierają znaczenia publicznego, zwana przez nas społeczeństwem” [Arendt, 2000, s. 41]. Inaczej sprawę ujmując, można powiedzieć, że społeczeństwo powstaje (wyłania się), gdy materialne zainteresowania stały się już wspólną troską całego narodu, przedmiotem opieki ze strony państwa. Rozpoczyna się odtąd ekonomiczna modernizacja i powiązanie poszczególnych kręgów ludzi w ramach wspólnot ekonomicznych, a porządek ekonomiczny zaczyna być postrzegany jako służący celom ekonomicznym [Canovan, 1994, s. 118]. Powstanie sfery społecznej miało dalekosiężne konsekwencje: 1. zatarło dawną wyraźną linię graniczną między prywatnym i publicznym; 2. w ogromnym stopniu zmieniło sens obu terminów i ich znaczenie dla jednostki, obywatela.

Na zatarcie granicy pomiędzy prywatnym i publicznym przez wyłaniającą się sferę społeczną istotny wpływ miało między innymi to, że sfera społeczna przekształciła nowożytny wspólnoty w społeczeństwo pracodawców i pracobiorców; wspólnoty te zostały ześrodkowane wokół aktywności koniecznych dla podtrzymania życia. „Nieprzeparta skłonność do rozrastania się społeczeństwa” powoduje, że pochłania ono zarówno dawne obszary tego, co polityczne, jak i tego, co prywatne. Przez społeczeństwo sam proces życia i jego potrzeby zostają włączone w dziedzinę publiczną.

Znaczące dla interpretacji pojęcia „społeczeństwa” jest podkreślanie przez Hannah Arendt faktu, że społeczeństwo wyklucza działanie, a premiuje jedynie zachowanie. Arendt pisze:

Sprawą rozstrzygającą jest to, że społeczeństwo na wszystkich swoich poziomach wyklucza możliwość działania, uprzednio wykluczonego z gospodarstwa. Zamiast tego społeczeństwo oczekuje od każdego ze swoich członków określonego rodzaju zachowania, narzucając niezliczone i zróżnicowane reguły, zmierzające do „normalizacji” członków, do zmuszania ich do zachowań, a wykluczenie spontanicznych działań lub wybitnych osiągnięć [Arendt, 2000, s. 47].

Najbardziej jaskrawym i skrajnym rezultatem wyłonienia społeczeństwa jest nie tyle i nie tylko zamazanie i zniekształcenie relacji prywatne a publiczne, ale zniszczenie tych wymiarów życia ludzkiego, które gwarantowane były dotąd sferą publiczną. Chodzi o wyzbycie się obiektywnych relacji z innymi oraz utratę poczucia rzeczywistości gwarantowanego przez innych ludzi, co prowadzi do **masowego zjawiska osamotnienia**. Pisarka podkreśla, że

Skrajność bierze się stąd, że społeczeństwo masowe nie tylko niszczy dziedzinę publiczną, ale też i prywatną, pozbawiając ludzi nie tylko miejsca w świecie, lecz również prywatnego domu, który niegdyś był dla nich schronieniem przed światem i w którym, bądź co bądź, nawet wykluczeni ze świata mogli znaleźć jakiś substytut w ciepłe ogniska domowego i ograniczonej rzeczywistości życia rodzinnego [Arendt, 2000, s. 65].

Natomiast znamienne dla nowo kreowanego, nowożytnego znaczenie prywatności jest to, że w jego najistotniejszej funkcji ochrony intymności zostaje ono określone już nie jak opozycyjne w stosunku do przestrzeni politycznej, lecz do przestrzeni „społecznej”, z którą ma być teraz związane ściślej i bardziej automatycznie.

Wspólnotowy duch serwisu internetowego You Tube

Spośród licznych portali społecznościowych serwis You Tube wydaje się najbliższy idei i dobrej praktyce budowania wspólnotowości. To właśnie ten serwis – jak wspomniałem we Wprowadzeniu – można uznać z wzorcowy przykład nowych (cyfrowych) sposobów budowania relacji i więzi międzyludzkich. Dlaczego tak się dzieje, jakie mechanizmy i znaczenia przypisywane portalowi temu sprzyjają i jakie są tego społeczne, komunikacyjne i kulturowe konsekwencje?

Ogólny charakter serwisu You Tube i jego pozycję pośród innych portali społecznościowych dobrze oddaje następujący fragment wydania specjalnego magazynu „PC Word. Social Media w Praktyce”:

Należący do *Google'a* serwis *You Tube* to największa strona z materiałami wideo w Internecie. *Google* kupił ten serwis w 2006 roku za astronomiczną wówczas kwotę 1,65 mld dol. Był to młody, ale prężnie rozwijający się serwis z filmami wideo. Dziś jest prawdziwym gigantem, działającym na całym świecie – w tym w Polsce – w którym zamieszczają swoje nagrania zarówno amatorzy, jak i internetowe gwiazdy oraz duże wytwórnie filmowe. Dostęp do filmów opublikowanych w serwisie jest bezpłatny, a *You Tube* pozwala swoim użytkownikom na zamieszczanie filmów w pełnej rozdzielczości HD 1080p. (...) Użytkownicy mogą tworzyć swoje profile, a także obserwować kanały innych użytkowników, w tym znajomych, celebrytów, wideoblogerów, wytwórni muzycznych i filmowych oraz szeroko pojętych marek [Grabiec, 2013, s. 102].

Przywołany fragment sygnalizuje m.in. bardzo istotną cechę serwisu You Tube. Mianowicie – spełnianie dwóch różnych funkcji: 1. jako platforma **odgórnego** rozpowszechniania wytworów kultury masowej; 2. jako **oddolna** platforma amatorskiej, „domowej” twórczości, czyli platforma treści i form tworzonych przez użytkowników, takich jak serwisy informacyjne czy prowadzenie wideoblogów. Z punktu widzenia prowadzonych tu rozważań istotna jest druga z tych funkcji. Te **oddolne**, amatorskie i „domowe” działania i przedsięwzięcia zwyczajnych „zjadaczy chleba” zdają się stanowić **ważne jakościowe novum** niesione przez media cyfrowe. Dlatego serwisowi You Tube, postrzeganemu jako orędownik i promotor tych oddolnych „działań i przedsięwzięć”, poświęcam swoją uwagę.

W poniższej próbie konceptualizacji społecznych działań podejmowanych przez użytkowników serwisu You Tube – opisujących zjawisko ram pojęciowych i charakterystyk opieram się na pracy Jean Burgess i Joshua Green zatytułowanej *YOUTUBE. Wideo online a kultura uczestnictwa*. Czynie tak nie tylko dlatego, że jest to znacząca, wręcz wyróżniająca się pozycją w literaturze przedmiotu, lecz także przez wzgląd na fakt, że autorzy pracy prezentują w niej i analizują wyniki badań, jakie przeprowadzili na znacznej grupie ponad 4 tys. filmów z serwisu You Tube.

Wśród pojęć opisujących „społeczne życie” serwisu You Tube wyróżnioną rolę zdają się odgrywać dwa następujące: 1. pojęcie „wideoblogi” i 2. „kultura uczestnictwa”. Chociaż pojęcia te są ze sobą powiązane, a ich znaczenia wzajemnie się przenikają, to jednak, dla klarowności wyводу i lepszego zrozumienia badanego zjawiska, lepiej definiować i badać je oddzielnie.

Wideoblogi

Pojęcie „wideobloga” najkrócej można określić jako powszechnie stosowaną w serwisie You Tube formę **autorskiego** filmu wideo (wideoblog – sposób na coś, tematyka zainteresowań, zamiar promowania wybranych kwestii). Najczęściej ma on postać monologu wygłaszanego bezpośrednio od kamery (zwykle: kamery komputerowej), wzbogaconego adekwatnym montażem. Możliwość bezpośredniego zwracania się „twarzą” do widza obiecuje spełnienie ludzkiej potrzeby komunikacji interpersonalnej „twarzą w twarz” i zachęca do relacji zwrotnej, do podjęcia dialogu. Konkretnie wideoblogi stanowią często odpowiedź na inne wideoblogi: umożliwiają podjęcie „dyskusji” [Burgess, Green, 2011, s. 54, 87-88].

Praktyka tworzenia wideoblogów pociąga za sobą szereg ważnych społecznych, komunikacyjnych i kulturowych następstw. Warto zwrócić uwagę na następujące:

1. Wideoblogi stanowią źródło kreowania i podtrzymywania debaty publicznej na temat wartości i autentyczności innych blogów, a także na temat zamieszczanych filmów i – w ogóle – wszelkich klipów wideo i całego „życia” serwisu You Tube
2. Mechanizm powiązania publikowania wideoblogów z dystrybucją i praktykami odbiorców sprzyja **inicjowaniu** relacji interpersonalnych i **budowaniu więzi** międzyludzkich. Wideoblog zachęca do komentarza, krytyki, debaty i dyskusji. Dlatego można mówić o „dialogowym” charakterze wideobloga. Czasem powstałe więzi prowadzą do wspólnego działania „youtubersów” nad przygotowaniem i tworzeniem wideoblogów. Ta właściwość wideobloga – sprzyjanie nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji międzysobowych – ściśle

związana jest z przypisywaniem blogom **funkcji fatycznej** [Burgess, Green, 2011, s. 62-63, 101-104 oraz Hartley, 2011, s. 181-182].

3. Otwartość „systemu” tworzenia wideoblogów powoduje, że zwyczajni użytkownicy serwisu zyskują możliwość zrelacjonowania i zakomunikowania swoich własnych doświadczeń kulturowych, a w tym – odnoszących się do doświadczeń „obywateli – konsumentów”. Prowadzi to do potrzeby przedefiniowania pojęcia „codziennego doświadczenia publiczności medialnej” [Burgess, Green, 2011, s. 79-80].
4. W trybie wideobloga mającego formę **dziennika** dostępne jest komunikowanie własnych odczuć, często osobistych, formułowanie trudnych kwestii, opisywanie przeżyć. Badająca to zjawisko Patricia Lange dostrzega w tych zachowaniach nadzieję na wzbogacenie dyskursu publicznego. Tak to wyjaśnia: „Wielu wideoblogerów twierdzi jednak, że właśnie dzięki umieszczeniu tych intymnych chwil w Internecie po to, by każdy mógł je zobaczyć, tworzy się przestrzeń służącą wystawieniu na światło dzienne i omawianiu trudnych kwestii, a tym samym osiągnięciu większego zrozumienia samego siebie i innych. (...) publiczny dostęp do intymnych chwil i dyskurs towarzyszący artefaktom w sieci pozwalają na podważenie i transformację granic społecznych i wcześniejszych założeń” [Lange 2007, cyt za Burgess, Green, 2011, s.119].
5. Odwrotną stroną otwartości, o której mowa w punktach 2 – 4 jest zagrożenie ekshibicjonizmem czy inwigilacją. Roztropność i zdolność sądenia samych użytkowników mogą zapobiec tym zagrożeniom: „(...) napięcia pomiędzy „ekspresją” i „ekshibicjonizmem” występem i inwigilacją są jednak aktywnie negocjowane przez samych użytkowników. Domowi twórcy usiłują kontrolować poziom upublicznienia swego udziału na różne sposoby, choć często nie są w pełni świadomi tego, w jakim stopniu do względnie prywatnego wizerunku można uzyskać dostęp w sposób pozostający poza ich kontrolą” [Burgess, Green, 2011, s. 54 oraz Lange, 2007].
6. Wideoblogi prowadzą użytkowników serwisu You Tube do refleksji. Jest to refleksyjność nakierowana zarówno na sam serwis: owocuje m.in. „robieniem filmów” o różnych aspektach You Tube’a, jak i – kieruje uwagę na tożsamość twórców filmów, ich „prawdziwość” i „autentyczność”, albo wreszcie – jawi się jako refleksyjność skierowana na „samego siebie”, na „moje” fascynacje, muzykę i filmy i na pytania o „moje” miejsce w sieci praktyk serwisu i udział w życiu wspólnoty. Taka refleksyjność musi zakładać i zarazem potwierdzać, że You Tube rzeczywiście funkcjonuje jako przestrzeń komunikacyjna i sieć społeczna – a nie jedynie jako platforma dystrybucji dla treści wyprodukowa-

nych w innych kontekstach (jak na przykład telewizja). Kwestie te wiążą się ściśle z pojęciem „kompetencji cyfrowych”, o którym będzie mowa w dalszej części artykułu.

Praktyka tworzenia i odbierania wideoblogów ukazuje ważny fenomen: chociaż udział wideoblogów w łącznej masie klipów zamieszczanych w serwisie nie jest wielki i stanowi około 5-8 %, to jednak ich znaczenia trudno przecenić. Wideoblogi stanowią nie tylko **nową jakość** w komunikacji cyfrowej, lecz także odgrywają rolę „szkła powiększającego”: ukazują całe „życie” serwisu You Tube, także wszelką pozostałą działalność w ramach praktyk portalu: przygotowywanie i montaż filmów, komentarze, dopiski, dyskusje i polemiki, obrazują budowane więzi i sygnalizują powstające konflikty, czyli – najkrócej rzecz ujmując – rysują „barwy i cienie” życia serwisu You Tube. Grupa najbardziej aktywnych użytkowników serwisu – twórcy blogów i ich wierni komentatorzy – określana jest pojęciem „społeczne jądro”. Burgess i Green w następujący sposób definiują to pojęcie:

(...) użytkownicy, którzy spędzają czas w serwisie, wnosząc treści, odnosząc się nawzajem do samych filmów, budując coś na ich podstawie i przeprowadzając analizę krytyczną, jak też współpracując (i sprzecząc się) ze sobą, stanowią „społeczne jądro” *You Tube* [Burgess, Green, 2011, s. 93].

To właśnie tę grupę „społecznego jądra” w największym stopniu cechuje postawa refleksyjna, o której była mowa wcześniej.

Pojęcie „kultury uczestnictwa”

Drugim wyróżnionym tutaj elementem ram pojęciowych opisujących zjawisko serwisu You Tube jest pojęcie „kultury uczestnictwa”. Definiowane przez Henry’ego Jenkinsa jako sytuacja, gdzie „fani i inni konsumenci zapraszani są, aby aktywnie uczestniczyć w tworzeniu i obiegu nowej treści [Jenkins, 2006, s. 290; cyt za: Burgess, Green, 2011, s. 34]. „Kultura uczestnictwa” oznacza przestrzeń i zarazem całość uwarunkowań, sprzyjających aktualizacji **zdolności działania** i dzielenia się wytworami – bardziej czy mniej twórczymi – tego działania z innymi. Jenkins następująco akcentuje wspólnotowy wymiar tego pojęcia:

(...) kultura uczestnictwa nie tylko obniża bariery dla uczestnictwa, ale zachęca także do tworzenia i dzielenia się z innymi rezultatami naszych działań. Zapewne wiele osób wykorzystuje dostarczaną przez *You Tube* platformę dyskusji, ponieważ czują **emocjonalne wsparcie wspólnoty**, która bardzo chce zobaczyć ich produkcje [Jenkins, 2011, s. 158] (podkr. WH).

Pojęcie „kultury uczestnictwa” niesie trudność natury semantycznej. Tradycja językowa nadaje różnieniu w rodzaju: profesjonalny – amatorski czy praktyki komercyjne – praktyki społecznościowe znaczenia oceniające i wartościujące. Dlatego nieźmiernie trudno jest trafnie opisać i zrozumieć postawy tych wszystkich, którzy:

(...) zamieszczają, oglądają czy tworzą na potrzeby *You Tube* jako uczestnicy, bez względu na to, czy są przedsiębiorcami, organizacjami czy prywatnymi jednostkami [Burgess, Green, 2011, s. 91].

Cytowani autorzy podkreślają także, że serwis You Tube jako obszar kultury uczestnictwa prowokuje do debaty nad legitymizacją i wartością samego zjawiska. Naprowadza to pytania natury raczej kulturowej i politycznej, niż technologicznej, w rodzaju:

(...) kto ma głos i kto przyciąga uwagę; jakie są rekompensaty i nagrody za kreatywność i pracę; jakie wątpliwości powstają wokół różnych form kompetencji i władzy [Burgess, Green, 2011, s. 35].

Kultura uczestnictwa, jako „filozofia” i praktyka aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu serwisu internetowego, obliuguje do zachowań i postaw określonego rodzaju, a od innych – powstrzymuje. Krótko rzecz ujmując, wpływa na równi na jednostki, wspólnotę i cały „system”. Wyszczególnienie poszczególnych aspektów tego wpływu o charakterze społecznym, komunikacyjnym i kulturowym sprzyjać może dookreśleniu samego pojęcia „kultury uczestnictwa”:

1. Pojęcie „kultury uczestnictwa” akcentuje duże znaczenie faktu, że You Tube jest **współtworzone przez konsumentów**, co podważa *status quo* biznesu medialnego. Kultura uczestnictwa nie jest już „działalnością towarzyszącą”, lecz stanowi **samo sedno** nowych form działalności kulturowej i biznesowej [Burgess, Green, 2011, s. 29].
2. Kultura uczestnictwa niesie zapowiedź zmian „filozofii” i praktyki działalności serwisów społecznościowych, co określane jest jako „**przewrót uczestnictwa**”. Symptomy tych zmian to m.in.: 1. gwałtowny rozkwit sieci społecznych, blogów, wideoblogów, udostępniania zdjęć (fotoblogia) itp.; 2. włączanie tworzonych przez użytkowników treści w materiały publicznych nadawców radio-wo-telewizyjnych; 3. nowe modele biznesu związane z Web 2.0 oparte na treściach proponowanych i przygotowanych przez użytkowników [Burgess, Green, 2011, s. 37].
3. Na „filozofię” kultury uczestnictwa – obok pochwały samego zaangażowania w „oddolnym uczestnictwie” – składa się także akceptacja idei, że wszyscy uczestnicy, w różnym czasie i w różnym stopniu są odbiorcami, twórcami, redaktorami, dyskutantami i krytykami [Burgess, Green, 2011, s. 121-122].

4. W wymiarze ideowym pojęcie to nawiązuje do tradycji utożsamiania oddolnego uczestnictwa w kulturze z politycznymi projektami emancypacji i demokratyzacji życia. Stanowi odwołanie do idei i praktyki demokracji partycypacyjnej. Nowe media sprzyjają debacie publicznej: pozwalają na głoszenie szerokiego zakresu odmiennych poglądów; specyfika sieci umożliwia nagłośnienie odmiennych poglądów [Burgess, Green, 2011, s. 35].
5. Kultura uczestnictwa wskazuje także na problemy wymagające rozwiązania. Jak podkreślają Burgess i Greek, są to między innymi: 1. kwestia nierówności uczestnictwa i głosu; 2. napięcie między interesami komercyjnymi a dobrem publicznym; 3. kontestowanie norm moralnych i społecznych [Burgess, Green, 2011, s. 18].
6. Niesie niebezpieczeństwa. Wśród zagrożeń i pułapek, jakie jej towarzyszą, warto zwrócić uwagę, że prowadzi do erozji kompetencji intelektualnych i pochwały przeciętności „sławnego amatora”, a także na to, że – choćby nawet w skali niewielkiej – niesie zagrożenia zachowań obraźliwych, a nawet obscenicznych [Burgess, Green, 2011, s. 137].

Wymienione wyżej cechy i zależności nie tylko dookreślają pojęcie „kultury uczestnictwa”, lecz także – podobnie jak to było w przypadku pojęcia „wideoblog” – rzucają światło na serwis You Tube jako pewnego rodzaju społeczność, w której interakcje i współpraca między jednostką i wspólnotą owocuje dobrem publicznym i budowaniem społecznych więzi.

Warto zwrócić także uwagę na dwa inne pojęcia dookreślające „kulturę uczestnictwa”: pojęcie „popularności” i „zdolności sądzenia” (rozumianej jako cnota, umiejętność, właśnie „zdolność”). Pierwsze z nich jest rozważane w analizach Burgessa i Greena *explicite*, drugie – jedynie w formie *implicite*, między innymi pod postacią pojęcia „refleksyjności”. Pojęcie „zdolności sądzenia ma jednak zakres szerszy i jest bogatsze treściowo, niż pojęcie „refleksyjności”. W najkrótszym ujęciu: „refleksyjność” będzie oznaczała zdolność „patrzenia”, „stawiania pytań” i „refleksji” właśnie, a „zdolność sądzenia” oznacza nie tylko wymienione umiejętności, lecz także „szukanie”, „znajdowanie odpowiedzi”, „dawanie rozwiązań i ocen”, mając do pomocy, obok cnoty rozumu, także zdrowy rozsądek i możliwość odwołania się do wartości i norm społecznych oraz kulturowych.

Burgess i Green, badając próbę 4 320 filmów, oceniali ją między innymi pod kątem „dominujących wzorców zastosowań *You Tube*”. W poszukiwaniu tych „wzorców” oceniali filmy w perspektywie czterech **kategorii popularności**: 1. filmy najczęściej oglądane; 2. najbardziej ulubione; 3. z największą liczbą odpowiedzi; 4. najczęściej omawiane (komentowane). Warto przywołać tutaj – jako znamieny dla specyfiki serwisu You Tube – jeden z wniosków, do jakiego doszli autorzy badań. Podczas gdy dla

kategori „najczęściej oglądane” rozłożenie udziału dla filmów „tradycyjnych” i „tworzonych przez użytkowników” było podobne, to już w kategorii „filmy najczęściej dyskutowane” – dominowały filmy „tworzone przez użytkowników” (751) nad filmami „tradycyjnymi” (276) [Burgess, Green, 2011, s. 71-78]. Świadczy to nie tylko o silnych więziach pomiędzy użytkownikami sieci, utożsamianiu się z serwisem i „youtubersami”, lecz także o ufności w swoje zdolności sądenia: umiejętność samodzielnego praktykowania oceniania w kategoriach: „to mi się podoba, to jest warte mojej akceptacji, a to – już nie...”. Istotne są tutaj nie tylko same „chęci” dokonywania osądów, lecz także **motywacja**: wiara, że takie osądy mogą być celowe i sensowne, że tymi osądami **mam wpływ na wspólnotę** „youtubersów” i na życie serwisu.

Czy serwis *You Tube* po nowemu definiuje relację prywatne – publiczne?

W tym miejscu wypada powrócić do tytułowego pytania tych rozważań: czy serwis You Tube po nowemu definiuje relację prywatne – publiczne? Wnioski płynące z analizy charakterystyk i pojęć określających serwis You Tube (w tym pojęć: „wideoblogi” i „kultura uczestnictwa”) **rozpatrywane w kontekście** Arendtowskiego modelu, postulującego harmonię między sferą życia prywatnego i publicznego, nie dają jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie.

Porównanie to wskazuje na **spójność** między wzorem relacji prywatne – publiczne, niesionym przez „życie” serwisu You Tube a modelem Arendt. Można mówić o tym, że autorka *Kondycji ludzkiej* antycypowała zjawiska społeczne, komunikacyjne i kulturowe, jakie niesie serwis You Tube. W tym miejscu warto wymienić cztery następujące elementy. Po pierwsze – otwartą formułę działania serwisu, która umożliwia nieznaną wcześniej ożywienie aktywności użytkowników sieci w sytuacji, gdy ideowa pochwała odwagi „**transmitowania siebie**” dodatkowo sprzyja włączaniu się w praktyki serwisu. Po drugie – odwaga i umiejętność użytkowników budowania i dookreślenia własnej tożsamości poprzez kultywowanie sztuki opowiadania historii – inaczej: sztuki narracji. W sieci narracji – w opowiadaniach użytkowników serwisu – spełnione zostaje przesądzenie Hannah Arendt o ujawniającej mocy opowieści i potwierdzana jej teza, iż tożsamość osoby można uchwycić dopiero w „historii życia aktora i mówcy”. O tym, że jest to – w przypadku sieci – „tożsamość krucha” świadczy między innymi konsekwentny upór użytkowników, by podpisywać swoje „opowieści” – zamiast imieniem i nazwiskiem – jedynie inicjałami (tzw. *nick*). Trzecim elementem jest zdolność sądenia, powiązana z postawą refleksyjności. Bez dokonywania osądów i snucia refleksji nad artefaktami tworzonymi w sieci, ich twórcami i całym „systemem”, wszelka aktywność użytkowników serwisu byłaby jedynie „czczą gadaniną”. I ostatni, czwarty element –

wpływ użytkowników serwisu na kulturowy i polityczny wymiar życia publicznego. Okazuje się, że można uprawiać politykę bez mediów nadawczych: telewizji, radia i prasy. Widowiskowy spektakl polityki uprawianej poprzez media cyfrowe (w tym: serwis You Tube), jaki dał Beppe Grillo – włoski lider Ruchu Pięciu Gwiazd – zdaje się być znakiem naszego czasu [Tacik, 2013, s. 99-103].

Obserwujemy jednakże charakterystyki You Tube, które przemawiają za potrzebą przededefiniowania tradycyjnego modelu prywatne – publiczne, tutaj obrazowanego jako normatywny model Hannah Arendt. Spośród tych charakterystyk warto wymienić następujące. Pierwsza – to zjawisko przesuwania praktyk i działań i zachowań z domeny sfery prywatnej w zasięg sfery publicznej. Symptomatyczny dla tego zjawiska jest przykład filmu *Hey Clip*, ilustrujący zabawę dwóch przyjaciółek, które „śpiewają z *playbacku*, tańczą, udają grę na gitarze i ogólnie wygłupiają się w rytm piosenki *Hey* zespołu *The Pixis*” [Burgess, Green, 2011, s. 53]. Filmik miał 21 milionów odsłon, a u odbiorców wzbudzał takie zainteresowanie, ponieważ „jest prawdziwy” [ibidem].

Drugą kwestią, jaką warto tutaj wymienić, jest pojęciowa zmiana treści wiązanych z „obywatelstwem”. „Obywatelstwo” przestaje być jedynie kwestią skodyfikowanych praw i obowiązków w stosunku do państwa, ale koncentruje się także wokół kwestii wspólnych zainteresowań, tożsamości czy obaw [Burgess, Green, 2011, s. 115]. Warto przywołać definicję obywatelstwa Joke’a Hermesa, adekwatną dla społeczeństwa mediów cyfrowych:

Proces spajania i budowania wspólnoty oraz refleksji nad owym tworzeniem więzi, który jest uzupełniany przez uczestnictwo w tekstualnych praktykach odczytywania, konsumpcji, celebracji i krytyki, oferowanych w sferze kultury popularnej [Hermes, 2005, s.10; cyt. za: Burgess, Green, 2011, s. 116].

Ostatnią z charakterystyk praktyki serwisu, ważnych w interesującym nas zakresie, jest groźba naruszenia (zniszczenia?) komplementarności sfery prywatnej i publicznej poprzez postawy użytkowników oceniane w kategoriach ekshibicjonizmu czy inwigilacji, albo – w wersji łagodnej: przez nagradzanie bylejakości, przeciętniactwa, a czasem nawet zwyczajnej głupoty „sławnego amatora”. Te ostatnie – w skrajnym przypadku – oznaczać zarazem mogą groźbę zniszczenia, „rozsadzenia” sfery publicznej, gdzie miejsce ujawniania doskonałości (pochwały *arete*, *virtus*) zająć może wyróżnianie przeciętności i miałości ludzi i grup nastawionych jedynie na popularność, sukces i sławę.

Sumując „obie strony medalu”, należy podkreślić, że sama **kwestia relacji** między sferą życia prywatnego i publicznego zachowuje tutaj **ważność i aktualność**, a pytanie o to, czy tę relację lepiej opisuje „harmonia” czy „antagonizm” będzie zapewne – z upływem czasu (i rozwojem portali społecznościowych) – zyskiwało nowe odpowiedzi.

Literatura:

Arendt H. *The Human condition*, Chicago 1958.

Arendt H., *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000.

Burgess J., Green J., *YOUTUBE. Wideo online a kultura uczestnictwa*, Warszawa 2011.

Grabiec P. (red), *PC Word Social. Media w praktyce*, Warszawa 2013.

Hartley J., *Zastosowania You Tube: kompetencje cyfrowe a wzrost wiedzy*, w: Burgess J., Green J., *YOUTUBE. Wideo online a kultura uczestnictwa*, Warszawa 2011.

Heller W., *Spółczesność obywatelska i tożsamość jednostki w filozofii Hannah Arendt*, Poznań – Kalisz 2008.

Jenkins H., *Co działo się przed You Tube?*, w: Burgess J., Green J., *YOUTUBE. Wideo online a kultura uczestnictwa*, Warszawa 2011.

Lange P.G., *The Vulnerable Video Blogger. Promoting Social Change Through Intimacy*, "The Scholar & Feminist Online" 2007.

Radziwiłł M., *Budowanie sceny publicznej*, „Res Publica” 1990, nr 2.

Tacik J., *Beppe Grillo: omijając tradycyjne media*, „Nowe Media” 2013, nr 2.

Różnice płciowe w zakresie komunikacji interpersonalnej

Wstęp

Niezmiennie od wieków ludzie usilnie dążą do dychotymizacji wizji świata. Dokonują wielu symplifikacji, zmierzają do konstruowania algorytmów postępowania, a wszelkie doświadczenia i wiedzę społeczną zamykają w konstrukcjach poznawczych stanowiących ich uogólnienie, a nazywanych schematami. Ten rodzaj percepcji rzeczywistości, która *per se* jest niezwykle złożona, heterogeniczna oraz w kontekście codzienności nastrocza niezwykle wielu trudności decyzyjnych, nietrudno wyjaśnić, albowiem stanowi narzędzie, które pozwala na wyzbycie się niekomfortowego uczucia poznawczej niepewności i poczucia zagubienia. Jedną z naczelnych konsekwencji dychotomizacji rzeczywistości jest binaryzacja płci – dokonywanie podziału na to, co męskie i kobiece w wymiarze biologicznym, emocjonalnym, moralnym czy społecznym.

Zagadnienie różnic międzypłciowych na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci było chętnie podejmowane przez naukowców różnorodnych dziedzin (biologii, psychologii, socjologii). Próbowali oni doszukać się różnic między płciami m.in. w zakresie inteligencji, osobowości czy kompetencji. Obecnie opinie naukowców, czy różnice te w ogóle istnieją, są podzielone.

Niniejsza praca poświęcona zostanie tematyce komunikacji w kontekście płci i stanowić będzie próbę syntezy wyników dociekań naukowych na tym polu.

1. Ustalenia terminologiczne

1.1. Płeć

Obecnie w dyskursie naukowym dokonuje się wyraźnego rozróżnienia między pojęciem płci w wymiarze biologicznym (ang. *sex*) a płcią jako rodzajem (ang. *gender*). Ta

pierwsza wyznaczana jest przede wszystkim przez rodzaj posiadanych narządów płciowych, z kolei druga odnosi się do społeczno-kulturowych aspektów bycia mężczyzną lub kobietą.

Płeć społeczno-kulturowa kształtuje się i jest opisywana na trzech płaszczyznach: mikropoziomie, mezopoziomie i makropoziomie. Mikropoziom dotyczy samej jednostki – jej cech osobowości, motywów, potrzeb, zachowań. Mezopoziom wiąże się z wzorcami płci, jakie funkcjonują w różnych instytucjach (szkołach, miejscach pracy itd.). Z kolei trzeci poziom sprowadza się do społecznych uwarunkowań kobiecości i męskości (obrazu mężczyzny i kobiety promowanego w określonej kulturze) [Bradley, 2008, s. 37-8].

1.2. Komunikacja

Komunikacja jest aktywnością związaną z działaniem językowym (komunikacja werbalna) oraz pozajęzykowym (komunikacja niewerbalna) i stanowi podstawowy element społecznego funkcjonowania człowieka. Proces komunikacji interpersonalnej najczęściej definiowany jest jako przekaz (transmisja) informacji pomiędzy jednostkami (częściej jako wymiana informacji między pomiotami z uwzględnieniem zasady sprzężenia zwrotnego), choć funkcjonują również podejścia znaczeniowe, które koncentrują się na komunikacji jako nadawaniu znaczenia szeroko pojętym bodźcom [Majka-Rostek, 2010, s. 7].

Obecnie w wyniku intensywnych przemian cywilizacyjnych zakres powyższych definicji nie jest wystarczający dla opisu sposobu, w jaki porozumiewają się ludzie, bowiem coraz częściej komunikowanie interpersonalne ma charakter pośredni (medialny), co oznacza, że w wymianie informacji między rozmówcami pośredniczy jakies medium (telefon, Internet itd.) i jednocześnie tworzy się zestaw nowych reguł i norm, inny niż ten specyficzny dla komunikowania bezpośredniego [Gustowski, 2012, s. 25].

2. Zdolności werbalne kobiet i mężczyzn

Odwołując się do jednej z najważniejszych funkcji języka – funkcji komunikacyjnej – nie sposób nie odnieść się do języka samego w sobie i procesu jego nabywania. Dotąd przeprowadzono wiele badań stanowiących próbę rozstrzygnięcia kwestii istnienia różnic płciowych w zakresie struktur i funkcji mózgowych, które warunkują posiadanie określonych predyspozycji odnoszących się do czynności językowych. Owe różnice rozpatrywane są m.in. w następujących sferach: płynność werbalna, nabywanie zdolności werbalnych, ogólny poziom kompetencji językowych.

Badania płynności werbalnej polegają na wykonaniu zadań składających się z części leksykalnej (wymienianie w ciągu minuty jak największej ilości wyrazów na określoną literę) i kategoryjnej (wymienianie jak największej ilości wyrazów należących do

określonej kategorii). Tego rodzaju pomiaru dokonał Tombaugh wraz ze swoimi współpracownikami na grupie 1300 kobiet i mężczyzn. Zmiennymi różnicującymi poziom wykonania zadania okazały się wiek i wykształcenie, a nie, jak pierwotnie się spodziewano, płeć [Wallentin, 2008, s. 2].

Nabywanie zdolności werbalnych rozpoczyna się jeszcze w okresie prenatalnym, a badacze pierwszych empirycznych weryfikacji tego procesu w kontekście płci dokonują już w okresie wczesnego dzieciństwa, bazując w przeważającym stopniu na obserwacjach dokonywanych przez opiekunów dzieci. Choć okazuje się, że zdolności werbalne wcześniej i na poziomie bardziej zaawansowanym pojawiają się u dziewcząt, to różnice te nie są duże i zanikają już około 5 roku życia. Jednocześnie oznacza to, iż dorosłych mężczyzn oraz kobiety charakteryzuje bardzo zbliżony ogólny poziom kompetencji językowych, co potwierdzają metaanalizy dokonane przez wielu naukowców [Ibidem, s. 3].

3. Komunikacja werbalna

3.1. Komunikacja werbalna mężczyzn i kobiet

W komunikacji werbalnej wyróżnić można następujące elementy, w zakresie których występują różnice płciowe:

- **zadawanie pytań** – kobiety częściej zadają pytania i zgadzają się z innymi, w przeciwieństwie do mężczyzn, którzy chętniej przerywają i kwestionują wypowiedzi rozmówców, co tłumaczy się faktem, iż dla mężczyzn język stanowi przede wszystkim funkcję informacyjną, natomiast dla kobiet – relacjonującą [Tannen, 2001, s. 76];
- **mówienie wprost** – kobiety wykazują tendencję do „zmiękczenia” własnych żądań czy poleceń takimi zwrotami jak: „nie sądzisz”, „jeśli to nie problem”, natomiast mężczyźni są bardziej bezpośredni, konkretni [Ibidem, s. 189];
- **rozmowa o problemach** – mężczyźni częściej przerywają wypowiedź rozmówcy w celu zaproponowania rady czy rozwiązania, z kolei kobiety w takich sytuacjach komunikują zrozumienie i wsparcie, często w sposób niewerbalny za pomocą gestu [Ahmad, Rethinam, 2010, s. 26];
- **tematyka rozmów** – w rozmowach prowadzonych przez kobiety zwykły dominować tematy związane z rodziną, emocjami, przyjaźnią, z kolei mężczyźni komunikują się na bardziej abstrakcyjnym poziomie, choć jednocześnie w ogólnych kategoriach;
- **czas rozmowy** – wbrew powszechnie panującemu przekonaniu, że to kobiety rozmawiają więcej i dłużej, badania wykazały, iż w „mieszanych” grupach w tej kwestii dominowali mężczyźni [Ibidem, s. 26].

Problematykę związaną z różnicami płciowymi w odniesieniu do sposobów komunikowania się w swoich badaniach poruszył m.in. A. Mulac wraz ze współpracownikami [Nęcka, 2000, s. 226]. Zostały one wykonane metodą analizy dyskryminacyjnej i polegały na określeniu cech wypowiedzi pozwalających na identyfikację płci osoby wypowiadającej się. Badania wykazały, iż na podstawie jedenastu cech wypowiedzi można niemal w stu procentach określić płeć jej twórcy. Cechy wypowiedzi mężczyzn wyodrębnione na podstawie wspomnianego badania mają następujące przejawy:

- dłuższe słowa,
- stosowanie zaimka „ja”,
- używanie czasu teraźniejszego,
- wokalizacja pauz,
- błędy gramatyczne,
- czasowniki w stronie czynnej,
- przymiotniki oceniające,
- odniesienia do ludzi („większość ludzi”, „wszyscy wiedzą, że...”).

Z kolei wypowiedzi kobiet cechują się następującymi właściwościami:

- przysłówkowe rozpoczynanie zdań (jak, gdzie, kiedy),
- stosowanie opozycji (zaprzeczenie własnego postulat: „powinieneś to zrobić teraz, ale możesz też później”),
- pytania retoryczne,
- odniesienia do stanów emocjonalnych,
- stosowanie przerywników („aha”),
- czasowniki ruchu,
- dłuższe zdania [Ibidem, s. 226].

3.2. Komunikacja w związkach przyjacielskich

Funkcjonalna perspektywa związków interpersonalnych utworzona przez Nesteda zakłada, że ich utrzymanie w pewnym stopniu zależy od ukonstytuowania pewnych kompetencji komunikacyjnych, które pozwolą na realizowanie funkcji takich relacji. Kompetencje te są specyficzne dla określonego typu związków, co oznacza, że istnieją takie, które będą posiadały większe znaczenie, np. dla relacji przyjacielskich, niż małżeńskich. Owe zdolności zaklasyfikowano do dwóch zasadniczych kategorii: zorientowanych na uczucia (np. pocieszanie, słuchanie) i zorientowanych instrumentalnie (przekonywanie, mówienie).

Badania wykazują, iż kobiety cenią pierwszy rodzaj kompetencji głównie w odniesieniu do relacji damsko-damskich, a drugi w przypadku relacji damsko-męskich. Z kolei mężczyźni od swoich przyjaciółek oczekują przede wszystkim kompetencji zorientowanych emocjonalnie, natomiast nie dokonali rozróżnienia (w odniesienia do

płci) w zakresie tych zorientowanych instrumentalne. Jednocześnie posiadanie przyjaciółki jest bardziej cenione niż posiadanie przyjaciela przez obie płcie. Dodatkowo dysponowanie kompetencjami zorientowanych na uczucia zostało ocenione jako o większym stopniu istotności w przypadku przyjaciółki niż przyjaciela [Holmstron, 2009, s. 234].

3.3. Komunikacja w rodzinie

Mówiąc o komunikacji w rodzinie można odwołać się z jednej strony do relacji między partnerami (małżonkami), z drugiej zaś do relacji między rodzicem a dzieckiem. Na kanwie każdej z nich zachodzą pewne specyficzne zachowania komunikacyjne.

Komunikacja w małżeństwie jest narzędziem nie tylko wymiany określonych informacji, ale służy także budowaniu określonego obrazu siebie i partnera, pozwala na tworzenie systemu norm, oczekiwań i rytuałów rodzinnych. Relacja małżeńska, jak żadna inna, silnie związana jest jeszcze z jedną właściwością, a mianowicie z odsłanianiem się, co dotyczy następujących obszarów współżycia: emocjonalności (wyrażanie uczuć), otwartości (dzielenie się myślami), wyrażania wspólnoty (okazywanie zaangażowania w relację małżeńską), rozwiązywania konfliktów (zdolność przyjmowania perspektywy partnera), komunikowania seksualnego (ekspresja potrzeb seksualnych), pozostawiania autonomii (wyrażanie aprobaty dla pozamałżeńskich układów towarzyskich), dopasowania wzajemnego (koordynacja zainteresowań, przekonań itd.) oraz tożsamości małżeńskiej (komunikowanie poczucia wyjątkowości własnego układu) [Nęcka za: Warning, Chelune, 1980, s. 231-232]. W obszarze każdego z tych elementów zaobserwować można zarówno szereg różnic indywidualnych, jak i płciowych. Te drugie występować mogą np. w zakresie emocjonalności, która wpisana w repertuar zachowań częściej podejmowanych przez kobiety i decyduje o ich dominacji w tym obszarze.

Obecnie badacze coraz częściej podkreślają większe znaczenie tzw. diad komunikacyjnych, niż samej płci w różnicowaniu zachowań komunikacyjnych. Pierwotnym przykładem tego rodzaju diady jest relacja rodzic – dziecko, która może przyjąć następujące formy: matka – córka, matka – syn, ojciec – córka oraz ojciec – syn. Współcześnie prowadzone badania zaprzeczają przekonaniu, iż to płć dziecka decyduje o przebiegu procesu komunikacyjnego i wpływa na zachowania rodzica w tym obszarze. Większe znaczenie okazuje się mieć płć rodzica. Badania wskazują, że matki przekazują swojemu potomstwu (synom i córkom) więcej komunikatów odnoszących się do kobiecej roli płciowej, mówiąc m.in. o byciu empatycznym, współczującym czy radosnym, nie różnicując również komunikatów związanych z męskością [Horan, House, Cowan, 2007, s. 368]. Ojcowie natomiast swoje komunikaty kierują przede wszystkim do potomstwa rodzaju męskiego i wiążą się one z tematyką dominacji, agresji, rywalizacji i ambicji [Ibidem, s. 369].

3.4. Komunikacja w mediach społecznościowych

Komunikacja za pośrednictwem Internetu zyskuje coraz bardziej na popularności, czemu towarzyszy wzrastanie liczebności członków tzw. e-społeczności skupiających się wokół różnego rodzaju mediów społecznościowych. Istnieją dwa główne rodzaje takich społeczności – wirtualna, mówi się o niej w przypadku, gdy główną (jeśli nie jedyną) przestrzenią jej funkcjonowania jest sieć internetowa, oraz wspomagająca, dla której serwis społecznościowy stanowi jedynie dopełnienie dla istniejącej już relacji w świecie rzeczywistym [Gustowski, 2012, s. 98]. Za podstawowe cechy komunikacji internetowej uznaje się: dialogiczność, anonimowość, brak wpływu odległości, brak oficjalności, ograniczona możliwość wykorzystania sygnałów niewerbalnych.

Przed wszystkim ostatnią z wymienionych właściwości stała się podstawą dla hipotezy, iż kobiety, jako te, które podczas komunikacji chętniej i w sposób trafny korzystają z informacji niesionych przez komunikaty niewerbalne, mogą uznać internetowy rodzaj porozumiewania się za niepełny i jednocześnie nastrożający trudności interpretacyjnych.

Empirycznej weryfikacji powyższej hipotezy dokonano w obrębie grupy użytkowników serwisu Facebooka, który definiowany jest jako miejsce w przestrzeni internetowej umożliwiające bardziej efektywną komunikację z przyjaciółmi, rodziną, współpracownikami, nie tylko w formie pisemnej, ale także obrazowej. Okazuje się, że pomimo faktu iż kobiety częściej niż mężczyźni deklarowały poczucie stresu związane z użytkowaniem owego serwisu, co badacze przypisują niemożności odwoływania się właśnie do niewerbalnej warstwy komunikacji, to różnice te były niewielkie – w związku z czym nie można mówić o różnicach płciowych w tego rodzaju porozumiewaniu się [Thompson, Loughheed, 2012, s. 95-96].

4. Komunikacja niewerbalna

4.1. Proksemika

Proksemika zajmuje się badaniem użycia przestrzeni i dystansu w kontaktach interpersonalnych. E.T. Hall wyróżnia cztery rodzaje takich dystansów, tj. intymny (sytuacje prywatne z ludźmi emocjonalnie bliskimi), osobisty (kontakty osób bliskich w przestrzeni publicznej), społeczny (używa się głównie w życiu zawodowym) i publiczny (dotyczący przede wszystkim komunikacji między przemawiającym a publicznością). Należy jednocześnie podkreślić, iż przedstawiona kategoryzacja właściwa jest wyłącznie dla terytorium Stanów Zjednoczonych i Europy [Głazewska, Kusio, 2012, s. 31-32]. Jako jeden z głównych czynników warunkujących zmiany dystansu, wskazuje się obok wieku, tła kulturowego, tematu rozmowy czy otoczenia interakcji, właśnie płęć.

W zakresie wykorzystania przestrzeni i wyznaczania granic własnego „terytorium” mężczyźni wykazują zdecydowanie większą wprawę niż kobiety. „Męska” sfera traktowana jest jako bardziej godna respektowania i bardziej przejrzyste zdefiniowana w przeciwieństwie do „kobiecej”, której granice nie są tak ostre, czego ostatecznym efektem jest częstsze jej naruszanie [Nelson, Golant, 2004, s. 156-157].

4.2. Kinezyka

Badania nad ruchami ciała, takimi jak gesty, mimika czy pozycja ciała jako narzędzia komunikacji, nazywane są kinezyką. Twarz jest uważana za podstawowe źródło informacji – jest miejscem ujawniania emocji, a także bezsprzecznie stanowi wyróżnik jednostki. W zakresie gestykulacji najczęściej wyróżnia się: gesty mające swoje bezpośrednie werbalne odpowiedniki, składające się z jednego lub dwóch słów (emblematy), gesty służące podkreśleniu wypowiedzianych słów, zwiększeniu klarowności przekazu (ilustratory) oraz gesty ułatwiające sterowanie rozpoczęciem, czasem trwania i zakończeniem wypowiedzi lub rozmowy (regulatory). Z kolei pozycja ciała może być rozpatrywana w kategoriach statusu jednostki, zainteresowania rozmówcą, poziomu sympatii czy uległości [Głazewska, Kusio, 2012, s. 43].

Sposób, w jaki jednostka posługuje się swoim ciałem (mimiką, gestami, postawą) bezsprzecznie nacechowany jest płcią, co wynika z silnie społecznie utrwalonych oczekiwań w toku relacji interpersonalnych i norm dotyczących zachowania mężczyzn i kobiet.

Jednym z przejawów komunikacji niewerbalnej ujawniających ową prawidłowość jest uścisk dłoni, którego mężczyźni często używają w celu zademonstrowania własnej pozycji, co oznacza, że może on świadczyć o relacji władzy i podporządkowania. Kobiety z kolei, ten sam gest stosują niezwykle rzadko, sięgając raczej po bardziej czułe jego odpowiedniki, jak np. przytulenie [Ibidem, s. 93].

Dla kobiet zdecydowanie bardziej charakterystyczne niż dla mężczyzn jest używanie adaptorów, tzn. gestów, które pomagają w przystosowaniu się do sytuacji, pomagają opanować emocje (np. drapanie się po głowie, ściskanie rąk) [Ibidem, s. 96].

Różnice w zakresie zachowań kinezycznych dostrzegamy również w sferze związanej z okazywaniem sobie uczuć, zalotami, flirtami. Dla mężczyzn charakterystyczne są następujące czynności: wygładzenie ubrania, zbliżenie się w kierunku kobiety, włożenie kciuków za pasek, wydłużanie czasu kontaktu wzrokowego. Z kolei kobiety mają w zwyczaju: poprawianie włosów, garderoby, kładzenie rąk na biodrach, odrzucanie głowy w tył itd. [Ibidem, s. 94].

4.3. Haptyka

Haptyka jest nauką badającą zachowania związane z dotykiem. Richard Heslin wyróżnia cztery jego rodzaje:

- funkcjonalno-zawodowy (stosowany m.in. w relacjach lekarz – pacjent),
- towarzysko-grzecznościowy (stosowany w różnych sytuacjach społecznych, np. podawanie ręki),
- przyjacielsko-ciepły (służy komunikowaniu drugiej osobie, że jest nam bliska i wyjątkowa),
- miłosno-intymny (stosowany w sytuacjach intymnych – obejmowanie, pocałunki itd.) [Ibidem, s. 58-59].

Wielu badaczy wymienia dotyk jako zmysł najsilniej rozwinięty u kobiet i niezbędny im do wyrażania emocji, tworzenia i podtrzymywania więzi oraz świadczący o przejawianiu bliskości. Dla mężczyzn natomiast, podobnie jak uścisk, dotyk stosowany jest dla zademonstrowania statusu społecznego, władzy, dominacji [Ibidem, s. 101].

W zakresie zachowań związanych z dotykiem obserwuje się następujące prawidłowości: kobiety dotykają innych kobiet częściej niż mężczyźni innych mężczyzn, z kolei mężczyźni dotykają kobiet częściej niż kobiety mężczyzn. Opisywane właściwości w znacznej mierze wynikają z uwarunkowań społeczno-kulturowych częściej przypisywanych kobiecie cechy takie jak: czułość i uległość, a mężczyźni – dominacja i władza [Ibidem, s. 102-103].

4.4. Okulestyka

Okulestyka zajmuje się badaniem sposobu, w jaki ludzie posługują się spojrzeniem w trakcie rozmowy. Najczęściej wyróżnia się następujące funkcje kontaktu wzrokowego:

- regulacja przebiegu interakcji (jej rozpoczynanie i kończenie),
- monitorowanie informacji zwrotnych (patrzmy na rozmówcę, aby zidentyfikować reakcję na naszą wypowiedź),
- odzwierciedlanie procesów poznawczych (zachowania wzrokowe zmieniają się w zależności od tego, czy np. oczekujemy jednoznacznej odpowiedzi, czy przetwarzamy zagadnienia natury refleksyjnej),
- wyrażanie emocji (rzadko jednak spojrzenie analizowane jest niezależnie od innych części twarzy),
- komunikowanie natury relacji międzyludzkich (nastawienie względem rozmówcy) [Ibidem, 2012, s. 64-65].

W zakresie zachowań okulestycznych (ich częstotliwości, długości i stopnia odwzajemnienia spojrzeń) stwierdzono wyraźną dominację kobiet. To one częściej skupiają na sobie wzrok innych, a także w interakcji z inną kobietą przez dłuższy czas koncertują go na swojej rozmówczyni. Mężczyźni natomiast wykazują zdecydowanie niższą tendencję do zachowań wzrokowych (rzadziej skupiają wzrok na twarzy rozmówcy). Przyglądając się interakcją mieszanym (kobieta – mężczyzna) stwierdza się uśrednienie ich poziomu, co tłumaczy się faktem, iż obie strony interakcji wzajemnie przystosowują się do siebie w toku procesu komunikacji [Ibidem, s. 107].

4.5. Paralangue

Kolejną dziedziną związaną z komunikacją niewerbalną jest paralangue, czyli nauka o formalnych aspektach głosu, do której należą: głosowe właściwości (intensywność, tonacja, zasięg, wyrazistość głosu), głosowe charakterystyki (np. śmiech, szloch) oraz dźwięki oddzielające słowa (np. „uhm”, westchnienia) [Ibidem, s. 69]. Jako główną funkcję głosu wymienia się komunikowanie stanów emocjonalnych.

Również w zakresie paralangue zaobserwować można szereg cech charakterystycznych dla płci. Główna z nich dotyczy tonu głosu – u kobiet jest on wyższy, niż u mężczyzn, poza tym kobiety mówią ciszej i częściej intonują niż mężczyźni [Wood, 2009, s. 149]. Kolejna z różnic dotyczy częstotliwości odpowiedzi minimalnych – podczas damskich, częściej niż podczas męskich rozmów pojawiają się zwroty takie jak „um”, czy „ah”, mające na celu zakomunikowanie uwagi i zainteresowania wypowiedziami partnera interakcji [Knapp, Hall, 1997, s. 521-522]. Mężczyźni w tym zakresie nie stosują raczej owych „otwieraczy” na mówienie, ich wypowiedzi mają bardziej „zamknięty” charakter niż u kobiet.

4.6. Olfaktyka

Ostatnią dziedziną dotyczącą komunikacji niewerbalnej jest olfaktyka zajmująca się zapachem. Pomimo tego, że jest jej najbardziej ulotnym elementem, to jednocześnie skojarzenia zapachowe należą do najsilniejszych, jakie pamiętamy. Ponadto zapach może służyć celom praktycznych (np. komunikowanie sympatii w plemieniu Kanum – Irebe z Nowej Gwinei poprzez przeniesienie zapachu partnera interakcji na siebie) [Głazewska, Kusio, 2012, s. 73].

Pomimo tego, że zapach, a dokładniej feromony, trudno poddać świadomej kontroli, to jednocześnie są silnie warunkowane przez płęć i pełnią istotną rolę w komunikacji. Za ich pomocą ludzkie mózgi podświadomie rejestrują informacje o poziomie agresji, strachu czy zainteresowanie seksualne przejawiane przez partnera interakcji. Jednocześnie ze względu na współczesny sposób życia – częste kąpiele, używanie środków higienicznych o intensywnych zapachach czy przyjmowanie tabletek – feromony, które ludzie wytwarzają, są tłumione, a co za tym idzie: tracą swoją pierwotną funkcję.

Uwagi końcowe

Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu teorie i badania zdecydowanie nie wyczerpują bogatej tematyki związanej z komunikacją międzyludzką, ale w dużym stopniu ilustrują i wyjaśniają główne problemy, wynikające z różnic w sposobach komunikowania się mężczyzn i kobiet.

Owe różnice przypisywać można z jednej strony doświadczeniom związanym z nabywaniem języka (przede wszystkim w okresie dzieciństwa), a z drugiej z odmienności zadań i funkcji społecznych przypisywanych przedstawicielom żeńskiej i męskiej płci (stereotypy dotyczące „kobiecości” i „męskości”).

Jednocześnie podkreślenia wymaga fakt, iż obecnie przedstawiciele nauk społecznych coraz chętniej odchodzą od tak ostrych i jednoznacznych podziałów różnych zjawisk, tworząc kontinua i kategorie pośrednie, również w zakresie ludzkiej płciowości. W ten sposób utworzone zostało pojęcie androgynii, która polega na występowaniu u danej osoby cech psychicznych charakterystycznych zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn. Komunikacja takich osób opisywana jest jako bardziej zróżnicowana i elastyczna (otwartość w wyrażaniu uczuć, empatia i równocześnie niezależność poglądów, odporność na konformizm), co czyni je atrakcyjnymi towarzyszami interakcji dla obu płci [Bem, 1994, s. 435-7].

Literatura:

- Ahmad K.Z., Rethinam, K., *Mars, Venus and Grey: gender communication*, „International Business Research” Vol. 3 (2), 2010, s. 24-33.
- Bem S.L., *Androgynia psychiczna a tożsamość płciowa*. [w:] P.G. Zimbardo, F.L. Ruch: *Psychologia i życie*. Warszawa 1994.
- Bradley H., *Płeć*, Warszawa 2008.
- Służewska E., Kusio U., *Komunikacja niewerbalna. Płeć i kultura*, Lublin 2012.
- Gustowski W., *Komunikacja w mediach społecznościowych*, Gdynia 2012.
- Holmstrom A.J., *Sex and gender similarities and differences in communication values in same – sex and cross – sex friendships*, „Communication Quarterly”, Vol. 57 (2), 2009, s. 224-238.
- Horan S.M., Houser M.L., R.L. Cowan, *Are children communicated with equally? An investigation of parent – child sex composition and gender role communication differences*, „Communication Research Reports” Vol. 24 (4), 2004, s. 361-372.
- Knapp M.L., Hall J.A., *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wrocław 1997.
- Nelson A., Golant S.K., *You don't say. Navigating nonverbal communication between the sexes?*, New York 2004.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.
- Thompson S.H., Loughheed E., *Frazzled by Facebook? An exploratory study of gender differences in social network communication among undergraduate men and woman*, „Collage Student Journal”, Vol. 46 (1), 2012, s. 88-99.
- Wallentin M., *Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: A critical review*, „Brain and Language”, Vol. 107 (1), 2008, s. 16-43.
- Wood J.T., *Gender lives. Communication, gender and culture*, 8th ed., Wadsworth, Boston 2000.

Trudne rozmowy lekarza z pacjentem

„Nie będzie dobrym lekarzem ten,
kto nie jest dobrym człowiekiem”.
Władysław Biegański

Komunikacja to proces, a komunikowanie (się) to jeden z najstarszych procesów w dziejach ludzkości. Komunikacja towarzyszy człowiekowi niezmiennie od momentu, kiedy istoty ludzkie zaczęły współżyć w grupach i organizować pierwsze struktury społeczne. Aż do dziś proces ten będzie trwał dalej, ewoluując i dostosowując się do zmian zachodzących w społeczeństwach. W dobie mediatyzacji i cybernetyzacji społeczeństw nowoczesnych nie można wyobrazić sobie społeczeństw, których członkowie nie porozumiewają się ze sobą. Słuszne zdaje się założenie, iż społeczeństwa nie tylko powstały dzięki komunikowaniu (przekazywaniu informacji), ale istnienie ich, a także przekazywanie następnym pokoleniom dziedzictwa kulturowego, opiera się na procesach przekazywania informacji. Procesy te stanowią fundamenty społeczeństwa i kultury, bez których ich trwanie i funkcjonowanie nie byłoby możliwe. Wraz z rozwojem cywilizacji możliwości dzielenia się informacjami między ludźmi zostały zwielokrotnione – przekaz ustny w rodzinnej atmosferze został zastąpiony przez Internet, umożliwiający przekaz o każdej porze, w dowolnie wybranym przez odbiorcę momencie.

Komunikowanie się, powszechnie rozumiane jako prowadzenie rozmowy, traktowane jest jako oczywista umiejętność, którą posiada każdy człowiek. Ludzie od wieków komunikują się ze sobą werbalnie i niewerbalnie w życiu zawodowym, publicznym, jak i prywatnym. Współcześnie powszechny postęp techniczny w znaczący sposób wpływa na komunikację interpersonalną, a w szczególności na młodych ludzi, którzy od najmłodszych lat otoczeni są elektroniką, przedkładają rozmowy telefoniczne i wysyłanie krótkich wiadomości tekstowych nad rozmowę „twarzą w twarz”. Pomimo tych zmian cywilizacyjnych powszechność prowadzenia rozmów powoduje przekonanie o opano-

waniu umiejętności komunikacyjnych w stopniu zadowalającym, co prowadzi do kolejnego wniosku – braku potrzeby nabywania i podnoszenia kompetencji komunikowania się. Deficyty w umiejętności prowadzenia rozmowy są uciążliwe zarówno w sferze prywatnej, powodując problemy rodzinne, jak i w życiu zawodowym przez utrudnienie w znalezieniu satysfakcjonującej pracy czy też jej nieefektywne wykonywanie. Na niewątpliwą uwagę zasługuje grupa zawodów, w których umiejętności interpersonalne są podstawowym narzędziem pracy, zaliczamy do niej m.in. nauczycieli, pracowników pomocy społecznej, a także lekarzy i innych pracowników służb medycznych.

Temat artykułu narzuca pytanie o rolę, jaką rozmowa ma spełniać w relacji lekarza i pacjenta. Czy może być ona „lekarstwem”? Czy zasadnym będzie postrzeganie dobrej rozmowy jako „placebo”? Czy dobra komunikacja może sprzyjać uzdrawianiu pacjenta, a jeżeli tak, to jak do niej doprowadzić? Samo spotkanie z lekarzem, na pewno, może mieć wymiar terapeutyczny, być rodzajem „leczącej tabletki”.

O kompetencji komunikacyjnej

Kompetencja komunikacyjna dotyczy stopnia, w jakim w drodze procesu komunikacyjnego osiągnięte zostają wyznaczone cele komunikacji, a także pytania, czy sama komunikacja przebiegała w sposób adekwatny do kontekstu sytuacyjnego. Kompetencja, chęć bycia kompetentnym, wymaga holistycznego podejścia do procesu komunikacyjnego, czyli dostosowania komunikatu nie tylko do uczestników procesu komunikacyjnego, ale też kontekstu sytuacyjnego. Ocena kompetencji określonej osoby odnosi się do: klarowności, stosowności i skuteczności nadawanego komunikatu. Klarowność to precyzja wiadomości, a skuteczność opisuje stopień, w jakim komunikacja doprowadza do osiągnięcia oczekiwanego rezultatu. Stosowność to komunikacja, która jest adekwatna do danego kontekstu. Sukces rozmowy wymaga współpracy osób biorących udział w procesie komunikowania się. Stwierdzenie, czy zdarzenie komunikacyjne było kompetentną komunikacją, wymaga stosowania się do wcześniej wymienionych zasad przez obie strony procesu [Morreale, Spitzberg, Barge, 2008, s. 65].

Możemy wyróżnić komunikację o niskim poziomie skuteczności oraz stosowności, literatura określa ją minimalizującym stylem komunikacji. Komunikacja o wysokiej stosowności przy jednocześnie niskiej skuteczności jest procesem biernym – nie osiąga wyznaczonych celów. Przy wysokiej skuteczności, ale niskiej stosowności osiągając zamierzone efekty, osoba komunikująca się nie stosuje się do przyjętych norm społecznych, co ma niekorzystne implikacje w przyszłości. Optymalna kompetencja komunikacyjna opiera się na realizacji założonego celu przy jednoczesnym poszanowaniu sytuacji, czyli stosowności względem kontekstu sytuacyjnego [Morreale, Spitzberg, Barge, 2008, s. 70].

Co ma wpływ na osiągnięcie wysokiej kompetencji komunikacyjnej? Wskazuje się trzy czynniki: wiedzę, umiejętności i motywację. Wiedza w komunikacji obejmuje treści dotyczące tego, co powiedzieć lub co zrobić oraz procedury, za pomocą których te treści będą wykonane. Wiedza może mieć charakter deklaratywny lub proceduralny. Wiedza deklaratywna to świadomość tego, co należy przekazać w komunikacie. Wiedza proceduralna to wiedza o tym, jak komunikat przekazać, czyli ma ona znamiona jakościowe. Umiejętności to powtarzalne zachowanie zorientowane na cel. Motywacja to stopień, w jakim dana osoba dąży do kompetentnego komunikowania się w danym kontekście. Może ona mieć charakter negatywny – lęk, nieśmiałość, bądź pozytywny – cel procesu jest ważny dla biorącego udział w komunikowaniu się [Morreale, Spitzberg, Barge, 2008, s. 75-79].

Typy kontekstu sytuacji komunikacyjnej są niezwykle istotne, biorąc pod uwagę właśnie kompetencje komunikacyjne. To, co uznano za kompetentne w jednym kontekście w innej sytuacji może już takie nie być. Typy kontekstu wyznacza środowisko – kultura, czas, związki, miejsce i funkcja. Poziomy kontekstu odnoszą się do trzech głównych typów komunikacji: komunikacji interpersonalnej, komunikacji grupowej i komunikacji publicznej. Różnice w typach i poziomach kontekstu wynikają z formalności i złożoności procesu komunikowania [Morreale, Spitzberg, Barge, 2008, s. 80-85].

Postrzeżenie komunikacji jako kompetentnej będzie możliwe tylko wtedy, gdy w odpowiednio dobranym kontekście (typ i poziom) uczestnicy procesu będą zmotywani, jak również będą posiadać odpowiednie umiejętności oraz wiedzę deklaratywną i proceduralną. Komunikacja jest kompetentna tylko wtedy, gdy spełnia oczekiwania osób biorących w niej udział.

Pacjent nie jako przedmiot, lecz podmiot działań lekarza

Rozwój nauki i technologii na przełomie XIX i XX wieków, a w szczególności teoria chorób zakaźnych Ludwika Pasteura – spowodowały daleko idące przemiany w medycynie, które doprowadziły do powstania tzw. ideologii szpitalnej, która zmieniła relację lekarz – pacjent na bezosobową relację lekarz – choroba [Szewczyk, 2000, s. 168].

Na początku XX wieku szerzący się kapitalizm znacząco wpływał na wiele aspektów życia i funkcjonowania człowieka w świecie, znalazł również swoje odbicie w medycynie i relacjach zachodzących między lekarzem a pacjentami [Szulc, 2008, s. 146]. Obecnie przytacza się następujące modele tychże interakcji: 1) model legalistyczny, traktujący pacjenta jako klienta, 2) model paternalistyczny, który zakłada, iż pacjenci nie są w stanie podejmować świadomych i uzasadnionych decyzji, zaś lekarz jako osoba

specjalistycznie wykształcona jest najlepiej do tego przygotowany; jest to model skrajnie autokratyczny, odbierający pacjentowi autonomię, 3) model ekonomiczny przyjmuje, iż podejmowane przez lekarza czynności muszą mieć uzasadnienie biznesowe i odnosi się do rachunku zysków i strat [Biesaga, 2006, s. 20], 4) model konsumpcyjny traktuje pacjenta jako konsumenta, zaś każde spotkanie z lekarzem powinno przebiegać zgodnie z podstawowymi wyznacznikami McDonaldyzacji [Sitkiewicz, 2009, s. 144], 5) w modelach negocjacyjnym i kontraktalistycznym szczególną rolę odgrywa nie relacja zachodząca między lekarzem a pacjentem, a procedury determinujące treści podlegające negocjacji i kontraktowi. Według E.D Pellegrino i D.C. Thomasa ostatni z przywołanych modeli deprawuje etos lekarza, gdyż strony prowadzące negocjacje nadają etyce medycznej dowolne, adekwatne do bieżącej sytuacji znaczenie, nie zwracając uwagi na kwestie moralne. Innym negatywnym aspektem wynikającym z tego modelu jest nieufność, jaką powoduje konstruowanie i egzekwowanie kontraktu, lekarzowi przestaje zależeć na pacjencie, a skupia się on na spełnieniu warunków umowy [Pellegrino, Thomas, 1988, s. 56]. Inny model – moralno-religijny opiera się na zobowiązaniu, przyrzeczeniu wynikającym z powołania lekarza [Biesaga, 2006, s. 20].

Wzrost znaczenia komunikologii (nauka o komunikowaniu się) wśród naukowców był kolejną z przyczyn zwiększenia zainteresowania środowisk medycznych problematyką komunikacji z pacjentami. Trend odejścia od modelu paternalistycznego na rzecz modelu partnerskiego w relacji lekarz – pacjent jest szczególnie widoczny w Stanach Zjednoczonych, a od kilkunastu lat wkracza do Europy. Początek zmian nastąpił w 1946 roku, kiedy Światowa Organizacja Zdrowia przyjęła nową definicję zdrowia, określanego nie jako brak choroby, a pełen dobrostan psychiczny, fizyczny i społeczny. Myślenie o człowieku w kategoriach biomedycznych, traktujących pacjenta jako przedmiot pracy lekarza, zastąpiono myśleniem holistycznym – biopsychospołecznym traktującym człowieka podmiotowo. Myślenie to oznaczało powrót do źródeł medycyny i myśli greckich filozofów, wyrażającej się w idei przyjaźni lekarskiej między lekarzem a pacjentem [Mazur, 2005, s. 125].

Myśl personalistyczna Martina Bubera w medycznym leczeniu

Satysfakcja z przeprowadzenia dobrej rozmowy i wsparcie okazane przez lekarza prowadzą do pozytywnych uczuć, dzięki którym pacjent zaczyna wierzyć w siebie i znalezienie pozytywnego rozwiązania trudnej sytuacji, w jakiej się znalazł.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o sposób nawiązania dobrej rozmowy w relacji lekarz – pacjent zwracam się do myśli personalistycznej i filozofii dialogu, które mogą, moim zdaniem, stanowić źródło inspiracji dla lekarzy w ich relacjach z pacjentami.

Rola relacji międzyludzkich – zdaniem Bubera – została znacząco zredukowana przez analityczne podejście propagowane w naukach przyrodniczych. W tej perspektywie człowieka rozpatruje się poprzez odwołanie do jego „genezy” i sposobu funkcjonowania w określonych strukturach społecznych. Podejście to redukuje jednostkę ludzką, niwelując w niej to, co osobowe. W buberowskiej relacji Ja – Ty stawiamy pytanie o jej „dwustronność”. Uzyskanie wzajemności w relacji między osobami jest utrudnione przez wiele czynników. O tej trudności decyduje m. in. niewłaściwa postawa, uleganie stereotypom i uprzedzeniom. W relacje interpersonalne wchodzimy z ludźmi bardzo różnymi, z przedstawicielami różnych grup społecznych, kultur czy narodowości. Otwarcie na drugiego człowieka i wzajemność, których będziemy poszukiwać, budując relację, rozpoczynając rozmowę, wymagają wysiłku. „Otwartość” ta nie jest bowiem nam dana, za każdym razem musimy ją poszukiwać, chcąc zbudować satysfakcjonujący nas dialog:

Spotkanie dwóch osób może dokonać się w rozmowie. Rozmowa jednak to nie gadanina. W rozmowie trzeba przekroczyć mury, które dzielą osoby, trzeba rozpędzić mgłę pozorów, która zakrywa prawdziwe oblicza. Warunkiem rozmowy, jest potraktowanie drugiego człowieka jako osoby, jako partnera, jako niepowtarzalną istotę. Akceptacja człowieczeństwa drugiego i uznania go za godnego, aby skierować do niego swoje słowo i wysłuchać tego, co mi chce przekazać, jest nieodzowna. W rozmowie potrzebna jest wzajemność. Bez wzajemności dialog jest niemożliwy [T. Biesaga, 2001, s. 239].

Prowadzenie dobrej rozmowy, a nie wyreżyserowanego monologu, jest trudne. Jednak korzyści płynące z jej prowadzenia są obopólne – dobra rozmowa rozwija i wzbogaca rozmówców. W przypadku relacji, które nawiązują lekarze z pacjentami, wrogiem dobrej rozmowy będzie „brak czasu”. Przychodnie przepełnione pacjentami, „kilka minut”, które przemęczony lekarz może poświęcić pojedynczemu pacjentowi, prowadzą do niebezpiecznego, w moim odczuciu, klasyfikowania pacjentów jako masy, grupy podobnych jednostek niemających nic do zaoferowania. Perspektywa wypracowana przez Bubera nie pozwala na takie podejście, ponieważ:

Dialog prowadzi do wspólnoty. Wspólnota to oczywiście nie kolektyw, ani technokratycznie rządzone grupy. Wspólnota to zwrócenie się do drugich jako Ty [T. Biesaga, 2001, s. 232].

Także dlatego, że:

Kolektyw (...) jest zlepkiem: jednostka obok jednostki ustawione w tym samym miejscu, jednakowo uzbrojone, skierowane w tę samą stronę. Pomiędzy jednym człowiekiem a drugim tylko tyle życia, ile trzeba by zagrzać do marszu [M. Buber, 1992, s. 239].

Każda rozmowa, którą toczyliśmy, każda relacja, którą nawiążemy, są dla nas korzystne, gdyż:

Wspólnota rozwija to, co istotne w człowieku – jego osobowość [M. Buber, 1992, s. 239].

Jednak prowadzenie wartościowego dialogu utrudnione jest przez poczucie, że:

Każdy z nas tkwi w pancerzu, którego z przyzwyczajenia prawie już nie czujemy [M. Buber, 1992, s. 217].

Zakłóca to nasze otwarcie się na drugiego człowieka. Zamiast tego dostrzegamy jedynie jego istnienie, obserwujemy go i „analizujemy”. Ponadto w rozpoczęciu rozmowy przeszkadzają narzucone przez nas same role – obserwatora i analityka:

Obserwator skupia całą uwagę na tym, by zapamiętać obserwowanego, „zanotować” go. Lustruje go i zapisuje, stara się przy tym zanotować jak najwięcej „cech” [M. Buber, 1992, s. 215].

W przypadku zawodu lekarza jest to szczególnie trudne. Podczas prowadzenia diagnozy lekarz musi obserwować pacjenta, wyciągać wnioski z jego zachowania, uważnie analizować wypowiedzi, dotyczące objawów choroby. W jaki sposób ma dobrze wykonywać swoje obowiązki, chcąc jednocześnie być partnerem w rozmowie?

Lepsze niż obserwacja jest rozpatrywanie tego, co nas otacza [T. Biesaga, s. 234].

Człowiek nie jest jednostką wyrwaną z masy sobie podobnych, każdy z nas ma inne doświadczenia, własne przyzwyczajenia. Wszystko, co wyróżnia nas od innych, może stanowić pewien kontekst, do którego, tworzący relację lekarz, powinien się odnieść. Zadaniem lekarza jest nie tylko obserwować, ale rozpatrywać zdobyte w toku obserwacji informacje w kontekście historii choroby jednego konkretnego pacjenta. Może mieć to znaczący wpływ na postawienie trafnej diagnozy oraz dobór odpowiedniej terapii – być może nefarmakologicznej, bo objawy choroby mogą mieć podłoże stresowe.

Spotkanie musi być bowiem poprzedzone dostrzeżeniem drugiego człowieka jako innego. Gdy go dostrzegę, muszę go potwierdzić i dać mu odpowiedź i to tu i teraz [M. Buber, 1992, s. 217].

Lekarz w trakcie rozmowy poznaje objawy choroby pacjenta, mogą one stanowić oznakę poważnego schorzenia. Choć pacjent oczekuje od lekarza diagnozy, liczy na informację o niegroźnej chorobie, którą można szybko „wyleczyć”. Co jednak dzieje się, gdy odpowiedzi nie można udzielić natychmiast, gdy potrzeba dalszych badań? Nie można zapominać, iż milczenie również jest odpowiedzią. Każdy pacjent jest inny i innej odpowiedzi oczekuje:

Słowa naszej odpowiedzi wypowiedane są w nieprzekładalnym – jak zagadnięcie – języku czynu i zaniechania. (...) To, co mówimy, w ten sposób staje się naszą istotą, jest naszą zgodą na sytuację i wejściem w sytuację, wobec której stanęliśmy, a której objawów nie znaleźliśmy i nie mogliśmy znać, ponieważ nie było jeszcze podobnej [M. Buber, 1992, s. 224].

Każde spotkanie lekarza i pacjenta jest inne, choćby dotyczyło tych samych osób. Życie pacjenta ciągle się zmienia, nabywa nowych doświadczeń. To, co podczas poprzedniego spotkania było „dobrą” strategią postępowania, dziś może już nią nie być. Rozmowy nie można szczegółowo zaplanować: trudno być „reżyserem”, znając tylko kwestie wypowiedziane przez jednego „aktora”. Nie możemy zatem upatrywać sukcesu w relacjach międzyludzkich w stosowaniu stałej strategii postępowania, jeżeli ta „strategia” nie obejmuje indywidualnego podejścia do każdego pacjenta, każdego spotkania z nim i poszczególnych rozmowy.

Prawa pacjenta – prawo do rzetelnej informacji czy dobrej rozmowy

Na istotną rolę, jaką odgrywa rozmowa lekarza z pacjentem w procesie diagnozowania i leczenia, zwrócił uwagę żyjący w V wieku p.n.e. Hipokrates. Na założeniach przez niego sformułowanych oparto tekst przyrzeczenia lekarskiego, które składa każdy absolwent uczelni medycznych. Poniższy tekst przysięgi otwiera również Kodeks Etyki Lekarskiej obowiązujący na terenie Polski, a dookreślający zobowiązania lekarza względem pacjenta:

Przyjmuję z szacunkiem i wdzięcznością dla moich Mistrzów nadany mi tytuł lekarza i w pełni świadomy związanych z nim obowiązków przyrzekam: obowiązki te sumiennie spełniać; służyć życiu i zdrowiu ludzkiemu; według najlepszej mej wiedzy przeciwdziałać cierpieniu i zapobiegać chorobom, a chorym nieść pomoc bez żadnych różnic, takich jak: rasa, religia, narodowość, poglądy polityczne, stan majątkowy i inne; mając na celu wyłącznie ich dobro i okazując im należny szacunek; nie nadużywać ich zaufania i dochować tajemnicy lekarskiej nawet po śmierci chorego; strzec godności stanu lekarskiego i niczym jej nie splamić, a do kolegów lekarzy odnosić się z należną im życzliwością, nie podważając zaufania do nich, jednak postępując bezstronnie i mając na względzie dobro chorych; stale poszerzać swą wiedzę lekarską i podawać do wiadomości świata lekarskiego wszystko to, co uda mi się wynaleźć i udoskonalić [Kodeks Etyki Lekarskiej].

Kodeks Etyki Lekarskiej zwraca uwagę w Art. 12 i Art. 13 na poszanowanie praw pacjenta, wyrażające się przez życzliwość, wysoką kulturę w kontaktach z pacjentami, szacunek względem godności osobistej oraz uszanowanie prawa do intymności i prywatności. Podstawą relacji między lekarzem a pacjentem powinno być wzajemne zaufanie. Pacjenci mają pełne prawo do podjęcia świadomej decyzji dotyczącej sposobu leczenia, a także wyboru lekarza prowadzącego. Świadomość podejmowanych przez pacjenta decyzji zależy od informacji udzielanych przez lekarza, powinny one być sformułowane w taki sposób, by były zrozumiałe dla pacjenta. Lekarz jest zobowiązany do poinformowania pacjenta o korzyściach oraz stopniu ryzyka i skutkach podejmowanych działań diagnostycznych i leczniczych, a także innych metodach walki z chorobą.

Charakterystyka relacji lekarz – pacjent

Roman Szulc w artykule poświęconym zagrożeniu relacji lekarz – pacjent odwołuje się do słów polskiego etyka, Tadeusza Biesagi, który zwraca uwagę na rzeczywistość nawiązywanego kontaktu między lekarzem a pacjentem, nie ujmowanego tylko jako kolejne założenie płynące z naukowych rozważań:

Relacja lekarz – pacjent nie stanowi sztucznego konstruktu, lecz o jej istnieniu decydują realne fakty, takie jak: choroba (fact of illness), czynność danej specjalności medycznej (act of profession) i czyn leczenia (act of healing). Wewnętrzny cel medycyny i wewnętrzna moralność tej profesji ujawniają się najbardziej w sytuacji pierwotnej, jaką stwarza medycyna kliniczna, w której lekarz staje twarzą w twarz z chorym oczekującym wyleczenia [Szulc, 2008, s. 146].

Spotkania lekarza z pacjentem mają zawsze charakter intencjonalny, a prowadzona rozmowa niesie konkretne skutki zdrowotne. Komunikaty płynące od specjalisty do chorego są wyrażeniami informacyjnymi, impresyjnymi i dyrektywnymi. Można zatem w uproszczeniu przyjąć, że rozmowa z lekarzem wzbogaca wiedzę pacjenta, wywołuje reakcję emocjonalną i wymaga podjęcia decyzji dotyczących dalszego leczenia [Doroszewski, 2007, s. 115-117].,

Podstawowa trudność rozmów z pacjentami wynika z profilu samej relacji lekarz – pacjent. Cechuje się ona pewnym stopniem intymności, który jest narzucony przez konieczności zbadania pacjenta (dotyk, tematy intymne). Ponadto relacja ta charakteryzuje się przewagą wiedzy lekarza nad niewiedzą chorego. Nieefektywna komunikacja obejmująca między innymi sprzeczne sygnały werbalne i niewerbalne, brak czasu na nawiązanie właściwego kontaktu z lekarzem, niechęć wobec zadawania pytań dotyczących dręczących pacjenta wątpliwości, jest w tym kontekście szczególnie niebezpieczna. Brak zrozumienia powoduje niewiedzę, ta zaś prowadzi do strachu i stresu. Pacjent zachowując autonomię i swobodę podejmowania decyzji musi opierać się na wiedzy lekarza, wymaga się zatem od chorego zaufania i powierzenia swojego zdrowia obcej osobie.

Rozmowa lekarza z pacjentem według Szawarskiego ma charakter totalny:

Liczy się w niej nie tylko to wszystko, co zostało świadomie i z rozmysłem wypowiedziane przez lekarza i pacjenta, lecz także to wszystko, co nie mieści się w słowach, ale także zawiera w sobie jakiś znaczący dla lekarza i pacjenta komunikat. Mowa ciała, przeciągłe milczenie czy niekontrolowany wybuch emocji bywają niekiedy bardziej wymowne niż wypowiedziane słowa. Jest więc zupełnie zrozumiałe, że dla lekarza ważne jest nie tylko to, co pacjent mówi, ale także to, jak to mówi i czego nie chce powiedzieć [Szawarski, 2006, s. 2-5].

Cytat ten dobitnie podkreśla, jak ważną rolę pełni komunikacja interpersonalna w procesie leczenia. Można wyróżnić kilka sytuacji, w których umiejętności miękkie

lekarza będą miały znaczący wpływ na proces leczenia. Wskazać możemy pięć grup pacjentów wymagających szczególnych umiejętności komunikacyjnych.

Pierwszą z nich stanowią dzieci. Leczenie dziecka wymaga nawiązania z nim kontaktu w taki sposób, by poznać odczuwane przez nie dolegliwości. Choroba najmłodszego członka rodziny budzi niepokój jego bliskich i wpływa na ich emocje, dlatego ważne jest zbudowanie nici porozumienia, szczególnie z rodzicami.

Bez wątpienia do trudnych rozmów należy włączyć sytuacje zakomunikowania pacjentowi zdiagnozowanemu informacji o jego chorobie. Doświadczenie objawów chorobowych niesie ze sobą dyskomfort, jednak diagnoza i poznanie możliwości walki z chorobą, dostępnych kuracji i prognoz medycznych jest doświadczeniem stresującym i emocjonalnym szczególnie w pierwszych chwilach.

Kolejna grupa to pacjenci w terminalnym stadium choroby. Zadaniem lekarza jest wspieranie pacjenta przez zredukowanie lęków i niepewności, umożliwienie kontroli nad życiem przez możliwość dokonywania wyborów oraz kształtowanie właściwego obrazu choroby pacjenta.

Uzależnieni to grupa pacjentów wymagająca współpracy specjalistów. Lekarz powinien wyjaśnić, jaki wpływ na zdrowie pacjenta niesie spożywanie alkoholu i narkotyków. Koniecznością staje się jak najbardziej obrazowe przedstawienie zmian zachodzących w funkcjonowaniu organizmu, wskazanie istoty leczenia uzależnienia, prezentacja możliwych sposobów pomocy, a także zaangażowanie rodziny w proces walki z uzależnieniem.

Dla osób ze skłonnością do agresji staje się ona reakcją obronną w sytuacji stresogennej. Lekarze, którzy w natłoku pracy obecnym w publicznej służbie zdrowia traktują kolejnych pacjentów bardziej przedmiotowo, niż podmiotowo, mogą spotkać się z negatywnym i agresywnym nastawieniem względem nich, co uniemożliwi skuteczne udzielenie pomocy. Brak wiedzy lekarza, w jaki sposób należy postępować z agresywnym pacjentem lub członkiem rodziny niesie ze sobą znaczący wpływ na jakość leczenia.

Wartą uwagi zależnością między jakością komunikacji a procesem leczenia jest związek pomiędzy współpracą lekarza z chorym a przestrzeganiem zaleceń lekarskich. Zachowanie lekarza, jego skłonność do rozmowy, życzliwy stosunek do pacjenta i umiejętność budowania relacji – wszystko to znacząco wpływa na zachowanie pacjenta po opuszczeniu gabinetu lekarskiego [Arbuthnott, Sharpe, 2009, s. 7].

Znaczenie barier komunikacyjnych w rozmowach z pacjentami

Bariery komunikacyjne to czynniki uniemożliwiające efektywną komunikację międzyludzką [Morreale, Spitzberg, Barge, 2008, s. 221-224]. Wyróżniamy kilka typów szumów komunikacyjnych. Pierwszym z nich są zakłócenia zewnętrzne, związane

z otoczeniem zewnętrznym procesu komunikowania: nieodpowiednia temperatura panująca w gabinecie (upał lub chłód) czy najpopularniejsze szумы wydawane przez maszyny lub hałas przychodni czy szpitala docierający przez drzwi gabinetu.

Kolejnym typem zakłóceń są zakłócenia wewnętrzne, czyli uczucia i predyspozycje psychiczne uczestników procesu komunikowania. Sytuacja choroby jest niezwykle trudna dla każdego człowieka, uciążliwość objawów, zmęczenie, roztargnienie, a także niedogodności w życiu rodzinnym i zawodowym powodują stres i silne emocje. Prowadzą one do utraty racjonalności myślenia, a w konsekwencji utrudniają postawienie trafnej diagnozy oraz znacząco utrudniają podejmowanie decyzji dotyczących dalszego leczenia. Nie bez znaczenia są również stereotypy i uprzedzenia dotyczące uczestników rozmowy.

Ostatnią grupą są zakłócenia semantyczne, jako efekt zamierzonego (lub nie) błędnego użycia przez nadawcę znaków i kodów, ograniczającego możliwości pełnego zdekodowania komunikatu przez odbiorcę. Jest to szczególnie istotna i częsta bariera pojawiająca się w rozmowach prowadzonych z pacjentami. Nieadekwatny dobór słownictwa, posługiwanie się żargonem lekarskim, powoduje wzrost zdenerwowania, irytację i niechęć, a w rezultacie pogorszenie stanu emocjonalnego i psychicznego pacjenta. Lekarze powinni zwrócić szczególną uwagę podczas rozmów z pacjentami na posługiwanie się zrozumiałym językiem, biorąc pod uwagę cechy społeczno-demograficzne, takie jak wiek, płeć, wykształcenie, sytuację społeczną wpływającą na zdrowie pacjenta, jego zachowania zdrowotne, a także postawę wobec personelu medycznego.

W ramach współpracy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w 2006 roku prowadzono badania mające na celu poznanie barier komunikacyjnych, jakie w swojej pracy spotykają lekarze-anestezjology. Wnioski z nich płynące można odnieść do problemów komunikacyjnych lekarzy każdej specjalności. Za okoliczność utrudniającą efektywną komunikację, która zasługuje na szczególną uwagę, jest kwestia zaufania pacjentów. Wyniki badań sondażowych prezentują dwa odmienne punkty widzenia. Pierwszy z nich postrzega zaufanie pacjenta jako naturalne, zaś zadaniem lekarza jest podjęcie działań, w skutek których zaufanie nie zostanie utracone. Przeciwnie do tego stanowiska jest spostrzeżenie o społecznym braku zaufania do personelu medycznego, którego zadaniem równorzędnym do pomocy choremu stało się odbudowanie zaufania pacjentów. Na przeszkodzie jego realizacji stoi jednak szereg czynników, takich jak: brak czasu na rozmowę z pacjentem, niedostatek umiejętności komunikacyjnych, instrumentalne traktowanie pacjenta i jego rodziny, a także przekonanie o skorumpowaniu lekarzy. Za podstawową okoliczność utrudniającą komunikację ze strony pacjenta respondenci uznali strach przed: kontaktem z lekarzem, badaniem, zadawaniem lekarzowi pytań, który jest podświadomie brakiem zaufania i lękiem przed nieznanym i opiniami innych pacjentów [Szulc, 2010, s. 99-102].

Czy można nauczyć rozmowy z pacjentem?

Część przedstawicieli środowisk medycznych kwestionuje wpływ komunikacji z pacjentami na jakość procesu leczenia [Doroszewska, Warszawa, s. 30]. Postulują oni odmienne stanowisko, które zakłada wymóg neutralności aksjologicznej w kontekście relacji lekarz – pacjent. Przesłanka ta jest jednak dyskusyjna, bowiem godność osoby ludzkiej powinna być najważniejsza i to do niej powinniśmy podporządkowywać inne wartości, zatem należy przyjąć za pożądaną sytuację, w której relacje między lekarzem a pacjentem mają charakter osobowy [Olejniczak, 2006, s. 32-43]. Nie bez znaczenia pozostaje jednak fakt, iż wśród skarg złożonych do Rzecznika Praw Pacjenta w 2010 roku część dotyczyła braków kompetencji komunikowania się i jakości prowadzonych rozmów z pacjentami [Kozłowska, Warszawa, 2011, s. 49].

Specyficzny stosunek lekarza do pacjenta kształtuje się już w trakcie studiów. Studenci medycyny mają ambiwalentny stosunek do przedmiotów z zakresu kompetencji miękkich. Uznają je jako mniej ważne i niepraktyczne [Doroszewska, 2012, s. 32].

W Stanach Zjednoczonych większość uczelni medycznych bardzo poważnie podchodzi do kwestii wykształcania kompetencji komunikacyjnych studentów. Zajęcia poświęcone komunikacji społecznej są obowiązkowe, liczba godziny poświęconych na realizację tego przedmiotu jest różna w zależności od uczelni, jednak oscyluje ona wokół 500 godzin. Kursy komunikacji z pacjentami kończą się egzaminem obejmującym test kompetencyjny. Najszerszym opracowanym programem kształcenia kompetencji komunikacyjnych pracowników służb medycznych jest Calgary-Cambridge Guide. Program opiera się na 71 umiejętnościach, które powinien posiadać lekarz, pogrupowanych na 5 podstawowych filarów: rozpoczęcie sesji, zbieranie wywiadu, badanie lekarskie i budowanie relacji, wyjaśnianie i planowanie, zamknięcie sesji. Do każdej z grup przewidziano czynności, które mają pomóc budować relację lekarz – pacjent [Doroszewska, 2012, s. 32-33].

Kształcenie kompetencji komunikacyjnych zgodne z Calgary-Cambridge Guide odbywa się między innymi w Niemczech na Medizinischen Hochschule Hannover, Kanadzie (Dalhousie University) oraz Wielkiej Brytanii (University of Cambridge), gdzie na uwagę zasługuje rozbudowany sposób ocen umiejętności komunikacyjnych studentów. Simulated Clinical Encounter Examination trwa 150 minut, w trakcie których należy uzyskać zaliczenie 10 elementów: zbieranie wywiadu obejmuje 4 symulacje, wyjaśnienie i planowanie obejmuje kolejne trzy kwalifikacje oraz trzy inne umiejętności komunikacyjne. W trakcie każdej części student ma kontakt z symulowanym pacjentem (aktorem). Arkusz oceny pozwala na określenie stopnia przygotowania studenta medycyny do pracy z pacjentami. Negatywny wynik egzaminu skutkuje koniecznością powtórzenia roku nauki i ponownego przystąpienia do sprawdzianu [Doroszewska, 2012, s. 33].

W Polsce nie wprowadzono na uczelniach medycznych obowiązkowych zajęć z zakresu komunikacji społecznej. Mają one wymiar fakultatywny w wymiarze 30 godzin i nie cieszą się popularnością wśród studentów. Od 2008 roku Warszawski Uniwersytet Medyczny prowadzi – we współpracy z Radą Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk oraz Centrum Onkologii – kurs poświęcony komunikacji w relacji lekarz – pacjent. Zajęcia prowadzone są przez lekarzy, pielęgniarki, psychologów, językoznawców, socjologów i filozofów. Wizyty w Centrum Onkologii i rozmowy z pacjentami pozwalają na wykształcenie w uczestnikach postawy szacunku do pacjenta [Doroszewska, 2012, s. 34].

Jak ułatwić trudne rozmowy? Komunikacja w gabinecie lekarskim

Kontakty z pacjentami sprawiają szczególny problem młodym lekarzom. Nie do przecenienia jest doświadczenie zdobywane na przestrzeni lat pracy. Sytuacja choroby jest trudna nie tylko dla chorego, ale też początkującego lekarza, który do tej pory poznał techniki pracy z pacjentem jedynie podczas zajęć akademickich oraz praktyk, co w niewielkim stopniu pozwoliło na sprawdzenie wiedzy teoretycznej w praktyce oraz wykształcenie pewnych nawyków, np. podczas wywiadu.

Poprawną komunikację lekarza z pacjentem powinna cechować wiarygodność, profesjonalizm i życzliwość. Każdy człowiek jest inny, zatem indywidualne podejście do pacjenta powinno stanowić podstawę pracy lekarza. Spersonalizowane podejście wyrażane jest przez dostosowanie komunikatu tak, by był prosty i zrozumiały, a także adekwatny do sytuacji, oczekiwanie na reakcję i wiadomość zwrotną od pacjenta. Do technik usprawniających komunikację w relacji lekarz – pacjent zalicza się również wielokrotne powtarzanie tego samego przekazu zgodnie z zasadą redundancji: podkreślanie ważnych informacji z wykorzystaniem komunikatów niewerbalnych oraz ich selekcja. Informacje podawane na początku i końcu spotkania są najlepiej przyswajane. Istotne jest również poznanie potrzeb i oczekiwań pacjenta, głównie przez stosowanie pytań otwartych.

Spotkanie lekarza z pacjentem w ramach wyznaczonej wizyty można podzielić na części. Pierwsza z nich obejmuje czas od wejścia pacjenta do gabinet do zakończenia zbierania wywiadu medycznego. Pozytywne pierwsze wrażenie, jakie budzi lekarz w pacjencie, ma wymierne skutki podczas dalszych części spotkania, jak i kolejnych wizyt oraz całego procesu leczenia. Zanim pacjent przekroczy próg gabinetu, lekarz powinien znać jego imię i nazwisko, przywitać się z pacjentem oraz wskazać miejsce, w którym ma on spocząć. Niezwykle ważne jest utrzymywanie kontaktu wzrokowego. Anonimowość pacjenta tworzy dodatkowe bariery, natomiast rozmowa z nim ogranicza potencjalne

zachowania agresywne i pomaga w budowaniu relacji opartej na obustronnym szacunku. Podczas wywiadu pacjent powinien mieć możliwość przedstawienia swojej historii samodzielnie, lekarz zaś po jej wysłuchaniu zadawać pojedynczo pytania otwarte, np. „Proszę powiedzieć więcej o...” w oparciu o przygotowany formularz wywiadu. Pozwala to oczekiwać odpowiedzi na zadane pytania, panować nad rozmową, jednocześnie nie niszczyć poczucia indywidualności i autonomii pacjenta.

Lekarz podczas badania lekarskiego powinien zwrócić uwagę na werbalne i niewerbalne komunikaty płynące od pacjenta; unikać osądającego języka i zachowania; zachęcać do podejmowania działań prozdrowotnych; panować nad wysłanymi do pacjenta komunikatami niewerbalnymi.

Ostatnia część wizyty obejmuje przekazanie diagnozy, zaplanowanie terapii i zakończenie spotkania. Zalecane w tej części rozmowy jest unikanie medycznego języka, upewnienie się, że pacjent zrozumiał przekazane mu informacje, poznanie zdania pacjenta o proponowanej terapii oraz odkrycie potencjalnych barier, które mogą przeszkodzić pacjentowi w realizacji zaleceń. Kończąc wizytę, lekarz powinien: podsumować przebieg spotkania, udzielić odpowiedzi na pytania pacjenta, potwierdzić partnerstwo w walce z chorobą oraz przedyskutować kolejne kroki, np. rozmowę pacjenta z rodziną. Powyższe wskazówki pozwalają na zbudowanie relacji między lekarzem a pacjentem, opartej na szacunku i współpracy.

W sytuacjach trudnych, stresujących, za jakie uznaje się np. poinformowanie o przewlekłej chorobie, skuteczną, choć trudną techniką, jest umiejętne posługiwanie się ciszą. W sytuacjach stresowych niepokój budzi milczenie, odpowiednią reakcją lekarza w takiej sytuacji będzie po chwilowym wyczekiwaniu werbalizacji reakcji pacjenta przez zadawanie pytań, np. „Widzę, że trudno Pani/Panu mówić, czy chce Pani/Pan o coś zapytać?”.

Zakończenie

Liczne odkrycia medyczne i postęp techniczny na przestrzeni wieków wniosły znaczący wpływ na postrzeganie pacjenta przez lekarza. Od przedmiotowości do podmiotowości, od paternalizmu do współpracy. Dziś ideałem odległym od rzeczywistości (...nie tylko polskiej) jest powrót do źródeł medycyny i myśli greckich filozofów, wyrażającej się w idei przyjaźni lekarskiej między lekarzem a pacjentem [Mazur, 2005, s. 125]. Przytoczona wcześniej ideologia szpitalna oraz szereg modeli relacji lekarz – pacjent skłaniają do zadania dwóch pytań. Czy pacjent postrzega lekarza jako człowieka czy też „maszynę”, która ma szybko rozpoznać chorobę i ją wyleczyć? Czy lekarz postrzega pacjenta jako człowieka czy jako chorobę? Odpowiedzi na te pytania są niezwy-

kle ważne nie tylko z powodu dobrania jak najlepszej techniki i metody pracy (rozmowy z pacjentem), ale też pozwalają na rozpoznanie kondycji, w jakiej znajduje się obecnie społeczeństwo, które choć coraz bardziej rozwinięte technologicznie zdaje się zatracać człowieczeństwo na rzecz konsumpcji dóbr i usług. Do tego stopnia, że nawet dobra rozmowa, choć czynność powszechna jak oddychanie, staje się coraz rzadszym zjawiskiem. Obowiązkiem uczelni medycznych staje się zatem przygotowanie swoich absolwentów do pracy nie z chorobą, lecz z drugim człowiekiem. Umiejętności miękkie, takie jak kompetencje komunikacyjne, są w obecnym świecie ważne niemal w każdym zawodzie, tym bardziej lekarze powinni dysponować umiejętnościami, które są podstawą w budowaniu relacji międzyludzkich.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na rolę, jaką odgrywa relacja zachodząca między lekarzem a pacjentem. W szczególności tekst odnosi się do kwestii związanych z komunikacją interpersonalną w polskiej współczesnej medycynie klinicznej, która postrzegana jest w kategoriach problemu. O ile bowiem temat ten spotkał się z zainteresowaniem etyków, psychologów i socjologów związanych z medycyną, o tyle jest on pomijany w programach studiów akademii medycznych. Poszczególne części artykułu poświęcono podmiotowości pacjenta, jakości komunikacji i związanych z nią problemami, barierami komunikacyjnymi oraz strategiami walki z nimi.

Literatura:

- Arbuthnott A., Sharpe D., *The effect of physican-patient collaboration on patient adherence in non-psychiatric medicine*, "Patient Education and Counseling" 2009/05, 77(1).
- Biesaga T., *Autonomia lekarza i pacjenta a cel medycyny*, „Medycyna Praktyczna” 2005, nr 6.
- Biesaga T., *Elementy etyki lekarskiej*, Kraków 2006.
- Doroszewska A., *Nauczanie komunikacji z pacjentem*, [w:] M. Sycowiec-Piłat, A. Olchowska-Kotala [red.], *Socjologia i psychologia dla pacjenta*, Toruń 2012.
- Doroszewski J., *Kształcenie w dziedzinie komunikacji lekarzy z pacjentami*, [w:] J. Suchorzewska, M. Olejniczak [red.], *Nauczanie etyki w uczelniach medycznych*, Gdańsk 2007.
- Mazur J.M., *Uwierzyć w człowieka*, [w:] M.J. Siemińska [red.], *Drogi Pacjenta drogami lekarza*, Szczecin 2005.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2008.
- Olejniczak M., *Etyka personalistyczna a inne koncepcje etyczne*, [w:] J. Suchorzewska, M. Michowska [red.], *Wybrane zagadnienia etyki lekarskiej z elementami prawa w medycynie*, Gdańsk 2006.
- Pellegrino E.D., Thomasm D.C., *For the patient's good: the restoration of beneficence in health care*, New York 1988.
- Sitkiewicz K., *Stan pragnienia. Oblicza Mac(k)donaldyzacji*, Warszawa 2009.
- Szawarski Z., *Terapeutyczna funkcja słowa implikacje etyczne*, „Medycyna po Dyplomie” t. 16, 2007/02.
- Szewczyk K., *Troska, zaufanie i sprawiedliwość jako wartości ustanawiające w etyce medycznej*, [w:] J. Barański, E. Waszyński, A. Steciwko [red.], *Komunikowanie się lekarza z pacjentem*, Wrocław 2000.

Szulc R., *Komunikacja lekarz – pacjent. Spojrzenie nauczyciela – klinicysty i pacjenta*, „Anestezjologia i Ratownictwo” 2010, nr 4.

Szulc R., *Zagrożenie relacji lekarz – pacjent we współczesnej praktyce medycznej*, „Medycyna Praktyczna” 2008, nr 5.

Netografia:

Kozłowska K.B., *Sprawozdanie z realizacji zadań wynikających z ustawy z dnia 6 listopada 2008 r. o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (Dz. U. z 2009 r. Nr 52, poz. 417, z późn. zm.) oraz przestrzegania praw pacjenta na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej. Obejmuje okres od dnia 1 stycznia 2010 r. do dnia 31 grudnia 2010 r.* [dostęp: 11.07.2013], bpp.gov.pl/dok/sprawozdania/sprawozdanie_2010.pdf

Naczelna Izba Lekarska, *Kodeks Etyki Lekarskiej* [dostęp: 20.06.2013], nil.org.pl/__data/assets/pdf_file/0003/4764/Kodeks-Etyki-Lekarskiej.pdf

Osoby niemówiące w kontaktach interpersonalnych

„Nic pożądaniejszego, a nic trudniejszego na ziemi,
jak prawdziwa rozmowa”.

Adam Mickiewicz

Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na problemy komunikacyjne osób niemówiących, a żyjących w społeczeństwie. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że wśród nas są osoby, które „mówią” inaczej. W wyniku różnych ograniczeń ich mowa werbalna jest zniekształcona lub jej „nie ma”. Często posługują się one komunikacją wspomagającą bądź zastępczą.

Od najmłodszych lat pokonują szereg barier, by zaistnieć w społeczeństwie jako pełnoprawni jej członkowie. Jeżeli mają szczęście trafiają na terapeutów, którzy dopasują do możliwości i potrzeb danej osoby system komunikacyjny, opracują słownictwo potrzebne danej osobie.

Posługują się komunikacją AAC, która nie zawsze jest od razu czytelna dla przeciętnego odbiorcy komunikacyjnego. Co można zrobić, by być lepiej przygotowanym na odbiór „innego” komunikatu, aby osoba – użytkownik AAC – nie wycofała się z interakcji, nie izolowała się? Jakie postawy i zachowania sprzyjają budowaniu dobrych relacji z tymi autorami „innych” komunikatów? Próbą odpowiedzi m.in. na te pytania są rozważania i analizy prezentowane w tym artykule.

Pozornie prosty proces, jakim jest komunikacja międzyludzka, proces, jakiego uczymy się już od pierwszych miesięcy życia, jest w gruncie rzeczy jednym z najbardziej skomplikowanych zachowań. Osoby komunikując się, pełnią równoległe dwie funkcje: nadają i odbierają komunikaty. Nadawane komunikaty i sygnały mają określone znaczenie. Ich forma i treść musi być czytelna i zrozumiała dla wszystkich partnerów interakcji. Co się dzieje, kiedy nadawca nie może zwerbalizować komunikatu? Kiedy nie spełnia większości cech dobrego komunikowania się, czyli nie posługuje się zrozumiałym

językiem, nie mówi płynnie, niełatwo go zrozumieć, nie ma bogatego słownictwa? Osoba taka szuka innych dróg porozumienia lub izoluje się i wycofuje z życia i kontaktów społecznych.

Truizmem jest twierdzenie, że opanowanie umiejętności współżycia społecznego jest warunkiem zadowolenia i satysfakcji życiowej:

Człowiek jest zwierzęciem społecznym, a więc jego poczucie szczęścia i pełni zależy od współpracy z innymi i prowadzenia wspólnych działań. Ludzie są nam niezbędni do szczęścia i spełniania, musimy też umieć z nimi współpracować, jeśli chcemy stać na wysokości swoich zadań, swoich upodobań [Johnson, 1992].

Problem osób, które próbują coś powiedzieć, lecz nie są rozumiani, nie potrafią mówić wystarczająco wyraźnie lub nie mówią w ogóle, dotyczy w Polsce ok. 50 tys. dzieci w wieku szkolnym; niestety liczba ta z roku na rok wzrasta. Nie ma niestety danych dotyczących ilości osób dorosłych niemówiących.

Użytkownikami alternatywnych (zastępczych) lub wspomagających metod komunikacji mogą być osoby z: mózgowym porażeniem dziecięcym; innymi chorobami powodującymi problemy z kontrolą aparatu artykulacyjnego (stwardnienie zanikowe boczne); autyzmem; afazją; niesłyszące.

Istnieje szereg alternatywnych i wspomagających metod komunikacji. Dla każdego użytkownika można dobrać odpowiednią metodę w zależności od jego możliwości i ograniczeń. Na przykład osobom ze słabo rozwiniętą motoryką (mpd) nie poleca się języka migowego, ale łatwiejsze gesty Makatona lub systemy oparte na znakach graficznych.

Oto przykładowe systemy alternatywnych i wspomagających metod porozumiewania się:

- systemy znaków manualnych: język migowy, Makaton, fonogesty,
- systemy znaków graficznych: PIC, PCS, Bliss, Rebus, Metoda ułatwionej komunikacji,
- systemy znaków przestrzenno-dotykowych: klocki słowne Premacka, Alfabet Lorma.

Niezmiernie ważne jest, aby jak najwcześniej wyposażyć dziecko, które nie mówi bądź mówi niewyraźnie, w taką formę porozumiewania się z otoczeniem, by mogło czuć się bezpiecznie, rozwijać się i komunikować. To zadanie dla ośrodków wczesnej interwencji i specjalistów tam pracujących. Oni pełnią trzy funkcje: diagnostyczną, informacyjną i stymulacyjno-terapeutyczną.

Opanowanie skutecznego języka to jedna z największych potrzeb człowieka, a jej niezaspokojenie może spowodować dysfunkcje rozwojowe w sferze poznawczej, społecznej, emocjonalnej. Im wcześniej dziecku dostarczony będzie odpowiedni **system**

znaków, różne wspomagające urządzenia techniczne (m.in. komunikatory), tym łatwiej będzie radziło sobie w późniejszych latach, już jako człowiek dorosły.

Ze względu na kompetencje komunikacyjne można wyróżnić trzy grupy użytkowników AAC (Augmentative and Alternative Communication):

- I grupa:** wczesnej stymulacji, która nie potrafi używać symboli;
- II grupa:** osoby, które potrzebują konkretnego kontekstu, by porozumiewać się, tzw. słowa kluczowe;
- III grupa:** użytkownicy korzystający z różnych strategii AAC, gdzie istotne są indywidualne potrzeby, przyspieszanie porozumiewania, całościowe informacje do przekazu, struktury gramatyczne.

Niezwykle duża odpowiedzialność spoczywa na specjalistach AAC, którzy pomagają osobie korzystającej z komunikacji alternatywnej **budować system**. Specjalista ten jest niejako „zarządcą” słów: od niego zależy, co użytkownik będzie mógł przekazać (i czy w ogóle będzie mógł!), jakich zwrotów użyje, czy zażartuje, czy będzie używać młodzieżowego slangu, czy grzecznych, „sztucznych” form.

Może się wydawać, że w rozmowie z użytkownikiem AAC znaczenia symboli (podpisy) są nieistotne, że liczy się treść, funkcja. Wiemy jednak sami, że formy językowe używane przez ludzi mówią wiele. Kolokwializmy, zdrobnienia, powiedzenia – odzwierciedlają ludzkie upodobania, charaktery, są elementem indywidualności. Mówiące osoby z upośledzeniem umysłowym czy z innymi zaburzeniami utrudniającymi bądź uniemożliwiającymi mówienie także mają swoje nawyki językowe. Niektóre nas bawią, inne niepokoją, ale niezależnie od tego stanowią coś osobistego, wybranego przez każdego z ludzi do wyrażenia siebie, swoich emocji i opowiedzenia świata. Nie wolno nam izolować osób niemówiących od możliwości, jakie drzemią w językowym przekazie.

Budując wypowiedź, każdy z nas korzysta z ogromnej bazy słów i wyrażań. Potrafimy jedną rzecz nazwać na kilkanaście sposobów. Podobne możliwości mają użytkownicy pisma, jednak **system komunikacji wspomagającej** oparty na symbolach graficznych ze swej natury nakłada na użytkownika i nauczyciela pewne ograniczenia ilościowe. Budując tablicę, stronę słownika osobistego czy tablicę tematyczną nierzadko musimy zrezygnować z pewnej ilości potencjalnie potrzebnych symboli, bo na przykład nie zmieszczą się na ograniczonej powierzchni lub sprawiają, że tablica staje się nieczytelna. Każdy nauczyciel komunikacji wspomagającej stawał zapewne wielokrotnie przed dylematem takich wyborów. Jak wyselekcjonować to, co rzeczywiście istotne? Czym się kierować? Jak znaleźć właściwe rozwiązania w przypadku uczniów o różnych możliwościach? Poniżej formułuję kilka praktycznych sugestii i uwag na ten temat, które są owocem mojej wieloletniej praktyki w zakresie komunikacji alternatywnej.

Wiek użytkownika

Uczenie języka i umiejętności konwersacyjnych, a tym samym proponowane słownictwo winny być dostosowane do wieku użytkowników. Bardzo pomocne byłoby korzystanie z badań nad językiem, by np. mając do czynienia z małym niemówiącym dzieckiem, móc zorganizować proces w oparciu o znajomość prawidłowości rozwojowych. Małe dzieci posługują się specyficznym, dziecięcym językiem z kilku powodów. Nie mają jeszcze wystarczających umiejętności artykulacyjnych, często ich wypowiedzi bazują na powielaniu sylab, jak np. „bobo”, „lala”, „tutu”. Poza tym takie właśnie słowa są dla dzieci atrakcyjne brzmieniowo, dobrze ilustrują zabawę czy inne zjawiska. W przypadku małych dzieci niemówiących dzieje się podobnie, mimo że nie mają one bezpośredniej (własnej) informacji zwrotnej. Same nie artykułują, ale chętnie wskazują piktogram „upadać” podpisany „Bęc!” i śmieją się, gdy dorosły w ich imieniu to słowo wypowiada podczas zabawy. Właściwe czasowniki także towarzyszą zabawie, chodzi jednak o pierwszy efekt, jaki uzyskuje dziecko, wskazując na piktogram. Tym sposobem świetnie udaje się budować motywację dziecka do używania systemu. Z czasem, stosownie do wieku piktogramy będą opatrzone bardziej konwencjonalnymi hasłami.

Dostarczanie stosownych słów i sformułowań użytkownikom komunikacji wspomagającej jest ściśle powiązane z obrazem siebie, samoświadomością, poczuciem własnej wartości, wspomaganiem rozwoju osobowości. Mam tu na myśli głównie młodzież z poważniejszymi zaburzeniami poznawczymi. Być może zbudowana kilka lat wcześniej tablica do komunikacji wciąż wystarcza, a dodawanie kolejnych symboli jest niekorzystne i niefunkcjonalne. Należy jednak pomyśleć o tym, by wymienić wspólnie z użytkownikiem słowa odnoszące się do zabaw i zachowań młodszych dzieci na „bardziej dorosłe”, bardziej adekwatne. Symbole klocki, lalki i misie trzeba wymienić na kasety ulubionych wykonawców, bohaterów czasopisma czy wizyty u znajomych. Czasem warto wymienić całe fragmenty pomocy do komunikacji, aby były bardziej funkcjonalne w nowym miejscu, do którego trafił użytkownik.

Przy wyborze ilości słów czy kreowaniu możliwości łączenia słów w wyrażenia na pewno należy mieć na względzie umiejętności poznawcze użytkownika – dobierając treść i formę słów czy wyrażań, kryterium adekwatności do wieku pozostaje dominującym.

Funkcje komunikacji

Komunikacja nie jest „sztuką dla sztuki”. Przekazujemy i odbieramy wiadomości w określonym celu. Funkcjonalność jest więc bardzo istotnym kryterium w doborze słownictwa.

Od początku **budowania systemu** wspólnie z dzieckiem wszystkie dawane dziecku symbole muszą czemuś służyć. Rozwojowo jedną z pierwszych funkcji komunikacji jest upominanie się o przedmioty i o akcję („Ja chcę...! Jeszcze raz!”). Wskazywanie rzeczowników i czasowników powinno więc wywoływać to, co dziecko zna, w czym uczestniczy. Spotyka się dzieci niemówiące, które potrafią na piktogramach, na prośbę, wskazać strusia, bobra czy cyrka, a nie umieją poprosić o cukierka, ani o spacer, bo w ich książkach czy tablicach nie ma odpowiednich symboli. Kolejne funkcje komunikacji pojawiają się w normalnym rozwoju. U dzieci niemówiących za pomocą dostarczonego słownictwa należy często te funkcje wykreować. Aby nauczyć nazywania warto wyrazić piktogramem specyficzny zwrot, np. „To jest...”. By ukształtować umiejętność zadawania pytań, trzeba w odpowiednim czasie dostarczyć je dzieciom w formie graficznej. Żeby nauczyć wyrażania uczuć i opinii należy wyposażać dziecko w odpowiednie przymiotniki czy przysłówki. Zawsze w takiej dawce, jaką dziecko w danej chwili jest w stanie pojąć i użyć.

Dodając dzieciom nowe symbole do tablic, zawsze warto odpowiedzieć sobie na pytanie, czemu symbol ma służyć, w jakich sytuacjach i jak często dziecko może go używać. Najlepiej od razu pokazać mu sposoby zastosowania nowego słowa i sprawić, by mogło spróbować samo.

Kontekst i partner

Wiadomo, że znaczenie wypowiedzi zależy od kontekstu, czyli od tego, o czym i do kogo użytkownik chce sformułować swoją wypowiedź. Podręczniki komunikacji wspomagającej mówią o „school talk” oraz „home talk”, sugerując, że wypowiedzi używane w tych dwóch środowiskach – szkolnym i domowym – istotnie różnią się od siebie. W szkolnych wypowiedziach więcej jest relacjonowania faktów, nazywania, wypowiedzi w trzeciej osobie. Wypowiedzi „domowe” są bardziej osobiste, często rozpoczynają się od „Ja...” lub „Czy ty...?”, zawierają więcej określeń dotyczących uczuć i relacji z ludźmi. Różnica ta może być jeszcze nieczytelna w warunkach polskich, gdzie stosunkowo niewielu użytkowników AAC zdobywa regularną wiedzę w szkołach, korzystając z systemu komunikacji wspomagającej¹. Wielu z nich wciąż uczy się samego korzystania z systemu, a wówczas bardziej pierwotne i potrzebne są owe „domowe” wzorce komunikacji. Tym niemniej warto uświadomić sobie różnice w słownictwie potrzebnym w obu modelach. Oczywiście jest też, że kryterium różnicującym jest partner, odbiorca przekazu. Do kolegi można powiedzieć: „Serwus! Jak tam?”, podczas gdy do nauczyciela wypada raczej

¹ Warsztaty AAC, prowadzone przez M. Grycman w 2011 roku w Działdowie.

użyć konwencjonalnego: „Dzień dobry”. Wiedza na ten temat wiąże się ściśle z kompetencją komunikacyjną. Dobrze, aby użytkownik AAC dysponował odpowiednimi pomocami do różnych rodzajów konwersacji: stroną do zwykłych rozmów z kolegami, strony ułatwiające zabieranie głosu na lekcjach, stroną ze słownictwem i zwrotami potrzebnymi podczas wizyty u lekarza czy innych zajęć. W oparciu o tablice tematyczne, w określonych kontekstach, łatwiej kształtować wzorce konwersacji. Wybrać należy te sytuacje, w których najczęściej dochodzi do rozmów i w których użytkownik może istotnie wpływać na swoje życie i relacje z innymi.

Wielu niemówiącym niepełnosprawnym osobom brakuje motywacji do korzystania z systemu AAC. Zwłaszcza gdy pierwsze symbole otrzymały stosunkowo późno, kiedy tzw. „wyuczona bezradność” stała się ich udziałem. Niepowodzenie komunikacji wynika też czasem z tego, że partner rozmowy traci zainteresowanie, słuchając długiej, niejasnej wypowiedzi. Dobrym „lekarstwem” na obydwie sytuacje, zabiegiem motywującym, jest używanie ciekawego, wyszukanego słownictwa wykraczającego poza jedzenie, picie i toaletę. Można przygotować kilka specjalnych stron ze słownictwem dotyczącym np. marzeń, wspomnień, śmiesznych wydarzeń z życia. Ważne są zabawne komentarze, typu „Nie żartuj!”, „Ale heca!” albo zaskakujące pytania, np. „Co byś zrobił, gdyby...”.

Osobiste upodobania użytkownika

U podstaw filozofii komunikacji wspomagającej leży **wybór** jako przejaw autonomii, osobistych pragnień i dążeń użytkownika systemu. O ile na początku nauki posługiwania się symbolami jest to oczywiste, o tyle na dalszym etapie nauki niekiedy ta „filozofia” gdzieś się gubi i kolejne, bardziej już wysublimowane **wybory** i **preferencje** niemówiącego użytkownika systemu nie są zauważane lub honorowane. Dla przykładu, ulubione tematy podejmowane przez poszczególnych uczniów, zdają się dziwaczne, natrętne, czasami wydają się nam nawet szkodliwe, blokujące kolejne umiejętności konwersacyjne. Oczywiście, każdy przypadek wymaga indywidualnego podejścia, ale zapewne często sprawdzić się może proste rozwiązanie. Jest nim językowe opracowanie wraz z użytkownikiem powracającego tematu, stworzenie „dedykowanej” mu tablicy tematycznej z wyrażeniami i zwrotami pozwalającymi na nowe konstrukcje. Podejście takie może udrożnić nowe umiejętności ucznia, oszczędzając mu jednocześnie frustracji, wynikającej z ciągłego unikania tematu przez partnerów komunikacji.

Oczywiście jest to tylko część kryteriów doboru słownictwa. Bardzo istotną kwestią jest również zagadnienie zależności między dostarczanymi symbolami a możliwo-

ściami poznawczymi użytkownika. Tylko symbole dobrze dostosowane do możliwości intelektualnych nadawcy będą używane chętnie i w poprawnym znaczeniu.

Warto przytoczyć za M. Grycman kilka zasad, których należałoby przestrzegać, „zarządzając” cudzym słownikiem²:

- Dostarczając nowych symboli, należy zostawiać użytkownikowi decyzję o formie graficznej symbolu (jeśli to możliwe! System PCS daje takie możliwości, bo jedno znaczenie wyrażone jest często na kilka sposobów).
- Pozwolić zdecydować o tym, jaki napis umieścić nad symbolem. Podać 2-3 do wyboru, użytkownik będzie miał satysfakcję i poczucie autentycznego wpływu na swój słownik.
- Pytać użytkownika często, czy potrzebuje nowych słów i zwrotów. Wyposażyć go w symbol informujący o tym.
- Stworzyć warunki do tego, by użytkownik mógł udzielić wskazówek, jakiego symbolu potrzebuje: nauczyć kategoryzowania, definiowania, opisywania.
- W pracy z grupą, gdy jeden uczeń domaga się symbolu, należy przekonać się, czy inni też go potrzebują.
- Starać się rejestrować, jakich słów czy wyrażeń użytkownik rzeczywiście potrzebuje, a których nie używa. Można je wyeliminować, kiedy potrzeba miejsca na nowe, ważne symbole. Oczywiście, pytając o to użytkownika.

Osoba wyposażona w odpowiedni **system znaków**, sprawnie posługująca się nim, lepiej poradzi sobie w kontaktach, będzie mogła dokonywać wyborów, podejmować decyzje, pytać, odpowiadać, wyrażać myśli i uczucia, a tym samym – pokonywać bariery w porozumiewaniu się i stawać się niezależną. Bariery w porozumiewaniu się i zrozumieniu napotka wiele. Im wcześniej i rzetelniej będzie przygotowana do komunikowania się wspomaganego czy zastępczego, tym łagodniej je pokona i będzie duża szansa, że nie zniechęci się do kontaktowania się z innymi.

Istnieje wiele różnic między rozmową prowadzoną w naturalny sposób a taką, w której osoba niemówiąca, by porozumieć się, musi korzystać z komunikacji wspomagającej lub alternatywnej.

² Warsztaty AAC, prowadzone przez M. Grycman w 2011 roku w Działdowie.

Tabela 1:

Zestawienie różnic między komunikacją naturalną i komunikacją wspomaganą³.

KOMUNIKACJA NATURALNA	KOMUNIKACJA WSPOMAGANA
Nauka następuje w naturalnym procesie	Brak naturalnych modeli
Nauka odbywa się spontanicznie	Potrzeba odrębnego kierowanego procesu nauki
Przytłaczający procent nauki odbywa się przez kanały słowne (mowę i czytanie) oraz niewerbalne kanały akcentujące wiadomości społeczne i emocjonalne	Występuje specjalna „mieszanka” werbalnego i niewerbalnego porozumiewania się (wiadomości przechodzą przez słowne kanały i posłane są częściowo przez werbalny i niewerbalny kanał)
Na ogół jest to proces symetryczny pomiędzy osobami mówiącymi używającymi podobnych kanałów, kodów, znaczeń	Zachodzi wielokrotna asymetria między partnerami (tylko jeden z nich mówi, różne tempo porozumiewania się, relacja jest określona przez partnera mówiącego etc.)
Nie ma żadnej potrzeby wcześniejszego ustalenia znaczenia użytych do porozumiewania się znaków	Poprawna interpretacja użytych znaków jest decydująca, to znaczy ważne jest, by wiedzieć, jakie znaki i w jakim znaczeniu będą użyte podczas interakcji
Tempo procesów komunikacji: 150-250 słów / minutę	Tempo procesów komunikacji: 2-8 słów / minutę

Porozumiewanie się za pomocą komunikacji wspomagającej czy alternatywnej nie jest łatwe zarówno dla nadawcy, jak i odbiorcy komunikatu nie tylko ze względów technicznych, ale też emocjonalnych i społecznych.

³ Warsztaty AAC, prowadzone przez M. Grycman w 2011 roku w Działdowie.

Tabela 2:

Porównanie stopnia trudności i możliwości popełnienia błędów w porozumiewaniu się za pomocą komunikacji naturalnej i wspomagającej⁴.

POROZUMIEWANIE SIĘ ZA POMOCĄ KOMUNIKACJI WSPOMAGAJĄCEJ	POROZUMIEWANIE PRZY POMOCY KOMUNIKACJI NATURALNEJ
Komunikacja wspomagająca ze względu na swoją specyfikę budzi obawy	Mowa jest naturalnym sposobem porozumiewania się i nie budzi u rozmówców obaw
Osoby używające komunikacji wspomagającej znaczną część uwagi i wysiłku kierują na sposób przekazania informacji. Nie jest to proces automatyczny.	Osoby, które „mówią” językiem naturalnym, nie muszą myśleć o tym, w jaki sposób powinny wymawiać poszczególne słowa. Jak poruszać językiem lub ustami lub jak doprowadzać do wibracji strun głosowych. Jest to proces automatyczny.
Zmniejszona kontrola motoryczna i mimowolne ruchy użytkownika mogą prowadzić do pomyłkowych wskazań, co utrudnia rozumienie komunikatu	Nie występują analogiczne czynniki przekazu zaburzające rozumienie komunikatu
Wymaga od odbiorcy ciągłej koncentracji uwagi na przekazywanym komunikacie. Mała nieuwaga, na przykład odwrócenie wzroku, może doprowadzić do złego zrozumienia	Podzielona uwaga słuchacza nie przeszkadza w rozumieniu komunikatu

Osoba korzystająca z komunikacji wspomagającej zwykle „mówi” dużo wolniej. Może używać mowy syntetycznej, do której brzmienia słuchacz będzie się musiał przyzwyczaić. Może też „mówić” w zupełnie inny sposób, np. słuchacz będzie musiał odczytywać to, co nadawca wskaże w tablicy do porozumiewania się lub na ekranie. Ponieważ komunikacja jest procesem dwukierunkowym, obaj jego uczestnicy są odpowiedzialni za jej powodzenie. Jest to jednak trudniejsze, gdy jeden z nich porozumiewa się w sposób niekonwencjonalny.

W przypadku porozumiewania się drogą komunikacji wspomagającej niezmiernie ważny jest, jak wspominałam, aspekt praktyczny budowanych relacji i kreowanych sytuacji. Stąd warto być może przytoczyć tutaj kilka wskazówek, jak stać się lepszym słuchaczem. Wiele z nich jest przydatnych w każdej konwersacji, nie tylko z użytkownikiem AAC. Chodzi o to, by stać się lepszym słuchaczem w każdej sytuacji.

⁴ Warsztaty AAC, prowadzone przez M. Grycman w 2011 roku w Działdowie.

Pozory mogą mylić

Wszyscy jesteśmy nieco niepewni i zaniepokojeni, gdy spotykamy kogoś, kto jest trochę odmienny. Czasem ten niepokój może stać się barierą, gdyż nie widzimy osoby, a jej odmiennosc, na przykład wózek inwalidzki lub tablicę do porozumiewania się. Postaraj się, by te lęki nie przeszkadzały w komunikacji, gdy rozmawiasz z użytkownikiem AAC. Odpręż się i ciesz rozmową!

Cierpliwość

- Porozumiewanie się za pomocą AAC zajmuje więcej czasu niż mowa. Choć może być to trudne, powinniśmy zawsze czekać na koniec wypowiedzi naszego rozmówcy.
- Nie skupiaj się wyłącznie na słuchaniu – zwróć uwagę na inne sposoby komunikacji: mimikę, wokalizację, gesty. Mogą one czasem wyjaśnić to, co w wypowiedzi słownej było niezbyt jasne.

Spokój

- Ponieważ „mowa” użytkownika AAC jest zwykle wolniejsza od naturalnej, trudniej jest mu przerwać twoją wypowiedź. Patrz uważnie na swojego rozmówcę, by zauważyć każdy sygnał oznaczający, że chce on coś powiedzieć.
- Nie zakładaj, że wiesz, co ktoś korzystający z AAC chce powiedzieć. Staraj się czekać i pozwól mu rozpocząć konwersację oraz kontrolować jej przebieg, choć nie zawsze będzie odpowiadał na to, co powiedziałaś.

Sposób zadawania pytań też jest ważny

- Kiedy o coś pytasz, staraj się nie zadawać więcej niż jedno pytanie na raz – daj użytkownikowi AAC czas na odpowiedź, zanim pytasz o coś następnego.
- Staraj się raczej zadawać pytania otwarte, typu: „Co robiłeś wczoraj wieczorem?”, niż zamknięte, na które można odpowiedzieć tylko „tak” lub „nie”, na przykład: „Czy wczoraj wieczorem oglądałeś telewizję?”

Zgadywanie – nie wszystko jest takie proste!

- Niektórzy ludzie wykorzystujący AAC używają tylko słów kluczowych, a nie pełnych zdań. Będziesz musiał odgadnąć lub odpowiednio zinterpretować to, co twój rozmówca chce powiedzieć. Upewnij się zawsze, czy twoja interpretacja jest właściwa.
- Czasem wskazane jest, by odgadywać, co użytkownik AAC chce powiedzieć, zanim skończy on swoją wypowiedź. Niektórzy ludzie są zadowoleni, kiedy to robisz, inni tego „nienawidzą”. Zapytaj osoby, z którą rozmawiasz, czy możesz odgadywać sens jej wypowiedzi, zanim ją skończy. Jeśli powie „nie”, musisz cze-

kać, aż skończy mówić. Jeśli próbujesz zgadywać, zapytaj, czy to, o czym pomyślałeś, jest tym, co twój rozmówca chciał powiedzieć.

Niezrozumienie komunikatu

- Nie udawaj, że wszystko rozumiesz, jeśli tak nie jest. Niech użytkownik AAC, z którym rozmawiasz, ma świadomość, ile zrozumiałeś. Powiedz, że nie rozumiałeś wszystkiego i poproś o powtórzenie lub powiedzenie tego innymi słowami. Możesz poprosić o pokazanie, co ma na myśli za pomocą gestów lub mimiki, albo wskazanie rzeczy, o której mowa (o ile jest to możliwe). Jeśli potrafi literować, poproś, by przeliterował słowo, którego nie mogłeś zrozumieć. Być może jakaś inna osoba rozumiała wszystko – spytaj swojego rozmówcę, czy jest w pobliżu ktoś, kto wie, o co chodzi.
- Czasem problem jest spowodowany hałasem. Jeśli masz trudności ze zrozumieniem wszystkiego, zmieńcie miejsce rozmowy na spokojniejsze lub przycisz radio czy telewizor.

Spoglądanie na rozmówcę

- Czasem jeden grymas twarzy znaczy więcej niż tysiące gestów i znaków. Paulo Coelho napisał: „Może istnieć sto sposobów komunikowania się we współczesnym świecie, ale nic nie zastąpi ludzkiego spojrzenia” [P. Coelho, *Być jak płynąca rzeka*].

Zakończenie

Od słuchacza bardzo wiele zależy. Dzięki jego otwartości, życzliwości i cierpliwości osoba niemówiąca bądź mająca problem z wyraźnym mówieniem może nabrać pewności siebie i pełniej uczestniczyć w kontaktach interpersonalnych.

Warto jeszcze raz, na koniec, przypomnieć, że porozumiewanie się jest warunkiem koniecznym do budowania dobrych relacji z ludźmi, rozumienia i bycia rozumianym. Poprzez swoją odpowiedzialną postawę aktywnego słuchacza możemy pomóc osobie niemówiącej w pełni uczestniczyć w życiu społecznym.

Nikt z nas nie żyje w próżni, wszyscy potrzebujemy innych ludzi, zarówno do osiągania swoich celów jak i dla samej przyjemności obcowania z nimi. Warto zadbać o dobre relacje z rozmówcą, wzajemną życzliwość i szacunek.

Żyjemy w społeczeństwie, w którym nieraz możemy napotkać człowieka „niemówiącego.” Chciałabym bardzo, żeby zdanie wypowiedziane nie tak dawno na placu zabaw przez mamę do swojego dziecka: „nie baw się z tą dziewczynką, bo ona nie mówi...”, było tylko wyjątkiem, niechlubnym wyjątkiem.

Literatura:

- Błeszczyński J., *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków 2006.
- Coelho P., *Być jak płynąca rzeka*, Warszawa 2007.
- Grycman M., Kaniecka K., *Porozmawiajmy*, Bydgoszcz 2001.
- Grycman M., *Materiały z warsztatów*, Działdowo 2011.
- Johnson, W.D., *Podaj Dłoń*, Warszawa 1992.
- Minczakiewicz E.M., *Komunikacja – mowa – język w diagnostyce i terapii zaburzeń rozwoju i młodzieży niepełnosprawnej*, Kraków 2001.
- Smyczek A., Bolon B., Bobińska-Domżał A., Guzik J., *Twoje znaki, moje słowa i zabawa już gotowa*, Kraków 2006.
- Tetzchner S. von, Martinsen H., *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*, Warszawa 2002.

„MÓWik – proteza mowy” jako szansa komunikacyjna dla osób niemówiących

Umiejętność komunikowania się jest podstawą egzystencji człowieka jako istoty społecznej. Słowo „komunikować” nie zamyka procesu porozumiewania się w ciasnych ramach mowy ustnej, nie kieruje na przekaz drogą werbalizowania. Przez wzgląd na powszechność tego typu komunikatów pierwsze skojarzenia z komunikowaniem się związane są z umiejętnościami lingwistycznymi. Właśnie dlatego osoba porozumiewająca się w sposób inny niż wszyscy, może budzić zachwyt i podziw, ale także strach i niepewność. Bariery komunikacyjne nie pozwalają osobie niemówiącej na optymalne komunikowanie się ze środowiskiem:

Mogą one wynikać z braku możliwości porozumiewania się z innymi, uczestnictwa w zajęciach niesprzyjających komunikacji, braku rozpoznania istniejących modalności komunikacyjnych i niezdolności do prawidłowego interpretowania prób porozumiewania się osób niepełnosprawnych [M. Grycman, 2006, s. 151-152].

Augmentative and Alternative Communication, w skrócie AAC, to anglojęzyczna nazwa komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Określenie to powstało dla opisanie metod porozumiewania się, które mogą być stosowane razem z mową w celu podniesienia efektywności komunikacji (wspomagające) i tych, których można użyć zamiast mowy – alternatywne [A. Warrick, 1999, s. 4]. Zadaniem komunikacji wspomagającej jest pomoc w porozumiewaniu się osób mających problem w posługiwaniu się metodą werbalną. Użytkowników AAC można podzielić na trzy główne grupy według kryterium odnoszącego się do funkcji, jaką system komunikacji spełnia w ich życiu codziennym:

- a) grupa ekspresji językowej;
- b) grupa dzielona na dwie podgrupy:
 - rozwojową – komunikacja alternatywna i wspomagająca jest tu częścią procesu służącego rozwojowi mowy;

- sytuacyjną – wspomaganie mowy przez wykorzystanie różnych środków i strategii, a także sprawdzanie rozumienia rozmówcy;
- c) grupa języka alternatywnego [S. von Tetzchner, H. Martinsen, 2002, s. 63-65; M. Grycman, 2004, s. 17].

Użytkownikami programu MÓWik mogą zostać osoby z każdej z wymienionych grup. Osoby z grupy języka ekspresyjnego rozumieją mowę, ale nie są w stanie się nią posługiwać – nie mogą mówić lub mówią niewyraźnie, przez co nie są rozumiane przez odbiorców. Natomiast osoby z grupy języka alternatywnego uczą się rozumienia i posługiwania systemami alternatywnymi. Forma ta jest również potrzebna rozmówcom do komunikowania się z nimi [S. von Tetzchner, H. Martinsen, 2002, s. 65]. Są to osoby z mózgowym porażeniem dziecięcym, afazją, po wylewach, wypadkach, guzach mózgu, z autyzmem, zespołem Downa. Należą do nich również osoby z innymi schorzeniami i niepełnosprawnościami utrudniającymi sprawne porozumiewanie się z otoczeniem. Głównym celem pracy z tą grupą jest dobranie takiej formy porozumiewania się, która stanie się środkiem ekspresji przez całe życie. Środek ten powinien być czytelny i przejrzysty zarówno dla użytkownika, jak i dla osób wchodzących z nim w interakcje.

Trudności w porozumiewaniu się wpływają na każdą sferę życia i funkcjonowania człowieka, bez względu na jego poziom inteligencji, płeć czy wiek. Niewątpliwie brak mowy wpływa na opóźnienia w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, a przede wszystkim społecznym. Brak możliwości wypowiedzenia się prowadzi do frustracji, poczucia zależności, braku autonomii, a odzwierciedla się w niskiej samoocenie i samoakceptacji. W niektórych przypadkach prowadzi do depresji i nerwic. Dążenia specjalistów od komunikacji, także alternatywnej, nakierowane są zatem na podnoszeniu poziomu komunikacji międzyludzkiej – jej jakości, uniwersalności oraz dostępności.

MÓWik – proteza mowy: charakterystyka programu

Program MÓWik został stworzony przez Ewę Przebindę (krakowskiego pedagoga specjalnego, logopedę, specjalistę do spraw komunikacji alternatywnej) oraz jej współpracowników. Jest to aktualnie jedyny polski program do komunikacji dla osób z zaburzeniami mowy. Jest to program oparty na znakach graficznych – jak Pictogram Ideogram Communication (piktogramy) czy Picture Communication Symbols (symbole PCS) [S. von Tetzchner i H. Martinsen, 2002, s. 17-18]. Przez wzgląd na postępujący proces globalizacji i technologizacji życia przeciętnego człowieka postanowiono wykorzystać urządzenia i oprogramowania, dostępne na rynku, a również służące komunikacji. Dlatego program przeznaczony jest na tablety i smartfony z ekranami dotykowymi i systemem Android.

Twórcy programu postawili sobie dwa cele: dostępność i funkcjonalność. Pierwszy wiąże się ze stworzeniem programu do komunikacji alternatywnej, który będzie bazował na technologii komputerowej, ale jednocześnie jego cena będzie przystępna dla polskiego użytkownika, a używanie go nie będzie wymagało umiejętności komputerowo-technologicznych. Program został więc przetestowany na wielu urządzeniach, m.in. na HTC, Samsung, DELL, Acer, LG, Sony, Asus, Toshiba. Testy wciąż trwają, a lista urządzeń testowanych jest coraz dłuższa. Ważnym aspektem w trakcie tworzenia była także próba zwrócenia uwagi na ograniczenia językowe istniejących urządzeń do komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Dla polskich użytkowników największe trudności sprawia fakt, że nie są one wyposażone w tablice w języku polskim. Drugi cel – funkcjonalność – opiera się na założeniach pracy z osobami z grupy ekspresji językowej. Komunikacja alternatywna i wspomagająca dla tego rodzaju użytkowników staje się ich najważniejszym środkiem ekspresji i to przez całe życie. Dlatego ważne jest, aby mogli ją stosować w każdej sytuacji i bez większych przeszkód, by była na tyle funkcjonalna, aby zostali zrozumiani i mogli swobodnie wchodzić w interakcje nie tylko z bliskimi sobie osobami. Wprowadzono poniższe udogodnienia:

- program jest gotowy do pracy z osobą niepełnosprawną zaraz po uruchomieniu i zainstalowaniu go na urządzeniu;
- nie wymaga tworzenia tablic, ponieważ są one już dostępne;
- tablice można dodawać i budować w zależności od potrzeb użytkownika;
- szybkość opanowania sprzętu zależy od możliwości komunikacyjnych i intelektualnych osoby niepełnosprawnej;
- program umożliwia dodawanie własnych symboli, obrazków i zdjęć, które mogą usprawnić komunikację;
- program pozwala na dodawanie na miejsce tablic MÓWika symboli z innych systemów komunikacji, z których korzysta użytkownik, np. Makaton, PCS, Piktogramy, Bliss i inne;
- dzięki wirtualnej klawiaturze, osoby potrafiące pisać, mają możliwość pisania w polu dialogu – zapisana informacja zostanie wypowiedziana na głos [<http://www.mowik.pl/program.php>].

Zasada działania programu MÓWik opiera się na dwóch czynnościach:

- użytkownik wybiera symbole widoczne na ekranie,
- urządzenie, dzięki wbudowanemu syntezytorowi mowy Ivona, wypowiada głośno wskazane słowa.

Program ma wbudowany głos damski i męski, dzięki czemu użytkownik posługuje się głosem adekwatnym do płci. W kontekście działania MÓWika nie sposób nie zgodzić się z drugim członem jego nazwy. Określenie *proteza mowy* trafnie odzwierciedla jego przeznaczenie.

Wymagania systemowe, tablice i symbole programu MÓWik

Użytkownicy MÓWika, jako programu komunikacji alternatywnej i wspomagającej opartej na znakach graficznych oraz nowoczesnej technologii, powinni pamiętać o wymaganiach technicznych, a także możliwościach komunikacyjnych, jakie wiążą się z używaniem programu, zwłaszcza w miejscach publicznych. Wymagania systemowe programu to:

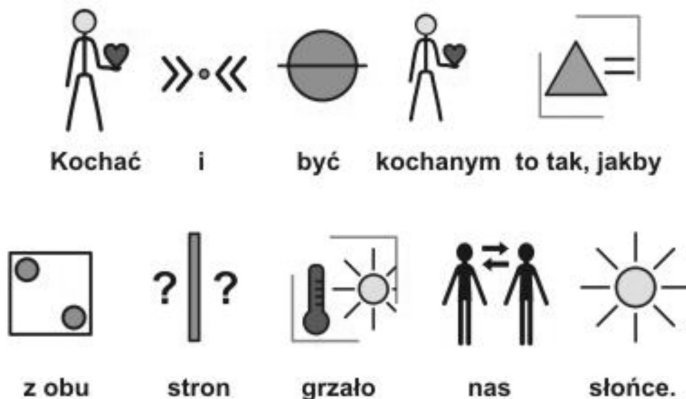
- system operacyjny Android (wersja 2.3 lub wyższa),
- slot karty pamięci micro SD,
- wyświetlacz, minimum 3 cale,
- procesor minimum 1 GHz [<http://www.mowik.pl/program.php>].

Tworzenie tablic komunikacyjnych związane jest sytuacjami, w których uczestniczy dany użytkownik; miejscami, w których najczęściej przebywa; osobami, z którymi najczęściej się spotyka, a także własnymi zainteresowaniami, o których opowiada. Może on również tworzyć specjalne tablice na określone okazje – sytuacje społeczne, np. pójście do teatru, wizyta w operze.

W przypadku MÓWika odpowiednie połączenie symboli pozwala na tworzenie wyrażeń poprawnych gramatycznie, bez znajomości zasad gramatyki. Jednak warto pamiętać, iż symbole w trakcie tworzenia tablic można podpisać zgodnie z polskimi regułami gramatycznymi (rys. 1).

Rysunek 1:

Cytat Davida Viscotta przedstawiony za pomocą symboli MÓWika



Źródło: [facebook.com/photo.php?fbid=458268030915445&set=pb.124501530958765.-2207520000.1372842425.&type=3&theater](https://www.facebook.com/photo.php?fbid=458268030915445&set=pb.124501530958765.-2207520000.1372842425.&type=3&theater)

Dzięki temu osoby niemówiące nie są ograniczone w swoich komunikatach do wyrażania myśli i potrzeb w sposób ubogi i niedbały. Podwyższa to jakość porozumiewania się, a także wpływa na poziom rozumienia komunikatu przez odbiorcę. Natomiast połączenie tablic pozwala na budowanie dłuższych, kilkuwyrazowych wypowiedzi. Słownictwo jest połączone ze sobą tematycznie, co oznacza, że w danej kategorii znajdują się zarówno rzeczowniki, jak i czasowniki oraz całe zwroty, pytania czy słownictwo związane z opisywaniem, komentowaniem, wyrażaniem swojego zdania w obrębie określonej tematyki.

Przez wzgląd na potrzeby i możliwości językowe użytkowników program MÓWik podzielono na trzy odrębne poziomy:

Dziecko 1

Tablice z tego poziomu, jak wskazuje nazwa, przygotowane są głównie dla dzieci. Słownictwo z tego poziomu związane jest z najbliższym otoczeniem dziecka i tematami, o których można z nim porozmawiać, a więc np. dom, przedszkole, rodzina, zabawki, jedzenie, pilne potrzeby. Układ tablic pozwala na budowanie prostych i jednocześnie poprawnych wypowiedzi dzieciom, które nie potrafią robić samodzielnie.

Dziecko 2

Tablice z tego poziomu są nieco bardziej rozbudowane. Zawierają one tablice z pakietu „Dziecko 1”, a także tablice umożliwiające budowanie wypowiedzi bardziej złożonych. Użytkownik może: komentować, mówić o przeszłości i przyszłości, opisywać ludzi, przedmioty. Słownictwo zostało poszerzone o nowe dziedziny i miejsca. Dziecko może podzielić się wiedzą, wyrazić swoje zdanie, zadawać pytania, uczestniczyć w dialogu.

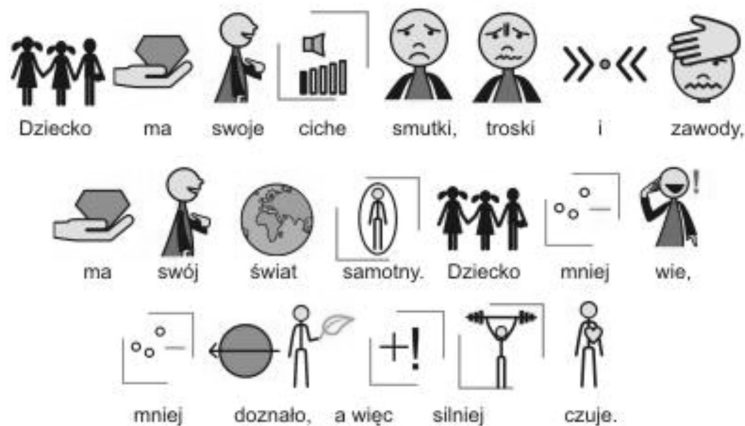
Dorosły

Tablice zawierają słownictwo dostosowane do potrzeb osób dorosłych. Dotyczy ono życia codziennego oraz zawodowego. Zawiera zwroty specjalistyczne, dzięki czemu pozwala na komunikowanie się np. z lekarzem, opiekunem, rehabilitantem itp. Ponadto użytkownicy mogą budować wypowiedzi w czasie przeszłym, przyszłym i teraźniejszym (rys. 2) [<http://www.mowik.pl/program.php>].

Niewątpliwą zaletą tablic komunikacyjnych programu MÓWik jest rozróżnienie płci, nie tylko w odmianie fleksyjnej wyrazów, ale także w zainstalowanych głosach oprogramowania *Ivona*. Tablice są dynamiczne i mieszczą się w jednym urządzeniu, a poruszanie się między nimi nie wprowadza chaosu. Warto także podkreślić, że poszczególne tablice mogą być uzupełniane o symbole mające największe znaczenie dla użytkownika. Prosząc o kanapkę, użytkownik otwiera tablicę z symbolami swoich ulubionych produktów, z których owa kanapka powinna się składać [<http://mowik.pl/index.php/program>].

Rysunek 2.

Cytat Janusza Korczaka przedstawiony za pomocą symboli MÓWika



Źródło: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=483050301770551&set=pb.124501530958765.-2207520000.1372842425.&type=3&theater>

Słownik MÓWika aktualnie liczy 5 tysięcy symboli, a liczba ich stale wzrasta [<http://www.mowik.pl/symbole.php>]. Symbole łatwo kojarzą się z danym pojęciem, są przejrzyste i czytelne. Poszczególne tablice pozwalają na zadawanie pytań, komentowanie, wyrażanie swoich poglądów, stanów uczuciowych, zawierają najczęściej używane zwroty, adekwatne do czasu czy miejsca. Symbole są pogrupowane w kategoriach (rys. 3), np. zwierzęta, emocje, jedzenie, miejsca, określenia, osoby, obiad, itp., co pozwala na łatwe i szybkie ich odnajdywanie.

Rysunek 3.

Przykładowe kategorie programu MÓWik



Źródło: <http://www.mowik.pl/symbole.php>

Symbole można umieścić na kolorowym tle, według określonych zasad:

- pomarańczowy – osoby,
- zielony – czynności,

- niebieski – określenia,
- żółty – pozostałe rzeczowniki,
- różowy – zwroty konwersacyjne,
- biały – inne,
- czerwony – szybkie potrzeby.

Dzięki takiemu rozróżnieniu łatwiej odnaleźć potrzebny symbol. Ponadto użytkownicy, mający problemy wzrokowe, mogą dopasować wielkość tablic do swoich potrzeb.

Codziennosc stwarza człowiekowi sytuacje, w których musi on korzystać z umiejętności, jakie posiada i rozwija, będąc uczestnikiem życia społecznego. Umiejętnością życiową, która ma wpływ na wszystkie aspekty funkcjonowania w najbliższym środowisku, jest komunikowanie się. Obserwując, w tym kontekście, osoby niepełnosprawne zauważyć można, że przekaz informacji przyjmuje różne formy. Porozumiewanie się otwiera przed nimi świat możliwości, poszerzania horyzontów, rozwoju emocjonalnego i społecznego. Dzięki różnorodności form komunikacji osoby mające trudności z wyrażaniem swoich myśli, emocji, odnajdą sposób dostosowany do ich indywidualnych potrzeb. Jednym z nich może stać się – „MÓWik – proteza mowy”, najnowszy i w pełni polski program, którego głównymi cechami jest dostępność i funkcjonalność.

Literatura:

- Grycman M., *Teoretyczne podstawy komunikacji wspomagającej i alternatywnej*, [w:] *Wiem, czego chcę! Doświadczenia polskich terapeutów i użytkowników wspomagających sposobów porozumiewania się (AAC)*, red. M. Grycman, A. Smyczek, Kraków 2004.
- Grycman M., *Efektywność stosowania systemów komunikacji alternatywnej i wspomagającej u dzieci z ciężkimi zaburzeniami porozumiewania się na przykładzie Samodzielnego Publicznego Ośrodka Terapii i Rehabilitacji dla Dzieci w Kwidzynie*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J.J. Bleszyński, Kraków 2006.
- Tezchner S. von, Martinsen H., *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*, Warszawa 2002.
- Warrick A., *Porozumiewanie się bez słów. Komunikacja alternatywna i wspomagająca na świecie*, Warszawa 1999.

Netografia:

<http://www.mowik.pl> [dostęp: 16.06.2013, godz. 17:20]

<https://www.facebook.com/programMOWIK?ref=ts&fref=ts> [dostęp: 16.06.2013].

Edukacjologiczne ukształcanie sfery publicznej

Sformułowany przez nas temat w sposób jednoznaczny sugeruje, że sfera publiczna ma być „uksztalcana” przez edukacjologię. Powyższa teza oznacza, że to, co w swojej strukturze podpada pod sferę publiczną, którą możemy sprowadzić do układu o charakterystyce systemowej, podlega „uksztalceniu”, która w jakiś sposób jest normalizowana przez edukacjologię, a więc pewien proces, na który – jak nazwa wskazuje – składają się edukacja i logos. Mówiąc jeszcze inaczej, należy stwierdzić, że edukacjologia jest mechanizmem, której „uksztalcany” nośnik przyczynia się do kształtowania sfery publicznej. Przy czym należy mieć jeszcze na uwadze jedno złożenie, które jest związane z „uksztalceniem” i które łączy sferę publiczną z habitusem. „Ukształcenie” kształtując formę treści sfery publicznej, poprzez powiązanie z edukacjologią, podlega refleksywności, dzięki której w sposób zwrotny może odnosić się do siebie i przekraczać habitus, który ogranicza przemiany, jakie mogą dokonać się w sferze publicznej. Wyjaśnienie i zrozumienie rzeczony przez nas idei (tezy) wymaga wyjaśnienia kilku zasadniczych kategorii. Interesować nas będą takie pojęcia, jak: działanie, edukacja, logos, edukacjologia, „uksztalcenie”, habitus, sfera publiczna. Wyjaśnienie wyróżnionych pojęć będzie stanowić dla nas teoretyczny punkt wyjścia, dzięki którym spróbujemy wyjaśnić zależność sfery publicznej od czynników edukacyjnych w powiązaniu z logosem, co, naszym zdaniem, sprawia, że ich narzędziowy charakter powinien przełożyć się na sferę praktyczną. Będziemy zatem szukać odpowiedzi na następujące pytania: Jak należy rozumieć edukacjologię, działanie, „uksztalcenie” habitus i sferę publiczną? Czy rzeczywiście edukacjologia ma istotny wpływ na „uksztalcenie” sfery publicznej? Jeżeli tak, to, jakie warunki muszą być spełnione? Jaki jest związek między procesualnym wymiarem działania a „elementami” edukacji? W jaki sposób „uksztalcane” działania edukacjologiczne umożliwiają przekraczanie habitusu, który normalizuje struktury społeczne i odnoszące się do nich ludzkie zachowania/działania – i mieć wpływ na przemiany form i treści sfery publicznej?

W artykule, w pierwszym rzędzie będziemy dążyć do wyjaśnienia pojęcia edukacja, który sprowadzimy do trzech form: *educere*, *educare* i *edocere*. Przy czym, aby dokonać, w sposób założeniowy, rozdzielania sfery publicznej od habitusu, to najpierw nawiążemy do poglądów H. Arendt i jej stanowiska na temat działania. W ramach jej rozważań dotyczących działania proponujemy jego procesualne rozumienie, odwołując się do takich pojęć, jak: *archein*, *energheia* i *prattein*. Powyższy podział jest dla naszych poglądów kluczowy, ponieważ źródła ludzkich działań (*archein*) nie muszą być dopełniane przyczynowo i ich efekty w postaci *pratein* mogą być nieprzewidywalne. Następnie wyjaśnimy sens znaczenia pojęcia edukacjologii, na która składają się: edukacja i logos. Edukacja, która kształtuje całokształt zdolności życiowych jednostek, składa się z trzech dopełniających ją form oddziaływań *educere*, *educare* i *edocere*, które pełnią funkcje wydobywające, kształtujące i organizujące. Natomiast logos, zgodnie z etymologią, jest tym, co zespala, gromadzi i pozwala wypowiedzieć się edukacji. Edukacjologia łącząc w sobie formy oddziaływań edukacyjnych i wypowiedający się logos, stają się narzędziami procesualnego działania, którego sensem i zasadniczą funkcją jest „ukształcalność”. Wyjaśniając sens znaczenia tego pojęcia, położymy nacisk na jego performatywny (wykonawczy) wymiar, którego „spełnienie” odzwierciedla się w „doskonałości kształtowania” prowadzącej w konsekwencji do wypracowania praktyk społecznych normalizowanych przez habitusy. W konsekwencji poszukując związków powiązań między edukacjologią a habitusem, nawiążemy do poglądów P. Bourdieu. Podamy jego definicje habitusu, pola i kapitału symbolicznego. W końcu przejdziemy do omówienia sfery publicznej. W tym temacie odwołamy się do dyskursu publicznego i dopełnimy zasadność przyjętych tez i sformułowanego w artykule tematu.

Pierwszą interesującą nas kategorią jest edukacja, którą można pojmować na wiele sposobów. Mając jednak na uwadze jej procesualny charakter, który warunkuje zdobywanie wiedzy i tym samym przyczynia się przekształcania ludzkiej osobowości, to należy odwołać się do etymologii takich pojęć, jak: *educere*, *educare* i *edocere*. Ich wybór wynika z prostego faktu. Każde z nich może być rozumiany jako pewien etap dopełnianego, powiemy performatywnie rozumianego działania, na które składają się: jego inicjacja, trwanie i dopełnianie. Oznacza to dla nas, iż samo działanie jest niezdeterminowane, że każdy z tych trzech elementów może doprowadzić – to samo, niby identyczne – źródłowe działanie do różnych jej efektów. To tak, jak, dla przykładu, w „rytuale przejścia”, podczas którego mamy do czynienia z wieloma czynnościami o charakterze obrzędowym [van Gennep, 2006]. W jego „środkowej” trzyetapowej formie, pojawia się tzw. *communitas*, w której jednostka zostaje pozbawiona swojej tożsamości po to, aby za chwilę stać się kimś „innym” [Turner, 1982, s. 99]. Obrzęd zakończenia roku szkolnego z wręczeniem świadectw, akt zawarcia małżeństwa czy też pochowanie zmarłego są tego społeczno-kulturowymi przykładami. Podobnie, acz w nieco inny sposób, podchodzi

do działania H. Arendt [2010, s. 205-280], która wiąże je z takimi pojęciami, jak: *archein*, *energheia* i *prattein*. Poświęćmy tej propozycji nieco więcej uwagi, albowiem okaże się ona istotna dla naszych rozważań.

W zasadzie pojęcie działanie u swoich etymologicznych źródeł wywodzi się z greckiego słowa *archein* i oznacza początek jakiegoś procesu. Greckie słowo *archein* tłumaczone jest jako: „rozpocząć”, „prowadzić”, a także „rządzić”. Powiązane jest z greckim słowem *ago*, czyli „prowadzić” oraz z łacińskim *agere* znaczącym „wprowadzać w ruch”, „przewodzić” [Arendt, 2010, s. 207]. Warto zauważyć w tym miejscu, iż pojęcie *ago* jest wpisane w sens znaczenia pedagogiki (*pais* i *ago*), co jest ważne z punktu widzenia kształcenia, kształtowania. Z kolei słowo *prattein* można rozumieć jako „przeprowadzać”, „dokonać”, „ukończyć”. H. Arendt stwierdza, że języki grecki i łaciński posiadają dwa słowa dotyczące czasownika „działać”. Greckim pojęciom *archein* i *prattein* – jak pisze – „odpowiadają dwa czasowniki łacińskie *agere* (‘wprowadzać w ruch’, ‘przewodzić’) i *gerere* (którego pierwotnym znaczeniem jest ‘nosić’, ‘utrzymać’). Wydaje się, jakby każde działanie było tu podzielone na dwie części, zapoczątkowane przez pojedynczą osobę i dokonanie, w które włącza się wielu, „podtrzymując” i „kończąc” przedsięwzięcie, doprowadzając je do końca” [Arendt, 2010, s. 219-220]. To rozgraniczenie działania i wprowadzenie w jego procesualną formę wielu podmiotów sprawia, iż *archein* inicjuje, co jedynie *prattein* i tym samym nie ma wpływu na efekt działania. Oczywiście jest to pewne uproszczenie, ale dlatego, ponieważ między tymi dwoma czasownikami występuje trzeci, który ma wpływ na sens zakończenia działania. Tym trzecim pojęciem jest *energheia*, którą należy traktować jako siłę działającą w sposób neutralny, ukierunkowaną na spajanie tego, co znajduje się w jej obszarze, będąc przy okazji czynnością nie mającą swojego celu, a co najwyżej dążącą do spełniania (*performence*) i urzeczywistniania samej siebie w sobie, i dzięki której dopełnia się inicjacja tego, co zostało rozpoczęte – *archein*. *Anergheia* w rozumieniu Arystotelesa jest aktem, potencją, w którą, jeśli coś jest wpisane, to musi to zaistnieć, dopełnić się i otworzyć na urzeczywistnienie, na ostateczne spełnienie. Stąd przejście *archein* (rozpoczęcia) w *energheia* (aktualizację), dzięki której dopełnia się wykonanie (*performence*) prowadzące (*ago*) do ostatecznego spełnienia i urzeczywistnienia się treści działania w obszarze *prattein*, które przejawiać będzie się w rzeczywistości, tworząc przy okazji ludzkie dzieje. Natomiast cały proces przebiegu działania powinien mieć wpływ na kształtowanie ludzkiej świadomości. W ten sposób propozycja tak rozumianego działania powinna mieć trwałe wpływy na kształtowanie przestrzeni publicznej i w jakimś sensie przestrzeni prywatnej.

Powyższe stanowisko uwidoczni się jeszcze bardziej, jeśli zwróci się uwagę na to, że *energheia* jako to, co sytuuje się „w pomiędzy”, odsłania również działający podmiot i sprawia, że dopełnia się sens bycia człowiekiem, również w jego dziejowej aplikacji. Arendt stwierdza:

W większości mowa i działanie zajmują się owym „pomiędzy”, które jest odmienne w każdej grupie ludzi, z tym, że w większości słów i czynów ich odniesienie *do* jakiejś światowej obiektywnej rzeczywistości jest dodatkiem do odsłaniania działającego i mówiącego podmiotu. Jako że odsłonięcie podmiotu jest integralną częścią wszelkich, nawet najbardziej „obiektywnych” wzajemnych stosunków, fizyczne, światowe „pomiędzy” wraz ze swoimi interesami, zostaje pokryte, jak gdyby porośnięte, zupełnie innym „pomiędzy”, które składa się z czynów i słów, i zawdzięcza swe pochodzenie wyłącznie temu, że działający i mówiący ludzie, czyny i słowa kierują *ku* sobie nawzajem [Arendt, 2010, s. 213].

Te drugie, inne „pomiędzy” filozofka sprowadza do „sieci” międzyludzkich więzi, które w sposób nieuchwytny tworzą ludzkie dzieje i które wpisują się – u swoich źródeł – w sens bycia istotą ludzką, która dla swojego rozwoju i przetrwania potrzebuje więzi z innymi ludźmi.

„Bezimienny”, działający człowiek:

Odsłanianie człowieczego „kto” poprzez mowę i ustanawianie nowego początku poprzez działanie zawsze wpada w istniejącą już sieć, gdzie można odczuć ich bezpośrednie konsekwencje. Razem zaczynają nowy proces, który ostatecznie wyłania się jako unikalna historia życia nowego przybysza, w niepowtarzalny sposób oddziałując na historii życia wszystkich ludzi, z którymi wchodzi on w kontakt [Arendt, 2010, s. 214].

To właśnie *energheia* stanowi motor ludzkich decyzji, postaw, intencji, odczuć, przemyśleń itp., których spełnienie urzeczywistnia się w *prattein*, do którego człowiek w pełni nie ma dostępu.

„Dzianie” się spraw ludzkich jest zatem nieustannie kształtowane. Toteż sieć, w którą wpisuje się człowiek mówiąc i działając, uaktywnia *archein*, *energheia* i *prattein*, które tworząc sens bycia człowiekiem w „świecie”, przekładają się na kształtowanie ludzkiej osobowości, na „odsłanianie człowieczego *kto*”. I jeśli dzianie się dziejów dopełnia się poprzez *archein*, *energheia* i *prattein*, to paralelnie należy przyjąć, iż stawanie się człowiekiem, poprzez kształtowanie się osobowości mogącej uczestniczyć w sieci życia społecznego, powinno dokonywać się poprzez kształtowanie o charakterystyce przystosowującej się, więcej – uczącej się, wpisującej się, podtrzymującej i kreującej model procesualnego działania. Przyjmujemy, że tą procesualną strukturą spełniającą powyższe kryteria jest edukacja. W takiej sytuacji, związek dziania się dziejów i edukacji pozwala w jakimś stopniu mówić o komunikacyjnej relacji między *archein*, *energheia* i *prattein*, a edukacją pojmowaną procesualnie i sprowadzoną do takich pojęć, jak: *educere*, *educare* i *edocere*. Niewątpliwie tak pojęta zależność pozwala widzieć, w jakiś sposób zbieżność między tym, co indywidualne, a tym, co ogólne, powszechne, będzie przejawiać się w niej zależne rozumienie sfery prywatnej podległej edukacji od sfery publicznej.

Jak należy rozumieć edukację sprowadzoną do procesu i składającą się z dopełniającą ją faz? W takiej sytuacji, jak należy rozumieć zarekomendowane już takie pojęcia, jak: *educere*, *educare* i *edocere*?

Samą edukację można pojmować na wiele sposobów. Uogólniając, T. Hejnicka-Bezwińska, w nawiązaniu do źródeł leksykalnych, podaje trzy zakresy jej rozumienia:

1) ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka, a zatem mogą to być oprócz procesów celowościowych (wychowania i kształcenia), także procesy naturalnego wrastania jednostki w grupy społeczne i kulturowe swojego czasu historycznego oraz miejsca, jak również procesy uspołeczniania przez organizację życia społecznego; 2) ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych, czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolnej do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji; 3) ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, rozwój jest określany poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych [Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 469].

Edukację można zatem traktować jako mechanizm koncentrujący w sobie działania, których relacja do świata zewnętrznego, jak i wewnątrz-podmiotowego opiera się na komunikacji, prowadzącej do kształtowania i rozwijania określonych zdolności. Jej identyfikacja przejawia się w płaszczyźnie aktywnego nastawienia „do” – do siebie, do kogoś, do czegoś. Przy czym to aktywne nastawienie wymaga pracy o charakterystyce wiedzotwórczej, a więc zgodnie z tradycją Platońsko-Arystotelesowską, mającą cechy praktyczne (czynnościowe), poietyczne (wytwórcze) i teoretyczne (poznawcze) [Arystoteles, 1990, 1024b 21, 1026b 5, 1064a 10]. Formowanie zatem zdolności życiowo-egzystencjonalnych dopełnia się za sprawą *educere*, *educare* i *edocere*.

Pierwszą z wyróżnionych przez nas kategorii jest *e-ducere*. Etymologia słowa ukierunkowuje nasze rozważania na pojęcie „wy-dobywanie”, a dokładniej na „wy-prowadzanie”, „ujawnianie”, a także „wyzwolenie”, co pozwala doszukiwać się w nim działań intencyjnych, inicjujących, w które – jak się okazuje – są zaangażowane, co najmniej dwa podmioty, z których jeden – w sensie pedagogicznym, „agogicznym” – prowadzi, a drugi jest prowadzony. Powyższe stanowisko jest w zgodzie z rozumieniem tego pojęcia zaproponowanego przez M. Nowaka. Pisze on:

W ramach *educere* wychowawca udziela wychowankowi pomocy w zakresie dobrego przystosowania się do zadań życia społecznego, nie tylko pod względem moralnym, ale także praktycznym, np. w związku z wyborem zawodu i znalezienia swojego miejsca w społeczeństwie [Nowak, 2008, s. 509].

Educere w tym sensie oznacza inicjujące „wydobycie” podmiotu ze stanu „niewiedzy” i wskazanie możliwego do osiągnięcia celu.

Drugim składnikiem edukacji jest *educare*, tłumaczone z łaciny jako „kształcić”. Słowo to oznacza również „oświecać”, „doskonalić”. Takie ujęcie edukacji pozwala założyć, że to, do czego edukacja się odnosi podlega kształtowaniu, ale przede wszystkim doskonaleniu. Tym samym *educare* dopełnia *educere* i sprawia, że edukacja okazuje się wykonawczym (performatywnym) mechanizmem prowadzącym do zmiany. Przy czym, aby zmiana mogła zajść i dokonać się, to powinna mieć charakter zorganizowany – i temu służy trzecie dookreślenie edukacji, a mianowicie *edocere*.

Słowo *edocere*, w zasadzie może być sprowadzone do takich znaczeń, jak: „poczuć”, „instruować” czy „organizować”. Zdaniem M. Nowaka pełni ono funkcje poznawczą i organizacyjną. Jego znaczenie jest dlatego istotne, ponieważ:

(...) wiąże się ze sferą wychowanka, z jego rozumnością i zdolnością do poznania obiektywnego z zachowaniem zasad logiki, dialektyki i metodologii poznania naukowego (...) [Nowak, 2008, s. 509].

Edocere dopełnia zatem sens znaczenia edukacji, albowiem, jeśli *educere* prowadzi do aktywności, a *educare* przekształca, to *edocere* organizuje to, co podlega przemianie.

Zespolenie tych trzech składowych edukacji, które czynią ją narzędziem kreacji rzeczywistości ludzkiej, dopełnia się za sprawą logosu, który je przenika i nadaje wraz z edukacją temu, do czego się odnosi edukacyjologiczną formę. W takiej sytuacji należy odwołać się do etymologii znaczenia słowa *logos*.

Pojęcie *logos* jest spokrewnione z czasownikami *lego* i *legein*, które pierwotnie oznaczały: „gromadzenie się”, „zbieranie się” (wokół czegoś), „układanie” [Narecki, 1999]. W tak pojętej czynności *lego* obejmowało działania zespalaające, szeregujące, sortujące itp., które miało na celu składanie (bytowanie) jednej rzeczy obok drugiej, tworzenie pewnego zbioru rzeczy podobnych lub bytowania jednej rzeczy przy drugiej, konstytuując przy tym pewien ciąg tego, co jest podobne (np. parkiet na podłodze mieszkania). Już u Homera pojęcie *lego* prowadzi do słowa *logos*, które było pojmowane jako czynność mówienia wraz z jej rezultatem, czyli słowem [Narecki, 1999, s. 19]. To przejście z gromadzenia do mówienia, poprzez które odsłania się – wspomniane – „kto”, pozwala spojrzeć na *logos* jak na ideę, która spaja i wypowiada się, czy też pozwala wypowiedzieć się podmiotom, ideom czy rzeczom zespolonym, by w końcu one same mogły się pojawić w konkretnej, „rzeczowej” formie. *Logos* zatem jednoczy treści edukacji, pozwala im się wypowiedzieć i przysposabia do działania. Możemy przyjąć, że *logos* jest tym, co nadaje formę edukacji, a spajając ją, tworzy jej strukturę złożoną z *educere*, *educare* i *edocere*, której praktyczny, a więc i działaniowy charakter odznacza się w tym, w czym się przejawia i przez co/kogo się wypowiada. W szczególności, dotyczy to działającego człowieka,

którego aktywność odzwierciedla się nie tylko w kreacji własnej osobowości, ale także w strukturach życia społecznego, jak i w samych dziejach. I właśnie tak pojmowane działanie składające się z *archein*, *energhei* i *prattein*, nabiera wymiaru kształtującego, zedukowanego logostycznie, co w rezultacie daje nam pewne narzędzie kształtująco-poznawcze, które określamy mianem edukacji.

Edukację możemy zatem pojmować jako ideę, w której zespala się sens edukacji i logosu (*educere*, *educare* i *edocere*) w jednorodną całość, której ostateczną i zasadniczą funkcją staje się „uksztalcalne” w sposób procesualny działanie. Z kolei pojęcie „uksztalcalność” to nie forma językowego dopełniania sensu rzeczonych tutaj idei, ale istotna kategoria myślowa, która odgrywa zasadniczą rolę w rozumieniu edukacji i pedagogiki. Edukacja łącząc w sobie formy oddziaływań edukacyjnych i wypowiadający się logos, staje się – jak wspomnieliśmy – narzędziem procesualnego działania, którego sensem i zasadniczą funkcją jest „uksztalcalność”.

„Uksztalcalność” oznacza dopełnianie się wykonawczych (performatywnych) działań, których spełnienie dokonuje się w samym procesie, jakim jest wykonawcze działanie. Sam bowiem proces działania, mając wymiar „wykonawczy”, zawiera w sobie pedagogiczne prowadzenie (*ago*), które samo w sobie prowadzi do spełnienia i sprawczo „daje”, obdarza to, w czym się przejawia „uksztalcalnością”. To między innymi, V. Turnera, w nawiązaniu do starofrancuskiego słowa *perfournir* znaczącego: „wypożyczać”, „dostarczać coś w pełni” doszukiwał się w działającym „wykonaniu” czynnika prowadzącego w sposób procesualny do „spełnienia” [Pacanowsky, O’Donneill-Trujillo, 1996, s. 290-291]. „Uksztalcalne” zatem „prowadzenie” (*ago*) okazuje się nośnikiem „wykonania” – nośnikiem, który pojawia się w akcie odnoszenia się prowadzącego działania do siebie, ponieważ przez to odnoszenie dopełniają się „działaniowe” możliwości performatywnego (wykonawczego) spełnienia.

„Uksztalcalność”, która pojawia się w samym procesie „dziania się” jest zbiorem złożonym z ciągów wydarzeń, „wypożyczając” je – poprzez edukacyjne wykonania – w działania normalizowane przez *archein*, *energhei* i *prattein*. Przy czym to „wykonawcze” „wypożyczenie” wydarzeń, dokonujące się poprzez „uksztalcalność”, podlega „uksztalcalności” w tym sensie, że „uksztalcalność” poprzez edukacyjne wykonanie (w jakimś sensie pedagogiczne prowadzenie) wyznacza „sobą” przestrzeń dla aktywnego spełnienia się działania, które należy wiązać z kulturą, jej wytworami (praktykami) i jej pierwotnym – etymologicznie rzecz ujmując – znaczeniem, odwołującym się do „uprawiania”, „kultywowania”. Albowiem, aby działanie „spełniało” się, „uksztalcalność” musi przynuszać do pracy-aktywności, prowadząc do „stwarzania” wytworów „kultywowanych”, nad którymi trzeba pracować, albowiem w pracy (jako działanie i mówienie) i poprzez pracę dopełnia się właściwy sens „uksztalcalności”. Zauważmy, że słowo to wywodzi się z języków niemieckiego (*Bildsamkeit*) i francuskiego (*perfec-*

tibilibite). W pierwszym przypadku znaczenie pochodzi od słowa *Bildung*, określające: „kształcenie”, „kształtowanie”, a w drugim od słowa „doskonałość” [Stępkowski SDB, 2008, s. 8-9], rozumianą jako zdolność do doskonalenia (się!), co daje pewien neologizm „doskonałokształtność”. „Ukształcalność” – w takim rozumieniu – nadaje procesowi działania formę, która, niejako z natury, dąży do doskonałości, co przyczynia się do kształtowania praktyk społeczno-kulturowych normalizowanych przez habitusy. Dla P. Bourdieu, habitusy to:

(...) systemy trwałych i przekładalnych dyspozycji, ustrukturuowanych struktur, predysponowanych do tego, by funkcjonować jako struktury strukturujące, czyli jako zasady generujące i organizujące praktyki oraz wyobrażenia [Bourdieu, 2008, s. 72-73].

Wydaje się, że jasniej ideę habitusu opisuje A. Kłosowska, która stwierdza: „Habitus pośredniczy między strukturą społeczną, która go kształtuje, a twórcą, nigdy do końca niezdeterminowaną aktywnością jednostki, której funkcję stanowi” [Kłosowska, 1998, s. 71]. Edukacjologia pośredniczy zatem w kształtowaniu świata i jednostki, które są „formami” niepełnymi, niedokonanymi, przejawiającymi się i stającymi się. W tym kontekście człowiek „(...) nie jest ani przygodnym, izolowanym ‘ja’, ani częścią ‘my’, nie ‘jest’, lecz ‘staje się’ [Rewers, 2000, s. 86].

„Ukształcalność” dopełnia edukacjologię i sprawia, że jej kształtujące „jestestwo” podlega udoskonalaniu. Dlatego treści edukacji (*educere, educare i edocere*) stają się oprzyrządowaniem działania (*archein, energhei i prattein*), które uczestniczy w „stawaniu się” człowiekiem i rzeczywistości, w której człowiekowi przychodzi istnieć. Przy czym „stawanie się” zależne jest od logosu, który można rozumieć na co najmniej dwa sposoby. K. Deutsch rozróżnił i uzasadnił różnicę między takimi pojęciami, jak „połączenie” i „integracja” [za Griffiths, 1999, s. 177 i in.]. Połączenie nie zawsze oznacza integrację, albowiem zabór jakiś terenów oznacza połączenie (przyłączenie), ale nie musi oznaczać integracji. W każdym razie mając już teraz na uwadze związek edukacjologii z jej zapośredniczonym poprzez habitus wpływem na kształtowanie praktyk społecznych i ludzkiej osobowości, należy przyjąć, iż sfera publiczna będzie stanowić pole, w obszarze którego dopełniać się będą międzyludzkie relacje, ale samo pole, niczym ateńska agora, powinno być „ukształcane” przez to, co wpływa na kształtowanie całości kształtu ludzkich zdolności, między innymi do „integrowanie” współistnienia, co w sumie wskazuje na, omówioną tutaj, edukacjologię.

Tak znaczący wpływ edukacjologii na „ukształcanie” sfer życia społeczno-kulturowego, a w konsekwencji i publicznego, w obszarze którego dopełniają się formy i treści praktyk społeczno-kulturowych (nauka, etyka, religia, język, technika, obyczaje itd.) oznacza ni mniej ni więcej, że istnienie tych praktyk, które w rezultacie regulują relacje międzyludzkie, jak i rozwój osobowy każdej jednostki z osobna, dopełnia się

poprzez społeczne (prawne) „ukształcanie” pól sfery publicznej, normalizowanych przez edukacjologię. Powyższa teza czy też stanowisko odnosi nas do kategorii habitusu, pola i kapitału symbolicznego. Jak już stwierdziliśmy, habitus należy łączyć z edukacjologią, ponieważ habitus jest kształtowany przez edukacjologię, której *educere, educare* i *edocere* nadaje jednostkom określone dyspozycje i sprawności, które umożliwiają im działania w określonych strukturach społecznych. Same zaś działania, które mają charakter procesualny i fazowy powinny być zależne od pola i kapitału symbolicznego. P. Bourdieu stwierdza:

W kategoriach analitycznych pole można zdefiniować jako sieć lub konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się gra w danym polu [Bourdieu, Wacquant, 2001, s. 78].

Z kolei kapitał symboliczny:

(...) jest dowolną właściwością (...), która postrzegana przez agensów społecznych wyposażonych w kategorie percepcji i oceny pozwalające je dostrzec, poznać i uznać, staje się symbolicznie skuteczna, jak prawdziwa siła magiczna [Bourdieu, 2009, s. 141].

Pojawiające się zatem pola, będące fragmentami struktur społecznych, u swoich źródeł kreują określone pozycje, których definicje wyznaczają umowne miejsca w strukturze, ich rangę, posiadaną władzę i możliwości dopełniania działań (*prattein*). Podmiotowe sytuowanie się w tych miejscach, dokonuje się poprzez wykorzystywanie posiadanych przez jednostki: władzy politycznej, ekonomicznej i kapitału symbolicznego, które ostatecznie składają się na habitus. Habitus jako „wyraz” praktyk-struktur społecznych wpisuje się również w sferę publiczną. Nie oznacza to jednak, że determinuje jej formę. Co prawda, pola habitusów wymuszają na jednostkach określone działania w specyficznych sytuacjach, które bazują na wyuczonych przez nich formach (skryptach), ale to, co dzieje się w sferze publicznej może wykraczać poza normy habitusów. Dlaczego? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy poczynić kilka uwag na temat sfery publicznej.

Już Arystoteles, odnosząc się do obszarów ludzkiej aktywności, dokonał rozróżnienia między sferą prywatną i publiczną, czyli między *oikosem* a *eklezji*. Zdaniem Z. Baumana obie sfery rozgranicza *agora* – miejsce, które pośredniczy w ich ujawnianiu i kształtowaniu. Socjolog pisze:

Agora to miejsce spotkań interesów prywatnych z dobrem publicznym – miejsce niesnasek, waśni, przetargów, ale i wysiłków wzajemnego dogadania się. Agora to miejsce, w którym obie skłócone, lecz dążące do porozumienia strony – dobro pu-

bliczne i dobro prywatne – odnawiają dzień po dniu swoje siły żywotne. Każda z dwu stron przybywa rankiem na agorę z zamiarem odświeżenia i uzupełnienia wiedzy o intencjach i poczynaniach drugiej strony, i każdy opuszcza ją o zmierzchu o nową wiedzę wzbogaconą i chyba przeto mądrzejsza i pewniejsza siebie [Bauman, 2007, s. 19].

Możemy, jak się wydaje, powiedzieć, że agora – ujmując rzecz metaforycznie – jest miejscem-polem konfiguracji obiektywnych relacji pozycji, w które „wpisują” się konkretne jednostki, wnosząc w nie swój kapitał polityczny, ekonomiczny, intelektualny. Zajmowane pozycje w strukturze społecznej oraz posiadany kapitał przyczyniają się do kreacji dyskursu publicznego. Zdaniem M. Czyżewskiego, S. Kowalskiego i A. Piotrowskiego sam dyskurs to:

(...) całokształt przekazów znajdujących się w społecznym obiegu, a więc zarówno jako obszar komunikowania się w życiu codziennym, czyli dyskurs potoczny (np. konwersacje przy rodzinnym stole, telefoniczne rozmowy przyjaciół), obszar komunikowania się w ramach instytucji, czyli rozmaite dyskursy instytucjonalne (np. rozprawa w sądzie, posiedzenie rady nauczycielskiej), obszar komunikowania się właściwy dla określonych „światów społecznych” (np. wieczory literackie, spotkania biznesmenów, rozmowy członków subkultury punk), jak i obszar środków masowego przekazu (np. gazeta codzienna lub telewizyjna „talk show”) [Czyżewski, Kowalski, Piotrowski, 1997, s. 10-11].

W takiej sytuacji – dyskurs publiczny to:

(...) wszelkie przekazy dostępne publicznie, a więc m.in. dyskursy instytucjonalne (dyskurs parlamentarny, sądowy, szkolny), dyskursy związane z określonymi światami społecznymi (dyskurs literacki, dyskurs ludzi biznesu, dyskurs subkultury punk), a także dyskursy środków masowego przekazu (inaczej – dyskursy medialne) [Czyżewski, Kowalski, Piotrowski, 1997, s. 11].

Dyskurs publiczny należy zatem traktować jako „formę”, w obszarze której dopełnia się ostateczny sens funkcjonowania sfery publicznej, ale sens ten warunkowany jest, po pierwsze, przez habitus i zajmowane w jego obszarze pozycje, których władza przysposabia do określonych działań, a po drugie, przez edukację, która poprzez ukształcalność wpływa na kapitał symboliczny poszczególnych jednostek i może sprawić, że działania jednostek, poprzez dążenie do „doskonałości” mogą przyczynić się do uelastyczniania zachowań, co może przekładać się na przemiany w obszarze uprawomocnienia treści związanych z funkcjonowaniem praktyk społecznych w powiązaniu z sferą publiczną.

Strukturalizując rzeczzone tutaj rozważania, można stwierdzić, że idea agory jest miejscem dyskursywnego kształtowania sfery publicznej, na którą składają się habitus i edukacja. Habitus byłby zatem tym, co stabilizuje i utrwala treści sfery publicznej,

natomiast edukacjologia tym, co ją przekształca, modernizuje. Może dziać się tak dlatego, ponieważ edukacjologia poprzez *educere*, *educare* i *edocere* kształtują zdolności życiowe które podlegają „ukształcalności”. Przy czym edukacyjne dążenie do doskonałości, w swojej agotycznej, prowadzącej, performatywnej, a więc pedagogicznej strukturze dążą do samospelnienia, które dokonuje się poprzez działanie. Samo zaś działanie ma charakter procesualny, refleksywny i nieprzewidywalny i dlatego edukacjologia w swojej istocie prowadzi do zmian i poprzez samą naturę działania pojmowanego procesualne i dyskursywnie ma istotny wpływ na kształtowanie sfery publicznej.

Literatura:

- Arendt H., *Kondycja ludzka*, tłum. A. Łagodzka, Warszawa 2010.
- Arystoteles, *Metafizyka*, [w:] *Dzieła wszystkie*, t. 2, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1990.
- Bauman Z., *Prywatne zgryzoty na miejskim rynku*, [w:] J.P. Hudzik, W. Woźniak (red.), *Sfera publiczna. Kondycja – przejawy – przemiany*, Lublin 2007.
- Bourdieu P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*, tłum. J. Stryczyk, Kraków 2009.
- Bourdieu P., Wacquant L.J., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Warszawa 2001.
- Bourdieu P., *Zmysł praktyczny*, tłum. M. Falski, Kraków 2008.
- Czyżewski M., Kowalski S., Piotrowski A., *Wprowadzenie*, [w:] *Rytualny chaos. Studium dyskursu publicznego*, Kraków 1997.
- Gennep A. von, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, tłum. B. Biały, Warszawa 2006.
- Griffiths M., *Fifty key thinkers in international relations*, New York 1999.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Kłoskowska A., *Bourdieu Pierre*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998.
- Narecki K., *Logos we wczesnej myśli greckiej*, Lublin 1999.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.
- Pacanowsky M.E., O’Donnell-Trujillo N., *Komunikacja organizacyjna jako forma*, [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszko (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Warszawa 1996.
- Rewers E., *Tożsamość – utożsamienie – przywłaszczenie*, [w:] Z. Drozdowicz, Z.W. Puślecki (red.), *Humaniora*, Poznań 2000.
- Stępkowski SDB D., *Przedmowa tłumacza*, [w:] D. Benner, *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie. Moralność, kultura, demokracja, religia*, Warszawa 2008.
- Turner V., *Between and between: the liminal period in rites de passage*, [w:] *The forest of symbols. Aspects of Ndembu ritual*, New York 1982.

Użytkownik Internetu jako aktywny odbiorca. Funkcja kompensacyjna dowcipu i satyry na przykładzie rysunków Marka Raczkowskiego

Badany w artykule problem metaforycznie opisuje następujący rysunek autorstwa Marka Raczkowskiego:



Źródło: facebook.com/Raczkowwvski/photos

Istotą kultury popularnej definiowanej nie poprzez kategorię *ludu*, ale poprzez kategorię *popularności* jest dostarczanie zróżnicowanych przyjemności – zróżnicowanych pod względem istotnych cech społecznych jednostek. Aby mogła zaistnieć ona w takim rozumieniu, wymagane jest spełnienie czterech podstawowych warunków: zaspokojenie podstawowych potrzeb umożliwiających jednostkom przetrwanie, społeczne zróżnicowanie i potrzeba komunikacji, *wszyscy muszą wiedzieć wszystko*, z jednoczesnym zachowaniem możliwości wyboru [Krajewski, wykład z przedmiotu: *Socjologia kultury popularnej*, 2012].

Wbrew powszechnemu wyobrażeniu i ocenie kultury popularnej, ostatni warunek miałby wskazywać na jej różnorodność, wymagającą od odbiorcy umiejętności wyboru tych treści, które odpowiadają jego oczekiwaniom w danej chwili. Ten warunek stałby również w pewien sposób w opozycji do tezy, że pomiędzy upowszechnieniem środków masowej komunikacji a kształtowaniem się biernych mas odbiorców widoczny jest silny związek. Co więcej, nabyte kompetencje kulturowe związane z zajmowaną pozycją społeczną czy rolami pełnionymi w życiu, warunkowałyby nie tylko sam wybór odpowiednich treści dostarczanych przez kulturę popularną, ale także określony sposób ich dekodowania i nadawania im znaczeń. Tam bowiem, gdzie *wszyscy wiedzą wszystko*, funkcja informacyjna wyraźnie się osłabia, a od samych treści istotniejsze stają się konteksty, w jakich są one umieszczane [raport: *Młodzi i media*, 2010]. To wzmocnienie się funkcji tworzenia znaczeń jest więc powiązane z trzecim warunkiem istnienia kultury popularnej – z równym dostępem do faktów. Zamiast odczytań dominujących, zgodnych z intencjami nadawcy, coraz częściej pojawiają się alternatywne dekodowania i odbiór performatywny. Ten proces tworzenia, jak pisze Fiske, ma rodzić popularną przyjemność, która nie mogłaby powstać za sprawą akceptowania wyłącznie znaczeń gotowych, choćby były one najbardziej trafne.

Jako wskaźniki wysokiej aktywności twórczej *nowej generacji internautów*, angażujących się nie tylko w konsumpcję, ale i w produkcję treści, autorzy raportu *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści* wskazują: robienie zdjęć, nagrywanie filmów, pisanie własnych tekstów czy nagrywanie utworów muzycznych [raport: *Obiegi kultury*, 2012]. Praktyka *tworzenia* w świecie nowych mediów nie musi jednak być rozumiana wyłącznie jako *twórczość aktywna*. Rozpowszechnianie i komentowanie gotowych treści, zdaniem autorów raportu *Młodzi i media*, również można nazwać aktywnym współtworzeniem kultury. Henry Jenkins te subtelne działania nazywa „codziennymi praktykami medialnym”, które odgrywają istotną rolę, wywierając ogromny wpływ na współczesny krajobraz medialny [raport: *Młodzi i media*, 2010]. Dzięki przesyłaniu, komentowaniu czy tagowaniu, jedne treści stają się bardziej widoczne, podczas gdy inne tracą na znaczeniu. W takim ujęciu osoby „filtrujące określone materiały” miałyby nie mniejsze znaczenie niż ci, którzy te materiały tworzą, ponieważ problemem nie jest już sam dostęp,

ale wiedza, co warto wybierać. Co ciekawe, w tych obiegach, czy jak nazywają to autorzy raportu w tej „cyrkulacji treści” coraz częściej zacierają się różnice pomiędzy samą treścią a dołączoną do niej informacją, wysyłąną wraz z linkiem. Treść staje się elementem procesu komunikacji i jest coraz rzadziej autonomiczna. W ten sposób kultura mnoży się jednocześnie jakościowo – przez to, że w treść wtórnie wbudowywane są metatrześci, ale i ilościowo – przez to, że jest jej coraz więcej [raport: *Młodzi i media*, 2010]. W związku z tym, również tutaj rozmycie granicy pomiędzy twórcami a pasywnymi odbiorcami staje się coraz bardziej widoczne.

To „dzielenie się” jest związane nie tylko ze „współ-doborem”, ale i „współ-odbiorom”. Wymiana uwag na temat treści kultury, przy jednoczesnym dołączaniu nowych kontekstów, jest negocjowaniem nie tylko znaczeń komunikatu, ale i samego siebie [raport: *Młodzi i media*, 2010]. Internet umożliwia użytkownikom dyskusję, wymianę opinii, a także wzajemne polecanie sobie ciekawych treści. Te praktyki wymiany i dzielenia się, badacze ujmują jako możliwość tworzenia tożsamości nie tylko indywidualnych, ale i grupowych. Nie musi być więc prawdą stwierdzenie, że w świecie najnowszych mediów „każdy bawić się będzie w samotności”. Według raportu większość działań podejmowanych przez internautów ma bowiem prowadzić do lepszego obiegu informacji w zainteresowanych grupach [raport: *Młodzi i media*, 2010].

Podsumowując, „praktykowanie Internetu” można sprowadzić do pięciu czynności:

- przesyłanie dalej jako uwspólnianie dostępu do treści kultury;
- wspólne oglądanie lub wiedza, że inni też oglądają, jako podzielenie doświadczeń związanych z tymi treściami;
- przerabianie, pastisz, dodawanie komentarzy, jako zawłaszczanie treści;
- nieformalny rynek opinii o „fajnych i nefajnych rzeczach”, jako uzgadnianie opinii [Korporacja Ha!art];
- tworzenie nowych treści przez odbiorców.

O praktykowaniu internetu nie sposób jest pisać bez próby analizy chociażby kilku przykładów codziennych praktyk medialnych, jakim są poddawane treści kultury. Posłużą mi do tego rysunkowe satyry Marka Raczkowskiego, obecne w powszechnej świadomości głównie za pośrednictwem mediów drukowanych, a przez samych fanów popularyzowane na stronach internetowych, blogach czy portalach społecznościowych jak My space czy Facebook.

Należałoby przede wszystkim wyjaśnić, dlaczego wybór padł właśnie na nie. Po pierwsze, ponieważ twórczość Raczkowskiego bez wątpienia wskazuje na coraz bardziej widoczne załamanie się rozróżnienia na sztukę niezależną i kulturę popularną. Jak pisze Łukasz Ronduda:

mianem paradoksu można określić sytuację, że zaangażowany politycznie gazetowy rysunek satyryczny stanowi medium wykorzystujące język komiksu undergroundowego,

a zarazem ujawnia się w miejscu bardzo eksponowanym – na łamach wysokonakładowych gazet i magazynów [Korporacja Ha!art, 2011, s. 63].

Dodać do tego należy, że komiks, a tak określana jest twórczość Raczkowskiego, tradycyjnie interpretowany jest jako domena mało wymagającej rozrywki, podczas gdy środowisko artystyczne zalicza go do gatunku *Story art* [Korporacja Ha!art, 2011, s. 63]. Świadczy o tym chociażby wystawa *Black and white. Niepoprawny komiks i animacja*, która eksponowana była od 15 lipca do 18 września 2011 r. w Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, w ramach której prezentowane były między innymi prace artysty. Abstrahuję tutaj oczywiście od różnic zdań pomiędzy krytykami sztuki i samymi twórcami, na ile gatunek, jakim jest komiks, można nazwać sztuką, a także, czy twórczość Raczkowskiego można w ogóle nazywać komiksem.

Po drugie rysunki Raczkowskiego wydają mi się o tyle ciekawe, że zdają się posiadać duży potencjał uspołeczniania i obiektywizacji wspólnoty. Wyznaczają granice określonej kategorii społecznej i pozwalają kontrolować widzom rzeczywistość poprzez komizm i wyśmianie. Satyra odgrywa tu bardzo istotną rolę.

Zanim podejmę się bardzo ogólnej próby scharakteryzowania „codziennych subtelnych praktyk” podejmowanych przez odbiorców rysunkowych satyr Raczkowskiego na portalach społecznościowych, spróbuję bardzo krótko odwołać się do trzech teorii humoru, które przybliżą funkcje, jakie ma on pełnić, cele do jakich zostaje wykorzystywany i sytuacje, w jakich najczęściej się pojawia.

Pierwszą z nich jest:

teoria niespójności. Humor powstaje tu wtedy, gdy to, czego się spodziewamy w oparciu o własne doświadczenia i logikę przyczynowo-skutkową, zostaje nieoczekiwanie zastąpione czymś zaskakującym [Rojek, 2003, s. 241].

Zarówno w słownych, jak i rysunkowych dowcipach widoczny jest zabieg podkreślenia, wyolbrzymiania, nielogiczności, sprzeczności czy niekonsekwencji jakiegoś zachowania czy sytuacji.

Drugą teorią jest teoria agresji, która bazuje się na „złośliwości, wrogości, wyśmiewaniu, agresji, poniżaniu i poczuciu wyższości” [Rojek, 2003, s. 242]. Tutaj nadawca humoru i osoby, które się z nim identyfikują, prezentują swego rodzaju wyższość nad osobami będącymi przedmiotem żartu. Ten rodzaj dowcipów za cel obiera sobie przedstawicieli innych kultur, narodowości, zawodów czy grup etnicznych. Najczęściej wyznajduje się cechę, na podstawie której można dokonać podziału na określone grupy. Tego rodzaju żarty określają indywidualną, jak i grupową tożsamość w obliczu wspólnego wroga, najczęściej służąc jako pretekst do obrażania i poniżania innych.

Ostatnią teorią jest teoria spadku napięcia i odczuwania ulgi. Humor ma tworzyć pewien dystans pomiędzy jednostką a trudną sytuacją, w której się znajduje. Bardzo

często jest to czarny humor, pojawiający się w sytuacjach, w których nie potrafimy poradzić sobie ze zbyt dużym napięciem na poziomie racjonalnym. Jest on bardzo często alternatywą dla agresji [Rojek, 2003, s. 242].

Satyryczne rysunki Raczkowskiego zdają się wykorzystywać wszystkie trzy teorie. Komentują one rzeczywistość współczesnej Polski i zachowań Polaków poprzez wyolbrzymianie i podkreślanie pewnych zachowań czy sytuacji, a wyśmiewanie wartości „wroga” czy złośliwość stosowana przez autora zdają się prezentować wyższość odbiorców nad osobami będącymi przedmiotem żartu. To samo wyśmiewanie dodatkowo określa indywidualną i grupową tożsamość, wyznaczając granice, skład i system wartości „swojej” kategorii społecznej. Powtarzające się na portalu społecznościowym komentarze uznania, jakie wywołują obrazki, takie jak „doskonałe, kwintesencja, Mistrz, killer :-))”, pomijając fakt uznania ich po prostu za „dobre i trafne”, związane są dodatkowo z medium, jakie stosuje Raczkowski. Jak zauważa Łukasz Ronduda, prasowy rysunek może pozwolić sobie na dużo bardziej niepoprawny politycznie komentarz, niż felieton napisany w tym samym magazynie. Wynika to z faktu, że jego „nierealność” zdaje się oburzać dużo mniej niż słowo pisane czy chociażby prace spotykane w obszarze sztuki krytycznej. Dzięki temu jest to „obszar o potężnej sile rażenia w którym bardzo swobodnie można testować symbole organizujące naszą rzeczywistość” [Korporacja Ha!art]. Stąd często pojawiający się wśród obrazków czarny humor, nietolerowany w innych rejonach publicznego dyskursu, tutaj posiada publiczne przyzwolenie. Pojawiające się więc krytyczne odpowiedzi na tego typu obrazy, na przykład: „żałosne”, „Jednakowo smutne”, „Nie fajne... przykro mi, moje serce zostało urażone...”, „Czytając takie komentarze można by pomysleć, że autorzy albo nieswiadomie schodzą na poziom krytykowanych przez siebie osób, czyli sami ktryrykują i wystawiają etykiety, albo co gorsza świadomie stają się hipokrytami. Taki niestety jest naród polski – zawsze podzielony i skaczący sobie do gardel. Smutne. I jak tu wracać do kraju” – bardzo szybko usprawiedliwiane są komentarzami typu: „PiSowcy jak zwykle osobiście dotknięci”, „Czy ktoś widział kiedyś kogoś dotkniętego dowcipem politycznym z innej formacji niż PiS? Jak ktoś napisze, że tylko z PiS-u się żartuje to ja już nie chcę żyć na tej planecie”, „Nie bierzcie tego do siebie. To jest Raczkowski, geniusz jego dowcipu polega właśnie na przewrotności :)”, „Wbrew pozorom ten rysunek punktuje właśnie w kit, który jest nam tak usilnie wciskany, że na pis głoszą tylko prymitywy”, „myślę, że nie byłoby tylu dowcipów o PiS, gdyby wyborcy Pana Jarka i sam Pan Prezes się tak nie spinali przy każdym ;]”, „Zasada jest prosta – im ktoś bardziej się denerwuje, tym większy ubaw w robieniu na złość”.

Raczkowski w trafny sposób potrafi nazywać pojęcia i symbole organizujące naszą rzeczywistość, będąc przy tym mistrzem absurda i zaskakującej puenty. Gra słów, którą stosuje, zaburza liniowy tok myślenia, w którym odbiorcę prowadzi się od jednego

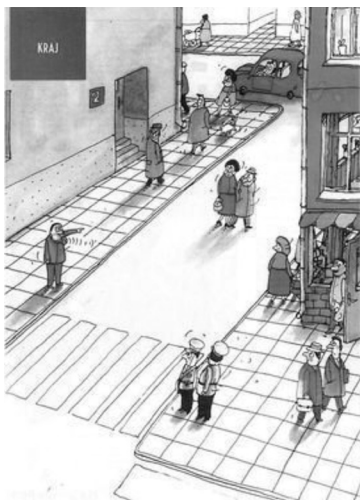
zagadnienia do drugiego. Narracja tego typu ma być konstruowana głównie przez widza, który rekonstruuje ją w oparciu o wskazane przez artystę elementy. Pomimo iż kolejne okienka historii w rysunku przypominają kadry filmowe, to jednak inaczej niż w filmie ostatecznie właśnie czytelnik decyduje o kolejności przetwarzanych informacji. Ma dzięki temu poczucie, że znaczenia należą do niego, a oprócz odczytań dominujących, zgodnych z intencjami nadawcy, otwiera się pole alternatywnych dekodowań i nadawania znaczeń, tak charakterystyczne dla kultury popularnej. Sprzyja to rozpowszechnianiu i komentowaniu jego obrazków oraz tworzeniu nowych kontekstów, w jakich są umieszczone.

Chcąc przeanalizować funkcje, jakie pełni satyra Raczkowskiego, posłużyłam się komentarzami i znaczeniami nadawanymi jego rysunkom przez odbiorców portalu społecznościowego Facebook, a konkretniej założonej na nim grupy *Raczkowski na dziś*. Podzieliłam je na trzy kategorie:

1. Komentowanie rzeczywistość współczesnej Polski i zachowań Polaków poprzez wyolbrzymianie i podkreślanie pewnych zachowań czy sytuacji;
2. Wyśmiewanie wartości „wroga” i złośliwość stosowana przez autora prezentująca widoczną wyższość odbiorców nad osobami będącymi przedmiotem żartu;
3. Określanie indywidualnej i grupowej tożsamość, wyznaczanie granic, składu i systemu wartości swojej kategorii społecznej.

Komentarze wykorzystane w pracy zamieszczone były pod rysunkami, wybranymi przeze mnie w sposób losowy, zgodny z trzema wymienionymi kryteriami.

1.



RACZKOWSKI PONOWNIE



2.



3.



Źródło: <http://www.facebook.com/Rackowwwski/photos>

1. Komentowanie rzeczywistości współczesnej Polski i zachowań Polaków poprzez wyolbrzymianie i podkreślanie pewnych zachowań czy sytuacji. Bardzo częste są komentarze odwołujące się do codziennych sytuacji jakie spotykają odbiorców rysunków w związku z przedstawioną na obrazku sytuacją:
 - *to polacy i polska policja czepia się bo prawo tak stanowi i gania takie bzdury i to przez polską policję i straż miejską trzeba stresować się w plenerze bo ma się otwarte piwo w rękę...!* (rys. 1 a),

- *na Ukrainie nikt by tego dowcipu nie zrozumiał. 3 lata temu byłem w Dniepropietrowsku i stałem na przejściu dla pieszych, na czerwonym świetle. Po drugiej stronie stali policjanci. I tylko my staliśmy, a reszta ludzi przechodziła na czerwonym świetle (policjancie nie reagowali)* (rys. 1 a),
- *Jak mi wypisywali ostatnio mandat to spytałem strażników miejskich czemu jest ich 3 za PRL-u wystarczyło 2...* (rys. 1 a),
- *To jest rysunek adekwatny do wczorajszej sprawy, odrzucenia ustawy heheheh!!!* (rys. 3 a),
- *dziś w KATOwicach weszło w życie realne!* (rys. 3 a),
- *A widziałeś krakowski marsz „równości wiary”. Pierwszy transparent mówił o uciśnionych ateistach, a tak 2-3 rzędy dalej ktoś niósł tablicę z wizerunkiem chtulhu* (rys. 3 a),

Oprócz tego bardzo często interpretując obrazek, odbiorcy ograniczają się do określenia, często stygmatyzującego uczestników danej sytuacji, jak na przykład:

- *to nie niemcy, to zwykli katolicy ;]* (rys. 1 a),
- *prawy i sprawiedliwy polak* (rys. 1 a),
- *polactwo* (rys. 1 a),
- *Jak w tytule, Polak Potrafi :)* (rys. 1 b),
- *Bardziej żydowskie niż polskie* (rys. 1 b),
- *na wskroś katolickie* (rys. 1 b).

Rzadziej mamy do czynienia z pojawiającymi się linkami odsyłające do innych zdjęć, czy dokumentujących podobne sytuacje.

2. Wyśmiewanie wartości „wroga” i złośliwość stosowana przez autora prezentująca widoczną wyższość odbiorców nad osobami będącymi przedmiotem żartu.

Widoczna jest tu wyraźna stygmatyzacja i utrwalanie granic między grupami, które często wydają się nieprzekraczalne:

- *to nie niemcy, to zwykli katolicy ;]* (rys. 1 a),
- *prawy i sprawiedliwy polak* (rys. 1 a),
- *na wskroś katolickie* (rys. 1 b),
- *No i już narodowcy szykują pozew do sądu za obraze uczuć i symboli narodowych :P,*
- *haha wrzuciłbym na profil Marty Kaczyńskiej ale mnie zablokowali. Idealnie pasuje do ludzi, którzy tam piszą :))))),*
- *pod TY, ty jakby miał koszulkę PiSu, albo był czarny....*

3. Określanie indywidualnej i grupowej tożsamości, wyznaczanie granic, składu i systemu wartości swojej kategorii społecznej.

Tutaj mamy do czynienia z wszelkiego rodzaju określeniami, zamieszczanymi pod rysunkami, a charakteryzującymi Polskę i Polaków:

- *cały nasz naród w zgodzie* (rys. 3a),
- *To jest takie do szpiku polskie....* (rys. 3a),
- *Naród przemówił!* (=) (rys. 3a),
- *Głos narodu* (rys. 3a),
- *Głos Polaków* (rys. 3a),
- *Nazywa się „Polska”?* (rys. 3a),
- *Polskie transparenty są najukochańsze na świecie :D* (rys. 3a),
- *Te biedactwa to my...* (rys. 3b).

Poniższy dialog nawiązany pod udostępnionym przez odbiorcę zdjęciem określa grupową tożsamość Polaków. Jednocześnie pokazuje, że twórczość Raczkowskiego nie jest uniwersalna i dotyczy kategorii „nas” jako Polaków.

I am sure that this would ALSO be ironic if it was translated into English. Oh yes. Probably. But I'm sure you know this! In case I'm wrong, it's the strongest word in Polish swearing, here-expressing frustration and dissatisfaction, something between „OH, FUCK!” and „OH, SHIT”:). It's like „JODER!” in Spanish. Unfortunately, for this one, I did miss the irony. (rys. 3a)

Poprzez komentarze równie często określana jest indywidualna tożsamość:

- *jak go dali w „Przekroju”, to wycięłam. To było ładnych parę lat temu. Do dziś noszę w kalendarzu :-):-) ♥* (rys. 3a),
- *Pani profesor, cóż za zaskoczenie, kiedy widzę to proste, ale jakże wymowne zdjęcie udostępnione przez Panią* (rys. 3a),
- *„Ja jestem droga prawda życie” ew.jana14,6 tylko Jezus kiedy to zrozumiemy nie będzie takich problemów jak na tym obrazku* (rys. 2b).

Między uczestnikami umacnia się także więź społeczna: „*I znowu wyżyny sztuki! Ewa, uwielbiam Cię!*” (rys. 3a) czy funkcjonowanie nieformalnego rynku opinii o „fajnych i niefajnych rzeczach”: „*Podkradam :-)* i o *możliwość zeskanowania poproszę :-)*” (rys. 3a). Zdarza się, że komentarz nad udostępnionym rysunkiem jest pośrednią ingerencją w jego treść: „*W miejsce nazwiska Kaczyński wpisać można kilka innych ‘czotowych’ nazwisk z Platformy Także :)*” (rys. 2a). Bardzo szybko jest to jednak odnotowywane przez grupę: „*A ładnie to tak moderować mistrza? Poglądy każdy może mieć jakie chce lub ich brak w ogóle; nie tu rzecz*”, „*Co jednak powodowało Tobą drogi autorze nagłówek by mistrza tłumaczyć, usprawiedliwiać i inne niż własne poglądy w usta mu wkladać hę?*”, „*Nie podoba się krytyka? Nie musi*” (rys. 2a).

Wiele osób nawiązuje ze sobą dyskusje, co bez wątpienia świadczy o tym, że rysunki prowokują powstawanie nowych wspólnot bądź utrwalają istniejące. Prowokują również do wspólnego dzielenia doświadczeń: „*to będzie najbardziej zaskakująca kampania...*”

Bo zdecydowanie nie ma w czym wybierać”, „*lud wybierze mniejsze zło*”, „*dlatego ja pierwszy raz w wolnej Polsce nie idę... nie dam się w konia robić*”, „*a to też niedobrze... lepiej iść i oddać nieważny głos niż nie iść i dać szansę tym co pójdą na pewno z transparentami PIS*” (rys. 2a). Znaczenia nadawane rysunkom przez aktywnych odbiorców wcale nie muszą być znaczeniami, jakie nadał im sam autor, z czego wydają się oni zdawać sobie sprawę: „*Nie wiem, czy bardziej mnie śmieszy żart Raczkowskiego, czy komentarze ludzi, którzy próbują go wytłumaczyć innym, w obawie, że nie zrozumieli kontekstu!!!! Hahaha*” (rys. 2a).

Przedstawione pokrótce przykłady zdają się świadczyć o funkcjach kompensacyjnych, jakie pełnią dowcip i satyra Raczkowskiego. Dodatkowe przedstawienie użytkownika Internetu jako aktywnego odbiorcy, „praktykującego”, a nie konsumującego ową funkcję zdecydowanie wzmacnia. Internet umożliwia bowiem dyskusje i daje możliwość uzgadniania swoich wartości z innymi, dzięki czemu rysunki Raczkowskiego stają się natychmiast przedmiotem interakcji pomiędzy ich odbiorcami. Nie tylko uspołeczniają one czy podtrzymują zasady, na których wspiera się społeczeństwo, ale upowszechniają również nowe typy zróżnicowań, przeddefiniowując istniejące. Analizowanie tego typu wypowiedzi może wydawać się trywialne, ze względu na kategorię zabawy i przewrotność charakteryzujące nie tylko rysunki Raczkowskiego, ale również komentarze zamieszczane w sieci. Bez wątplenia jednak mamy do czynienia z „okrojonym, lecz wspólnym i oswojonym wycinkiem globalnej sieci, która w praktykach jej użycia okazuje się zawsze lokalna” [raport: *Młodzi i media*, 2010].

Literatura:

- Kosmos. Problemy nauk biologicznych: *Łaskotanie mózgu. Co wiemy o śmiechu i humorze?*, kosmos.icm.edu.pl/PDF/2003/237.pdf, 2003 [dostęp: 10.5.2012].
- Krajewski M., wykłady z przedmiotu: *Socjologia kultury popularnej*, Poznań 2012 [wydruk autorski].
- Postdyscyplinarny magazyn o sztuce współczesnej *Ha!art*, nr 34, „Story Art”, issuu.com/korporacja_haart/docs/ha_art_34_story_art_sp,2011 [dostęp: 8.5.2012].
- Raport otwarty: *Młodzi i media*, mim.swps.pl/, 2010 [dostęp: 8.5.2012].
- Raport z badań: *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści w formatach cyfrowych*, obiegikultury.centrumcyfrowe.pl/, 2012 [dostęp: 8.05.2012].

Pomiędzy słowem a muzyką. Szkic o interpretacji muzycznej

Poszukiwania intelektualne badacza zwykle koncentrują się w polu możliwości, jakie otwiera przed nim jego epoka. Kuhn słusznie zauważa, że podejmowane problemy są ściśle zależne od panujących w danej epoce paradygmatów, a więc względnie spoistych, choć historycznie zmiennych teorii. Owe paradygmaty wpisują się z kolei w tzw. formację intelektualną epoki – wielowątkową, już niekoniecznie spójną, obejmującą niejednokrotnie sprzeczne ze sobą paradygmaty, rozedrganą, zawierającą w sobie różne sfery aktywności intelektualnej, zmienną, podatną na aktualne społeczne wydarzenia, ale i stawiającą im opór. Formacja intelektualna epok minionych dostępna jest nam dzięki tekstom, jakie po nich pozostały. Dostęp ten nie jest jednak ani prosty, ani całkowity – uczy tego cała współczesna hermeneutyka. Żadna inna epoka, tak jak nasza, nie poddała w wątpliwość w ogóle wszelką możliwość zrozumienia Innego, nawet tego żyjącego współcześnie, a cóż dopiero możliwość rekonstrukcji myśli nieżyjących już ludzi. Językiem filozoficznym wątpliwość tę tak ujął G. Steiner: „(...) żaden pełen, podlegający weryfikacji akt komunikacji nie jest możliwy. Każdy dyskurs jest zasadniczo monadyczny lub idiolektyczny” [Steiner, 2000, s. 348]. Każdej podejmowanej współcześnie próbie zrozumienia towarzyszy dziś przynajmniej dystans do samego aktu interpretacji. Ale też chyba żadna epoka tak intensywnie nie ogniskowała swoich badań wokół zagadnień międzyludzkiej komunikacji, języka, rozumienia, interpretacji i sensu. Właściwie każdy problem podejmowany przez współczesną humanistykę w tle lub wprost dotyka tych zagadnień, bo uświadomiliśmy sobie, że cała humanistyka opiera się na tekstach, które obarczone są, jak „grzechem pierworodnym”, Heideggerowskim kołem hermeneutycznym.

Zapewne jest wiele historycznych czy psychologicznych przyczyn, które każą nam nieustannie zmagać się z zagadnieniem interpersonalnej komunikacji. Jest to problem wielowątkowy, dotyczący tak jednostkowych doświadczeń współczesnego człowieka, wyrażonych w spostrzeżeniu Francissa Clifforda: „wszyscy ludzie są teraz samotni”, jak

i zbiorowych doświadczeń totalitaryzmów minionego stulecia. Nie mamy koniecznego dystansu czasowego, by własną formację intelektualną usytuować w szerszej perspektywie historiozoficznej. Doświadczamy jednak nieustannie, że zagadnienia komunikacji, rozumienia, sensu i interpretacji, intensywnie podejmowane już od kilku dziesięcioleci, pomimo że wielokrotnie w ramach niektórych współczesnych filozoficznych paradygmatów „zamykane” (np. tych, które nie uznają możliwości adekwatności pomiędzy myślą a rzeczą), przyjmowane za nierozstrzygalne, bezużyteczne czy bezsensowne, są jednak nadal żywe.

W szeroką formułę formacji intelektualnej wpisują się nie tylko paradygmaty naukowe, lecz wszelka myśl, także artystyczna. Ona także, jak również refleksja metaartystyczna, zmagą się z tymi samymi zagadnieniami. Wystarczy przypomnieć cały szereg zjawisk artystycznych, które usiłują podważyć usankcjonowane tradycją sposoby komunikowania się twórcy z odbiorcą. Szczególnie wyraźnie widać to w transformacji języka mówiącego o sztuce. W miejsce „sytuacji estetycznej” pojawia się „sytuacja komunikacyjna”, dzieło sztuki nazywane jest „komunikatem artystycznym”, artysta redefiniowany jest jako nadawca komunikatu itd. Od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku również myśleniu o muzyce towarzyszy rozpatrywanie jej w kategoriach komunikacji. Jak słusznie zauważa K. Moraczewski, myślenie takie, niestety, często obarczone jest absolutyzacją „kulturowych komponentów doświadczenia muzycznego w formie postmodernistycznego, pankulturowego relatywizmu” [Moraczewski, 2007, s. 152].

Podjęłam już w innym miejscu zagadnienie, czy upoważnione jest redefiniowanie dzieła muzycznego w kategoriach komunikatu [Dyrlica, 2008, s. 217-232]. Wbrew pozorom, odpowiedź nie jest prosta – nie chodzi przecież o prostą zamianę nazw, lecz treść tych pojęć. Nie będę przytaczać tu analiz, które przeprowadziłam, ani wyeksplikowanych przeze mnie trudności. Wspomnę tylko, że w rozpatrywanie dzieła muzycznego w kategoriach komunikatu musi zmierzyć się z pewną teoretyczną trudnością wynikającą z charakteru samego komunikatu, który ze swej natury skierowany jest na to, co poza nim. Utwór muzyczny może również wskazywać na to, co pozamuzyczne. Może być pojmowany jako „wyraz przeżyć” kompozytora czy wykonawcy (semantyka autoekspresji). Można przyjąć, że intencjonalnie zawarty w strukturze utworu tzw. wyraz jest jego komunikatem skierowanym do odbiorcy (semantyka ekspresji planowanej). Również pewne struktury muzyczne mogą wskazywać na zjawiska pozamuzyczne, np. *Kukulka* Daquina (semantyka analogii lokalnej). Znane są również rozmaite przykłady traktowania całych dzieł lub w ogóle muzyki jako analogii zjawisk pozamuzycznych (semantyka analogii globalnej), np. w muzyce programowej czy w metafizycznych koncepcjach muzyki (np. Pitagorasa i Boecjusza).

Chyba najpowszechniejszym sposobem odnoszenia muzyki do tego, co poza nią, jest słuchanie asocjacyjne. Nie zgodzę się jednak z G. Steinerem, który – choć daje ade-

kwatny opis takiego słuchania – zakłada, że jest ono *de facto* jedynym sposobem słuchowej percepcji muzyki:

Nawet najbardziej autonomiczne formalnie wzorce muzyczne wywołują w słuchaczu niekontrolowane sekwencje obrazów, mniej czy bardziej naiwne, a jednak nieodparte, skojarzenia z zewnętrznym światem i bogactwem jego dźwięków. Nasze słuchanie, dobrowolnie czy nie, na poziomie świadomym czy nieświadomym, skłania się w kierunku filmowości. Pojawiają się obrazy, znaczące kształty, przedstawieniowe echa. Na głębokich, ale dających się regulować poziomach muzyczne dźwięki i urządzenia wywołują mnogość zmysłowych, historycznych, osobistych asocjacji i konotacji. W nich rozbrzmiewa nasz świat. W efekcie nawet w najbardziej sformalizowanych i oderwanych od świata kompozycjach muzycznych – jak wprawki Bacha czy atonalne miniatury Weberna – zawsze występuje możliwość pewnego „programu”, wyobrażonej treści przekładalnej (...) na *mimesis* [Steiner, 2004, s. 165].

Każdy komunikat zawiera znaki, które w procesie dekodowania muszą być możliwe do zinterpretowania. Dzieło muzyczne może być rozpatrywane jako taki znak w rozmaitym sensie. O ile wymienione semantyki mogą (oprócz koncepcji metafizycznych) bazować na odniesieniach nieświadomych i pozakonwencjonalnych, to historia muzyki zna przecież przykłady stosowania kodów i znaków wymagające od słuchacza ich świadomego dekodowania. Przywołać tu można choćby średniowieczną mistykę liczb czy barokową retorykę muzyczną, a także indywidualne kody R. Wagnera i O. Messiaena.

Dlaczego więc, w obliczu tylu przykładów odniesień muzyki do tego, co poza nią, mam jednak opór przed traktowaniem jej jako znaku (bądź zbioru znaków), jakim jest każdy komunikat? Otóż myślę, że możliwa jest adekwatna percepcja muzyki bez odnoszenia jej do czegokolwiek, co poza nią, bez znajomości jakichkolwiek kodów, bez posługiwania się jakimikolwiek asocjacjami, bez wiedzy o jej autorze, epoce, w jakiej powstała, o jej programie itd. Co więcej, cała ta wiedza w ogóle nie jest w tej percepcji potrzebna. Mogę nie wiedzieć, że słucham właśnie *Obrazków z wystawy* Musorgskiego, a jeśli nawet wiem, że słucham akurat części tego dzieła pt. *Pisklęta w skorupkach*, to ta wiedza samemu dziełu i tak nic nie przydaje (poza konstatacją, czy autor adekwatnie posłużył się tu semantyką analogii).

Oczywiście mogę koncentrować się w swojej percepcji na tym, co pozamuzyczne i traktować samą muzykę jako źródło jakiejś wiedzy czy punkt wyjścia do dowolnych asocjacji. Ale w ten sposób mogę traktować wszystko, całą rzeczywistość. Zwolenników pojmowania muzyki jako znaku nie przekonuje jednak ten argument, co według mnie jest równoznaczne z przyjęciem, że np. stół także jest komunikatem – wszak jest on zdolny komunikować w podobnym sensie jak muzyka. Rzecz bowiem w tym, że czegokolwiek nie dowiadywalibyśmy się dzięki istnieniu muzyki, dla percepcji samej muzyki nie ma to znaczenia.

W kategoriach komunikacji można by to zdefiniować następująco: w muzyce komunikuję sam komunikat. Nie znaczy to oczywiście, że muzyka nie komunikuje także tego, co poza nią – jest truizmem twierdzić, że mówi również coś o epoce, w której powstała czy o swoim autorze. Mogę, rzecz jasna, słuchać jej próbując czegoś się o tej epoce czy o autorze dowiedzieć. Jest ona świadectwem swojej formacji intelektualnej, jak każdy inny tekst. Ale zarazem jest czymś więcej – jej rola nie polega na informowaniu, tak jak rolą komunikatu jest o czymś poinformować. Ona informuje przede wszystkim o sobie samej.

Nie znaczy to jednak, że nie odnajduję wielu wspólnych cech między tzw. sytuacją estetyczną (by użyć znanego, choć coraz mniej popularnego, terminu M. Gołaszewskiej) a sytuacją komunikacyjną. Skupić chcę się tutaj na tym, co wspólne każdemu komunikatowi i każdemu dziełu sztuki, w tym dziełu muzycznym, a więc na zawartej implicite w obydwu konieczności interpretacji. Każdy komunikat musi być możliwy do zinterpretowania. Interpretacja dotyczy zresztą wszelkich relacji interpersonalnych i jest nieodzownym kluczem, bez którego tracimy dostęp do kultury. Pisał o tym m.in. G. Steiner: „W nieobecności interpretacji, w wielorakim, lecz generycznie łącznym znaczeniu tego pojęcia nie byłoby żadnej kultury, jedynie bezwładna cisza za naszymi plecami” [Steiner, 2000, s. 65].

Interpretacji wymaga również każde dzieło muzyczne. W swojej analizie zamierzam wspierać się myślą przywoływanego przeze mnie amerykańskiego tłumacza, krytyka literackiego, językoznawcy, filozofa i pisarza Georga Steinera. Jego analizy dotyczące tłumaczenia mogą, jak sądzę, być inspiracją do analizy procesu interpretacji muzycznej.

Zgodność co do tego, że w obydwu wypadkach, tzn. zarówno w sytuacji komunikacyjnej, jak i estetycznej (zachowując moje obiekcje do włączania tej drugiej w treść pojęcia pierwszej) dochodzi do aktu interpretacji, otwiera pytanie, czym właściwie jest interpretacja? Myślę, że można się zgodzić ze stwierdzeniem, że wszelka próba rozumienia jest interpretacją: „Każde zrozumienie jest aktywną interpretacją. Nawet najbardziej dosłowne stwierdzenie (czy, właściwie, jest «dosłowne» stwierdzenie?) ma wymiar hermeneutyczny. Wymaga dekodowania” [Steiner, 2000, s. 384-385]. Co więcej, każda właściwie interpretacja jest już reinterpretacją: „(...) każda epoka przekłada się na nowo, (...) interpretacja, poza absolutnie pierwszym, chwilowym odczytaniem, jest reinterpretacją” [Steiner, 2000, s. 347].

Dodatkowo uświadomić sobie trzeba, że interpretacja to również pojęcie niezwykle obszerne, a także obejmujące w różnych językach różne rodzaje aktywności. Jak zauważa, G. Steiner:

Francuskie słowo *interprète* skupia w sobie wszystkie istotne właściwości. Aktor jest *interprète* Racine’a; pianista daje *une interprétation* sonaty Beethovena. Angażując własną tożsamość, krytyk staje się *un interprète* – dającym życie wykonawcą – Mon-

taigné'a czy Mallarmégo. Angielski termin *interpreter* ma słabszy wydźwięk, ponieważ nie obejmuje świata aktora, a świat muzyka przywołuje jedynie poprzez analogię. Jednak jest współbieżny z pojęciem francuskim, kiedy sięga w innym ważnym kierunku. Pojęć *interprète/interpreter* powszechnie używa się w odniesieniu do tłumacza [Steiner, 2000, s. 61].

W języku polskim termin „interpretacja” odnosi się głównie do wszelkich tekstów werbalnych jako odnajdywanie ich sensu. Używa się go także jako nazwę jakiegokolwiek próby rozumienia, również np. zachowań pozawerbalnych czy zjawisk naturalnych. Ponadto ma on zastosowanie w odniesieniu do działalności aktora i muzyka – wykonawcy, ale już tłumacza tylko w sensie analogicznym. W stosunku do tłumaczeń posługujemy się słowem: „przekład”. Termin „interpretacja” jest też używany w języku prawniczym jako synonim wykładni, a także w informatyce i matematyce w całkiem odmiennych znaczeniach.

Jeden z pierwszych problemów zawiera się w pytaniu: co interpretujemy, a więc w pytaniu o przedmiot procesu interpretacji. Myślę, że najbardziej ogólnie, a zarazem najprościej można odpowiedzieć, iż w obydwu wypadkach interpretujemy teksty. Zagadnienie tekstu werbalnego jest zagadnieniem złożonym, które trudno tu rozwijać. Ale także pojęcie tekstu muzycznego okazuje się obejmować całkiem różne teksty. M. Tomaszewski [Tomaszewski, 2000, s. 20] wyróżnia cztery rodzaje takich „tekstów” w utworze muzycznym:

- Tekst muzyczny utworu jako tekst o charakterze intencjonalnym (ani realnym, ani idealnym), odpowiednik aktu koncepcji dokonanego przez twórcę;
- Tekst dźwiękowy utworu, o charakterze fizycznym, realnym, obiektywnie przejawiający się w rzeczywistości; odpowiednik konkretnej realizacji utworu przez określonego wykonawcę;
- Tekst słuchowy (wraźniowy) utworu, o charakterze fizjologiczno-psychologicznym, korelat określonej świadomości, aktu percepcji dokonanego przez słuchacza (w jego jednostkowym i subiektywnym doznaniu);
- Tekst symboliczny (kulturowy) utworu, o charakterze intersubiektywnym, odpowiednik aktu recepcji utworu dla danej kultury (wzgl. aktu odrzucenia), dokonanego przez krytyka trafnie i skutecznie, tj. potwierdzonego społecznie.

Jakkolwiek powyższa typologia jest, moim zdaniem, pod pewnymi względami dyskusyjna, pomija np. tekst w rozumieniu zapisu nutowego, to jednak wskazuje na istotny fakt, iż w tzw. muzyce mamy do czynienia z całkiem różnymi rodzajami tekstów, a co za tym idzie – z różnymi rodzajami interpretacji. Fakt ten niejednokrotnie umyka badaczom – i tak np. G. Steiner zdaje się mieć na uwadze całkiem różne teksty, gdy pisze o muzyce jako linearnym systemie znaków, by następnie podkreślić jej zdolność do przekazywania emocji:

Zarówno system znaków werbalnych, jak i system zapisu muzycznego są kodami. Oba posiadają własną gramatykę, składnię, szeroki wachlarz zróżnicowanych narodowych i osobistych stylów. Oba mają własną historię. Analiza muzyczna jest „metajęzykiem”, podobnie jak logika formalna. Jednak, mimo iż paralele te są niezwykle ważne i do pewnego stopnia homologiczne, szybko nabierają odcienia metaforycznego. Muzyka jest językiem, przy czym pojęcia „język” używamy w szczególnie niestabilnym sensie. Może mieć albo najbardziej techniczne, semiotyczne znaczenie (oba są „linearnymi systemami znaków rządzącymi się pewnymi regułami podlegającymi konkretnym ograniczeniom”), może też obejmować wachlarz znaczeń tak szeroki, że wymyka się ścisłej definicji (oba potrafią „przekazywać ludzkie emocje i wyrażać stany umysłu”). Najprawdopodobniej nasze odniesienie do „języka muzyki” podkreśla jednocześnie specjalny i ogólny sens, i to w różnych proporcjach. Z tego powodu nie stanowi zaskoczenia fakt, iż brak nam odpowiedniego krytycznego słownictwa, za pomocą którego moglibyśmy analizować czy choćby precyzyjnie parafrazować fenomenologię interakcji zachodzącej między językiem słowa i muzyki [Steiner, 2000, s. 566].

Pomijając uchybienie Steinera, polegające na nazywaniu „muzyką” zarówno zapisu muzycznego, jak i wykonania muzycznego, a nawet samego „języka muzyki”, cenne jest spostrzeżenie amerykańskiego badacza dotyczące nieprzystosowalności języka werbalnego do analizowania zjawisk muzycznych.

Podobną trudność ujawnia komponowanie muzyki do tekstu. Jest to specyficzny rodzaj interpretacji tekstu werbalnego przez tekst muzyczny. W wyniku tego procesu powstaje sytuacja, gdy *de facto* nakładają się na siebie dwa teksty – literacki i muzyczny. Jest to nowa jakość, nie będąca tylko prostą koniunkcją tekstów. Niezwykle trudno osiągnąć przy tym ideał, o którym pisze G. Steiner:

(...) słowo i muzyka uczestniczą w akcie wzajemnego wyjaśniania i ubogacania w strukturze, której sedno nie należy ani do systemu znaków werbalnych, ani notacji muzycznej. Podobnie jak w przypadku mistrzowskiego przekładu, tak samo w wielkiej kompozycji muzycznej coś zostaje dodane do tekstu oryginalnego. Lecz to, co dodano, i tak „już tam było”. (...) W procesie metamorfozy kształtuje się wówczas spójny, lecz pośredni gatunek, na określenie którego brak nam słów [Steiner, 2000, s. 567].

Warunkiem pozwalającym osiągnąć taki ideał jest właśnie adekwatna interpretacja tekstu literackiego i jej przeniesienie do tekstu muzycznego, co zresztą podkreślał Steiner. Jest to jednak, jak sądzę, warunek konieczny, acz niewystarczający. By powstała owa nowa jakość nie wystarczy uchwycenie sensu literackiego. Przykład wiernego odzwierciedlenia tekstu literackiego w muzyce, który jednak odbiega od takiego ideału, podaje sam Steiner: muzyka Zeltera do tekstu *Fausta* Goethego, stanowiąca prosty akordowy akompaniament. Takie odzwierciedlenie, jakkolwiek być może nic nie ujmuje tekstowi Goethego, zarazem jednak nie prowadzi do owego wzajemnego „ubogacania w strukturze”.

Steiner, jako językoznawca, koncentruje się na interpretacji tekstu literackiego, pomija jednak fakt, że by do takiego ubogacenia doszło, również struktura muzyczna musi spełniać pewne warunki. Podstawowy to właśnie, kluczowy dla interpretacji, sens, który w takim literacko-muzycznym połączeniu musi przysługiwać zarówno warstwie werbalnej, jak i muzycznej, a także im obydwu naraz – w ich wzajemnej relacji. Można bowiem wyobrazić sobie utwór, w którym tekst literacki percypujemy jako smutny, a muzyczny jako dowcipny. Nawet jeśli obydwie teksty, niezależnie od siebie, interpretowalibyśmy jako sensowne, ich niespójność względem siebie jako całość powodowałaby, że mielibyśmy wrażenie obcowania z tworem poronionym. Możliwa jest jednak i taka sytuacja, że smutny utwór literacki w muzyce nabiera np. zabarwienia sarkastycznego. Reakcją słuchacza będzie poszukiwanie sarkazmu w tekście werbalnym – jeśli ją odnajdzie mamy właśnie, jak sądzę, do czynienia z sytuacją, o której pisze Steiner: „to, co dodano, i tak już tam było”. Co trzeba podkreślić, i co dodatkowo komplikuje status ontologiczny takiej struktury słowno-muzycznej, możliwa jest percepcja wyłącznie tekstu muzycznego z całkowitym pominięciem sensu tekstu literackiego (np. w przypadku słuchania muzyki do tekstu w nieznanym słuchaczowi języku).

Specyfika muzyki pozwala dotknąć obszarów, które są niewyraźne językiem werbalnym. Myślę, że rację ma Steiner, gdy pisze o koncepcji „brakującego słowa” jako „znaku szczególnym” kultury współczesnej: „Język artykułuje sens; ma na celu uzewnętrznienie i komunikowanie znaczeń (...), [ale] nie potrafi sprostać temu zadaniu” [Steiner, 2000, s. 254]. Badacz ma na myśli, jak sądzę, między innymi fakt, że żyjemy w kulturze, w której pewne słowa uległy zużyciu. „O słowo, słowo, ty którego mi brak!” lub „...które mnie zawodzi!” („O Wort, das Wort, das mit fehlt!”) – to rozpaczliwe wołanie Mojżesza w kulminacji niedokończonej opery *Mojżesz i Aaron* Schönberga:

Żadne słowo nie sprosta konieczności wyrażenia obecnej nieobecności Boga. Żadne nie pozwoli wyartykułować dziecięcego odkrycia własnej, niepowtarzalnej tożsamości. Żadne nie przekona ukochanej, że nigdy wcześniej i nigdzie indziej nie było takiej tęsknoty lub ufności i że rzeczywistości została nadana nowa postać [Steiner, 2000, s. 251].

Wyrazem tej kultury niemocy wysłowienia się są strzępy, fragmenty, szczątki, dzięki którym kontemplujemy niemożność złożenia całości: „(...) przy ich pomocy możemy dojrzeć, usłyszeć wiersz, który mógłby powstać, wiersz, który powstanie, jeśli i kiedy słowo zostanie odnowione [Steiner, 2000, s. 260].

Jedyne, co może wypełnić ciszę po brakującym słowie to muzyka. Czyż nie jest próbą sięgnięcia właśnie w rejony niedostępne słowu, w „konstruowanie kontrświatów” zjawisko „poezji dźwiękowej” (*klangedichtung*), w której znaczenie komunikują środki muzyczne, pokusa stworzenia „języka gwiazdznego” jako sposobu na odnowienie języka

(Ball, Chlebnikow), letryzm lat 40-tych minionego wieku, głoszący użycie liter w celu zniszczenia słów, czy zrywająca więź między słowami a znaczeniem poezja konkretna albo poezja „dla oka” (wiersze Isidore ‘a Isou)?

Erudycyjne rozważania Steinera dotyczące wzajemnych relacji pomiędzy tekstem słownym a pisaną do niego muzyką prowadzone są głównie pod kątem stopnia „oddania sprawiedliwości” przez muzykę oryginałowi literackiemu. Oczywiście stopień ten bywa bardzo różny i także wielcy kompozytorzy (np. Mozart, Schubert, Schumann, Berlioz) pozwalali sobie na swobodne odejścia od oddania sensu literackiego w muzyce, a także wprost na zmiany tekstu oryginalnego. Nic dziwnego, że pisarze i poeci są często niechętni powierzeniu swoich tekstów kompozytorom (co ciekawe, jak sądzę, dotyczy to zwłaszcza tych obdarzonych ponadprzeciętnymi uzdolnieniami muzycznymi, np. Goethe, Szyborska). Zdarza się jednak i tak, że kiepskie teksty literackie uzyskują znakomite opracowanie muzyczne: „W wierszach Chamissa niewiele można znaleźć z tej emocjonalnej głębi, jaką zawiera opus 42 dzieła Schumanna” [Steiner, 2000, s. 560]. W pewnym sensie „bezpieczniejsza” dla literatury jest sytuacja odwrotna, gdy tekst pisany jest do muzyki: „Kiedy pisze się tekst do muzyki, słowa zachowują tożsamość, mimo iż znajdują się w obrębie formalnie nowego tworu” [Steiner, 2000, s. 567]. Steiner słusznie też, jak sądzę, zauważa: „Kompozytor wpisujący tekst w muzykę wykonuje taką samą sekwencję intuicyjnych i technicznych aktów, które cechują przekład właściwy” [Steiner, 2000, s. 557]. W innym miejscu dopowiada: „Środki oddane do dyspozycji kompozytora – klucz, rejestr, tempo, rytm, instrumentacja, tonacja – odpowiadają stylistycznym środkom dostępnym tłumaczowi. Zasadnicze napięcia są analogiczne” [Steiner, 2000, s. 558].

Język werbalny, zwłaszcza literacki, i język muzyczny opisujemy niejednokrotnie za pomocą tych samych terminów:

Takie kategorie jak kadencja, rytm, akcent, powtórzenie, wariacja tematyczna w poezji i prozie są równie funkcjonalne jak w muzyce. Celowe rozłożenie akcentów, efekty przyspieszenia i zwolnienia, całości harmoniczne – jak formalna zwięzłość sonetu czy rymowane zwrotki – wszystko to występuje i w strukturach muzycznych, i językowych, podobnie jak dysonanse tonu, struktury lub zamysłu [Steiner, 2004, s. 217-218].

Co interesujące, słowo „przekład” bywa utożsamiane z terminem „tłumaczenie”. Zarówno tłumacz, jak i interpretator tekstu wykonują to samo zadanie – muszą zachować znaczenie, sens. Osoba tłumacza nabiera dziś cech symbolicznych – pisał o tym Ryszard Kapuściński w tekście pod znamienym tytułem: *Tłumacz – postać XXI wieku*: „Obecność tłumacza staje się warunkiem istnienia i współżycia wspólnoty ludzkiej – rodziny człowieczej” [Kapuściński, 2007, s. 8]. Również Steiner głosi apoteozę przekładu, który stał się możliwy „Po wieży Babel”: „Jak mizerny musiał być świat przed wieżą Babel, kiedy wszyscy mówili podobnie i rozumieli się w oka mgnieniu” [Steiner 2009, s. 150].

Steinerowska analiza procesu tłumaczenia tekstu, moim zdaniem, ukazuje wiele analogii pomiędzy procesem tłumaczenia tekstu werbalnego a procesem interpretacji muzycznej. Warto chyba zwrócić uwagę na to, co wspólne i to, co różni interpretację muzyczną od tłumaczeniu tekstu, czyli od przekładu. O ile mi wiadomo, oba rodzaje aktywności nie były dotąd w Polsce wzajemnie do siebie odnoszone, co być może należy wiązać z tym, że w języku polskim nazwy „interpretacja” nie używamy raczej w odniesieniu do przekładu. Z analizy relacji między muzyką a tekstem do niej pisanim wynika przede wszystkim fakt, że nie tylko tekst werbalny może podlegać interpretacji poszukującej sensu. Taki sam proces towarzyszy percepcji tekstu muzycznego. Dowodzi tego choćby postrzegana nierzadko niespójność pomiędzy tekstem literackim a muzyką do niego tworzoną. Sam Steiner zwraca uwagę na podobieństwo pracy tłumacza i kompozytora muzyki do tekstu:

Kompozytor wpisujący tekst w muzykę wykonuje taką samą sekwencję intuicyjnych i technicznych aktów, które cechują przekład właściwy. Po fazie okazania wstępnego zaufania znaczeniu systemu znaków werbalnych następuje interpretacyjne zawłaszczenie, „transfer do” matrycy muzycznej i, w końcu, ustanowienie nowej całości, która nie pozbawia wartości swojego językowego źródła, ani go nie przesłania [Steiner, 2000, s. 557].

Inaczej niż Steiner, jako punkt odniesienia do procesu tłumaczenia przywołam nie komponowanie muzyki, lecz jej wykonywanie.

Wykonawca muzyki, podobnie jak tłumacz, staje w obliczu zapisanego tekstu. Tekst ten ma autora, ale nie jest nim tłumacz ani (pomijając rzadkie wypadki, gdy wykonawcą jest sam kompozytor) wykonawca. Autor, być może, dawno już nie żyje, sięgając jednak po jego tekst wyrażamy coś, co Steiner nazywa zaufaniem do tekstu, a co *de facto*, w mojej opinii, jest właśnie zaufaniem do autora. Polega to na tym, że „zakładamy *ab initio*, że «jest tam» coś, co warto zrozumieć [Steiner, 2000, s. 405].

W przypadku muzyki bardziej adekwatne byłoby powiedzenie: coś, co warto wysłuchać i przeżyć. Tym czymś, czego Steiner nie nazywa, jest – po prostu – sens. Zaufanie dotyczyć też musi, jak sądzę, możliwości dociekania owego sensu za pomocą systemu znaków, w którym twórca zapisał swoje dzieło. To, czy autor żyje, czy nie, czy jest z nim możliwość konsultacji czy nie – nie ma już dla tegoż procesu znaczenia. Sens ujawnić się bowiem musi w procesie interpretacji znaków, bez konieczności odwoływania się bezpośrednio lub pośrednio, np. za pomocą analiz jego życia czy innych dzieł, do autora. Zaufanie jest, w ujęciu Steinera, pierwszym etapem aktu hermeneutycznego.

Etap drugi Steiner nazywa agresją: „Tłumacz musi wkroczyć w tekst i wydrzeć jego znaczenie” [Steiner, 2000, s. 406]. Według Heideggera poznanie jest aktem gwałtownym i do głębi zawłaszczającym. Zrozumienie nie jest prostym wydobyciem sensu złożonego przez autora w jego dziele za pomocą znaków. Zawłaszczenie, czy – jak to ujmuje

Hegel – agresja towarzysząca poznaniu, „najazd na świat” – wynika, moim zdaniem, z tego, że to tłumacz czy wykonawca musi za pomocą znaków odczytać sens „dla siebie”. Dzieło w procesie zawłaszczania ma stać się sensowne nie „w sobie”, lecz „dla niego”. Następuje, jak pisze Steiner, „okrażenie i wchłonięcie”. Okrażenie zakłada całościowe objęcie tekstu, spojrzenie na niego jak na coś skończonego, zamkniętego. Wchłonięcie – jak myślę – sprawia, że tekst nie posiada już tylko sensu założonego w procesie zaufania, ale sens dla mnie i przeze mnie zdobyty. Jak sądzę, tak samo przebiega interpretacja utworu muzycznego przez jego wykonawcę na podstawie zapisu (nutowego czy partytury). Najpierw konieczne jest całościowe spojrzenie na zapis dzieła, rezultatem którego jest wstępne rozeznanie co do użytych przez kompozytora środków, stylu, charakteru, formy kompozycji itp. Jest to poznanie (*comprehension*) raczej kognitywne, które stopniowo przemienia się w poznanie polegające na zawłaszczeniu, wchłonięciu dzieła przez jego odtwórcę. Jest to być może najtrudniejszy dla wykonawcy etap interpretacji. Odbywa się stopniowo, krok po kroku, przez poszukiwanie związków pomiędzy coraz większymi całościami w obrębie całej muzycznej struktury. Uwzględniając wszystkie wskazówki zapisu, musi on niejako wyjść poza nie, tzn. jego odczytanie tekstu nie może polegać na prostej realizacji tych wskazówek, lecz musi je transcendować, by uchwycić sens poszczególnych „całostek”, a ostatecznie całości wykonywanego utworu. Chyba tę samą myśl wyraził Steiner odnośnie tłumaczenia: „Kiepskie przekłady komunikują zbyt wiele. Ich pozorna dokładność ogranicza się do zachowania nieistotnych elementów w fakturze oryginału” [Steiner, 2000, s. 107].

Sens bowiem wychytujemy przecież głównie przez całościowy ogląd umożliwiający hierarchizowanie ważności elementów. Co więcej, sens może wykraczać poza znaczenie:

(...) próby podważenia linearności, logiki czasowej i powiązań przyczynowo-skutkowych (...), próby podważenia (...) znaczenia, (...) ucieleśniają rewoltę literatury przeciw językowi, porównywalną z rewolucją w sztuce abstrakcyjnej, w atonalnej i aleatorycznej muzyce (...) [Steiner, 2000, s. 261].

Etap trzeci, według Steinera, polega na włączeniu tego, co nowe, w system tego, co jest – w wypadku literatury w system rodzimego pola semantycznego. Takie włączenie może nastąpić całkowicie „bezkolizyjnie”, na zasadzie asymilacji, lub może skazywać to, co nowe na obcość, „marginalność artefaktu”. Wszelki import musi zakładać ryzyko własnej transformacji, ryzyko to może się jednak opłacić wzbogaceniem swoich zasobów. Jest to nieodzowne w procesie rozumienia doświadczenia różnicy, ale i podobieństwa, które umożliwi takie włączenie:

(...) prawdziwe rozumienie wymaga językowego i kulturowego doświadczenia uporczywej różnicy. Lecz transcendencja różnicy, proces uwewnętrznienia możliwości barku komunikacji, przejmujących wątpliwości, czy w ogóle da się to osiągnąć, wymaga *Wahlverwandschaft* (wybiórczego podobieństwa)” [Steiner, 2000, s. 510].

W końcu adekwatność przekładu będzie zależeć od niemożliwego do udowodnienia założenia uniwersalności lub harmonijnego podobieństwa ludzkiego ducha [Steiner, 2000, s. 436].

Myślę, że nie inaczej dzieje się w wypadku dzieła muzycznego – trzeba znaleźć dla nowego dzieła miejsce nie tylko w sobie – na zasadzie wchłonięcia – lecz także w całym kulturowym kontekście, a przede wszystkim usytuować je jakoś względem dzieł już przyswojonych, choćby poprzez negację. Takie usytuowanie następuje zresztą, jak sądzę, nie tylko na poziomie indywidualnym. Język muzyczny Debussiego zrewolucjonizował myślenie o harmonii i kolorystyce muzycznej, ale by tak się stało, musiał zostać włączony (zresztą nie bez protestów) nie tylko w paradygmat myślenia o muzyce, lecz w ogóle w formację kulturową epoki:

Sztuka umiera, kiedy tracimy lub lekceważymy konwencje służące do jej odczytania, pozwalające przenieść jej zawartość semantyczną do naszej własnej mowy – na przykład ci, którzy nauczyli nas ponownie odczytywać barok, poszerzyli zasięg naszych zmysłów w przeszłość [Steiner, 2000, s. 65].

Etap czwarty, o ile dobrze rozumiem myśl Steinera, finalizuje proces przywracania równowagi w systemie. Podnosi się prestiż oryginału, który okazał się wart tłumaczenia. Nowy byt, jakim jest tłumaczenie, nie tylko odbija tekst źródłowy. On generuje nowe światło na ten tekst, pomagając w jego procesie samookreślenia, a także sam zaczyna świecić swoim własnym, niezależnym światłem. Dzieje się tak zarówno w przypadku, gdy tłumaczenie nie jest do końca właściwe, a przez to tym bardziej uwidacznia zalety oryginału, jak i wówczas gdy okazuje się nawet lepsze od oryginału i w ten sposób w jakimś sensie odsłania jego potencjał. Tak właśnie rozumie Steiner „wierność” oryginałowi:

Wierność to nie dosłowność ani techniczny zabieg, pozwalający oddać „ducha” tekstu. (...). Tłumacz, egzegeta, czytelnik jest wierny tekstowi, sprawia, że jego odpowiedź jest odpowiedzialna, tylko wtedy, gdy usiłuje przywrócić równowagę sił, równowagę integralnej obecności, którą zakłóciło jego zawłaszczające rozumienie [Steiner, 2000, s. 412].

Jest to jego odpowiedź na zadawane od dwóch tysięcy lat pytanie o to, czym jest wierność w przekładzie: „(...) wszystkie teorie przekładu – formalne, pragmatyczne, chronologiczne – są jedynie wariantami jednej, nieuniknionej kwestii. W jaki sposób należy – czy powinno się – dążyć do wierności” [Steiner, 2000, s. 362].

Myślę, że także wykonanie utworu muzycznego odbywa się na podobnych zasadach. Wykonawca wybierając dany utwór jako przedmiot swojej interpretacji, w ten sposób niejako go „dowartościowuje”, uznaje za wart wykonania, a zatem i zaprezentowania innym. Zarazem niejednokrotnie rzuca nowe, dotychczas nieznanie światło na

ten utwór – interpretacja może zaskoczyć nie tylko słuchaczy, ale nawet samego autora dzieła muzycznego. W ten sposób ma szansę wpłynąć na „nowe życie” danego dzieła, nie tylko przez przypomnienie go, ale przez zaprezentowanie go w wykonaniu niejako „bardziej współczesnym”, bliższym słuchaczom. Że tak się dzieje, mamy dowód w postaci nagrań dawnych wykonań, które – na co istnieją świadectwa – budziły podziw, a nawet ekstazę słuchaczy wiele dziesiątek lat temu, ale dziś już tak na nas nie działają.

Są jednak istotne różnice pomiędzy wykonaniem utworu muzycznego a tłumaczeniem. Wykonanie nie „konkuruje” z oryginałem, nigdy nie będzie „lepsze” od partytury. Zapis muzyczny „domaga się” wykonania jako swojej właściwej formy percepcji. To wynika z jego ontycznej natury. Muzyka przeznaczona jest do słuchania i jej wykonanie „potrzebne” jest zarówno autorowi, jak i wykonawcy oraz słuchaczowi. Tłumacz natomiast nie potrzebuje tłumaczenia. Steiner pisze nawet o altruizmie tłumacza, który pracuje dla innych. Tekst werbalny nie musi być tłumaczony – brak tłumaczenia tylko ogranicza jego dostępność, ale przecież sam tekst przez ten brak nic nie „traci”. Być może to dlatego po ukończeniu tłumaczenia jego autor odczuwa pewien dyskomfort:

Skończywszy pracę, prawdziwy tłumacz jest *en fausse situation*. Po części czuje obcość wobec własnego tworu, obecnie wręcz dramatycznie zbędnego, po części wobec oryginału, który jego własny przekład w różnym stopniu rozwodził, zredukował, wyczerpał lub zdradził przez poprawianie [Steiner, 2000, s. 512].

Myszę, że inne jest samopoczucie wykonawcy – po wykonaniu utworu, o ile uważa je za udane, odczuwa radość. Może jest to po części radość wynikająca z poczucia współtworzenia przez interpretację, uczestnictwa w tworzeniu czegoś wartościowego, pięknego, po części radość, że oto swoim wykonaniem niejako „zwięździł” proces zapoczątkowany przez kompozytora – w jakimś sensie zakończył to, co tamten – nieraz setki lat temu – zamierzył. Stwarza to jakiś rodzaj więzi pomiędzy kompozytorem a wykonawcą za pośrednictwem dzieła, ponad granicami czasu. Tłumaczenie posiada podobny status ontyczny, jak oryginał – ukończone trwa i żyje własnym życiem. Wykonanie zaś przemija, może trwać już jedynie w postaci nagrania.

Radykalnie zbliża pozycję tłumacza i interpretatora-wykonawcy muzyki poczucie, że doskonały przekład, podobnie jak doskonałe wykonanie, jest ideą formalną, do której można się zbliżyć, lecz nie istnieje jedno idealne tłumaczenie czy jedyne idealne wykonanie.

Tak oto akt hermeneutyczny, czteroistna *hermeneia*, „pojęcie użyte przez Arystotelesa w opisie dyskursu, który znaczy, ponieważ interpretuje, jest conceptualnie i praktycznie cechą wrodzoną nawet najbardziej rudymenarnego przekładu” [Steiner, 2000, s. 413].

Ale ów akt hermeneutyczny jest także nieodzowny w procesie wykonywania muzyki. Dzięki niemu, za pośrednictwem muzyki, otwiera się przed nami świat Innego, tak w wymiarze jednostkowym, jak i w ogóle formacja kulturowa minionych epok. Wymiar poznawczy to jednak tylko część rezultatów tego procesu. Druga część obejmuje to wszystko, co może jakoś zmienić, ubogacić nasz świat, również w sferze zmysłów, dzięki otwarciu na Innego, który zostawił po sobie swoje zapisane dzieło...

Literatura:

- Dyrlica Małgorzata, *Dzieło muzyczne jako komunikat*, [w:] *Kulturowe kody mediów. Stan współczesny i perspektywy rozwoju*, red. M. Sokołowski, Toruń 2008.
- Kapuściński Ryszard, *Tłumacz – postać XXI wieku*, [w:] *Podróże z Ryszardem Kapuścińskim*, red. B. Dudko, Kraków 2007.
- Moraczewski Krzysztof, *Sztuka muzyczna jako dziedzina kultury. Próba analizy kulturowego funkcjonowania zachodnioeuropejskiej kultury muzycznej*, Poznań 2007.
- Steiner George, *Gramatyki tworzenia*, tł. J. Łozinski, Poznań 2004.
- Steiner George, *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, tł. O. i W. Kubińscy, Kraków 2000.
- Steiner George, *Spotwarzać czy przetwarzać. O przekładzie poezji współczesnej*, „Przegląd Polityczny” 2009, nr 93.
- Tomaszewski Mieczysław, *Interpretacja integralna dzieła muzycznego*, Kraków 2000.

Kompetencje komunikacyjne wolontariuszy. Analiza problemu na podstawie inteligencji emocjonalnej wolontariuszy

Wolontariat skupia ludzi, którzy chcą bezpłatnie, świadomie i dobrowolnie pomagać innym. Wydawać by się mogło, że ludzie poświęcający swój czas innym, to osoby pewne siebie, niemające problemów w kontaktach interpersonalnych, potrafiące współpracować w grupie, grzeczne i uczynne. Wolontariusze swój wolny czas poświęcają: dzieciom, chorym – fizycznie i psychicznie niepełnosprawnym, umierającym czy, ogólnie rzecz mówiąc, społeczności. Wolontariat jest swego rodzaju misją, która wymaga „charakteru” od osoby opiekującej się ciężko chorymi dziećmi w szpitalu, ale też dużego dystansu do problemów innych osób.

Według „Ustawy o działalności pożytku publicznego i wolontariacie”, wolontariuszem może być każdy, kto ma chęci, by pomagać innym. Nie ma znaczenia wykształcenie, status majątkowy, narodowość. Ustawa daje możliwość osobom zarówno bardzo młodym – dzieciom, jak i tym w wieku dojrzałym, działać na rzecz społeczności. Wolontariuszem może być każdy niezależnie od wieku, ale warto podkreślić, za Katarzyną Braun, że „nie każdy wszędzie”. [Braun, 2005, s. 10]. Miarą wolontariusza nie są jego kwalifikacje a raczej – chęci i predyspozycje. Jednakże dana placówka, ośrodek, instytucja itd. mogą ściśle określić wymagania, jakie musi spełniać wolontariusz, jeżeli jest zainteresowany zrealizowaniem danego zadania. Przykładem może być określony wiek, stan zdrowia, kompetencje, ukończone kursy i inne. Również płeć nie ma znaczenia. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni angażują się w wolontariat. Badania przeprowadzone przez CBOS w 2011 roku wykazały, że częściej jednak w wolontariat angażują się kobiety. Mężczyźni natomiast, w tym samym przedziale wiekowym, angażują się częściej w pracę społeczną – nie utożsamiając się z „pracą wolontariacką”.

Pomagać można w bardzo różny sposób: rozmawiając, spędzając czas aktywnie, wykonując jakąś pracę fizyczną, pomagając w lekcjach, dzieląc się posiadanymi umiejętnościami z innymi. Nieodzownym elementem pracy wolontariusza jest drugi człowiek,

który potrzebuje pomocy. Warto jednak podkreślić, że są wolontariusze, którzy dzielą się swoimi umiejętnościami z innymi, bądź wykonują konkretne działania związane ze swoimi zainteresowaniami: fotografują imprezy wolontariackie, tworzą filmy promocyjne, dbają o promocję wolontariatu, piszą ogłoszenia itd. Mimo że takie osoby nie udzielają konkretnej osobie pomocy, to jednak ich praca na rzecz organizacji jest niezwykle potrzebna. Ich prace nie wpływają bezpośrednio na „polepszenie” społeczeństwa, ale zachęcają inne osoby do otwarcia się na pomaganie, a także pełnią funkcję informacyjną, by osoby potrzebujące pomocy wiedziały, gdzie mogą się zgłosić, by ją otrzymać bezpłatnie.

Podstawą życia ludzkiego jest komunikowanie się z drugim człowiekiem. Wolontariusze pracujący z ludźmi, zaspokajają cudze, jak i swoje potrzeby, takie jak: potrzeba wspólnoty, bliskości, akceptacji szacunku, zrozumienia, wsparcia, poczucia sensu. Warto zwrócić uwagę na potrzebę odczuwaną przez osoby samotne – starsze, niemające rodziny, bądź przez nią w znacznym stopniu opuszczone – chodzi mianowicie o chęć bycia ważnym dla innych. Porozumienie między ludźmi budowane jest wówczas, gdy ludzie otwarci są na potrzeby własne oraz cudze. Poczucie sensu życia, zaufanie do samego siebie, swoich decyzji, akceptacja samego siebie i wynikające z tego poczucie godności sprawiają, że człowiek czuje się autentyczny i twórczy. Zarówno wolontariusze, jak i ich podopieczni muszą się wzajemnie szanować i akceptować, nie znaczy to jednak, że mają tolerować zachowania, które według nich są krzywdzące. Wspólne spędzanie czasu w sposób twórczy przyczynia się do zaspokojenia potrzeby współpracy i zabawy. Poczucie nudy przyczynia się do utraty sensu i depresji, dlatego tak istotne jest przebywanie w towarzystwie innych na warsztatach tematycznych. Ludzie rozmawiają ze sobą, wymieniają się doświadczeniami, obserwacjami, lepiej się poznają. Dzięki temu mają poczucie wpływania na życie drugiego człowieka, czują, że mogą być dla kogoś wsparciem, ale też nie mniej istotne jest dla nich to, że potrafią kogoś sobą zainteresować.

Wolontariusze w swojej pracy są głównie partnerami w rozmowie, w codziennych czynnościach, pomagają zarówno w zwykłych zadaniach, jak i takich, których inni nie chcieliby wykonać bez nagrodzenia. Są również edukatorami, zajmującymi się nauczaniem dzieci czy dorosłych w sposób bardziej kreatywny i interesujący. Docierają do osób i ich problemów, ale też wzbogacają całe społeczeństwo. Pokazując innym zachowania prospołeczne przyczyniają się do zmiany traktowania osób chorych, do aktywizowania społeczności, w której żyją, do zmniejszenia przestępczości, zachęcają do nauki, tolerancji i empatii. Szczególnie istotne jest prowadzenie zajęć dla mieszkańców wsi. Kobiety, które nie pracują, rzadko wychodzą z domu, zajmując się nieustannie jego „pielęgnacją”. Warsztaty, na których kobiety z tej samej wsi mogą się spotkać, porozmawiać, posmiać się i zapomnieć o codziennej rutynie, sprawiają, że odżywają, czekają na kolejne

warsztaty, są szczęśliwsze i bardziej radosne, rozwijają się i tworzą nowe przyjaźnie, których nie miałyby możliwości utworzyć bez takich spotkań. Również zajęcia dla młodych ludzi przynoszą dobre skutki, zapewniając im rozrywkę, której zwykle nie mają, ze względu na brak jakiegokolwiek dostępu do kultury czy sportu. Dzisiejsza wieś nie proponuje młodzieży prawie żadnych form spędzania wolnego czasu.

Wolontariusze, prowadzący zajęcia dla dzieci, zwracają uwagę na ważne, zarówno dla jednostki, jak i całych społeczności, wartości, takie jak: przyjaźń, wzajemny szacunek, tolerancja, empatia, współpraca itd. W czasie gier i zabaw dzieci „nieświadomie” uczą się bardzo ważnych umiejętności społecznych, takich jak: pomoc – zwłaszcza słabszym; akceptacja – nie ocenianie ludzi ze względu na posiadany majątek; empatia – rozumienie i akceptowanie emocji przeżywanych przez innych; sztuki komunikowania się z innymi – pokazywania swojego zainteresowania drugim człowiekiem; współpraca – nie rywalizowanie ze sobą o bycie „najlepszym”. Nauka tych umiejętności sprzyja porozumiewaniu się ludzi. Drugą istotną sprawą jest dopasowanie zadania do umiejętności dziecka. Jedno dziecko może wymagać większej uwagi niż drugie i warto chwalić każdego za jego chęci i wykonywanie zadania, a nie za wynik tego wykonania. W momencie uczenia, nie najważniejsze są wyniki, ale sam proces. Dzieci powinny mieć szansę, by cieszyć się z możliwości tworzenia, bez ustawicznego wyszukiwania w tym realnego „zamiennika” na umiejętności, które będą mogły wykorzystać w przyszłej pracy.

Kompetencje komunikacyjne to zespół umiejętności, które służą do prawidłowego porozumiewania się z innymi ludźmi: nawiązywania kontaktów, budowania więzi, rozumienia drugiego człowieka. Mają polepszyć jakość więzi interpersonalnych, ale przede wszystkim życia. Bez umiejętności poznawania siebie i innych nie jest możliwe zrozumienie drugiego człowieka, autentyczne życie rodzinne, uczenie się przyjaźni czy dojrzała miłość [ks. Marek Dziewiecki, 2000, s. 5].

By móc żyć w społeczności, trzeba się komunikować. Każdy człowiek w procesie edukacji i wychowania nabywa różnych umiejętności, które mogą mu ułatwić życie wśród ludzi. Przez nieustanną wręcz praktykę nabywa on umiejętności interpersonalnych, czyli inaczej: kompetencji społecznych.

Umiejętności i kompetencje społeczne wolontariuszy

Wolontariusze swoją postawą pokazują, jakie zachowania sprzyjają dobremu funkcjonowaniu w grupie i społeczeństwie. Przebywając z osobami potrzebującymi pomocy, starają się być wobec nich pomocni, życzliwi i aktywnie spędzać z nimi czas. Największą grupą beneficjentów stanowią dzieci, najczęściej z rodzin biednych, wykluczonych, z ro-

dzin patologicznych. Zajęcia aktywizacyjne mają nie tylko uatrakcyjnić im czas, ale również otworzyć ich na nowych ludzi, zintegrować z innymi dziećmi, podnieść samoocенę, pomóc w kontaktach interpersonalnych. Organizowane zajęcia mają formę zabawy i nauki. Dzieci doświadczają nowych rzeczy, same wykonują zadania. Nie są oceniane za to, co stworzyły, lecz chwalone za chęci i starania. Takie podejście wzmacnia samoocенę i zachęca do podejmowania nowych wyzwań.

Poznanie drugiego człowieka, bez oceniania go, jest niezwykle istotne, jeżeli chce się mu pomóc, a zachodzi głównie przez słuchanie tego, co do nas mówi druga osoba. Pokazanie swojego zainteresowania, dopytywanie się z zaciekawieniem o sprawy związane z jej pasjami, pomaga zbudować więź. To właśnie w szpitalach, w domach dziecka czy innych instytucjach, w których kontakt winien mieć bardziej osobisty charakter, umiejętność poznawania drugiego człowieka i komunikowanie się z nim jest najważniejsze. Przebywając z drugim człowiekiem, wolontariusz ma za zadanie pokazać mu, że jest po to, aby spędzić z nim czas w dobrej, budującej atmosferze.

Sama rozmowa i sposób formułowania słów ukazujących zaangażowanie w rozmowę nie wystarczą, by zbudować dobry kontakt. Poczucie bliskości i zaufania zbudowane zostaje w największym stopniu przez kontakt wzrokowy. Patrząc w oczy rozmówcy, pokazujemy mu, że to on jest obiektem naszej uwagi. Rozmówca musi czuć, że druga osoba jest zaangażowana w rozmowę. Zbudowanie atmosfery zaufania i wzajemnego szacunku sprzyja mówieniu o swoich emocjach, z bojaźnią, uparcie skrywanych przez wiele lat. Warto również wspomnieć o roli dotyku. Nawet małe gesty mogą być niezwykle potrzebne osobom przez wiele lat „niegłaskanym”, przytulonym, a jest to forma, która świadczy o bliskości relacji.

Budowanie relacji następuje nie tylko poprzez mówienie, lecz przede wszystkim dojrzałe słuchanie – pozbawione osądzania, oceniania. Daje ono możliwość stworzenia intymnej relacji. Dobry wolontariusz traktuje osoby starsze, którymi się zajmuje, jak członków własnej rodziny. To niezwykle objaw empatii, dzięki któremu osoba samotna może na nowo poczuć się komuś potrzebna, bo głównie tego brakuje w życiu osobom samotnym. Nawet jeżeli wolontariusz kończy swoją pracę (ze względu na zakończenie porozumienia) i często wyjeżdża na studia, nadal utrzymuje kontakt z podopiecznym. Raz zbudowane więzi, nie zostają przerwane, lecz ulegają przemianie.

Ważną umiejętnością, która jest szczególnie widoczna w czasie rozmowy i budowania więzi, jest elastyczność komunikacyjna. Wyraża się ona w sposobie formułowania i przekazywania treści, odpowiednio do wieku czy specyfiki drugiej osoby. Wolontariusze nie wykonują jednego, ściśle określonego rodzaju pracy przez wiele lat, lecz angażują się w różnego rodzaju prace. Szczególnie trudna jest praca z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Zajęcia z osobami chorymi wymagają cierpliwości, spokoju i opanowania, ale przede wszystkim nieustannej uwagi. Natomiast praca

z dziećmi wymaga podobnego, lecz nie tego samego zachowania. Dzieci pragną, by ich opiekunowie bawili się z nimi, byli radośni, „zwariowani”. Oczywiście podczas zabaw czy różnych zajęć, zwłaszcza w czasie odrabiania lekcji, szczególnie ważna jest cierpliwość, opanowanie i nieustanne „chwalenie” za jakiegokolwiek postępy w nauce.

Pojęcie grupy

Wolontariusze pracujący w Centrum tworzą grupę społeczną, łączy ich wspólna pasja pomagania, ale też chęć zdobywania nowych umiejętności i doświadczeń. Komunikacja w grupie tworzy jej strukturę, normy i wzorce zachowań. Każda osoba będąca wolontariuszem jest jednostką unikatową, posiada swoje doświadczenia, odgrywa w życiu codziennym różne role, włada różnymi umiejętnościami, również komunikacyjnymi, jak i wieloma zdolnościami. Dlatego osoby przychodzące do Centrum Wolontariatu i wyrażające wolę zostania wolontariuszem zmieniają w jakimś stopniu tę grupę. Zmiana jest nieodłącznym elementem życia i nie należy się jej przeciwstawiać. Nowe osoby, zawsze mają świeże spojrzenie na problemy i konflikty pojawiające się w grupie, a to zawsze wzbogaca i ożywia jej funkcjonowanie.

Wolontariusze, jako grupa, mają swój język i kod, którym się posługują. Zazwyczaj nowe osoby przychodzące do grupy początkowo mają problem z zaangażowaniem, ponieważ muszą się nauczyć owego kodu, którym posługują się członkowie dobrze się znający. Jednakże dobra atmosfera panująca w świetlicy powoduje, że nowe osoby nie czują się izolowane, wręcz przeciwnie, nowe osoby zawsze są mile widziane, gdyż członkom grupy zależy, by każdy miło spędzał czas i jak najchętniej angażował się w pomaganie i aktywizowanie społeczności.

Aby grupa mogła istnieć i by była spójna, musi posiadać normy przestrzegane przez wszystkich członków grupy. W grupie wolontariackiej wszyscy starają się, by przestrzegano prawa równości, szacunku, wolności słowa, braterstwa oraz innych wartości cechujących demokratyczne społeczności. Normy określają, jakie zachowania są dozwolone i oczekiwane. Reguły i trwałe zasady są niezwykle ważne dla zachowania atmosfery spokoju, budowania zaufania, poczucia bezpieczeństwa, dobrej komunikacji między członkami, mają również ułatwić budowanie dobrych relacji z członkami. Ważny jest nieustanny proces tworzenia reguł niepisanych, a wpływających na: wzajemne poznanie się, efektywną pracę w grupie, możliwość wypowiedzenia własnego zdania, poprawianie swoich umiejętności komunikacyjnych – przede wszystkim słuchania innych ze zrozumieniem, intuicyjne podejmowanie decyzji w trudnych sytuacjach, rozwiązywanie konfliktów, samorozwój itd. Normy mają na celu spowodować zmiany zachowań szkodzących człowiekowi, na te akceptowane przez większość grupy, nie tylko wolonta-

riackiej, ale i społecznej. Normy te muszą być zgodne z zasadami społecznymi, ponieważ grupa jest częścią społeczeństwa, ale również dlatego, że grupa wolontariacka kieruje zadania ku społeczeństwu i chce być wzorem do naśladowania.

Aby móc działać razem i aby grupa była spójna, nie wystarczy jedynie postać lidera czy integracja uczestników. Na to, że grupa stanowi jedność, wpływa kilka czynników. Warto przywołać tutaj te najważniejsze:

- a) **Realizowanie wspólnych celów** – podążanie w swoich działaniach razem z innymi daje człowiekowi poczucie sensu. Wspólne odczuwanie radości czy ekscytacji wzmaga się na sile, gdy możemy przeżywać ją z drugim człowiekiem. Wspólne starania dają większe szanse na osiągnięcie celu, ale też zaspokajają podstawowe potrzeby jednostki: bycia z drugim człowiekiem, realizowanie swoich marzeń. Ważne jest, aby cel był w maksymalny sposób jasny i zrozumiały, możliwy do osiągnięcia oraz atrakcyjny społecznie [B. Kowalczyk, P. Jordan, 1996, s. 87]. Cel staje się bardziej osiągalny, gdy jest skonkretyzowany i wszyscy członkowie zespołu go popierają. Jeżeli grupa rzeczywiście niezachwiane dąży do realizacji celu, staje się on w pewnym momencie znakiem rozpoznawalnym.
- b) **Osiąganie sukcesów** – czyli radość z dokonania postawionego sobie, a także grupie celu, jest bardzo potrzebne. Gdy grupa osiąga sukces, wówczas wie, że praca przez nią wykonana, „opłacała się” i „nie poszła na marne”. Trud wspólnej pracy oraz nagroda związana z sukcesem dają grupie ogromną satysfakcję z tego, co robi, a to zwiększa zapał do dalszej pracy, docenienie siebie oraz wzmocnienie więzi między członkami.
- c) **Wysokie standardy i normy grupowe** – czyli czynniki budujące grupę, takie jak lojalność czy sprawiedliwość. Przestrzeganie założonych praw sprzyja poczuciu bezpieczeństwa [B. Kowalczyk, P. Jordan, 1996, s. 88]. Mówiąc za B. Kowalczykiem i P. Jordanem: „świadomość, że należymy do grupy szczególnej, opartej na wyraźnych normach i wartościach, budzi w nas pozytywne poczucie egalitarności” [B. Kowalczyk, P. Jordan, 1996, s. 89]. Ludzie, mimo wszystko, potrzebują jasno określonych zasad współżycia z innymi, kodeksu zachowań, ponieważ w momencie zagrożenia mogą się powołać na określone prawo. Warto takie prawo stworzyć na początku powstania grupy, przez jak największą ilość członków i zmieniać punkty prawa w razie potrzeby. Ludzie będą przestrzegać prawa, jeżeli się z nim utożsamiają i je rozumieją.
- d) **Ciągły rozwój i nowe wyzwania** – czyli podstawa życia jednostki i grupy. Człowiek potrzebuje coraz to nowych bodźców, by czuć, że żyje. Stawianie sobie i grupie ciągle nowych wyzwań doprowadza do jej rozwoju, a tym samym – do rozwoju każdego jej członka. Jeżeli zespół będzie wykonywał tylko rutynowe

zadania, to w pewnym momencie staną się one mechaniczne, a to doprowadzić może do stagnacji i zaniku kreatywności. Rozwój i zmiana przynoszą człowiekowi radość i spełnienie. Grupa powinna chcieć się nieustannie doskonalić w tym, co robi, bo wówczas realizacja postawionego sobie celu przestaje być pracą, wyzwaniem, a staje się odpowiedzialną zabawą, przestaje być obowiązkiem, a staje się przyjemnością.

Integracja jest szczególnie potrzebna w pracy wolontariackiej, w której działania nie mają dążyć do sukcesu materialnego, ale poprawy życia drugiego człowieka, którego społeczność odpycha czy odrzuca. Integracji sprzyjają gry i zabawy, zadania grupowe, wspólne wypadki, warsztaty, zorganizowane spotkania podczas świąt. Dobrze pracujące ze sobą osoby maksymalnie wykorzystują potencjał możliwości swoich członków, zachowując ich niezależność [B. Kowalczyk, P. Jordan, 1996, s. 67]. Każda jednostka współpracująca z inną jednostką stworzy lepszą wizję i będzie miała lepsze pomysły w pracy, od tych, wytworzonych osobno. Efekt synergii grupowej, o którym mowa, jest jednym z największych zalet pracy w grupie. Dzięki różnorodności osobowości w grupie, zadanie, które grupa otrzymała, może być zrealizowane szybciej i efektywniej.

By grupa była spójna, ważne, aby kierował nią lider. Lider to osoba wypełniająca wiele ról w grupie, posiadająca wiele zadań. Jest mentorem, *couchem*, autorytetem, wodzem, kierownikiem w jednej osobie, jest również obserwatorem, psychologiem, kumplem, słuchaczem. Przed liderem stoi wiele wyzwań związanych z pracą w grupie i zarządzaniem własną osobą. Lider powinien posiadać wiele umiejętności i doświadczeń, ale najważniejsze z nich to kompetencje komunikacyjne i wysoka inteligencja emocjonalna.

Ludzie potrzebują nauczyciela, którego mogą szanować, który daje im możliwość zrealizowania własnych pomysłów. Potrzebują kogoś, kto na początku poprowadzi ich we właściwym kierunku, wskaże drogę maksymalnie do nich dopasowaną, pod względem trudności, umiejętności i posiadanych zalet. Mentor uświadamia każdej jednostce z grupy, że jej obecność ma znaczenie, mimo że początkowo tego nie widać. Ludzie zbyt rzadko obdarowują się wzajemnie komplementami. Członkowie grupy, którzy nie słyszą pochwał tracą entuzjazm i motywację do pracy, a to wpływa na pracę całej grupy. Gdy jednostka słyszy miłe słowo od osoby, którą zna i podziwia, jej morale rośnie, a motywacja i zapał stają się jeszcze wyższe.

Warto również wspomnieć, że lider powinien mieć opanowaną do perfekcji umiejętność konstruktywnego krytykowania, gdyż dzięki niej członkowie grupy mogą się doskonalić, kształcić i zwrócić uwagę na to, czego sami nie zauważyli. Krytykowanie ma wydźwięk negatywny, jednak krytyka prowadzi do rozwoju i poprawy, pod warunkiem, że jest ona przekazywana w sposób serdeczny i szczerzy, w spokojnej i przyjemnej

atmosferze, najlepiej w bezpośredniej rozmowie. Wytykanie błędów przy każdej możliwej okazji nie jest krytyką, a atakowaniem i poniżaniem drugiej osoby, prowadzącym do obniżenia poczucia wartości w oczach jej samej i innych.

Ludzie zdobywający umiejętności komunikacyjne stają się pewniejsi siebie, bardziej asertywni, empatyczni, świadomi swoim działań, a to wpływa na całe społeczeństwo. Dobry nastrój jest więc konieczny, by wykonać dobrze zadanie, czy wymyślać nowe przedsięwzięcia. Nic dziwnego, że lider powinien zwracać wiele uwagi na nastrój panujący w grupie i swój własny, gdyż jego humor w istotny sposób wpływa na wyniki pracy innych. Przebywanie z osobą o miłym usposobieniu i dużym poczuciu humoru automatycznie dostraja innych do jej nastroju. By grupa wydajniej funkcjonowała i chciała ze sobą współpracować, członkowie muszą się traktować przynajmniej jak koledzy, z którymi można się wspólnie pośmiać podczas przerw i lider powinien takie zachowania również stymulować.

Podtrzymywanie miłej atmosfery wpływa nie tylko na motywacje i lepsze efekty pracy. Dzięki sympatycznej atmosferze nie spada zdolność intelektualna, ani emocjonalna, „ludzie, którzy czują się nieszczęśliwi, mają problemy z prawidłowym odczytywaniem emocji innych – jest to obniżenie najbardziej podstawowej zdolności do empatii, która w efekcie zmniejsza ich umiejętności społeczne” [D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, 2002, s. 31]. Jeżeli lider nie będzie dbał o dobry nastrój w grupie wolontariuszy, ich praca nie będzie wykonywana efektywnie, a wręcz wpływać będzie negatywnie na beneficjentów – dzieci, chorych, niepełnosprawnych itd. Serdeczna atmosfera budowana jest przez wzajemny szacunek, poparcie, chęć niesienia pomocy, kiedy wolontariusze rozmawiają ze sobą, śmieją się, interesują się swoim problemami i dzielą sukcesami. Pomiędzy skupieniem na zadaniu a budowaniem relacji powinna być równowaga, toteż liderzy powinni w naturalny sposób tworzyć sprzyjającą atmosferę i jednocześnie wprowadzić dyscyplinę pracy. „Jeżeli lider nie wkłada w pracę serca, to, co robi, można nazwać zarządzaniem, ale nie przywództwem” [D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, 2002, s. 39].

Lider powinien potrafić pogodzić swoje zadania związane z danym projektem, jak również zadania związane z budowaniem relacji z każdym z członków grupy. Im bardziej uda mu się zbudować kontakt z każdym towarzyszem, tym łatwiej będzie mu zaprowadzić nad grupą, poznać jej słabe i mocne strony, zmotywować do działania. Poznając osoby pracujące w grupie będzie mógł utworzyć atmosferę, która optymalnie sprzyjać będzie wykonaniu zadania. Będzie mógł on również dopasować zadanie do konkretnej osoby, wykorzystując jej talenty i zdolności. Mówiąc za B. Kowalczyk i P. Jordanem: „Jeśli chcemy sprawdzić, czy ktoś jest rzeczywistym liderem, przyjrzyjmy się grupie, którą stworzył” [B. Kowalczyk, P. Jordan, 1996, s. 16].

Kompetencje komunikacyjne w świetle badań sondażowych

Badanie przeprowadzone zostało w Centrum Wolontariatu w Pleszewie. Jego celem było określenie kompetencji komunikacyjnych wolontariuszy, jak również dokonanie charakterystyki osób, które decydują się pomagać innym¹.

Obiektem badań byli wolontariusze współpracujący z Centrum Wolontariatu w Pleszewie. Powstało ono w 2008 roku w Powiatowej Świetlicy Środowiskowej dla Młodzieży Dojeżdżającej – i to głównie do młodzieży kieruje swoje działania. Badanie miało charakter lokalny oraz zamknięty i ograniczało się wyłącznie do wolontariuszy, którzy współpracują z Centrum Wolontariatu obecnie bądź ograniczyli współpracę ze względu na podjęcie studiów, bądź pracy zarobkowej. Działania Pleszewskiego Centrum różnią się od tych w innych lokalnych centrach wolontariatu. Bezpośrednia znajomość wolontariuszy pomogła w realizacji badania.

Centrum Wolontariatu oferuje osobom pomagającym, warsztaty i spotkania integracyjne, aż połowa badanych dosyć często korzysta z takich spotkań, ponieważ jest to dobra okazja, by poznać nowych ludzi czy wymienić się doświadczeniami. Badanie pokazało, że ogromną rolę odgrywają koordynatorki pracujące w Centrum Wolontariatu, które są wsparciem w trudnych chwilach. Potrafią porozmawiać, nie oceniając i pomóc nawet w prywatnych problemach.

Zdecydowana większość wolontariuszy już od początku miała wsparcie kogoś znajomego. Przystępując do grupy wolontariackiej albo wiedziała, że znajomy również do niej należy, albo dołączywszy do niej, dowiedziała się o tym, co ułatwiło odnalezienie się w nowej grupie, zwłaszcza osobom nieśmiałym i mniej elokwentnym. Najwięcej osób przystąpiło do wolontariatu za namową swojego znajomego, co może wskazywać na to, że wolontariusze są zadowoleni ze swojej pracy wolontariackiej oraz atmosfery panującej w Centrum i chętnie dzielą się swoimi pozytywnymi doświadczeniami. Dzięki takiej znajomości łatwiej jest nawiązać kontakt w nowej grupie, poznać panujące w niej zasady i zwyczaje, lecz przede wszystkim „zaklimatyzować” się w niej.

¹ Przeprowadzone w 2013 roku badanie ma przede wszystkim ukazać ludzi, którzy zostali wolontariuszami – ich motywacje, osobowość, umiejętności społeczne. Celem głównym badania jest zanalizowanie, jacy ludzie decydują się pomagać innym i jakie posiadają kompetencje komunikacyjne. Metodą badawczą zastosowaną w badaniu był sondaż diagnostyczny a techniką – ankieta. Kwestionariusz ankiety został samodzielnie wypełniony przez każdego respondenta. Łącznie w badaniu wzięło udział 31 respondentów: 22 dziewczyny i 9 chłopców w wieku od 14 do 43 lat. Największą grupą współpracującą z Centrum Wolontariatu jest młodzież w wieku ponad gimnazjalnym oraz studenci. Największa liczba wolontariuszy współpracuje z Centrum dłużej niż dwa lata. Nieco mniej, krócej niż rok. Najmniej osób współdziała ok. roku. To oznacza, że większość wolontariuszy, którzy wypełnili badanie, pomagają innym od dłuższego czasu i mają w tym znaczne doświadczenie. Natomiast nieco mniej osób, będących do roku, prawdopodobnie dopiero zaczyna swoją „przygodę” z wolontariatem i nie ma zbyt wielu doświadczeń.

Badanych wolontariuszy cechuje bardzo silna motywacja. Większość zgłosiła się do Centrum, by mieć ułatwiony dostęp do osób potrzebujących i chce pomagać dlatego, bo to lubi, a z drugiej strony wierzy, że przyczynia się do poprawy społeczności, w której żyje. Wolontariusze chcą poczuć, że mają wpływ na otaczający ich świat, a drobne gesty i zmiany potwierdzają tę potrzebę; choć oczywiście wymaga to cierpliwości i wytrwałości. Jedna trzecia badanych wolontariuszy szczerze wyznała, że pomaganie innym jest pewnego rodzaju sensem ich życia, daje im energię do działania i uszczęśliwia. Tak silna motywacja może być źródłem ogromnej satysfakcji i radości dla osób, które mogą robić w swoim życiu to, co cenią najbardziej.

Warto podkreślić, że sami wolontariusze nie tylko „dają coś” od siebie innym, ale pomaganie również sprawia, że zmienia się ich postrzeganie świata, zwiększa zaufanie do ludzi, polepszają kontakty z innymi. Aż połowa wolontariuszy wskazała, że potrafi lepiej porozumiewać się z ludźmi, jest bardziej otwarta na innych i stara się nie oceniać negatywnie drugiego człowieka po pierwszym kontakcie z nim. Wręcz przeciwnie, większość wolontariuszy zauważyła, że postrzega innych ludzi, jako „dobrych”, co daje większe szanse na zbudowanie kontaktu i głębokiej więzi z nowo spotkanym człowiekiem. To pozytywne nastawienie do innych potwierdza również, że większość wolontariuszy chętnie mówi o tym, co czuje, pokazuje swoje „wnętrze” innym, dzięki temu jest bardziej empatyczna.

Badanie pokazało również, że część badanych wolontariuszy (31%) posiada postawę wizjonerską związaną przede wszystkim z „byciem dobrym”. Dla wielu „bycie dobrym” nie wynika z religii, lecz osobistego przekonania. Taką postawę wskazało kilku nastolatków, studentów, ale przede wszystkim osób starszych (wszystkie osoby po 23 roku życia przedstawiły swoje filozofie życiowe). Najliczniejszą grupą byli 22-latkowie, którzy, co ciekawe, nie utożsamiali się z żadną religią, lecz właśnie z systemem samodzielnie wypracowanych przekonań, filozofii. Pokazuje to, że do postawy wizjonerskiej trzeba dojrzeć pod względem doświadczeń życiowych, które budują dojrzałą postawę w człowieku. Obserwując postawy wolontariuszy można jednak wydzielić wśród nich dwie charakterystyczne grupy.

Jedną to wolontariusze, którzy chętnie poznają nowe osoby, wręcz otaczają się ludźmi, gdyż są otwarci na ich emocje. Chętnie podejmują dyskusję, są tolerancyjni wobec odmienności, mają duże poczucie humoru i dbają o atmosferę panującą w grupie. Są to również osoby, które dbają o ludzi, którymi się otaczają, a ich relacje są często intymne i głębokie. Są pewne siebie i akceptują się takimi, jakimi są. Dlatego można powiedzieć, że są to silne jednostki, które wiedzą, czego chcą i zmierzają do wyznaczonego sobie celu.

Drugą grupę stanowią osoby wyciszone, które wydają się spokojne, mają trudności z odnalezieniem się w dużej grupie nieznanymi sobie osobom, są bardzo miłe, „grzeczne”

i powściągliwie reagują na żarty, próbują być szczerze, lecz są raczej biernymi odbiorcami i słuchaczami. Obawiają się przedstawiać swoją opinię, gdyż przejmują się oceną innych. Zamiast wygłosić własne zdanie, wolą się podporządkować. Są to wrażliwcy, którzy często mają niską samoocenę i poszukują akceptacji i wsparcia innych. Każde niepowodzenie traktują jako osobistą porażkę, która jedynie sprawia, że umacniają swoją niską samoocenę. Jednocześnie są to osoby, które niezwykle mocno dbają o swoich przyjaciół, starają się ich rozumieć i dawać tyle wsparcia, ile tylko druga osoba potrzebuje. Są wiernymi druhami, nawet w najtrudniejszej sytuacji nie zostawiają swojego kompana. Są to osoby, które dbają o dobro swoich znajomych i robią wszystko, by rozwiązać zaistniałe konflikty, często biorąc też winę na siebie i próbując załagodzić całą sytuację.

Te dwie „grupy” świadczą o tym, że wolontariuszami są nie tylko ludzie, którzy mają „za dużo” wolnego czasu oraz energii. Są to również ludzie, dla których pomaganie innym jest osobistą „terapią”, dzięki której mogą odkryć sens własnego życia, poprawić stosunki z ludźmi i poczuć się akceptowanymi i potrzebnymi. Są wolontariusze, którzy w codziennym życiu nie są akceptowani przez społeczeństwo ze względu na swoją „inność”: strój, wyznawane idee, ale też wrażliwość i nieśmiałość, które sprawiają, że w codziennym życiu mogą być ofiarami prześladowania czy nękania ze strony szkolnych kolegów, manifestujących swoją władzę, pewność siebie itd. Istotne jest jednak to, że obie „grupy” łączy jeden cel: pomaganie innym. Osoby bardziej otwarte, które nie mają problemu z nawiązywaniem kontaktu, rozpoczęciem rozmowy, dają osobom, które nie akceptują się do końca, swoje szczerze zainteresowanie. Dzięki temu osoby nieśmiałe mają szansę pokazania swojego wnętrza innym, bez obawy o krytykę.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na postrzeganie przez wolontariuszy pojęć związanych z komunikowaniem się. Prawie wszyscy badani stwierdzili, że ważniejsza jest dla nich umiejętność słuchania, czyli przede wszystkim: rozumienia drugiej osoby oraz skupienia się na niej – okazywanie jej szacunku poprzez szczerą nią zainteresowanie. Wskazuje to na dużą zdolność empatii, jaką mają wobec innych wolontariusze. Kilku wskazało na pogłębioną analizę tego pojęcia, zwracając uwagę na odkrycie prawdziwej „twarzy” drugiej osoby, pokazanie swojego wsparcia czy uczenie się od rozmówcy. Wolontariusze uznają „słuchanie” nie tylko, jako odbiór konkretnej informacji, ale mają emocjonalny stosunek do tego pojęcia. Badani mieli również okazję przedstawić swoje stanowisko wobec pojęcia „mówienia” i tu większość osób wskazała, że „mówienie” to wyrażanie przede wszystkim swoich poglądów, opinii. Nieco mniej osób pogłębiło jednak rozumienie tego pojęcia i wskazało, że „mówienie” to ukazanie siebie samego drugiej osobie. Pokazuje to niezwykle szacunek, jaki ma taka osoba zarówno do siebie, jak i swojego słuchacza. Niestety prawie jedna trzecia wolontariuszy uznaje „mówienie” za przekaz informacji, spływając jej wartość do minimum. Można jednak spróbować wy-

snuć wnioski, że wolontariusze, którzy mają niską samoocenę, częściej są słuchaczami, niż mówcami, a sama rozmowa stanowi dla nich w pewnym sensie trudność nie do pokonania. Własne problemy mogą wpływać na takie postrzeganie tej formy komunikowania się.

Zakończenie

W pracy wolontariuszy szczególną rolę odgrywa sztuka porozumiewania się: budującego więc mówienia, a zwłaszcza dojrzałego słuchania drugiego człowieka, bez oceniania go. Postawa pełna akceptacji i szacunku wpływa na poczucie godności osób odrzuconych przez środowisko z różnych względów: miejsca zamieszkania, biedy, niepełnosprawności, wieku starczego oraz, jak się okazuje, specyficznej „wrażliwości”. Wolontariusze pomagają takim osobom poprzez wspólne, aktywne spędzanie czasu i „niekończące się rozmowy”.

Wolontariusze swoimi postawami pokazują, że żaden człowiek nie jest „gorszy”, ani „lepszy”. Zachowania prospołeczne i aktywizacja ludzi przyczyniają się do zmiany postrzegania ludzi chorych, niedołączonych, starych, odrzuconych i do zmiany zachowania wobec nich. Przeprowadzone badania i analiza problemu ukazują niejako dwa odrębne „portrety” wolontariuszy. Jeden z nich prezentuje wolontariuszy jako ludzi pewnych siebie, potrafiących bez problemu nawiązać znajomość nawet z osobami, które nie budzą zaufania. Co więcej, nie mają oni problemu z rozmawianiem o swoich uczuciach, przez co potrafią lepiej odczytywać emocje innych. Takie osoby mają wysoki poziom inteligencji emocjonalnej. Potrafią zaakceptować swoje wady, dzięki czemu traktują porażki, jako „lekcje”, dzięki którym mogą stać się lepsi.

Natomiast drugi „portret” przedstawia wolontariusza nieśmiałego, bardzo wrażliwego, poszukującego akceptacji swoich rówieśników. Pomaganie jest dla niego formą terapii, która ma sprawić, że zaakceptuje samego siebie takim, jakim jest. I w pewnym sensie udowodni, że jego wady są „zaletami”: wrażliwość pozwoli lepiej zrozumieć drugiego człowieka i okazać mu wsparcie; nieśmiałość i małomówność rozwinie w nim umiejętność dojrzałego słuchania, nieumiejętność opowiadania żartów, da możliwość większego skupienia się na intymnej relacji z drugim człowiekiem.

Niezależnie od tego, jaki typ osobowości prezentuje wolontariusz: czy jest optymistą, czy pesymistą, czy woli pracować w samotności, czy w dużej grupie osób, czy jest spokojny czy „zwariowany” – najważniejsze, że jest skuteczny w swoich działaniach. Grupa wolontariacka, dzięki odpowiedzialnemu liderowi potrafi wykonać zadanie w sposób efektywny i zadowalający. Zarówno wtedy, gdy opiekuje się grupą małych dzieci, jak i wtedy, gdy aktywizuje osoby chore. Skuteczność ta pokazuje, że najlepszym

sposobem wykazania się umiejętnościami społecznymi jest autentyczne pragnienie pomagania innym. A sukces jest podwójny: zmieniając świat, wolontariusze zmieniają jednocześnie siebie.

Literatura:

Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002.

Braun K., *Informator dla wolontariuszy*, Warszawa 2005.

Dziewiecki M., ks., *Psychologia porozumiewania się*, Kielce 2000.

Goleman D., Boyatzis R., McKee A., *Naturalne przywództwo*, Wrocław – Warszawa 2002.

Garpel R., Heidtman J., Klepacka-Gryz E., Rudnicka M., *Człowiek wśród ludzi*, Bielsko-Biała 2004.

Kowalczyk B., Jordan P., *Budowanie zespołu*, Warszawa 1996.

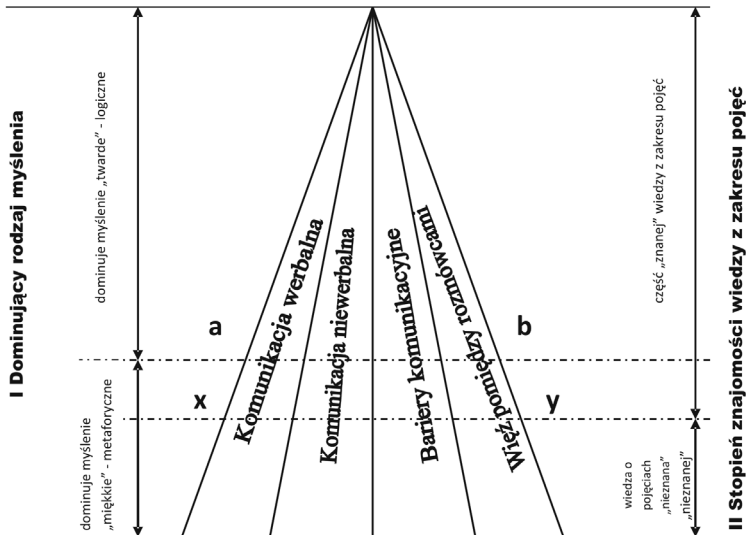
O swoistym charakterze relacji interpersonalnych wolontariusza z podopiecznym

Wolontariat zakorzeniony jest w tradycji działalności dobroczynnej. W kulturze Zachodu spotykany jest – w różnych postaciach – od czasów antyku, a w formach instytucjonalnych – od początku XX wieku. W naszym kraju, za wyjątkiem okresu międzywojennego, ruch wolontariacki był mało popularny i słabo znany. Ostatnie dwie dekady, z jednej strony, przyniosły znaczący wzrost zainteresowania wolontariatem, z drugiej – są czasem wyraźnego zagubienia i pomieszenia znaczeń kategorii opisujących ten rodzaj działań. Na to „zagubienie” i „pomieszenie” pojęciowe wpływają dwa powody. Pierwszy określa fakt, że bycie w grupie tak zwanych „zawodów posługujących” – takich jak: ksiądz, lekarz, pielęgniarka czy nauczyciel, obliuguje do budowania często trudnych i złożonych relacji międzyludzkich. Wolontariusz, zdeterminowany do podjęcia się tego „posługiwania”, musi zdobyć się na odwagę szukania nowej postawy. Model postawy współpracy proponują Pieszak i Heller wzorując się Buberowską relacją „Ja i Ty” [Pieszak, Heller, 2009, s. 92-96]. Przywołani autorzy pokazują, że autor „Ja i Ty” wskazuje na nieuchronność – w wybranych relacjach – postawy „objęcia”. Takiego „objęcia” dokonywałby wychowawca (tu: wolontariusz), a już nie wychowanek (tu: podopieczny). Bez „objęcia” relacja wychowawcza (tu: relacja pomagania) nie mogłaby być zachowana [*ibidem*]. Drugi ze wspomnianych powodów małej jasności znaczeń związanych z pojęciem „wolontariatu” jest brak zamocowania ruchu wolontariackiego w polskiej tradycji i zwyczaju. Nie sprzyja to rozjaśnieniu znaczeń związanych z tym pojęciem.

W pracy tej podejmujemy próbę opisanie i dookreślenia pojęć definiujących proces porozumiewania się wolontariusza z podopiecznym, jego swoistość, najważniejsze atuty i zagrożenia jemu towarzyszące. W tym celu w pierwszej kolejności przedłożymy ramy pojęciowe opisujące komunikację interpersonalną właściwą dla wolontariatu, a w dalszej – spróbujemy dookreślić najważniejsze pojęcia i ich wzajemne powiązania.

Swoistość pojęć określających porozumiewanie się wolontariusza z podopiecznym. Schemat ram pojęciowych

Praca wolontariusza w zakresie działalności dobroczynnej (opiekuńczej, pomocowej), który to zakres interesuje nas w tych rozważaniach najbardziej, wymaga **szczególnych** umiejętności i kompetencji komunikacyjnych. Osiągnięcie porozumienia i zbudowanie więzi z osobą chorą, starą, cierpiącą czy w jakikolwiek inny sposób uszkodzoną przez los stanowi dla wolontariusza poważne wyzwanie. By temu sprostać, winien on – by użyć poetyckiej metafory – „ze zjadacza chleba w anioła się przemienić”. W tej „przemianie” pomocna być może – obok cech charakteru konkretnego wolontariusza i jego doświadczenia – adekwatna **metoda** budowania porozumienia z podopiecznym. Odwołanie się do takiej „metody” okaże się niezbędne, gdy pojęcia znane z porozumiewania się w codziennym życiu, takie jak: „komunikacja werbalna”, „mowa ciała” czy „bariery komunikacyjne”, w sytuacji „twarzą w twarz” z podopiecznym są niepomocne. Stąd pomysł zaproponowania ram pojęciowych, które pozwalałyby patrzeć na „żmudną i trudną” sytuację wolontariacką w bardziej refleksyjny i otwarty – sposób. Zamysł proponowanej „metody” opiera się na propozycji spojrzenia na pojęcia opisujące komunikację interpersonalną w dwóch perspektywach: 1. pod kątem dominujących rodzajów myślenia (opozycja: myślenie logiczne *versus* myślenie metaforyczne); 2. pod kątem oceny wiedzy z zakresu tych pojęć w kategoriach: „znane” – „nieznane”. Obrazowo proponowany tu kształt ram pojęciowych przedstawia Schemat 1.



Schemat 1: Schemat ram pojęciowych opisujących procesy porozumiewania się wolontariusza z podopiecznym.

Wzajemne usytuowanie prostych: $a - b$ i $x - y$ określone jest arbitralnie.

Opozycja I (Schemat 1) odwołuje się do dwóch różnych kategorii myślenia: tak zwanego myślenia „twardego” – logicznego oraz myślenia „miękkiego” – metaforycznego. Charakter i poznawcze konsekwencje obu rodzajów myślenia opisują za Rogerem von Oech’em autorzy szkicu o słuchaniu dialogicznym – John Stewart i Milt Thomas:

„Twarde” myślenie jest logiczne, analityczne, krytyczne, oparte na wnioskowaniu, cyfrach, skupione, konkretne, zachodzi w lewej półkuli mózgowej. „Miękkie” myślenie jest spekulatywne, rozproszone, symboliczne, eliptyczne, posługuje się analogią, jest dwuznaczne, metaforyczne zachodzi w prawej półkuli mózgowej. Oba typy myślenia są nieodzowne do skutecznego rozwiązywania problemów. (...) Dla tego, co von Oech nazywa myśleniem twardym, wartością są: pewność, zamknięcie i kontrola. (...) Jednak pewność, zamknięcie i kontrola nie zawsze są możliwe tam, gdzie zaangażowane są jednostki ludzkie, często nie są one nawet pożądane. (...) Do słuchania dialogicznego zamiast powyższych trzech cech potrzebujesz kombinacji skromności lub pokory oraz pewnej dozy zaufania. Pokora jest konsekwencją pamiętania, że jednostki ludzkie wybierają i podejmują decyzje. Oznacza to, że nie możesz z pewnością przewidzieć, co będą myślały, czuły lub co zrobią w jakiejś sytuacji [Stewart, Thomas, 2003, s. 240 -241].

Natomiast Opozycja II odwołuje się do dwóch różnych zachowań (postaw) w procesie porozumiewania się z drugim człowiekiem: 1. chęci ujawniania siebie; 2. otwartości na informację zwrotną. Interpersonalne konsekwencje obu postaw opisuje koncepcja tzw. Okna Johari [Adler, Rosenfeld, Proctor II, 2006, s. 304-307]. Optymalna jest postawa osób, które ujawniają siebie i są otwarte na opinie innych. Są ufne, by poszukiwać opinii innych ludzi i dzielić się własnymi poglądami. Zwłaszcza w wersji „umiarkowanej” otwartość tworzyć może najlepszy klimat dla dobrego rozwoju relacji interpersonalnych [*ibidem*].

Metaforyka „góry lodowej” niesiona przez proponowany schemat wskazuje dodatkowo na znaczne rozmiary części „zanurzonej”. Jak znacznej – trudno dokładnie określić. W przypadku „prawdziwej” góry lodowej zanurzone jest około 80% objętości (!).

Sumując wymowę schematu ram pojęciowych twierdzimy, że stanowi on **pochwale refleksyjności** odnoszonej do własnych umiejętności interpersonalnych. Taka refleksyjność ceniona jest jako jedna z cnót inteligencji emocjonalnej.

Specyfika komunikacji werbalnej w wolontariacie

Pracę wolontariusza można porównać do pracy pracownika socjalnego. Różnica między nimi polega na tym, że wolontariusz nie ma wynagrodzenia za swą pracę a także na tym, że inny jest charakter kontaktów z podopiecznym. Wolontariusz nie jest

ograniczany językiem urzędowym, chłodnym i prawnym podejściem. Na tę „różnicę” składa się także sposób komunikacji między wolontariuszem a podopiecznym. Zachowania komunikacyjne dzielimy na „werbalne” i „niewerbalne”.

Komunikacja werbalna jest najczęstszym sposobem komunikowania się między ludźmi. Zaletą tego rodzaju komunikacji jest szybkość i łatwość uzyskania reakcji zwrotnej. Natomiast główną wadą jest podatność na zniekształcenia. Wiąże się to bezpośrednio z różnicami w interpretacji wiadomości.

Jak każda forma relacji zawodowych, tak i komunikacja ma swą specyfikę. Polega ona na bliższym kontakcie z podopiecznym. Wolontariusz posługuje się mieszkanką stylów zachowań: obok bardziej oficjalnego jest tutaj miejsce na budowanie bliskości przy użyciu języka potocznego. By trafić do potrzebującego, musi mówić językiem zrozumiałym, jasnym i przekonującym. Są, owszem, takie sytuacje, w których musi użyć specjalistycznego żargonu. Będą to sytuacje, gdy prowadzi warsztaty, bądź rozmawia z podopiecznym o przebiegu choroby.

Wolontariusz, który używa oficjalnego języka, stwarza swoistą barierę, nie jest odbierany jako ktoś empatyczny, mimo najszerszych chęci. Trudniej współpracuje się z takim wolontariuszem. Dzieci chętniej uczestniczyły w zajęciach, które były prowadzone przez ludzi posługujących się potocznym językiem, i którzy zarazem nie byli zbyt oficjalni w relacjach. Warto jednakże zachować bezpieczną odległość: wzajemny szacunek stanowić może najlepszą miarę tej „odległości”. W relacjach z dziećmi są to zazwyczaj kumpelskie kontakty, z chorymi, starszymi, osobami po przejściach, mogą mieć już wydźwięk przyjacielski, bardziej intymny. Często zależy to od charakteru problemu, z jakim przyszło nam się zmierzyć.

Swoistość języka werbalnego w wymienionej relacji nabiera znaczenia, gdy w grę wchodzi silne emocje i przeżycia. Czasem są one trudne do nazwania, podopieczny może nie chcieć o nich mówić lub mówi o nich nie wprost, używając metafor, porównań. Niezbędna tu jest umiejętność uważnego słuchania „uchem i sercem”.

Kolejną specyficzność wyznacza kwestia rozmowy o uczuciach i doświadczeniach potrzebującego i wolontariusza. Wolontariusz winien mówić o swych potrzebach, obawach, przeżyciach i emocjach. W ten sposób łatwiej o osiągnięcie wzajemnego zrozumienia i usunięcie pewnych szumów w komunikacji. On może sobie na to pozwolić ze względu na bliską relację z podopiecznym. To pokazuje, że wolontariusz nie jest superbohaterem, tylko zwykłym człowiekiem. Pozwala to także na rozładowanie stresu wolontariusza.

Podsumowując, należy tak używać języka, by wzbudzić i utrzymać zaufanie, ale i zarazem szacunek wobec wolontariusza. W kontaktach z potrzebującym lepiej być „naturalnym” niż „oficjalnym”, zostanie to nagrodzone lepszą współpracą.

Oryginalność komunikacji niewerbalnej w wolontariacie

Komunikacja niewerbalna jest wielokierunkowym procesem, który przebiega spontanicznie, obejmuje zachowania nielingwistyczne i zachodzi w sposób ciągły. Nawet jeśli nie wypowiadasz słów, to i tak ujawniasz swoje nastawienie i emocje. Za pomocą języka ciała kształtujemy nasz wizerunek, tworzymy nastrój i klimat rozmowy. Jest to ważny element porozumiewania się, gdyż najpierw widzimy, a później słyszymy. Informacje przekazywane niewerbalnie są odbierane wcześniej niż znaczenie słów.

Na komunikację niewerbalną składają się takie akty jak: gesty – ruchy rąk, dłoni, palców, stóp, głowy i całego ciała; mimika – bogactwo możliwości przekazu, zarówno stanów psychicznych, jak i informacji obiektywnych; dotyk i kontakt fizyczny – w różnej formie i o różnym nasileniu, od głaskania do uderzenia; wygląd fizyczny – sposób ubierania się, czesania, ozdabiania, ekspozycji wizualnej kobiet i mężczyzn; dźwięki para lingwistyczne – westchnienia, pomruki, płacz, śmiech, „eee”, „yyy”; kanał wokalny – intonacja, akcentowanie, barwa głosu, rytm mówienia, wysokość głosu, spojrzenia, kontakt wzrokowy, dystans fizyczny, pozycja ciała; organizacja środowiska – w skali osobistej i publicznej.

Specyficzność tego rodzaju komunikacji to przede wszystkim brak jakichś znacznych ograniczeń w posługiwaniu się nią. Wolontariusz nie musi ograniczać się tylko do gestów, które potwierdzają prawdziwość jego wypowiedzi, mogą tworzyć spójność komunikatu. Owszem nie może używać dowolnych gestów, ubierać się zbyt wyzywająco lub obrażając kogoś – poprzez napisy lub rysunki na ubraniach. Także czasem jest ograniczany w sytuacji, gdy pracuje w środowisku, gdzie jest konieczne zasłonięcie nóg, ramion, ze względu na ważność miejsca dla tamtejszej ludności. W ten sposób pokazujemy szacunek i zyskujemy zaufanie.

Kolejną cechą wyznacza bliskość, na jaką może sobie pozwolić wolontariusz w kontaktach; dotyczy to podania sobie dłoni, przybicie „piątki”, przytulenia. Niekiedy jest to konieczne, wręcz oczekiwane od wolontariusza, gdyż jedno przytulenie może bardziej pomóc niż tysiące słów. To są przypadki, gdy ktoś leży w hospicjum, jest samotny, potrzebuje, by ktoś potrzymał go za rękę. Często odwiedzający wolontariusze są uważani za bliskich przez osoby samotne. Są to także sytuacje, gdy wolontariusz ma do czynienia z osobami pokrzywdzonymi, ofiarami przemocy, wojny. Osobny „rozdział” stanowi kontakt wolontariusza z dziećmi. Podopieczni domów dziecka, lgną do wolontariuszy, są żłaknieni czułości, bezpieczeństwa. Dla nich możliwość przebywania na kolanach wolontariusza, poczytanie książki jest radością i marzeniem.

Swoistością komunikacji niewerbalnej jest to, że nie musimy tak mocno ukrywać naszych emocji, dopuszczalny jest widok płaczącego czy cieszącego się pomagającego.

Musi on natomiast ograniczać swoją złość, żal. Czasem musimy maskować swoje rozgoryczenie i rozczarowanie. Musimy uważać na gesty, wyraz twarzy, mimikę, by nie zdradziły naszych negatywnych emocji.

Następną specyficzną cechą jest brak uniformu. Owszem niektóre organizacje „ubierają” swoich pracowników w koszulę z logiem, napisem, nazwą organizacji, ale od wolontariuszy nie jest wymagany konkretny typ stroju. Społecznik może tu pozwolić sobie na swobodę. Nie powinien to być strój, który odstrasza podopiecznych, zniechęca ich do nas lub odwraca uwagę od tego, co chcemy przekazać. Ubiór powinien być także dostosowany do typu pracy, jaką wykonujemy; inny założymy do prac fizycznych, inny do biurowych. Przede wszystkim winien być wygodny.

W komunikacji werbalnej niezbędne jest „uważne ucho i serce”, natomiast w komunikacji niewerbalnej jest konieczne „uważne oko”. To dzięki niemu komunikacja niewerbalna przynosi owoce, komunikaty są doprecyzowywane, zaprzeczone lub potwierdzane. Wolontariusz powinien być baczny obserwatorem, ale tak, by nie powstała bariera – nie należy zbyt skłaniać się na tylko na obserwacji, gdyż to uniemożliwi nam uważne słuchanie. Percepcja słuchowa i wzorkowa winny stanowić całość i spójność.

Istotnym wyzwaniem dla wolontariusza jest to, by nie miał lęku czy niechęci wobec dotyku. Dotyk jest bardzo ważny w komunikacji, pozwalamy sobie na dotyk tylko z kimś bliskim. Cechą także wyróżniająca na tle innych jest bliskość i częste użycie go w kontakcie z potrzebującym. Jest to relacja poniekąd podobna do interakcji lekarza z pacjentem. Musimy być ostrożni ze stosowaniem i bliskością dotyku. Należy wyczuć osobę, czy tego potrzebuje, czy nie, jaką ma opinię na ten temat, czasem wystarczy, że powie, by ją przytulić lub potrzymać za rękę.

Bariery komunikacyjne w wolontariacie

Niżej dookreśliamy najważniejsze przeszkody komunikacyjne ujęte w charakterystyczne kategorie:

Różnice perspektyw

Ludzie to samo zjawisko mogą postrzegać inaczej, zależnie od punktu widzenia. W takiej sytuacji nawet sprawnie posługując się językiem, rozmówcy będą mówili o różnych rzeczach. Często komunikacja jest związana z podjęciem przez wolontariusza wysiłku uświadomienia innym, że istnieje konkretny problem. Powszechnym błędem w rozwiązywaniu problemów jest przekonanie rozmówców, że dobrze znają problem, a **faktyczne zadanie ogranicza się tylko do odnalezienia rozwiązania**. Dlatego, że faza definiowania problemu nie została dobrze rozwinięta. Często więc osoby niepotra-

fiące w procesie komunikacji dojść do porozumienia, nie są świadome jak złożony jest dany problem. Nigdy nie formułujemy sądów opartych na z góry przyjętych założeniach, nie sprawiamy wrażenia, że do końca wiemy, o co chodzi.

Trzeba pamiętać, że jeśli nawet na początku rozmowy problem był dobrze określony, to sam proces komunikacji przekształca ją w jakiś sposób i dla rozmawiających ludzi, mogą stać się atrakcyjne i ważne kwestie niebrane dotąd pod uwagę. Toteż ważne jest ciągle uzupełnianie podstawowej wiedzy na temat odbierania zdarzeń i ludzi. Dla przykładu, podczas wprowadzenia nowej zabawy „Killer” dla dzieci przez wolontariusza z Francji, uczestnicy spotkania porozumiewali się po angielsku z domieszką polskiego i francuskiego. Część dzieci rozumiała na opak reguły gry, inni zachwycili się nowym słówkiem, mówiąc ciągle „killer”. Zabawa dobrze została rozegrana po tłumaczeniu przez polskiego wolontariusza.

Różnice zasobów wiedzy

Odbiorca może nie rozumieć treści przekazu, ponieważ nie ma odpowiedniej wiedzy lub kwalifikacji. Wielu odbiorców nie ujawni przed nami swoich trudności ze zrozumieniem przekazu, a na nasze pytanie, oczywiście jest, że odpowie pozytywnie. Najczęstszym motywem takiego postępowania jest obawa przed wydaniem się osobą nieinteligentną lub nieuważnie słuchającą. Kłopot z przyznaniem się do niezrozumienia komunikatu podczas rozmowy nasila się proporcjonalnie do długości przekazu i zaangażowania nadawcy. Odbiorca może czuć się nieswojo, stwierdzając po długim wywodzie, że go po prostu nie rozumiał. Istotną umiejętnością wolontariusza jest **zdolność sprawdzania**, czy jego przekaz jest rozumiany i akceptowany. Podstawowym narzędziem są właściwie stawiane pytania. Pytania wprost typu: „czy rozumiesz to, co mówię” wywołują mylące potakiwanie.

Należy pamiętać, że wiele osób ma tendencję do określania jako „mniej ważne” tych części przekazu, których nie rozumieją.

Inną trudnością jest skłonność człowieka do sprowadzania niezrozumiałych słów do wyrazów znanych. Bariery komunikacyjne wynikające z różnicy zasobów wiedzy między nadawcą a odbiorcą wiążą się więc z różnicami językowymi.

Przykładem różnic w zasobach wiedzy jest zdarzenie na zajęciach plastycznych dla dzieci. Dzieci miały za zadanie namalować o dowolnej tematyce obraz farbami o **cieplej kolorystyce**. Młodsze dzieci, które nie zetknęły się z tym określeniem, nie wiedziały, co oznacza i, sugerując się słowem „ciepły”, namalowały ogień, ognisko, słońce itp. Użyły barw ciepłych, a także koloru czarnego, brązowego, niebieskiego.

Różnice językowe

W sytuacji, jeśli wolontariusz nie posługuje się tym samym językiem co potrzebujący lub pracownik biurowy, przełożony, sponsor, to mogą oni nie zrozumieć przekazu wolontariusza, bądź zrozumieć nieprawidłowo. Powodów może być kilka:

1. Przekaz został wyrażony zbyt specjalistycznym językiem – posługiwanie się językiem niezrozumiałym, właściwym pewnym grupom specjalistów, może wynikać z lekceważenia partnerów aktów komunikacji. Może także wystąpić fałszywe rozpoznanie możliwości percepcji komunikatów przez odbiorców, czyli zaczniemy przepisywać naszemu odbiorcy znajomość pewnych pojęć z zakresu naszej „profesjonalnej” wiedzy, sądząc, że skoro dla nas są oczywiste, to powinny być zrozumiałe także dla innych. Należy także pamiętać o wykształceniu się w obrębie każdej instytucji własnej subkultury. Kulturę organizacji tworzą różne formalne wyrażanie i „zadeklarowane” w postaci regulaminów oraz katalogów procedur normy zachowań, jak też spontaniczne wykształcające się, lecz szybko stające się nieformalną obyczajowością sposoby działania i reagowania na określone sytuacje. Obrazem przedstawiającym ten problem może być fakt nieporozumień i niezrozumień dzieci podczas prowadzenia zajęć z fotografii; prowadzący warsztaty używał zbyt wielu słów w żargonie fotograficznym, nie tłumacząc ich dzieciom, typu ‘ogniskowa’, ‘przysłona’. Dzieci szybko zniechęciły się do zajęć, bo nie rozumiały prowadzącego, nie widziały, co mają robić.
2. Przekaz został wyrażony w dialekcie regionalnym lub właściwym danej grupie społecznej – wolontariusz powinien rozumieć sposób wyrażania się swoich podopiecznych we właściwej im gwarze. Ten warunek jest podstawą właściwego rozumienia użytkowników dialektów regionalnych i niezbędnym czynnikiem budowania zaufania. Trzeba brać pod uwagę pewne uprzedzenia mogące powstawać zarówno po stronie odbiorców, jak i nadawców. Należy także pamiętać, że poznawanie gwary ma na celu prawidłowe zrozumienie nie tylko przekazów, ale i wyrażanych za ich pomocą wizji świata, to należy unikać prób wyrażania własnych przekazów w niedostatecznie opanowanym języku gwarowym. Sytuacją, w której jedno z nas zetknęło się z tą barierą były rozmowy wolontariuszki z Warszawy z dziećmi. Nie zawsze się rozumieli, każda ze stron używała nawet jakichś określeń, gdzie druga strona ich nie rozumiała, nie mogła się domyśleć sensu.
3. Przekaz metaforyczny został odebrany zbyt dosłownie – uzyskanie odpowiedniego efektu poprzez używanie przenośni wymaga rozbudowanej wyobraźni u każdej ze stron procesu komunikacji. Niektóre określenia metaforyczne mogą być rażące dla pewnych grup społecznych. Najczęściej były to sytuacje komiczne, gdzie dzieci zbyt dosłownie interpretowały przysłowia. Ilustracją tego był dialog między polskimi wolontariuszami i dzieckiem. Trwały nerwowe przygotowanie do festynu i występów. Jeden z wolontariusz zapomniał przygotować bardzo ważnego rekwizytu, na co drugi rzekł: „trzeba było się

pilnować i nie zasypywać gruszek w popiele”. Dziecko, które to usłyszało, oznajmiło „nie wolno palić jedzenia, ani go wyrzucać, bo to grzech”...

4. Użyto zbyt wielu słów wieloznacznych – pewne słowa, choć brzmią tak samo, mogą oznaczać zupełnie coś innego, a właściwe ich rozumienie zależy od kontekstu, w którym zostały użyte. Problemy z wieloznacznością pojawiają się, gdy któryś z partnerów nie potrafi właściwie zinterpretować kontekstu nadającego zamierzonego przez nadawcę sens użytkowy wyrażeniom. Niezrozumienie może też wynikać z innego spojrzenia na sytuację, z braku pewnych doświadczeń nadawcy lub braku świadomości o możliwości wieloznacznego odbioru jego słów. Innym problemem jest używanie przez nadawcę określonego słowa w dwóch różnych znaczeniach w jednym ciągu rozmowy. Takie nieporozumienia występują w sytuacjach, gdy jest mowa o pieniądzach, zwłaszcza przy pisaniu projektów na pozyskanie środków finansowych z Unii Europejskiej; wolontariusz używa zamiennie słów finanse, pieniądze, granty, pomoc finansowa, gotówka, waluta, złotówki, euro, fundusze.
5. Hiperinterpretacja – błędna interpretacja przekazu, polegająca na doszukiwaniu się w nim treści niezawartych, wynika stąd, że często mamy wyrobione zdanie na jakiś temat i pod wpływem określonego nastawienia „słyszymy” to, co chcemy usłyszeć. Często odbieramy w przekazie to, czego oczekiwaliśmy lub to, co jest zgodne z naszą wiedzą bądź uznajemy to za możliwe. Ceną umiejętnością wolontariusza jest „czytanie między wierszami”, lecz należy pamiętać, że nieweryfikowanie domysłów tego rodzaju może być źródłem wielu pomyłek i nieporozumień. Inną przyczyną hiperinterpretacji jest wnioskowanie o intencjach innych na podstawie własnych obaw. Takim przypadkiem będzie wolontariat pełniony w hospicjum. Wolontariusz, który dopiero zaczynał, zetknął się z sześćioletnią dziewczynką, która często płakała, smuciła się, wolontariusz wyczytał jej zachowanie zbyt dosadnie, myślał, że się boi śmierci, bólu, cierpi fizycznie, a dziewczynka bała się o to, kto zadba o rodziców po jej śmierci.
6. Komunikaty jednoznaczne – osoby posługujące się wyłącznie komunikatami jednoznacznymi są postrzegane jako pozbawieni fantazji prostacy, a życie wśród nich wydaje się trudne do wyobrażenia. Ale istnieją sytuacje, w których umiejętność posługiwania się jednoznacznymi komunikatami jest konieczna. Dotyczy to sytuacji konfliktowych lub w których nasz komunikat, z powodu dowolności interpretacyjnych, które stwarza, może stanowić pole ewentualnej manipulacji.
7. Nieumiejętność aktywnego słuchania – problemem jest przerywanie nadawcy, poprawianie go, dopowiadanie, wchodzenie mu w „słowo”, brak zainteresowania wynikający z przyjętego z góry przekonania, że nadawca nie ma nic

ciekawego do powiedzenia, porady, rutyna, prowadzenie podczas czyjejs wypowiedzi, dialogu wewnętrznego z samym sobą, przygotowywanie w myślach odpowiedzi na to, co zostało właśnie powiedzenia, nie zwracanie uwagi na argumenty rozmówcy, ignorowanie przekazów sprzecznych z naszymi przekazami, wartościowanie komunikatów – to wszystko składa się na nieaktywne słuchanie. Często dzieci wchodzą w słowo, gdy ich nie zainteresujemy lub mają według nich coś ważnego do powiedzenia. Dzieciom można to wybaczyć, dopiero uczą się rozmawiać i słuchać, skupiając swą uwagę przez dłuższą chwilę. Zawsze wielkie zainteresowanie i emocje wzbudzali wolontariusze, którzy przybyli na workcamp. Wolontariusze proszeni są, by coś powiedzieli o sobie, jednak często dzieci im przerywają pytaniami, na które wcześniej już padła odpowiedź albo opowiadają o sobie.

8. Nadmiar informacji – zbyt bogaty, przeładowany przekaz wzmaga jedynie szum. Większość ludzi nie jest w stanie zapamiętać zbyt wielu informacji naraz. Ta bariera komunikacyjna związana z nadmiarem informacji jest wywołwana dobrą wolą nadawcy, pragnącego wyrazić jak najwięcej, podać wiele szczegółów, by dać odbiorcy najpełniejszy obraz danej sprawy. Pamiętną sytuacją jest, gdy koordynator workcampu, przygotowując występy na festyn, zaczął opowiadać o swej wizji całego przedstawienia, omawiał go bardzo szczegółowo wolontariuszom i dzieciom, nagle jedno z dzieci powiedziało: „może zróbmy streszczenie lub plan wydarzeń tych występów”...
9. Nadanie sprzecznych z sobą przekazów – bariera ta występuje, gdy słuchacz zwrócił uwagę na faktyczną bądź pozorną niespójność wypowiedzi. Przykładem jest rozmowa dyrektora szkoły z wolontariuszami. Dyrektorka omawiała prace konserwujące i drobne naprawy. Na początku rozmowy była mowa o tym, że korytarz ma być w kolorze jasnoniebieskim, za kilka minut mowa już była o kolorze jasnożółtym. Błąd wychwycony przez odbiorcę-wolontariuszkę został szybko zniwelowany i korytarz został pomalowany na jasnożółty.
10. Niezgodność przekazu słownego z językiem ciała – to są sytuacje, gdy gesty mówią co innego niż słowa. Niezgodność przekazu słownego z językiem ciała powinna wzbudzić naszą czujność, ale warto pamiętać, iż istnieją tacy ludzie, którzy posiadają naturalne trudności z koordynacją elementów werbalnych i mimicznych. Rozbieżność komunikatu werbalnego i pozawerbalnego powinniśmy traktować jako sygnał zmuszający nas do głębszej identyfikacji sytuacji, która mogła ją spowodować. Dość ciekawą postacią był wolontariusz z Włoch, który nawet mówiąc spokojnie, używał bezustannie żywych i mocnych gestów.

11. Wpływ emocji – emocje mogą być przyczyną zarówno nieprzyjmowania pewnych informacji, jak i wypaczania tego, co, mimo wszystko, do nas dotarło. Nadmiar emocji pozytywnych czy negatywnych wpływa na pominięcie niektórych komunikatów lub ich zniekształcenia i przetworzenia. Wolontariuszka z Belgii w dniu festynu obchodziła 22 urodziny. Cała grupa zrobiła niespodziankę, dziewczyna otrzymała tort i prezenty, była bardzo wzruszona – tak bardzo, że nie mogła wypowiedzieć żadnego słowa. Dzieci nawet myślały, że nie spodobała się niespodzianka i prezenty od nich, bo ona płakała i nic nie mówiła.
12. Brak zaufania – na brak zaufania do nadawcy i wyrażanych przez niego kwestii mogą wpływać rozmaite przyczyny. Rozmówca w przeszłości nie potrafił zachować właściwych stosunków z rozmówcą lub reprezentuje instytucję, której intencje nie są właściwie rozpoznawane. Inną ważną kwestią jest pozyskanie partnerskiego traktowanie rozmówcy. Brak zaufania występuje, gdy wolontariusz wchodzi jako nowy do grupy czy społeczności lub coś zrobił nie tak w kontakcie z podopiecznym. Typową sytuacją był pierwszy workcamp organizowany w szkole podstawowej, z którą jedno z nas współpracowało. Uczestnicy, a zwłaszcza większość rodziców byli negatywnie nastawieni do obcokrajowych wolontariuszy, którzy rodzili obawy. Jednak mieszkańcy szybko przekonali się do nich i w kolejnych latach zawsze wolontariusze byli ciepło witani.
13. Wpływ grupy – obecność w określonej grupie wpływa na percepcję i postawy jednostki. Może narzucać specyficzny, zniekształcony odbiór komunikatów [Łęcki, Szóstak, 1999, s. 88-97]. Przykładem może być historia opowiedziana przez wolontariuszkę działającą w dużym mieście w niezbyt bezpiecznej, biednej dzielnicy. Prowadziła ona dla dzieci świetlicę – przychodziły dzieci i młodzież po szkole, by rozwijać swe pasje lub odrobić lekcje czy nadrobić zaległości w nauce. Na początku niewiele osób przychodziło do świetlicy, powodem okazała się grupa młodzieńców, którzy nastawiali dzieci i młodzież przeciwko tej placówce, zniechęcali, grozili. Lecz po pewnym czasie, gdy inni się do niej przekonali, ci, którzy byli przeciwko wolontariuszce i jej działalności, sami zaczęli uczęszczać na zajęcia i stali się wolontariuszami.

Sposoby pokonywania barier w komunikacji interpersonalnej

Przed wszystkim wolontariusz musi odrzucić stereotypowe ocenianie ludzi, ponieważ należy dostosowywać działania do indywidualnych potrzeb jednostki, a nie udzielać rutynowej pomocy lub jej nie udzielać wcale. Powinien zawsze pozostawać otwarty na możliwość zmiany opinii z chwilą pojawienia się nowych danych.

Uczestnicy interakcji muszą, choć w minimalnym stopniu, zgadzać ze sobą w ocenie jakiegoś konkretnego problemu czy sytuacji, jeśli ich wzajemne kontakty mają przebiegać bez trudności [Sutton, 2004 s. 65].

1. Dostosowywanie przekazu do świata znaczeń odbiorcy

Nadawca musi wziąć pod uwagę nastawienie, wartości i widzenie świata przez odbiorcę, musi zdawać sobie sprawę, do kogo mówi lub pisze i jak może być odebrany jego przekaz, łącznie ze skutkami, jakie wywoła. Powinien wolontariusz „wczuć się” w świat odbiorcy, by przewidzieć, jakim deformacjom może ulec jego przekaz. Potrzebujący lub wolontariusze z innej kultury, o innych poglądach, pochodzeniu, doświadczeniach, inaczej pojmują świat. Każdy człowiek rozumie go na swój sposób. Nie doświadczyliśmy tego, co inni, może odczuwaliśmy w podobny sposób, jednak istnieją pewne różnice powodujące szumy w komunikacji. Dlatego w miarę możliwości wolontariusz winien zastanowić się nad punktem widzenia odbiorcy i spodziewać się „niespodziewanych reakcji”, wysunąć wnioski, jakie zakłócenia i nieporozumienia mogą zaistnieć na drodze przekazu. Jest to bardzo trudne. Ale, by skutecznie pomagać, ważne jest także przewidzenie pewnych uprzedzeń ze strony potrzebującego, zwłaszcza takiego, który jest wrogo nastawiony do naszej organizacji lub pomocy. Może on w ogóle nie słuchać naszych argumentów i stworzyć jeszcze większą barierę między nami.

2. Stosowanie odpowiedniego kodu przekazu

Przekaz musi być zrozumiały dla wszystkich stron, więc:

- Specjalistyczny żargon lub wyszukany język można stosować jedynie w kręgach sprawnie się nim posługujących, inaczej grozi wolontariuszowi brak zrozumienia, wrogie nastawienie do niego, może zostać on odebrany, jako osoba wywyższająca się.
- Metafory, porównania, idiomy i inne środki stylistyczne muszą wywoływać podobne skojarzenia u nadawcy i odbiorcy, ale tak, aby przekaz nie został zrozumiany dosłownie.
- Gesty, sposoby zachowania i inne pozawerbalne elementy muszą być wykonywane z dużą ostrożnością, zwłaszcza podczas formalnych rozmów z nieznanymi. Należy stosować je świadomie, aby uniknąć rozbieżności z tym, co mówi wolontariusz na poziomie werbalnym.

3. Formułowanie jednoznacznych przekazów

Aby uniknąć możliwych nieporozumień związanych z niejednoznacznościami przekazu warto:

- Przy wyrażaniu życzeń – dopowiadać, jaką wagę ma dla nas sprawa, czego dokładnie oczekujemy.
- Gdy się złości, mówmy o własnych odczuciach i pozostawmy otwartą kwestię winy; nie stosujemy zarzutów.

- Przy wyrażaniu obaw – unikajmy obwiniania partnera za stan swoich uczuć, stosujemy określenia opisujące nasze odczucia, typu „boję się, że ty...”.
- Kiedy posługujemy się komunikatami niejednoznacznymi, upewnijmy się, że mówimy o tym samym obszarze doświadczeń, że mamy na myśli to samo, co partner.

4. Mówienie i pisanie językiem prostym

Przerost formy nad treścią zaciemnia sens przekazu. Starajmy się o płynność wypowiedzi i stylistyczną „gładkość”. Musi być ona dostosowana do zdolności i poziomu percepcyjnego odbiorców.

5. Dbłość o formę wypowiedzi

Należy się upewnić, czy nie mówimy za szybko, cicho lub głośno, monotonna lub niewyraźnie. Należy okazywać zaangażowanie, wiarę w to, co inni mówią. Warto rozluźnić ciało, głęboko oddychać, pomyśleć o tym, co chce się powiedzieć.

6. Ograniczenie chęci do przekazywania zbyt wielu informacji

Ze względu na ograniczone możliwości percepcyjne odbiorcy należy się skupić na istotnych punktach tego, co chcemy przekazać. Poznajmy, co jest ważne dla rozmówcy i określmy stopień jej zorientowania w danej kwestii.

7. Właściwa strukturalizacja przekazu

Zasady budowania przekazów informacyjnych: przejście od znanego do nieznanego; przejście od łatwego do trudnego; przejście od konkretnego do abstrakcji. Wolontariusza, poruszającego się w obszarze rozmowy, mogą cechować dwie postawy: fascynacja własną siłą, charakterystyczna dla biurokratycznego nastawienia wobec ludzkich problemów lub brak wiary we własne możliwości twórczego działania. Obszar rozmowy osoby poszukującej pomocy i wsparcia osiąga się, koncentrując uwagę na jej problemach i potrzebach. Patrzy się na rzeczywistość w sposób elastyczny, rozmawiając o tym, co można dla niej załatwić, nie po to, by spełnić swoje obowiązki wobec instytucji, lecz faktycznie pomóc osobie potrzebującej i rozwiązać jej krótko- i długofalowe problemy.

8. Panowanie nad emocjami

Wolontariuszu pamiętaj, że emocje po jednej stronie stwarzają bardzo często emocje po drugiej stronie. Panowanie nad emocjami nie jest łatwe. Postaraj się zrozumieć przyczyny emocji swoich i partnerów oraz oceń, czy nie przeszkadzają one w realnym patrzeniu na „sprawę”. Nie reaguj wybuchem na emocjonalne zachowanie potrzebnego. Pozwól na odreagowanie. Używaj symbolicznych gestów pojednania i zrozumienia.

9. Wykorzystanie sprzężenia zwrotnego

W komunikacji bezpośredniej sprzężenie zwrotne umożliwia upewnienie się, czy nasz przekaz jest zrozumiały i jakie reakcje wywołuje. Najłatwiej uzyskać sprzężenie zwrotne, zadając pytania. Wolontariusz musi pamiętać, że wielu ludzi będzie ukrywać swoje niezrozumienie. Musi bacznie analizować, w takich przypadkach, mowę ciała swego rozmówcy, ton i siłę głosu. Sprawdzając zrozumienie komunikatu należy zadawać

pytania otwarte. Pamiętaj, jeśli zadasz pytanie, nie wymagaj natychmiastowej odpowiedzi, nie osądzaj pochopnie udzielonych odpowiedzi; najpierw wyraż argumenty, dopiero później osądzaj.

10. Stosowanie wzmocnienia przekazu

- Wartościowanie – opis: dobór słów, ton wypowiedzi, wyraz twarzy czy zachowanie mogą nadać przekazowi wartościujący, oceniający charakter. Nasz rozmówca nie powinien odczuć na samym początku, iż jest już „osądzony”.
- Kontrolowanie – orientacja na problem: wypowiedzi, uwagi lub gesty wskazujące, że jedna ze stron chce sprawować kontrolę nad drugą, mają negatywny wpływ na partnera. Lepiej jest określić i rozwiązać wspólnie problem, to stwarza atmosferę zaufania i zacierza niemiłe wrażenia.
- Strategia – spontaniczność: dostrzeżenie, że ktoś stosuje przed nami ukrytą taktykę, podstępny i z wyrachowaniem nami manipuluje, wywołuje opór i brak zaufania. Podczas wielu sytuacji odsłaniamy się, ale tylko częściowo. Najlepiej wtedy okażmy pewną dozę szczerości i spontaniczności w zachowaniu.
- Obojętność – empatia: obojętność i okazywanie chłodu emocjonalnego powodują, że dłuższa rozmowa staje się nie do zniesienia, a przerwy pomiędzy nią a merytorycznymi sesjami zwiększają napięcie. Empatia – wczuwanie się w położenie i psychikę drugiej osoby działa pozytywnie w dwojaki sposób. Pod względem poznawczym pozwala spojrzeć na problem z innego punktu widzenia, zrozumieć go, a potem skutecznie dyskutować nad rozwiązaniem. W kategoriach psychologicznych empatia likwiduje wiele barier, zahamowań w zachowaniu obu stron i stwarza zrelaksowaną atmosferę.
- Wyższość – niższość: poprzez okazywanie własnej wyższości następuje zrażenie partnera i wyzwolenia jego wrogości. By stworzyć atmosferę współpracy, stosuje się partnerski styl rozmowy.
- Pewność – warunkowość: pewność siebie wywołuje postawy obronne u innych i przekonanie, że dalsza rozmowa nie ma większego sensu. Inni sprzeciwiają się lub podporządkowują. Dlatego najlepiej zastosować tryb warunkowy w naszych wypowiedziach i zachęcać do opinii na temat naszych propozycji.
- Słuchanie: skuteczne słuchanie buduje właściwy obraz wolontariusza, jest potężnym narzędziem zaangażowania, często przyczyniającym się znacząco do pozytywnych zmian zachodzących w psychice potrzebującego, jego samorozumienia, samoakceptacji i zdolności rozwiązywania problemów. Aktywne słuchanie obejmuje zdolność właściwego inicjowania rozmowy poprzez postawę ciała i wyrazu twarzy sygnalizujących zainteresowanie i empatię; różnego rodzaju gesty wspomagające potrzebującego oraz stwierdzenia i pytania sugerujące rozumienie [Łęcki, Szóstak, Katowice 1999, s. 99-111].

Budowania więzi między wolontariuszem a podopiecznym

„Relacje społeczne” w ramach wolontariatu stanowią kategorię bardzo szeroką. Wiąże się to z tym, iż kontakt z drugą osobą jest najczęściej wpisany w definicję samego wolontariatu. Bardzo często, praca w wolontariacie polega na pomocy osobie potrzebującej, siłą rzeczy rodzi się między wolontariuszem a potrzebującym określona relacja, często wolontariusz ma nie tylko kontakt z osobą, której pomaga, ale również z jej otoczeniem.

Budowanie relacji z ludźmi nie jest łatwe, zwłaszcza gdy mówimy o stosunkach międzyludzkich wolontariusz – potrzebujący. Zazwyczaj, z samego początku, są to osoby dla siebie zupełnie obce, nic o sobie nie wiedzą, a w pewnym momencie stwierdzają, że są „skazani na siebie”. Często pochodzą z dwóch różnych światów. Naturalnym procesem jest pojawienie się pewnych problemów w budowaniu tej relacji. Jakie mogą wystąpić trudności z budowaniem więzi między tymi osobami?

Na samym początku, przy poznawaniu się, nie powinien wystąpić lęk, niechęć do siebie, brak zaufania. Podopieczny może być nastawiony do nas sceptycznie. Proces poznawania siebie jest trudny, ponieważ poznajemy intymne szczegóły życia, o których nie chcielibyśmy nikomu opowiadać. Po to, by dobrać odpowiednie środki i działania, mające na celu pomoc, musimy dobrze rozeznać środowisko, bliskich i samego potrzebującego. Problematiczna pozostaje kwestia dotycząca sytuacji, w której podopieczny nie chce przyjąć pomocy, uważa, że jej „nie potrzebuje”.

Trudna może okazać się sama komunikacja w innym, niż nasz rodzimy język czy dialekt. Dlatego, aby wzbudzić zaufanie i szacunek, nauczmy się choć kilku potrzebnych słów i zwrotów, poszukajmy tłumacza.

Inną kwestią jest uczenie zależności i wyręczania we wszystkim podopiecznego. Z początku pomoc może się do tego ograniczać, ale należy zachęcać do stawiania „samodzielných kroków”.

Wolontariusz pomaga, także ucząc potrzebującego samodzielności, jak radzić sobie samemu. Truizmem jest stwierdzenie, że lepiej jest dać przysłowiową „wędkę” niż „rybę”. W ten sposób zmuszamy do otrząśnięcia się z własnego losu i próby polepszenia go. Wolontariusz powinien być motywatorem i wsparciem do podejmowania samodzielnych prób samopomocy.

Kolejną barierą jest niska samoocena podopiecznego, wolontariusz powinien wzmacniać jego mocne strony i podwyższać jego własną samoocenę. Podopieczny będzie wcielał się w postać bezradnego człowieka, „ofiary losu”.

Inną kwestią jest to, iż wolontariusz próbuje niekiedy zrealizować swe własne niespełnione ambicje i narzuca potrzebującemu gotowe rozwiązania. By tego uniknąć, społecznik nie może mylić oczekiwań podopiecznego ze swoimi własnymi i narzucać mu

własnego zdania, a formułować propozycje, które sam osądzi, czy będą korzystne dla potrzebującego. Nie powinien decydować za drugiego człowieka, dokonywać za niego wyborów.

Powiązany z tym jest problemem brania odpowiedzialności i odczuwanie przez wolontariusza poczucia winy za czyny podopiecznego. Wolontariusz nie jest odpowiedzialny za czyny podopiecznego ani za jego decyzje. Nasz społecznik powinien uznać jego wolność oraz uszanować pomysły i wybory osoby potrzebującej, nawet jeśli są one zaskakujące.

Inną bardzo ważną kwestią, służącą budowaniu zdrowej więzi, jest to, by wolontariusz nie był wykorzystywany czy też zmanipulowany. Jego dobroć, dobre chęci, niekiedy naiwność, mogą być czasami zgubne. Tutaj należy zachowywać się asertywnie co do wątpliwych kwestii. Nie możemy się pokazać, jako osoby naiwne, dające się wykorzystywać. Gdy zostaje użyta manipulacja lub szantaż powinniśmy porozmawiać stanowczo z podopiecznym, czasami z koordynatorem.

Bardzo trudną kwestią jest, gdy powstałego problemu nie można rozwiązać, nie możemy pomóc tak, jakbyśmy chcieli. Mowa tu o sytuacjach, gdy wolontariusz pracuje w hospicjum, szpitalu i potrzebujący jest nieuleczalnie chory, cierpi. Zazwyczaj są to osoby w ostatnim stadium choroby. Wolontariuszowi, pozostaje się tylko pogodzić z losem. Często wolontariusz i podopieczny bardzo się ze sobą zżywiają, rodzą się między nimi relacje przyjacielskie. A utrata przyjaciela boli; czasami wolontariusze wycofują się z działalności lub utrzymują kolejne już relacje w tonie oficjalnym, z większym dystansem i chłodem.

Następnym problemem z budowaniem więzi jest wpływ grupy z otoczenia, bliskich, nacisków kulturowych czy religijnych. Znacznie wtedy trudniej nam działać, przez to nasza praca staje się bardziej pracochłonna i zajmuje więcej czasu. Często te wpływy są niekorzystne dla podopiecznego, wręcz toksyczne. Tu należy działać z niesamowitym wyczuciem, systematycznie i metodą małych kroków. Nie powinniśmy się od razu zniechęcać, stwierdzać, że nasze działanie nie przyniosą efektu. Tak jak kropla drąży skałę, tak wolontariusz zmienia świat.

* * *

Podjęte w artykule pytania dotyczące kompetencji społecznych w sferze wolontariatu wskazują zarówno na trudności jak i – na rozwiązania pozytywne. U źródeł trudności, zwłaszcza w uwarunkowaniach polskiego wolontariatu, leżą między innymi ograniczenia doświadczeń, wynikające ze skromnej tradycji tego ruchu. Natomiast na rzecz „pozytywnych rozwiązań” działać mogą cnoty i umiejętności wolontariuszy zaangażowanych w niesienie pomocy, takie jak: „refleksyjność”, „empatia”, „wpływ społeczny” czy „posiadanie wizji”. Skutecznemu niesieniu pomocy sprzyjać będą także tzw. umie-

jętności „twarde”: merytoryczna wiedza, umiejętności i kompetencje, wsparte zdolnością logicznego myślenia i wnioskowania. Na tę dwoistość wskazywał przedstawiony w artykule Schemat 1– „Schemat ram pojęciowych opisujących porozumiewanie się wolontariusza z podopiecznym”. W specyficznych uwarunkowaniach niesienia pomocy przez wolontariuszy napięcie: myślenie logiczne – myślenie metaforyczne oraz dwoistość: pewna wiedza o pojęciach – brak takiej wiedzy, niosą zarówno możliwości pozytywnych rozwiązań jak i – przesłanki nowych pytań. Przywołane w pracy rozwinięcia i dookreślenia pojęcia komunikacji interpersonalnej odnoszonego do uwarunkowań wolontariatu pokazały zasadność tak określonej perspektywy.

Literatura:

- Adler R., Rosenfeld L., Proctor R., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2006.
- Łęcki K., Szóstak A., *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Katowice 1999.
- Pieszak E., Heller W., *Czy w bibliotece publicznej jest miejsce na komunikację interpersonalną?*, [w:] *Rola bibliotek w lokalnej przestrzeni informacyjnej, edukacyjnej i kulturalnej*, red. E. Poniedziałek, Poznań – Kalisz – Konin 2009.
- Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańsk 2004.
- Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa 2003.

Komunikacja interpersonalna a trudności w zespole ról społecznych podejmowanych przez młodzież akademicką

Człowiek jest członkiem wielu, wyodrębnionych z szeroko rozumianego społeczeństwa, grup społecznych o charakterze pierwotnym i wtórnym. Ich liczba w ciągu życia ma charakter nieograniczony i jest uzależniona od potrzeb i losów konkretnej osoby. Uczestnictwo w grupach społecznych jest nierozzerwalnie związane z podejmowaniem statusu przypisanego określonej pozycji w grupie. Status buduje zestaw ról społecznych, których realizacja warunkuje jego utrzymanie. Każda rola społeczna związana jest z przynależnymi danej osobie obowiązkami oraz uprawnieniami i możliwościami. Proces podejmowania i urzeczywistniania ról społecznych nie zawsze przebiega w sposób harmonijny i zwykle prowadzi do napięć, trudności i problemów w zespole ról społecznych. To jak będzie przebiegała realizacja obowiązków wynikających z ról, jest uzależnione od wielu czynników, których źródła można odnaleźć w specyfice danej grupy, strukturze społecznej, stanowiącego układ odniesienia grupy oraz cechach indywidualnych konkretnej osoby. Niezwykle istotnym czynnikiem warunkującym proces urzeczywistniania ról społecznych jest komunikacja interpersonalna, przebiegająca w grupach odniesienia, w których ma miejsce podejmowanie ról społecznych. To, jak przebiega proces komunikowania się w wymiarze werbalnym i niewerbalnym, warunkuje relacje między członkami grupy, panującą w grupie atmosferę oraz poziom zadowolenia z uczestnictwa i indywidualnego statusu. Co więcej, skuteczna komunikacja, która pozostaje w ścisłym związku z otrzymywaniem wsparcia informacyjnego, emocjonalnego, instrumentalnego ze strony innych członków, pozwala jednostce na realizację obowiązków wynikających z ról, szczególnie w sytuacji uczestnictwa w wielu grupach społecznych i, co za tym idzie, realizacji wielu, często różnych, a czasami wręcz sprzecznych ról społecznych.

W artykule prezentuję wyodrębnioną z populacji młodzieży grupę społeczną studentów, którą charakteryzuje uczestnictwo w wielu grupach społecznych (również pozaakademickich), a więc wielość możliwych do podejmowania statusów oraz bogaty

zestaw urzeczywistnianych ról społecznych. Wielość, jako cecha zespołu ról charakterystycznych dla studentów, determinuje pojawiające się trudności i dylematy, które ze względu na młody wiek i brak doświadczenia w funkcjonowaniu społecznym mogą wiązać się z przykrymi dla rozwoju konsekwencjami. Aby złagodzić problemy wynikające z realizacji ról społecznych, typowych dla okresu nauki i eksperymentowania w rolach, istotne jest uzmysłowienie młodym ludziom, jak ważna jest dbałość o prawidłowe kontakty społeczne i sprawny przebieg komunikacji w grupach społecznych. Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób komunikacja interpersonalna warunkuje uczestnictwo w grupach społecznych i w jakich okolicznościach w sposób pozytywny kształtuje proces podejmowania i urzeczywistniania ról społecznych związanych ze statusem studenta oraz innymi typowymi dla młodych ludzi statusami społecznymi. Na wstępie scharakteryzuję studentów jako grupę wyodrębnioną ze złożonej populacji młodzieży, by kolejno zaprezentować podstawowe (pierwotne i wtórne) grupy społeczne, w których uczestniczą młodzi ludzie oraz zestawy ról i statusów wynikających z przynależności do wymienionych grup. Wskazanie możliwych do podejmowania i urzeczywistniania ról społecznych ma na celu zwrócenie uwagi na pojawiające się w sytuacji wielości ról i statusów trudności, których wymiar i konsekwencje determinuje wiele czynników, w tym odpowiedni przebieg i cechy procesu komunikacji.

Młodzież to niezwykle istotna grupa społeczna, godna pogłębionych badań empirycznych próba badawcza. Jako argument można tu przywołać określenia młodzieży jako siły społecznej przyszłości, od której zależy rozwój lub zahamowanie przemian oraz „barometru przyszłości”, gdyż ujawnia ona ukryte i przyszłe problemy całego społeczeństwa [Trubiłowicz 2006, s. 31-34]. Populacja – pokolenie młodzieży to zbiorowość niezwykle liczna i złożona, którą łączy sytuacja młodości. Młodość określa się jako złożony okres burzliwych zmian, które prowadzą do osiągnięcia statusu człowieka dorosłego oraz zdolności pełnienia ról społecznych z nim związanych. Przemiany okresu młodości dotyczą rozwoju biologicznego, psychologicznego oraz społecznego. Na potrzeby artykułu definiuję młodość jako fenomen socjokulturowy, powstały w historycznym procesie zmieniających się warunków społecznych. W zgodzie z przyjętym sposobem rozumienia, młodość należy analizować pod kątem życia społecznego oraz stanu przemian rzeczywistości. Jako taka jest ona zjawiskiem plastycznym, zależnym od danego, zastanego momentu historycznego, w postępującym procesie przemian. Współczesna młodość to zjawisko długotrwałe, obejmujące zróżnicowane grupy młodzieży, będącej w wieku od 16 do 25-30 lat. Obecnie końcem młodości i początkiem życia dorosłego jest ukończenie edukacji, zakończenie szkoły średniej, zdobycie tytułu licencjata, magistra, a w przypadku coraz większej liczby młodych ludzi obrona rozprawy doktorskiej. W. Okoń wiek młodzieńczy określa jako etap przejściowy od osiągnięcia dojrzałości biologicznej i psychicznej do uzyskanie statusu człowieka dorosłego. Okres ten obejmuje

ostatnie lata szkoły średniej i czas studiów wyższych, czyli wiek od 17-18 roku życia. Autor nie dookreślił górnej granicy młodości, która w jego mniemaniu jest zależna od indywidualnych losów młodzieży i kończy się wraz z ukończeniem studiów wyższych [Okoń 1984, s. 340], które współcześnie ulegają daleko idącemu umasowieniu oraz znacznemu wydłużeniu. Wydłużenie studiów wyższych, czyli okresu młodości jest powodowane przerwą w nauce, studiowaniu dodatkowego kierunku lub późnym podjęciem studiów. Istotna dla współczesnego rozumienia młodości jest definicja ONZ, według której młodość dotyczy grupy ludzi będących w wieku od 15-16 do 30 roku życia [Hajduk 2003, s. 71-73]. Wskazana, przystająca do współczesnego zjawiska umasowienia i wydłużenia okresu młodości, definicja jest spójna z tradycyjną definicją W. Okonia, co świadczy o istnieniu uniwersalnego rozumienia zjawiska. Istotny jest również sposób postrzegania młodości w ramach Procesu Bolońskiego, który determinuje charakter europejskiego szkolnictwa wyższego i co za tym idzie warunki sytuacji młodości studenckiej. Zgodnie z Deklaracją Bolońską należy wyróżnić trzy grupy młodzieży studenckiej: studenci studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich. Trzystopniowe kształcenie rozpoczyna się z założenia w wieku 18-19 lat, a kończy się w sytuacji kontynuacji kształcenia przez doktorantów w wieku 29-30 lat. Współczesna młodzież, szczególnie ta, która odracza moment realizowania dorosłych ról życiowych to również grupa społeczna, która zmagają się z wieloma trudnościami, sytuacjami problemowymi, które dynamicznie ewaluują wraz ze zmianami współczesnej rzeczywistości społecznej.

W ramach populacji młodzieży wyodrębniam grupę społeczną młodzieży studenckiej, do której zaliczam studentów studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich. Podstawą przynależności młodego człowieka do grupy społecznej młodzieży studenckiej jest indywidualny status studenta. Każdy status buduje zespół ról, które definiuje jako potwierdzenie statusu i praktyczny jego wymiar [Manterys 2008, s. 101]. J. Szmátka określa rolę społeczną jako „najbardziej elementarną strukturę pośredniczącą”, która wiąże jednostkę ze „zjawiskami mikrostrukturalnego poziomu świata społecznego”, czyli z małymi grupami [Szmátka 1989, s. 81-82]. Rola społeczna stanowi strukturę złożoną, którą tworzą podstawowe elementy, determinujące kategorie rozumienia pojęcia. Aby rozumienie roli miało charakter pełny, pojęcie należy definiować w kategoriach roli przypisanej [Turner 1994, s. 425] (definiowanej w nurcie normatywnym), która stanowi „zbiór przepisów określających, jak powinien zachowywać się człowiek zajmujący określoną pozycję w grupie” [Mika 1987, s. 434-435] oraz „całościową sumę wzorów kulturowych wiążących się z określonym statusem” [Linton 2000, s. 98-99].

Rola społeczna jest tu strukturą pośredniczącą między jednostką a grupą, która zawiera szereg norm, wartości, nakazów i zakazów [Szmátka 1989, s. 89-91]. Rola społeczną definiuje się również w kategoriach roli osiągananej [Turner 1994, s. 425] (definiowanej w nurcie behawioralnym), która stanowi: „względnie stały i spójny system zachowania”

wań, będących reakcjami na zachowanie się innych osób, przebiegające według mniej lub bardziej wyraźnie ustalonego wzoru, którego grupa oczekuje od swoich członków” [Szczepański 1972, s. 76]. Rolę społeczną budują zachowania jednostki, determinowane przez strukturę danej grupy [Szmataka 1989, s. 81-82].

Za D. Walczak-Duraj role przypisane i osiągnięte traktują jako współzależne komponenty roli społecznej, pozwalające na pełne poznanie zjawiska [Walczak-Duraj 2006, s. 58-59].

Współcześni studenci uczestniczą w takich podstawowych grupach społecznych, jak rodzina, która jest podstawową grupą społeczną o charakterze pierwotnym, młodzież akademicka, grupa zawodowa, grupa rówieśnicza, wspólnoty społeczne. W przypadku młodzieży studenckiej mamy do czynienia z rodziną pochodzenia, w której studenci urzeczywistniają role syna, córki, wnuczki, wnuka, brata, siostry itp. oraz często z rodziną prokreacji, za której byt młodzi ludzie biorą odpowiedzialność, realizując role żony, męża, ojca, matki. To, czy młodzi ludzie realizują role społeczne w ramach rodziny pochodzenia czy decydują się założyć własną rodzinę, decyduje o tym, jaką ilością obowiązków są obciążeni. Studenci, którzy jednocześnie realizują role rodzicielskie, borykają się z wieloma problemami i często skarżą się na zmęczenie, problemy z koncentracją i permanentny brak czasu, który wynika z jednoczesnej realizacji dwóch, bardzo odpowiedzialnych ról. W zależności od indywidualnych losów, nawet w przypadku realizacji innych niż rodzicielskie ról społecznych, młodzi ludzie zmagają się z wieloma problemami w sytuacji łączenia uczestnictwa w grupie młodzieży uczącej się i odpowiedzialności za podejmowane role rodzinne. Młodzież studencka jest grupą społeczną, do której młodzi ludzie przynależą przez fakt indywidualnej decyzji o podjęciu kształcenia wyższego. Grupa społeczna młodzieży studenckiej funkcjonuje i działa na terenie uczelni oraz w otaczającym uczelnie środowisku lokalnym, której instytucje służą za miejsca spotkań i realizacji ról studenckich. W ramach grupy społecznej młodzieży studenckiej, młodzi ludzie realizują role kolegi oraz wiele innych ról wynikających z dynamiki grupy i specyfiki uczestnictwa, które może być aktywne i prowadzić do roli lidera lub pasywne i wiązać się jedynie z rolą uczestnika lub osoby wykonującej przypisane zadania. Role społeczne studentów wynikają również ze specyfiki studiowania, które budują dwa procesy kształcenia – samokształcenia i wychowania/samowychowania. Studenci, jako uczestnicy procesu studiowania, urzeczywistniają podstawowe role osoby zdobywającej wiedzę (teoretyczną i praktyczną), kształtującej indywidualne umiejętności (społeczne i zawodowe), uczestnika i współtwórcy rzeczywistości akademickiej, uczestnika i współtwórcy kultury w wymiarze wyższym i masowym itp. Role studentów budują złożony układ, a obowiązki z nich wynikające są niezwykle angażujące i wymagają od młodego człowieka czasu, który spędza na zajęciach teoretycznych i praktycznych oraz energii i zaangażowania. Do grup zawodowych przynależą młodzi ludzie, którzy zdecydowali

się podjąć pracę zawodową. To, jaką rolę w życiu młodego człowieka odgrywa grupa zawodowa, zależy przede wszystkim od tego, w jakim wymiarze czasu podejmuje on pracę. W ramach grupy zawodowej młodzi ludzie podejmują rolę praktykanta, stażysty, pracownika, a nawet przełożonego, osoby decyzyjnej. Specyfika roli jest uzależniona od tego, jaką pracę podejmują studenci i jakie obowiązki są z nią związane. Praca na pełen etat powoduje trudności w jednoczesnej realizacji roli studenta i roli pracownika, ze względu na fakt, że oba zespoły ról wiążą się z czasem niezbędnym na ich realizację. Praca na część etatu, która umożliwi jednoczesne studiowanie, gdyż jest dostosowana do godzin zajęć i pracy własnej, może mieć pozytywny wpływ na rozwój umiejętności i stan wiedzy młodych ludzi. Niezwykle istotna dla funkcjonowania społecznego jest grupa rówieśnicza, której członkowie to uczący się koledzy i koleżanki oraz młodzi ludzie, którzy nie podejmują dalszego kształcenia. Członków grupy rówieśniczej łączy zbliżony wiek oraz wspólna sytuacja młodości. Role podejmowane w grupie rówieśniczej są podobnie, jak te urzeczywistniane w grupie młodzieży studenckiej uzależnione od jej dynamiki i od cech osobowych młodego człowieka, które determinują podejmowane statusy i role.

Wspólnoty społeczne, w których uczestniczą młodzi ludzie, są tworzone na terenie uczelni wyższej oraz innych instytucji działających w danym środowisku lokalnym. To, w jakiej wspólnotcie młody człowiek uczestniczy, determinuje charakter ról, które są zależne od cech wspólnoty i stawianego przez członków celu. Studenci są grupą społeczną, która w sposób aktywny uczestniczy w grupie rówieśniczej i wspólnotach społecznych, szczególnie tych, które zrzeszają młodych, podobnych im ludzi. Przynależności do wspólnot schodzi na drugi plan, kiedy rolom studenta towarzyszą role zawodowe i rodzinne, które wymagają od młodych ludzi czasu i zaangażowania.

Grupy społeczne, w których uczestniczą studenci, mimo tego, że są bardzo różne, stanowią współzależny układ. Uczestnictwo w każdej z grup determinuje przynależności do innych i, co za tym idzie, sposób realizacji przypisanych w ramach statusów ról społecznych.

W każdej ze wskazanych grup społecznych student realizuje obowiązki wynikające z ról społecznych, których podejmowanie, odrzucanie oraz cechy charakterystyczne ulegają zmianom w toku indywidualnej biografii młodego człowieka oraz na tle przeobrażeń elementów rzeczywistości społecznej. Fakt wielości ról społecznych szczególnie w sytuacji uczestnictwa w kilku grupach społecznych wiąże się z problemami i trudnościami natury indywidualnej i społecznej. Wypełniając obowiązki wynikające z ról, jednostka wchodzi w interakcje z innymi członkami grupy, co prowadzi do powstawania dylematów społecznych. E. Hankiss definiował dylemat społeczny jako „sytuację decyzyjną lub konfliktową”, w której dwie strony, dążąc do osiągnięcia indywidualnych celów przy braku kompromisu, ponoszą porażkę w realizacji własnych interesów [Hankiss 1986, s. 7-9]. M.K. Mlicki zdefiniował dylemat społeczny jako:

wymuszony przez strukturę sytuacji konflikt między członkami grupy, dążącymi do maksymalizacji własnego zysku, jednocześnie pragnącymi realizacji celu zbiorowego. W wyniku tego konfliktu działanie zbiorowe, a w konsekwencji również działania poszczególnych jednostek okazują się niesprawne [Mlicki 1992, s. 66].

Nierozwiązany dylemat społeczny prowadzi do pułapki społecznej, czyli rezultatu sprzecznego z zamiarami obu stron konfliktu, który utrudnia ich funkcjonowanie społeczne [Hankiss 1986, s. 7-9]. Dylemat może mieć wymiar społeczny lub indywidualny, gdy zwraca uwagę na sytuację osoby, której nie udało się zrealizować zamierzonych celów, związanych z obowiązkami wynikającymi z ról, w skutek czego stanęła przez konsekwencjami dylematu i skutkami pułapki społecznej. W rozważaniach na temat ról społecznych nie można zapominać o tym, że role społeczne nie stanowią pojedynczych konstruktów, a zespół ról, wzajemnie ze sobą powiązanych i zależnych, realizowanych na tle stosunków społecznych. R.K. Merton przez zespół ról rozumiał komplet stosunków ról, które jednostka posiada przez zajmowanie poszczególnego statusu społecznego [Merton 1982 s. 148]. Co więcej współczesne społeczeństwo wymaga od jednostki realizowania coraz to nowych ról, których liczba w społeczeństwie jest nieograniczona i nie do wyczerpania w toku życia osoby [Szacka 2003, s. 144]. Zespół ról funkcjonuje na granicy wszystkich grup społecznych, których członkiem jest jednostka. Ze względu na znaczące różnice między tymi grupami zespół ról stanowi strukturę niezwykle złożoną i często składającą się ze sprzecznych elementów. Każdy człowiek pełni szereg różnych ról i jest określany przez wiele statusów. Zarówno role, jak i statusy są w stanie permanentnej zmiany, jak pisał T. Parsons, w zależności od „typów społecznych, jakie sobą reprezentuje jednostka” [Parsons 1972, s. 54-56].

Co więcej, jak pisze F. Znaniecki, fakt odgrywania ról społecznych kształtuje osobowości społeczną człowieka i dalej ma wpływ na typ społeczny, jaki jednostka reprezentuje. Realizowane role społeczne i typ społeczny znajdują się więc we wzajemnej zależności [Znaniecki 1984, s. 294]. Jednostka może być członkiem takich grup jak rodzina, zakład pracy, grupa studencka. W ramach powyższych grup może mieć różne statusy i realizować rozliczne role, takie jak np. rola matki, ojca, dziecka, pracownika, kierownika, stażysty, zdobywającego wiedzę i kształtującego umiejętności studenta, nauczyciela, kolegi. Z każdą z ról powiązane są przekonania i normy związane z konkretną zbiorowością, kreowane przez wymagania i potrzeby grupowe oraz cechy indywidualne jednostki realizującej daną rolę. W sytuacji uczestnictwa w tak wielu grupach odniesienia, a co za tym idzie: pełnienia wielu różnych ról społecznych, może się pojawić stan dezintegrujący sytuację grupy i jednostki. Statusy społeczne oraz role społeczne wymagają bardzo wielu różnych, często sprzecznych zachowań oraz mniejszego lub większego zaangażowania w ich realizację. W sytuacji, gdy człowiek podejmuje wykluczające się zachowania, konieczne do realizacji ról, ma miejsce zjawisko ciśnienia ról [Turner

1985, s. 57]. Student realizujący zadania, które stanowią element jego obowiązków i przynależą do statusu studenta, który jednocześnie pracuje, udziela się towarzysko czy społecznie, może mieć duże trudności z podejmowaniem wszystkich wymaganych przez grupy odniesienia zachowań. W takiej sytuacji odczuwa on ciśnienie ról, które objawia się ogólnym zmęczeniem, zniechęceniem oraz problemami z realizacją wszelkich wymaganych zadań i obowiązków związanych z rolą społeczną. Z ciśnieniem ról związany jest również konflikt ról, który pojawia się wtedy, gdy obowiązki związane z pełnieniem ról wzajemnie się wykluczają [Turner 1985, s. 58]. Taka sytuacja może mieć miejsce wtedy, gdy np. osoba będąca studentem uczącym się w systemie dziennym podejmuje jednocześnie rolę matki lub ojca. Role rodzica i studenta realizowane pojedynczo związane są z wieloma obowiązkami, które łącząc się, prowadzą do wielu problemów i trudności. Młody człowiek odczuwa w tej sytuacji ciśnienie realizowanych ról, które prowadzi do konfliktu, uniemożliwiając pełne wypełnianie zadań wynikających z obu ról. Równie konfliktowe jest jednoczesne realizowanie ról edukacyjnych oraz zawodowych, szczególnie w sytuacji, gdy praca zawodowa zajmuje stałą część dnia lub zbyt dużo godzin w tygodniu. Często konflikt ról związany jest z jednoczesną przynależnością do grupy studentów i grupy rówieśniczej i/lub wspólnoty społecznej. Jednoczesna realizacja ról edukacyjnych i ról życiowych związana jest z nadmiarem obowiązków, który może negatywnie determinować samopoczucie jednostki i stopień realizacji zadań. Badacze zajmujący się omawianą problematyką, tacy jak Baird, Weinberg, Brenner czy Molander, wymieniają cztery rodzaje konfliktu ról: konflikt wewnętrzny w obrębie jednej roli; konflikt zewnętrzny między różnymi rolami; konflikt ról o charakterze interpersonalnym i konflikt ról o charakterze etycznym.

Konflikt wewnętrzny ma miejsce wtedy, gdy jednostkę charakteryzują sprzeczne z oczekiwaniami społecznymi wyobrażenia danej roli. Z konfliktem zewnętrznym między różnymi rolami mamy do czynienia wówczas, gdy zachowania wynikające z pełnienia ról są wzajemnie sprzeczne i wykluczające się. W przypadku tego rodzaju konfliktu Gross proponuje trzy wyjścia dostępne osobie, która chce zakończyć konflikt. Są to, po pierwsze, uznanie pierwszeństwo jednej roli, po drugie – wypracowanie kompromisu między sprzecznymi wymaganiami oraz, po trzecie, odrzucenie jednej z ról. Te trzy sposoby można traktować również jako trzy kolejne etapy indywidualnego radzenia sobie z problemem konfliktu.

Konflikty ról o charakterze interpersonalnym przebiegają między konkretnymi osobami, które charakteryzują różne wymagania i oczekiwania, a też odmienny poziom akceptacji, tolerancji i wsparcia. Pozostaje jeszcze konflikt etyczny, który wiąże się z sytuacją jednostki, która podejmuje zachowania sprzeczne z indywidualnym kodeksem wartości, za to pozytywne dla roli i interesu grupy [Oyster 2000, s. 37-41]. Ze względu na fakt, że młodość jest okresem odroczenia odpowiedzialności nawet w sytu-

acji częściowego podejmowania ról typowych dla ludzi dorosłych, młodzi ludzie mogą liczyć na pomoc rodziny, wspólnoty studenckiej, uczelni. Uzyskane wsparcie pozwala na złagodzenie sytuacji ciśnienia i konfliktu ról. Ciśnienie i konflikt ról związany jest z uczestnictwem w wielu grupach odniesienia. Uczestnictwo i obowiązki związane z jedną grupą społeczną analizowane w oderwaniu od innych odmiennych grup i wykluczających się ról również może być związane z poczuciem dyskomfortu. Występuje on w sytuacji przeciążenia rolą, kiedy to jednostka ma zbyt dużo obowiązków związanych z realizacją roli i nie może im sprostać. Przeciążenie może powodować złożoność roli lub jej niespójność z możliwościami i kwalifikacjami osoby [Oyster 2000, s. 37]. Poza konfliktem, ciśnieniem ról oraz faktem przeciążenia – do problemów związanych z realizacją roli można również zaliczyć tzw. pomylenie oraz wypadnięcie z roli. Pomylenie roli ma miejsce wtedy, gdy status społeczny jednostki, rozumiany jako zespół charakteryzujących ją statusów, jest sprzeczny i nie do pogodzenia z przynależnością do danej grupy, statusem oraz realizowaną rolą. Natomiast z wypadnięciem z roli mamy do czynienia wtedy, kiedy jednostka przestaje realizować zadania związane z rolą, co prowadzi do subiektywnego poczucia, że w wyraźny sposób oddała się od roli oraz grupy społecznej z nią związanej. Zjawisko wypadnięcia z roli może być również traktowane jako następstwo konfliktu czy ciśnienia ról. W sytuacji roli studenta pełniącego jednocześnie również inne role, nadmiar obowiązków z nimi związanych powoduje, że osoba przestaje realizować zadania przynależne jednej, wielu lub wszystkim z przypisanych ról [Goffman 2006, s. 7-9]. W następstwie zaniedbania realizacji zadań może, dla przykładu, nastąpić wypadnięcie z roli studenta, gdy realizacja innych zajmuje czas przeznaczony na bycie elementem grupy młodzieży, zintegrowanej wokół idei kształcenia wyższego.

Zespół ról społecznych mimo trudności i dylematów, które mu towarzyszą trwa i istnieje dzięki strukturalnym mechanizmom, które służą rozładowaniu napięć i konfliktów w zespole ról. Do strukturalnych mechanizmów zalicza się nierówną ważność statusów, usunięcie z pola widzenia osób uwikłanych w zespół ról, porozumienie w celu wyeliminowania sprzecznych nacisków i oczekiwań wobec jednostki, zmniejszenie zespołu ról oraz zjednoczenie osób, które mają status ogniskowy w zespole ról. Różnicowanie ważności statusów w zespole ról jest strategią jednostki, która pomija część oczekiwań związanych z realizacją ról związanych z mniej ważnymi statusami. Mechanizm ten jest zgodny z cechami struktury zespołu ról, który składa się z szeregu statusów o różnym stopniu ważności i znaczeniu dla jednostki i całego zespołu. Podobnie przebiega mechanizm usunięcia z pola widzenia jednostek, a też aktywności związanych z rolą, którą jednostka unika. Porozumienie w celu wyeliminowania sprzecznych nacisków i oczekiwań ma miejsce wtedy, gdy członkowie zespołu ról inicjują kontakt i zawierają porozumienie, które ma na celu złagodzenie i uzgodnienie zachowań wobec jednostki pełniącej daną rolę. Członek zespołu może również zmniejszyć zespół ról

i wyeliminować z niego osoby będące źródłem sprzecznych oczekiwań. Kontakt między członkami grupy może również doprowadzić do ich zjednoczenia w celu rozładowania konfliktu. Jednostka, która realizuje sprzeczne role i odczuwa napięcie roli charakterystyczne dla istnienia zespołu ról i układu statusów, może również uruchomić mechanizmy o charakterze indywidualnym, które, podobnie jak mechanizmy strukturalne, redukują napięcie w zespole ról i osobiste poczucie stresu. Należą do nich: oddzielenie od siebie stosunków wynikających z pełnienia roli, przenoszenie występujących w nadmiarze obowiązków na inne osoby oraz ograniczenie stosunków ról lub odwrotnie rozszerzenie stosunków ról, które wiąże się ze spadkiem odpowiedzialności za niewypełniane obowiązki [Szmatka 1989, s. 212-217].

Sposobem na uniknięcie problemów wynikających z realizacji obowiązków wynikających z ról przypisanych odmiennym statusom jest proces utajania statusów. Jednostka wchodząc w interakcje z członkami grupy, działa w ramach statusu, który R. Linton określa jako czynny. Inne statusy, szczególnie te znajdujące się w sprzeczności, są wtedy utajane. Dzięki temu jednostka skupia się na obowiązkach, które pozwalają jej zachować status, w ramach którego działa w danej chwili. Zapomina o innych, przypisanych odmiennym rolom i statusom. Proces utajania statusów, które w danej chwili nie muszą być aktywne, zapobiega konfliktom ról, które następują w sytuacji starcia się obowiązków znajdujących się wzajemnie w konflikcie. Utajanie nieaktywnych statusów pozwala na uniknięcie konfliktu ról tylko i wyłącznie wtedy, gdy jednostka, realizując obowiązki ról związane, na przykład, ze statusem członka rodziny na czas ich realizacji, zapomina o innych obowiązkach, np. tych potwierdzających status członka grupy zawodowej [Linton 2000, s. 99-103]. Należy również podkreślić, że proces utajania statusów nie tylko zapobiega konfliktom ról, ale również syndromowi wypalenia, który może dotyczyć właściwie każdej sfery życia, począwszy od pracy zawodowej, a skończywszy na studiowaniu i aktywności towarzyskiej.

Podstawą strukturalnych mechanizmów służących rozładowaniu napięcia w zespole ról oraz uczestnictwa w grupach społecznych, w których ma miejsce podejmowanie i realizacja ról, jest komunikacja interpersonalna. Sprawny proces komunikowania warunkuje skuteczność opisanych mechanizmów, a zatem sukces w realizacji wielu ról społecznych. Podstawowym elementem uczestnictwa w mniejszej lub większej grupie społecznej jest kontakt społeczny, który polega na wymianie informacji między osobami, podejmującymi interakcje i nigdy niekończący się proces komunikowania. Komunikacja (inaczej porozumiewanie się) to nawiązany między uczestnikami procesu komunikowania się, kontakt, który przebiega w celu wzajemnego przekazywania informacji, umiejętności, pojęć, idei, uczuć itp. za pomocą słowa, dźwięku, obrazu lub dotyku. Tak rozumiana komunikacja jest procesem symbolicznym, gdzie znak zastępuje realne zdarzenie. Ze względu na fakt, że wymiana symboli ma miejsce między ludźmi,

komunikowanie jest procesem społecznym. Jak wskazuje samo słowo 'wymiana' – komunikacja jest relacją wzajemną, która może mieć charakter symetryczny lub niesymetryczny. Przebiegające w toku symbolicznego procesu społecznego porozumiewanie się jest działaniem świadomym, celowym oraz ciągłym, gdyż polega na stałych i przemiennych oddziaływaniach werbalnych i niewerbalnych [Skrzypczak, 2008, s. 9-12]. Aby komunikacja zaistniała, musi zostać wyodrębniony nadawca, czyli osoba/osoby/grupa, który przekazuje komunikat oraz odbiorca, czyli osoba/osoby/grupa, który słucha tego, co druga strona ma do przekazania. W toku interakcji między nadawcą i odbiorcą ma miejsce przekazywanie komunikatu lub wielu komunikatów, czyli wszystkiego tego, co ma do przekazania nadawca. Każda komunikacja ma swój punkt odniesienia, czyli przedmiot. By komunikacja przebiegała w sposób niezaburzony, partnerzy muszą używać tego samego kodu językowego oraz akceptowanego przez obie strony medium, czyli środka przekazu komunikatu [Jamrożek, Sobczak 1996, s. 17-19]. A. Pawłowski za T. Globan-Klas podaje siedem klas definicyjnych komunikowania, gdzie jest ono definiowane jako transmisja, droga tworzenia wspólnot, semiotyczna rekonstrukcja sensu, oddziaływanie interakcja, wymiana, składnik procesu społecznego [Pawłowski 2011, s. 55].

Komunikowanie się jest procesem złożonym. J. Mikułowski-Pomorski przywołuje, za R. Cathcart i G. Gumpert, takie cechy komunikowania się, jak stosowanie różnych kanałów (za pośrednictwem dostępnych człowiekowi zmysłów), których pojemność jest nieograniczona, spontaniczność i ulotność, która wynika z braku możliwości utrwalania treści, bezpośrednie i ciągłe sprzężenie zwrotne, które wynika z naprzemienności komunikowania się. Role nadawcy i odbiorcy są wzajemnie wymieniane, co pozwala na pełny przekaz i warunkuje złożoność i długotrwałość procesu. Akty komunikacyjne są źródłem nowej wiedzy dla obu lub jednej ze stron procesu komunikacyjnego. Podstawą procesu komunikacji są umiejętności oraz kompetencje komunikacyjne, które jednostka nabywa w sposób nieformalny w toku wychowania i socjalizacji [Mikułowski-Pomorski 1988, s. 84-85].

Komunikowanie się pełni wiele funkcji, istotnych dla interesów uczestników interakcji, grup i wspólnot społecznych. Za D. McQuailem wyodrębnia się funkcje pełnione wobec społeczeństwa, funkcje pełnione wobec instytucji, w stosunku do której ma miejsce komunikowanie, funkcje przypisywane swojemu działaniu, funkcje, jakie pełni działanie wobec odbiorcy. R. Jakobson łączy funkcje komunikowania się z funkcjami języka i wyodrębnia takie funkcje, jak referencyjna (oznaczająca, poznawcza), która wskazuje na kontekst komunikowania, emotywna, której podstawą jest wyrażanie emocji, konatywna, wyrażania wskazówek, nakazów i zakazów, do których odbiorca ma się stosować, fanatyczna, która jest podstawą socjalizacji i determinuje przebieg uspołecznienia w toku komunikowania, metajęzykowa, która związana jest z dostępną odbiorcy

i nadawcy możliwości sprawdzenia, czy posługują się tym samym kodem językowym oraz poetycka, której podstawą jest takie wyrażenie komunikatu, aby odpowiadało estetycznemu wyobrażeniu jego twórcy [Mikułowski-Pomorski 1988, s. 94-98].

Komunikacja może mieć charakter werbalny i niewerbalny. Podstawą komunikacji werbalnej są zachowania werbalne, wypowiedzi, które mogą mieć charakter formalny i nieformalny. Wszystkie inne zachowania człowieka to przejawy komunikacji niewerbalnej. Do kategorii zachowań niewerbalnych zalicza się wyraz twarzy (mimika), kontakt wzrokowy, gesty i inne ruchy ciała, postawa, kontakt dotykowy, zachowania przestrzenne, ubiór, makijaż, fryzura, ozdoby, ton głosu, głośność, tempo i intonacja [Balawajder 1998, s. 14-16]. Komunikacja werbalna ma charakter wtórny. Zdolność do mówienia kształtowana jest w toku rozwoju, na drodze socjalizacji. Przekazuje konkretne i często abstrakcyjne treści. Jest typowa dla ludzi, którzy w sposób świadomy przekazują komunikaty. Ze względu na możliwe celowe lub przypadkowe błędy w komunikacie traktowana jest jako mniej wiarygodna. Komunikacja niewerbalna przekazuje głównie uczucia i postawy. Ma charakter pierwotny, posługujemy się nią od urodzenia, często w sposób nieświadomy. Obok komunikacji werbalnej i niewerbalnej wyróżniamy komunikację dwukierunkową, którą charakteryzuje ciągła wymiana ról między stronami i wzajemna reakcja na komunikaty oraz komunikację jednokierunkową, w przypadku której nie ma możliwości otrzymania informacji zwrotnej. Komunikację jednokierunkową charakteryzuje zwięzły, uporządkowany, ale mało precyzyjny przekaz. Nadawca nie ma możliwości poprawienia swojego komunikatu, a odbiorca wyjaśnienia wątpliwości. Zajmuje mniej czasu i sprawdza się w przypadku dużej grupy odbiorców. Dla porównania, komunikacja dwukierunkowa jest dokładniejsza, jednak może być momentami chaotyczna. Nadawca ma możliwość poprawiania własnych komunikatów w zależności od potrzeb odbiorcy, który może zadawać pytania i wyjaśniać własne wątpliwości. Zajmuje dużo czasu i sprowadza się w sytuacjach, gdy ważny jest dokładny przekaz komunikatu w sytuacji małej liczby odbiorców [Kowalczyk-Nowicka 2012, s. 10-13]. Proces komunikowania ma charakter złożony i wieloaspektowy. Przebiega przy współudziale innych osób, co determinuje możliwe zakłócenia i zaburzenia komunikowania się w wymiarze werbalnym i niewerbalnym. Większość zakłóceń jest spowodowanych przez takie czynniki, jak brak jasności komunikatu, niewłaściwe okoliczności rozmowy, subiektywizm interpretacji, brak wzajemnego zaufania i szacunku itp. [Balawajder 1998, s. 27-33]. Proces komunikowania uzależniony jest od cech odbiorców i nadawców oraz indywidualnych stylów komunikowania się. E.M. Russo wyróżnia takie style, jak: dyrektywny, afektywny, uważający, analityczny.

Styl dyrektywny cechuje osoby kierujące grupą, nastawione na aktywne działania i podejmowanie wyzwań oraz osoby, które czują się szczególnie odpowiedzialne za prawidłowe wykonanie zadania i realizację celu. Styl afektywny charakteryzuje entuzjazm

i potrzeba kontaktów z innymi ludźmi. Osoby stosujące ten styl są bardzo otwarte, regularnie komunikują swoje potrzeby i dbają o prawidłowe relacje w grupie. Styl uważający charakteryzuje ludzi uważnych, nastawionych na współpracę i pomoc innym ludziom, którzy bardzo dbają o opinię osób znaczących. Zwykle są lubiane i poważane w grupie, której członkowie zwracają się do nich o pomoc i poradę. Styl analityczny jest typowy dla ludzi dokładnych, obiektywnych, podejmujących decyzję na podstawie obserwacji faktów. Osoby stosujące ten styl starają się panować nad swoimi emocjami tak, aby nie miały wpływu na przebieg komunikowania się. Częściej stosują elementy komunikacji werbalnej, gdyż nie ufają mowie ciała [Balawajder 1998, s. 37-40].

Każdy z wskazanych stylów ma swoje słabe i dobre strony, które ujawniają się w konkretnych, zmieniających się warunkach komunikowania. Istotna jest świadomość indywidualnego stylu, która pozwoli na uniknięcie trudności wynikających z jego specyfiki oraz kształtowanie umiejętności posługiwania się wieloma stylami, dobieranymi do specyfiki sytuacji oraz tego, kim jest odbiorca komunikatu.

Uczestnictwo w grupach społecznych typowych dla okresu młodości jest związane z podejmowaniem procesu komunikowania się jedno i dwukierunkowego o wymiarze werbalnym i niewerbalnym. Atmosfera panująca w grupie społecznej, samopoczucie członków i poczucie satysfakcji z uczestnictwa są uzależnione od jakości komunikowania nie tylko komunikatów w grupie, ale również własnych problemów i potrzeb. W sytuacji uczestnictwa w wielu grupach społecznych i urzeczywistniania wielu ról społecznych (o charakterze edukacyjnym i pozaedukacyjnym) sprawna komunikacja interpersonalna jest niezwykle pomocna w realizacji obowiązków wynikających z ról społecznych, korzystania z uprawnień i możliwości rozwoju, wynikającej z ról społecznych, utrzymania indywidualnego statusu w grupie, osiągnięcia sukcesu w życiu zawodowym, uczelnianym, rodzinnym, wspólnotowym i prywatnym, realizacji założonych celów, budowaniu pozytywnych kontaktów z innymi ludźmi, podnoszeniu kompetencji interpersonalnych, kształtowaniu umiejętności społecznych.

Studenci, którzy zakładają rodziny, jednocześnie pracują i udzielają się we wspólnotach i grupach społecznych często zmagają się z dezaprobatą ze strony innych uczestników grupy, którzy zarzucają im, że angażują się w sposób niewystarczający. Brak akceptacji ze strony innych członków powoduje złe samopoczucie, zniechęcenie, stres i mniejszą skuteczność w realizacji zadań. Fakt dezaprobaty i stan nieskuteczności często wynikają z braku świadomości członków grupy o innych rolach, które podejmuje student. W takiej sytuacji konieczne jest komunikowanie własnych problemów, trudności w realizacji ról oraz, kiedy jest to konieczne, zwracanie się o pomoc i wsparcie ze strony innych członków. Często mała pomoc i chwilowe zmniejszenie obowiązków wynikających z jednej roli determinuje prawidłową realizację wszystkich innych ról. Nawet kiedy wsparcie nie jest konieczne, ważne jest uświadamianie członkom grup odniesienia

faktu podejmowania nowych, dodatkowych, często różnych ról, co wpływa na sposób postrzegania jednostki w grupie oraz pozytywną atmosferę wśród dzielących się ważnymi informacjami ludzi.

Z dbałością o sprawny i niezaburzony przebieg komunikowania się jest związane dbanie o prawidłowe relacje interpersonalne, których charakter i intensywność jest uzależniona od istotności danej relacji. Student realizujący wiele ról społecznych nie jest w stanie poświęcić odpowiedniej ilości czasu niezbędnego na pielęgnowanie relacji wszystkim członkom grup. Musi niezwykle dokładnie wybierać grupę osób znaczących i kolejno dbać o przebieg komunikowania się w grupie osób znaczących, tak, aby tworzone relacje były dla niego satysfakcjonujące i miały pozytywny wpływ na rozwój i funkcjonowanie społeczne.

Typowa dla współczesnej rzeczywistości społecznej sytuacja wydłużenia okresu młodości o studia wyższe (które często trwają dłużej niż pięć lat) determinuje konieczność podejmowania przez młodych ludzi coraz to nowych ról, które często przynależą ludziom dorosłym i, co za tym idzie, związane są z dużą odpowiedzialnością i koniecznością zaangażowania. Realizacja ról społecznych w sytuacji ich wielości prowadzi do problemów, trudności, z którymi młody człowiek stara się sobie radzić, stosując indywidualne mechanizmy służące rozładowaniu napięcia w zespole ról, które w połączeniu ze sprawną komunikacją w grupach odniesienia i dbałością o pozytywne interakcje społeczne pozwala na istnienie zespołu ról i utrzymanie wszystkich ważnych dla młodego człowieka statusów.

Literatura:

- Balawajder K., *Komunikacja. Konflikty. Negocjacje w organizacji*, Katowice 1998.
- Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, Warszawa 2006.
- Griese H.M., *Szkice z socjologii wychowania i andragogiki*, Łódź 2002.
- Hajduk B., *Socjalizacja studentów*, Warszawa 2003.
- Hankiss E., *Pułapki społeczne*, Warszawa 1986.
- Jamrożek B., Sobczak J., *Komunikacja interpersonalna*, Poznań 1996.
- Kowalczyk B., Nowicka N., *Skutecznie komunikuje się i działam w grupie*, Łódź 2012.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000.
- Manterys A., *Sytuacje społeczne*, Kraków 2008.
- Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1987.
- Mikułowski-Pomorski J., *Informacja i komunikacja. Pojęcia, wzajemne relacje*, Warszawa 1988.
- Mlicki M.K., *Konflikty społeczne. Pułapki i dylematy działań zbiorowych*, Warszawa 1992.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
- Oyster C.K., *Grupy*, Poznań 2000.

- Parsons T., *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa 1972.
- Pawłowski A., *O definiowalności i definiowaniu komunikacji*, [w:] *Wielokodowość komunikacji*, (red.) A. Barańska, Łódź 2011.
- Skrzypczak J., *Komunikacja interpersonalna*, Poznań 2008.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
- Szmatka J., *Jednostka i społeczeństwo. O zależności zjawisk indywidualnych od społecznych*, Warszawa 1989.
- Trubiłowicz E., *Studenci i ich świat. Od stanu wojennego do Unii Europejskiej*, Lublin 2006.
- Turner J.H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1994.
- Turner J H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985.
- Walczak-Duraj D., *Podstawy socjologii*, Pabianice 2006.
- Znanięcki F., *Spoleczne role uczonych*, Warszawa 1984.

Rodzic kreatorem przestrzeni edukacji przedszkolnej

„Jest tylko jeden szef. Klient.
On może zwolnić każdego w firmie, od prezesa w dół
– po prostu wydając swoje pieniądze gdzie indziej”.
Sam Walton

Wprowadzenie

Młody pedagog, rozpoczynając swoją działalność zawodową w przedszkolu, ma możliwość zweryfikować własne powołanie zawodowe oraz sprawdzić siebie w roli pedagoga-nauczyciela wychowania przedszkolnego poprzez kontakt przede wszystkim z dziećmi, na których skupia swoją uwagę. Niewiele mniej czasu poświęca pracy nauczyciela-opiekuna stażu, który staje się mentorem, wzorem i przedstawicielem zawodu. Istotną rolę pełnią także dyrektor przedszkola i specjaliści obecni w przedszkolu, np. logopeda i psycholog, z którymi współpraca jest konieczna do prawidłowego rozwoju dzieci oraz placówki. Kolejnym podmiotem, z którym młody pedagog ma kontakt są rodzice.

Na zajęciach uczelnianych w sposób dogłębny analizuje się, na czym polega praca z dzieckiem, istota zawodu pedagoga czy współpraca z dyrektorem, psychologiem, logopedą. Mniej mówi się natomiast o rodzicu i środowisku, które stanowi otoczenie przedszkola. Dowiadujemy się o zjawisku tzw. pedagogizacji rodziców lub zebraniach, ale nie o rozwiązywaniu konfliktów, sposobach komunikacji z rodzicami oraz o tym, jakie pełnią oni funkcje, o których warto pamiętać nie tylko z punktu widzenia pracy z dzieckiem czy procesu wychowawczego, ale także biorąc pod uwagę organizację przestrzeni edukacyjnej i publicznej przedszkola. Dlatego też relacje przedszkola z otoczeniem, pod kątem przenikania się przestrzeni prywatnej najmniejszej komórki społecznej, czyli rodziny z przestrzenią publiczną instytucji przedszkola, stały się przedmiotem moich obserwacji i przemyśleń. Odnosząc się do przytoczonego cytatu Sama Waltona, okazuje

się bowiem, że wbrew pozorom to nie dyrektor jest „szefem”, lecz rodzice i otoczenie organizacji, czyli przedszkola. Swoje – być może – zaskakujące stwierdzenie postaram się wyjaśnić i umotywować w dalszej części pracy.

Rozważania teoretyczne

Wychodząc od teoretycznego ujęcia podjętego tematu, ważne jest dookreślenie niezbędnych dla całości rozprawy podstawowych zagadnień. Pojęcie „organizacja” (łac. *organisatio*) w bardzo ogólny sposób zdefiniował W. Okoń, podając, iż jest to:

względnie wyodrębniona z otoczenia społecznego zbiorowość ludzka zjednoczona wspólnym celem i wspólnym programem działania, a zarazem posiadająca taką strukturę, jaka umożliwia ich realizację [Okoń, 2007, s. 290].

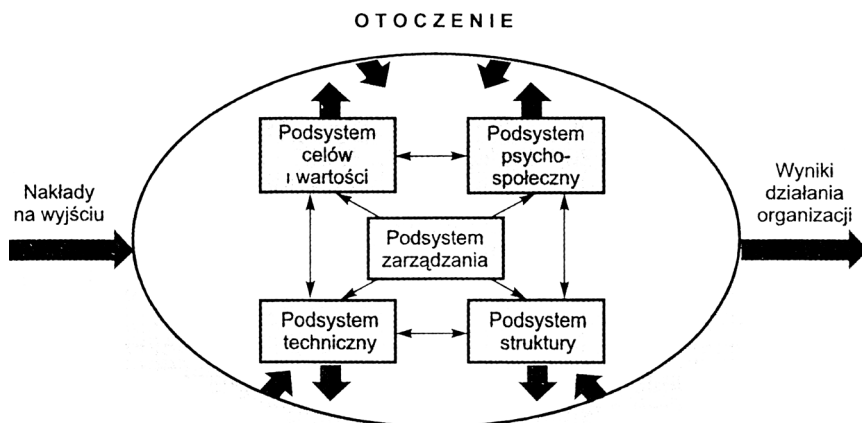
Inni autorzy podają dużo bardziej rozbudowane definicje tego pojęcia. B. Śliwerski [2010, s. 373] mówi o dwóch znaczeniach terminu: pierwsze to organizacja jako instytucja lub grupa funkcjonalna (rozpatrywana w kategoriach: systemowych, prakseologicznych, socjologicznych i biologicznych), natomiast drugie to proces organizowania, czyli taki sposób ułożenia i przydziału pracy członkom organizacji, aby sprawnie osiągać jej cele. W opracowaniach teoretycznych odnaleźć można także pojęcie organizacji w trzech podstawowych znaczeniach:

- przedmiotowe (rzeczowe) – gdzie organizacja to pewien obiekt, który można odróżnić od innych ze względu na jego cechy charakterystyczne;
- atrybutowe – organizacja jest cechą przedmiotów złożonych, nazywaną zorganizowaniem;
- czynnościowe – kiedy organizacja oznacza tworzenie organizacji, czyli inaczej organizowanie [Kozmiński, Piotrowski, 2000, s. 29].

Niezależnie jednak od tego, na której definicji organizacji się skupimy, o jej istocie decydują charakterystyczne cechy, tj. celowość – nastawienie na osiąganie jednego lub więcej celów; sposób zorganizowania – celowe połączenie w określoną strukturę organizacyjną składników ludzkich, rzeczowych, czasowych i przestrzennych; poddanie kierowaniu – tzn. oddziaływaniu zmierzającemu do osiągnięcia celu działania; wyodrębnienie z otoczenia przy jednoczesnym powiązaniu z nim poprzez cel i sposób zorganizowania [Śliwerski, 2010, s. 373].

Właśnie ta ostatnia wymieniona cecha bezpośrednio koresponduje z zagadnieniem, jakim jest otoczenie organizacji, które wbrew pozorom jest jej bardzo istotnym komponentem ze względu na międzyosobowy (jako się okazuje) charakter relacji. Organizacje bowiem są systemami otwartymi, które przetwarzają nakłady pobierane z otoczenia w postaci gotowych wyrobów i/lub usług. Otoczenie może więc wywierać znaczny wpływ

na operacje i wyniki, bo jest ono źródłem zarówno zasobów, jak i informacji zwrotnych od klientów [Schermerhom (Jr.), 2008, s. 21]. Opisany proces w bardzo obrazowy sposób przedstawia schemat organizacji (Schemat 1) pojmowanej jako system społeczno-techniczny, który jest systemem otwartym.



Schemat 1: Organizacja jako system społeczno-techniczny

Źródło: Koźmiński A.K., Piotrowski W., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, s. 31.

Pojmowanie organizacji jako systemu społeczno-technicznego, czyli systemu otwartego oznacza, że prowadzi wymianę energii i informacji z otoczeniem. Polega ona na wytwarzaniu przez organizację produktów (dobra, usługi lub wartości), które są odpłatnie lub bezpłatnie przyjmowane przez otoczenie, a w zamian za to otoczenie zaopatrzuje organizację w materialne i niematerialne czynniki umożliwiające jej kontynuowanie i względne rozszerzanie działalności lub też stawia do dyspozycji organizacji środki finansowe umożliwiające nabycie tych czynników. Zarówno więc w działalności przedszkoli publicznych i niepublicznych, jak i alternatywnych placówek opieki dziennej dla dzieci, odnajdujemy funkcjonowanie powyżej przedstawionego i opisanego procesu. Konieczne jest w tym miejscu przedstawienie otoczenia, czyli środowiska zewnętrznego organizacji, co umożliwi skonkretyzowanie omawianego schematu, ale przede wszystkim umotywuje zakwalifikowanie go jako przestrzeni publicznej.

Encyklopedia organizacji i zarządzania podaje, że otoczenie systemu (środowisko) to:

wszystko, co znajduje się poza układem rozważanym i co może wywierać na niego wpływ lub na co dany układ oddziałuje. Otoczeniem jest więc zbiór wszystkich składników nienależących do rozważanego systemu, których zmiany mogą spowodować przejście systemu w stan odmienny od istniejącego [*Encyklopedia*, 1982, s. 337].

Tę lapidarną definicję warto uzupełnić obszerniejszą, która znajduje się w *Podręcznym słowniku psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych* i opisuje otoczenie systemu jako:

fizyczne i psychiczne środowisko podmiotu wywierające wpływ na jego jednostkowe i społeczne funkcjonowanie. (...) Otoczenie jest dla organizacji źródłem zasobów (surowców, energii, pracy, pieniędzy) traktowanych jako jej nakłady, a jednocześnie odbiorcą wyników jej działalności. Ze względu na istniejące powiązania i zależności, ustalenie wyraźnej granicy między organizacją a jej otoczeniem zewnętrznym napotyka na liczne trudności [Borkowski, Dyrda, 2001, s. 90].

Otoczenie organizacji, czyli to, co znajduje się na zewnątrz niej i poza jej granicami, oddziałuje na nią, podzielić można na otoczenie ogólne i konkretne.

Do otoczenia ogólnego zalicza się wszystkie warunki, które składają się na tło jej działalności, a są to warunki: społeczno-kulturowe (ogólny stan przeważających wartości społecznych w odniesieniu m.in. do praw człowieka i środowiska, trendów kształcenia i wychowywania), ekonomiczne (ogólna sytuacja gospodarcza z uwzględnieniem inflacji, poziomów dochodów, produktu krajowego brutto, bezrobocia i innych), prawno-polityczne (ogólny stan obowiązującej filozofii i celów rządzących partii politycznych oraz przepisy prawa i regulacje rządowe), technologiczne (ogólny stan rozwoju i dostępności technologii w danym środowisku, w tym osiągnięć naukowych) i edukacyjne organizacji. Otoczenie to odnosi się do sytuacyjnego kontekstu podejmowania decyzji kierowniczych.

Otoczenie konkretne są to elementy otoczenia mające bezpośrednio znaczenie dla firmy w trakcie realizacji jej codziennych zadań, tzn. instytucje, grupy i osoby, z którymi organizacja musi współpracować, żeby przetrwać i prosperować. Otoczenie to często opisuje się w kategoriach interesariuszy, do których zalicza się klientów, dostawców, konkurentów i urzędy [Schermerhorn (Jr.), 2008, s. 42-46].

W odniesieniu do powyżej przedstawionych definicji, organizacją otwartą możemy z całą pewnością określić przedszkole. Analogicznie do innych placówek oświatowych, przedszkole jest organizacją społeczną, co wynika z przedmiotu jej oddziaływań, którym jest istota ludzka (w przeciwieństwie do produkcji i handlu, gdzie tworzywem są przedmioty materialne). Jako że placówka oświatowa nie jest jedyną instytucją oddziałującą na osobowość dziecka, zachowań jednostki w procesie wychowania nie sposób w pełni przewidzieć, a wyniki tego procesu nie są do końca mierzalne.

Przedszkole można ujmować różnie, w zależności od przyjętych kryteriów, co stanowi świetny przykład zacierania się w przestrzeni przedszkolnej sfery prywatnej i publicznej:

- w ujęciu czynnościowym – jest to planowanie, wykonywanie i koordynowanie różnorodnych działań pedagogicznych i pozapedagogicznych wyznaczonych formalnymi celami placówki;

- w ujęciu systemowym – jest skomplikowanym tworem obejmującym różne, współzależne podsystemy formalne (akty prawne i inne dokumenty regulujące pracę przedszkola), podsystemy nieformalne (normy, postawy, cele) oraz podsystemy społeczne (przedszkolaki, nauczyciele, pracownicy administracyjni, rodzice) [Śliwerski, 2010, s. 379-380].

Przedszkole stanowi pierwszy szczebel w jednolitym systemie szkolnym i podobnie jak inne placówki systemu edukacji w Polsce jest objęte wieloma normami prawnymi. Przyjęcie zasad, procedur postępowania oraz organizacji działań placówki przedszkolnej wymaga więc opracowania tzw. prawa wewnętrznego. Te założenia prawne i organizacja pracy przedszkola wymagają sporządzenia i akceptacji stosownych regulacji. Należą do nich:

- regulacje bezterminowe – m.in. statut, regulaminy organów kolegialnych, regulaminy związane z organizacją i prawem pracy,
- regulacje terminowe – m.in. program rozwoju przedszkola, plan mierzenia jakości pracy wychowawczo-dydaktycznej [Oleszko, 2005, s. 261].

Znowelizowana ustawa o systemie oświaty po zmianach z 27 stycznia 2012 roku wnosi, iż przedszkole jest instytucją, w której realizowane jest wychowanie przedszkolne, podobnie jak w oddziałach przedszkolnych w szkołach oraz w innych formach wychowania przedszkolnego. Realizuje ono programy wychowania przedszkolnego, uwzględniając podstawę programową wychowania przedszkolnego, która opisuje proces wspomagania rozwoju i edukacji dzieci przedszkolnych. Według ustawy przedszkola mogą być placówkami publicznymi albo niepublicznymi.

Publiczne przedszkola mogą być zakładane i prowadzone przez gminę lub związek komunalny. Państwo wspiera finansowo tę działalność jedynie poprzez niewielkie subwencje. Tego typu przedszkole jest bezpłatne, lecz tylko w określonym zakresie podstawy programowej określającej minimalny czas jej realizacji do 5 godzin dziennie. Koszty wyżywienia i te wykraczające poza minimalny czas realizacji podstawy programowej pokrywają rodzice. Nauczyciele zatrudnieni w przedszkolach publicznych muszą posiadać odpowiednie kwalifikacje pedagogiczne, uprawniające ich do pracy w przedszkolu lub szkole, a ich prawa, obowiązki i przywileje regulowane są przez Kartę nauczyciela. Organizacja przedszkola i fundamentalne zasady jego działania reguluje opracowany przez radę przedszkola statut. Natomiast nadzorem pedagogicznym nad funkcjonowaniem placówki zajmuje się kuratorium oświaty. Do przedszkola przyjmowane są dzieci w drodze rekrutacji opartej na zasadzie powszechnej dostępności. Grupa przedszkolna nie może liczyć więcej niż 25 dzieci. Organizację działań w przedszkolu określa także ramowy rozkład dnia, ustalany przez dyrekcję na wniosek rady pedagogicznej [Klim-Klimaszewska, 2011, s. 28].

Niepubliczne przedszkola mogą być zakładane przez osoby prawne lub fizyczne, związki wyznaniowe i Kościoły, zgromadzenia zakonne, osoby i stowarzyszenia świec-

kie po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego zobowiązaną do prowadzenia przedszkola. Nadzór pedagogiczny, podobnie jak w przypadku przedszkoli publicznych, sprawują właściwi kuratorzy oświaty, choć jedynie w określonym zakresie. Jednakowe zasady – tak jak w publicznym przedszkolu – dotyczą wymagań kwalifikacyjnych zatrudnianych w nim nauczycieli i dyrektorów. Mimo to nauczyciele wychowania przedszkolnego w placówkach niepublicznych, nie podlegają ustawie Karty nauczyciela. W placówce niepublicznej osoba prowadząca przedszkole otrzymuje na każdego przedszkolaka dotacje z budżetu gminy, które nie mogą być niższe niż 50% wydatków bieżących ponoszonych na jedno dziecko w przedszkolu publicznym prowadzonym przez gminę. Dotacje te mogą być wykorzystane wyłącznie na pokrycie bieżących wydatków placówki. Oprócz tego niepubliczne przedszkole ma prawo pobierać opłaty od rodziców także za zajęcia obejmujące podstawę programową. Ponadto osoba prowadząca sama ustala sobie zasady rekrutacji, kierując się np. wyznaniem, dochodami czy pochodzeniem, sama opracowuje również statut. W przedszkolu niepublicznym nie ma obowiązującego limitu dzieci w grupie [Klim-Klimaszewska, 2011, s. 28-30].

Przedszkole bez wątpienia można nazwać instytucją społeczną, gdyż, jak każda instytucja działająca w społeczeństwie, według socjologów posiada podstawowe cechy, które można scharakteryzować. Zdaniem J. Szczepańskiego [1972, s. 200-213], każda tego typu instytucja ma określone cele, obejmujące zakres spraw, którymi się zajmuje. Cele te określają role społeczne ludzi, którzy wykonują czynności zmierzające do realizacji tych celów.

Głównym celem działalności przedszkola jest tworzenie odpowiednich warunków zapewniających prawidłowy, harmonijny rozwój dzieci zmierzający do osiągnięcia optymalnego poziomu gotowości szkolnej. Cel ten realizowany jest poprzez spełnianie potrzeb edukacyjnych przedszkolaków, niezbędnych do osiągnięcia przez nich dojrzałości szkolnej. W przedszkolu nie ma stopni ani standaryzowanych wymagań dotyczących umiejętności dzieci, tak jak ma to miejsce w szkole. Praca z dziećmi przedszkolnymi nastawiona jest na proces, indywidualny postęp i stwarzanie optymalnych warunków do rozwoju podopiecznych [Rościszewska-Woźniak, 2003, s. 70-71].

Drugim podstawowym celem działań przedszkola, który dotyczy przede wszystkim dzieci najmłodszych przebywających pod opieką instytucji, jest wspomaganie opieki rodzicielskiej, umożliwiające podjęcie rodzicom pracy zawodowej.

Założenia pedagogiczne i organizacyjne instytucji przedszkolnych, a także zespolone z nimi cele, funkcje i zadania świadczą o nowoczesnej koncepcji wychowania przedszkolnego, na której straży stoi dyrektor.

Encyklopedia pedagogiczna podaje, iż dyrektor to „formalny zwierzchnik (przełożony służbowy) wszystkich członków zespołu pedagogicznego, pozostałych pracowników placówki oraz wychowanków”. Jest to osoba, która ma formalne prawo kierowania wymienionymi podmiotami, a także reprezentowania interesów placówki na zewnątrz.

Prawo to wynika z usytuowania stanowiska służbowego dyrektora w strukturze organizacyjnej i przypisanych temu stanowisku określonych zakresów zadań, odpowiedzialności i uprawnień [Kobyliński, 1997, s. 145]. Dyrektor realizuje i koordynuje proces zarządzania placówką oświatową (przedszkolem), jednak zarządzanie to obejmuje szerszy zakres treści niż tylko kierowanie. Dotyczy bowiem dysponowania nie tylko zasobami ludzkimi, ale także finansowymi, rzeczowymi oraz informacyjnymi organizacji i obejmuje integralne, często wykonywane jednocześnie funkcje: planowania, organizowania, kierowania ludźmi oraz kontroli.

W związku z powyższym dyrektor placówki edukacyjnej ma dziś wiele możliwości działania menadżerskiego. W codziennej praktyce wyraża się to w zdolności wprowadzania różnego rodzaju innowacji pedagogicznych, programów i klas autorskich oraz zajęć dodatkowych, a także w uprawnieniach organizacyjnych, tj. wykorzystywaniu różnych możliwości przedszkola dla zdobycia dodatkowych środków finansowych. W im większym stopniu dyrektor twórczo korzysta ze swoich kompetencji, tym bardziej staje się menedżerem, czyli profesjonalistą w dziedzinie zarządzania. Sposób zarządzania wynika z dwóch czynników: z zakresu kompetencji oraz sposobu pełnienia funkcji.

B. Śliwerski [2010, s. 382-388] dokonując podziału kompetencji dyrektora, powołuje się na podział stworzony przez Roberta L. Kantza, który wymienia trzy kategorie kompetencji kierowniczych:

- techniczne – niezbędne do sprawnego organizowania bieżącej działalności pedagogicznej, administracyjnej i gospodarczej szkoły;
- koncepcyjne – wyrażane w umiejętności diagnozowania funkcjonowania kierowanej przez siebie placówki, tworzeniu i realizowaniu autorskiej koncepcji działalności szkoły, tworzeniu perspektywicznej wizji rozwoju placówki;
- społeczne – przejawiane przede wszystkim w interakcjach społecznych z pracownikami szkoły, rodzicami, przedstawicielami środowiska lokalnego.

W związku z tak dużą ilością kompetencji i zadań stawianych dyrektorowi powstały także wskazówki dotyczące osobowości i cech, jakie powinien posiadać, aby im podołać. I. Dzierzowska [2001, s. 21] wyróżnia następujące umiejętności osobiste, niezbędne do obejmowania stanowiska dyrektora: rozwiązywanie problemów, obiektywizm w ocenie sytuacji, organizacja, decydowanie, przywództwo, wrażliwość, odporność na stres, co najmniej poprawna komunikacja ustna i pisemna, szeroki horyzonty zainteresowań, osobista motywacja oraz odpowiednio ukształtowane wartości edukacyjne.

Skuteczne kierownictwo to jednak nie tylko odpowiednie kompetencje. Ważne jest tutaj także przyjęcie szerokiej perspektywy. Dyrektor powinien widzieć i brać pod uwagę szerszy kontekst swoich działań, nadszając za informacjami i krytycznie wykorzystywać to, co dzieje się w oświacie oraz współpracować nie tylko z zamkniętym gronem współpracowników.

Ważnym elementem otoczenia organizacji, jakim jest przedszkole, są rodzice, czyli naturalni i prawni opiekunowie własnych dzieci do momentu osiągnięcia przez nie pełnoletniości; mają zgodnie z Kodeksem rodzinnym i opiekuńczym obowiązki i prawo kierowania dziećmi, reprezentowania ich i zawiadywania ich majątkiem. Rodzice, ich dzieci i krewni tworzą małą, a zarazem podstawową grupę społeczną, tj. rodzinę. Do jej głównych funkcji zalicza się: funkcje prokreacyjne, prowadzenie gospodarstwa domowego i zaspokajanie potrzeb członków rodziny oraz opiekę i troskę o ich życie, przygotowywanie dzieci do wejścia w życie społeczne, ich pielęgnacja i wychowanie [Okoń, 2007, s. 354-355]. Warto więc uświadomić sobie, jak ważną rolę w przestrzeni edukacyjnej pełnią rodzice oraz jakie postawy prezentują, uczestnicząc w rzeczywistości przedszkolnej. Dochodzimy tu do wniosku, że włączanie rodziców w proces tworzenia placówki jest niezwykle istotne dla wspomagania i angażowania w jego późniejsze funkcjonowanie. Przedszkole od początku może być postrzegane przez rodziców jako „nasze” oraz jako „wspólna sprawa”. Zrzeszając się, organizując, projektując oraz wspierając dyrektorów szkół propozycjami i projektami, rodzice mają możliwość aktywnie i jeszcze bardziej skutecznie, niż inne podmioty, tworzyć przestrzeń edukacyjną dla swoich dzieci [Hernik, 2012, s. 47-48]. Tutaj pojawia się także pytanie o istotę komunikacji pomiędzy tymi obydwojema podmiotami czyli rodzicami i jednostką zarządzającą przedszkolem (dyrektorem, organem prowadzącym) oraz o znaczenie tych relacji dla przestrzeni publicznej.



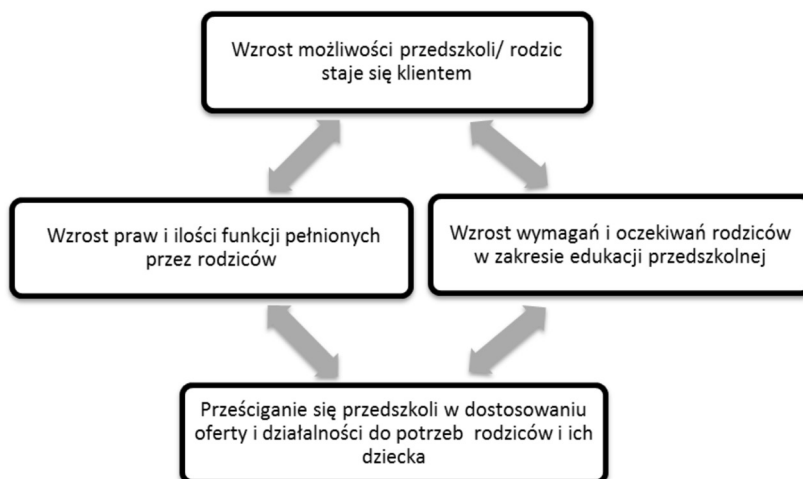
Między teorią a praktyką

Odnosząc się do zaprezentowanej podstawy teoretycznej, rozważania w tej części pracy warto rozpocząć od jasno zakreślonego pojmowania przedszkola jako organizacji otwartej. Posłuży do tego bardzo obszerny opis rzeczywistości w dzisiejszej edukacji.

Jak wspomniano, o systemie otwartym można mówić wówczas, gdy otoczenie wywiera wpływ na operacje i wyniki, bo jest ono źródłem zarówno zasobów, jak i informacji zwrotnych. Jeżeli klienci nie kupują lub nie używają produktów organizacji, nie będzie miała ona pieniędzy na kupowanie zasobów potrzebnych jej do kontynuowania działalności w długim okresie. W tym sensie klient pełni najwyższą władzę

w organizacji. Podobnie jest w przedszkolu, gdzie, jak wynika z obserwacji własnych, najwyższą władzę pełni rodzic, mimo iż znajduje się w otoczeniu organizacji, jakim jest przedszkole. Dzieje się tak, ponieważ rodzic jest klientem przedszkola. Aby więc przyciągnąć klienta i funkcjonować, instytucje te wciąż starają się wzbogacać swoją ofertę edukacyjną zajęciami dodatkowymi, warsztatami, zajęciami terapeutycznymi, projektami i innowacjami, wycieczkami, komputerami czy tablicami interaktywnymi, ale także zaczęły wprowadzać szkolenia dla rodziców, coraz atrakcyjniejsze godziny pracy przedszkoli oraz inwestować w wystrój i atrakcyjność wizualno-estetyczną placówki. Przybyło i wciąż przybywa wiele niepublicznych przedszkoli i alternatywnych form placówek przedszkolnych, co wzmacnia konkurencję.

Fakt ten stał się wyzwaniem dla współczesnych rodziców, zapracowanych, goniących za sukcesem, szukających oszczędności i czasu dla siebie, ale także pragnących zapewnić jak najlepszą opiekę, rozwój oraz „życiowy start” swoim pociechom. Bo wiadomo, że dobre przedszkole to dobry strat edukacyjny, a zatem i życiowy małego człowieka. Jednak, co ważne, obok zjawiska, o którym wspomiano, czyli prześcigania się przedszkoli w ofertach i udogodnieniach skierowanych do rodziców, obserwuje się stały wzrost funkcji i praw, które posiada ten podmiot w edukacji. Jest to niejako proces, w którym jeśli rosną możliwości przedszkoli, rosną wymagania rodziców, a jeśli rosną wymagania rodziców to i ich funkcje i prawa. Żeby przedszkola mogły im sprostać, rośnie oferta i ilość udogodnień proponowanych rodzicom przez przedszkole, czyli znów rosną możliwości przedszkola – i tak w kółko. Pomoże to zobrazować poniższy schemat:

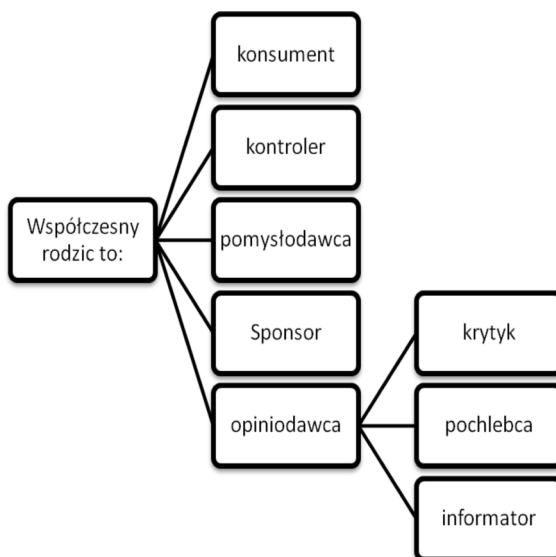


Schemat 2: Kierunek zmian we współczesnym przedszkolu

Źródło: Opracowanie własne

Wobec powyższego, jeśli założymy, że przestrzeń edukacyjna jest pewnym teoretycznym konstruktorem uporządkowanego życia społecznego w wymiarze edukacyjnym, jaką w niej funkcje pełnią rodzice? Jaki wpływ mają na ten konkretny fragment przestrzeni publicznej?

Otóż obserwacje wskazują, iż podstawową funkcją współczesnego rodzica jest bycie kreatorem, czyli współtwórcą, a czasami nawet twórcą przestrzeni edukacyjnej dziecka przedszkolnego, właśnie w przedszkolu oraz poza nim, ponieważ występuje jako konsument, kontroler, pomysłodawca, sponsor i opiniodawca czyli krytyk, pochlebca lub informator.



Schemat 3: Funkcje współczesnego rodzica jako kreatora przestrzeni edukacyjnej

Źródło: Opracowanie własne

Poza przedszkolem w sferze prywatnej pełnienie wymienionych przeze mnie ról jest całkiem jasne, tzn. rodzic może organizować dziecku czas samemu lub dzięki instytucjom takim jak kluby dziecięce, dzięki czemu może kontrolować czas dziecka, jego postępy w danej dziedzinie, rozwijać zainteresowania i umiejętności, może dawać dziecku pomysły aktywności i decydować o tym, jakie zajęcia są dla niego odpowiednie i proponować zajęcia dodatkowe. Jako „sponsor swojego dziecka” – rodzic płaci za zabawki, pomoce dydaktyczne, zajęcia itp. oraz jest opiniodawcą, ponieważ może polecać innym rodzicom placówkę, klub dziecięcy czy zajęcia, podobnie jak krytykować. A wiadomo powszechnie, że dla każdej mamy wiarygodniejsza będzie opinia innej matki, niż np. instruktora zajęć plastycznych dla dzieci, który poleca skorzystanie

z jego usług. Można sobie to wszystko łatwo wyobrazić, dlatego w sposób obszerniejszy przedstawiona zostanie funkcja kreatora, którą pełni rodzic w sferze publicznej przestrzeni przedszkolnej.

Rodzic jako konsument – to, że rodzic wybrał to, a nie inne przedszkole oznacza, że instytucja oferuje program pracy zgodny z ich oczekiwaniami, ideologią, systemem wartości, specyficznymi potrzebami dzieci, możliwościami finansowymi czy lokalizacją. Aby przedszkole miało rację bytu, musi stworzyć takie warunki, które będą odpowiadały rodzicom na większości wymienionych przeze mnie płaszczyznach. Rodzic staje się w ten sposób konsumentem, gdyż znajduje ofertę, wybiera, płaci i korzysta z usług. To potrzeby rodzica i jego prywatne wartości stają się wyznacznikiem dla pracy, formy i organizacji przedszkola. Jeżeli dla rodzica istotne jest, aby jego dziecko poznawało już w tym wieku języki obce, wybiera dla niego przedszkole międzynarodowe, jeżeli zaś pracuje do późnych godzin nocnych i pragnie w tym czasie zapewnić dziecku bezpieczeństwo, posyła swoją pociechę do przedszkola prywatnego, które oferuje opiekę do późnych godzin wieczornych itp.

Rodzic jako kontroler – kiedy już rodzic wybierze dla swojej pociechy przedszkole, stara się na bieżąco kontrolować jego pracę, zgodność z podstawą programową, efekty pracy z dzieckiem, podejście do dziecka. Najlepszym wskaźnikiem, dzięki któremu rodzic kontroluje pracę przedszkola jest dziecko, jego uśmiech, gdy idzie i wraca z przedszkola, zaangażowanie i chęć uczęszczania na zajęcia przedszkolne, stosunek do nauczycielek i opowieści (które każde dziecko ma przecież miliony). Jeśli rodzic zauważy jakieś nieprawidłowości i cierpi na tym, rozwój jego dziecka, jest w stanie rozpętać burzę. Świetnym przykładem przejawów kontroli rodzicielskiej są sprawozdania z pracy przedszkolnej przedstawiane rodzicom na zebraniach rodzicielskich. Innym przejawem tej funkcji są pisemne zgłoszenia i prośby rodziców do kuratora oświaty o kontrolę dorazną, którą przeprowadza się właśnie w razie zaistnienia takiej konieczności. Ponadto rodzic ma prawo uczestniczyć w zajęciach przedszkolnych w razie tego typu zgłoszonej przez niego potrzeby.

Rodzic jest pomysłodawcą – bo o ile piękniejsze, weselsze i atrakcyjniejsze jest przedszkole, gdy rodzice mają wiele pomysłów? Kiedy nauczyciel i dyrektor ma wsparcie rodziców, jest większe zaangażowanie, które przekłada się na wycieczki, projekty, wyjazdy, uroczystości, akcje. Większość dyrektorów placówek przedszkolnych twierdzi jednogłośnie, że oferta i działalność placówki jest uzależniona od pomysłów rodziców, gdyż, jeśli, na przykład, któraś z mam stwierdziłaby, że chciałaby, by jej dziecko uczęszczało na zajęcia z baletu i przekonałaby do tego pomysłu innych rodziców, dyrektor mając możliwości lokalowe spełnia pomysł rodziców i ma nowy element oferty działania przedszkola, którym placówka może się wyróżnić i pochwalić. Inną tego typu inicjatywą pomysłodawczą może być propozycja rodzica przedstawienia swojego zawodu

i zaproszenie dzieci do swojego zakładu pracy, dzięki czemu mają one atrakcję w postaci wycieczki edukacyjnej. Naprawdę wiele zależy od pomysłowości i zaangażowania rodziców, podobnie jak nauczycieli i dyrektora.

Rodzic jest sponsorem – ponieważ, gdy mamy już pomysł, to do realizacji tego pomysłu bardzo często potrzebne (a nawet niezbędne!) są oczywiście fundusze. Mogą to być wpłaty bezpośrednie, np. na komitet rodzicielski, wycieczkę, udział w projekcie czy zabawki z okazji dnia dziecka lub pośrednie, np. w postaci sprzedaży wytworów dzieci lub loterii fantowej. Oczywiście zdążają się także rodzice o wysokim statusie materialnym, którzy sponsorują nowe zabawki lub książki do przedszkola.

Rodzic jest opiniodawcą – bo kiedy już dziecko uczęszcza do przedszkola, rodzic jako konsument, kontroler, sponsor i pomysłodawca, wyrabia sobie pewną opinię na temat tej placówki, którą oczywiście dzieli się z bliższym i dalszym otoczeniem. Opinie mogą być oczywiście negatywne, np. „że jedzenie w tym przedszkolu jest nie dobre”, „pani niemiła” i „w ogóle to żałuje, że posłano dziecko do tego przedszkola” oraz pozytywne, np. że „jest tyle atrakcji w tym przedszkolu”, „jest ono świetnie wyposażone”, „panie są miłe, a córka szczęśliwa” („no, tylko oczywiście mogłoby być taniej”). Mogą mieć także formę czysto informacyjną, np. że dane przedszkole posiada Certyfikat Jakości. Przykładem realizacji tej funkcji są także takie działania jak: Warszawskie Forum Rodziców i Rad Rodziców, które nadawano także na antenie radia TOK FM lub Radia Plus, a także wypowiedzi rodziców na forach internetowych lub udział w organizacjach czy stowarzyszeniach takich jak: Głos Rodzica, Rodzice w Edukacji i wiele innych.

W ramach potwierdzenia i uzasadnienia wyróżnionych elementów składających się na funkcję rodzica jako kreatora warto przeanalizować i odnieść się do wybranych punktów Praw i obowiązków rodziców w Europie z Europejskiej Karcie Praw i Obowiązków Rodziców.

Punkt 5 Karty wnosi, iż: Rodzice mają prawo wyboru takiej drogi edukacji dla swoich dzieci, która jest najbliższa ich przekonaniom i wartościom uznawanym za najważniejsze dla rozwoju ich dzieci. Rodzice mają obowiązek dokonania świadomego wyboru drogi edukacyjnej, jaką ich dzieci powinny zmierzać. Wyłania się tutaj obraz rodzica konsumenta. Punkt 6 natomiast mówi, że rodzice mają prawo domagania się od formalnego systemu edukacji tego, aby ich dzieci osiągnęły wiedzę duchową i kulturową. Rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w poszanowaniu i akceptowaniu innych ludzi i ich przekonań. Co stanowić może potwierdzenie funkcji rodzica jako kontrolera. Z analizy punktu 7 – który mówi, że rodzice mają prawo wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci, mają obowiązek osobiście włączać się w życie szkół ich dzieci i stanowić istotną część społeczności lokalnej – wyłania się rodzic jako pomysłodawca. Zaś punkt 9 wnosi: rodzice mają prawo do pomocy materialnej ze strony władz publicznych, eliminującej wszelkie bariery finansowe, które mogłyby

utrudnić dostęp ich dzieci do edukacji. Rodzice mają obowiązek poświęcać swój czas i uwagę swoim dzieciom i ich szkołom, tak, aby wzmocnić ich wysiłki skierowane na osiągnięcie określonych celów nauczania – co stanowi pośrednie odniesienie do rodzica jako sponsora i opiniodawcy.

Co zaskakujące, obserwacje i doświadczenie pokazują, że rodzice nie zdają sobie sprawy z tego, jak istotną rolę pełnią w przedszkolu i jak ogromny wpływ mają na ofertę przedszkola, czyli jego przestrzeń edukacyjną. Dyrektorzy natomiast wręcz przeciwnie bardzo podkreślają funkcję kreatora, jaką pełnią rodzice i chyba najlepiej ją rozumieją, ponieważ mają z nią kontakt na co dzień.

Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, że przedszkole, czyli środowisko instytucjonalne ma zapewnić dziecku fachową opiekę oraz prawidłową stymulację rozwoju fizycznego, psychicznego, intelektualnego i społecznego. Jednakże to rodzina jako środowisko prymarne wywiera na dziecko największy wpływ, ponieważ zachodzą w niej najważniejsze procesy wychowawcze. Opinia i aspiracje rodziców w zakresie wyboru przedszkola dla swoich dzieci są „motorem napędzającym” zmiany organizacyjno-strukturalne placówek oświatowych oraz aspektów programowych, kadrowych i innych. Spośród dokonujących się w tym zakresie działań mających na celu optymalizację pracy przedszkoli, na szczególną uwagę zasługują zmiany w kategorii jakościowych. Wszystkie zmiany, mimo iż posiadają różny wymiar i charakter, podlegają stopniowemu i ciągłemu procesowi uświadamiania sobie przez wszystkie podmioty przestrzeni edukacyjnej potrzeb innych od dotychczasowych działań. Czynności te mają na celu poprawę procesu wychowawczo-edukacyjnego, uwzględniając potrzeby, naturę, dążenia, aspiracje i zainteresowania dzieci oraz ich rodziców. Zmiany te wynikają także ze zwiększonych oczekiwań społecznych wobec przedszkoli, ewolucji systemu wartości i oblicza życia społecznego. Warto pamiętać, że z punktu widzenia ekonomii gospodarczej przedszkole jest przedsiębiorstwem. Ma ono swoich klientów (dzieci i ich rodziców), pracowników, swój zarząd, budżet, swoją siedzibę itd. Nie ulega wątpliwości, że placówki oprócz pełnienia funkcji oświatowych, muszą walczyć o klienta, ze względu na chociażby niewystarczające dofinansowanie z budżetu państwa. Z punktu widzenia rodziców może być to korzystne zjawisko, bowiem konkurencja stymuluje do powstania nowych pomysłów, wymyślenia atrakcji, komunikowania się z otoczeniem i zachęcania do skorzystania z oferty edukacyjnej danego przedszkola. Warto jednak zwrócić także uwagę na relację, sposób komunikacji i przenikanie się tego, co dla człowieka prywatne (potrzebny, wartości, możliwości), a tego, co należy do kategorii instytu-

cyjonalnej, czyli działalności organizacji. Okazuje się bowiem, że formalna organizacja, struktura, cele i zadania placówki są jedynie odpowiedzią oraz reakcją na komunikaty z przestrzeni prywatnej, czyli od rodziców, którzy stają się w ten sposób kreatorami przestrzeni edukacyjnej przedszkola.

Literatura:

- Borkowski J., Dyrda M., Kanarski L., Rokicki B., *Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych*, Warszawa 2001.
- Dzierzgowska I., *Wspinaczka po stopniach awansu*, cz. 5: *Dyrektor szkoły*, Warszawa 2001.
- Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1982.
- Hernik K., *Współpraca przedszkoli z organizacjami pozarządowymi*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 4.
- Kamińska K., *Przedszkole*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, T. 4, (red.) T. Pilch, Warszawa 2005.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2011.
- Kobyliński W., *Dyrektor szkoły (placówki oświatowo-wychowawczej)*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Warszawa 1997.
- Koźmiński A.K., Piotrowski W., *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Oleszko T., *Projektowanie sytuacji edukacyjnych a prawo oświatowe*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, (red.) S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2005.
- Rościszewska-Woźniak M., *Standardy jakości edukacji przedszkolnej*, [w:] *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, (red.) M. Zahorskiej, Warszawa 2003.
- Schermerhorn J.R.(Jr.), *Zarządzanie*, Warszawa 2008.
- Szczepeński J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańsk 2010.
- Wolak W., *Elementy identyfikacji*, „Blżej Przedszkola” 2011, nr 1.
- Znowelizowana ustawa o systemie oświaty po zmianach z 27 stycznia 2012 roku*, Poznań 2012.

Wpływ środowiska życia dziecka na poziom jego komunikacji

Rozwój mowy dziecka

Nabywanie przez dziecko umiejętności posługiwania się językiem, można uznać za proces niezwykle fascynujący i chyba jeden z najważniejszych w całym rozwoju jednostki ludzkiej. Nie bez powodu nazywany jest medium, „(...) dzięki któremu myśli są przenoszone z jednego umysłu do drugiego” [Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2008, s. 590]. „Język jest bardzo skomplikowanym systemem dźwięków, zasad ich łączenia w coraz dłuższe sekwencje oraz przypisywania im znaczeń” [Zgółkowska, 1986, s. 11].

Wydawać by się mogło, że mowa nie jest niczym skomplikowanym. Posługujemy się nią na co dzień, służy nam do komunikacji z innymi ludźmi, dzięki niej możemy poznawać rzeczywistość, a także wyrażać swoje emocje, werbalizować własne myśli i uczucia. Mowa, jest dla nas czymś naturalnym. Mimo iż bez wątpienia jest ona narzędziem niezwykle potężnym i skomplikowanym, bardzo łatwo o tym zapomnieć. Dzieje się tak, ponieważ opanowanie procesu mówienia przychodzi nam bardzo łatwo, naturalnie, nie wiąże się z żadnymi przykrymi wspomnieniami, bólem. Nauka mówienia przebiega często w sposób niezauważalny. Najdziwniejsze jednak jest to, że umiejętność tę nabywamy w wieku, kiedy inne, mogłoby się wydawać istotniejsze umiejętności, są nam jeszcze obce.

Rozwój mowy ściśle związany jest z myśleniem. Kiedy dziecko uczy się mówić, następuje wzrost jego inteligencji. Należy zwrócić jednak uwagę na fakt, że proces ten działa w dwóch kierunkach. Rozwój mowy nie wywiera jedynie pozytywnego wpływu na inteligencję. Dzieje się tak tylko wtedy, kiedy nabywanie przez dziecko umiejętności posługiwania się językiem przebiega w sposób prawidłowy. Opóźniony rozwój mowy prowadzi do obniżenia poziomu intelektualnego, a niska inteligencja może być przyczyną opóźnienia rozwoju mowy [Ślęzak-Rycaj, 2000, s. 11]. Wydawać by się mo-

gło, że jest to błędne koło i jeżeli dziecko w nie wpadnie, nie ma możliwości poprawy zaistniałej sytuacji. Należałoby się jednak zastanowić, co jest źródłem, tzw. czynnikiem zapalnym uruchamiającym tę machinę? Kwestię wewnętrznych i zewnętrznych czynników determinujących rozwój mowy dziecka poruszę w dalszej części artykułu: „Podejmowane przez psychologów i lingwistów empiryczne i teoretyczne studia nad rozwojem języka wskazują, iż niezależnie od języka, jakim posługuje się dziecko, przebieg rozwoju mowy jest uniwersalny” [Filipiak, 1996, s. 45].

Rozwój ten odbywa się etapami. Dla każdego dziecka są one takie same, jednak mogą przebiegać w różny sposób i w różnym czasie. Różnica czasowa nie powinna przekraczać jednak pół roku:

- pierwszy rok życia – okres melodii – jest to etap przygotowujący do rozwoju mowy właściwej u dziecka. Początkowo dziecko nieświadomie wydaje odgłosy, takie jak krzyk, płacz, głuzenie, gaworzenie. W drugim półroczu dziecko zauważa, że poprzez wydawanie określonego rodzaju dźwięku zwraca na siebie uwagę innych ludzi. Zaczyna używać płaczu i gaworzenia do tego, aby coś osiągnąć. Etap ten jest niezwykle ważny. Dzięki niemu narządy oddechowe, fonacyjne i artykulacyjne przygotowywane są do wypowiedzenia pierwszych słów, które pojawiają się pod koniec pierwszego roku.
- 1-2 rok życia – okres wyrazu – wypowiedzi dziecka są jednowyrazowe. Dziecko zastępuje wyrazem nie tylko rzeczy, czynności, ale także określa nim swój stosunek do zaobserwowanego zjawiska: „Rozwój języka w tej fazie zmierza w kierunku zawężania znaczeń, wzbogacania słownika w zakresie ilościowym i jakościowym, a także rozbudowy systemu fonetycznego” [Ślodochnik-Rycaj, 2000, s. 16]. Kolejnym, niezwykle istotnym etapem jest tworzenie przez dziecko zlepków wyrazowych. Wypowiedzi dwuwyrazowe pojawiają się pod koniec drugiego roku życia. Dziecko przygotowuje się do tego, aby około trzeciego roku życia zacząć tworzyć zdania. Początkowo wypowiedź dziecka może być niezrozumiała. To samo słowo może mieć wiele znaczeń w zależności od sytuacji, gestów, intonacji. Wraz ze wzbogacaniem się słownika dziecka (w wieku 2 lat – 300 słów, w wieku 3 lat – 1000 słów) zdania są coraz bardziej złożone i zrozumiałe dla odbiorcy.
- 3-7 rok życia – okres swoistej mowy dziecięcej – w tym czasie mowa dziecka doskonalą się na wielu płaszczyznach. Trzyletnie dziecko mimo opanowania podstaw języka ma jeszcze niewielki zasób słownictwa, przez co w jego wypowiedziach mogą wystąpić liczne neologizmy i zniekształcenia językowe. W okresie przedszkolnym dziecko stopniowo wzbogaca swój słownik, uwzględnia w wypowiedziach reguły fonetyki i gramatyki. Doskonalenie mowy dziecka wynika także z nabywanych przez nie doświadczeń. Początkowo w swoich

wypowiedziach dziecko uwzględnia wyłącznie najbliższe otoczenie i aktualnie wykonywane czynności. Wraz z tym, jak poznaje świat jego mowa rozwija się i przechodzi na dalsze etapy. Rezultatem tego jest to, że dziecko w wieku 6-7 lat bez trudu porozumiewa się z innymi ludźmi językiem potocznym: „Mowa staje się niezależna od sytuacji i jej pozawerbalnych składników” [Ślędownik-Rycaj, 2000, s. 15-18].

Przedstawione etapy obejmują okresy najbardziej dynamicznego rozwoju mowy u dziecka. Nabyte w tym czasie umiejętności warunkują dalsze powodzenie w kształtowaniu mowy dziecka. Jeśli z jakichkolwiek przyczyn rozwój mowy w pierwszych sześciu latach życia zostanie zakłócony, konsekwencje pozostaną na zawsze. Możliwości dziecka mogą już nigdy nie zostać wykorzystane. Będzie to także rzutowało ujemnie na inteligencję dziecka, co może uwidocznic się także w innych dziedzinach jego życia.

Biologiczne determinanty rozwoju mowy

Oczywistym jest to, że każde dziecko jest inne i rozwija się w swoim własnym tempie. Niektóre dzieci zaczynają mówić szybciej i sprawnie wzbogacają swój słownik. Inne potrzebują na rozwój mowy znacznie więcej czasu i zdolność wypowiadania się nie przychodzi im tak łatwo: „Znane są przypadki posługiwania się przez dziecko 18-miesięczne zaledwie jednym słowem, gdy tymczasem słownik innych dzieci w wieku 15 miesięcy obejmuje 150-200 słów” [Jurkowski, 1986, s. 74].

Należałoby zatem odpowiedzieć sobie na pytanie, jaka jest przyczyna takiego zjawiska? Jeżeli mowa o czynnikach biologicznych, trzeba zwrócić uwagę na dwie podstawowe kwestie, jakimi są: dziedziczenie oraz cechy konstytucjonalne (wrodzone).

Uznaje się, że słabą mowę można po prostu odziedziczyć. Najnowsze badania dowodzą, że problemy językowe są związane z naszymi genami, co możemy zaobserwować, jako ogólną niewydolność językową występującą w rodzinie. Zmiany dziedziczne dotyczą mózgu. To nieprawidłowe funkcjonowanie centralnego układu nerwowego jest przyczyną problemów językowych. Cechy konstytucjonalne wyznaczają możliwości rozwojowe. Jedną z cech wrodzonych jest poziom intelektualny. Jak wspominałam, istnieje ścisły związek między mową a myśleniem i inteligencją. Dzieci inteligentniejsze szybciej zaczynają mówić i bez problemu opanowują system językowy [Ślędownik-Rycaj, 2000, s. 22]. Uważa się, że na rozwój mowy może wpłynąć także płeć dziecka. To dziewczynki sprawniej opanowują system językowy i zaczynają szybciej mówić [Jurkowski, 1986, s. 76]. Wynika to z różnic hormonalnych – testosteron wpływa na wolniejszy rozwój lewej półkuli. U chłopców częściej występują problemy z mową, jąkanie, dysleksja, także rozszczep podniebienia występuję u chłopców znacznie częściej.

Dziewczynki szybciej wypowiadają pierwsze słowa, układają krótkie zdania. Nawet w okresie przedszkolnym różnice między chłopcami a dziewczynkami nie wyrównują się, gdyż szybciej zaczynają one czytać, wysławiają się z większą łatwością, gdyż ich słownictwo jest o wiele bogatsze. Także w kwestii gramatyki, interpunkcji i ortografii dziewczynki radzą sobie lepiej. Przywileje płci żeńskiej związane są z organizacją mózgu. U kobiet funkcja mowy znajduje się z przodu lewej półkuli, jest bardziej skupiona niż u płci przeciwnej, gdzie znajduje się ona zarówno z przodu, jak i z tyłu lewej półkuli [Moir, Jessel, 1998, s. 63]. Ustalono także, że zdolności językowe w przypadku kobiet kontrolowane są przez ośrodki w obu częściach mózgu, u mężczyzny natomiast tylko przez lewą półkulę. Prowadzi to do tego, że wymiana informacji pomiędzy półkulami jest znacznie sprawniejsza w przypadku kobiet, ich mózg jest do tego lepiej przystosowany. To właśnie dzięki temu mowa jest płynniejsza [tamże, s. 61]. Na przebieg rozwoju mowy wpływają także różnego rodzaju choroby przewlekłe, wady rozwojowe, opóźnienia:

Wśród szczególnie niekorzystnych czynników podaje się: zaburzenia układu nerwowego (centralnego i obwodowego), upośledzenie umysłowe, głuchotę lub niedosłuch, defekty obwodowych narządów mowy, zaburzenia emocjonalne i psychiczne, zaburzenia lub opóźnienia funkcji percepcyjno-motorycznych (słuchowej, wzrokowej, czuciowej, ruchowej), słabszą uwagę, spostrzeganie, pamięć, koncentrację [Słodownik-Rycaj, 2000, s. 25].

Na podstawie powyższych rozważań możemy dojść do wniosku, że czynniki biologiczne odgrywają niezwykle ważną rolę w procesie rozwoju mowy dziecka, nie są jednak w tej kwestii decydujące. Równie istotne, o ile nie ważniejsze, jest środowisko życia dziecka, czyli warunki społeczno-wychowawcze, w jakich dziecko się rozwija.

Środowisko życia dziecka

Chcąc mówić o środowisku życia dziecka, powinniśmy najpierw dokonać jego krótkiej charakterystyki:

Środowiskiem możemy nazwać zespół czynników zewnętrznych oddziałujących na jednostkę. Może ono być określane z różnych punktów widzenia, a tym samym można przyjąć różne zasady jego typologii [Magda-Adamowicz, 2004, s. 40].

Ze względu na terytorium możemy mówić o środowisku miejskim i wiejskim. W zależności od tego, w jakim miejscu dziecko mieszka i wychowuje się, jego poziom osiągnięć w zakresie mowy będzie różny. Inne obyczaje panują na wsi, a inne w miastach. Należałoby także dokonać podziału na miasta duże i małe. W każdym z tych

miejsc panują inne tradycje i obyczaje, ludzie posługują się innym kodem językowym, częstotliwość i tematyka rozmów jest inna, także środki, jakie wykorzystuje się do nawiązania rozmowy, znacznie się różnią.

W wielkich miastach życie płynie o wiele szybciej, a człowiek jest bardziej anonimowy. Za środowisko wielkomiejskie uznajemy obszar, który zamieszkuje ponad 100 tysięcy mieszkańców. Siłą rzeczy kontakty w takiej wielkiej grupie są bardziej krótkotrwałe, więzi sąsiedzkie i koleżeńskie nie są tak silne, jak w mniejszych miastach, ludzie często czują się osamotnieni i wyobcowani [Magda-Adamowicz, 2004, s. 40]. Mimo tego, że miejsca te charakteryzują się dużym dorobkiem kulturalnym i historycznym, nie przywiązują się do tego większej wagi. Tradycje rodzinne z czasem ulegają przekształceniom, a w rezultacie całkiem zanikają. Dzieci i młodzież mimo łatwego dostępu do teatrów, kin, opery nie korzystają z tego lub robią to rzadko. Życie w miastach często wiąże się z życiem na wyższym poziomie i wyższymi zarobkami. Od lat życie w mieście kojarzy się z dobrobytem i lepszą jakością. Łatwiej o pracę i wyższe zarobki. Jednakże praca wymaga poświęceń. Nie bez powodu tak głośno w dzisiejszych czasach o problemie eurosieroctwa. Rodzice zostawiają dzieci na rzecz pracy. Oczywiście robią to w słusznej sprawie, chcąc zapewnić im jak najlepszą przyszłość i nawet jeżeli nie wyjeżdżają do innego kraju, pozostawiają dziecko na cały dzień pod opieką innych, często obcych osób. Oczywiście nie ma to pozytywnego wpływu na rozwój mowy u dzieci. Oczywiście jest, że język i mowa dziecka nie jest zdeterminowany tylko przez jego uwarunkowania biologiczne. Poziom komunikacji ściśle związany jest z otoczeniem, w jakim dziecko dorasta i więzią, jaka łączy go z członkami własnej grupy społecznej.

W środowisku wiejskim istnieją lepsze predyspozycje do tego, aby zacieśniać więzi rodzinne. Mimo tego, że różnice pomiędzy wsią i miastem zaczynają się coraz bardziej zacierać to i tak wydaje się, że życie na wsi płynie wolniej. Postęp na wsi jest coraz większy, ale nie jest tak radykalny jak w wielkich miastach. Mimo postępu są zachowane właściwe schematy zachowań: wspólna praca, wspólne posiłki, rozmowy, czego w miastach często może zabraknąć ze względu na brak czasu. Z uwagi na niską gęstość zaludnienia stosunki pomiędzy mieszkańcami mają charakter bardziej osobisty i długotrwały [Magda-Adamowicz, 2004, s. 40]. Środowisko wiejskie nie jest aż tak zróżnicowane jak miejskie, ludzie są do siebie bardziej podobni pod względem stanu społecznego, wzorów kulturowych czy nawet cech fizycznych. Jednorodność ta sprzyja rozwijaniu wspólnych zainteresowań i pasji. Zamknięte środowisko sprzyja kultywowaniu tradycji i podtrzymywaniu więzi rodzinnych. Polega to na rozwijaniu wspólnych pasji z rodzicami oraz spędzaniu razem każdej wolnej chwili. Może to powodować zanik kompleksów i rozwój umiejętności otwartej rozmowy, co czyni z rodziców nie tylko opiekunów, ale przyjaciół i wiernych kompanów na przyszłość oraz ogranicza oddawanie się rozrywkom bez-

produkcyjnym. Zamknięcie środowiska i jego małość powoduje utworzenie swoistego kodu językowego, który w trakcie rozwoju mowy może być niezwykle przydatny. Jak zauważyliśmy, specyficzny tryb życia na wsi sprzyja rozmowom, poświęca się im znacznie więcej czasu. Poziom rozmów rodziców z dziećmi może być różny, ale ich częstotliwość powoduje szybki rozwój mowy i wzbogacanie słownika dziecka. Nierzadko bywa tak, że słowa są zniekształcane, rodzina czy nawet cała społeczność wiejska posługuje się rozumiałą tylko dla siebie gwarą. W takim przypadku, mimo dynamicznego rozwoju mowy dziecko w przyszłości może napotkać się z trudnościami w nawiązywaniu kontaktów z osobami spoza środowiska.

Badania przeprowadzone przez Marzenę Magdę Adamowicz dowodzą, że środowisko życia dziecka ma duży wpływ na rozwój języka zarówno mówionego, jak i pisanego. Do szczegółowego opisu wyników badań odsyłam do artykułu, gdzie szczegółowo przedstawione są spostrzeżenia i wyniki badań przeprowadzone w grupie trzecioklasistów z różnych środowisk: wielkomiejskich, miejskich i wiejskich. Chciałabym natomiast przytoczyć niektóre wnioski, jakie autorka badań wyciągnęła po ich przeprowadzeniu:

1. Środowisko lokalne wywiera duży wpływ na rozwój twórczego języka mówionego i pisanego uczniów. Okazało się, że im korzystniejsze warunki środowiskowe, tym lepiej rozwinięty jest język mówiony i pisany.
2. Zaznacza się wyraźna różnica pomiędzy rozwojem twórczego języka pisanego i mówionego uczniów ze środowiska wielkomiejskiego, miejskiego i wiejskiego. Najlepsze wyniki w rozwoju języka pisanego i mówionego uzyskali uczniowie z wielkiego miasta. Słabsze rezultaty osiągnęli trzecioklasiści z miasta i ze wsi. Trzeba jednak podkreślić, że różnice między językiem pisanym i mówionym z miasta i ze wsi są niewielkie.
3. Na rozwój twórczego języka mówionego i pisanego ucznia ma także wpływ środowisko rodzinne. Okazało się, że niestaranna i niedbała wymowa członków rodziny, jak również naleciałości gwarowe, wpływają na nieprawidłowy rozwój języka mówionego. Trzecioklasiści nieprawidłowo wymawiali różne wyrazy i zwroty, popełniali błędy w pisaniu, bowiem tak wypowiadają się ich rodzice.
4. Duży wpływ na stopień rozwoju twórczego języka ucznia wywiera organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego. Atrakcyjne, interesujące i pełne rzeczowej wiedzy lekcje, osobiste zaangażowanie nauczyciela oraz bogata baza dydaktyczna szkoły wpływają na wysoki stopień rozwoju twórczego języka pisanego i mówionego. Do pełnego ukształtowania języka ucznia niezbędne są różnorodne środki dydaktyczne i ćwiczenia oraz ich umiejętne wykorzystanie. Im zasób ilościowo-jakościowy pomocy jest większy, tym lepsze są efekty pracy nauczyciela [Magda-Adamowicz, 2004, s. 46-47].

Spoleczno-wychowawcze determinanty rozwoju mowy

Tak jak w przypadku determinantów biologicznych, także i tym razem nie możemy stwierdzić, że środowisko życia dziecka (rozumiane jako terytorium) przesądza o poziomie jego komunikacji. Badania wskazują na zależność pomiędzy miejscem zamieszkania a osiągnięciami językowymi, jednak nie zawsze musi tak być. Wszystko zależy do sytuacji rodzinnej i postawy rodziców. Jeżeli świadomość rodziców ze środowiska wiejskiego jest na tyle wysoka, że znają oni wartość edukacji, za wszelką cenę będą wspierali dziecko w osiąganiu jak najlepszych wyników w nauce. Jeżeli nawet sami posiadają tylko wykształcenie podstawowe, a ich zasób słownictwa jest niewielki, zawsze mogą wspierać się literaturą, zachęcać dziecko do samodzielnego zdobywania wiedzy, umożliwiać mu kontakt z kulturą wysoką. Jeżeli natomiast rodzice bagatelizują znaczenie języka w życiu dziecka i wychodzą z założenia, że wystarczy minimum starań w tym zakresie, to nawet życie w środowisku wielkomiejskim nie jest w stanie niczego zmienić w rozwoju języka dziecka.

Chcąc być świadomym rodzicem i wspierać dziecko w jego rozwoju, należy zadać sobie pytanie, od kiedy można wpływać na rozwój mowy dziecka. Często na tym polu powstają duże niejasności, które wynikają głównie z tego, że rodzice nie potrafią sprecyzować, kiedy tak naprawdę dziecko zaczyna mówić. Dla jednych oznaką mowy jest już gaworzenie, dla innych dopiero umiejętność układania zdań. Stąd podzielone opinie co do tego, kiedy powinno zacząć się wspieranie dziecka w tej materii. Warto zatem pamiętać o tym, że dziecko jest wrażliwe na nasze oddziaływania już w okresie prenatalnym. To, jak zachowujemy się, czego słuchamy, jak mówimy do dziecka wpływa na to, jakim człowiekiem będzie ono w przyszłości. Badania amerykańskiego psychologa Thomasa McNeila zwracają uwagę na fakt, że nawet miesiąc, w którym dziecko zostało poczęte, może mieć wpływ na poziom jego inteligencji:

Największy stopień inteligencji udowodniono u dzieci poczętych między grudniem a lutym, zaś najniższy jej wskaźnik przypada na dzieci poczęte między czerwcem a sierpniem. Poczęcie dziecka w okresie letnim wiąże się ze znacznie częstszym występowaniem takich problemów jak słaba umiejętność czytania, arytmetyki, nieumiejętności koncentracji, a nawet wady wymowy [Ślęzak-Rycaj, 2000, s. 26-27].

Według tego badacza temperatura ma znaczny wpływ na rozwój płodu. Oczywiście badania te nie są jedynym wyznacznikiem, musimy też brać pod uwagę to, że znajdujemy się w innej strefie klimatycznej, jednakże mimo wszystko zauważył on zależność pomiędzy miesiącem poczęcia dziecka a jego poziomem inteligencji.

Nawet dieta i styl życia przyszłej mamy wpływa na rozwój płodu. W okresie prenatalnym kształtują się przecież podstawowe organy odpowiedzialne za odbiór i nadawanie mowy. Nie można zatem dopuścić do tego, aby jakiegokolwiek czynniki zakłóciły ten

proces. Już w 7 tygodniu życia płodu jego mózg kieruje działaniem niektórych organów. Dziecko ćwiczy ruchy artykulacyjne, fonacyjne i oddechowe już w pierwszych miesiącach życia, uczy się odbierać mowę. 4-5 miesięczny płód jest już wrażliwy na mowę matki i głosy dochodzące do niego ze świata zewnętrznego. Poza tym, że dźwięki te są dla niego słyszalne, potrafi je także rejestrować i uczyć się ich. Stąd często można zaobserwować silną reakcję noworodków na muzykę, którą słyszały w okresie życia płodowego. Uspokajająco działa na nie także głos matki czy bicie jej serca, ponieważ towarzyszył im on na długo przed narodzinami:

Powyższe fakty prowadzą do wniosku, że nie jest obojętne, w jakim środowisku akustycznym będzie przebywać dziecko w okresie życia prenatalnego i jak częste będą jego kontakty z mową, zwłaszcza matki. Uzasadnione więc wydają się coraz częściej pojawiające się sugestie, by rozmawiać ze swymi jeszcze nienarodzonymi dziećmi. Wczesne doświadczenia językowe uruchamiają bowiem mechanizmy postrzegania mowy [Słodownik-Rycaj, 2000, s. 28].

Po narodzinach dziecka nastawienie rodziców ulega zmianie i powinno oczywiście iść w takim kierunku, aby wspierać rozwój mowy dziecka jeszcze bardziej. W wypowiedziach kierowanych do dziecka należy pamiętać o tym, że jest ono odbiorcą naszych komunikatów, a czasami nawet nawiązuje z nami kontakt (początkowo nieświadomie). Należy być bardzo ostrożnym, ponieważ w tak wczesnym okresie trudno stwierdzić, czy dziecko nastawione jest bardziej na odbiór czy ekspresję swoich myśli i uczuć. Należy pamiętać, że niemowlęta różnią się pod tym względem i w zależności od kierunku aktywności ich nastawienie komunikacyjne będzie kształtowało się w różny sposób. Rola matki jest tutaj nieoceniona. To ona poprzez dotyk i słowa zachęca dziecko do komunikacji. Początkowo jest ono tylko biernym odbiorcą, obserwatorem gestów i zachowań otoczenia, dzięki temu przygotowuje się do tego, by z czasem stać się nadawcą komunikatu. Uznawanie zatem, że gaworzenie to jeszcze nie mowa jest błędne. Uznaje się bowiem, że dzieci, które nie nawiązują kontaktu poprzez prymitywne dźwięki w późniejszym etapie rozwoju będą miały problem z używaniem słów i sylabizowaniem. Nie ma zatem potrzeby czekać do momentu, kiedy dziecko zacznie składać zdania, tylko trzeba rozmawiać z nim jak najwięcej i zacząć to robić jak najwcześniej. Zachętą do nawiązania z dzieckiem dialogu jest także zapewnienie mu bezpieczeństwa i zagwarantowanie miłości oraz akceptacji. Rozwój mowy stymulowany jest bowiem przez rozwój ogólny. Dowodem tego są chociażby dzieci z domów dziecka, które mimo dobrej opieki nie mają szansy doświadczyć miłości rodzicielskiej, przez co często obserwuje się u nich opóźniony rozwój mowy [Słodownik-Rycaj, 2000, s. 30-31].

W procesie kształtowania się języka dziecka niezwykle ważne są wzorce językowe, jakich dostarcza mu najbliższe otoczenie. Jeżeli członkowie jakiejś grupy są ze sobą ściśle związani, spędzają ze sobą dużo czasu, a ich grupa jest stosunkowo mała (np. rodzina,

rodzeństwo) dochodzi do wykształcenia specyficznego kodu językowego. Kod językowy pozwala na posługiwanie się słowami i rozumienie różnych znaczeń, sam kod językowy rozumiany jest natomiast, jako „system znaków językowych (głosek, wyrazów) oraz reguł i założeń umożliwiających ich odpowiednie łączenie i odnoszących się do zachowania komunikacyjnego” [Philipsen, 1997, s. 126].

Przykładem wykształcenie takiego kodu może być historia rodzeństwa bliźniaczego, które wykształciło znany tylko sobie sposób porozumiewania się. Dzieci były na tym samym poziomie rozwoju mowy i spędzały ze sobą tyle czasu, że zaczęły porozumiewać się pozawerbalnie, co zapewne było dla nich łatwiejsze. Nie odczuwały potrzeby kontaktu z otoczeniem, a jeżeli już do takiego kontaktu doszło, używały pojedynczych słów lub gestów. Dopiero kiedy rodzeństwo zostało rozdzielone na trzy miesiące i znalazło się w innych grupach przedszkolnych zaczęły pojawiać się pierwsze próby słownej komunikacji. Po 10 miesiącach rozłąki ich mowa całkowicie się ukształtowała [Ślodochnik-Rycaj, 2000, s. 31]. Obecność rodzeństwa może pomóc dzieciom w rozwoju mowy lub też zaburzyć ten proces. Inaczej kształtuje się mowa jedynaka, inaczej dziecka najmłodszego czy też najstarszego w rodzinie. Nie trudno zgadnąć, że starsze rodzeństwo wywiera korzystny wpływ na dziecko najmłodsze. Od narodzin dziecko wsłuchuje się w język dorosłych, przez co szybciej wzbogaca swój słownik. Może zdarzyć się jednak tak, że u dziecka starszego, po pojawieniu się nowego członka rodziny, zauważymy regres mowy. Starsze rodzeństwo chcąc zwrócić na siebie uwagę, być traktowane tak jak malutki braciszek czy siostrzyczka, zaczyna uwstecznić się w zakresie mowy, zniżać się do poziomu niemowlęcia. Uważa się zatem, że najlepsze różnica wieku pomiędzy rodzeństwem to 5-6 lat [Ślodochnik-Rycaj, 2000, s. 32].

Poza rodzeństwem najważniejszym przykładem dla dziecka są oczywiście rodzice. W każdej z rodzin występuje inna forma komunikacji i wykształcony jest inny kod językowy. Ideałem byłoby, gdyby kod językowy był jak najbardziej rozwinięty. Niestety jest to niemożliwe i często mamy do czynienia z kodem ograniczonym. Posługiwanie się tym kodem przez otoczenie, w którym dziecko wzrasta, może spowodować trudności językowe dziecka zarówno w rozumieniu, jak i tworzeniu wypowiedzi. Dziecko ma naprawdę niewielkie szanse, aby przyswoić kod rozwinięty, jeżeli nie spotyka się z nim na co dzień w domu. Wszelkie nieprawidłowości mowy także mogą wykształcić się na drodze naśladownictwa. Poprzez obserwację mowy rodziców i rodzeństwa dziecko może zacząć seplenić, jąkać się, mówić za szybko i z błędami językowymi [Ślodochnik-Rycaj, 2000, s. 32]. Otoczenie ma ogromny wpływ na kształtowanie się znajomości języka u dziecka. Rodzice powinni być niezwykle uważni w tym, co i jak mówią. Często sami są zaskakiwani tym, jak bardzo dzieci naśladują ich słownictwo i sposób zachowania. Uświadamiają to sobie najczęściej, gdy w mniej lub bardziej odpowiednich sytuacjach dziecko dosłownie przytacza ich zasłyszane wcześniej wypowiedzi. Dziecko chcąc jak

najszybciej wkroczyć w świat dorosłych, często bez namysłu powtarza wszystko to, co usłyszało, obnażając przy tym wszystkie niedoskonałości i braki językowe dorosłych. Słuchając, jak mówi dziecko, uświadamiamy sobie, jak mówimy my sami. Możemy dostrzec, czy nasz język jest zbyt sztywny, napuszony i poważny, czy może przepełniony wulgaryzmami i ubogi. W wypowiedziach dziecięcych można zauważyć posługiwanie się gwara, wyrażeniami regionalnymi; używanie wyrazów potocznych stosowanych przed dorosłych; obszerne cytaty rodziców, które dzieci wplatają w swoje wypowiedzi; elementy zaczerpnięte z audycji radiowych, telewizyjnych, bajek; wulgaryzmy używane przez dorosłych – wszystko to świadczy o:

przenikaniu języka dorosłych do pierwszych samodzielnych konstrukcji językowych formułowanych przez przedszkolaków. Można domniemywać, że ta przenikalność nie ogranicza się bynajmniej do języka, że obejmuje sposób myślenia, wyznawane hierarchie wartości, szablony zachowań itp. [Zgółkowa, 1986, s. 20-21].

Ideałem byłoby, gdyby dziecko od samego początku miało kontakt wyłącznie z polszczyzną ponadregionalną, literacką, bez elementów gwary czy żargonu. Oczywiście sytuacja taka jest niemożliwa. Dzieci wychowują się w różnych rodzinach, w różnych warunkach, gdzie troska o język także nie jest jednakowa [Zgółkowa, 1986, s. 20-21].

R. Vasta, M.M Haith, S.A. Miller mówią o następujących rodzajach czynności naśladowczych:

1. naśladowanie natychmiastowe – naśladowanie wypowiedzi zaraz po jej wystąpieniu. Ten typ modelowania rzadko przyczynia się do rozwoju mowy dziecka i w istocie dotyczy tylko wypowiedzi krótkich.
2. naśladowanie rozszerzone – dziecko dodaje dodatkowe elementy do wypowiedzi, którą wcześniej usłyszało.
3. naśladownictwo odroczone – naśladowanie odbywa się po pewnym czasie od usłyszanego wzoru.
4. naśladownictwo wybiórcze – dziecko naśladuje ogólną formę struktury językowej, ale do jej wypełnienia używa innych wyrazów [Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 428-429].

Zakończenie

Rodzice powinni zdawać sobie sprawę z tego, że w najmłodszych latach życia dziecka to oni są dla niego autorytetem i że proces naśladownictwa jest całkowicie naturalny. Jak widać naśladownictwo może przybierać różne formy, ale zawsze pozostawia jakiś ślad w rozwoju mowy dziecka. Dlatego tym bardziej niezwykle istotną kwestią jest świadoma praca rodzica nad mową jego pociechy. Wspominałam już o częstych rozmowach

i uważnym doborze słownictwa, jednakże na wzbogacanie słownika dziecka wpływa także „czytanie książek, wspólne oglądanie ilustracji, gry językowe i inne rozmaite rodzaje działań połączone z aktywnością słowną” [Ślędownik-Rycaj, 2000, s. 33].

Warto także wprost rozmawiać z dziećmi o języku. Często rodzice bagatelizują błędy językowe pojawiające się w wypowiedziach dzieci, tymczasem powinno się je poprawiać, tłumaczyć dziecku, dlaczego jest tak a nie inaczej. Warto rozmawiać z dziećmi także na temat tego, czym są porównania, metafory, homonimy. Warto byłoby także zwrócić uwagę na płęć dziecka. Jak wcześniej wspominałem, mózg dziewczynek i chłopców rozwija się inaczej, także część półkuli mózgowej odpowiedzialna za rozwój mowy wygląda i pracuje odmiennie u obu płci. Wszystko zaczyna się od tego, jaka więć wytworzy się między matką a dzieckiem. Inne relacje są bowiem między matką i synem, a inne między matką a córką. W zależności od tego, jakiej płci dziecka oczekiwali rodzice, ich podejście do niego będzie inne. Oczywiście kwestia ta jest dyskusyjna i nie zawsze tak jest, jednakże nie ulega wątpliwości, że każde z dzieci w zależności od płci otrzymuje inne wzorce wychowawcze. Inaczej rodzice rozmawiają z dziewczynkami, a inaczej z chłopcami, inne są także oczekiwania wobec nich. Często rodzice kompletnie nie uświadamiają sobie, że w komunikacji z dziećmi dokonują takiego rozróżnienia, jest to tym bardziej niezauważalne, gdy dziecko jest jedynakiem lub gdy rodzeństwo jest tej samej płci. Często neguje się chłopców za gadatliwość, uzasadniając, że jest to domeną dziewczynek. Z kolei dziewczynkom zabrania się mówienia brzydkich słów, bo przecież w ich przypadku „to nie wypada”. Także dobór zabaw czy preferencje przy wyborze zabawek wyraźnie wpływają na rozwój słownictwa u dzieci [Ślędownik-Rycaj, 2000, s. 33-34]. Mówi się także o tym, że:

chłopcy już od początku przejawiają mniejsze zainteresowanie porozumiewaniem się z innymi, chętniej działają na przedmiotach niż koncentrują się na ludziach (...). Mówiąc mniej i słabiej niż dziewczynki, mając mniej okazji do porozumiewania się i nie będąc stymulowani z zewnątrz, pogłębiają dodatkowo różnice w zakresie funkcjonowania językowego [Ślędownik-Rycaj, 2000, s. 34].

Oczywiście nie musi tak być, dlatego jeszcze raz podkreślam, że niezwykle ważna jest świadomość rodziców z zakresu etapów rozwoju mowy dziecka, odmienności płci, a przede wszystkim znajomości własnego dziecka, które jest indywidualną istotą potrzebującą określonego rodzaju wsparcia i pomocy. To, czego potrzebuje dziecko, może zauważyć tylko rodzic i to od niego zależy, jak silnie zostanie skoncentrowana uwaga dziecka na procesie komunikacji.

Literatura:

Adamowicz M., *Środowiskowe uwarunkowania twórczego rozwoju języka mówionego i pisanego trzecioklasistów*, [w:] *Modernizowanie edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane próby*, Zielona Góra 2004.

- Filipiak E., *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 1996.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1986.
- Moir A., Jessel D., *Pleć mózgu*, Warszawa 1998.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008.
- Philipsen G., Albrecht T. (red.), *Developing Communication Theory*, [w:] Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011.
- Słodownik-Rycaj E., *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Warszawa 2000.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.
- Zgólkowa H., *Czym język za młodu nasiąknie...*, Poznań 1986.

Bez praktyki ani rusz. Preferencje studentów dotyczące wyboru i podjęcia pierwszej pracy

„Nauczycielem wszystkiego jest praktyka”.
Gajusz Juliusz Cezar

Okres studiów w dzisiejszych czasach nie jest rozumiany jedynie, jako radosny czas wolności i zabawy, ale coraz częściej jako moment ciągłego kształtowania własnych umiejętności zawodowych, by później z większą łatwością móc zaistnieć na rynku pracy. Niezwykle ważne jest, by nie przepaść swoich studenckich lat i wziąć własną edukację we własne ręce.

Według ostatnich doniesień wielkopolskich biur karier:

(...) w Wielkopolsce funkcjonuje ponad 30 szkół wyższych, które z roku na rok opuszcza coraz większa liczba absolwentów. Rośnie równocześnie odsetek bezrobotnych młodych ludzi, którzy nie ukończyli jeszcze 25 lat. Bezrobotni absolwenci znajdują się w sytuacji szczególnej, wchodzi bowiem na rynek pracy z wiedzą teoretyczną, natomiast ich przygotowanie zawodowe często nie jest adekwatne do wymagań stawianych przez rynek pracy [*Praca. Kariera po wielkopolsku*, s. 43].

Studia wyższe wyposażają nas w ogrom wiedzy, jednak w dużej mierze są to wiadomości teoretyczne, które nie są na tyle wystarczające, by absolwent po ukończeniu edukacji wyższej, mógł w sposób optymalny realizować swoją ścieżkę zawodową. Istnieje duża potrzeba kształtowania wielu umiejętności nastawionych głównie na to, aby uczący się „umiał robić”, a nie tylko – z teoretycznego punktu widzenia – wiedział, co należy robić i jak się to robi [Polewka, 1999, s. 112]. Dlatego też ogromnie ważne w kształtowaniu naszych kompetencji są praktyki studenckie, zawodowe. To one dają niezaprzeczalną szansę na sprawdzenie siebie w działaniu, w środowisku rzeczywistym.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza organizuje obowiązkowe praktyki zawodowe, ujęte w planie studiów danego kierunku/specjalności:

- praktyki pedagogiczne, przez które rozumie się praktyki na kierunkach studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela,
- praktyki zawodowe, przez które rozumie się praktyki inne niż pedagogiczne [Piechota, Szałek, 2010, s. 562].

Realizacja praktyk ma miejsce w trybie ciągłym, który obejmuje kolejne, następujące po sobie tygodnie, lub śródrocznym, w określonych dniach/tygodniach w trakcie roku akademickiego [Piechota, Szałek, 2010, s. 562].

Średnia długość praktyk to co najmniej 180 godzin. Wiązą się z nimi obowiązki spoczywające po stronie uczelni, jednostek/institucji przyjmujących, jak i samych studentów. I to właśnie od tego, jak ta współpraca i wypełnianie wszystkich obowiązujących każdą ze stron zadań będzie przebiegać, zależy realizacja praktyk, ich efektywność oraz końcowe refleksje studentów [Grzesiak, 2010, s. 37].

Praktyki dają możliwość poszerzania wiedzy nabytej w toku studiów oraz zdobycia niezwykle ważnej wiedzy praktycznej. Są one również szansą na oswojenie się ze środowiskiem przyszłej pracy, poznania go niejako „od kuchni” oraz źródłem umożliwiającym nabycie twardych umiejętności i kompetencji. To również szansa na swego rodzaju zaistnienie danej osoby w zawodzie, pokazanie własnego potencjału i indywidualnych możliwości – i tym samym odróżnienie się oraz swego rodzaju „przebicie się” przez grupę innych absolwentów.

Według Marcina Olejniczaka z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, w ramach realizowanych praktyk student: nabywa nowe, nieznanne wcześniej umiejętności zawodowe; sprawdza własne, indywidualne predyspozycje zawodowe, zdobywa wiedzę o przedsiębiorstwach, placówkach oświatowych, w których odbywa praktykę, poznaje nowych ludzi i nawiązuje kontakty w środowisku zawodowym, nabywa dodatkowe umiejętności praktyczne [Olejniczak, 2006, s. 195].

Aby w sposób skuteczny realizować praktyki zawodowe, należy uwzględnić kilka zasad:



Źródło: Opracowanie własne.

Przygotowanie obejmuje podstawową wiedzę i umiejętności niezbędne do odbycia praktyki. To również znajomość specyfiki miejsca odbywania praktyk, jaką jest placówka, instytucja, firma, tj., praw nią rządzących i indywidualne przygotowanie do pełnionej w niej roli. Zaangażowanie to kolejny element niezbędny do tego, by pokazać swoją

osobę z jak najlepszej strony oraz by realizowana praktyka stała się źródłem przydatnej wiedzy. Tylko dokładne wypełnianie poleceń, wykazywanie się inicjatywą i przykładność pozwoli nam na pełniejsze poznanie nowego środowiska.

Z zaangażowaniem wiąże się nasza aktywność badacza, tj. obserwacja i wywiad. To dzięki pytaniom mamy szansę na rzetelniejsze poznanie, dokładniejszą wiedzę oraz weryfikację tego, co zasłyszane, nie w pełni jasne, ze stanem faktycznym. Dzięki temu nawiążemy również nowe kontakty oraz pozwolimy poznać siebie [*Praca. Kariera po wielkopolsku*, s. 43].

Mnożenie własnych doświadczeń powinno rozpocząć się jak najwcześniej, najlepiej już od pierwszych lat studiowania. Ważne jest, by dokształcać się na własną rękę, szukać, zgłaszać się do różnych instytucji, placówek, stowarzyszeń dobrowolnie, zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Nie należy czekać na inicjatywę z zewnątrz, lecz samemu starać się być jakby podróżnikiem, badaczem we własnym środowisku i czerpać z niego to, co najlepsze. Dlatego też, w odpowiedzi na oczekiwania studentów Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, od roku akademickiego 2011-2012 istnieje możliwość realizowania praktyk ponadprogramowych w ramach współpracy z Biurem Promocji Zawodowej Studentów i Absolwentów UAM w Poznaniu. Już w pierwszym roku przyniosła ona 80 zwartych umów, podczas których zrealizowano 6940 godzin i zaktywizowano 51 studentów.

Praktyki studenckie to nie tylko konfrontacja wiedzy teoretycznej z wiedzą dynamiczną, rzeczywistością się w działaniu. To także szansa na kształtowanie umiejętności miękkich, pozaksiążkowych, które nabędziemy w trakcie kontaktów z innymi oraz w nieprzewidzianych sytuacjach, wymagających od nas samodzielnego myślenia, odpowiedniego reagowania i wyciągania wartościowych wniosków.

Ważne jest by w kreowaniu wszystkich działań mieć pomysł na siebie, wiedzieć, co chce się w życiu robić, ale nie tracić przy tym elastyczności w działaniu. Każda bowiem aktywność, nawet ta, która z pozoru nie jest zupełnym „odzwierciedleniem” naszego kierunku, może ukazać nam nowe możliwości, inne spojrzenie, wyposażyć w przydatną wiedzę oraz stanowić inspirację do dalszych działań.

Nie należy jednak zapominać, że w ferworze walki o nowe doświadczenia wciąż podstawowym atutem jest wiedza, którą nabywamy podczas ustawicznej edukacji i to ona powinna stanowić najważniejszy zaczyn do poszukiwania własnego miejsca w środowisku zawodowym oraz być wartościowym uzupełnieniem zdobywanych nieustannie wiadomości i rozwijanych kompetencji.

Uczelnie coraz częściej starają się sprostać nowym wyzwaniom, które wynikają z obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i ułatwić swoim absolwentom początek ich zawodowej drogi. Stąd też często współdziałają z rynkiem pracy, który, jak wiemy, coraz częściej wymaga od nas niewspółmiernego do wieku doświadczenia [Olejniczak, 2006,

s. 191]. Ponadto, by udoskonalić własne działania, nieustannie tworzą one nowe możliwości lub korzystają z innych, już funkcjonujących na rynku, które mają na celu szeroko pojętą aktywizację studentów i troskę o ich ustawiczny rozwój. Przykładami takich działań są np. wspomniane praktyki ponadprogramowe, programy: Erasmus, Comenius, Most, a także liczne konferencje, kursy, seminaria, staże i inne.

Jednak by owa współpraca między uczelnią a studentem mogła przebiegać w sposób najbardziej wartościowy, ważne jest, by znać bieżące, indywidualne preferencje studentów. Wiedzieć, co jest dla nich ważne, poznać opinie dotyczące realizowanych w trakcie studiów praktyk, dowiedzieć się, jak szukają pierwszej pracy i gdzie chcieliby ją realizować.

Dlatego też, by wyjść naprzeciw tym oczekiwaniom, na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu w roku akademickim 2012/2013 przeprowadzono badania wśród studentów wybranych studiów licencjackich i magisterskich, których wyniki i szczegółową analizę przedstawiamy poniżej.

Metodologia

W badaniach wzięło udział łącznie 204 osób, w tym 117 studentów mieszkających na terenach wiejskich oraz 87 studentów zamieszkałych w miastach, jedną czwartą grupy badanej stanowili studenci studiów niestacjonarnych.

Badania miały na celu rozpoznać preferencje studentów odnośnie pierwszej pracy, poznać zakres zadań podczas odbywania praktyk obowiązkowych i ponadprogramowych realizowanych na uczelni oraz obecne doświadczenie zawodowe studiujących.

Główny problem badawczy sformułowano następująco: *Jakie są preferencje studentów WPA UAM Kalisz dotyczące praktyk i podjęcia pierwszej pracy?* Wyróżniono także szczegółowe problemy badawcze:

- Jakie zadania podejmują studenci podczas odbywania praktyk?
- Jakie doświadczenie zawodowe posiadają studenci Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu?
- Gdzie studenci Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu chcieliby podjąć pierwszą pracę?

W odpowiedzi na postawione problemy badawcze wysunięto następujące hipotezy robocze:

Hipoteza główna:

- studenci WPA UAM w Kaliszu preferują odbywanie praktyk i podjęcie pierwszej pracy w instytucjach i placówkach o charakterze edukacyjnym.

Hipotezy szczegółowe:

- do głównych zadań stawianych studentom WPA UAM w Kaliszu należy: obserwacja, asystowanie i samodzielne prowadzenie projektów/zadań stawianych do wykonania,
- studenci WPA UAM w Kaliszu w większości mają doświadczenie zawodowe, jednak nie jest ono często pokrewne ze specyfiką studiowanego kierunku,
- studenci Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu w większości chcieliby podjąć pierwszą pracę w szkolnictwie i placówkach edukacyjnych.

Do realizacji badań wykorzystano metodę sondażu, w której posłużono się techniką zwaną ankietowaniem. Metoda sondażu według M. Łobockiego jest to metoda badań, której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych, zwanych respondentami [Łobocki, 2003, s. 243].

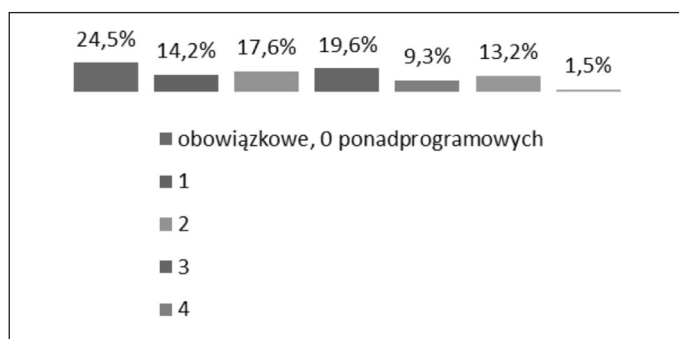
Głównym narzędziem wykorzystanym do badań był kwestionariusz ankiety. Składał się on z 16 pytań zamkniętych i otwartych, na które odpowiedzi udzielali respondenci, czyli studenci Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu. W dalszej części artykułu przedstawiamy syntetyczną analizę opracowanego materiału badawczego.

Wyniki badań, czyli co studenci sądzą o praktykach

Pierwszą kwestią, którą zdecydowałyśmy się podjąć, była przewidywana przez studentów liczba podjętych praktyk w trakcie trwania studiów zarówno przewidzianych programem studiów, jak i praktyk dodatkowych, organizowanych indywidualnie przez studentów lub przy wsparciu instytucji, na przykład biura karier.

Wykres 1:

Łączna liczba planowanych przez studenta praktyk, które zamierza odbyć podczas trwania studiów

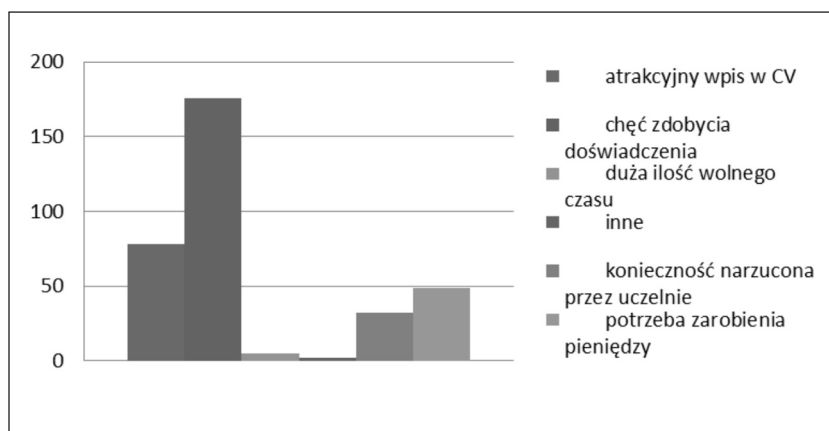


Znacząca grupa studentów jest zdecydowana na podjęcie wyłącznie praktyk przewidzianych programem studiów wyższych, jednak większość studentów docenia korzyści, które oferują praktyki ponadprogramowe, dlatego ponad 70% badanych decyduje się udział w nich. Blisko 20% studentów uważa zaś za optymalne odbycie praktyk obowiązkowych, oraz 3 dodatkowych praktyk ponadprogramowych.

Kolejnym pytaniem na które postanowiłyśmy znaleźć odpowiedź dotyczyło powodów, które przyczyniają się do podejmowania praktyk przez studentów.

Wykres 2:

Główne powody podejmowania praktyk przez studentów



Odpowiedzi na to pytanie wielokrotnego wyboru miało formę kafeterii. Studenci najczęściej zaznaczali jednak jedną odpowiedź – „chęć zdobycia doświadczenia” (140 ankietowanych) lub dodawali „atrakcyjny wpis w CV”. Odpowiedzi te są podobne, różnica między nimi przejawia się tylko pod względem nastawienia studenta do jego rozwoju: czy podejmują oni praktykę, by zdobyć doświadczenia i stać się atrakcyjnym kandydatem podczas rekrutacji przez dodatkowy wpis w CV, czy też zależy im na własnym samorozwoju i dążą do odkrywania i „uczą się dla siebie”.

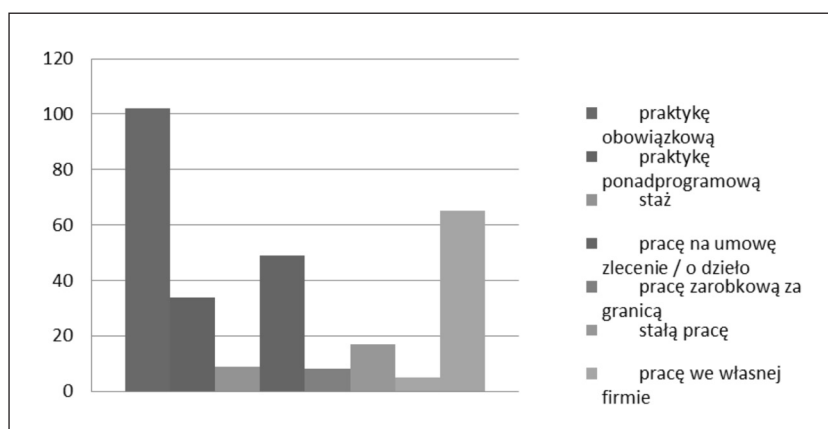
Wśród wskazywanych odpowiedzi część studentów opowiedziała się za podejmowaniem praktyk ponadprogramowych z powodów finansowych. Choć praktyki organizowane przez biura karier są praktykami bezpłatnymi, to zdarzają się sytuacje, w których pracodawca po zakończeniu praktyki nawiązuje współpracę i zatrudnia studenta, dając mu szansę na zdobycie zatrudnienia jeszcze przed zakończeniem studiów. Cieszyć może fakt, iż tylko 32 ankietowanych wskazuje powód podjęcia praktyk – „konieczność narzuconą przez uczelnię”. Dzisiejsi studenci rozumieją sytuację na rynku pracy

i wymagania pracodawców, którzy oczekują i wiedzy praktycznej, a nie tylko znajomości teorii, i doceniają znaczenie zdobycia doświadczenia, a nie tylko posiadanie dyplomu ukończenia studiów wyższych.

Skoro studenci są świadomi zmian zachodzących na rynku pracy i wymogu posiadania doświadczenia, jako potwierdzenia gotowości do nauki przez praktykę i podejmowania nowych wyzwań, należy zadać pytanie, w jaki sposób studenci, jako przyszli pracownicy, zdobywają to doświadczenie (wykres 3).

Wykres 3:

W trakcie trwania studiów studenci zdobywają doświadczenie przez:

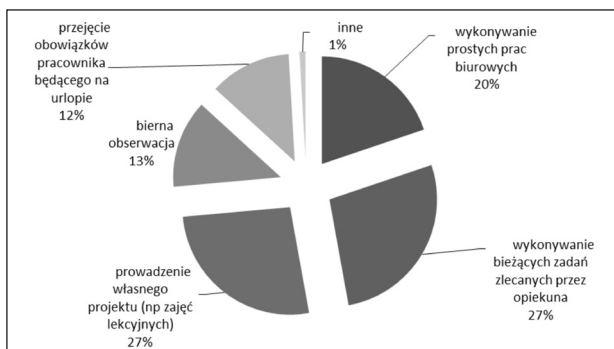


Przeszło 100 ankietowanych wskazuje praktykę obowiązkową jako źródło doświadczenia zawodowego. Kolejną odpowiedzią, którą wskazywali studenci, jest „umowa zlecenie/o dzieło” – świadczy to o powolnym wkraczaniu studentów na rynek pracy. Niepokojącym zjawiskiem jest jednak fakt, iż z ponad 60 ankietowanych – którzy nigdy nie pracowali – tylko niewielka grupa wskazuje możliwość odbycia praktyk ponadprogramowych jako okazję do zdobycia doświadczenia. Większość decyduje się odbyć tylko praktyki obowiązkowe i uważa, iż podjęcie ich będzie wystarczającą okazją do konfrontacji zdobytej wiedzy teoretycznej z rzeczywistością.

Kolejną wątpliwością, którą chcieliśmy wyjaśnić podczas badań, jest dysonans między realnym (wykres 4) i preferowanym (wykres 5) przez studentów zakresem obowiązków podczas odbywania praktyk.

Wykres 4:

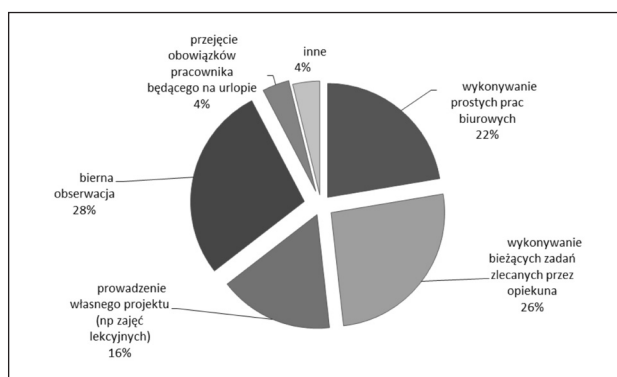
Oczekiwany przez studenta zakres obowiązków podczas praktyk studenckich



Oczekiwanie studentów wobec podejmowanych działań podczas trwania praktyk są różne. Najczęściej wybieranymi odpowiedziami były: „wykonywanie bieżących zadań zleczanych przez opiekuna praktyk”, które uzyskała 27% wskazań, „prorowadzenie własnego projektu – np. prorowadzenie zajęć lekcyjnych”. Odpowiedzi te świadczą o gotowości do poznania działalności instytucji, w której podejmowana jest praktyka oraz walki z utartym w powszechnej świadomości obrazem studenta, który liczy na „zaliczenie praktyki po znajomości” lub niechęci do pracy i pomocy prezentującym głównie postawę roszczeniową. Pracodawcy zdecydowani na przyjęcie studentów w ramach praktyk ponadprogramowych przestali ulegać stereotypowemu obrazowi studenta i ich oczekiwania względem praktykantów również zmieniły się. Zmiany w podejściu pracodawców wnioskować możemy z charakteru wyznaczanych praktykantowi zadań, które w części zgodne są z oczekiwaniami samych studentów.

Wykres 5:

Realny zakres obowiązków studentów podczas odbywanych praktyk



Choć nadal najczęściej wskazywaną odpowiedzią była „bierna obserwacja”, to „wykonywanie bieżących zadań zleczanych przez opiekuna” deklaruje 26% ankietowanych, „wykonywanie prostych prac biurowych” miało 22% wskazań, a „prowadzenie własnego projektu” – 16%.

Skoro głównym celem studentów podczas praktyk jest zdobycie doświadczenia, nie należy naszym zdaniem rezygnować z aktywności podanych w przygotowanych odpowiedziach, ale odpowiednio zaprojektować program praktyki, tak, by pozwalała na poznanie specyfiki działalności instytucji, a jednocześnie stymulował rozwój studentów. Proponujemy zatem, aby bierna obserwacja pracy podczas praktyk trwała minimalny okres czasu. Ma ona pozwolić studentowi na poznanie instytucji/przedsiębiorstwa i przygotować się do jak najefektywniejszego wykorzystania czasu praktyk. Możliwie jak najwcześniej student powinien wdrażać się do pracy w instytucji przez wykonywanie prostych prac biurowych i dalszą obserwację pracowników. Później, gdy pozna on specyfikę pracy na danym stanowisku i tok podejmowanych działań, może wykonywać bieżące zadania zlecane przez opiekuna praktyk, który jest nie tyle formalnym opiekunem praktyk, a staje się mentorem praktykanta. Ze względu na długość trwania praktyk większość studentów podejmujących praktyki kończy je na tym etapie. Jednak w przypadku studentów podejmujących praktyki ponadprogramowe, mających możliwość przebywania w instytucji dłuższy czas, wyróżnić możemy czwarty etap – realizacja własnego projektu/zastąpienie pracownika przebywającego na urlopie/zwolnieniu lekarskim. Taka sytuacja ma miejsce, gdy praktyka studenta trwa około 500 godzin.



Źródło: opracowanie własne

Niezwykle istotne dla właściwego przebiegu praktyki studenckiej jest znalezienie odpowiedniej osoby pełniącej funkcję opiekuna/mentora studenta. Powinien być to pracownik mający doświadczenie w pracy na obejmowanym stanowisku, znający realia funkcjonowania instytucji oraz posiadający rozległą wiedzę specjalistyczną z danej branży. Możemy wyróżnić jeszcze dwa kryteria, które spełnić powinien przyszły opiekun/mentor praktykanta: nowe obowiązki nie mogą kolidować z dotychczasowymi zadaniami wynikającymi z obejmowanego stanowiska. Najważniejszą przesłanką przemawiającą za wyborem pracownika na opiekuna studentów podczas odbywania praktyk są kompetencje miękkie, takie jak umiejętności przekazywania wiedzy, cierpliwość i łagodność w nawiązywaniu kontaktów.

Ostatnim problemem, który chcieliśmy nakreślić, są postawy studentów wobec praktyk, możliwości, które oferują, a także poznanie kryteriów, którymi kierują się studenci podczas wyboru miejsca ich odbywania. Spośród podanej listy respondenci mieli wskazać po trzy kwestie istotne i nieistotne, którymi kierują się podczas poszukiwań instytucji/organizacji, w której podejmą praktykę.

Tabela 1:

Czynniki decydujące o wyborze miejsca odbywania praktyk

KWESTIE ISTOTNE	% wskazań
Poszerzenie swoich umiejętności	82,35
Nauczenie się nowych rzeczy	51,96
Możliwość zatrudnienia w firmie, w której odbywam praktykę (po zakończeniu praktyki)	45,10
Praktyki będą zgodne z kierunkiem moich studiów	24,02
Ciekawe i ambitne zadania	23,53
Rzetelna ocena mojej pracy po ukończeniu praktyk (referencje, itp.)	16,67
Elastyczny czas pracy	11,27
Wynagrodzenie	11,27
Moja praca przyda się w firmie, gdzie odbywam praktykę	8,33
Nowe znajomości oraz kontakty biznesowe	7,35
Aktywny udział w zadaniach realizowanych przez firmę	5,88
Uczelnia powinna znaleźć mi ofertę praktyk	4,90
Pomoc pracodawcy/pracowników w wykonaniu trudniejszych zadań	4,90
Praca w młodym zespole	1,47
Uczelnia powinna kontrolować, czy praktyka odbywa się zgodnie z umową	0,98
Zaliczenie praktyki po znajomości	0,98

Najczęściej padające odpowiedzi dotyczyły nie tylko praktycznej nauki, nabywania nowych kompetencji adekwatnych do podjętego kierunku studiów, ale także wiedzy teoretycznej wymaganej do właściwego wykonywania powierzonych obowiązków. Ważną kwestią dla badanych studentów była ewentualna możliwość późniejszego zatrudnienia w instytucji, nie przywiązywali oni jednak wagi do nawiązywania nowych znajomości i kontaktów mogących w przyszłości ułatwić znalezienie pracy zgodnej z wykształceniem i indywidualnymi zainteresowaniami przyszłych absolwentów. Postawa ta wyraża się również przez negatywne nastawienie do wyznaczania i odgórnego narzucania możliwych miejsc realizacji praktyki przez studentów. Instytucja czy organizacja,

które studenci chcą poznać od strony praktycznej, powinny w pewnym stopniu zająć się z podjętym kierunkiem studiów i wybraną specjalnością czy specjalizacją. Obecnie jednak niedostosowanie oferty szkolnictwa wyższego do zmienności rynku pracy jest znaczącym argumentem na rzecz większej autonomii studentów przy wyborze miejsc, w których zdobywać oni będą doświadczenie zawodowe i które pozwolą im na weryfikację dotychczasowych wyborów edukacyjnych, przez być może podjęcie decyzji o ścieżce dalszego kształcenia, samodoskonalenia lub przekwalifikowania się.

Tabela 2:

Czynniki nie mające wpływu na możliwość odbycia praktyk

KWESTIE NIEISTOTNE	% wskazań
Zaliczenie praktyki po znajomości	52,45
Praca w młodym zespole	47,06
Uczelnia powinna znaleźć mi ofertę praktyk	43,63
Uczelnia powinna kontrolować, czy praktyka odbywa się zgodnie z umową	28,92
Moja praca przyda się w firmie, gdzie odbywam praktykę	23,04
Wynagrodzenie	18,14
Praktyki będą zgodne z kierunkiem moich studiów	17,65
Nowe znajomości oraz kontakty biznesowe	8,82
Aktywny udział w zadaniach realizowanych przez firmę	7,84
Możliwość zatrudnienia w firmie, w której odbywam praktykę (po zakończeniu praktyki)	7,35
Elastyczny czas pracy	6,37
Pomoc pracodawcy/pracowników w wykonaniu trudniejszych zadań	4,41
Rzetelna ocena mojej pracy po ukończeniu praktyk (referencje, itp.)	4,41
Nauczenie się nowych rzeczy	3,92
Ciekawe i ambitne zadania	3,92
Poszerzenie swoich umiejętności	0,00

Odpowiedzi respondentów przeczą obiegowym opiniom o studentach chcących „zaliczyć praktykę po znajomości” – taką odpowiedź stanowiło w przypadku czynników istotnych dla poszukiwania przyszłego miejsca praktyk tylko 0,98% wskazań, natomiast jako kwestię nieistotną wskazało tę odpowiedź 52,45% badanych studentów. Argument o pracy w młodym zespole również nie jest istotny dla studenta, przyczyną tego może być chęć „nauki” od doświadczonego pracownika.

Podsumowanie

Praktyki studencie od lat stanowią integralną część procesu kształcenia na uczelniach wyższych. Na przestrzeni kilku ostatnich lat obserwujemy jednak zmianę podejścia do tego do tej pory negatywnie odbieranego przez pracodawców i studentów nieodłącznego elementu studiów. Kiedyś praktykant był balastem, a praktyka stratą czasu – student tylko siedział i patrzył. Dzisiaj praktyka to możliwość rozwoju, dowód świadomego studiowania i efektywnego wykorzystania czasu. To czas nabywania doświadczenia tak poszukiwanego przez pracodawców. Nawet obecnie znaleźć możemy branże, w których praktykant traktowany jest jako zło konieczne. Z drugiej strony powszechne w serwisach internetowych ogłoszenia o kolejnych naborach na praktyki organizowane przez korporacje proponujące atrakcyjne programy praktyk i drogę rozwoju, coraz częściej słyszymy również o organizowanych konkursach, w których nagrodą za rozwiązanie *case study* jest płatna praktyka w znanych przedsiębiorstwach. Odbycie praktyki staje się szansą, sposobem wyróżnienia z tłumu podobnych studentów – to specjalizacja i dopasowanie do obecnych realiów.

Na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM z inicjatywy studentów umożliwiono podejmowanie ponadprogramowych praktyk studenckich. Z roku na rok cieszą się one coraz większym zainteresowaniem. Możliwość samorozwoju, łączenia teorii z praktyką, nawiązywania kontaktów, a także świadomość zmian zachodzących na rynku pracy – to główne przyczyny, dla których studenci decydują się rezygnować z wolnego czasu czy też pracy zarobkowej na stanowisku niezwiązanym z kierunkiem studiów. Większa świadomość studentów powoduje lepsze przygotowanie absolwentów do wejścia na rynek pracy.

Literatura:

- Grzesiak J., *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, Konin 2010.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003.
- Olejniczak M., *Praktyki zawodowe w systemie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja Jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz, Wrocław 2006.
- Piechota F., Szalek A., *Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego kontekście studenckich praktyk zawodowych*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010.
- Polewka Cz., *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych*, Radom 1999.
- Praca. Kariera po wielkopolsku* – katalog powstały we współpracy studentów i pracowników biur karier z Wielkopolski w ramach projektu współfinansowanego przez UE oraz krajowe środki publiczne: „Poszerzenie możliwości działania wielkopolskich biur karier poprzez innowacyjny katalog prac.

Konstruktywne nieporozumienie. Z pamiętnika poznańskiego polonisty 2

Punktem wyjścia prezentowanych rozważań jest przewrotne pytanie: *Dlaczego polska laureatka Nagrody Nobla w dziedzinie literatury, znana, podziwiana poetka i intelektualistka, Wisława Szymborska, nie zdała egzaminu maturalnego z języka polskiego, którego... nie pisała?* Sprawa dotyczy domniemanego „obłania” matury przez autorkę *Stu pociech*, która – jak głosi tzw. miejska legenda (*urban legend*) – próbnie starała się zinterpretować własny utwór poetki, co jednak miało się jej nie udać. Ta legendarna, bo w rzeczywistości nieprawdziwa informacja, którą zdementował sekretarz Szymborskiej, Michał Rusinek, głosi, że poetka niewłaściwie, tzn. niezgodnie z kluczem maturalnym odczytała i opisała własny tekst (nadmienię, że faktyczne pisanie matury „pod klucz” nie powiodło się Marcinowi Królowi, zaś Antoniemu Liberze matura z polskiego poszła bardzo słabo).

Miejska legenda

Legenda miejska to pozornie wiarygodna informacja, która funkcjonuje w określonej grupie społecznej, rozpowszechnia się, oddziałując na świadomość zbiorową i kulturę. Często jest powielana w danych kręgach towarzyskich, społecznych, a nawet w mediach, dziś – w Internecie. Zwykle intrygująca czy wzbudzająca sensację legenda miejska silnie wpływa na wyobraźnię i emocje. Ważne jest, że *urban legend* raczej niewiele ma wspólnego z rzeczywistością empiryczną – jest bowiem fałszywa.

Informacja o tym, że Wisława Szymborska nie potrafiła zinterpretować własnego utworu poetyckiego, wzbudziła sensację w środowisku nauczycielskim już kilka lat temu. Natychmiast pojawiły się komentarze, zaczęto rozpowszechniać tę skandaliczną skądinąd wiadomość, która z dnia na dzień nabierała na sile. Sprawa dotyczyła bowiem

znanej poetki, ba! laureatki Nagrody Nobla w dziedzinie literatury! W kręgach nauczycielskich pojawiły się głosy o „chybionym pomysle”, które to określenie odnoszono do tzw. klucza maturalnego. Wieść szybko podchwycili także i uczniowie, badaj najbardziej zainteresowani z uwagi na konieczność podejścia do obowiązkowego egzaminu maturalnego z języka polskiego. Wszak to, co przydarzyło się Szymborskiej, przydarzyć mogło się każdemu zdającemu. Ta swego rodzaju plotka miejska szybko ugruntowała się w świadomości nauczających i uczących się. Zaczęto ją powtarzać, aż doszło do sytuacji, kiedy nieprawda przerodziła się w społecznie akceptowaną prawdę.

Śmiem sądzić, że historia ta wciąż istnieje w świadomości zbiorowej, nie zdezaktualizowała się, przeciwnie – umocniła, wzmacniając zarazem siłę argumentów przeciwników wciąż obowiązującej matury. Ta miejska legenda pogłębiła przekonanie, że zarówno system edukacyjny, jak i sama matura z polskiego są niewłaściwie opracowane i wymagają gruntownych zmian. Dla przykładu, na portalach internetowych wciąż można odnaleźć wypowiedzi uczniów i nauczycieli, którzy krytycznie wypowiadają się na temat obowiązujących reguł egzaminacyjnych. Za przykład niech posłużą dwa reprezentatywne wpisy internetowe – autorem pierwszego z nich jest „Astaroth”, który, odwołując się do przykładu rodzinnego, pisze:

Moja mama jest egzaminatorem i powiem Wam, że to zdanie egzaminu [maturalnego z języka polskiego – M.C.] nie zależy (...) od egzaminatora, lecz klucza, który dostaje się od OKE. Egzaminatorem może być każdy nauczyciel, który ukończył kurs. (...) A propos matury – dzisiaj właściwie nie sprawdza wiedzy, lecz schematyczność myślenia – sam fakt, że Wisława Szymborska nie zdała matury z interpretacji swojego wiersza! Także to śmiech na sali! [papilot.pl, dostęp: 21 X 2013].

Jeśli zawierzyć podpisowi pod inną wypowiedzią, głos zabrał także krytyczny „Belfer”:

No i w tym cała rzecz. Choćby odpowiedź była w 100 procentach prawidłowa, merytoryczna i logiczna to i tak niezwykle wykształcona polonistka obetnie punkty, by pokazać, że to ona jest ekspertem od języka polskiego. A wiecie, że niejaka Szymborska dostała 2 za wypracowanie o swoich wierszach. A niejaki Kurt Vonnegut to dostał pałę za wypracowanie na temat całokształtu swojej twórczości. Bo erudytki polonistki nie wiedziały, kogo oceniają. Tylko jak dać kilku tym paniusiom jedno wypracowanie do oceny, to oceny wahają się od niedostatecznej do bardzo dobrej. Wiem, bo sam byłem świadkiem takich zdarzeń i to wielokrotnie (20 lat pracy w liceum) [wiadomosci.onet.pl, dostęp: 21 X 2013].

Tym, co łączy obie grupy społeczne – nauczycieli i uczniów w przestrzeni życia szkoły – jest *urban legend*. Rodzi się pytanie: dlaczego zaczęto rozpowszechniać tę miejską legendę na temat Szymborskiej? Być może dlatego, że historia ta wydaje się prawdopodobna, ponieważ pisarz nie musi w istocie rozumieć własnego tekstu. To przecież

wnikliwi czytelnicy-krytycy narzucają sposób konkretyzacji ideowo-artystycznej dzieła; już wiele lat temu Roland Barthes ogłosił tzw. „śmierć autora”, wskazując, że dany pisarz po napisaniu określonego tekstu, książki, opowiadania, artykułu itp., w wymiarze symbolicznym umiera, „odrywa się” od swego dzieła, które rozpoczyna życie samodzielne, niezależne; pisarz nie musi rozumieć wszystkich znaczeń wpisanych w tekst, które odkrywane są przez czytelników, odsłaniają się w procesie lektury. Faktem pozostaje, że niezwykle medialny przypadek Szyborskiej stał się asumptem do budowania tożsamości wspólnotowej, dzięki niesamowitości zdarzenia wzbudzającego społeczny edukacyjny niepokój.

Demitologizacja i mit porażki

Pozbawiona głębszej refleksji szkolna akceptacja pogłosek o niemożności pozytywnego zaliczenia matury przez Poetkę wpisuje się w znaną tradycję badań nad kulturą tendencją demitologizacji sławnych i podziwianych osób. Odbrażowanie, czyli demitologizacja to proces odwrotny do mitologizacji; mitologizowanie polega na swego rodzaju uświęcaniu danej osoby, której osobowość zostaje „wybielona”. Podlegająca mitologizacji jednostka ludzka staje się bytem „czystym”, nieskazitelnym, funkcjonuje jako arcywzorzec, silnie i bezpośrednio oddziałując na społeczeństwo. To człowiek, który nie popełnia błędów, choć czasem może błędzić, jest idealny, sytuuje się ponad innymi, zdecydowanie powyżej poziomu egzystencji zwykłej, przeciętnej. Dla przykładu, w XIX stuleciu konsekwentnemu procesowi brązowania podlegał Adam Mickiewicz, którego życie i twórczość poddawano wręcz stałej mitologizacji. Proces ten przyczynił się do stworzenia legendy twórcy *Pana Tadeusza* – w kręgach intelektualistów-pozytywistów propagujących hasła społecznej użyteczności, edukowania, oświecania niższych warstw społeczeństwa, wykreowano wizerunek Mickiewicza-Poety-Człowieka-Anioła, bytu nieskazitelnego. Takie *sui generis* odczłowieczenie autora *Ody do młodości* w istocie zniekształcało wiedzę na jego temat. Niejednokrotnie zamiast historycznoliterackich rzeczowych analiz i interpretacji utworów poety, odczytywanych nawet w perspektywie jego życia, zamiast przybliżania biografii Mickiewicza bezstronnie i „obiektywnego” niuansowania egzystencji tego romantycznego geniusza, na kartach książek naukowych, w artykułach prasowych czy we wspomnieniach formułowano opinie, których zadaniem było potęgowanie wrażenie idealności, nieskazitelności Wieszcza.

Przeciwno tego rodzaju tendencjom charakterystycznym dla polskiej kultury, a więc wbrew procesom mitologizacyjnym, ostro i zdecydowanie wystąpił Tadeusz Boy-Żeleński. W 1930 roku Żeleński opublikował książkę pt. *Brązownicy*, w której obnażył fałszywość i szkodliwość kreowania legend i mitów związanych z ważnymi osobowo-

ściami polskiej kultury. Autor *Brązowników* spotkał się jednak z krytyką, z niezrozumieniem czytającej publiczności – zarzucono mu „szarganie świętości narodowych”. Lecz zarazem, dziś to dobrze wiemy, naukowy i humanistyczny wkład Boya-Żeleńskiego w proces antybrązowniczy jest faktem niezaprzeczalnym. Z czasem, mimo iż brzmieć to może zaskakująco trywialnie, zaczęto rozumieć, że Wielcy Twórcy są przede wszystkim ludźmi, a zatem borykają się z trudnościami, kłopotami, popełniają błędy, mają słabości i bynajmniej nie są doskonali, mimo wielkości myśli czy idei wpisanych w ich artystyczną spuściznę. Demitologizacja – zrzucenie z piedestału – sprzyja bowiem uczłowieczeniu, sprowadza jednostkę twórczą „na ziemię”, bliżej ludzi.

Skrótowo i bardzo pobieżnie przedstawione zjawisko mitologizacji/demitologizacji zdaje się adekwatne do medialnej współczesnej historii związanej z postacią Wisławy Szymborskiej. Również i w tym przypadku mamy do czynienia z podobnymi do opisanych tendencjami. Oto Wielka Poetka, wzorzec, jednostka wybitna, sytuowana wysoko ponad przeciętnością, nie potrafiła „właściwie” zinterpretować własnego tekstu, *ergo*: Szymborska okazała się człowiekiem takim, jak każdy inny, bo przecież popełniła „błąd”, niewłaściwie odczytała swój utwór. Medialna historia stała się historią edukacyjną, gdyż bezpośrednio dotyczy życia społeczności szkolnej, nauczycieli i uczniów. W takim ujęciu mówić możemy o demitologizacji wielkiej Poetki, która stała się bliższa każdemu, natomiast proces jej odbrazowania po raz kolejny uzmysłowił, że wielcy tego świata nie zawsze potrafią poradzić sobie z zadaniami stawianymi „maluczkiemu”.

Ale z drugiej strony medialna historia Szymborskiej przyczyniła się do powstania nowej współczesnej wersji mitu, który, podobnie jak w kulturach archaicznych, dostarcza wzorów/antywzorów myślenia, działania czy aktywności. Mit ten nazwać możemy „mitem porażki” Szymborskiej. Trochę hiperbolizując zjawisko po to, by problem wyraźnie naświetlić, stwierdzmy, że mit ten stanowi podstawę wyjaśniania systemu edukacyjnego nieakceptowanego ani przez nauczycieli, ani przez uczniów. Chodzi mianowicie o społeczną i łatwo dostrzegalną w środowisku szkolnym niechęć do jeszcze obowiązującej formuły egzaminu maturalnego z języka polskiego. Jak wiemy, prace maturalne o charakterze analityczno-interpretacyjnym wciąż oceniane są z tzw. kluczem maturalnym, który od wielu lat wzbudza kontrowersje. Pisanie matury „pod klucz” spotyka się z krytyką środowisk nauczycielskich, akademickich, bynajmniej także nie wzbudza entuzjazmu ani młodzieży, ani rodziców, prawnych opiekunów uczniów. Takie przekonanie o swoistej szkodliwości formuły maturalnej funkcjonuje również w przeciętnej świadomości społecznej.

Mit porażki Poetki ugruntował się w polskiej kulturze, stał się wiedzą pewną, choć w rzeczywistości po prostu obiegową. Ten mit podlega wręcz rytualizacji, uzasadniając domniemany nonsens pisania matury „pod klucz”. Nowi, dopiero wtajemniczani w system maturalny uczniowie, po uświadomieniu sobie konieczności interpretowania

tekstów literackich czy, w szerszej perspektywie, tekstów kultury zgodnie z narzuconym wzorcem, matrycą myśli, zwykle mają już świadomość mitu porażki Szymborskiej, o którym wiedzę nabyli jeszcze przed bezpośrednimi działaniami przygotowującymi ich do egzaminu maturalnego w szkole ponadgimnazjalnej. Z jednej strony mit porażki utwierdza uczniów w przekonaniu o absurdalności ograniczających wolność wypowiedzi regułach egzaminu maturalnego. A z drugiej – dla nauczycieli stanowić może relatywnie silny argument, który można by wykorzystać, wskazując „błędy” systemu edukacji. Tym samym, zauważmy to wyraźnie, mit porażki Szymborskiej wpływa na konstruowanie wspólnoty nauczycielsko-uczniowskiej. Pamiętać bowiem trzeba, że ważną funkcją każdego mitu jest spajanie, konsolidacja określonej społeczności w mit wierzącej.

Po jednej stronie barykady

Nazwisko Szymborskiej oddziałuje na uczniowską i nauczycielską wyobraźnię. Pamiętając osiągnięcia poetki, przede wszystkim przywołany fakt otrzymania przez nią Nagrody Nobla w dziedzinie literatury w 1996 roku, czytający uczniowie i nauczyciele łatwo ulec mogą jej kulturowemu autorytetowi; zdaje się, że natura ludzka skłonna jest do ulegania powadze autorytetów czy osób wzbudzających respekt, cieszących się dobrą lub złą reputacją. Swoisty efekt autorytetu przyczynia się do zawierzenia, uwiarygodnia „fakty” związane z osobą autorytetem obdarzoną.

Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, kto zainicjował powielanie informacji zasłyszanej na temat jakości (a raczej braku jakości) egzaminu maturalnego Wisławy Szymborskiej. Czy tego rodzaju informacja przychodzi w sukurs uczniom? A może często nieświadomioną satysfakcją z tego „faktu” czerpią nauczyciele? Można uznać, że dla każdej z wymienionych grup szkolnych, konstytuujących edukacyjną rzeczywistość, wiadomość ta w jakimś sensie zdaje się przydatna. Niewątpliwie bowiem informacja o Szymborskiej ma charakter zwrotny. Każdy z uczestników tego negatywnego, bo negującego wartość egzaminu maturalnego aktu komunikacji, zachowuje się adekwatnie do wyznaczonego przez daną grupę horyzontu oczekiwań, własnych i społecznych, formułując werbalną lub pozawerbalną, często emocjonalną reakcję potwierdzającą słuszność wyrażanych sądów. W istocie obie grupy społeczne w obrębie wspólnoty szkolnej świadomie lub nieświadomie odpowiadają na wzajemne, własne i wspólne, oczekiwania. Tym samym wzmacniają (się) i, poprzez negację obowiązującego systemu edukacyjnego, konstytuują jedność na poziomie wartości w obrębie wspólnoty szkolnej. Uczniowie zyskują potwierdzenie „faktu” o Szymborskiej u nauczycieli, a z drugiej strony – nauczyciele wtórują uczniom w krytyce obowiązującego systemu maturalnego. Obie

zainteresowane strony – nauczyciele i uczniowie – mimo braku komunikacji wymiennej sądów krytycznych i racjonalizacji medialnej informacji, pomimo iż nie ustalały stanu swej porozumiewawczej wiedzy, wspólnie założyły jej prawdziwość, faktyczność. Nauczyciele oraz uczniowie powtarzając informację, łączą się w jej wspólnym rozumieniu, interpretują „fakty” rzeczywistości medialnej i na ich podstawie budują społeczne porozumienie, wytwarzają spajający system wartości. Zarazem oznacza to, że władzę samodzielnego i krytycznego sądzenia niejednokrotnie przyćmiewają emocje, rodzące się wskutek wrażenia, które mit porażki Szymborskiej dostarcza.

Starając się zrozumieć przedstawioną historię i jej wpływ na poziom życia szkoły, należy zastanowić się, dlaczego jednak tak wielu uczniów i nauczycieli nie potraktowało (a wręcz śmiem sądzić, podkreślając: wciąż nie traktuje!) informacji „medialnej” na temat matury Szymborskiej krytycznie? Przecież chyba lepiej założyć cząstkowość, fałszywość czy nietrafność społecznie akceptowanych sądów, niż ufać im bezrefleksyjnie.

Błędne przekonania spajają wspólnotę

Na poziomie życia szkoły komunikacja interpersonalna między nauczycielami a uczniami staje się w istocie komunikacją publiczną, tak jak instytucją publiczną jest szkoła wraz z przestrzenią niezbędną do jej prawidłowego funkcjonowania. Wielokrotnie powtarzany fakt społeczny, związany ze zjawiskiem repetycji, przyczynia się do zawieszenia krytycznego oglądu świata, usypia samodzielność myślenia i, co istotne, staje się wiedzą pewną. W odniesieniu do faktów empirycznych, wiedza ta jest niewątpliwie błędna, lecz w odniesieniu do poziomu współistnienia i współfunkcjonowania wspólnoty szkolnej, tworzonej dzięki wymianie informacji nieweryfikowalnych, wiedza ta sprzyja integracji środowiskowej. Oczywiście, powtórzmy, jest ona w istocie wiedzą obiegową, „potoczną”. Jednak zarówno nauczyciele, jak i uczniowie aprobują ją, bo jest łatwa do zaakceptowania, a trudna do odrzucenia. Ma ona charakter redukujący kwestie merytoryczne, znacząco osłabia krytyczny punkt widzenia, co znaczy: negatywnie oddziałuje na samoświadomość jednostki. Wiedza obiegowa wytwarza się bowiem wówczas, gdy myślimy „na skróty”; zamiast zjawiska czy opinie poddać wnikliwej merytorycznej analizie, propagatorzy wiedzy obiegowej podtrzymują ją, zachowując się tak, jak większość, albo tak, jak sugeruje czy wprost wskazuje cieszący się autorytetem nauczyciel-przewodnik. Warto mieć na względzie, że uczniowie-studenci, nawet instynktownie, często naśladują nauczyciela-wykładowcę, osobę cieszącą się określonym autorytetem; naśladowanie daje pewność głoszonych racji przy założeniu, że większość ma rację lub też, że rację ma nauczyciel-ekspert w swej dziedzinie, pełniący z grupie edukacyjnej rolę jednostki objaśniającej świat (kultury). Eliminacja krytycznego osądu zjawisk i sytuacji

w wymiarze indywidualnym destrukuje „ja”. Dlatego oddziaływanie fałszywej wiedzy obiegowej na świadomość ludzką zdaje się bardzo istotne.

Omawiane zjawisko mitu porażki Szymborskiej konstruuje współpartnerstwo w negacji, staje się jakby dorobkiem konwersacyjnym grupy szkolnej, wiedzą obiegową, ale wspólnie przez nauczycieli i uczniów wypracowaną. I uczniowie, i nauczyciele, współtworząc szkolną wspólnotę edukacyjną, niewątpliwie wpływają na siebie, wzajemnie motywują się, dzieląc wiele tożsamyh przekonań na temat rzeczywistości. Tym samym tworzą wspólnotę doświadczeń życiowych. Wśród członków szkolnej grupy przekonań rodzi się *sui generis* idea etosu zbiorowego: niemożności zaakceptowania obowiązującego systemu edukacyjnego, co w istocie przyczynia się do konsolidacji poczucia przynależności do tejże grupy i związanego z nią systemu wartości. Można wręcz zaryzykować następujące stwierdzenie: to spajające komunikacyjne nieporozumienie gwarantuje bezpieczeństwo obu zainteresowanym stronom. Uczniowie, choćby intuicyjnie, wiedzą czy czują, że nauczyciel z większą wyrozumiałością oceniać musi ich prace, bo przecież ma na względzie sytuację Noblistki, a z drugiej strony – bezpiecznie czuć się może również nauczyciel, gdyż objaśniając system maturalny, pozwala sobie na lepsze wczucie się w trudną sytuację swych podopiecznych, zmagających się z trudną sztuką interpretacji literatury; wykładowca lepiej rozumie kłopoty uczniowskie związane z interpretacją określonego tekstu kultury. Taka sytuacja rodzi zatem dwustronny sens podejmowanych w szkolnej klasie działań edukacyjnych, mimo jednoznacznego fałszu głoszonych przekonań. To wzajemne warunkowanie i oddziaływanie uczniowsko-nauczycielskie dotyczy wymiany, w której nie chodzi tylko o „bezpośrednią koordynację zachowań obserwowalnych, lecz także o uzgadnianie przekonań, opinii i postaw wobec rzeczywistości. Zmniejszenie rozbieżności między obrazem świata i sposobem oceniania jest dla osób mających współdziałać bardzo ważne” [Z. Nęcki, 1992, s. 71].

Oczywiście mowa o mechanizmie identyfikacji: na gruncie skonstruowanego wspólnie świata, kształtujemy wszakże wspólny język, który oddziałuje na wspólne rozumienie rzeczywistości, łączy jej członków. W takim ujęciu komunikacja między uczniami i nauczycielami konstruuje wspólnotowość, wytwarza i ugruntowuje ją. Nieporozumienie staje się zatem czynnikiem budującym, konstruujący wspólny świat, mimo wyraźnej redukcji tegoż do jednego tylko, co więcej: zniekształconego medialnie zjawiska.

Subiektywne zakończenie

Trudno orzec, kto bardziej dał się wplątać w tę gęstą sieć-strukturę nieporozumienia... Czy uczniowie z „winy” nauczycieli? Czy nauczyciele z powodu błędu uczniów? Jedno wydaje się pewne: obie te grupy życia szkoły zostały urzeczzone wręcz fantastycz-

ną wizją świata podłamanego, pękniętego z powodu mitu porażki Poetki. Jednak, jak sądzę, takie widzenie rzeczywistości nie rozsądza jej, lecz ją re-konstruuje: konstruuje świat powtórnie, na nowo – i go umacnia.

O funkcjonowaniu mitu porażki Szyborskiej dowiedziałem się kilka lat temu, rozpoczynając karierę nauczycielską. W tym czasie mogłem wielokrotnie obserwować reakcje innych nauczycieli i wielu uczniów na obiegowy „fakt” medialny. Dziś staram się myśleć, że historia ta sprowadza się do kwestii konstruktywnego nieporozumienia. W takiej perspektywie przekonania i uczniów, i nauczycieli mają intencję współdziałania, paradoksalnie: negacja i krytyka stają się fundamentem współpracy, podtrzymują szkolny ład i funkcjonują jako komunikacyjna forma jego ekspresji. Dzięki temu w przestrzeni życia szkoły stworzona zostaje taka rzeczywistość komunikacyjna, która stanowi o wspólnotowości, nie dzieli, lecz łączy jednostki, nauczycieli i uczniów.

Z drugiej jednak strony sytuacja wciąż wzbudza mój niepokój. Brak zmysłu krytycznego w społeczności szkolnej w odniesieniu do zjawisk „powszechnych”, medialnych, jest epistemologicznie niebezpieczny. Nauczyciele, szczególnie poloniści, winni zachęcać swoich podopiecznych do intelektualnej dociekliwości, rozwijać ich zdolność krytycznego wglądu w rzeczywistość empiryczną, wynikającą z właściwej, bo racjonalnej i indywidualnej postawy myślowej wobec zjawisk w świecie zachodzących. Współczesna szkoła, pomimo że podlega procesom myślowej uniformizacji, musi koniecznie kształcić postawę nieufności wobec kultury masowej, mass mediów, świata narzuconego. Łatwo ulec przecież złudzeniu, że mit porażki Szyborskiej to wiedza „obiektywna” i „powszechna”, a przecież jest ona medialnie wytworzona i zamiast świat odsłaniać, funkcjonuje jako zasłona, dająca poznającym podmiotom, uczniom i nauczycielom, złudzenie rozpoznania rzeczywistości realnej i jej zrozumienia, co jednak nie jest niczym innym jak właśnie złudzeniem dotarcia do jakiejś prawdy ostatecznej, przekonania, iż ze światem można nawiązać prosty, nieskomplikowany kontakt – i że w ogóle uzyskaliśmy kontakt z rzeczywistością. Słusznie zauważył Marek Więclaw, który w artykule dotyczącym pojęcia obiektywności wiedzy pisze: „Choć jednostka wyrasta ze wspólnoty, którą ją ukształtowała, to jej istotową cechą wydaje się zdolność do demaskowania, przekraczania i uwalniania się ze swych społecznych determinant i krytycznego penetrowania coraz to głębszych stereotypów myślenia i działania, w jakie grupa zapatruje jednostkę w procesie wychowania i edukacji” [M. Więclaw, 2005, s. 25].

Nauczyciele i uczniowie, uczestnicy procesu edukacyjnego, niejednokrotnie szukają porozumienia komunikacyjnego na poziomie i emocjonalnym, i intelektualnym. Paradoksalnie jednak, przyczynkiem do ich porozumienia, budowania edukacyjnej wspólnoty, stać się może nieporozumienie (miejska legenda) o poważnych konsekwencjach dydaktycznych. Aprobując określony „fakt” społeczny (medialny), konstruują wspólnotę wymienialnych doświadczeń, przekonań i wrażeń. W ten sposób – na zasadzie

identyfikacji, obopólnego zrozumienia, a także naśladownictwa – kreują międzyosobową, a jednocześnie społeczną więź (edukacyjną). W takim rozumieniu błędne przekonania uczniów i nauczycieli sprzyjają współdziałaniu: negacja staje się podstawą współpracy. Poziom doświadczeń indywidualnych oddziałuje na doświadczenia zbiorowe, społeczne. Okazuje się więc, że negacja i krytyka mogą stanowić podstawę edukacyjnego ładu społecznego, być jego formą ekspresji komunikacyjnej.

Literatura:

Chołody Mariusz, *Czytać i uczyć czytać*, „Polonistyka” 2013 nr 6, s. 25-28.

Komunikacyjne kompetencje nauczycieli, red. H. Kwiatkowska, M. Szybisz, Warszawa 1997.

Nęcki Zbigniew, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław 1992.

Rothenbuhler Eric W., *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, tłum. J. Barański, Kraków 2003.

Strony internetowe: papilot.pl, wiadomości.onet.pl.

Więclaw Marek, *Uwagi o pojęciu obiektywności wiedzy*, [w:] *Kultura. Komunikacja. Podmiotowość. Szkice epistemologiczno-kulturoznawcze*, red. Krystyna Zamiary, Poznań 2005.

Keywords and abstracts

(in the order of publication)

Włodzimierz Heller,

Is YouTube redefining the private – public relation?

Keywords:

private-public relation, YouTube, videoblogs, participatory culture, community

Abstract:

The author of the text advances a thesis that participation in the ‘life’ of YouTube by creating and by sharing the works of others favours establishing contacts with new people and fosters social connections. This creates a need for modification and redefinition of the boundaries between the private and the public sphere of life. The first part of the paper presents the traditional model of the private-public relation, while the following one constitutes an attempt at formulation of a conceptual framework concerning the use of YouTube services.

Dominika Szymańska,

Gender differences in the area of interpersonal communication

Keywords:

gender, language skills of men and women, non-verbal communication, friendship relations.

Abstract:

The paper „Gender differences in the area of interpersonal communication” is devoted to the subject of communication in the context of gender. It constitutes an attempt at synthesis of study results in this field. The author identifies the differences in the verbal communication of men and women in the aspects of friendship, family, social media, as well as non-verbal communication.

Anna Maria Janiak,

Difficult conversations between doctors and patients

Keywords:

communication, ethics, doctor-patient relations, communication barriers, personalism

Abstract:

The aim of the paper is to bring attention to the role of the relations existing between doctors and patients. The text addresses especially the issues of interpersonal communication in contemporary Polish Clinical Medicine, which is considered an open problem. Particular sections of the paper are devoted to the subjects of patient-centered care, the quality of communication and the related problems, communication barriers and strategies for overcoming them.

Elżbieta Strzelczak,

People with speech impairment in interpersonal contacts

Keywords:

speech impaired, AAC user, communication systems, AAC user's dictionary, recipient of a message

Abstract:

The author of the paper sets out to raise awareness of communication problems of the speech impaired in the society. The text presents different augmentative and alternative communication systems. Moreover, it discusses the conditions for good communication as well as communication barriers encountered in augmentative and alternative communication.

Magdalena Pasteczka,

„MÓWik – the speech prosthesis” as a communication aid for the speech impaired

Keywords

communication, speech prosthesis, Augmentative and Alternative Communication, Picture Communication Symbols, Pictogram Ideogram Communication

Abstract:

The author of the paper focuses on communication challenges faced by the speech impaired. The paper describes people relying on augmentative and alternative communication. In the final section of the text the author presents, with the help of examples, an application which serves as a kind of a speech prosthesis.

Mariusz Dembiński,

Educational formation of the public sphere

Keywords:

action (educere, educare i edocere), education (educere, educare i edocere), logos, educatiology, formability, habitus, public sphere

Abstract:

In the heart of the author's considerations is the endeavour to explain the dependence of the public sphere on education and logos within the category of educatiology. In order to explain this dependence he refers to certain research tools (theoretical considerations) from which the forms of education (educere, educare, edocere), through performativeness of actions (archein, energeia and pratein) may introduce unexpected changes into the sphere of social practice, whose habitus – standing in relation with the public sphere – may impede the introduction of changes. Therefore, the most important aim of the paper is to demonstrate the dependence of the public sphere and habitus on educatiology.

Monika Frątczak,

Internet user as an active recipient. The compensatory function of humour and satire based on the example of the cartoons of Marek Raczowski

Keywords:

Internet, comment, satire, cartoons, society, pop culture

Abstract:

The author presents examples of humour and satire which reveal the compensatory function of Raczowski's works. An Internet user is not a passive recipient, but becomes an active participant of the interactions between the recipients of art. Humorous comments lead the community to discussion and mutual support in the midst of the surrounding world.

Małgorzata Dyrlica,

Between words and music. A sketch in musical interpretation

Keywords:

interpretation, performance, translation, comprehension, text, message, musical piece

Abstract:

In the paper, the author focuses on the act of interpretation as a crucial element in all forms of communication and comprehension. Based on a hermeneutic act of translation by George Steiner, she demonstrates similarities and differences between musical

interpretation and interpretation made by a translator in the act of verbal text translation. She considers the great variety of musical text types and, consequently, the multitude of forms of interpretation. She also identifies obstacles to approaching a musical work as a form of a communicative message. At the same time, she recognises interpretation which pursues meaning as something which unites all attempts to understand the Other, even those which deal with his work, such as a musical piece.

Emilia Golińska,

Communicative competencies of volunteers. Problem analysis on the basis of emotional intelligence of volunteers.

Keywords:

volunteer group, leader, communicative competencies, volunteer work, synergy effect

Abstract:

The author of the paper provides two profiles of a volunteer based on the types of personality, and demonstrates the benefits of helping others. She devotes special attention to the functioning of a volunteer group and communicative competencies of a volunteer. The paper also presents the results of a questionnaire study performed in the Volunteer Center in Pleszew.

Marlena Kaźmierska, Włodzimierz Heller,

On the unique character of the interpersonal relations of the volunteer and the beneficiary

Keywords:

volunteer, transmission, communication barriers, verbal communication

Abstract:

The authors of the paper undertake to describe the process of communication between the volunteer and the beneficiary. They specify the most important terms and define the process of communication, but also pursue the optimal way of building good relations in volunteer work. In the search for a solution to the problem, the authors direct their attention to, among others, the Buberian „I – You” relation.

Monika Chorab,

Interpersonal communication and the challenges concerning the set of social roles undertaken by the academic youth

Keywords:

student, social role, conflict, verbal communication, non-verbal communication

Abstract:

The author of the paper focuses on the problems and dilemmas faced by students who are in the position of having to reconcile multiple social roles. These students are unable to cultivate relations with all the members of the groups. The solution is to establish new, individual strategies of communication with carefully selected members of those groups, resulting in satisfying and positive relations which influence development and social functioning.

Paulina Zalewska,

The parent as a creator of preschool educational space

Keywords:

organisation, organisation's environment, cooperation, parents, partners of an educational institution, creator, educational space

Abstract:

Based on theoretical approach as well as on own observations, the author sets out to demonstrate the role of the parent as a creator of educational space, that is serving as an example of the interpersonal relations and mutual influence between these two areas within an institution's educational space. The discussed issue is not a new phenomenon, therefore, the aim of the paper is merely to bring the problem into the reader's attention and inspire reflection.

Joanna Ślázak,

The influence of a child's environment on their level of communication

Keywords:

speech, language, stages of speech development, child's living environment, family

Abstract:

The author approaches the problem of a child's speech development. She considers the determining factors, the elements which influence the process positively and negatively, and actions that need to be taken to prevent disturbances in communication of young children. In order to study the process of speech development in a comprehensive manner, the author begins her analyses by defining speech and identifying the importance of language in everyday life of a child. The following part of the text has been devoted to the presentation of biological and environmental factors which determine speech development. Finally the author considers the effect of the awareness and persistence of the parents in supporting the child in the process language acquisition.

Feliksa Piechota, Anna M. Janiak, Emilia Szymczak,

Internship, the way to go. Students' preferences in decisions regarding their first job

Keywords:

internship, career office, employer, job market, soft skills

Abstract:

The authors of the paper take on the subject of extracurricular internship program of the Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz. They analyse the preferences of the students regarding the place and the terms of participation in student internships. The conclusions of research and analyses may prove helpful in the organisation of mandatory student internship programs.

Mariusz Chołody,

A constructive misunderstanding. From the diaries of a Polish teacher from Poznań 2

Keywords:

urban legend, mythicisation, demythologisation, public communication

Abstract:

The author of the paper presents urban legends as an example of a factor which facilitates communication of the participants of the educational process. False beliefs of teachers and students contribute to establishing emotional and intellectual agreements. In the act of negation, critique and demythologisation of fabled characters he sees a ground for the building of social order.