



Wyższa Szkoła Humanistyczna  
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej  
w Szczecinie

# EDUKACJA HUMANISTYCZNA

Półrocznik  
myśli społeczno-pedagogicznej

Nr 2 (37), 2017



Międzynarodowe Centrum Dialogu  
Międzykulturowego i Międzyreligijnego  
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wersja drukowana jest wersją pierwotną

INDEX  COPERNICUS  
I N T E R N A T I O N A L

Szczecin 2017

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Wojciech Oleszak – przewodniczący, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska  
Kazimierz Kozłowski – zastępca przewodniczącego, Uniwersytet Szczeciński, Polska  
Beáta Balogová, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja  
Tadeusz Bąk, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. B. Markiewicza w Jarosławiu, Polska  
Erik Bratland, Nord University – Nesna, Norwegia  
Claudia-Florentina Dobre, Uniwersytet Bukareszteński, Rumunia  
Milan Duriš, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja  
Stanisław Fel, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska  
Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska  
Jarmila Honzíkóvá, Zachodnioczeski Uniwersytet w Pilźnie, Czechy  
Kamil Kardis, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja  
Pavel W. Kostenok, Południowo-Uralski Państwowy Instytut Sztuki, Rosja  
Antonina Kowalewa, Moskiewski Uniwersytet Humanistyczny, Rosja  
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska  
Janusz A. Majcherek, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska  
Josef Malach, Uniwersytet Ostrawski, Czechy  
Andrzej Niesporek, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska  
Bogusław Pietrulewicz, Uniwersytet Zielonogórski, Polska  
Czesław Plewka, Politechnika Koszalińska, Polska  
Irina Polekhtova, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. Łomonosowa, Rosja  
Henryk Skorowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska  
Izabela Skórzyńska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska  
Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska  
Janusz Sztumski, Górnośląska Szkoła Handlowa, Polska  
Ladislav Várkony, Instytut Technologii w Dubnicy, Słowacja  
Anna Wachowiak, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska  
Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska  
Robert Woźniak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska  
Dariusz Zajac, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL OFFICE COMMITTEE

REDAKTOR NACZELNY Eunia Baron-Polańczyk  
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO Anna Oleszak  
SEKRETARZ REDAKCJI Marta Musiej, Monika Urbanik-Pająk  
CZŁONEK KOMITETU Grzegorz Dudarski  
CZŁONEK KOMITETU Renata Kasperska

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Pedagogika – Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Socjologia – Marek Woś – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Psychologia – Zbigniew Nęcki, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie  
Dydaktyka – Alina Tomaszewska, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Językoznawstwo, literaturoznawstwo – Barbara Popiel, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Poradnictwo zawodowe – Aneta Klementowska, Uniwersytet Zielonogórski  
Nauki o zarządzaniu – Renata Kasperska, Uniwersytet Zielonogórski  
Media w edukacji – Jacek Jędrzykowski, Uniwersytet Zielonogórski  
Prawo – Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Nauki o bezpieczeństwie – Wojciech Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie  
Ergonomia – Andrzej Lasota, Uniwersytet Zielonogórski

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Alla Matuszak, Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Rosja – język rosyjski  
Jarek Janio, Santa Ana College, Santa Ana, California, USA – język angielski  
Barbara Popiel, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska – język polski

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Marek Hajdukiewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

KOREKTOR / PROOFREADER Barbara Popiel

PROJEKT OKŁADKI / COVER DESIGN Piotr Mączka

Adres redakcji: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie  
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15, tel. (91) 422 04 22, fax (91) 4424 14 95, e-mail: redakcja@wshtwp.pl www:  
<http://edukacja.humanistyczna.wshtwp.pl>

© Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2017

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie

70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15

[www.wshtwp.pl](http://www.wshtwp.pl)

ISSN 1507-4943

Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie

Szczecin 2017

[www.twp.szczecin.pl](http://www.twp.szczecin.pl)

Nakład: 100 egz.

Skład i łamanie: Konrad Adamek

Druk i oprawa: blurIT.pl

## SPIS TREŚCI

Od Redakcji.....	5
------------------	---

### STUDIA I ROZPRAWY

Henryk Skorowski, <i>Dialog podstawą wielokulturowości i wieloreligijności</i> .....	7
Stanisław Gulak, <i>Pogranicze kultur. Serbowie i Chorwaci</i> .....	13
Marek Melnyk, <i>Ukraińcy i Polacy. Pojednani Ewangelią</i> .....	23
Sylwia Jaskuła, Leszek Korporowicz, <i>Współczesne paradygmaty dialogu międzykulturowego</i> .....	33
Magda Urbańska, <i>Wartość dialogu – na przykładzie mediacji w środowisku międzykulturowym</i> ....	45
Andrzej Kawecki, <i>Społeczne wsparcie policji w kształtowaniu lokalnego bezpieczeństwa</i> .....	55
Krzysztof Kupiński, <i>Paula Ricoeura metoda interpretacji</i> .....	69
Barbara Popiel, <i>E-edukacja: zarys wybranych zjawisk edukacji nieformalnej w blogosferze</i> .....	85
Henryk Raszkievicz, <i>Semiotyczne self a poznanie, przeżycie i tożsamość w koncepcjach psychologicznych</i> .....	99
Dinh Xuan Khoa, Thai Van Thanh, <i>The role of heads of academic divisions at pedagogical universities in the context of Vietnam’s comprehensive reform in education and training</i> .....	113

### DONIESIENIA Z BADAŃ

Tatyana Noskova, Tatyana Pavlova, Olga Yakovleva, Eugenia Smyrnova-Trybulska, <i>Programmed and audiovisual learning – the stages of information technology implementation in the educational practice</i> .....	123
Lubomír Žáčok, Alena Očkajová, Milan Bernát, Renáta Bernátová, <i>Verification of a new textbook for the “Technology” subject in an innovated state educational programme</i> .....	139

### RECENZJE

Jeffrey Pfeffer, <i>Przywódcztwo. Mity i prawda</i> , przeł. B. Józwiak, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2017, ss. 284 (Barbara Popiel) .....	153
Marilee Adams, <i>Change your questions change your life: 10 Powerful Tools for Life and Works. Discover the power of question thinking</i> , Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, California 2009, ss. 199 (Julia Podwysocka) .....	158

INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI.....	163
---------------------------------	-----

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓLROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA .....	167
--	-----

## CONTENTS

From the Editor .....	5
-----------------------	---

### DISSERTATIONS

Henryk Skorowski, <i>Dialogue as the basis of multiculturalism and multi-religiosity</i> .....	7
Stanisław Gulak, <i>On the Brink of Cultures – Serbs and Croats</i> .....	13
Marek Melnyk, <i>Ukrainians and Poles. Reconciled by the Evangel</i> .....	23
Sylwia Jaskuła, Leszek Korporowicz, <i>Contemporary paradigms of intercultural dialogue</i> .....	33
Magda Urbańska, <i>The value of dialogue at the example of mediation in a multicultural environment</i> .....	45
Andrzej Kawecki, <i>Police social support in forming the local security</i> .....	55
Krzysztof Kupiński, <i>Paul Ricoeur's method of interpretation</i> .....	69
Barbara Popiel, <i>E-learning: the outline of the selected issues of the non-formal education in the blogosphere</i> .....	85
Henryk Raszkiewicz, <i>Semiotic self and cognition, experience and identity in the psychological conceptions</i> .....	99
Dinh Xuan Khoa, Thai Van Thanh, <i>The role of heads of academic divisions at pedagogical universities in the context of Vietnam's comprehensive reform in education and training</i> .....	113

### REPORTS OF THE RESEARCH

Tatyana Noskova, Tatyana Pavlova, Olga Yakovleva, Eugenia Smyrnova-Trybulska, <i>Programmed and audiovisual learning – the stages of information technology implementation in the educational practice</i> .....	123
Lubomír Žáčok, Alena Očkajová, Milan Bernát, Renáta Bernátová, <i>Verification of a new textbook for the “Technology” subject in an innovated state educational programme</i> .....	139

### REVIEWS

Jeffrey Pfeffer, <i>Przywódstwo. Mity i prawda</i> , translated by B. Józwiak, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2017, pp. 284 (Barbara Popiel).....	153
Marilee Adams, <i>Change your questions change your life: 10 Powerful Tools for Life and Works. Discover the power of question thinking</i> , Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco, California 2009, pp. 199 (Julia Podwysocka).....	158

INFORMATION ABOUT THE UNIVERSITY LIFE .....	163
---	-----

### REGULATIONS ON HOW TO PREPARE MATERIALS FOR PUBLICATION IN THE

SEMI-ANNUAL .....	167
-------------------	-----

## Od Redakcji

Wraz ze wzrostem złożoności kulturowej współczesnych społeczeństw rośnie znaczenie międzykulturowej edukacji. Do najważniejszych zadań tejże edukacji należy szerzenie potrzeby prowadzenia dialogu międzykulturowego – dialogu, który nie ma na celu przekonywać do swoich racji, ale pozwala spojrzeć z innej perspektywy, aby można dostrzec to, co naszemu postrzeganiu wcześniej się wymykało. Dialog międzykulturowy jest obecnie przedmiotem licznych debat z zakresu nie tylko nauk politycznych, lecz także z zakresu nauk społecznych, filozofii czy teologii. Czytelników pragnących zgłębić te współcześnie aktualne zganienia zapraszamy do lektury artykułów otwierających niniejszy numer, przygotowanych przez Autorów współpracujących z Międzynarodowym Centrum Dialogu Międzykulturowego i Międzyreligijnego Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

W bieżącym numerze prezentujemy ponadto studia i rozprawy z zakresu psychologii, pedagogiki oraz nauk o bezpieczeństwie. Liczymy, że zaciekawia Państwa również wyniki badań zaprezentowane w artykułach obcojęzycznych, przesłane do Redakcji z ośrodków zlokalizowanych w Rosji oraz Słowacji.

Składamy serdeczne podziękowania Autorom za współpracę przy tworzeniu czasopiśma oraz Recenzentom za cenne uwagi, które wpływają na utrzymanie wysokich standardów publikacji. Dziękujemy za życzliwość i zaangażowanie.

Jednocześnie pragniemy poinformować, że pod adresem: [www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja/](http://www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja/) dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru czasopiśma oraz numerów archiwalnych.

Zapraszamy do współpracy i życzymy ciekawej lektury.

*Zastępca Redaktora Naczelnego  
Anna Oleszak*



Henryk Skorowski  
Uniwersytet Stefana Wyszyńskiego  
w Warszawie

### DIALOG PODSTAWĄ WIELOKULTUROWOŚCI I WIELORELIGIJNOŚCI

Dialog wszedł na stałe do współczesnej rzeczywistości społecznej. W najbardziej ogólnym ujęciu oznacza on rozmowę, której celem jest wymiana myśli i poglądów. W tym sensie dialog to synonim rozmowy, w odróżnieniu od monologu, czyli dłuższej wypowiedzi jednej osoby. Dialog jest zatem sposobem komunikacji międzyludzkiej, w której podmioty pojedyncze bądź zbiorowe dążą w szczególny sposób przez słowo do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania<sup>1</sup>. Tak rozumiany dialog kryje w sobie kilka istotnych i fundamentalnych elementów.

Pierwszym nieodzownym elementem dialogu jest nawiązanie wzajemnego kontaktu przez poszczególne – pojedyncze lub wspólnotowe – podmioty, ich wzajemne zbliżenie i spotkanie. Trudno tu o jednolite, precyzyjne określenie. Chodzi po prostu o ten element, który w swej najgłębszej istocie powoduje zniwelowanie izolacji podmiotów, to znaczy ich pozostawanie w oddaleniu. Podmioty (człowiek jako jednostka lub wspólnota osób), które tkwią tylko i wyłącznie w świecie własnych przekonań, zamknięte w ścianach swojej prawdy, niedostępne w sferze własnych decyzji, izolują się w świecie swego egoizmu i zrywają jakikolwiek kontakt między sobą. W dialogu zatem musi być wzajemny kontakt. Rzetelny dialog wyrasta bowiem z pewnego założenia, które musi zostać przyjęte – wyraźnie lub milcząco – przez obydwie podmioty dialogu: nie są one w stanie poznać prawdy o sobie ani prawdy, ku której dążą, jeśli pozostają w świecie swoich przekonań, czyli w świecie wzajemnej od siebie izolacji. Poznać bowiem prawdę można tylko i wyłącznie w bezpośrednim kontakcie. Spotkanie oraz nawiązanie kontaktu uznać zatem należy niejako za warunek wstępny, a jednocześnie nieodzowny każdego dialogu<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. Jan Paweł II, *Ewangelizacja jest dialogiem z człowiekiem. Spotkanie z młodzieżą w Parc-des-Princes, 1 VI 1980*, [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne*, t. 3, Warszawa 1984, s. 439.

<sup>2</sup> Jan Paweł II, *Dialog na rzecz pokoju wyzwaniem dla naszych czasów. Orędzie na XVI Światowy Dzień Pokoju 1 I 1983*, [w:] Paweł VI, Jan Paweł II, *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, Rzym – Lublin 1987, s. 6.

Drugim fundamentalnym elementem jest dochodzenie do prawdy. W tym miejscu należy dokonać istotnego dopowiedzenia: chodzi o wspólne poszukiwanie i dojście do prawdy. W istocie bowiem w dialogu zawsze chodzi o prawdę, czyli dążenie do uzyskania obrazu zgodnego z rzeczywistością<sup>3</sup>. Ten element jest najtrudniejszy; wynika to z oczywistego faktu, że żaden z podmiotów nie jest do końca posiadaczem prawdy, a jedynie zbliża się do niej. Istotne, by owo dochodzenie do prawdy z różnych stron dokonywało się nie w izolacji i separacji, lecz wspólnym wysiłkiem<sup>4</sup>. Dopóki bowiem podmioty dialogu próbują dociec prawdy ze swoich wyizolowanych pozycji, dodatkowo jeszcze z przekonaniem, że ową prawdę już posiadają – są ofiarami częściowego złudzenia. Nie ulega bowiem wątpliwości, że pełna prawda jest zawsze owocem wspólnych doświadczeń, przemyśleń i przemiany punktów widzenia obu podmiotów. To rzeczywiste, a jednocześnie wspólne poszukiwanie prawdy jest jednak wielorako warunkowane. Dwa uwarunkowania wydają się nieodzowne.

Pierwszym jest wolność partnerów dialogu. To uwarunkowanie fundamentalne, ponieważ nie ma wspólnego poszukiwania i dochodzenia do prawdy tam, gdzie pojawia się zależność jednego partnera dialogu od drugiego. Chodzi o ten rodzaj zależności, który ma charakter dominacji. W tym sensie wolność warunkuje dochodzenie do prawdy: żaden z partnerów nie zmusza drugiego do bezwzględnego podporządkowania się swoim poglądom i przekonaniom, a wręcz przeciwnie, pozostawia mu niezależność decyzji. Nie może zatem we wspólnotowym poszukiwaniu prawdy, a to jest istotą dialogu, jeden podmiot dawać drugiemu odczuć, że góruje nad nim w zakresie posiadania prawdy. Wolność jako nieodzowny warunek poszukiwania i dochodzenia do prawdy umożliwia niejako „wczuwanie się” w punkt widzenia drugiego partnera dialogu. Jan Paweł II stwierdza: „Dialog musi zmierzać do tego, by uznane były specyficzne właściwości i odrębności poszczególnych ludzi i grup z zachowaną przestrzenią wolności”<sup>5</sup>. Nie chodzi przy tym tylko o grzeczność, lecz również o uznanie, że partner ze swego punktu widzenia zawsze ma także trochę racji. W ten sposób obie strony wznoszą się niejako ponad siebie, dążąc ku wspólnocie jednego i tego samego punktu widzenia na sprawy i rzeczy, których dialog dotyczy. Partnerzy podejmujący dialog są tym samym gotowi prawdę drugiego partnera uczynić częścią własnej prawdy<sup>6</sup>.

Drugim warunkiem wspólnego poszukiwania i dochodzenia do prawdy jest autentyczność uczestników dialogu. Autentyczność oznacza tu w gruncie rzeczy uczciwe i poważne traktowanie partnera. Żadna ze stron nie może „odgrywać” swojej roli wobec drugiej osoby. Takie zachowanie zrywa wszelki dialog, którego istotą, jak wspomniano, jest poszukiwanie prawdy<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Por. ibidem, s. 6.

<sup>4</sup> Por. ibidem.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Por. ibidem, s. 6.



Istnieją także inne uwarunkowania dochodzenia do prawdy, jak choćby sprawiedliwość, uczciwość, międzyludzką solidarność<sup>8</sup>. Wolność i autentyczność są jednak uwarunkowaniami podstawowymi. Do nich też można sprowadzić wszystkie pozostałe.

Trzecim elementem autentycznego dialogu, który bezpośrednio wiąże się z poprzednim i niejako z niego wyrasta, jest gotowość do kompromisu, określana niejednokrotnie jako gotowość do autokorekty swoich poglądów i przekonań<sup>9</sup>. Należy tu jednak dokonać istotnego dopowiedzenia. Dialog sam w sobie, a więc w najgłębszej swej istocie, nie może być utożsamiany z kompromisem, a tym samym w jakimś sensie z relatywizmem. Kompromis to tylko jednym z elementem dialogu, który wszakże należy uznać za zasadniczy i fundamentalny. To właśnie uczciwe, autentyczne oraz wspólne poszukiwanie i dochodzenie do prawdy wymaga niejednokrotnie kompromisu. Kompromis staje się w ten sposób zasadą wspólnego dochodzenia do prawdy. W najgłębszej swej istocie jest on po prostu właściwym zachowaniem partnera dialogu, który w pewnym momencie dyskusji godzi się zrezygnować z niektórych wymagań swojej decyzji, by uwzględnić pewne wymagania decyzji innych stron<sup>10</sup>.

W temacie kompromisu jako zasadniczego elementu dialogu należy jednak dokonać kilku istotnych dopowiedzeń. Wynika to z pytania, które w tym miejscu należy postawić, mianowicie: czy można mówić o kompromisie w zakresie prawdy? Prawda, a dokładniej jej poszukiwanie i dochodzenie do niej, jest samą istotą, czyli rdzeniem dialogu; kompromis zaś w najgłębszej swej postaci jest przecież rezygnacją, przynajmniej częściową, z własnych poglądów i przekonań. Czy jest zatem etycznie usprawiedliwiona rezygnacja ze swoich przekonań dotyczących prawdy?

W tym miejscu trzeba podkreślić w sposób jednoznaczny, że kompromis w dialogu jest nie tylko usprawiedliwiony, lecz także konieczny. Kompromis ów jest bowiem konsekwencją wspólnego poszukiwania prawdy. To właśnie wspólne poszukiwanie i dochodzenie do prawdy oznacza, że w momencie rozpoczęcia dialogu żaden z uczestników nie jest do końca jej posiadaczem. Taka sytuacja wymaga tego, co określa się mianem kompromisu. Jako element dialogu kompromis świadczy o zwracaniu uwagi na innych partnerów, a przede wszystkim o szacunku dla nich. Nawet gdy jeden z partnerów podejmuje decyzje ze świadomością, że kierował się poważnymi racjami, nie może być jednak całkowicie pewny słuszności swoich przekonań i poglądów na kwestię stanowiącą przedmiot dialogu. Odparcie argumentów partnera nie oznacza bowiem ich obalenia. Ma to swoje konsekwencje: rozmówca musi uwzględniać, że partner także może dysponować fragmentem prawdy. W tym sensie w dialogu pozostaje jakaś nie do końca odczytana częśćka, która dla samej uczciwości domagać się może kompromisu. Inaczej mówiąc, partnerzy dialogu muszą się zgodzić na częściowe przyznanie racji innym partnerom. Kompromis jest zatem koniecznym elementem dialogu. Można stwierdzić, że gdyby określony jednostkowy lub wspólnotowy podmiot dialogu sam dochodził do prawdy,

<sup>8</sup> Por. Jan Paweł II, *Pokój jest wartością, która nie zna podziałów na północ – południe, wschód – zachód. Jest tylko jeden pokój. Orędzie na XIX Światowy Dzień Pokoju 1 I 1986*, Watykan 1986, s. 4, 5.

<sup>9</sup> Por. Jan Paweł II, *Dialog na rzecz pokoju...*, op. cit., s. 6.

<sup>10</sup> Por. *ibidem*, s. 10.

niekoniecznie musiałyby się liczyć z opiniami i przekonaniem innych. W dialogu jednak, którego istotą jest wspólnotowość poszukiwania i dochodzenia do prawdy, kompromis jest elementem konstytuującym samo jego dialogu.

Wydaje się zarazem sprawą oczywistą, że kompromis musi mieć swoje granice. Tu po raz pierwszy dotykamy kwestii ograniczeń w dialogu. Granice te trudno ustalić *a priori* w formie ścisłych zasad, jest jednak sprawą oczywistą, że granicą każdego kompromisu powinny być podstawowe wartości. W dialogu można ustępować do pewnego punktu, dopóki partnerzy dialogu znajdują się w ambiwalentnej strefie, w której rozważa się „za” i „przeciw” poruszanej kwestii. W tym momencie partnerzy przebywają bowiem ciągle w sferze wspólnotowego poszukiwania prawdy. Przychodzi jednak taki moment, gdy coś dla określonego podmiotu jest prawdą oczywistą, niepodlegającą żadnym ustępstwom – to właśnie granica dialogu. Zawsze rzeczywistą granicą każdego kompromisu jest przekonanie dotyczące prawdy, a rezygnacja z niej byłaby zaprzeczeniem samej istoty dialogu. Gdyby nie uwzględnić tej granicy, całe zagadnienie poszukiwania prawdy sprowadzałoby się jedynie do poziomu kupieckiego. Prawda stałaby się wówczas jedynie elementem przetargowym i handlowym<sup>11</sup>.

Kolejnym istotnym elementem dialogu, stanowiącym prostą konsekwencję poprzednich, jest porozumienie, czyli tak zwany konsensus – niejako finalny element dialogu<sup>12</sup>. Nie zawsze owo porozumienie jest pełne, szczególnie gdy partnerami dialogu są podmioty o diametralnie odmiennych przekonaniach i poglądach. Jeśli jednak uwzględnimy, że istotą każdego dialogu jest wspólne dochodzenie do prawdy w kontekście wolności i autentyczności, a towarzyszy temu dobrze pojęty kompromis, możemy zasadnie wnioskować, że elementem zamykającym cały proces dialogu jest przynajmniej częściowe porozumienie. Porozumienie to jest swego rodzaju elementem twórczym dialogu. Każdy rzeczywisty dialog podejmuje się bowiem z myślą o stworzeniu czegoś nowego (dojście i odnalezienie prawdy). Twórczość ta wyraża się tak, że owo porozumienie w zakresie odnalezionej prawdy stanowi podstawę wspólnego działania. Działanie rozumiemy tu bardzo szeroko, co oznacza, że może ono także mieć charakter odejścia od działań zaplanowanych wcześniej. W tym sensie w prawdziwym dialogu powstaje coś nowego, czego dotychczas nie było<sup>13</sup>.

Dzięki wymienionym elementom dialogu staje się on rzeczywistym sposobem komunikacji międzyludzkiej, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia i współdziałania. Zakłada on uznanie godności i wolności każdego człowieka oraz jego prawa do wyrażania własnych poglądów.

Tak rozumiany dialog wyznacza także postawę dialogu. Będzie to stały sposób zachowania się człowieka jako jednostki i wspólnoty osób, którego istotą jest gotowość do spotykania się z innymi podmiotami, do wspólnego poszukiwania prawdy, do kompromisu

---

<sup>11</sup> Por. Jan Paweł II, *Ewangelizacja jest dialogiem...*, op. cit., s. 440–441.

<sup>12</sup> Por. Jan Paweł II, *Pokój jest wartością...*, op. cit., s. 5.

<sup>13</sup> Por. *ibidem*.

i do wynikającego z tego działania, czyli zrozumienia, zbliżania się i współdziałania z każdym innym podmiotem jednostkowym oraz wspólnotowym<sup>14</sup>.

Pojęcie dialogu odnosimy dziś przede wszystkim do sfery życia społecznego, które należy traktować bardzo szeroko. Należą do niego różnorodne zjawiska z zakresu życia politycznego, gospodarczego oraz kulturowego. Nas w tym miejscu interesuje przede wszystkim sfera kulturowa, w której dialog oznacza wyraz wzajemnego otwarcia się rozmaitych ludzi i wspólnot ludzkich w celu wspólnego poszukiwania i dochodzenia do prawdy w dziedzinie szeroko rozumianej kultury. W tych ramach powinno się podejmować najbardziej palące problemy współczesnej rzeczywistości kulturowej. W tym sensie dialog stanowi w życiu społecznym właściwą drogę rozwiązywania wielorakich problemów kulturowych. Jest też wyrazem dojrzałości społeczeństwa<sup>15</sup>.

Pojęcie dialogu w jego jawności i ograniczoności prawdą należy także odnieść do dialogu międzywyznaniowego. W tej sferze oznacza on dążenie do wzajemnego poznania, zrozumienia, dochodzenia do prawdy oraz współpracy pomiędzy poszczególnymi Kościołami, a w dalszej perspektywie do przywrócenia między wszystkimi chrześcijanami jedności doktrynalnej, sakramentalnej i organizacyjnej<sup>16</sup>. Przedmiot, podstawy i płaszczyzny tego dialogu wyznaczają poszczególne wspólnoty i Kościoły; tym niemniej obejmuje on dziś wiele spraw dotyczących chrześcijaństwa, w tym przede wszystkim kwestie duchowe, wewnętrzne i liturgiczne, jak również wzajemne współżycie poszczególnych wspólnot. Zasadniczą podstawą tego dialogu jest uznanie równości wszystkich ludzi w ich osobowej godności, co w konsekwencji musi także rodzić przekonanie o wolności w zakresie przekonań religijnych i światopoglądowych<sup>17</sup>. W tym sensie wolność na płaszczyźnie religijnej, a ściślej prawo do takiej wolności, jest tu najgłębszą podstawą dialogu. Jeśli bowiem ludzie są równi wobec siebie, oznacza to także, że są równi w swoich religijnych przekonaniach.

Dialog zatem w swej jawności i ograniczoności jest podstawą wielokulturowości i wielowyznaniowości.

## Bibliografia

Jan Paweł II, *Dialog na rzecz pokoju wyzwaniem dla naszych czasów. Orędzie na XVI Światowy Dzień Pokoju 1 I 1983*, [w:] Paweł VI, Jan Paweł II, *Orędzia papieskie na Światowy Dzień Pokoju*, Rzym – Lublin 1987.

Jan Paweł II, *Ewangelizacja jest dialogiem z człowiekiem. Spotkanie z młodzieżą w Parc-des-Princes, 1 VI 1980*, [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie społeczne*, t. 3, Warszawa 1984.

Jan Paweł II, *Pokój jest wartością, która nie zna podziałów na północ – południe, wschód – zachód. Jest tylko jeden pokój. Orędzie na XIX Światowy Dzień Pokoju 1 I 1986*, Watykan 1986.

Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, Warszawa 1979.

<sup>14</sup> Por. Jan Paweł II, *Dialog na rzecz pokoju...*, op. cit., s. 6, 10.

<sup>15</sup> Por. ibidem, s. 5, 6, 10.

<sup>16</sup> Por. Jan Paweł II, *Ewangelizacja jest dialogiem...*, op. cit., s. 438–446.

<sup>17</sup> Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, Warszawa 1979, s. 37.

Henryk Skorowski

### **Dialog podstawą wielokulturowości i wieloreligijności**

Dialog jest rzeczywistym sposobem komunikacji międzyludzkiej, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia i współdziałania. Zakłada on uznanie godności i wolności każdego człowieka oraz jego prawa do wyrażania własnych poglądów. W ramach dialogu powinno się podejmować najbardziej palące problemy współczesnej rzeczywistości wielokulturowej. Jest on wyznacznikiem dojrzałości społeczeństwa.

**Słowa kluczowe:** dialog, komunikacja międzyludzka, wielokulturowość.

### **Dialogue as the basis of multiculturalism and multi-religiosity**

Dialogue is the real way of interpersonal communication, in which people seek mutual understanding, rapprochement and collaboration. It assumes recognition of the dignity and freedom of every human being and his right to express his or her own views. This is the way to tackle the most pressing problems of contemporary multicultural reality. It is a determinant of the maturity of society.

**Keywords:** dialogue, interpersonal communication, multiculturalism.

*Translated by Anna Oleszak*

Stanisław Gulak

Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
w Nowym Targu

## POGRANICZE KULTUR. SERBOWIE I CHORWACI

Balkany nazywane są „miniaturą Europy”, ponieważ na ich obszarze skupiły się różne grupy etniczne o odmiennych zwyczajach, tradycjach i wyznaniach religijnych. W języku tureckim *Balknalar* oznacza Lesiste Góry; początkowo słowo to odnosiło się do masywu górskiego Stara Płanina, jednak na przełomie XIX i XX wieku nazwy tej zaczęto używać do określania całego półwyspu<sup>1</sup>. Według starej bośniackiej legendy górzysta rzeźba terenu powstała, gdy diabeł wysypał tam worek kamieni<sup>2</sup>. Już taki krajobraz może przyczynić się do izolacji i dezintegracji ludności, lecz największym problemem Bałkanów jest ogromne zróżnicowanie etniczne, które nie pokrywa się z granicami państw. Na współczesną populację złożyły się ludy bardzo wojownicze i okrutne, często stanowiące niezwykle krzyżówki etniczne, jak chociażby Wołosi, z których wywodził się Vlad Tepes zwany hrabią Dracula<sup>3</sup>. Przykładem konfliktu między takimi ludami mogą być stosunki serbsko-chorwackie. Podczas II wojny światowej Chorwaci mordowali Serbów, Żydów i Romów, a w obozie koncentracyjnym Jasenovac zginęło pół miliona ludzi; już w 1941 roku pojawiły się dekrety o ochronie krwi, kultury i honoru aryjskiego narodu chorwackiego oraz zakazy wstępu do wielu miejsc „Serbom, Żydom, Cyganom i psom”<sup>4</sup>. Serbscy wojownicy podczas wojny i innych konfliktów wcale nie postępowali lepiej.

Serbowie są ludźmi spontanicznymi, odważnymi, łatwowiernymi, dumnymi ze swej historii i wielkiego, wspaniałego, jak sami twierdzą, narodu. Przyjemność sprawiają im długie rozmowy i opowiadania, a także spory i kłótnie, które nierzadko prowadzą do bijatyk. Chorwatów zaś przedstawia się jako gwałtownych i nieraz okrutnych, upolitycznionych i skłonnych do kłótni, upartych, przekornych, kierujących się idealistycznymi wizjami, a nie rzeczywistymi zdarzeniami. Są oni przeciwnikami Muzułmanów, mają jednak także skłonności do samoponizania, ignorowania swojego losu, gdy nic im nie zagraża<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Lewandowski, *Pejzaż etniczny Europy*, Warszawa 2004, s. 371.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 372.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 373.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 376–377.

Praojczyzną Serbów jest Wielkopolska i Saksonia, a Chorwatów – Małopolska i oba te narody są uznawane za najbardziej znaczących Słowian na Półwyspie Bałkańskim<sup>6</sup>. Ich stosunki układały się bardzo różnie: od wzajemnych, często krwawych prześladowań po próby odnalezienia cech wspólnych. Taką cechą jest idea jugosłowiańska, która w dużej mierze dotyczyła wspólnoty językowej, a dokładniej wspólnoty dialektów wyodrębnionych z języka serbsko-chorwackiego<sup>7</sup>. Z względu na bliskość języków Serbów i Chorwatów często przywołuje się mylny obraz ich minionej jedności narodowo-etnicznej; w rzeczywistości zaś właśnie ta bliskość jest źródłem konfliktów i problemów z tożsamością, ponieważ powoduje kłopoty z wyraźnym oddzieleniem tych narodów, także w ich własnej świadomości<sup>8</sup>. W XIX wieku przedstawiciele obu stron opowiadali się za związaną z językowym podobieństwem jednością narodową, a co za tym idzie, wysuwali koncepcje integracyjne. Jednak nawet w tym okresie stosunków chorwacko-serbskich nie sposób było nie zauważyć pewnych różnic. O ich pojawianie się oskarżano kościół oraz cudzoziemców<sup>9</sup>. Jednak powstanie i realizacja tej wspólnotowej idei wymagały kompromisów z obu stron. Chorwaci zgodzili się na neutralną nazwę państwa, ponieważ zależało im na przewyżczeniu wielokulturowości istniejącej na terytorium, które uznawali za historycznie swoje, oraz na rozwiązaniu problemu zamieszkującej je mniejszości serbskiej. Serbowie mieli podobny kłopot z mniejszością chorwacką, a prócz tego pragnęli zjednoczenia ludności serbskiej w jednym państwie oraz dostępu do Adriatyku<sup>10</sup>. Jak się jednak okazało, odmienności kulturowe, polityczne, wyznaniowe, historyczne czy zwyczajowe pozwoliły uświadomić sobie części obu społeczeństw, że próby utworzenia prawdziwej wspólnoty są próbami utopijnymi. Aby ratować tę ideę, odrzucano historię lub traktowano ją wybiórczo: wybierano tylko te elementy, które pomagały w budowie wspólnoty, jak na przykład bardzo istotny motyw Turków jako wrogów (z powodu wielowiekowego jarzma narzucone przez nich tym dwóm narodom). Jednak mimo usilnych prób stereotypy i wzajemne uprzedzenia wzięły górę, a przedstawiciele obu narodowości do dziś nie darzą się sympatią.

Bardzo dużą wagę w Serbii i Chorwacji przywiązuje się do folkloru i mitu, które w wyjątkowym stopniu odpowiadają za kształtowanie się tożsamości i są źródłem wielu odniesień oraz sposobu patrzenia na innych. Najważniejszym mitem dla Serbów jest mit kosowski. Jest on związany z olbrzymią klęską Serbów w bitwie z Turkami na Kosowym Polu pod Pristiną w dniu Świętego Wita, czyli 15 czerwca 1389 roku. Kosowo jest dla Serbów kolebką ich państwowości i narodowości, a sam mit – źródłem teorii o ich misji w świecie. Naród serbski jest tu przedstawiany jako doskonały, ponoszący niewinną ofiarę poprzez klęską militarną, która jednak zostaje przekształcona w olbrzymie zwycięstwo duchowe<sup>11</sup>. Kosowe

<sup>6</sup> Ibidem, s. 374.

<sup>7</sup> J. Rapacka, *O idei jugosłowiańskiej jako idei narodowej*, [w:] *Współcześni Słowianie wobec własnych tradycji i mitów – symposium w Castel Gandolfo 19–20.08.1996*, red. M. Bobrownicka, L. Suchanek, F. Ziejka, Kraków 1997, s. 47.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 48.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 49.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 49–54.

<sup>11</sup> M. Bobrownicka, *Patologie tożsamości narodowej w postkomunistycznych krajach słowiańskich*, Kraków 2006, s. 191.

Pole w micie tym funkcjonuje jako miejsce, gdzie starły się siły dobra reprezentowana przez Serbów i siły zła reprezentowane przez Turków. Przywódca wojsk, książę Lazar, jest zaś uosobieniem wszelkich chrześcijańskich cnót, wartości religijnych i kulturalnych oraz ideałem rycerza<sup>12</sup>. Według jednej z legend jego odcięta głowa po czterdziestu latach od bitwy została wyłowiona ze źródła i podążyła połączyć się z ciałem<sup>13</sup>. Uwagę zwracają tutaj dwie kwestie, które wpływają na dzisiejsze poglądy Serbów: po pierwsze, skierowany przeciwko nim rzeźkowy spisek zachodniego świata, który wzmacnia jeszcze ofiarę i sprawia, że to oni zostaną zbawieni, a Zachód potępiony. Drugą niezwykle interesującą sprawą jest „dynamizm” serbskiego mitu, który każe ciemniejszemu narodowi nieustannie i bezlitośnie walczyć ze swoimi przeciwnikami oraz dążyć do ich wyniszczenia<sup>14</sup>. Widać tu olbrzymią różnicę w porównaniu chociażby z polskim mesjanizmem, według którego niewinny naród biernie i z pokorą znosi swoje cierpienia, co doprowadza nie tylko do jego odkupienia, ale i do odkupienia innych narodów! Serbski mit jest przykładem wynaturzenia i antymesjanizmu, ponieważ nie wykazuje żadnych związków z religijnym pojęciem ofiary i cierpienia oraz chrześcijańskimi zasadami<sup>15</sup>. Taka radykalna i niedopuszczająca wątpliwości forma mitu jest charakterystyczna dla prawosławia, natomiast odmiana katolicka, której przykład stanowi mesjanizm chorwacki, jest dużo łagodniejsza. P. Preradović, chorwacki poeta romantyczny, opierając się na polskim przykładzie, stwierdził, że misją narodu jest zaprowadzanie pokoju i sprawiedliwości na świecie<sup>16</sup>. Różnica między Chorwatami a Serbami jest tutaj bezsporna, gdyż mesjanizm chorwacki w swym wydźwięku staje się znacznie bliższy polskiej „pokojujowej” odmianie. Warto także zauważyć, że o ile dla Serbów mit Kosowa i wynikające z niego obowiązki wobec świata są bardzo ważną podstawą tożsamości i postrzegania misji swego narodu, o tyle chorwacki mesjanizm nie odegrał aż tak istotnej roli.

Różnice między oboma nacjami można także dostrzec w uzasadnianiu powstania własnego narodu. Serbom wystarcza sięganie do czasów średniowiecza; skupiają się oni głównie na prawdziwych wydarzeniach, nie ubarwiają ich wymyślonymi przez siebie legendami. Zupełnie odmienną postawę przyjmują w tym wypadku Chorwaci: pragną oni odciąć się od swojej słowiańskości poprzez wyprowadzanie własnego pochodzenia z celtycko-irańskich i aryjskich korzeni; Serbom zaś przypisują pochodzenie semicko-negroidalne<sup>17</sup>. W odniesieniu do negowania przez Chorwatów ich słowiańskiego pochodzenia warto także wspomnieć o roli, jaką w tej kulturze i tożsamości pełni Morze Śródziemne. Chorwacką przestrzeń kulturową wyznaczają trzy kręgi: śródziemnomorski, środkowoeuropejski i bałkański, z odpowiadającymi im częściami: adriatycką, panońską i dynarską<sup>18</sup>. Takie położenie

<sup>12</sup> M. Dąbrowska-Partyka, *Kłęska, zwycięzcy i ofiary*, [w:] *Mity narodowe w literaturach słowiańskich*, red. M. Bobrownicka, Kraków 1992, s. 48.

<sup>13</sup> H. Czajka, *Epika bohatera Słowian południowych a chrześcijaństwo*, [w:] *Studia z historii literatury i kultury Słowian*, red. B. Czapiak-Lityńska, Z. Darasz, Katowice 2000, s. 80.

<sup>14</sup> M. Bobrownicka, *Patologie tożsamości narodowej...*, op. cit., s. 191–192.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 193.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 186.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 201.

<sup>18</sup> L. Małczak, *Miejsce i rola Śródziemnomorza w przestrzeni kulturalnej Chorwatów*, [w:] *Słowiańszczyzna w kontekście przemian Europy końca XX wieku*, red. E. Tokarz, Katowice 2001, s. 63.

jest niezwykle istotne dla tożsamości Chorwatów. Mają oni cały czas poczucie wielokulturowości, życia na pograniczu, między różnymi kulturami, bez całkowitej przynależności do którejkolwiek z nich. Przejaw tego widać w nowym gatunku literackim, jaki pojawił się w Chorwacji po 1991 roku: „nowej powieści historycznej”. Można w niej odnaleźć pytania o tożsamość osoby, która – niezależnie od tego, jaki krąg kulturowy wybierze jako swoje centrum – i tak zawsze wobec innego jest na uboczu<sup>19</sup>. Takiego problemu naturalnie nie widać u Serbów. R. Picchio, włoski slawista, podzielił Słowiańczyznę na *Slavia orthodoxa* i *Slavia romana*; stwierdził, że nadadriatycka część Chorwacji powinna stanowić odrębny krąg, mianowicie *Slavia mediterranea*, co sugeruje samą odrębność kulturową tej części od reszty Bałkanów. Należy zauważyć, że przez pewien czas centrum kulturowe i polityczne Chorwacji znajdowało się właśnie w tej części kraju<sup>20</sup>. Mimo że ten aspekt kultury chorwackiej oceniano skrajnie odmiennie, obecnie Chorwaci starają się zacierać przejawy kultury bałkańskiej, eksponując w zamian kulturę środkowoeuropejską i właśnie śródziemnomorską. Politycy posuwają się nawet do całkowitego pominięcia tej pierwszej<sup>21</sup>. To wyraźny przejaw chęci odcięcia się Chorwatów od związków z bałkańskimi sąsiadami, zapewne przede wszystkim z Serbami, i zmanifestowania swojej odmienności oraz wyjątkowości.

Niezwykle ważnym aspektem różnicującym oba narody jest religia. Kiedy w 1054 roku nastąpiła Wielka Schizma Wschodnia, katolicy Chorwaci znaleźli się po stronie Zachodu, a prawosławni Serbowie – Wschodu. Mimo że obie religie należą do chrześcijaństwa, a więc są monoteistyczne, to jednak występują między nimi pewne znaczące różnice. Chciałbym poświęcić więcej uwagi wierzeniom serbskim, ponieważ wydają się one wyjątkowo interesujące. Serbowie wyznają szczególną odmianę prawosławia, zwaną „świętosławiem”. Nazwa ta jest związana ze świętym Savą, twórcą Autokefalicznej Cerkwi Prawosławnej, który przez samych Serbów nazywany jest „ojcem narodu”, a według niektórych jego pojawienie się miało rangę historyczną podobną pojawieniu się Chrystusa<sup>22</sup>. Warto także zauważyć, że kult świętego Savy przyjmuje nieomal pogańskie formy i łączy się z mitycznym oraz legendarnym podłożem, świecką fascynacją i uwielbieniem. Święty Sava dodaje Serbom oryginalności; bez niego byłoby jedynie „pustymi duchowo sierotami europejskimi, stanowiącymi bezkształtną masę [...], kopistami i naśladowcami”<sup>23</sup>. Istotną cechą serbskiej religii stanowi kult przodków, przekształcony przez świętego Savę w *krasną slavę*, wciąż obecny w świadomości Serbów; i tak naprawdę stanowi on kompromis między chrześcijaństwem a pogańskimi wierzeniami plemion słowiańskich<sup>24</sup>. Z kultem przodków wiąże się także kwestia grobów – korzeni, które według Serbów wyznaczają prawdziwe terytorium ich kraju<sup>25</sup>. W Serbii

<sup>19</sup> M. Dyras, *Strategie odzyskiwania utraconej tożsamości. Chorwacka „powieść o historii”*, [w:] *Narodowy i ponadnarodowy model kultury: Europa Środkowa i Półwysep Bałkański*, red. B. Zieliński, Poznań 2002, s. 116.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 64.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 67.

<sup>22</sup> D. Gil, *Prawosławie, historia, naród: miejsce kultury duchowej w serbskiej tradycji i współczesności*, Kraków 2005, s. 20–25.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 153.



można zaobserwować także duże unarodowienie i etniczację religii, z czym związany jest aspekt ludowy, realizowany poprzez szczególną formę pieśni epickich.

Pieśni ludowe zaczęły powstawać po mityzowanej bitwie na Kosowym Polu, o której wspominałem już wcześniej. Jednak teraz, zajmując się religią serbską, chciałbym zwrócić uwagę na dokonywaną za jej pomocą sakralizację historii narodu. Ludowe pieśni, powstające w oparciu o pieśni cerkiewne, przedstawiają wybrany, „święty” naród serbski oraz jego bohaterów. W ludowej pieśni o micie kosowskim mowa jest o ostatniej przed bitwą wieczerzy księcia Lazara i jego rycerzy, o momencie obdarowania kielichem oraz wskazaniu przez Lazara jego zdrajcy<sup>26</sup>. Nietrudno więc domyślić się, co stanowi cel takiej pieśni: uświęcenie narodu poprzez wskazanie podobieństw w jego historii i w historii życia Jezusa. Klęska na Kosowym Polu jest także uważana przez Serbów za moment zawarcia przymierza z Bogiem, dzięki któremu naród ten już na zawsze został włączony w boski plan zbawienia<sup>27</sup>.

Charakterystyczna dla religii prawosławnej olbrzymia rola Cerkwi oraz jej związki z państwem są także obecne u Serbów. W Serbii występuje diarchia: rządy cerkiewno-państwowe, w których powinna panować harmonia i zgoda obu stron przy zachowaniu ich autonomii<sup>28</sup>. Dzięki takiemu układowi władza nabierała świętości poprzez współpracę z Bogiem. Dzisiaj Kościołowi w Serbii zarzuca się zbyt skostnienie i „upolitycznienie”, związane także z próbami manipulowania nim przed rozpadem Jugosławii. Biorąc pod uwagę te zarzuty, Kościół musi odnaleźć złoty środek w swej współczesnej obecności w życiu Serbów. Po pierwsze: pamiętając, że prawosławie jest przede wszystkim religią tradycji, powinien się otworzyć na obecne problemy i wymogi, lecz nie porzucać tradycyjnych zasad; po drugie: winien brać udział w życiu politycznym, nie dając się jednak wciągnąć w polityczne zagrywki.

Chorwaci natomiast, jak już wspominałem, są katolikami; to właśnie wyznanie jest dla nich bardzo ważnym elementem odróżniających ich od Serbów. Chorwaci to jeden z najwcześniej schryścianizowanych ludów; sami wysuwają ciekawą teorię dotyczącą tego wydarzenia, twierdzą bowiem, że chrztu nie dokonali Cyryl i Metody, lecz żyjący o parę wieków wcześniej święty Hieronim. Teoria ta naturalnie jest związana z próbą odcięcia się od słowiańskich korzeni oraz z chęcią udowodnienia twierdzenia o niezwykle starej kulturze, która narodziła się rzekomo na długo przed pojawieniem się na Bałkanach innych narodów. W Chorwacji bardzo mocno akcentuje się łączność tego kraju z Kościołem katolickim, ponieważ negacja związków ze słowiańszczyzną i podkreślanie wielowiekowej tradycji i więzi z katolicyzmem to jeden z najistotniejszych elementów współczesnej tożsamości Chorwatów<sup>29</sup>.

Kolejnym niezwykle istotnym aspektem jest język. Realizując ideę jugosłowiańskiej wspólnoty, udało się w 1851 roku w Wiedniu doprowadzić do stworzenia języka serb-

---

<sup>26</sup> Ibidem, s. 148.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 26.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 66.

<sup>29</sup> M. Bobrownicka, *Patologie tożsamości narodowej...*, op. cit., s. 202.

sko-chorwackiego jako literackiego języka Serbów i Chorwatów<sup>30</sup>. Jednak już podczas tego procesu pojawiały się znaczące różnice. Serbowie zajmowali się tworzeniem bazy językowej, slawoserbskiej, która miała być przeciwwagą dla wpływów języka cerkiewnosłowiańskiego i rusyfikacji; pragnęli jednak utrzymać cyrylicę i dążyli do jej rozpowszechnienia wśród innych Słowian południowych. W Chorwacji natomiast w tym okresie opierano się wpływowi rzymskokatolickiego kleru i latynizacji, jednak uważano, że podstawą wspólnego jugosłowiańskiego języka powinna być łacina<sup>31</sup>. Ponadto Chorwaci obawiali się, że próby integracyjne mają na celu ukrytą serbizację oraz (podobnie jak Serbowie), że nacisk na unifikację jest zagrożeniem ich tożsamości<sup>32</sup>. Ostatecznie udało się ujednoczyć oba języki na podstawie dialektu wschodniohercegowińskiego z trzema grupami dialektalnymi: sztokawską, czakawską i kajkawską. Zachowano natomiast zróżnicowanie alfabetu: Serbowie i Czarnogórcy posługiwali się cyrylicą, a Chorwaci łaciną<sup>33</sup>. Jednak wraz z rozpadem Jugosławii oba narody rozpoczęły powrót ku swoim własnym tradycjom lingwistycznym. O ile jednak, jak zauważa J. Rapacka, rozpad Jugosławii jest polityczną klęską raczej Serbów niż Chorwatów, to serbska kultura nawet bez wspólnotowej idei jugosłowiańskiej tworzy spójną całość, natomiast brak tej idei w tradycji chorwackiej czyni ją ułomną<sup>34</sup>. Mała liczba rozpraw dotyczących języka chorwackiego sprawia, że do dziś utrzymuje się stereotyp jego podobieństwa do języka serbskiego. Najważniejsze odmienności nie sprowadzają się jednak do niedawnych zmian leksykalnych, lecz wynikają przede wszystkim z faktycznych wcześniejszych różnic w dialekcie sztokawskim, które często celowo pomijano, aby nie przeszkadzały w tworzeniu wspólnotowego języka. Zjawiskiem charakterystycznym dla języka chorwackiego jest także przenikanie się elementów kajkawszczyzny i czakawszczyzny<sup>35</sup>. Obecnie toczy się proces dostosowywania języka do nowych warunków; w związku z tym mamy do czynienia z dwoma odmiennymi stanowiskami. Zwolennicy koncepcji purystycznej pragną szybkiego i bezwzględnego zróżnicowania języka poprzez wyeliminowanie wszelkich elementów, które wskazują na związki z Serbami, czyli: dubletów leksykalnych, formantów czasowników oraz zapożyczeń<sup>36</sup>. Jednak większość Chorwatów nie popiera tego pomysłu, nie ma on więc raczej większych szans na realizację. Druga, bardziej liberalna koncepcja, zakłada istnienie możliwości kontynuowania dawnego wariantu zachodniego języka serbsko-chorwackiego oraz tolerowanie przez jakiś czas pewnych odstępstw od zasad językowych, aby Chorwaci mieli czas na dostosowanie się do nowej formy języka. Obowiązującym obecnie alfabetem jest chorwacka łacinka, nazywana też gajicą<sup>37</sup>. U Serbów rozpad Jugosławii nie pociągnął za

<sup>30</sup> W. Swoboda, *Korzenie konfliktów narodowościowych na Bałkanach*, [w:] *Konteksty konfliktów: stosunki narodowościowe w Europie Środkowej i Południowo-Wschodniej*, red. I. Czamańska, W. Szulc, Poznań 2001, s. 17.

<sup>31</sup> F. Gołębski, *Stosunki kulturalne na Bałkanach*, Warszawa 2001, s. 124–125.

<sup>32</sup> J. Rapacka, *O idei jugosłowiańskiej...*, op. cit., s. 57.

<sup>33</sup> F. Gołębski, *Stosunki kulturalne na Bałkanach*, op. cit., s. 126.

<sup>34</sup> J. Rapacka, *O idei jugosłowiańskiej...*, op. cit., s. 59.

<sup>35</sup> M. Cichońska, *Ku współczesnej typologii języków słowiańskich (na wybranej problematyce języka chorwackiego i polskiego)*, [w:] *Słowiańszczyzna w kontekście przemian Europy końca XX wieku. Język – tradycja – kultura*, red. E. Tokarz, Katowice 2001.

<sup>36</sup> E. Tokarz, *Dynamika rozwoju języków słowiańskich w końcu XX wieku*, [w:] *Narodowy i ponadnarodowy model...*, op. cit., s. 233.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 234.

sobą zmian w budowie i funkcjonowaniu języka, nie podjęto też prób usunięcia internacjonalizmów i kroatyzmów, ponieważ uznano, że taki zabieg doprowadziłby do zubożenia ojczystej mowy. Rozpoczęła się natomiast ponowna afirmacja cyrylicy, która od 1990 roku stała się oficjalnym pismem serbskim w administracji państwowej<sup>38</sup>. Nowa sytuacja wymagała także utworzenia nowych zasad pisowni. W tym celu powołano komisję językową, która opracowała książkę wyznaczającą nowe zasady w tej dziedzinie. Choć autorzy z reguły stosowali zasadę, zgodnie z którą pisownię należy zmienić tylko wtedy, gdy jest to niezbędne, zmiany te są jednak duże. Obecnie uważa się, że miarodajny język to język wykształconych mieszkańców miast, a jego źródłami są: beletrystyka, publicystyka, literatura fachowa, a także język mówiony<sup>39</sup>.

Analiza poszczególnych elementów kultury i tożsamości Serbów i Chorwatów pozwala niewątpliwie dostrzec wiele odmienności. Różnice te, czasem faktycznie bardzo duże i niepozwalające na porozumienie, mogą pomóc nam zrozumieć, dlaczego te dwa sąsiadujące narody tak często występowały przeciwko sobie. Z drugiej jednak strony odnoszę wrażenie, że ważny wpływ na ich stosunki ma historia. Mimo odmienności, nawet dużych, można zbudować relacje oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. To, że mówi się różnymi językami, wyznaje się inną religię czy utożsamia się z innym kręgiem kulturowym, nie sprawia przecież, że należy stać się wrogami. Hasłem Unii Europejskiej jest „Jedność – w różnorodności”, co oznacza, że nie musimy być tacy sami, by móc się porozumieć. A przecież poznawanie wzajemnych odmienności pozwala czerpać z innych kultur i przez to wzbogacać własną. Jednakże pamięć doznanych krzywd czy nieporozumień oraz fakt, że kiedyś stało się po przeciwnych stronach barykady często sprawiają że nie sposób się porozumieć. Mimo że mamy XXI wiek, który miał być czasem racjonalizmu i pokojowych stosunków, nadal zadawnione urazy ujawniają resentymenty, co sprawia, że czyjaś „inność” często stawia kogoś w opozycji do nas. Jest to tym ciekawsze dlatego, że Bałkany są obszarem, na którym poszczególne grupy etniczne są niesamowicie ze sobą pomieszane, więc biorąc pod uwagę starożytne korzenie, trudno byłoby w gruncie rzeczy znaleźć osoby o „czystej” krwi serbskiej bądź chorwackiej.

Sądzę, że w obecnych czasach, kiedy te dwa państwa uzyskały autonomię i same mogą o sobie stanowić, nie należy się spodziewać ostrych starć, a oba narody mogą w spokoju żyć obok siebie. Być może wejście w przyszłości do Unii Europejskiej sprawiłoby, że odnalazłyby wspólne korzenie i dostrzegłyby, że współpracując i odrzucając dawne urazy, mogą wiele zyskać. Ale czy będzie taka Unia? Dziś Chorwaci są we wspólnocie, Serbowie jeszcze nie. Jaka czeka nas przyszłość? Tego nie wie nikt, jak też nikt nie zna przyszłości samej Unii, która miała być szansą.

---

<sup>38</sup> R. Bońkowski, *Standard serbski w końcu XX wieku*, [w:] *Słowiańszczyzna w kontekście przemian...*, op. cit., s. 180.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 181–182.

## Bibliografia

- Bobrownicka M., *Patologie tożsamości narodowej w postkomunistycznych krajach słowiańskich*, Kraków 2006.
- Bońkowski R., *Standard serbski w końcu XX wieku*, [w:] *Słowiańszczyzna w kontekście przemian Europy końca XX wieku. Język – tradycja – kultura*, red. E. Tokarz, Katowice 2001.
- Cichońska M., *Ku współczesnej typologii języków słowiańskich (na wybranej problematyce języka chorwackiego i polskiego)*, [w:] *Słowiańszczyzna w kontekście przemian Europy końca XX wieku. Język – tradycja – kultura*, red. E. Tokarz, Katowice 2001.
- Czajka H., *Epika bohatera Słowian południowych a chrześcijaństwo*, [w:] *Studia z historii literatury i kultury Słowian*, red. B. Czapiak-Lityńska, Z. Darasz, Katowice 2000.
- Dąbrowska-Partyka M., *Kłęska, zwycięzcy i ofiary*, [w:] *Mity narodowe w literaturach słowiańskich*, red. M. Bobrownicka, Kraków 1992.
- Dyras M., *Strategie odzyskiwania utraconej tożsamości. Chorwacka „powieść o historii”*, [w:] *Narodowy i ponadnarodowy model kultury: Europa Środkowa i Półwysep Bałkański*, red. B. Zieliński, Poznań 2002.
- Gil D., *Prawosławie, historia, naród: miejsce kultury duchowej w serbskiej tradycji i współczesności*, Kraków 2005.
- Gołębski F., *Stosunki kulturalne na Bałkanach*, Warszawa 2001.
- Lewandowski E., *Pejzaż etniczny Europy*, Warszawa 2004.
- Małczak L., *Miejsce i rola Śródziemnomorza w przestrzeni kulturalnej Chorwatów*, [w:] *Słowiańszczyzna w kontekście przemian Europy końca XX wieku*, red. E. Tokarz, Katowice 2001.
- Rapacka J., *O idei jugosłowiańskiej jako idei narodowej*, [w:] *Współcześni Słowianie wobec własnych tradycji i mitów – symposium w Castel Gandolfo 19–20.08.1996*, red. M. Bobrownicka, L. Suchanek, F. Ziejka, Kraków 1997.
- Swoboda W., *Korzenie konfliktów narodowościowych na Bałkanach*, [w:] *Konteksty konfliktów: stosunki narodowościowe w Europie Środkowej i Południowo-Wschodniej*, red. I. Czamańska, W. Szulc, Poznań 2001.
- Tokarz E., *Dynamika rozwoju języków słowiańskich w końcu XX wieku*, [w:] *Narodowy i ponadnarodowy model kultury: Europa Środkowa i Półwysep Bałkański*, red. B. Zieliński, Poznań 2002.

Stanisław Gulak

### **Pogranicze kultur. Serbowie i Chorwaci**

Balkany nazywane są „miniaturą Europy”, ponieważ na ich obszarze skupiły się różne grupy etniczne o odmiennych zwyczajach, tradycjach i wyznaniach religijnych. Przykładem konfliktu między takimi ludami mogą być stosunki serbsko-chorwackie. Analizując poszczególne elementy kultury i tożsamości Serbów i Chorwatów, niewątpliwie można dostrzec wiele odmienności. Różnice te, czasem faktycznie bardzo duże i niepozwalające na porozumienie, mogą pomóc nam zrozumieć, dlaczego te dwa sąsiadujące narody tak często występowały przeciwko sobie. Z drugiej strony odnoszę wrażenie, że ważny wpływ na ich stosunki ma historia. Mimo odmienności, nawet dużych, można zbudować relacje oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu. To, że mówi się różnymi językami, wyznaje się inną religię czy utożsamia się z innym kręgiem kulturowym nie sprawia przecież, że należy stać się wrogami. Hasłem Unii Europejskiej jest „Jedność – w różnorodności”, co oznacza, że nie musimy być tacy sami, by móc się porozumieć. A przecież poznawanie wzajemnych odmienności pozwala czerpać z innych kultur i przez to wzbogacać własną.

**Słowa kluczowe:** etniczność, tożsamość, Balkany, konflikt.

### **On the Brink of Cultures – Serbs and Croats**

The Balkans are called “the thumbnail of Europe” because there focused various ethnic groups with different customs, traditions and different religions on their area. An example of a conflict between such peoples can be the Serbo-Croatian relations. Analyzing the individual elements of the culture and identity of the Serbs and the Croats, undoubtedly we can see many differences. These differences, sometimes actually considerable and not allowing to the agreement, can help us understand why these two neighboring nations acted so often against each other. On the other hand, it seems to me that history has got a large impact on these relations. Despite the differences, even considerable ones, it is possible to build relationships based on mutual respect and trust. The fact that different languages are spoken, that different religion is confessed, whether one identifies with other cultural circle, does not mean that we should become enemies.

The European Union’s motto is “Unity in diversity” which means that we do not need to be the same to be able to communicate. And yet, the experience of the reciprocal differences allows to derive from other cultures and improve our own culture.

**Keywords:** ethnicity, identity, Balkans, conflict.

*Translated by Stanisław Gulak*



Marek Melnyk  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie

## UKRAIŃCY I POLACY. POJEDNANI EWANGELIĄ

Każdy, kto chociaż trochę interesuje się relacjami polsko-ukraińskimi, musi dostrzec wyraźne dążenie Kościoła katolickiego do pojednania obu narodów<sup>1</sup>. Można bez trudu wskazać odpowiednie dokumenty: deklaracje o pojednaniu między obu narodami sformułowane przez hierarchów katolickich z tych krajów, na przykład Jana Pawła II i kardynałów: Glempa, Huzara, Michalika, Szewczuka, Gądeckiego. Szczególnie widoczne stały się konkretne działania poświęcone dialogowi i pojednaniu polsko-ukraińskiemu. Były to wydarzeń o charakterze masowym: spotkania modlitewne, uroczyste celebracje sakramentu eucharystii w obrządku łacińskim i grekokatolickim, pielgrzymki do ważnych dla obu narodów miejsc o charakterze religijnym, jak Częstochowa w Polsce i Zarwanyca na Ukrainie; specjalnie ustanowione nagrody i wyróżnienia, mające na celu uhonorowanie ludzi zaangażowanych w dialog między obu narodami, między innymi Nagroda Pojednania Polsko-Ukraińskiego ustanowiona w 2001 roku. Możemy wskazać różnego rodzaju działania symboliczne: odnawianie lub fundowanie pomników upamiętniających wybitne postacie z życia obu narodów, odnawianie cmentarzy wojennych, budowa cmentarzy ofiar konfliktów między obu narodami w XX wieku. Wymienione przykłady działań pojednawczych tworzą wyraźny proces, ukierunkowany na przełamywanie negatywnych stereotypów i przewyżczanie konfliktów w sferze symbolicznej poprzez odwoływanie się do chrześcijańskiej aksjologii. W efekcie możemy dziś mówić o wyraźnym polsko-ukraińskim procesie pojednawczym o charakterze chrześcijańskim. Jednocześnie, szczególnie w ostatnich latach, pojawiły się tendencje, które kontestują, a nawet negują osiągnięcia dialogu polsko-ukraińskiego inspirowane i podtrzymywane przez Kościół katolicki. W przestrzeni medialnej czyni tak wiele osób, zwłaszcza przedstawiciele tak zwanych środowisk kresowych, którzy w swych wypowiedziach z reguły pomijają wszystko, co zrobili Jana Paweł II i biskupi, by pojednać Polaków i Ukraińców. Niekiedy słyszymy wręcz, że dialog między obu narodami

---

<sup>1</sup> G. Przebinda, *Większa Europa. Papież wobec Rosji i Ukrainy*, Kraków 2001; M. Siudak, *Perspektywa dialogu polsko-ukraińskiego w środowisku paryskiej „Kultury” w latach 1947–1991*, Kraków 2010.

przeżywa regres. Jako przykład potwierdzający te tezę wskazuje się na spory między biskupami łacińskimi i greckokatolickimi o świątynie na Ukrainie. Niektórzy widzą w tym dowód na zatrzymanie się i cofanie się całego procesu dialogu i pojednania. W sytuacji obecnej, naznaczonej pewnego rodzaju zwątpieniem w postęp pojednania, wart wracać do tego, co było u jego zarania.

U początków całego procesu stało wydarzenie sprzed trzydziestu lat, które nie miało wtedy szansy zaistnieć w szerokiej świadomości społecznej w Polsce, tym bardziej zaś na Ukrainie, gdzie Kościół greckokatolicki był nadal zdelegalizowany. W Polsce jedynie „Znak” opublikował obie deklaracje. Nie odbywało się też w świetle kamer i fleszów. Uderzające, w jak skromnych warunkach zainicjowano cały proces dialogu i pojednania, gdy w Rzymie 8 października 1987 roku w Papieskim Kolegium Polskim oraz 17 października tego samego w Kolegium Ukraińskim św. Jozafata ogłoszono deklarację o pojednaniu między Polakami i Ukraińcami. Próba rekonstrukcji wydarzeń z października 1987 roku oznacza odpowiedź na pytanie: dzięki czemu możliwe było konstruowanie przez elity kościoła „zasad” pojednania obu narodów? Uchwycenie działania tego mechanizmu w momencie jego wprowadzenia w ruch jest niezwykle interesujące poznawczo.

O wydarzeniach z października 1987 roku wiadomo bardzo niewiele. Wiele wskazuje, że doszło nich dzięki szczęśliwemu przypadkowi, w tym okresie bowiem odbywał się w Watykanie synod biskupów Europy. Dzięki temu w jednym czasie i miejscu obecni byli biskupi polscy i ukraińscy. Ci ostatni oczywiście reprezentowali praktycznie wyłącznie ukraińską diasporę, należy jednak pamiętać, że Rzym był wówczas miejscem, w którym przebywał kardynał Lubaczewski, zwierzchnik wszystkich grekokatolików, również tych z Ukrainy sowieckiej. Wskazywał na to jego tytuł arcybiskupa lwowskiego. Tak więc w jego osobie reprezentowana była również Ukraina.

Niewiele wiadomo o kulisach obu spotkań i procesie formułowania obu deklaracji. Z rozmów przeprowadzonych z księdzem doktorem Fokcińskim SJ, ówczesnym dyrektorem Ośrodka Papieskich Studiów Kościelnych w Rzymie, wynika, że obie deklaracje przygotowywali dużo wcześniej polscy i ukraińscy duchowni. Ze strony polskiej był to wspomniany ksiądz Fokiński, ze strony ukraińskiej – ksiądz Sofron Mudryj, rektor Papieskiego Kolegium Ukraińskiego Św. Jozafata. Ostateczny kształt dokumentów powstał w wyniku swoistych negocjacji, korekt i dyskusji. Musiało być to niełatwe, zważywszy na fakt, że deklaracje o pojednaniu między obu narodami sformułowane przez hierarchów katolickich obu narodów to specyficzny rodzaj dokumentów. Mają one charakter oficjalnych wypowiedzi osób pełniących funkcje urzędowe, przywódcze – zwykle polityków, liderów organizacji społecznych, duchownych, czyli przedstawicieli elit społecznych. Wypowiedzi te są często formułowane *ex cathedra*. Charakter tego rodzaju dokumentów sprawia, że należy odczytać to, co jest w nich „podskórne”, ukryte, niewyrażone *expressis verbis*, oraz oddzielać pragnienie skierowane ku przyszłości od stanu teraźniejszego. Trzeba zatem podchodzić do tego zjawiska *in statu nascendi* tak, aby uchwycić choćby zarys i ruch myśli ludzi, którzy pragnęli urzeczywistnić ideę pojednania polsko-ukraińskiego.

Pierwsza z uzgodnionych deklaracji pojawiła się podczas spotkania polskich i ukraińskich biskupów 8 października 1987 roku w Papieskim Kolegium Polskim w Rzymie.



Było to wystąpienie kardynała Józefa Glempa pod tytułem „Przemówienie podczas spotkania w Kolegium Polskim” – w istocie deklaracja o przebaczeniu i pojednaniu polsko-ukraińskim<sup>2</sup>. Prymas Polski w swym przemówieniu poruszył kilka problemów. Najpierw zaznaczył, że spotkanie biskupów obu obrządków odbywa się w podczas światowego Synodu Biskupów oraz w przededniu uroczystości tysiąclecia chrześcijaństwa na ziemiach ukraińskich. Nakreślił również perspektywę organizacji uroczystości milenijnych chrztu Rusi w Polsce: „Ufam, że w przyszłym roku Bóg pozwoli nam razem na Jasnej Górze włączyć się w Wasze »Te Deum« dziękczynienia Bogu za tysiąc lat łaski chrztu, za lata wierności, za oczyszczające lata cierpień, za lata nadziei ku lepszej przyszłości. Matce Bożej zawierzamy nasze i wasze sprawy. Zawierzamy Jej sprawy trudne, aby prowadziła nas do Chrystusa razem z naszymi rodakami”<sup>3</sup>. Po tym przeszedł do problemu pojednania. Co ciekawe, mówiąc stanowczo o bezwarunkowym pojednaniu, kardynał Glemp wcale nie pominął problemu zapomnienia doznanych krzywd. Wyszedł właśnie od nich! Zrobił to jednak po to, by żądać zmiany myślenia: „Nie chcemy poruszać historii, w której na pierwszy plan wybijają się sprawy bolesne. Taka jest tendencja patrzenia na nasze wspólne sprawy. Może kiedyś odkryjemy w naszej historii dobre karty, bo takie były. [...]. Dziś jednak przygniata nas jakby nawyk narzekań, uprzedzeń oraz wspomnienia łez, a także krwi”. Glemp podkreślił, że dzieje chrześcijan to ciągła walka ze złem jako sprzeniewierzeniem się Ewangelii. W jego ujęciu grzech jednostki ma wymiar społeczny i historyczny. Dlatego stanowczo odrzucił pokusę porównywania i absolutyzowania polskich i ukraińskich krzywd i cierpień, za to patrzył na nie z perspektywy milenium chrztu Polski i Ukrainy. Miał chyba świadomość, że dzięki takiej perspektywie wszelkie bilansowanie krzywd będzie niesprawiedliwe, decyduje bowiem o nim okres, odnośnie do którego Polacy lub Ukraińcy sporządzają swoje rachunki krzywd. Prymas wyraźnie powiedział: „Nie wolno nam podejmować licytacji, kto komu więcej krzywd wyrządził. Do niczego to nie doprowadzi. Szczególnie my, duchowni, winniśmy wiedzieć, że gojących się ran nie wolno rozdrapywać. Pomyślmy, że mógł być ktoś trzeci, kto nas wzajemnie podburzał, by wygrać własne interesy”<sup>4</sup>. Warto jeszcze zwrócić uwagę, że Glemp nie wspomniał o pojednaniu polsko-niemieckim jako wzorcu pojednania polsko-ukraińskiego.

Podobny dokument ujrzał światło dzienne 17 października w Kolegium Ukraińskim św. Jozafata w Rzymie, gdzie biskupi greckokatolicki, w ramach to kontynuacji spotkania z 8 października, gościli biskupów rzymskokatolickich. Wówczas to arcybiskup większy Lwowa kardynał Myrośław Lubacziwskij, zwracając się do kardynała Józefa Glempa, wygłosił specjalne przemówienie, którego najważniejszym elementem była deklaracja pojednania polsko-ukraińskiego. Co ciekawe, ten fragment wydaje się lustrzanym odbiciem wypowiedzi Glempa z 8 października, ponieważ Lubacivskij w imieniu episkopatu greckokatolickiego powiedział: „Jesteśmy wdzięczni Tobie i Twoim Współbraciom w biskupstwie za wy-

---

<sup>2</sup> „Znak” 1988, nr 4/395, s. 29–31.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 29–30.

rażoną gotowość zapomnienia wszystkich bolących urazów i tego, co nasze narody tak często dzieliło w ciągu ich historii, a co nieraz było od nich całkowicie niezależne<sup>5</sup>. Następnie dodał: „Dzisiejsze spotkanie ma wyraz szczególnej wagi i radości, gdyż dzisiaj możemy wspólnie modlić się i odbyć braterską rozmowę u progu wielkiego jubileuszu – Tysiąclecia Chrztu Narodu Ukraińskiego. [...] również i my – hierarchia Ukraińskiej Katolickiej Cerkwi – wyciągamy braterską dłoń do Braci Polaków na znak pojednania, przebaczenia i miłości<sup>6</sup>. Lubacivskij podziękował następnie za zaproszenie na uroczystości jubileuszowych na Jasnej Górze: „Przy tej okazji dziękuję serdecznie Księdzu Prymasowi za zaproszenie nas, Ukraińskiej Hierarchii, do Częstochowy, by tam u stóp Najświętszej Maryi Panny, wspólnie z ukraińskim Narodem zamieszkującym na ziemiach polskich i całym Narodem i Kościołem w Polsce i Jego Hierarchią, przeżyć Wielki Jubileusz Chrztu naszego Narodu. Cudowna ikona Maryi Panny, zanim przybyła do Częstochowy, w ciągu setek lat odbywała swoją macierzyńską wędrówkę po rozległych ziemiach Ukrainy. Jej zatroskane, zbolące oczy i dzisiaj jeszcze są zwrócone na swoje dzieci. Akurat dziś, 17 października, w sobotę, gdy my modliliśmy się w kaplicy, tam w Częstochowie modli się pielgrzymka młodzieży ukraińskiej z całej Polski, by błagać swą Matkę o błogosławieństwo i wolność dla swego Kościoła i Narodu<sup>7</sup>”.

Kardynał Glemp w odpowiedzi na przemówienie Arcybiskupa Większego Lwowa zwrócił uwagę rolę Częstochowy. „Gdy mówię o tym, że wrócimy do ołtarzy, mam na myśli przede wszystkim te ołtarze, przy których dokona się jubileuszowa celebra Eucharystii dziękująca Bogu za tysiąclecie chrześcijaństwa Rusi... - myślimy o tym ołtarzu na Jasnej Górze. Miejsce to ma swoją wielką wymowę, zwłaszcza gdy się pomyśli, że w swojej Ojczyźnie tych ołtarzy mają tak mało. Niektórzy uczeni twierdzą, że cudowna Ikona Jasnogórska mogła być namalowana we Włoszech, może w Pizie lub we Florencji, a później przez Andegawenów dotarła na Węgry, skąd została przewieziona do Polski. Jednakże tradycja nieprzerwanie utrzymuje, że obraz był namalowany w Palestynie, potem przebywał w Bizancjum (tak jak Całun Turyński), a następnie został przywieziony na Ruś, by w roku 1382 znaleźć się na Jasnej Górze. Na Ruś wiara chrześcijańska przyszła także z Bizancjum. Święty Włodzimierz przejął stamtąd Ewangelię i obrządek, przyjął także cześć ku Matce Najświętszej, która głęboko zakorzeniła się w narodzie ruskim. Jeżeli Matka Boża Jasnogórska przyszła z Bliskiego Wschodu do Środkowej Europy – do Polski, a droga Maryi jest drogą wytyczoną przez Opatrzność Bożą, to dziś trzeba, aby ludy z pogranicza Wschodu i Zachodu przychodziły do Niej. Rzeczywiście wiele ludów przychodzi w pielgrzymkach do Sanktuarium Matki Boskiej Częstochowskiej na Jasnej Górze, zaś najbliższe położone ludy słowiańskie mają w dotarciu do Niej największe trudności. Maryja, w jakimkolwiek byłaby czczona obrazie, zawsze jest Matką Kościoła i naszą Matką<sup>8</sup>”.

Po ukazaniu integrującej roli Częstochowy jako ośrodka kultu maryjnego, który łączy chrześcijan dwóch kręgów kulturowych: łacińskiego i bizantyńskiego, w tym i Polaków i Ukraińców, prymas Polski nawiązał do fragmentu z Ewangelii św. Mateusza (5, 23–24):

<sup>5</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 33.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 36–37.

„Jesteśmy winowajcami wobec Boga, bo jesteśmy grzeszni, jesteśmy winowajcami wobec braci, bo za mało w nas miłości. Jesteśmy winowajcami wobec Was, Bracia Ukraińcy, bo nie umieliśmy nauki wynikającej z Chrztu świętego wprowadzić w życie. [...] Mamy winy jedni wobec drugich. A gdzie są winy, tam trzeba mówić: Opuść nam nasze winy, jako i my odpuszczamy”<sup>9</sup>.

Jak widać, przygotowując się do obchodów milenium chrztu Rusi-Ukrainy, biskupi nawiązywali, choć nie wprost, do modelu religijnego wypracowanego w trakcie pojednania polsko-niemieckiego. W tym miejscu należy przypomnieć, że zgodnie z deklaracjami obydwu episkopatów w 1988 roku w Częstochowie doszło do uroczystości jubileuszu tysiąclecia chrztu świętego księcia Włodzimierza<sup>10</sup>. Warto by porównać religijny wymiar polsko-ukraińskich dążeń pojednawczych z podobnymi wysiłkami innych narodów: Niemców i Francuzów, Niemców i Polaków, Chorwatów i Serbów, Rumunów i Węgrów<sup>11</sup>. Szczególnie interesująca byłaby odpowiedź na pytania: czy doświadczenie dialogu między Niemcami i Polakami inspirowało pojednanie polsko-ukraińskie? Czy konkretne metody dialogu, które wypracowali Niemcy i Polacy, można zastosować do rozwiązywania tak zwanych trudnych tematów dzielących Polaków i Ukraińców?

Biskupi w 1987 roku zarysowali również pewien system wartości owego procesu pojednawczego. W jego trakcie miały być realizowane następujące wartości: braterska rozmowa, pojednanie, przebaczenie i miłość. Zestawione razem, sugerują jakiś wcześniejszy konflikt, obcość, nienawiść. Są to antywartości, które zaistniały między narodami w przeszłości. Świętowanie misterium chrztu z 988 roku zmusiło biskupów do przeciwstawienia się i przewyżczenia ich<sup>12</sup>.

Zarysowuje się tu wyraźnie podstawowa rola Jana Pawła II w przygotowaniu spotkania obu episkopatów oraz obchodów Jubileuszu Tysiąclecia Chrztu Rusi Kijowskiej. Należy jednak Jego rolę „wkomponować” w szerszy kontekst spraw trudnych, które dotyczą nie tylko tych dwóch narodów. Papież bowiem proponował „wszystkim” drogę pojednania i przebaczenia. Jan Paweł II zaaprobował z pewnością obie deklaracje, co poświadczył obecny na spotkaniu w Kolegium św. Jozafata jego sekretarz, ks. Stanisław Dziwisz. Co więcej, w późniejszym okresie papież był niestrudzonym promotorem dialogu i pojednania polsko-ukraińskiego.

Deklaracje z 1987 roku miały ukryty wymiar polityczny. Potwierdziły to późniejsze trzydziestoletnie wysiłki pojednawcze Kościoła katolickiego. Nie można nie zauważyć, że politycy i działacze społeczni obu narodów nie mogą obejść się bez religijnych inspiracji zawartych w pojednawczych dokumentach kościelnych powstałych w ciągu minionych

<sup>9</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>10</sup> *Церковний календар*, Варшава 1989, s. 52–101.

<sup>11</sup> Ch. Ciic, *Nadzieja pośród zgłiszcz*, [w:] *Chrześcijaństwo i kultura w Europie: pamięć, świadomość, program. Akta symposiumu presynodalnego, Watykan, 28–31 października 1991 roku*, Kielce 1992.

<sup>12</sup> M. Łesiów, M. Melnyk, *O Ukrainie. Prawie wszystko...?*, Olsztyn 2011, s. 450.

trzydziestu lat<sup>13</sup>. Począwszy od 1987 roku, pojednanie biskupów miało doprowadzić do dialogu i porozumienia o charakterze narodowym. Wspólne modlitwy oraz akty ekspiacyjne i pojednawcze miały przyczynić się do autentycznego dialogu między obu wspólnotami narodowymi. Co więcej, powinny doprowadzić do odkrycia i wymiany doświadczeń duchowych między tradycją chrześcijańskiego Wschodu i Zachodu. Można zatem dostrzec tutaj oddziaływanie idące w drugim kierunku: pojednane narody miały zrealizować cele misyjne. Pojednanie o charakterze religijnym, wewnątrz konfesyjnym, które przewycięża koncentrację na samym sobie, ma umożliwić autentyczną ewangelizację. Należy również zauważyć, że formuła połączenia celów religijnych i narodowo-politycznych została skwapliwie wykorzystana przez elity polityczne obu narodów. Gdybyśmy chcieli odtworzyć i prześledzić proces rozwoju stosunków politycznych między państwem polskim i ukraińskim po upadku ZSRR, zauważylibyśmy liczne próby przejmowania idei religijnych pojednania polsko-ukraińskiego do celów politycznych. Wysiłki pojednawcze elit politycznych obu narodów są wyraźnie inspirowane aksjologią katolickich deklaracji. Ich chrześcijański uniwersalizm aksjologiczny jest szczególnie chętnie przejmowany jest przez polityków<sup>14</sup>. Widać tutaj swobodną pragmatyczną wiarę, że wartości ewangeliczne mają moc sprawczą, która uzdolni Polaków i Ukraińców do przebaczenia i zapomnienia bolesnej przeszłości.

Gdy mówimy o oddziaływaniu modelu dialogu polsko-ukraińskiego wypracowanego od 1987 roku przez Kościół katolicki, należy przywrócić się aksjologicznym podstawom tego dialogu, który został bardzo łatwo przyjęty przez elity polityczne obu państw. Politycy w Polsce i na Ukrainie zaakceptowali fakt, że działania pojednawcze między obu narodami muszą być konstruowane w oparciu o wartości ewangeliczne. Pogodzili się również z tym, że dopiero potem nastąpi przełamywanie negatywnych stereotypów, przewyciężanie konfliktów w sferze symbolicznej. Wszystko to razem dokonywało się w poprzez odwoływanie się do chrześcijańskiej aksjologii.

Aby zrozumieć doniosłość zarysowanych wydarzeń z 1987 roku, należy spojrzeć w przeszłość i uchwycić historyczny kontekst zaangażowania Kościoła katolickiego w dialog polsko-ukraiński. Wydaje się, że dokonujące się od 1987 roku pojednanie polsko-ukraińskie było i jest możliwe dzięki procesom zbliżenia religijnego, trwającym już od dłuższego czasu w przestrzeni Kościoła katolickiego. Mamy tutaj na myśli podejmowane wcześniej podobne próby, które miały różnorodny charakter. Wydaje się, że drogi pojednania między obu narodami poszukiwał Zygmunt Szczęsny Feliński, który postulował wzajemne rozumienie i wymianę dóbr duchowych między Polakami i Rusinami w Galicji. Próbą dialogu między obu narodami były również rozmowy i porozumienie w Galicji, uzgodnione między Michałem Bobrzyńskim i greckokatolickim arcybiskupem Lwowa, Andrzejem Szeptyckim,

<sup>13</sup> M. Melnyk, *Rola prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Aleksandra Kwaśniewskiego oraz hierarchów Kościoła greckokatolickiego w pojednaniu i dialogu polsko-ukraińskim. Zarys problematyki*, „Biuletyn Ukrainoznawczy” 2003, nr 9, s. 83–98; M. Melnyk, *Pojednanie polsko-ukraińskie. Deklaracja Kościołów katolickich Polski i Ukrainy z 19 IV 2005*, „Przegląd Powszechny” 2005, nr 12, s. 87–102; M. Melnyk, *Rola Kościoła greckokatolickiego w dialogu i pojednaniu polsko-ukraińskim po 2001 roku*, [w:] *Polityka i mniejszości narodowe na pograniczu*, red. M. Giegroń, M. Mieczkowska, J. Mieczkowski, Szczecin 2005, s. 145–156.

<sup>14</sup> M. Łesiów, M. Melnyk, *O Ukrainie...*, op. cit., 449–450.

w 1914 roku. Do następnej próby dialogu doszło podczas walk polsko-ukraińskich we Lwowie po zakończeniu I wojny światowej. Przykładem tamtych inicjatyw jest korespondencja z 1919 roku między metropolitą Andrzejem Szeptyckim a arcybiskupem obrządku łacińskiego, Józefem Bilczewskim. W okresie międzywojennym dialog między obu narodami próbował inicjować Jan Henryk Józefski, dążący do poprawy stosunków między Ukraińcami i Polakami na ternie Wołynia.

Warto również wskazać inne (niekiedy dogłębnie niezbadane) próby dialogu: wysiłki duchowieństwa rzymsko i grekokatolickiego, zaangażowanego w dialog i porozumienie polsko-ukraińskie, podczas trwania II Wojny Światowej i bezpośrednio po niej (ksiądz Adam Ślusarczyk); rola rzymskich instytucji edukacyjnych i badawczych: Kolegium Polskiego, Papieskiego Instytutu Studiów Kościelnych i Kolegiów Ukraińskich: św. Jozafata (Gianicolo), św. Sergia i Wakha (Madonna), oo. Bazylianów, w formowaniu duchowieństwa grecko i rzymsko-katolickiego w duchu dialogu polsko-ukraińskiego (absolwentami rzymskich uczelni byli: ksiądz Emilian Kowcz, ksiądz Adam Ślusarczyk, biskup Jozafat Kocyłowski, biskup Mykoła Czarnecki, biskup Iwan Buczko); próby dialogu polsko-ukraińskiego na emigracji: Polsko-Ukraińskie Towarzystwo (Nowy York, USA, Iwan Kedryn-Rudnycki), Środowisko Kultury Paryskiej (Jerzy Giedroyc). W listopadzie 1979 roku w Londynie Edward hrabia Raczyński, prezydent Rzeczypospolitej Polskiej oraz Kazimierz Sabbat, premier Rzeczypospolitej Polskiej na Uchodźstwie, podpisali deklarację polsko-ukraińską wraz z prezydentem Ukraińskiej Narodowej Republiki Mikołajem Lewickij oraz przedstawicielami władz ukraińskich na emigracji: premierem Tephilem Leontijem i ministrem spraw zagranicznych Jarosławem Rudnyckym. Deklaracja wskazywała na to, co łączy oba narody: konieczność walki z imperializmem komunistycznym. Wzywano także do zgody i solidarności, które miały przełamać podsycaną przez środowiska nacjonalistyczne na emigracji wzajemną niechęć oraz licytowanie się w zbrodniach i wrogości.

W trzydziestą rocznicę ogłoszenia deklaracji z 1987 roku w naturalny sposób należy zapytać o przyszłość dzieła rozpoczętego dialogu i pojednania. Można postawić pytanie: czy pojednanie polsko-ukraińskiego będzie miało wpływ na dialog ekumeniczny między katolicyzmem a prawosławiem? Należy odnotować pierwsze oznaki takiego oddziaływania: Kościół prawosławny na Ukrainie od 2006 roku włącza się w proces zainicjowany w 1987 roku. Świadectwem tego są deklaracje pojednawcze ogłaszane przez biskupów prawosławnych na Ukrainie. Należy również zwrócić uwagę na podobieństwa między procesem pojednania polsko-ukraińskiego a zapoczątkowanym procesem pojednania polsko-rosyjskiego. Doskonale widać to we wspólnej deklaracji patriarchy Cyryla I i arcybiskupa Józefa Michalika ogłoszonej w Warszawie 17 sierpnia 2012 roku. Dostrzegamy w niej ewangeliczną antropologię braterstwa, taką samą jak w 1987 roku: „Oby każdy Polak w każdym Rosjaninie i każdy Rosjanin w każdym Polaku widział przyjaciela i brata. [...] Przebaczenie nie oznacza zapomnienia, ale wyrzeczenie się zemsty i nienawiści oraz włączenie się w budowanie zgody i braterstwa pomiędzy Polakami i Rosjanami”<sup>15</sup>. W dokumencie tym obaj hierarchowie

<sup>15</sup> *Patriarcha Cyryl i abp Michalik podpisali przesłanie do narodów Polski i Rosji*, eKAI, <https://ekai.pl/.../patriarcha-cyryl-i-abp-michalik-podpisali-przeslanie-do-narodow-polski-i-rosji/> [1.08.2017].

wskazują wspólne źródła zła, które dzielą Rosjan i Polaków: „ludzka ułomność, indywidualny i zbiorowy egoizm, a także naciski polityczne doprowadziły do wzajemnej obcości, jawnej wrogości i walki pomiędzy Polakami a Rosjanami”<sup>16</sup>. Cyryl I i arcybiskup Józef Michalik wskazali również wartości łączące oba narody; najważniejsza to zakorzenienie w tradycji chrześcijańskiej, wspólnej niezależnie od podziałów kulturowych Wschodu i Zachodu. Bolesnym przeżyciem łączącym oba narody jest również doświadczenie totalitaryzmu XX wieku. Jak podkreślono: „naród polski i rosyjski łączy doświadczenie II wojny światowej i okres represji wywołanych przez reżimy totalitarne, które kierując się ideologią ateistyczną, walczyły z wszelkimi formami religijności”<sup>17</sup>. Rodzi się również naturalne pytanie: czy pojednanie niemiecko-francuskie, polsko-niemieckie, polsko-ukraińskie, polsko-rosyjskie jest szansą i wyzwaniem dla pojednania ukraińsko-rosyjskiego, a tym samym siłą sprawczą partnerstwa państw europejskich i fundamentem Unii Europejskiej?

### Bibliografia

- Ciic Ch., *Nadzieja pośród zgłiszcz*, [w:] *Chrześcijaństwo i kultura w Europie: pamięć, świadomość, program. Akta symposium presynodalnego, Watykan, 28–31 października 1991 roku*, Kielce 1992.
- Церковний календар, Варшава 1989.
- Łesiów M., Melnyk M., *O Ukrainie. Prawie wszystko...?*, Olsztyn 2011.
- Melnyk M., *Pojednanie polsko-ukraińskie. Deklaracja Kościołów katolickich Polski i Ukrainy z 19 IV 2005*, „Przegląd Powszechny” 2005, nr 12.
- Melnyk M., *Rola Kościoła greckokatolickiego w dialogu i pojednaniu polsko-ukraińskim po 2001 roku*, [w:] *Polityka i mniejszości narodowe na pograniczach*, red. M. Giegrojc, M. Mieczkowska, J. Mieczkowski, Szczecin 2005.
- Melnyk M., *Rola prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Aleksandra Kwaśniewskiego oraz hierarchów Kościoła greckokatolickiego w pojednaniu i dialogu polsko-ukraińskim. Zarys problematyki*, „Biuletyn Ukrainoznawczy” 2003.
- Patriarcha Cyryl i abp Michalik podpisali przesłanie do narodów Polski i Rosji, eKAI, <https://ekai.pl/.../patriarcha-cyryl-i-abp-michalik-podpisali-przeslanie-do-narodow-polski-i-rosji/> [1.08.2017].
- Przebinda G., *Większa Europa. Papież wobec Rosji i Ukrainy*, Kraków 2001; M. Siudak, *Perspektywa dialogu polsko-ukraińskiego w środowisku paryskiej „Kultury” w latach 1947–1991*, Kraków 2010.
- „Znak” 1988, nr 4/395.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Ibidem.

Marek Melnyk

### **Ukraińcy i Polacy. Pojednani Ewangelią**

Można dziś mówić o wyraźnym polsko-ukraińskim procesie pojednawczym o charakterze chrześcijańskim. Działania pojednawcze między obu narodami nastawione są na przełamywanie negatywnych stereotypów, przewyciężanie konfliktów w sferze symbolicznej poprzez odwoływanie się do chrześcijańskiej aksjologii.

**Słowa kluczowe:** pojednanie, dialog, relacje polsko-ukraińskie.

### **Ukrainians and Poles. Reconciled by the Evangel**

Nowadays we can talk about an explicit Polish-Ukrainian reconciliation process of a Christian nature. Reconciliation between the two nations is aimed at overcoming negative stereotypes, overcoming conflicts in the symbolic sphere by referring to Christian axiology.

**Keywords:** reconciliation, dialogue, Polish-Ukrainian relations.

*Translated by Anna Oleszak*





Sylwia Jaskuła

Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości  
w Łomży

Leszek Korporowicz

Uniwersytet Jagielloński  
w Krakowie

## WSPÓŁCZESNE PARADYGMATY DIALOGU MIĘDZYKULTUROWEGO

Dzisiejsza przestrzeń obecności człowieka, łącząca wymiary realne i wirtualne, nie tylko pokazuje rzeczywistość, lecz także kreuje ją na niespotykaną dotąd skalę. Jednym z istotnych wymiarów zmian, charakteryzujących się przyspieszeniem, zwiększonym zakresem, intensywnością, a często również brakiem ciągłości, są relacje wielo- i międzykulturowe. Łatwość, z jaką w przestrzeni wirtualnej zachodzi spotkanie kultur, otwiera z jednej strony na nowe doświadczenia, z drugiej zaś rodzi nowe wyzwania, a często i zagrożenia. Rozwój nowych mediów i technologii informatycznych oraz procesy globalizacji umożliwiły swobodny przepływ myśli, koncepcji, paradygmatów w środowisku nie zawsze przygotowanym na odmienną kulturę, a w związku z tym na odbiór zróżnicowanych interpretacji tej samej informacji. Poszerzenie się współczesnej przestrzeni dyskursu otworzyło nowe obszary interakcji, możliwości poznania odmienności, jednocześnie zaś pogłębiło zagrożenie wzajemnego niezrozumienia i niechęci, szczególnie w kontekście przypadkowości i niestałości relacji. W tej nowej rzeczywistości kulturowej rodzą się nowe potrzeby dialogu międzykulturowego, wrażliwego na zróżnicowany charakter interakcji zachodzących w przestrzeni realnej i wirtualnej. Te odmienności przestrzeni na wielu płaszczyznach ich rozumienia, poczynając od zróżnicowanej roli i funkcji „miejsca” czy „czasu”, w szybkim tempie przekształca formy dialogu międzykulturowego zarówno w jego warstwie zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Przestrzeń relacji międzyludzkich poszerzona o wymiar wirtualny przenosi z dotychczasowego wymiaru realnego wiele sposobów dialogu międzykulturowego; jednocześnie transformuje je, a tym samym generuje nowe paradygmaty preferujące odmienne typy wartości.

## 1. Dialog sokratejski w świecie hybrydalnym

Efektom rozbudowy współczesnego świata poszerzonego o wymiar wirtualny stało się dzisiaj doświadczanie „od-dalenia”<sup>1</sup> od świata tradycyjnego. Nowa przestrzeń obecności człowieka, kształtowana przez jego świadomą działalność, ma wymiar symboliczny, a zarazem wyznaczana jest stanami emocjonalnymi, uczuciowymi, silnie wartościującymi, adaptującymi przestrzeń do własnych wyobrażeń, przy jednoczesnym jej doświadczaniu. W nowym wirtualnym wymiarze następuje reinterpretacja sfery fizycznej człowieka, która staje się pewnym zespołem informacji wkomponowanej w struktury sieciowe (społeczno-kulturowe) i ewoluuje w kierunku osobliwego rodzaju socjotechnicznego fenomenu, zmiennego, nieprzewidywalnego, bezładnego<sup>2</sup>. Łącząc elementy rzeczywistości i wirtualności, generuje ona nieznanne do tej pory wyzwania i staje się obszarem zupełnie nowych doświadczeń. Zachodzące w tej „odcieleśnionej” przestrzeni procesy są podstawą powstawania nowych form spotkań o niespotykanej dotąd strukturze, intensywności i funkcjach. Charakteryzujące je przepływy otwierają przed ludźmi XXI wieku nowe możliwości, rodzą nowe pragnienia, jednocześnie zaś – nowe formy ryzyka lub nawet patologii.

Przestrzeń wirtualna rodzi możliwości, ale często także potrzebę nowych mobilności człowieka: od mobilnych tożsamości, tworzonych często w oderwaniu od własnego „ja” i uwolnionych od zazwyczaj ścisłej kontroli ego i superego, poprzez mobilne relacje (związki), aż po mobilne i wirtualne formy istnienia (uczestnictwa) w strukturach fizycznych. Rozwój współczesnych technologii nie tylko zintensyfikował i przyspieszył możliwości poruszania się w tradycyjnym świecie, lecz również poszerzył przestrzeń spotkania różnych kultur o wymiar wirtualny. Na te rosnące w niekontrolowany sposób w nowej przestrzeni interakcje składają się liczne krzyżujące się procesy, które z jednej strony stwarzają potrzebę opracowania nowej antropologii przestrzeni, z drugiej – potrzebę stworzenia nowych modeli dialogu umożliwiających wchodzenie w relacje nie tylko wielokulturowe, lecz również – przede wszystkim – międzykulturowe.

Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że nowo wygenerowany obszar jest zaniedbywany i nieczęsto obejmowany działaniami mającymi na celu wprowadzenie celowości, ładu i systematyczności. Wspomniany zarzut dotyczy również procesów komunikacji, ponieważ nowe przestrzenie spotkań – powstające w interakcji i oddziaływaniu (oraz przez potrzeby) wielu podmiotów, stające się częścią dynamicznych, często w istotny sposób „odcieleśnionych” procesów komunikacji – łączą elementy klasyczne oraz elementy metafizyczne czy symboliczne. Komunikacja w wirtualnej teraźniejszości daje się rozciągnąć w czasie bez ograniczeń, co zwiększa wielość oraz zakres interakcji. Swoboda wyboru kontaktu z drugim człowiekiem rozciąga możliwości rozmowy poza granice jednej kultury.

<sup>1</sup> O efekcie „od-dalenia” świata wywołanym pojawieniem się radia pisał w książce *Bycie i czas* Martin Heidegger, który przypisywał temu medium możliwość transformacji przestrzenności oraz czynienia świata dostępnym i osiągalnym dla wszystkich; M. Heidegger, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa 2004, s. 135.

<sup>2</sup> Zob.: S. Jaskuła, *Zagrożenia we współczesnej przestrzeni informacyjnej*, [w:] *Współczesne bezpieczeństwo i zagrożenia w edukacji młodzieży*, red. R. Kalinowski, J. Kunikowski, Siedlce 2010.

Wielość i łatwość spotkań zachodzących w nowym wymiarze generują potrzeby wzajemnego zrozumienia, które jest możliwe nie tyle na drodze rozmowy, ile właśnie dialogu. Dialog bowiem wykracza poza postawy przekonujące do swoich racji, a staje się poszukiwaniem prawdy, również poprzez modyfikowanie własnych przekonań.

Należy zatem odróżnić dyskusję od dialogu, gdyż charakteryzują się one odmiennymi potrzebami i celami. Kristof Van Rossem odróżnia te dwie formy poprzez przeciwstawianie sobie ich głównych paradygmatów.

**Tabela 1. Różnice pomiędzy dyskusją a dialogiem**

DYSKUSJA		DIALOG
retoryka		dialektyka
przekonywanie do swoich racji	↔	chęć poznania prawdy
przyjmowanie stanowisk	↔	sluchanie innych i modyfikowanie swoich przekonań
dawanie odpowiedzi	↔	poszukiwanie odpowiedzi
indywidualizm	↔	wspólnotowość
spór poprzez postawę atakującą i obronną	↔	postawa docieklivości i poszukiwania
główny cel: podjęcie decyzji	↔	główny cel: wgląd w wartość sądów

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Van Rossen, „What is a Socratic Dialogue?”<sup>3</sup>.

Gisela Raupach-Strey, wyróżniając dialog jako formę rozmowy, odwołała się do paradygmatu sokratejskiego poprzez rozróżnienie istotnych dla tego paradygmatu elementów<sup>4</sup>. Wyróżnione czynniki podkreślają rolę wspólnotowości myślenia, formułowania sądów i poszukiwania ponadindywidualnych wartości. Wydaje się, że taki model oparty na wzorze rozmowy sokratycznej byłby idealnym wzorem dialogu międzykulturowego, tym bardziej dialogu międzykulturowego zachodzącego w przestrzeni wirtualnej. Przestrzeń ta jako „miejsce – nie-miejsce” spotkań różnych kultur w sposób naturalny generuje dialogi o charakterze wielokulturowym. Ich istotą powinno być przejście od rozpoznawania zróżnicowań kulturowych, a co się z tym wiąże – również niejednorodnych systemów wartości – do wzajemnej wymiany i przenikania treści kultury.

Chociaż paradygmat sokratejski odnosi się ogólnie do elementów zapewniających przeprowadzenie dialogu niezależnie od jego formy, to wydaje się, że pomimo pewnych różnic może on mieć istotne zastosowanie w dialogu międzykulturowym. Odniesienie do siedmiu paradygmatów wyróżnionych przez Raupach-Strey pokaże różnice i tożsamości dialogu jako takiego i dialogu międzykulturowego w przestrzeni wirtualnej:

<sup>3</sup> K. Van Rossen, *What is a Socratic Dialogue?*, „Filosofie” 2006, vol. 1, s. 49.

<sup>4</sup> G. Raupach-Strey, *Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der sokratischen Methode in der Tradition Leonard Nelsons und Gustav Heckmanns*, Münster – Hamburg – London 2002, [za:] P. Walczak, *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, nr 3 (83).

### *Agora*

Termin agory nawiązuje do miejsca prowadzenia rozmów przez Sokratesa. Różnica, która pojawia się już w pierwszym paradygmacie, w odniesieniu do przestrzeni wirtualnej polega na rozumieniu pojęcia „miejsce”. Wirtualność nie posiada miejsca w sensie rozumienia jej parametrów fizycznych, ale jest niewątpliwie otwarta dla każdego. Może włączyć w dialog zdecydowanie większą liczbę osób niż publiczny rynek, na którym filozofował Sokrates.

Zarówno w sokratejskiej, jak i wirtualnej przestrzeni otwartość dialogu oznacza równość wszystkich uczestników rozmowy, a samo w nim uczestnictwo nie wymaga wcześniejszej wiedzy. Każdy ma prawo wyrazić swoje sądy i może to zrobić niezależnie od przekonań czy przynależności kulturowej. Ta różnorodność kulturowa i nawiązywanie dialogu międzykulturowego w wirtualności nabiera większego rozmiaru i zakresu.

### *Odniesienie egzystencjalne*

Odkrywanie prawd w paradygmacie sokratejskim odbywa się poprzez konkretne doświadczenie uczestników dialogu, a rozwiązywanie problemów – w odniesieniu do wspólnie doświadczanej rzeczywistości, uzgadniając znaczenie użytych pojęć.

W przestrzeni wirtualnej paradygmat odniesienia egzystencjalnego zmienia swój sens. Poszerzona przestrzeń obecności człowiek zmienia myślenie o osobistym doświadczeniu, rodzi się bowiem podstawowe pytanie: o które doświadczenia pytamy? Czy te odnoszące się do rzeczywistości realnej, czy te, które są efektem przebywania i przeżywania przestrzeni wirtualnej? I czy wreszcie potrafimy te doświadczenia różnicować, skupiając się tylko na jednym z nich? Konsekwencją synergii tych dwóch światów będzie niejednolitość wykorzystywanych pojęć. Te same terminy mogą być interpretowane w dwóch różnych wymiarach. Ich połączenie wymaga zmiany tradycyjnego sposobu rozumienia pojęć. Może to z kolei powodować zachwianie poczucia bezpieczeństwa, które w modelu sokratejskim zapewnione było odnoszeniem się do konkretów i doświadczeń rozpoznawalnych w najbliższym środowisku uczestników dialogu.

### *Nondogmatyzm*

Istotnym założeniem paradygmatu sokratejskiego był dialog wolny od autorytetów osobowych, naukowych, instytucjonalnych, religijnych czy moralnych. Opierał się on tylko na tym, co było dostępne doświadczeniu uczestników. Tym samym odrzucano wszelkie statystyki, wyniki badań czy założenia istniejącej wcześniej na dany temat wiedzy.

Przestrzeń wirtualna wydaje się realizować w pełni ten paradygmat. Tu również wiedza, którą osiąągają uczestnicy dialogu, unika preselekcji założeń i stanowisk. Pozostaje tylko pytanie, czy uczestnicy dialogu będą zdawać sobie sprawę z różnic interpretacji posiadanych informacji? Łatwość mieszania kultur rodzi niebezpieczeństwo odmienności przeprowadzanych analiz. Przynależność uczestników dialogu do różnych kultur niesie za sobą ryzyko zróżnicowanych płaszczyzn nie zawsze jednorodnego poziomu porozumiewania się.

### *Samodzielność rozumu*

Konsekwencją nondogmatyzmu jest uznanie własnego rozumu za jedyny autorytet. W sokratejskim dialogu wartościowymi są jedynie te sądy, które stanowią wynik własnych refleksji uczestników. Reguła autentyczności zakłada wypowiadanie jedynie tych myśli, co do których jest się przekonanim i które można poddać analizie w czasie prowadzonego dialogu. Założenie to wydaje się jednoznaczne w części pierwszej, dotyczącej przekonania oraz słuszności wypowiedzianych i podzielanych myśli; druga część – analiza jako efekt dialogu – może mieć charakter zróżnicowany, w poszczególnych kulturach całkowicie odmienny. Samodzielność procedur intelektualnych nie gwarantuje więc dochodzenia do wspólnych ustaleń uczestników dialogu.

### *Majeutyka*

Tradycja sokratejska zakłada przebieg dialogu w trzech etapach:

- pierwszy to etap formułowania myśli za pomocą pojęć, zgodnie z regułami języka i jego logiki;
- drugi to etap otwartości dialogu i jego udostępnianie różnym uczestnikom poprzez dookreślanie i osiąganie wstępnego porozumienia;
- trzeci to analiza sądów i odkrywanie w nich wartości.

Osoby prowadzące dialog stają się współuczestnikami dociekań, poprzez które na drodze analiz próbują odnaleźć właściwe zrozumienie prawd, a sam dialog uczynić istotnym instrumentem tego odkrywania.

W przypadku dialogu o charakterze międzykulturowym należy jednak wziąć pod uwagę zróżnicowanie kulturowe dróg wspomnianego odkrywania, odmienności odniesień do wartości uznawanych za ważne, a tym samym hamowanie skuteczności procesu „rodzenia” odnajdywanych elementów rzeczywistości.

### *Poszukiwanie prawdy*

Dialog w paradygmacie sokratejskim nie zmierza do przekonania uczestników do jakichś racji. Celem jest wspólne przybliżenie się do rozpoznania prawdy, a nie walka na i poprzez argumenty ostatecznie definiujące oraz rozstrzygające nieredukowalną istotę rzeczy.

### *Myślenie w grupie*

Dialog sokratejski odkrywa międzyosobowy charakter refleksji. Jego głównym celem jest osiągnięcie porozumienia poprzez wspólny wysiłek wzajemnych prób zrozumienia założeń ukrytych w wypowiedzianych sądach.

Te dwa ostatnie paradygmaty dialogu sokratejskiego są istotnymi elementami w dialogu międzykulturowym, którego istota wypływa z wzajemnego zrozumienia i chęci porozumienia, co pozwala wchodzić w bezpośrednie relacje z zachowaniem wzajemnego szacunku i odrębności kulturowej.

## 2. Międzykulturowość w przestrzeni hybrydalnej

Człowiek doskonali się, żyjąc w świecie wartości<sup>5</sup>; jego wielość i zróżnicowanie ujawnia się w kontakcie z innym człowiekiem – innym ze względu na kulturę, język czy religię. Ten aksjologiczny wymiar egzystencji buduje swoiste relacje określane jako międzykulturowe, które nie odbierają człowiekowi jego wolności i nie wymuszają wzajemnego upodobnienia. W zróżnicowanych interakcjach ludzie wzajemnie się uczą zrozumienia, a przede wszystkim poznają obszar aksjologicznej inności różnych grup, jednak w sposób daleki od asymilacji<sup>6</sup>. Międzykulturowość to przenikanie się i wymiana wartości różnych kultur, które prowadzą do kształtowania nowych kompetencji kulturowych, następnie wielokulturowych, a w najbardziej zaawansowanej postaci kompetencji międzykulturowych. Międzykulturowość jako zjawisko nie jest zatem czymś danym, lecz kształtuje się na drodze interakcji i edukacji w określonych warunkach.

Niewątpliwie zjawisko międzykulturowości jest charakterystyczne dla procesów zachodzących na pograniczu kultur, należy jednak odróżnić od siebie pojęcia wielokulturowości i międzykulturowości. Jedno i drugie zjawisko charakteryzuje spotkanie kultur, poznawanie różnic kulturowych, a nawet obopólne ich rozumienie, lecz tylko w przypadku międzykulturowości zachodzą wzajemne relacje prowadzące do interakcji o charakterze trwałym, które zapewniają wzajemną wymianę wartości, uczenie się siebie, przełamywanie stereotypowych barier, otwartość na współpracę i gotowość działań wspólnotowych.

Wśród wielu problemów nierozpoznanych w przestrzeni wirtualnej na uwagę zasługuje zagadnienie obecności człowieka w świecie „bez granic”, gdzie określenia zjawisk, procesów i działań wiążących się z konkretnym terytorium tracą sens. Określenia te odwołują się bowiem do parametrów fizycznych, które we współczesnych warunkach stają się nieistotne; trudno przecież mówić o „funkcjonowaniu” kultury w ścisłym uzależnieniu od konkretnego terytorium czy też w fizycznych granicach, w których bez wątpienia zachodzi zjawisko występowania różnych kultur i grup narodowych, etnicznych czy religijnych. W nowej przestrzeni obecności człowieka, łączącej elementy realne i wirtualne, określenie wielokulturowości i międzykulturowości musi pomijać wykorzystywane dotychczas parametry fizyczne (chyba że zostaną użyte w sensie metaforycznym, z pełną świadomością tego zabiegu). Stąd definicje tych dwóch kluczowych do dalszych rozważań terminów mogłyby

<sup>5</sup> „Gdy mówimy, że nasz świat jest światem wartości, widzimy wokół siebie sprawy i rzeczy konkretne” – J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Kraków 1982, s. 483–484.

<sup>6</sup> L. Korporowicz, *Od konfliktu do spotkania kultur, czyli tożsamość jako reguła autotransformacji*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszcza, Warszawa 1995, s. 31.

przybrać następującą treść: wielokulturowość to zjawisko współwystępowania różnych kultur i grup narodowych, etnicznych i religijnych, które korzystają z tej samej przestrzeni o różnym poziomie i charakterze interakcji. Z faktu wielokulturowości nie wynika jeszcze skala wzajemnego zainteresowania ani typ łączących je relacji. Wielokulturowość jest sytuacją, która może wywoływać różne postawy: od wrogości do synergii, od izolacji do współdziałania, o różnym poziomie świadomości.

Międzykulturowość to zjawisko dynamicznego, przekraczającego swoje granice współlistnienia różnych kultur i grup narodowych, etnicznych, religijnych, korzystających z tej samej przestrzeni i wchodzą z sobą w otwarte oraz trwałe interakcje, którym towarzyszy wzajemne przenikanie i modelowanie odmiennych treści kultury, stylów życia, uznawanych wartości i norm<sup>7</sup>.

Gdy używamy Internetu, z reguły znajdujemy się w świecie przemieszania wielu kultur, bez względu na to, czy tego chcemy, czy nie ani czy się godzimy i jaki mamy stosunek do odmienności. Połączenie przestrzeni realnej z wirtualną zapoczątkowało proces poszerzania się obszarów kultury, które nakładają się na siebie, wchodząc w różnorodne procesy interakcji, a w konsekwencji stają się w coraz większym stopniu nie tylko wielokulturowe, lecz również międzykulturowe poprzez fakt wzajemnego oddziaływania, przepływu treści, współdziałania, a czasami też intensywnych zderzeń i konfliktów. Dlatego właśnie w tych nowych warunkach rodzi się ogromna potrzeba dialogu międzykulturowego, rozszerzającego swój zakres poza przestrzeń rzeczywistości i zmieniającego swój charakter przejawiający się w nowych paradygmatach.

### 3. Paradygmaty dialogu międzykulturowego

Niewątpliwie ważnym zadaniem współczesnych czasów jest dialog międzykulturowy, zarówno dialog między cywilizacjami, jak i między religiami. To wyzwanie szczególnie istotne w obliczu współczesnego, wielowymiarowego, realno-wirtualnego świata, w którym kontakty pomiędzy kulturami przyspieszyły się i zwielokrotniły, a jednocześnie zmieniły swój charakter. W tych nowych warunkach konieczny staje się dialog międzykulturowy skierowany na zrozumienie odmienności, ale adaptujący wszystkie cechy przestrzeni wirtualnej i realnej, bez pomijania ich odmienności. Niemniej odmienność przestrzeni wirtualnej tworzy nowe założenia dialogu międzykulturowego zarówno w jego warstwie ontologicznej, epistemologicznej, metodologicznej jak i etycznej. Nowa przestrzeń wymaga ujęcia dialogu międzykulturowego w nowe paradygmaty, które wykraczają poza ograniczone fizycznymi parametrami atrybuty:

---

<sup>7</sup> S. Jaskuła, *Dialog w ewaluacji międzykulturowej*, [w:] *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, red. L. Korporowicz, P. Plichta, Kraków 2016.

### *Synergiczny paradygmat dialogu międzykulturowego*

Wzajemne przenikanie przestrzeni wirtualnej i realnej wywołuje efekt synergii – współlistnienia różnych wartości, które jest w pełni możliwe poprzez dialog dający efekt (współdziałania) większym niż suma poszczególnych działań.

### *Transgresyjny model dialogu międzykulturowego*

Podjęmowane w przestrzeni wirtualnej działania transgresyjne w odniesieniu do dialogu międzykulturowego pozwalają na przekształcanie rzeczywistości, na burzenie i rozwój nowych struktur rozumienia zróżnicowanych kultur o wielorakich konsekwencjach w obszarze rozwoju i transformacji osobowości.

### *Interaktywny paradygmat dialogu międzykulturowego*

Interaktywność człowieka w przestrzeni wirtualnej jest nie tylko zdolnością do poruszania się w wirtualnym świecie, lecz również umiejętnością rozumienia i przekształcania go na drodze dialogu międzykulturowego w świecie mobilnym, hybrydalnym, eklektycznym, który wykazuje często cechy świata synergetycznego, powiązanego siecią przepływów i zależności.

### *Prospekcyjny paradygmat dialogu międzykulturowego*

Dialog międzykulturowy staje się polem ekspresji działań prospekcyjnych, obliczonych na planowanie, projektowanie i modelowanie przyszłej rzeczywistości w relacjach poszerzonych przestrzeni komunikacyjnych o znaczącym współczynniku medializacji, nastawionym na budowanie horyzontu i kierunków dalszego rozwoju, ewolucji i przekształceń.

### *Schizoidalny paradygmat dialogu międzykulturowego*

Życie w dwóch światach jednocześnie może prowadzić do poczucia emocjonalnego rozregulowania, w ekstremalnych przypadkach tak intensywnego, że wywołuje to dysocjację własnej osobowości, a w konsekwencji może być przyczyną zaburzeń dialogu międzykulturowego.

### *Hybrydalny paradygmat dialogu międzykulturowego*

Dialog międzykulturowy staje się kluczowym elementem, który z jednej strony łączy kultury, a z drugiej zapewnia zachowanie ich odrębności w relacjach świata realnego i wirtualnego jako swoistych subkultur.

### *Wielozakresowy paradygmat dialogu międzykulturowego*

Funkcjonowanie w wielozakresowej synergii, wspieranej dialogiem międzykulturowym, potrafi znacznie powiększyć możliwości i potencjał jednostki, a wypracowany przez



niego rozwój systemów może wywołać dalszy ich rozwój w środowisku poszerzonych przestrzeni komunikacyjnych o nowych zakresach kompetencji, wyobraźni i nowym zakresie ról społecznych.

### *Iluzoryczny paradygmat dialogu międzykulturowego*

Dzisiejsza przestrzeń człowieka wchodzącego w dialog międzykulturowy, łączący wymiary realne i wirtualne, nie tylko pokazuje rzeczywistość, lecz również kreuje ją na niespotykaną dotąd skalę – aż do pełnej symulacji, oderwania się od rzeczywistości.

Im bardziej odlegli i zróżnicowani kulturowo są ludzie, którzy stykają się w szybko rozrastających się sieciach, tym ważniejsze stają się międzykulturowe kompetencje komunikacyjne, przekraczające bariery stabilności, trwałości i przewidywalności, umożliwiające nawiązanie dialogu międzykulturowego. Tym samym zróżnicowanie kultur w przestrzeni i ich zmienność w czasie powoduje wzrost znaczenia dialogu międzykulturowego, który prowadzić będzie do zrozumienia różnorodności. Klasyczne rozumienie międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych polegało na umiejętności dostosowania się do wzorów kultury, istniejących systemów wartości i zachowań. W okresie dynamicznych zmian kompetencje nie mogą polegać na strategiach adaptacji, lecz na umiejętności rekompozycji i poszukiwania nowych wzorów. Tym samym w nowych warunkach dwuwymiarowego świata rodzi się potrzeba przejścia od statycznej do dynamicznej koncepcji międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych, co zapewnia ich coraz mniejszą hierarchiczność i nieprzekładalność oraz otwiera na osadzenie w różnorodnej tradycji kulturowej.

Konsekwencją zróżnicowania współczesnej przestrzeni obecności człowieka jest trudność w określeniu jednorodnego modelu dialogu międzykulturowego. Nowe paradygmaty odnoszą się do aspektów naturalności i spontaniczności, a także uwzględniają potrzebę widzenia połączonych wymiarów realnego oraz wirtualnego z całym ich zróżnicowaniem. Współczesny dialog międzykulturowy uwzględnia synergię pomiędzy dwoma przestrzeniami, pozwalając na przekształcanie zróżnicowanej kulturowo rzeczywistości, na rozwój nowych struktur rozumienia zróżnicowanych kultur oraz na łączenie kultur przy zachowaniu ich odrębności. Choć sama komunikacja pomiędzy kulturami w hybrydalnym świecie przebiega w sposób spontaniczny, to kompetencje międzykulturowe wymagają odpowiedniej edukacji, która wypracowuje nowe modele funkcjonowania i rozwoju dialogu międzykulturowego. Tym samym coraz wyraźniej pojawia się potrzeba kształtowania nowego modelu pedagogiki dialogu, w tym dialogu międzykulturowego, stanowiącego komponent pedagogiki procesów wirtualizacji, która otworzy i przygotuje uczestników obu przestrzeni na pojawiające się możliwości ich łączenia, tworzenia nowej, osadzonej w cywilizacji medialnej kultury dialogu oraz uchroni przed patologiami ich niezrozumienia.

**Bibliografia**

- Heidegger M., *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa 2004.
- Jaskuła S., *Dialog w ewaluacji międzykulturowej*, [w:] *Mosty nadziei. Jagiellońskie inspiracje dialogu międzykulturowego*, red. L. Korporowicz, P. Plichta, Kraków 2016.
- Jaskuła S., *Zagrożenia we współczesnej przestrzeni informacyjnej*, [w:] *Współczesne bezpieczeństwo i zagrożenia w edukacji młodzieży*, red. R. Kalinowski, J. Kunikowski, Siedlce 2010.
- Korporowicz L., *Od konfliktu do spotkania kultur, czyli tożsamość jako reguła autotransformacji*, [w:] *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, red. A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka, Warszawa 1995.
- Raupach-Strey G., *Sokratische Didaktik: die didaktische Bedeutung der sokratischen Methode in der Tradition Leonard Nelsons und Gustav Heckmanns*, Münster – Hamburg – London 2002, [za:] P. Walczak, *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2012, nr 3 (83).
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1982,.
- Van Rossum K., *What is a Socratic Dialogue?*, „Filosofie” 2006, vol. 1.

Sylvia Jaskuła  
Leszek Korporowicz

### **Współczesne paradygmaty dialogu międzykulturowego**

Współczesna przestrzeń komunikacji i dialogu coraz częściej łączy lokalne i globalne wymiary interakcji kulturowych, tworząc nową transterytorialną wymianę nie tylko informacji, lecz także wartości, postaw oraz wzorców relacji społecznych. Dzieją się one w rzeczywistości realnej, a coraz częściej również w rzeczywistości wirtualnej oraz hybrydalnej, która łączy je w postaci synergetycznych powiązań, przepływów i jakościowo nowych form rzeczywistości. Łatwość, z jaką w przestrzeni wirtualnej zachodzi nakładanie się treści różnych kultur, zmusza do postawiania pytania o charakter współczesnych relacji kulturowych, które łatwo i szybko przenoszą się w świat wirtualny i hybrydalny, wyznaczając nowe warunki oraz przebieg i teść dialogu międzykulturowego. Poszerzenie się współczesnej przestrzeni dyskursu otwiera nowe możliwości, ale także zagrożenia, których nie jesteśmy jeszcze świadomi. Nauki humanistyczne muszą wypracować nowe spojrzenie na coraz bardziej zmieniającą się i komplikującą swój charakter rzeczywistość dialogu, która zmienia rolę „miejsca”, „czasu”, relacji międzyludzkich, więzi społecznych, poczucia bliskości, wymiarów wspólnoty kulturowej oraz jej fundamentalnych wartości. Aby zrozumieć dynamikę tych zmian oraz nowe wyzwania dialogu międzykulturowego, nauki społeczne i humanistyczne muszą wypracować odpowiednie paradygmaty postrzegania, definiowania i analizy podstawowych kategorii.

**Słowa kluczowe:** dialog międzykulturowy, przestrzeń dialogu, interakcje kulturowe, przestrzeń wirtualna, paradygmaty dialogu międzykulturowego.

### **Contemporary paradigms of intercultural dialogue**

Contemporary space of communication and dialogue increasingly connects local and global dimensions of cultural interactions, creating a new transterritorial exchange not only of information but also of values, attitudes and patterns of social relations. They occur both in real world but more and more in virtual and hybrid reality, which combines them into synergetic connections, flows, but also qualitatively new forms of reality. The ease with which virtual space overlaps with the content of different cultures forces us to ask questions about the nature of contemporary cultural relationships, which are as easily and quickly moving into the virtual and hybrid world by setting new conditions, but also the course and the process of intercultural dialogue. Expanding the contemporary discourse space opens up new opportunities, but also threats we are not yet aware of. Humanities need to develop new insights into the ever-changing and complex nature of dialogue that changes the role of “place”, “time”, interpersonal relationships, social bonds, sense of closeness, dimensions of the cultural community and its fundamental values. In order to understand the dynamics of these changes and the new challenges of intercultural dialogue, the social sciences and the humanities must work out the corresponding paradigms of perceiving, defining, and analyzing its fundamental categories.

**Keywords:** intercultural dialogue, dialogue space, cultural interactions, virtual space, paradigms of intercultural dialogue.

*Translated by Leszek Korporowicz*



Magda Urbańska  
Uniwersytet Rzeszowski

## WARTOŚĆ DIALOGU – NA PRZYKŁADZIE MEDIACJI W ŚRODOWISKU MIĘDZYKULTUROWYM

### Wprowadzenie

Osobom zaangażowanym w konflikt często towarzyszą silne emocje, które zaburzają komunikację i pogarszają wzajemne relacje. Osoby te niejednokrotnie nie są zainteresowane dialogiem, każda z nich pragnie uznania tylko dla własnych argumentów. W zmianie takiego podejścia do konfliktu może pomóc mediacja. Jej istotą jest pomoc bezstronnej osoby trzeciej w takim wypracowaniu rozwiązania konfliktu, aby było ono możliwe do przyjęcia przez obie strony. Rozwiązanie to nie może być jednak narzucone przez mediatora<sup>1</sup>. Christopher Moore definiuje mediację jako interwencję w negocjacje lub konflikt akceptowalnej trzeciej strony, która towarzyszy im w dobrowolnym zмирzeniu do obustronnie akceptowalnego porozumienia<sup>2</sup>. Do rozwiązania konfliktu niezbędna jest komunikacja, gdyż za jej pomocą możliwa staje się wymiana informacji. Tym samym dopóki strony będące w konflikcie potrafią się komunikować, dopóty istnieje szansa, że przy pomocy mediatora dojdą do porozumienia. Mogą to osiągnąć właśnie na drodze dialogu. Norweska mediatorka Grethe Nordhelle pisze: „W czasie procesu mediacyjnego może dojść do sytuacji, w której obie strony wypowiadają się za pomocą monologu, to znaczy mówią, koncentrując się na sobie bez dostrzegania drugiej strony. Nie są zmotywowane na zrozumienie drugiej osoby; zależy im raczej na tym, by oponent wykazał zrozumienie im. W sytuacji dialogu natomiast strony nastawione są na wzajemne odkrycie znaczenia”<sup>3</sup>. Podkreślając znaczenie dialogu w mediacji, autorka zwraca uwagę, że „w przypadku dialogu celem rozmówców nie jest zmiana punktu widzenia drugiej osoby, ale zrozumienie jej inności”<sup>4</sup>. Prowadzenie dialogu,

---

<sup>1</sup> G. Nordhelle, *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, przeł. K. Drozdowska, Gdańsk 2010, s. 27.

<sup>2</sup> Ch. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, przeł. A. Cybulko, M. Zieliński, Warszawa 2009, s. 30.

<sup>3</sup> G. Nordhelle, *Mediacja...*, op. cit., s. 147.

<sup>4</sup> Ibidem.

zwłaszcza gdy uczestnikami mediacji są osoby wywodzące się z różnych kultur, nie jest jednak procesem łatwym. Istotnego znaczenia nabierają wówczas różnice kulturowe, gdyż to one w dużej mierze determinują różnice w stylach komunikacji, sposobie myślenia i zachowania, a także podejścia do rozwiązania sporu, co może utrudniać prowadzenie konstruktywnego dialogu.

### 1. Dialog jako etap w procesie mediacji i jego znaczenie

Dialog jest jednym z etapów mediacji. Poprzedza go faza przygotowania do mediacji, pierwsze spotkanie mediatora ze stronami oraz wstępne przedstawienie przez strony swojego punktu widzenia. Dopiero w następnej kolejności ma miejsce dialog stron. Konsekwencją dialogu są kolejne etapy procedury mediacyjnej: ustalenie kwestii do dyskusji i ich kolejności, tworzenie propozycji ugodowych, osiąganie porozumienia oraz spisanie ugody<sup>5</sup>. Dialog stron zajmuje jednak szczególne miejsce, gdyż to często właśnie od niego zależy efektywność mediacji. Czym w takim razie jest dialog? Według *Słownika języka polskiego* to rozmowa zmierzająca do uzgodnienia stanowisk, poglądów, opinii, toczona przez przywódców różnych grup ludzi bądź rozmowa dwóch osób, która dotyczy rzeczy istotnych<sup>6</sup>. W mediacji dialog jest wymianą zdań między stronami; polega na wyjaśnianiu, wnikananiu w szczegóły i konfrontacji faktów. Na tym etapie mediacji strony zachęcane są do wzajemnego zrozumienia się, a także do zadawania pytań. Wymiana zdań umożliwia im efektywniejszą komunikację<sup>7</sup>.

Aby dialog był prawdziwy, autentyczny i niepozorowany, musi zostać spełnionych kilka warunków. Urszula Kusio wywodzi je z filozofii dialogu i wskazuje na:

- obecność drugiej strony;
- ukonstytuowanie wspólnej przestrzeni dialogu;
- zogniskowanie dialogu na konkretnej problematyce, stematyzowanie, w miarę precyzyjnie określony zakres;
- szacunek wobec drugiego człowieka jako istoty ludzkiej;
- odstępianie od katerycznej opozycji prawdy i fałszu;
- dobra wola i dobre intencje;
- równorzędność partnerów w relacji dialogu, brak sytuacji dominacji w jakiegokolwiek postaci;
- traktowanie dialogu jako etycznej i celowej formy komunikacji<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> E. Gmurzyńska, *Etapy mediacji*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Warszawa 2014, s. 212–226.

<sup>6</sup> *Dialog*, [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996, s. 172.

<sup>7</sup> E. Gmurzyńska, *Etapy mediacji*, op. cit., s. 221–222.

<sup>8</sup> U. Kusio, *Dialog jako postulowana forma komunikacji międzykulturowej. Idealy a rzeczywistość*, [w:] *Jeden świat, wiele kultur. Refleksje nad kulturowymi aspektami globalizacji*, red. M. Bednarz, W. Jurkiewicz, Bydgoszcz 2010, s. 86–91.

Dialog prowadzony podczas mediacji wymaga zaangażowania obu stron. Stawia to przed rozmówcami duże wyzwania dotyczące szacunku dla odmienności drugiej strony, umiejętności wyrażania uznania dla rozmówcy i jego światopoglądu, postawy pozbawionej uprzedzeń oraz nastawienia na zrozumienie innej osoby<sup>9</sup>. Dialog sytuuje uczestników w równej pozycji, żaden z nich nie jest ani przegrany, ani wygrany. Wszyscy mają również szansę, by spojrzeć na konflikt z perspektywy drugiej strony oraz by oddziaływać na siebie poprzez wzajemne rozumienie swoich punktów widzenia. Wielką rolę w tym procesie odgrywa mediator, gdyż to do niego należy stworzenie atmosfery, która umożliwia stronom konstruktywny dialog, a zarazem staje się okazją do wzajemnego zrozumienia<sup>10</sup>.

Dialogowi prowadzonemu przez strony w trakcie mediacji można nie tylko przyjrzeć się z perspektywy samej rozmowy i jej przedmiotu, lecz także (przede wszystkim) zobaczyć go jako relację między uczestnikami. Ważną rolę odgrywa klimat porozumiewania się, odnoszący się do społecznego wydzźwięku relacji, który odzwierciedla wzajemne uczucia rozmówców<sup>11</sup>. W wymiarze relacyjnym znaczenie mają świadomie lub nieświadomie przekazywane przez strony wiadomości o dwojakim charakterze: aprobującym lub dezaprobującym. Przekaz aprobujący, bez względu na treść wypowiedzi, niesie ze sobą informację: „ty istniejesz”, „ty się liczysz”, „ty jesteś ważny”, odwrotnie niż przekaz dezaprobujący, informujący o braku szacunku: „nie dbam o ciebie”, „nie lubię cię”, „nic dla mnie nie znaczysz”<sup>12</sup>. To od klimatu porozumiewania się zależy efektywność dialogu, co może przejawiać się także w uzyskaniu, przy wsparciu mediatora, satysfakcjonującego dla obu stron porozumienia. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na zachowania wspierające oraz sprzyjające tworzeniu dobrego klimatu, które zdaniem Jacka Gibba redukują poziom zagrożenia i potrzebę obrony rozmówcy. Ich podstawą jest szacunek wobec drugiej osoby. Należą do nich:

- opisywanie, czyli przedstawienie myśli, uczuć i potrzeb bez ich subiektywnej oceny;
- koncentracja na problemie, czyli skupienie się na rozwiązaniu, które bierze pod uwagę potrzeby obu stron;
- spontaniczność, czyli komunikowanie się bez ukrytych zamiarów, uczciwość wobec rozmówcy, brak manipulacji;
- empatia, czyli wczucie się w sytuację drugiej strony, dbałość o jej uczucia;
- równość, czyli brak okazywania rozmówcy wyższości, traktowanie go jak równego sobie;
- zgoda na zmianę, czyli możliwość zmiany stanowiska w obliczu przekonujących argumentów<sup>13</sup>.

Wartość dialogu stron w mediacji odzwierciedla się w tym, że strony mają szansę nie tylko poznać racje drugiej strony, lecz także jej godność osobistą. Rozwiązanie sporu staje

<sup>9</sup> G. Nordhelle, *Mediacja...*, op. cit., s. 147.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, przeł. G. Skoczyła, Poznań 2016, s. 330.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 331.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 343–350.

się wspólnym dobrem, które rozmówcy urzeczywistniają swoimi działaniami<sup>14</sup>. Zrozumienie drugiego człowieka może stanowić tym samym bazę do osiągnięcia podstawowego celu mediacji, czyli wzajemnie satysfakcjonującego porozumienia. Dodatkowych korzyści można upatrywać między innymi w ochronie reputacji stron, atmosferze sprzyjającej szczerości i otwartości, koncentracji na obopólnym interesie, niskim stopniu ryzyka odstąpienia od ustaleń, a także poprawie wzajemnych relacji<sup>15</sup>.

## 2. Różnice kulturowe a mediacja

W przypadku komunikacji międzykulturowej następuje spotkanie osób, które należą do różnych kultur. Mirosława Wawrzak-Chodaczek, za C. Dodd, wskazuje, że ten rodzaj komunikacji jest „procesem wymiany komunikatów pomiędzy dwoma lub więcej osobami, w których klimat komunikacji charakteryzuje się różnicami kulturowymi wpływającymi na wynik interakcji”<sup>16</sup>. Autorka stwierdza, że takie spotkanie to otwarty dialog, podstawa przekraczania granic kulturowych, zbudowany na zrozumieniu i poszanowaniu godności drugiego człowieka. Dialog ten stanowi pomost komunikacyjny pomiędzy dwoma różnymi światami<sup>17</sup>.

Jednak w kontekście prowadzenia mediacji, gdy strony wywodzą się z różnych kultur, mogą się pojawić trudności w dialogu wynikające z różnic kulturowych, na przykład odmiennego sposobu komunikacji, myślenia i zachowania, uznawanego systemu wartości czy też podejścia do rozwiązywania konfliktów. Z perspektywy sposobów przekazywania wiadomości można, za Edwardem Hallem, wyróżnić dwa odrębne style porozumiewania się, praktykowane w kulturach nisko- i wysokokontekstowych<sup>18</sup>. W przypadku kultur niskokontekstowych (Stany Zjednoczone, Kanada, Izrael, kraje Europy Północnej) informacje przekazywane są w postaci jasno sprecyzowanych komunikatów werbalnych. Opinie i pragnienia wypowiedzane są wprost, rozmówcy dążą do przekonania innych, aby zaakceptowali ich punkt widzenia. Wysoko ceniona jest autoekspresja, jasny i elokwentny sposób wypowiedzania się oraz płynność wypowiedzi. W kulturach wysokokontekstowych (kraje azjatyckie i kraje Bliskiego Wschodu) szczególne znaczenie ma harmonia relacji. Rozmówcy posługują się często sygnałami niewerbalnymi, znacznie mniejsze znaczenie mają komunikaty werbalne. Opinie wyraża się nie wprost, pozwala się odbiorcy dopełnić wypowiedź, unika się także dosłownego mówienia „nie”. Cenione są niejasne wypowiedzi i przemilczenia<sup>19</sup>. Zatem już samo zderzenie niskokontekstowego, bezpośredniego stylu porozumiewania się

<sup>14</sup> P. Zamelski, *Filozoficzno-prawne i aksjologiczne aspekty mediacji*, [w:] *Wokół praktycznych i teoretycznych aspektów mediacji*, red. P. Malinowski, H. Duszka-Jakimko, A. Suchorska, Kraków 2015, s. 40–41.

<sup>15</sup> A. Dragon, *Pozaformalne korzyści dla stron z uczestnictwa w mediacji*, [w:] *Sztuka skutecznego prowadzenia mediacji i negocjacji. Zagadnienia psychologiczne i komunikacyjne*, red. A. Binsztok, Wrocław 2013, s. 15.

<sup>16</sup> M. Wawrzak-Chodaczek, *Czynniki regulujące międzykulturową komunikację interpersonalną*, [w:] *Komunikacja społeczna – negocjacje – edukacja. Perspektywa wielu kultur*, red. Z. Nęcki, W.J. Maliszewski, K. Czerwiński, Toruń 2012, s. 17.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> E.T. Hall, *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, Warszawa 1984, s. 146–158.

<sup>19</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne...*, op. cit., s. 39–40.



i stylu wysokokontekstowego niesie za sobą potencjalne trudności w prowadzeniu dialogu. Zadaniem mediatora jest więc przede wszystkim skoordynowanie orientacji osób komunikujących się w odmienny sposób<sup>20</sup>.

Trudności w dialogu mogą wynikać także z tego, że rozmówcy pochodzą z kultur, które nastawione są na inne wartości, co odzwierciedla się między innymi w koncepcji jednostki, postawie wobec rozdziału władzy, męskości i kobiecości czy też w sposobach rozwiązywania konfliktów<sup>21</sup>. W kulturach nastawionych indywidualistycznie (Stany Zjednoczone, Kanada, Australia, Wielka Brytania) bardziej ceniona jest jednostka, samodzielność, indywidualne osiągnięcia i inicjatywy. Człowiek powinien troszczyć się przede wszystkim o siebie i swoją najbliższą rodzinę. Z kolei w kulturach zorientowanych kolektywistycznie (kraje azjatyckie, niektóre kraje południowoamerykańskie) wartością jest dobro własnej grupy. Człowieka postrzega się tutaj przede wszystkim jako członka grupy, o której dobro powinien się troszczyć w pierwszej kolejności. W kulturach o tym nastawieniu cenione są takie wartości jak: obowiązek, podporządkowanie, tradycja, wiek, bezpieczeństwo zbiorowe, status i hierarchia, w kulturach indywidualistycznych zaś: autonomia, młodość, zmiana, bezpieczeństwo jednostki i równość<sup>22</sup>. W tych kulturach odmienne jest także podejście do sposobów rozwiązywania sporów. W kulturach indywidualistycznych tolerowana jest niejednomyślność, w przypadku różnicy zdań wykorzystuje się bezpośrednie strategie ukierunkowane na rozwiązanie problemu. W przypadku społeczeństw kolektywistycznych preferowane jest podejście niebezpośrednie<sup>23</sup>.

W kontekście trudności w dialogu warto także zwrócić uwagę na różnice w postawie wobec władzy, unikania niepewności i męskiej dominacji. Dystans władzy obrazuje stopień akceptacji przez członków danego społeczeństwa nierównego rozdziału władzy. W społeczeństwach o małym dystansie władzy (Austria, Dania, Izrael, Nowa Zelandia) minimalizuje się różnice między klasami społecznymi. Dominuje przekonanie, że wszyscy ludzie są jednakowo wartościowi, bez względu na dzielące ich różnice społeczne, na przykład w statusie materialnym czy poziomie wykształcenia. W krajach o dużym dystansie władzy (Filipiny, Meksyk, Wenezuela, Indie, Singapur) cenione jest przede wszystkim posłuszeństwo oraz szacunek wobec rodziców i innych autorytetów, na przykład nauczycieli czy przełożonych. Istotną różnicą, która może wpływać na chęć podjęcia dialogu i poszukiwania rozwiązania, jest także sposób unikania niepewności. W krajach o niskim poziomie unikania niepewności (Singapur, Wielka Brytania, Dania, Szwecja, Hongkong, Stany Zjednoczone) odczuwa się względnie małe obawy przed zmianami, akceptowane są także nietypowe zachowania, nie oczekuje się sztywnego przestrzegania ustalonych zasad, w przeciwieństwie do krajów o wysokim stopniu unikania niepewności (Belgia, Grecja, Japonia, Portugalia),

<sup>20</sup> Ch. Moore, *Mediacje...*, op. cit., s. 254–255, 270–272; A. Winiarska, *Kwestie kulturowe w mediacji*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, op. cit., s. 252–253.

<sup>21</sup> G. Nordhelle, *Mediacje...*, op. cit., s. 341–368.

<sup>22</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne...*, op. cit., s. 40–41; J. Mikułowski Pomorski, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków 2012, s. 406–408.

<sup>23</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne...*, op. cit., s. 42.

w których nowa sytuacja wywołuje konsternację. Istnieje tutaj zapotrzebowanie na jasno zdefiniowane prawa i przepisy, a większość relacji społecznych kształtowana jest zgodnie z przewidywalnym wzorcem. W kontekście odmiennych stylów porozumiewania się warto także zwrócić uwagę na kultury „męskie” i „żeńskie”, które wyróżnił Geert Hofstede. Pierwsze z nich kładą nacisk na osiągnięcia (Japonia, Szwajcaria, Niemcy), drugie – na podtrzymanie relacji (kraje skandynawskie, Hiszpania, Francja). W kulturach męskich przyznaje się mężczyznom i kobietom odrębne role, a role męskie mają przewagę nad kobiecymi. W kulturach zorientowanych na podtrzymanie relacji nie ma ścisłego podziału zachowań przypisywanych do konkretnej płci<sup>24</sup>.

Na różnice kulturowe można także spojrzeć z perspektywy międzynarodowych kontaktów ekonomicznych, co miewa duże znaczenie w przypadku rozwiązywania sporów gospodarczych na drodze mediacji. Mając to na względzie, warto zwrócić uwagę na wyróżnione przez Richarda R. Gestelanda kultury protransakcyjne, nastawione na wykonanie zadania, i propartnerskie, nastawione na relacje z ludźmi; kultury ceremonialne, przestrzegające obyczajów, tradycji i rytuałów, oraz nieceremonialne; kultury monochromiczne, postrzegające czas i punktualność jako wartość, i polichromiczne, traktujące czas swobodnie; kultury ekspresyjne, cechujące się hałaśliwym zachowaniem, ruchliwością i intensywnym kontaktem wzrokowym, oraz powściągliwe, wstrzemięźliwe w zachowaniu i wypowiedzi<sup>25</sup>. Mediatorzy pracujący w obszarze różnych kultur powinni zdawać sobie sprawę z tych różnic, a przy ustalaniu opcji porozumienia proponować podejścia akceptowalne dla wszystkich stron<sup>26</sup>.

W dialogu osób wywodzących się z różnych kultur jedną z barier w porozumieniu się może się też okazać przyjęcie przez któregoś z uczestników postawy etnocentryzmu. Prowadzi ona do postrzegania własnego systemu wartości jako lepszego, odrzucenia wartości cenionych przez inną grupę oraz do uprzedzeń i stereotypowego postrzegania osób pochodzących z innych kultur<sup>27</sup>. Takie podejście utrudnia dialog stron podczas mediacji, gdyż już na wstępie zakłada brak otwartości na drugiego człowieka oraz uniemożliwia spojrzenie na problem z perspektywy drugiej osoby.

## Podsumowanie

Dialog stron jest jednym z najważniejszych etapów mediacji. Może on być jednak utrudniony w sytuacji konfliktu osób wywodzących się z różnych kultur. Aby dialog był konstruktywny, także mediator powinien mieć wiedzę dotyczącą wartości, norm i kodów

<sup>24</sup> Ibidem, s. 42–45; J. Mikułowski Pomorski, *Jak narody...*, op. cit., s. 408–414.

<sup>25</sup> M. Wawrzak-Chodaczek, *Czynniki regulujące...*, op. cit., s. 19; R. Zenderowski, B. Koziński, *Różnice kulturowe w biznesie*, Warszawa 2012, s. 63–80.

<sup>26</sup> Ch. Moore, *Mediacje...*, op. cit., s. 297; G. Nordhelle, *Mediacja...*, op. cit., s. 342–368; A. Winiarska, *Kwestie kulturowe...*, op. cit., s. 256–268.

<sup>27</sup> M. Wawrzak-Chodaczek, *Czynniki regulujące...*, op. cit., s. 21; R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne...*, op. cit., s. 56.

komunikacyjnych obowiązujących w danej kulturze oraz winien je wykorzystywać w odpowiedni sposób w trakcie spotkania mediacyjnego. Szczęólnego znaczenia nabierają zatem umiejętności komunikacyjne mediatora. Spośród umiejętności wyróżnionych przez Brenta D. Rubena i Daniela J. Kealeya jako przydatne mediatorowi w sytuacji spotkania międzykulturowego Grethe Nordhelle szczególnie podkreśla: okazywanie szacunku bez jednoczesnego osądzania osoby, która prezentuje inny system wartości; umiejętność bycia elastycznym, czyli brak oceny tego, o czym mediator usłyszał, przy równoczesnej próbie zrozumienia systemu wartości strony oraz tolerancji dla dwuznaczności, która wymaga, by mediator nie próbował zrozumieć uczestników mediacji przez pryzmat własnych doświadczeń. Niezwykle istotna jest także empatia, pozwalająca na spojrzenie na sytuację z perspektywy rozmówcy<sup>28</sup>.

Na koniec warto podkreślić, że prowadzenie dialogu jest zawsze szansą na autentyczne spotkanie z innym człowiekiem, a oparcie go na zrozumieniu i szacunku wobec drugiej strony oraz otwarciu na jej potrzeby pozwala osiągnąć zasadniczy cel mediacji: samodzielnie wypracowane i wzajemnie satysfakcjonujące obie strony porozumienie.

---

<sup>28</sup> G. Nordhelle, *Mediacja...*, op. cit., s. 321–326.

**Bibliografia**

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F. II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, przeł. G. Skoczylas, Poznań 2016.
- Dialog, [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 1996.
- Dragon A., *Pozaformalne korzyści dla stron z uczestnictwa w mediacji*, [w:] *Sztuka skutecznego prowadzenia mediacji i negocjacji. Zagadnienia psychologiczne i komunikacyjne*, red. A. Binsztok, Wrocław 2013.
- Gmurzyńska E., *Etapy mediacji*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Warszawa 2014.
- Hall E.T., *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, Warszawa 1984.
- Kusio U., *Dialog jako postulowana forma komunikacji międzykulturowej. Ideale a rzeczywistość*, [w:] *Jeden świat, wiele kultur. Refleksje nad kulturowymi aspektami globalizacji*, red. M. Bednarz, W. Jurkiewicz, Bydgoszcz 2010.
- Mikułowski Pomorski J., *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków 2012.
- Moore Ch., *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, przeł. A. Cybulko, M. Zieliński, Warszawa 2009.
- Nordhelle G., *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, przeł. K. Drozdowska, Gdańsk 2010.
- Wawrzak-Chodaczek M., *Czynniki regulujące międzykulturową komunikację interpersonalną*, [w:] *Komunikacja społeczna – negocjacje – edukacja. Perspektywa wielu kultur*, red. Z. Nęcki, W.J. Maliszewski, K. Czerwiński, Toruń 2012.
- Winiarska A., *Kwestie kulturowe w mediacji*, [w:] *Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Warszawa 2014.
- Zamelski P., *Filozoficzno-prawne i aksjologiczne aspekty mediacji*, [w:] *Wokół praktycznych i teoretycznych aspektów mediacji*, red. P. Malinowski, H. Duszka-Jakimko, A. Suchorska, Kraków 2015.
- Zenderowski R., Koziński B., *Różnice kulturowe w biznesie*, Warszawa 2012.

Magda Urbańska

### **Wartość dialogu – na przykładzie mediacji w środowisku międzykulturowym**

W procesie mediacji dialog stron jest jedną z najważniejszych części. Dzięki prowadzonemu dialogowi, przy wsparciu niezaangażowanego w spór, bezstronnego i neutralnego mediatora, strony mogą spojrzeć na konflikt z innej perspektywy i próbować rozwiązać go, a równocześnie otworzyć się na potrzeby innej osoby. Aby to było możliwe, dialog musi opierać się na szacunku wobec drugiego człowieka, uznaniu dla niego oraz postawie pozbawionej uprzedzeń. Sednem dialogu stron jest bowiem zrozumienie cudzego punktu widzenia. Dzięki dialogowi strony mogą nie tylko rozwiązać dożyłny konflikt, lecz również utrzymać lub poprawić wzajemne relacje, co jest szczególnie ważne w mediacjach prowadzonych w sprawach rodzinnych czy gospodarczych. Dodatkowo mediacja prowadzona w środowisku międzykulturowym wymaga uwzględnienia różnic kulturowych, które determinują styl porozumiewania się jednostek i sposób rozwiązywania konfliktów. Osoba prowadząca mediację powinna zatem posiadać szerokie kompetencje kulturowe, w tym wrażliwość kulturową, które może wykorzystać w trakcie spotkania mediacyjnego z osobami wywodzącymi się z różnych kultur. Dzięki wytworzeniu przez mediatora odpowiedniego klimatu porozumiewania się, uwzględniającego także różnice kulturowe oraz sprzyjającego konstruktywnemu dialogowi stron, zwiększa się szansa na uzyskanie podstawowego celu mediacji: zawarcia wzajemnie satysfakcjonującego porozumienia.

**Słowa kluczowe:** dialog, wartość dialogu, mediacja, różnice kulturowe.

### **The value of dialogue at the example of mediation in a multicultural environment**

In the process of mediation, dialogue between the parties is one of the major elements. Thanks to dialogue carried out between the parties, with the support of an impartial and neutral mediator who is not engaged in the conflict, the parties may view the conflict from another perspective and try to solve it, opening to the needs of the other party at the same time. For that to be possible the dialogue must be based on respect to other people, recognition for the other party and non-prejudiced approach. The essence of a dialogue between people is to understand the point of view of another person. Thanks to the dialogue, the parties may not only solve the current conflict but also maintain and improve mutual relations, which is particularly important in mediation related to family affairs or business affairs. Additionally, mediation in a multicultural environment requires consideration of cultural differences which determine the style of communication between people and the method of solving conflicts. The mediator should, therefore, possess broad cultural competencies, including cultural sensitivity, which may be used in a mediation meeting with people stemming out of various cultures. Thanks to the adequate climate of understanding created by the mediator, taking into account such cultural differences and contributing to a constructive dialogue between the parties, a chance for achieving the basic goal of mediation – a mutually satisfactory agreement – is growing.

**Keywords:** dialogue, value of dialogue, mediation, cultural differences.

*Translated by Biuro Tłumaczen "Unia" Rzeszów*



Andrzej Kawecki  
Państwowa Wyższa Szkoła Wschodnioeuropejska  
w Przemyślu

## SPOŁECZNE WSPARCIE POLICJI W KSZTAŁTOWANIU LOKALNEGO BEZPIECZEŃSTWA

### Wprowadzenie

Do najważniejszych obszarów działania administracji każdego państwa należą troska o bezpieczeństwo obywateli oraz porządek publiczny. Administracja powinna podejmować działania ukierunkowane na wzrost poczucia bezpieczeństwa obywateli, jak i niwelujące zagrożenia, które w głównej mierze mają wpływ na jakość ich życia. Rozwiązywanie problemów, które nurtują lokalną społeczność, a w konsekwencji wpływają na poczucie bezpieczeństwa, nie jest zadaniem prostym. W pierwszej kolejności należy ustalić, jakie problemy społeczne postrzegane są przez lokalną społeczność jako te, które tworzą stan zagrożenia, a następnie poszukać sposobów ich rozwiązania.

Utrzymanie bezpieczeństwa i porządku publicznego jest podstawowym warunkiem sprawnego funkcjonowania państwa. Definicję bezpieczeństwa publicznego zaproponował J. Widacki, stwierdzając, że przez „bezpieczeństwo publiczne rozumie się na ogół stan, w którym nie są popełniane przestępstwa, a przez porządek publiczny stan, w którym nie są popełniane wykroczenia”<sup>1</sup>. B. Sprengel wskazuje, że „bezpieczeństwo publiczne to stan gwarantujący niezakłócone i zgodne z wolą obywateli funkcjonowanie instytucji państwowych, samorządowych i społecznych oraz urzędów publicznych, a także bezpieczeństwo życia, zdrowia i mienia ludności w wyniku przestrzegania akceptowanego przez obywateli porządku prawnego”<sup>2</sup>. S. Pieprzny dodaje: „bezpieczeństwo publiczne kształtowane jest przede wszystkim przez dobre prawo, dobrze funkcjonującą administrację publiczną i społeczeństwo”<sup>3</sup>. Natomiast porządek publiczny to „faktycznie istniejący układ stosunków społecznych, uregulowanych przez zespół norm prawnych oraz innych społecznie akceptowanych,

---

<sup>1</sup> J. Widacki, *Konieczny drugi etap reformy policji*, [w:] *Bezpieczny obywatel – bezpieczne państwo*, red. J. Widacki, J. Czapska, Lublin 1998, s. 167.

<sup>2</sup> B. Sprengel, *Ustrój organów administracji bezpieczeństwa i porządku publicznego*, Włocławek 2004, s. 13.

<sup>3</sup> S. Pieprzny, *Administracja bezpieczeństwa i porządku publicznego*, Rzeszów 2008, s. 17.

gwarantujących niezakłócone i niekonfliktowe funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie<sup>4</sup>. Poziom bezpieczeństwa i porządku publicznego warunkowany jest nie tylko dobrym prawem, lecz również odpowiednią organizacją i sprawnym funkcjonowaniem podmiotów które zostały powołane do ich zapewnienia.

Obecnie można stwierdzić, że bezpieczeństwo staje się potrzebą dominującą, a wśród przykładów potwierdzających kluczowość bezpieczeństwa należy wymienić zamachy: 11 września 2001 roku w Nowym Jorku; 13 listopada 2015 roku w Paryżu; 22 lipca 2016 roku w Monachium; 19 grudnia 2016 roku w Berlinie. Poziom bezpieczeństwa i porządku publicznego determinowany jest występującymi zagrożeniami. „Oceniając współcześnie źródła zagrożeń człowieka, paradoksalnie uznać należy, że to właśnie człowiek jest aktualnie największym źródłem zagrożeń dla innych ludzi”<sup>5</sup>.

W zakresie poprawy bezpieczeństwa i porządku publicznego powstaje wiele programów, a kluczowym w tej kwestii był rządowy program „Razem bezpieczniej”, który miał pobudzić inicjatywę i zwiększyć aktywność lokalnych społeczności. W Polsce nadal jednak pokutuje świadomość, że to po stronie organów ścigania i innych instytucji administracji państwowej leży obowiązek inicjowania takich działań. Ważne, aby decyzja o podjęciu działań profilaktycznych czy prewencyjnych rodziła się wśród przedstawicieli społeczności lokalnych<sup>6</sup>. Często próby wprowadzania programów prewencyjnych policji w samorządach terytorialnych kończyły się niepowodzeniem z powodu braku ich zrozumienia przez władze samorządowe. Przyczyną takiego stanu rzeczy były: bierna postawa samorządu; ignorancja tej problematyki we władzach; niechęć społeczeństwa; przekonanie, że prewencja kryminalna to domena policji; brak współpracy na linii policja – samorząd terytorialny<sup>7</sup>.

W dzisiejszym świecie żadna instytucja odpowiedzialna za bezpieczeństwo nie jest w stanie prawidłowo funkcjonować bez społecznego wsparcia, a najlepsze efekty w zapobieganiu i zwalczaniu przestępczości przynosi współdziałanie społeczeństwa z policją. Społeczeństwo i policja wspólnie powinny zajmować się sprawami istotnymi z punktu widzenia przeciwdziałania zagrożeniom czy poczucia bezpieczeństwa. Należy jednak podkreślić, że widok dzielnicowego na naszym osiedlu czy klatce schodowej oraz próba nawiązania przez niego kontaktu z mieszkańcami jest (wprawdzie coraz rzadziej) czymś niezwykłym. Dlatego bardzo istotna staje się walka ze stereotypowym przekonaniem, że finansowanie policji przez podatników jest równoznaczne z obowiązkiem zagwarantowania właściwego poziomu bezpieczeństwa bez konieczności jakiegokolwiek zaangażowania ze strony samego społeczeństwa.

Polski system prawny zawiera szereg rozwiązań prawnych umożliwiających obywatelom aktywne włączenie się w działania na rzecz bezpieczeństwa. Do najistotniejszych zaliczamy: obronę konieczną, stan wyższej konieczności, zatrzymanie obywatelskie, udzielenie

<sup>4</sup> A. Misiuk, *Administracja bezpieczeństwa i porządku publicznego, Zagadnienia prawno-ustrojowe*, Warszawa 2008, s. 18.

<sup>5</sup> S. Pieprzny, *Administracja bezpieczeństwa...*, op. cit., s. 36.

<sup>6</sup> T. Serafin, S. Parszowski, *Bezpieczeństwo społeczności lokalnych. Programy prewencyjne w systemie bezpieczeństwa*, Warszawa 2011, s. 259.

<sup>7</sup> T. Cielecki, *Realizacja przez policję strategii prewencyjnej w zwalczaniu przestępczości i innych patologii*, Słupsk 1999, s. 55–56.



doraźnej pomocy policjantowi, obowiązek zawiadomienia organów ścigania o popełnieniu przestępstwa, obowiązek współpracy Policji i Straży Gminnej z organizacjami społecznymi, obowiązek współpracy samorządów lokalnych z organizacjami pozarządowymi. Tu oczywiście należy postawić pytanie: czy jesteśmy już społeczeństwem obywatelskim? Czy jednak rację ma R. Dahrendorf, który twierdzi, że w sześć miesięcy można ustanowić demokrację – przeprowadzając demokratyczne wybory, w sześć lat zbudować gospodarkę rynkową – wprowadzając reformy ekonomiczne, a przez sześćdziesiąt lat tworzy się społeczeństwo obywatelskie? Należy zatem zastanowić się, jaka forma współpracy na linii policja – obywatel, której cel stanowi poprawa bezpieczeństwa w społecznościach lokalnych, jest do zaakceptowania przez polskie społeczeństwo (trzeba przy tym oczywiście pamiętać o przykrych doświadczeniach historycznych w tym zakresie)?

### 1. Krajowa mapa zagrożeń jako narzędzie kształtowania bezpieczeństwa lokalnego

Obecnie w Polsce obserwujemy wyraźny zwrot policji ku społeczeństwu. Zauważyć to możemy w priorytetach Komendanta Głównego Policji na lata 2016–2018, które zakładają zwiększenie efektywności działań policji na rzecz wzmocnienia współpracy ze społeczeństwem oraz wzmocnienie działań prospołecznych w ramach współpracy policji z organizacjami pozarządowymi i stowarzyszeniami, a także w zainauguowanym 13 czerwca 2016 roku w Pruszkowie ogólnopolskim programie „Krajowa Mapa Zagrożeń Bezpieczeństwa w Polsce”.

Mapa zagrożeń opiera się na informacjach skatalogowanych w trzech płaszczyznach:

1. Informacje gromadzone w policyjnych systemach informatycznych.
2. Informacje pozyskiwane od społeczeństwa w trakcie:
  - bezpośrednich kontaktów z obywatelami, z przedstawicielami samorządu terytorialnego, organizacji pozarządowych itp.;
  - realizowanych debat społecznych poświęconych bezpieczeństwu publicznemu.
3. Informacje pozyskiwane od obywateli (internautów) z wykorzystaniem platformy wymiany informacji<sup>8</sup>.

O potrzebie stworzenia map, na których znajdują się informacje dotyczące przestępczości, mówił W. Bratton, który 2 grudnia 1993 roku został przedstawiony przez burmistrza R. Giulianiego jako nowy szef Policji Nowojorskiej. W. Bratton na zastępcę do spraw strategii zwalczania przestępczości powołał J. Maple’a, który polecił stworzyć w każdej komyndzie mapę z naniesionymi przestępstwami, na podstawie których będzie planowana dyslokacja służb<sup>9</sup>. Szef Policji Nowojorskiej postanowił udowodnić, że teoria mówiąca o przestępstwach jako skutku określonej sytuacji społecznej, na którą policja nie ma wpływu, jest

<sup>8</sup> Krajowa Mapa Zagrożeń Bezpieczeństwa, <http://www.policja.pl/pol/mapa-zagrozen-bezpiecze/33880,dok.html> [1.03.2017].

<sup>9</sup> W. Bratton, P. Knobler, *Przełom. Jak szef Policji Nowojorskiej powstrzymał epidemię przestępstw*, przeł. A. Polkowski, Poznań 2000, s. 285.

nieprawdziwa. Uważał, że policja może mieć duży wpływ na powstawanie i szerzenie się postaw, które sprzyjają łamaniu prawa. Wskazywał zarazem, że stworzenie odpowiedniej struktury policji pozwoli na skuteczną walkę z przestępczością i zwiększy poczucie bezpieczeństwa mieszkańców.

Do charakterystycznych cech działania nowoczesnej policji zaliczamy: intensywne rozwijanie różnych form współpracy ze społeczeństwem, nastawienie na rozwiązywanie konkretnych problemów dotyczących bezpieczeństwa oraz gromadzenie i przetwarzanie informacji, które mogą posłużyć zapobieganiu i zwalczaniu przestępczości<sup>10</sup>.

Wdrożenie Krajowej Mapy Zagrożeń Bezpieczeństwa poprzedzone zostało konsultacjami społecznymi organizowanymi przez policję. W okresie od 21 stycznia do 22 kwietnia 2016 roku zorganizowanych zostało 11 990 konsultacji, w których wzięło udział 217 775 osób. Zainteresowanie debatami społecznymi zarówno ze strony policji, jak i społeczności lokalnych świadczy o rozwoju społeczeństwa obywatelskiego w naszym kraju.

**Tabela 1. Konsultacje społeczne Krajowej Mapy Zagrożeń Bezpieczeństwa przeprowadzone w 2016 roku**

Województwo	Liczba konsultacji	Liczba uczestników
mazowieckie	2 934	38 219
pomorskie	813	14 942
dolnośląskie	789	13 330
małopolskie	787	13 687
śląskie	677	18 501
kujawsko-pomorskie	647	14 807
zachodniopomorskie	610	11 735
łódzkie	606	14 014
podlaskie	589	11 436
wielkopolskie	587	11 772
lubelskie	576	9 499
podkarpackie	523	11 434
lubuskie	503	5 565
opolskie	486	7 217
warmińsko-mazurskie	434	9 739
świętokrzyskie	429	11 878
<b>Razem</b>	<b>11 990</b>	<b>217 775</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Komendy Głównej Policji.

Najwięcej konsultacji przeprowadzono na terenie województwa mazowieckiego – 2 934 (24,47% wszystkich), pomorskiego – 813 (6,78%) i dolnośląskiego – 789 (6,58%). Naj-

<sup>10</sup> N. Tilley: *Modern approaches to policing: community, problem-oriented and intelligence-led policing*, [w:] *Handbook of Policing*, ed. T. Newburn, Cullompton – Portland 2008, s. 373 i nn.

mniej konsultacji odbyło się na terenie województwa świętokrzyskiego – 429 (3,57%), warmińsko-mazurskiego – 434 (3,61%), opolskiego – 486 (4,05%), lubuskiego – 503 (4,19%) oraz podkarpackiego – 523 (4,36%). Spośród wszystkich konsultacji, jakie zostały przeprowadzone na terenie naszego kraju, najmniejszą liczbę uczestników odnotowano na terenie województwa lubuskiego – 5 565 osób (2,55%), opolskiego – 7 217 osób (3,31%) i lubelskiego – 9 499 osób (4,36%). Największą liczbę uczestników podczas prowadzonych konsultacji odnotowano na terenie województwa mazowieckiego – 38 219 osób (17,55), śląskiego – 18 501 osób (8,49%) i pomorskiego – 14 942 osoby (6,86%).

**Tabela 2. Liczba zgłoszeń naniesionych na Krajową Mapę Zagrożeń Bezpieczeństwa**

KWP/KSP	Ogółem	Zgłoszenia niepotwierdzone	Zgłoszenia potwierdzone	Potwierdzone (wyliminowane)	Zgłoszenia nowe oraz weryfikowane	Żart lub pomyłka
Kraków	60 103	30 409	28 238	829	466	161
Katowice	54 120	30 670	22 494	346	387	223
Wrocław	46 616	28 958	17 099	128	304	127
Poznań	44 229	25 525	18 078	201	312	113
Łódź	34 643	21 435	12 745	89	282	92
KSP	28 011	15 282	12 016	8	631	74
Białystok	27 706	10 897	15 843	6	443	517
Gdańsk	25 060	16 155	8 354	198	281	73
Radom	22 818	12 605	9 369	347	144	353
Lublin	21 685	11 967	9 376	8	265	69
Rzeszów	21 179	13 591	7 252	16	241	79
Bydgoszcz	20 429	12 864	6 721	157	577	110
Szczecin	18 329	10 078	7 997	69	149	36
Olsztyn	15 054	10 868	3 851	63	181	91
Gorzów Wlkp.	13 466	6 901	6 336	7	185	37
Kielce	12 128	6 566	4 857	451	131	123
Opole	11 466	7 138	4 172	7	137	12
<b>Razem</b>	<b>477 042</b>	<b>271 909</b>	<b>194 798</b>	<b>2 930</b>	<b>4 055</b>	<b>2 290</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Komendy Głównej Policji.

W okresie od 14 września 2016 roku do 8 września 2017 roku na Krajową Mapę Zagrożeń Bezpieczeństwa naniesiono łącznie 477 042 zgłoszenia, z czego 271 909 zgłoszeń nie zostało potwierdzonych (56,99%), a 197 728 (w tym 2930 – ze statusem wyliminowane)

zgłoszeń potwierdziło się (41,45%). Najwięcej zgłoszeń na mapę odnotowano na terenie garnizonu małopolskiego (60 103, czyli 12,60%) i śląskiego (54 120, czyli 11,34%), a najmniej na terenie garnizonu opolskiego (11 466 – 2,40%) i świętokrzyskiego (12128 – 2,54%).

Naniesienie zagrożenia następuje poprzez wskazanie na interaktywnej mapie jednej spośród 25 prezentowanych tam kategorii zagrożeń. Są to zagrożenia, które mają decydujący wpływ na poziom naszego poczucia bezpieczeństwa. Należą do nich: akty wandalizmu; bezdomność; dzikie kąpieliska; dzikie wysypiska śmieci; kłusownictwo; miejsca grupowania się małoletnich; miejsca niebezpieczne na terenach wodnych; nielegalna wycinka drzew; nielegalne rajdy samochodowe; nieprawidłowe oznakowanie drogi; nieprawidłowe parkowanie; niestrzeżone przejście przez tory; niestrzeżony przejazd kolejowy; niewłaściwa infrastruktura drogowa; niszczenie zieleni; poruszanie się po terenach leśnych quadami; przekraczanie dozwolonej prędkości; spożywanie alkoholu w miejscach niedozwolonych; utonięcia; spożywanie środków odurzających; wypalanie traw; zdarzenia drogowe z udziałem zwierząt leśnych; znęcanie się nad zwierzętami; zła organizacja ruchu drogowego; żebractwo. Po otrzymaniu zgłoszenia policja ma dwa dni na jego podjęcie i pięć dni na weryfikację naniesionej informacji. W przypadku potwierdzenia informacja otrzymuje status „potwierdzone”, a funkcjonariusze z odpowiednich komórek organizacyjnych policji podejmują działania ukierunkowane na usunięcie konkretnego zagrożenia. Część sygnałów dotyczących zagrożeń przekazywana jest również do innych służb (na przykład do straży miejskiej czy zarządcy dróg). Należy zaznaczyć, że mapa zagrożeń nie służy do zgłaszania zagrożeń, które wymagają pilnych interwencji policji. W takich przypadkach należy korzystać z numerów alarmowych.

**Tabela 3. Najczęściej zgłaszane rodzaje zagrożeń**

Rodzaj zagrożenia	Liczba zgłoszeń ogółem	Liczba zgłoszeń potwierdzonych	Potwierdzone (wylimitowane)
Nieprawidłowe parkowanie	122 786	611	266
Przekraczanie dozwolonej prędkości	116 608	64 278	349
Spożywanie alkoholu w miejscach niedozwolonych	105 574	36 450	931

*Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z Komendy Głównej Policji.*

Najliczniej zaznaczanymi na mapie zagrożeniami są: nieprawidłowe parkowanie – 122 786 zgłoszeń, przekraczanie dozwolonej prędkości – 116 608 zgłoszeń i spożywanie alkoholu w miejscach niedozwolonych – 105 574 zgłoszenia. Łącznie trzy najczęściej zgłaszane zagrożenia stanowią 72,31% zgłoszeń naniesionych na Krajową Mapę Zagrożeń Bezpieczeństwa.

W skali całego kraju procent zgłoszeń niepotwierdzonych (56,99%) uzasadnia postawienie pytań, które wymagają przeprowadzenia głębszej analizy. Czy jako społeczeństwo nie potrafimy odpowiedzialnie włączyć się w działania zwiększające poziom oraz poczucie bezpieczeństwa, pomimo udostępnienia ze strony służb odpowiedzialnych za ochronę bezpieczeństwa narzędzi, które to umożliwiają? Czy policja, jako służba odpowiedzialna –

zgodnie z zapisami ustawowymi – za utrzymanie bezpieczeństwa i porządku publicznego, dostatecznie wsłuchuje się i podejmuje adekwatne działania wobec zgłoszeń naniesionych przez społeczności lokalne na Krajową Mapę Zagrożeń Bezpieczeństwa?

## 2. Zwrot policji ku społeczeństwu

Wymiana informacji między społeczeństwem a policją wymagała przekroczenia pewnych barier mentalnych zarówno przez społeczeństwo, jak i przez samych funkcjonariuszy, których zachowania często były następstwem poprzedniego systemu. Jak się wydaje, obecnie obie strony zroszczyły, że partnerstwo to najlepszy sposób budowania bezpieczeństwa. Mieszkańcy mogą w sposób anonimowy zgłaszać na interaktywnej stronie internetowej informacje o występujących w ich okolicy zagrożeniach, które wymagają reakcji właściwych służb. Takie działania są charakterystyczne dla konsultacji, które wymienia się jako jedną z cech nierozzerwalnie złączonych z *community policing*. A. Rzepliński uważa, że „każda jednostka policji powinna wypracować politykę kontaktów z mieszkańcami swego regionu oraz plan współpracy z nimi i program informowania ich o swojej pracy. Policjanci ze służb prewencji nie mogą być dla mieszkańców terenu swego działania anonimowi. Powinni być im znani i budzić zaufanie. Kontakty z mieszkańcami należy budować w drodze działań niezwiązanych z pracą dochodzeniową”<sup>11</sup>.

Mapa zagrożeń wykorzystywana jest również w analizie potrzeb przywracania części zlikwidowanych posterunków policji. Jak wynika z danych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych i Administracji, w latach 2007–2015 zlikwidowanych zostało 418 z 817 posterunków policji. W 2016 roku odtworzonych zostało 40 posterunków policji. Decentralizację jednostek policji z niezależnym dowództwem zakłada *community policing*, ponieważ w małych jednostkach policjanci i mieszkańcy szybciej mogą nawiązać partnerskie kontakty, które oparte są na wzajemnym zaufaniu. Łatwiej również dostosować i ukierunkować posiadane siły i środki na rozwiązanie problemu, który nurtuje lokalną społeczność.

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji opracowało również program „Dzielnicowy bliżej nas”, który zakłada zwiększenie liczby dzielnicowych oraz przesunięcie codziennej pracy dzielnicowego bliżej obywateli tak, aby miał on lepsze rozeznanie istotnych z punktu widzenia „zwykłego” obywatela zagrożeń występujących w podległym rejonie służbowym. Komendant Główny Policji podpisał 20 czerwca 2016 roku zarządzenie, zgodnie z którym dzielnicowi nie prowadzą już dochodzeń i spraw o wykroczenia; dzięki temu będą mogli spędzać więcej czasu na obchodzie swojego rejonu. To również wpisuje się w założenia *community policing*: zgodnie z nim dzielnicowy powinien być łącznikiem między obywatelami a policją, powinien pracować w jednym rejonie służbowym oraz mieć umiejętność komunikowania się z obywatelami.

Jak zauważa J. Czapska, „taki zwrot ku społeczeństwu jest istotą filozofii działania policji zorientowanej na społeczności lokalne – *community policing*. *Community policing* jest

<sup>11</sup> A. Rzepliński, *Policjowanie w metropolii a prawa człowieka*, [w:] *Prawo na ulicy. Podręcznik dla straży i policji miejskiej*, red. B. Gruszczyńska, Warszawa 2000, s. 17.

skutecznie wprowadzone w życie, jeśli powoduje zmniejszenie przestępczości i obaw przed nią, poprawę jakości życia oraz wzrost zaufania do policji<sup>12</sup>. Strategia *community policing* ma szanse powodzenia w społeczeństwach, w których służby odpowiedzialne za bezpieczeństwo i porządek publiczny cieszą się dużym zaufaniem społecznym. W Polsce zaufanie do policji deklaruje 65% ankietowanych<sup>13</sup>, natomiast 72% ankietowanych dobrze ocenia jej działalność<sup>14</sup>. Pomimo dużego zaufania społecznego oraz deklarowanego poczucia bezpieczeństwa<sup>15</sup> nasuwa się pytanie: czy nasze społeczeństwo jest gotowe do partycypowania w działaniach na rzecz bezpieczeństwa?

*Community policing* to „idea trwałego zbliżenia policji, instytucji rządowych i pozarządowych oraz społeczności lokalnej w celu tworzenia poczucia wspólnego celu, którym jest bezpieczeństwo oraz poprawa życia obywateli”<sup>16</sup>. Filozofia ta rozwinęła się w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku w USA, gdy amerykańska policja była krytykowana przez społeczeństwo za niską skuteczność i brutalność podejmowanych interwencji. Zaczęto wówczas szukać nowych idei, a najważniejsza z nich brzmiała: „policja i społeczeństwo lokalne muszą wspólnie zapobiegać przestępczości”<sup>17</sup>. Oznaczało to bliższe powiązanie policji ze społecznościami lokalnymi.

R. Trojanowicz i B. Bucqueroux określają *community policing* jako „filozofię i strategię organizacyjną, która promuje nowe partnerstwo między obywatelami i ich policją. Opiera się na obietnicy, że jakość życia w lokalnej społeczności poprawi się wówczas, gdy policja z mieszkańcami będą działać wspólnie, aby identyfikować i rozwiązać według wspólnie ustalonej hierarchii ważności takie problemy, jak przestępczość, narkotyki, strach przed przestępczością”<sup>18</sup>. Realizacja powyższego założenia jest możliwa dzięki „współpracy sześciu podmiotów: policji, lokalnej społeczności – od przeciętnego obywatela na ulicy po lokalnych społeczników, członków lokalnego samorządu, lokalnych instytucji rządowych, środków masowego przekazu, przedstawicieli biznesu oraz instytucji publicznych i organizacji pozarządowych”<sup>19</sup>. W strategii tej zakłada się zmianę zasad działania policji z represyjnych na proaktywne. Oznacza to „zreorganizowanie sposobów pełnienia przez funkcjonariuszy policji służby patrolowej na taki, który ułatwi wymianę informacji między policją a społecznością lokalną”<sup>20</sup>.

Filozofia ta nie powinna być utożsamiana tylko z dzielnicowym. Choć jest on nazywany „policjantem pierwszego kontaktu”, nie może zostać obciążony całym ciężarem

<sup>12</sup> J. Czapska, *Community policing w Polsce – możliwości i ograniczenia*, [w:] *Bezpieczeństwo lokalne. Społeczny kontekst prewencji kryminalnej*, red. J. Czapska, J. Widacki, Warszawa 2000, s. 140.

<sup>13</sup> CBOS, 7–14 stycznia 2016 r., N=1063.

<sup>14</sup> CBOS, 8–15 września 2016 r., N=981.

<sup>15</sup> Z badań wynika, że 62% ankietowanych nie obawia się, by mogło paść ofiarą przestępstwa, natomiast obawy takie wskazuje 37% badanych. 45% ankietowanych obawia się o bezpieczeństwo osób najbliższych. CBOS, 12–19 marca 2016 r., N=1007.

<sup>16</sup> O.M. Willard, *Community-oriented policing. A systemic approach to policing*, New Jersey 1998, s. 51.

<sup>17</sup> J.H. Skolnicki, D.H. Bayley, *Community policing*, [w:] *Issues and Practices around the World*, Washington 1988, s. 45.

<sup>18</sup> J. Czapska, *Community policing w Polsce...*, op. cit., s. 141.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> M. Leszczyński, A. Gumieniak, L. Owczarek, R. Mochocki, *Bezpieczeństwo w wymiarze lokalnym*, Warszawa 2013, s. 156.

zmiany stosunków policji ze społeczeństwem. Strategia ta powinna być stosowana przez wszystkich policjantów i nie jest to konkretne zadanie, jakie ma do wykonania policjant, ale określony sposób myślenia. Filozofii tej nie powinno się utożsamiać tylko z dzielnicowym nazywanym „policjantem pierwszego kontaktu” oraz z pieszymi patrolami, mimo że zakłada ona widoczność i dostępność policjantów. R. Trojanowicz i B. Bucqueroux stwierdzają, że „lepiej będzie dla całej policji, gdy wszyscy policjanci będą »uprawiać CP« przez połowę czasu służby, niż gdy połowa policjantów będzie to robiła przez cały czas»<sup>21</sup>.

Idea *community policing* daje szereg nowych możliwości, nadaje się „do przeciwdziałania i zapobiegania przestępczości, jej kontroli, rozwiązywania w sposób kreatywny problemów, stanowi także alternatywę dla środków represyjnych. Dzięki temu pozwala zapewnić społeczeństwu (obywatelom) poczucie bezpieczeństwa. Zaspokojenie potrzeb obywateli i odpowiedzialność przed społeczeństwem stanowią podstawę budowania silniejszych związków z lokalną społecznością»<sup>22</sup>.

Elementami tej strategii są:

- *community partnership*: długotrwała partnerska współpraca policjanta z mieszkańcami, szkołą, stowarzyszeniami, kościołem, lokalnym biznesem, szpitalem i innymi instytucjami. Relacje policjantów z obywatelami powinny opierać się na osobistym kontakcie oraz na zaufaniu, etyce, legalności i odpowiedzialności. Jedno z fundamentalnych założeń *community policing* zakłada, że obywatele lepiej niż policja są w stanie zrozumieć i zdiagnozować potrzeby społeczności lokalnej w zakresie bezpieczeństwa;
- *problem solving*: wspólne rozwiązywanie problemów przy współpracy policji z administracją miasta. Policjanci sami nie są w stanie rozwiązać większości problemów związanych z przestępczością, ponieważ jej przyczyny często leżą poza obszarem działania policji<sup>23</sup>.

Założenie, zgodnie z którym obywatele lepiej mogą zrozumieć i zdiagnozować potrzebę bezpieczeństwa w swojej społeczności lokalnej oznacza, że punkt ciężkości w pracy policji powinien być przesunięty ze ścigania sprawców przestępstw, które już zostały popełnione, na rzecz działań proaktywnych, czyli na poszukiwaniu niekorzystnych przyczyn danego zjawiska i koncentracji na wyzwoleniu kontroli społecznej, która zmierza do ich eliminacji. Priorytetowymi zadaniami policji powinny być potrzeby oraz problemy obywateli. W konsekwencji doprowadzi to do spadku przestępczości, wzrostu wykrywalności przestępstw, a także wzrostu poczucia bezpieczeństwa.

Cechami konstytutywnymi *community policing* są:

- konsultacje: polegają na prowadzeniu systematycznych badań dotyczących oczekiwań i potrzeb mieszkańców w zakresie poprawy bezpieczeństwa oraz powiązanych z tym oczekiwań wobec policji;

<sup>21</sup> R. Trojanowicz, B. Bucqueroux, *Community Policing. How to Get Started*, Cincinnati 1984, s. 18.

<sup>22</sup> J. Czapska, J. Wójcikiewicz, *Policja w społeczeństwie obywatelskim*, Kraków 1999, s. 136.

<sup>23</sup> T. Cielecki, *Realizacja przez policję...*, op. cit.

- adaptacja: rozumiana jako zmiana sposobu dowodzenia siłami i środkami, tak by w małych jednostkach policji możliwe było podjęcie decyzji o przesuwaniu sił i środków w celu zaspokojenia potrzeb lokalnych społeczności;
- mobilizacja: zaangażowanie ludzi i instytucji spoza policji w rozwiązywanie problemów związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa;
- rozwiązywanie problemów: eliminowanie wszelkich czynników, które wywołują przestępczość i strach przed staniem się ofiarą przestępstwa, co skutkuje spadkiem przestępczości<sup>24</sup>.

Sceptycy strategii *community policing* wskazują następujące słabe jej strony:

- strategia ta jest „miękką” wobec przestępczości: skoro policjanci będą pracowali w społeczności lokalnej z praworządnyimi obywatelami, to kto zatrzyma przestępców?
- upolitycznienie pracy policji, a w konsekwencji włączanie się policji w działania, które są popierane przez lokalne władze, ignorowanie zaś tych, które nie mają takiego poparcia;
- wszechwiedza policjantów, która może zostać wykorzystana przeciwko społeczności, dzięki której została zdobyta<sup>25</sup>.

### Uwagi końcowe

G. Kelling i J. Wilson za pomocą idei „wybitych szyb” tłumaczą związek pomiędzy naruszeniem ładu a przestępczością; opierają się przy tym między innymi na wynikach eksperymentu z patrolami pieszymi prowadzonego pod koniec lat siedemdziesiątych w Newark. Ich zdaniem największe efekty w zwalczaniu przestępczości można osiągnąć dzięki właściwej współpracy obywateli z policją, a także poprzez wstawianie „wybitych szyb”. Jak sami wskazują, owa „wybita szyba” obrazuje, w jaki sposób niekontrolowane zjawiska związane z naruszeniem ładu i porządku mogą doprowadzić do zaprzestania normalnego funkcjonowania stosunków społecznych i zaistnienia najróżniejszych, niekontrolowanych działań przestępczych; wówczas nieukarany agresywny żebrak staje się tak zwaną pierwszą „wybitą szybą”<sup>26</sup>. Już w 1969 roku psycholog P. Zimbardo opisywał eksperymenty potwierdzające, że niepilnowana własność z czasem skłania do jej rozkradania – nawet przez osoby przestrzegające dotąd prawa. Przemocność rozkwita w miejscach, w których niepożądane zachowania nie podlegają jakiegokolwiek kontroli. Dlatego działania policji powinny być ukierunkowane na wyrobienie i wzmacnianie nieformalnych mechanizmów kontroli funkcjonujących w społecznościach lokalnych.

<sup>24</sup> J. Czapska, J. Wójcikiewicz, *Policja w społeczeństwie...*, op. cit., s. 138–139.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 156–157.

<sup>26</sup> G.L. Kelling, C.M. Coles, *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*, przeł. B. Ludwiczak, Poznań 2000, s. 32–33.



Wydaje się, że idea sir Roberta Peela, brzmiąca: „Policja to społeczeństwo, a społeczeństwo to policja”, staje się w dzisiejszym świecie, w którym wydarzenia dnia codziennego coraz częściej zagrażają naszemu bezpieczeństwu, skuteczną receptą na bezpieczeństwo. Należy pamiętać, że bezpieczeństwo „nie jest zjawiskiem stałym w swej treści i formach, ale jest nierozzerwalnie związane z określonymi innymi sytuacjami społecznymi, jest zjawiskiem żywym, posiadającym swą dynamikę, podlegającym ciągłym zmianom”<sup>27</sup>. Dlatego budowa mostów, a nie murów, na rzecz współpracy policji ze społeczeństwem w ramach filozofii *community policing* – pomimo wskazanych powyżej słabych stron – wydaje się działaniem gwarantującym poprawę oraz wzrost poczucia bezpieczeństwa; potwierdzeniem tego są kraje, które zdecydowały się na taki model pracy policji.

Organizowane debaty społeczne oraz wymiana informacji za pośrednictwem Krajowej Mapy Zagrożeń Bezpieczeństwa to działanie budujące świadomość społeczną w zakresie odpowiedzialności za stan bezpieczeństwa w społecznościach lokalnych. W konsekwencji powinno to doprowadzić do stworzenia trwałego partnerstwa na rzecz bezpieczeństwa umożliwiającego lokalizację, identyfikację i eliminację czynników kryminogennych, zanim nastąpi ich eskalacja.

Z liczby zgłoszeń naniesionych na Krajową Mapę Zagrożeń Bezpieczeństwa, że taka forma współpracy na linii policja – obywatel w zakresie ochrony bezpieczeństwa i porządku publicznego się sprawdza. Dowodem jest fakt, że coraz więcej zgłoszeń naniesionych na mapę zostaje potwierdzonych przez policję. Według danych z 17 marca 2017 roku skala zgłoszeń potwierdzonych wynosiła 34,24%, natomiast według stanu z 8 września 2017 roku – 41,45%. Tylko dzięki zgłoszeniom naniesionym na mapę policjanci zdiagnozowali 197 728 zagrożeń nurtujących lokalną społeczność, a przez podjęcie dalszych działań zmierzających do ich usunięcia przyczynili się nie tylko do poprawy poczucia i poziomu, lecz także do utwierdzenia u lokalnej społeczności przekonania co do jej realnego wpływu na bezpieczeństwo w miejscu zamieszkania.

## Bibliografia

- Bratton W., Knobler P., *Przełom. Jak szef Policji Nowojorskiej powstrzymał epidemię przestępstw*, przeł., A. Polkowski, Poznań 2000.
- CBOS, 7–14 stycznia 2016 r., N=1063.
- CBOS, 12–19 marca 2016 r., N=1007.
- CBOS, 8–15 września 2016 r., N=981.
- Cielecki T., *Realizacja przez policję strategii prewencyjnej w zwalczaniu przestępczości i innych patologii*, Słupsk 1999.
- Czapska J., *Community policing w Polsce – możliwości i ograniczenia*, [w:] *Bezpieczeństwo lokalne. Społeczny kontekst prewencji kryminalnej*, red. J. Czapska, J. Widacki, Warszawa 2000.
- Czapska J., Wójcikiewicz J., *Policja w społeczeństwie obywatelskim*, Kraków 1999.

<sup>27</sup> E. Moczuk, *Socjologiczne aspekty bezpieczeństwa lokalnego*, Rzeszów 2009, s. 4.

- Kelling G.L., Coles C.M., *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*, przeł. B. Ludwiczak, Poznań 2000.
- Krajowa Mapa Zagrożeń Bezpieczeństwa, <http://www.policja.pl/pol/mapa-zagrozen-bezpiecze/33880,dok.html> [1.03.2017].
- Leszczyński M., Gumieniak A., Owczarek L., Mochocki R., *Bezpieczeństwo w wymiarze lokalnym*, Warszawa 2013.
- Misiuk A., *Administracja bezpieczeństwa i porządku publicznego, Zagadnienia prawno-ustrojowe*, Warszawa 2008.
- Moczuk E., *Socjologiczne aspekty bezpieczeństwa lokalnego*, Rzeszów 2009.
- Pieprzny S., *Administracja bezpieczeństwa i porządku publicznego*, Rzeszów 2008.
- Rzepliński A., *Policjowanie w metropolii a prawa człowieka*, [w:] *Prawo na ulicy. Podręcznik dla straży i policji miejskiej*, red. B. Gruszczyńska, Warszawa 2000.
- Serafin T., Parszowski S., *Bezpieczeństwo społeczności lokalnych. Programy prewencyjne w systemie bezpieczeństwa*, Warszawa 2011.
- Skolnicki J.H., Bayley D.H., *Community policing*, [w:] *Issues and Practices around the World*, Washington 1988.
- Sprengel B., *Ustrój organów administracji bezpieczeństwa i porządku publicznego*, Włocławek 2004.
- Tilley N.: *Modern approaches to policing: community, problem-oriented and intelligence-led policing*, [w:] *Handbook of Policing*, ed. T. Newburn, Cullompton – Portland 2008.
- Trojanowicz R., Bucqueroux B., *Community Policing. How to Get Started*, Cincinnati 1984.
- Widacki J., *Konieczny drugi etap reformy policji*, [w:] *Bezpieczny obywatel – bezpieczne państwo*, red. J. Widacki, J. Czapska, Lublin 1998.
- Willard O.M., *Community-oriented policing. A systemic approach to policing*, New Jersey 1998.

Andrzej Kawecki

### **Społeczne wsparcie policji w kształtowaniu lokalnego bezpieczeństwa**

Artykuł porusza problem zapobiegania przestępczości w wymiarze lokalnym przy wykorzystaniu filozofii *community policing*, opierającej się na partnerstwie policji, jako służby odpowiedzialnej za ochronę bezpieczeństwa i porządku publicznego, z lokalną społecznością. Obecnie w Polsce można zauważyć wyraźny zwrot policji ku społeczeństwu, wynikający z dostrzegania jego znaczenia w zapobieganiu i zwalczaniu przestępczości. Przykładem jest interaktywne narzędzie w postaci Krajowej Mapy Zagrożeń Bezpieczeństwa; mieszkańcy mogą tu zgłaszać anonimowo informacje o występujących w ich okolicy zagrożeniach, które wymagających reakcji właściwych służb. Istotny element stanowi również radykalna zmiana koncepcji pracy dzielnicowego, polegająca na uczynieniu go osobą bliższą obywatelom.

**Słowa kluczowe:** *community policing*, społeczność lokalna, bezpieczeństwo publiczne.

### **Police social support in forming the local security**

The article touches on the issue of local crime prevention with the use of community policing philosophy according to which the police is responsible for protecting the society and the public order cooperating with local community. At present, Polish Police has noticed the importance of society in preventing and fighting crime. The example is a National Safety Risk Map interactive tool where inhabitants can anonymously report information about threats appearing in their neighbourhood forcing appropriate service to react as also radical change of a constable's work by bringing it closer to citizens.

**Keywords:** community policing, local community, public security

*Translated by Andrzej Kawecki*



Krzysztof Kupiński  
Wyższa Szkoła Kadr Menedżerskich  
w Koninie

## PAULA RICOEURA METODA INTERPRETACJI

### Wprowadzenie

„Zawsze dostrzegano pokrewieństwo filozofii z religią, literaturą i poezją. Wewnętrzny stosunek do zagadki świata i życia wspólny jest wszystkim trzem. I tak oto nazwy »filozofia« i »filozoficzny«, bądź spokrewnione z nimi określenia, zostały także przeniesione na zjawiska duchowe z dziedziny religijnej, jak też na podobne zjawiska w zakresie doświadczenia życiowego, sposobu kierowania życiem, na działalność pisarską i poezję”<sup>1</sup>.

Paul Ricoeur (1913–2005), jeden z najwybitniejszych filozofów drugiej połowy XX wieku, był przedstawicielem tak zwanej hermeneutyki filozoficznej, choć sam wolał używać określenia hermeneutyka refleksyjna. Jeśli dotychczas mówiono bądź pisano o hermeneutyce, łączono ją z takimi myślicielami jak Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Jaspers czy współczesny Ricoerowi Gadamer. Największy wpływ na Ricoeura, jego sposób myślenia i postrzegania rzeczywistości, wywarli trzej ostatni, choć należałoby jeszcze wymienić Husserla, który sam nie uważał się za reprezentanta hermeneutyki.

Do dziś, mimo wielu przekładów na język polski, Ricoeur jest szerzej nieznanym polskiemu czytelnikowi. W uniwersytetach, a zwłaszcza w instytutach filozofii, nie omawia się jego prac albo czyni się to w sposób dalece niewystarczający. Jego wkład w rozwój współczesnej hermeneutyki jest niezaprzeczalny, dlatego nie powinno się pomijać milczeniem jego oryginalnego dorobku. Wspomniana w tytule problematyka stanowi tylko część hermeneutyki Ricoeura. Niniejszy artykuł na celu częściowe wypełnienie luki w polskiej literaturze przedmiotu, nie rości sobie jednak pretensji do uczynienia tego w sposób wyczerpujący.

Ricoeur swoją koncepcję opracowywał i precyzował przez wiele lat. Robił to w dialogu i w konfrontacji z poglądami innych myślicieli. Nie bez znaczenia w wyborze przedmiotu refleksji było obecne w publicznym dyskursie doświadczenie pierwszej i drugiej wojny świa-

---

<sup>1</sup> W. Dilthey, *O istocie filozofii*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa 1988, s. 4.

towej. Niespotykane okrucieństwo i śmierć milionów istnień postawiło jako główny przedmiot filozoficznej refleksji egzystencję człowieka i jego moralną kondycję. *Gabriel Marcel i Karl Jaspers* (1947 rok) to książka, w której Ricoeur zawarł i zestawiał punkt po punkcie filozofie obydwu filozofów. Wiernie referując i konfrontując ich poglądy, nie rezygnował z własnego osądu i starał się w dialogu tych dwóch filozofii zajmować pozycję trzeciej siły. O ile Marcel ze swoim egzystencjalizmem stawał w opozycji do pozytywizmu, panlogizmu Hegla czy choćby racjonalizmu Kartezjusza, o tyle Jaspers, mówiąc o egzystencji człowieka, wychodził od tego, co napisali Kierkegaard i Nietzsche. Przywołanie poglądów tych myślicieli posłużyło Ricoerowi do nakreślenia własnej topografii pojęć i obszarów badań, które w późniejszym okresie stały się jego znakiem firmowym. Nie jest też żadną tajemnicą, że duże zainteresowania okazywał fenomenologii Husserla, czemu dał wyraz w wielu artykułach, w których odnosił się wprost do jego filozofii<sup>2</sup>. Nie sposób w tym miejscu zreferować szczegółowo zakresu tych intelektualnych konfrontacji, możemy jedynie skonstatować, że wszystkie te poszukiwania i rozważania prowadziły Ricoeura w kierunku hermeneutyki, która dawała mu największe możliwości refleksji nad egzystencją człowieka.

Proponowana przez niego metoda hermeneutyczna miała służyć rozwikłaniu zagadki człowieka, która w wymiarze religijnym (Ricoeur był wierzącym i praktykującym chrześcijaninem) wiąże się z jego upadkiem i pogrążeniem w zło, a zło było ekstremalnym doświadczeniem milionów ludzi pierwszej połowy XX wieku. W tym kontekście Ricoerowi chodziło nie tyle o interpretację zła jawiącego się w symbolach zmały, grzechu czy winy, co wskazanie dróg odkupienia, a tym samym przezwyciężenia zła tu i teraz. Tak więc zajęcie się przez niego problemem interpretacji nie jest celem samym w sobie, lecz służy czemuś, co prowadzi do wyjaśnienia egzystencjalnej kondycji człowieka i wskazania możliwych metod rozwikłania największej tajemnicy życia.

Ricoeur uważał, podobnie jak wymienieni myśliciele, że trudna do pomyślenia jest sytuacja, w której wszystkie słowa miałyby ściśle określoną konotację znaczeniową. Gdyby jednak tak było, nigdy nie pojawiłby się problem z dotarciem do tego, co się kryje za takimi formułami jak „Co się wydarzyło?“, „Co zostało powiedziane?“, „Jak było naprawdę?“ i podobnymi. Język jest jednak czymś więcej niż jedynie narzędziem przekazu informacji, nie tylko mówi o świecie, lecz także go projektuje i współtworzy. Tak więc znaczenia i sensy słów (zdań) są czymś *in statu vitae*: słowa zachowują ten sam kształt, ale wchłaniają (przyjmują) nowe sensy i znaczenia<sup>3</sup>. Nie bez wpływu na takie podejście i rozumienie przedmiotu badań przez Ricoeura miał Gottlob Frege, który zajmował się sensem (niem. *Sinn*) i odniesieniem (niem. *Bedeutung*). Swój nie do końca rozpoznany udział mógł mieć Ludwig Wittgenstein, który napisał: „Tego, jak słowo funkcjonuje, nie da się zgadnąć. Trzeba przyrzeć się jego zastosowaniu i z tego się uczyć. Cała jednak trudność polega na tym, by wyzbyć się przesądu, który nauce tej stoi na przeszkodzie. A nie jest to głupi przesąd”<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> P. Ricoeur, *Études sur les "Méditations Cartésiennes" de Husserl*, „Rèvue de Métaphisique et de Morale” 1951, nr 54, s. 357–394.

<sup>3</sup> R. Strzelecki, *Hermeneutyczna koncepcja znaczenia. Gadamer i Lipps*, „Studia Filozoficzne” 1980, nr 4, s. 218.

<sup>4</sup> L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 2000, s. 157.

Interpretacja, poprzez nałożone na siebie warstwy znaczeń, ma dotrzeć do tego właściwego, które z jednej strony ukaże zakorzenienie teraźniejszości człowieka w tym, co ją poprzedza i konstytuuje, z drugiej natomiast pozwoli zagospodarowywać i formować przyszłość.

Tak rozumiana interpretacja stara się dotrzeć możliwie do całej prawdy o człowieku. Jaka to będzie prawda i jaka będzie jej wartość, zależy od drogi (metody), na której będziemy jej poszukiwać. „Prawda jest personalna – jak pisze Tischner – prawda jest sposobem bycia konkretnego człowieka, o ile człowiek wybiera swe własne bycie-w-prawdzie [...]. Wybierając sposób bycia w prawdzie, człowiek nie wybiera żadnej konkretnej prawdy, wybiera jednak coś, co z każdą prawdą jest ściśle związane, wybiera godność. Prawda jest wartością jedyną w swoim rodzaju. Wybierając bycie w prawdzie, człowiek wybiera wartość i w wyborze tym odzyskuje godność”<sup>5</sup>. Chodzi więc tylko i aż o prawdę, która pozwoliłaby ustawić egzystencję człowieka we właściwej perspektywie.

Model interpretacji stanowi zwięźczenie Ricoeurowskich rozważań o metodzie hermeneutycznej. Wydaje się, że bez narażenia się na niezrozumienie można ją przedstawić, pomijając szczegółowe rozważania dotyczące języka (*langue*), mowy (*parole*), znaku (*signe*), znaczenia (*signifiance*) i symbolu czy też drobiazgowego analizowania poznawczych funkcji metafory.

W pierwszej kolejności postaramy się odpowiedzieć na pytanie, czym jest według Ricoeura interpretacja, następnie przedstawimy jej aspekt wewnętrzny i zewnętrzny; zajmujemy się również tym, co powinno stanowić jej przedmiot, by wreszcie odnieść to wszystko do wyrażonej na początku myśli Diltheya, którego propozycję Ricoeur podejmuje i przetwarza.

## 1. Pojęcie interpretacji

### 1.1. Kontekst

Interpretację należy umieścić w kontekście Ricoeurowskich dociekań hermeneutycznych, które są próbą ustalenia reguł interpretacyjnych dla pisanych dokumentów kultury. Kiedy jednak mówimy o pisanych dokumentach, pojawia się to, co można określić problemem tekstu<sup>6</sup>. Dla Ricoeura tekst jawi się jako konkretny kształt wypowiedzi w postaci żywej mowy albo w postaci pisma. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z przemijającym zdarzeniem, w drugim zaś z próbą utrwalenia tego, co jest ulotne. Im większy dystans czasowy między zdarzeniem (mowa) i utrwaleniem go w piśmie a podmiotem odczytującym zapis, tym większa potrzeba opracowania metody interpretacji. Wypowiedź (*discours*) zawsze odnosi się do wspólnej interlokutorom sytuacji i wskazywanie na tym poziomie znaczenia wypowiedzi dokonuje się przez zaimki osobowe, okoliczniki czasu i miejsca, a także czas

<sup>5</sup> J. Tischner, *Nadzieja szukająca prawdy*, [w:] H.-G. Gadamer i in., *Człowiek w nauce współczesnej: rozmowy w Castelgandolfo*, przeł. B. Baran i in., Paris 1988, s. 107.

<sup>6</sup> P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. K. Rosner, P. Graff, Warszawa 1989, s. 96–126.

gramatyczny. Takiej ostensji nie zawiera i nie może zawierać tekst pisany, gdyż sytuacja autora i sytuacja czytelnika są różne. Oznacza to jednak, że taki tekst nie ma referencji. Wypowiedź pisana ze względu na dysocjację intencji autora i znaczenia jest wolna od ograniczeń wynikających z odniesienia ostensywnego. Wobec tego taki tekst nie ukazuje już określonej sytuacji, lecz pewne odniesienia pozasytuacyjne, które w rozumieniu Ricoeura są pewnymi możliwymi aktualizacjami związanymi z „przeżywaniem” przez czytelnika tekstu. Tekst jest tu projekcją świata, który nie jest już światem sytuacyjnym ograniczonym punktami ostensywnymi, tylko światem-w-ogóle. W piśmie manifestuje się duchowość wypowiedzi, pismo bowiem ukazuje nowy wymiar ludzkiego bycia-w-świecie. W związku z tym zrozumienie tekstu jest równoznaczne z ukazaniem nie tyle sytuacji autora, ile raczej naszej własnej sytuacji. Chodzi o interpolację wszystkich znaczeń naszej sytuacji w świat projektowany przez tekst<sup>7</sup>, w którym nie ma już zastosowania sytuacja dialogowa (mowa). Adresat nie jest znany autorowi, publiczność tworzy się sama. Podobnie te sprawy przedstawia i wyjaśnia współczesne językoznanstwo.

Istotne w rozważaniach nad regułami interpretacyjnymi jest sięgnięcie przez Ricoeura do Diltheyowskiego rozróżnienia *Auslegung* – *Verstehen*, które stanowi subtelną dystynkcję tego, co się mieści w łacińskim określeniu „interpretator”. *Auslegung* to egzegeza biorąca pod uwagę ograniczoną liczbę znaków, które są utrwalone przez pismo oraz dokumenty i zabytki kultury utrwalone w analogiczny sposób. Tekstem w tym przypadku byłoby także to wszystko, na czym działanie ludzkie wywiera jakiś niezatarty ślad, przy czym działanie jest tu analogiczne do aktu mowy i ma podobną strukturę. *Verstehen* jest rozumieniem (pojmowaniem) odnoszącym się do znaczenia tekstu, w oparciu o który dany podmiot coś sądzi lub może coś uczynić. Ważne wydaje się także zwrócenie uwagi na dychotomię *Verstehen* – *Erklären* (wyjaśnianie); wiąże się ona z tym, co Dilthey widział w dychotomii między naukami humanistycznymi (*Geisteswissenschaften*) a naukami przyrodniczymi.

Czymże jest interpretacja w rozumieniu Ricoeura? Wychodzi on w swoich rozważaniach od tradycyjnego ujęcia, w którym zauważa dwa podejścia: zbyt wąskie i zbyt szerokie. Pierwsze jest charakterystyczne dla wszystkiego, co na temat interpretacji sądzi Arystoteles w dziele *Peri hermeneias* (*O wyrażaniu się*). Interpretować to tyle, co „mówić coś o czymś... w pełnym i mocnym sensie wyrazu”<sup>8</sup>. Arystotelesowska interpretacja za przedmiot badania przyjmuje znaczenie wypowiedzi (znaczenie słowa, nazwy, zdania), nie zaś samo znaczenie. Zajmuje się takimi wypowiedziami, które przybierają postać zdania oznajmującego, a więc opisującego coś. Opis jest możliwy tylko dzięki jednokształtności sensu (*l'univocité du sens*), który jest także warunkiem komunikowania się. Ricoeur zauważa, że takie postawienie problemu przez Arystotelesa związane jest z jego opozycją wobec ekwiwokacji sensu (*l'équivocité du sens*) u sofistów oraz jednokształtności, która występowała u eleatów. Błędy tych ostatnich wynikały z tego, że nie zauważali, że byt jawi się wielorako w różnych kategoriach

<sup>7</sup> Znakomitą okazję do takiej interpolacji daje świat konstruowany i podawany przez Biblię.

<sup>8</sup> Arystoteles, *Hermeneutyka*, przeł. K. Leśniak, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1990, s. 70–71; P. Ricoeur, *Interpretacja a refleksja – konflikt hermeneutyczny*, przeł. S. Cichowicz, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9, s. 139.



(sensach), takich jak substancja, jakość, ilość, czas, przestrzeń. Tak więc interpretacją w sensie „zbyt wąskim” byłaby opisem rzeczywistości w określonych znaczeniach (kategoriach); nie ma tu tego, co można by określić interpretacją znaczeń o wielorakim (*multivoque*) sensie.

Podejście określane przez Ricoeura mianem „zbyt szerokiego” wydaje się bliższe formułowanej przez niego metodzie hermeneutycznej, choć nie jest w pełni takim, o jakie mu chodzi. Szerokie pojęcie interpretacji wywodzi się z tradycji egzegezy biblijnej, w której interpretacja stanowiła naukę o prawidłach egzegezy konkretnego tekstu Pisma Świętego. Za sedno tej hermeneutyki Ricoeur uznał tak zwany poczwórny sens (literalny, historyczny, moralny i alegoryczny), który przyczynił się do jej rozwoju<sup>9</sup>. Jednak mimo wielu zasług egzegeza pociąga za sobą pewne ograniczenia, wynikające z powiązania Biblii z autorytetem eklezjastycznym. Egzegeta musi przy interpretacji oprócz prawideł wypracowanych przez hermeneutykę uwzględniać to, co ma do powiedzenia autorytet jego wspólnoty kościelnej. Mimo tych ograniczeń przedmiot interpretacji stanowią tu znaczenia o sensie wielorakim, możliwości egzegety w badaniach nad znaczeniem są o wiele większe niż w przypadku hermeneutyki proponowanej przez Arystotelesa.

Ricoeur poszukuje takiego ujęcia interpretacji, które dałoby mu większe pole działania niż wymienione wyżej propozycje: jest jednak świadom, że „nie istnieje hermeneutyka ogólna, tzn. ogólna teoria interpretacji, ogólny kanon egzegezy, istnieją tylko odrębne i przeciwstawne teorie hermeneutyczne”<sup>10</sup>. W tym przypadku oznaczałoby to, że na interpretowaną rzeczywistość nie można spojrzeć całościowo i nie można uchwycić prawdy o niej; można ją zobaczyć tylko pod jakimś kątem, ze ściśle określonej perspektywy. Obraz szerszy i pełniejszy może powstać przy założeniu komplementarności perspektyw hermeneutycznych. Cały problem interpretacji Ricoeur przedstawia na tle symbolu, zwłaszcza na tle symboliki zła, która jest punktem odniesienia dla konstruowanej przez niego metody hermeneutycznej. Należy sądzić, że do zagadnienia interpretacji Ricoeur podchodzi z dwóch stron, czyli stara się ją opisać w dwóch komplementarnych względem siebie stanowiskach:

- interpretacja jako restauracja sensu (odnowienie sensu);
- interpretacja jako demistyfikacja (zdzieranie masek).

Uwzględniając wszystko, co zostało powiedziane na temat tekstu, należy dodać, że egzegeza jest punktem wyjścia do takiego jego pojęcia, w którym przedmiotem interpretacji nie będzie już samo pismo w sensie zapisanych wyrazów i zdań, lecz to wszystko, co *sui modo* jest odcisnięciem jakiegoś śladu. Duży wpływ na rozszerzenie pojęcia tekstu wywarło średniowiecze ze swoją koncepcją *interpretationis natura*, a także renesans, który przejął tę koncepcję, oraz Freud, który porównywał pracę psychoanalityka do pracy tłumacza podda-

<sup>9</sup> Ibidem, s. 140.

<sup>10</sup> P. Ricoeur, *Hermeneutyka symboli a refleksja filozoficzna II*, przeł. H. Bortnowska, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. S. Cichowicz, E. Bienkowska i in., Warszawa 1986, s. 107.

jącego marzenia senne przekładowi na język powszechnie zrozumiały; dla Freuda zrozumieć coś to tyle, co dokonać właściwego podstawienia<sup>11</sup>. Uprzedzając ostatecznie konkluzje Ricoeurowskich rozważań, można stwierdzić, że interpretacja powinna być ściśle związana z przedmiotem interpretacji, a więc z tym, czego dotyczy i co przekształca w procesie przybliżania podmiotowi interpretacji.

## 1.2. Restauracja sensu

Ten aspekt interpretacji odnosi się do szeroko rozumianego symbolu, choć Ricoeur przedstawia ową problematykę na gruncie symboliki zła, nawiązując do tego, co najogólniej można określić fenomenologią religii. Wszystko, co wypływa z fenomenologicznego podejścia, jest przeciwieństwem stanowiska, które zakłada redukcję, utracenie poznawanej rzeczywistości (demistyfikacja sensu). Fenomenologia stara się dać opis bezstronny. Przeciwnieństwo tych dwóch stanowisk nie oznacza wykluczania się, lecz odmiennosc podejścia do badanej rzeczywistości.

„Troska o przedmiot przejawiała się u nas w poddawaniu się ruchowi prowadzącemu sens od znaczenia dosłownego (plama, skażenie) do czegoś, co daje się uchwycić w strefie sacrum. Uogólniając, powiemy, że tematem fenomenologii religii jest coś domniemywanego w czynnościach obrzędowych, w słowie mitycznym, w wierzeniach lub mistycznych doznaniach; jej zadaniem jest wyłuskanie owego przedmiotu z najrozmaitszych intencji, które znajdujemy w zachowaniach, w słowach, w emocjach”<sup>12</sup>. Ricoeur zdaje sobie sprawę, że metoda fenomenologiczna niesie za sobą wiele możliwości poznawczych, nie pozwala jednak odpowiedzieć na pytanie, czy *sacrum*, które stanowi przedmiot opisu, jest bytem realnym i istniejącym niezależnie od naszej świadomości. Metoda ta nie daje tego, na czym Ricoeurowi najbardziej zależy, a mianowicie spojrzenia na badany przedmiot niejako od środka, przy uwzględnieniu szczególnego związku podmiot – przedmiot<sup>13</sup>. Takie podejście związane jest dla niego, jako wierzącego i praktykującego chrześcijanina, z przełamaniem opozycji religia – wiara na korzyść ostatniego członu. Ricoeur chce wyłuskać i rozwinąć rozumną wiarę, która przeniknie czysto intencjonalną analizę symbolizmów religijnych. Katalizatorem tej zmiany ma być ateizm, którego rola jest tu czysto instrumentalna. Interpretacja ma przejść drogę od religii poprzez ateizm do wiary odsłaniającej pełny wymiar symboliki religijnej. Interpretacja ma na wiarę nakierować, otworzyć przez negację.

Wykorzystana przez Ricoeura fenomenologia religii mówi o prawdziwości symboli nie tylko w sensie wypełniania intencji znaczącej, lecz chce również dotyczyć tego, co określa się prawdziwością w sensie logicznym. Symbole są związane w podwójny sposób, różny jednak od dowolności znaków technicznych: z jednej strony „ze” swymi znaczeniami pierwotnymi, z drugiej „przez” zawarcie w znaczeniu pierwotnym sensu symbolicznego. W tym sensie symbol sam jest tym, co mówi – należy to tylko opisać. Takie podejście do symbolu

<sup>11</sup> P. Ricoeur, *Interpretacja a refleksja...*, op. cit., s. 141.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 143.

<sup>13</sup> Z.J. Zdybicka, *Religia i religioznawstwo*, Lublin 1988, s. 103.

zakłada, że „pytamy” go o rzeczywistość, którą chcemy poznać: o siebie, o swoje miejsce w skomplikowanej oraz jednowymiarowej i stechnicyzowanej cywilizacji. Ricoeur pisze: „współczesne zainteresowanie symbolem wyraża zatem nowe pragnienie – pragnienie stania się przedmiotem interpelacji, która przewycięża milczenie, przewycięża anamnezę narastającą wraz z używaniem prostych znaków, wraz z budową języków formalnych”<sup>14</sup>. Interpretacja symboli służy zatem prawdziwej, a przez to pełnowartościowej egzystencji człowieka, który chce odzyskać mowę obejmującą i wyrażającą całą rzeczywistość.

### 1.3. Demistyfikacja sensu

Ten aspekt hermeneutyki Ricoeura wiąże się z poszukiwaniami zapoczątkowanymi przez „mistrzów podejrzeń”: Marksa, Nietzschego i Freuda. Łączy ich wspólne podejście do sfery świadomości, którą traktują jako coś z gruntu fałszywego. Takie wyjściowe założenie dla interpretacji stanowi uderzenie w kartezjańskie *ego cogito*. Zwątpienie w rzeczy Kartezjusz uratował oczywistością świadomości; czym uratować zwątpienie w świadomość? Ricoeur pisze, że Marks, Nietzsche i Freud „przewyciężyli zwątpienie w świadomość egzegezą sensu. Wraz z nimi rozumienie staje się hermeneutyką: odtąd poszukiwanie sensu nie jest sylabizowaniem świadomości sensu, ale rozszyfrowaniem jej wyrazów”<sup>15</sup>. Dla tych trzech problem polegał na przebyciu w odwrotnym kierunku drogi zawierającej się w relacji ukryte – ukazane. Próbowali połączyć własne świadome metody rozszyfrowania z nieświadomą pracą szyfrowania, którą przypisywali bytowi społecznemu, woli mocy czy też nieświadomej psychice. Marks dokonuje demistyfikacji, zmagając się z problematyką ideologii w granicach alienacji ekonomicznej. Pragnie wyzwolić *praxis* przez poznanie konieczności. To wyzwolenie jest według Marksa konieczne i nieodłączne od zdobycia prawdziwej świadomości, która byłaby w stanie rozprawić się z mistyfikacjami<sup>16</sup>. Zburzenie fałszywej świadomości, a to jest celem Marksa, pozwoli zbudować coś nowego już bez „udawania”. Nietzsche i Freud z kolei, uderzając w swojej hermeneutyce w świadomość religijną, uderzają w zupełnie inny punkt niż brytyjski empiryzm i francuski pozytywizm. Nie poddają krytyce sensowności pojęcia Boga; chodzi im raczej o funkcję, jaką kultura, a w jej obrębie religia, spełnia w życiu człowieka. Ich zdaniem jest to dla przeciętnej jednostki znaczenie, którego ona sama nie zna. Aby zbadać cały system kamuflażu, jaki niesie za sobą religia, należy ją poddać szczególnej technice interpretacji. Interpretacja nie dotyczy powstałego błędu w sensie teoriopoznawczym ani też kłamstwa w sensie moralnym; chodzi raczej o demistyfikację iluzji, która jest funkcją istniejącej kultury szyfrującej niemalże automatycznie.

<sup>14</sup> P. Ricoeur, *Interpretacja a refleksja...*, op. cit., s. 145.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 146.

<sup>16</sup> Z.J. Zdybicka, *Religia i religioznawstwo*, op. cit., s. 111–114.

Interpretacja przedstawiona w tym aspekcie jest, zdaniem Ricoeura, filologiczno-egzegetyczną pracą nad tekstem naszej świadomości, którą w tym przypadku można przyrównać do palimpsestu. Można w świadomości wykryć wiele warstw, które kryją się jedna pod drugą, przy czym największe znaczenie mają te ukryte najgłębiej<sup>17</sup>.

#### 1.4. Wspólnotowość interpretacji

Każda interpretacja, bez względu na to, z jakich pozycji występuje, ma charakter wspólnotowy. Oznacza to, że hermeneuta musi sobie zdawać sprawę z tego, że jest członkiem określonej wspólnoty, z którą został związany na sposób symbiotyczny. Współczesna mu wspólnota to produkt ciągu tradycji, na której zaszczepiona jest wszelka hermeneutyka. Hermeneuta i interpretowany przez niego tekst przynależy często do tego samego strumienia tradycji. Z kolei interpretowany tekst sam stanowi podjęcie jakiejś tradycji; interpretacja podejmuje ów tekst z całym „bogactwem inwentarza”. W ten sposób tworzy się ciąg: tradycja – tekst – interpretacja, który jest odczytywany we wszystkich kierunkach. Interpretacja w kontekście tradycji i jej strumienia nie może być tylko pracą nad samymi kodami (*codes*), dla których punkt odniesienia stanowi sam tekst, poddany synchronicznemu ograniczeniu i spłaszczeniu dokonанemu przez strukturalizm. Interpretacja ma służyć powrotowi poprzez teksty do świadectw leżących u źródeł tych tekstów; punktem odniesienia tekstu jest zawsze relacja zdarzenie – świadectwo. Świadectwo z jednej strony to źródło tradycji ustanawiającej wymiar diachroniczny; z drugiej zaś ma swoją własną ukształtowaną historyczną strukturę. Interpretacja jest więc odpowiedzią na dystans kulturowy między tekstem a wspólnotą hermeneuty, jest przedłużeniem tradycji i tworzeniem ciągłości<sup>18</sup>.

„Naśladownictwo i odtwórcze przeżywanie tego, co obce i minione, świadczy wyrażnie, że rozumienie polega na pewnym szczególnym geniuszu [...] [który] musi przerodzić się w technikę, wzbogacając się w miarę rozwoju świadomości historycznej. Wiąże się to z faktem, że rozumienie ma do dyspozycji utrwalone ekspresje życiowe i zawsze może do nich wrócić”<sup>19</sup>. Przedstawioną powyżej myślą powracamy do Diltheya, który niejako uprawomocnia wspólnotowy i diachroniczny wymiar interpretacji proponowanej przez Ricoeura. Ricoeur podejmuje Diltheyowskie rozróżnienie na nauki przyrodnicze i humanistykę, do których stosuje się odpowiednio: wyjaśnianie i rozumienie. Zależy mu najbardziej na zgłębieniu dziedziny rozumienia, której nie dotyczą powiązania przyczynowo-skutkowe, lecz funkcjonalne, to znaczy usytuowanie tego, co jest cząstkowe, w obrębie całości. Według Ricoeura „zrozumieć tekst to zarazem rozsądzić własną sytuację czy też, inaczej mówiąc,

<sup>17</sup> P. Ricoeur, *Religia, ateizm, wiara*, przeł. K. Tarnowski, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka...*, op. cit., s. 333.

<sup>18</sup> P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka*, przeł. K. Tarnowski, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka...*, op. cit., s. 33.

<sup>19</sup> P. Ricoeur, *Struktura a znaczenie w mowie*, przeł. S. Cichowicz, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka...*, op. cit., s. 229.

pomiędzy określenia naszej sytuacji wsunąć wszystkie te znaczenia, które nasz Umwelt przemieniają w Welt<sup>20</sup>. Ta potrzeba zrozumienia tekstu bierze się stąd, że w piśmie dochodzi do rozdzielenia sensu i zdarzenia, które występują razem tylko w sytuacji bezpośredniego kontaktu interlokutorów. Ricoeur zdaje sobie sprawę z trudności, jakie stają na drodze do zrozumienia tekstu, nie rezygnuje jednak z przewyciężenia ich na gruncie hermeneutyki.

## 2. Interpretacja wewnętrzna a interpretacja zewnętrzna

Zwrócenie uwagi w interpretacji na dwie perspektywy (wewnętrzną i zewnętrzną) wydaje się nie mniej ważne od pokazania interpretacji jako restauracji sensu i jako demystyfikacji kamuflażu. Jest to po prostu ujęcie dające nam wgląd w interpretację od innej strony. Od tego, w jaki sposób podejmiemy do interpretowanego tekstu, zależą wyniki naszej pracy nad nim. Na ten problem zwrócił już uwagę Dilthey, który zauważył sprzeczność między postulowane obiektywnością badania a naciskiem na to, by interpretacja wnikała niejako w badany przedmiot i utożsamiała się z nim: „Krótko mówiąc, jest to proces rozumienia, dzięki któremu życie samo wyjaśnia siebie we własnych głębiach, a z drugiej strony tylko wtedy rozumiemy siebie i innych, kiedy nasze własne przeżycie wnosimy w każdy rodzaj ekspresji własnego i cudzego życia<sup>21</sup>; „Rozumienie bowiem wnika w obce ekspresje życiowe poprzez transpozycje pełni własnych przeżyć<sup>22</sup>. Podobne stanowisko zajmuje Ricoeur, który uważa, że nie powinno się w interpretacji podejmować wypowiedzi w stanie surowym, czystym i wyizolowanym z własnego świata, gdyż jawi się ona jako pewna dynamiczna całość; dotyczy to zwłaszcza mitu upadku, chaosu, wygnania. Chcąc interpretować teksty, należy najpierw w nie wniknąć i poddać się im tak, aby one same doprowadziły nas do celu – do zrozumienia<sup>23</sup>. Wiąże się to z tym, o czym Ricoeur wspominał w często cytowanej sentencji: symbol daje do myślenia. Aby coś otrzymać od symbolu (od interpretowanego tekstu), należy najpierw pozwolić sobie dać, to znaczy poddać się jego rytmowi, jego pulsującemu życiu. Nie należy podchodzić do tekstu w sposób czysto zewnętrzny.

To, co proponuje na przykład Lévi-Strauss, można zaliczyć do interpretacji zewnętrznej. Przeprowadzona przez niego analiza strukturalna mitów na gruncie totemizmu przybrała nieomal postać czystą (*pure*). Sprzyjał temu materiał poddawany interpretacji; charakteryzował się on bardzo słabą semantyką i silną składnią, co dawało duże możliwości analizie strukturalnej. Natomiast to, co mieści się w naszej kulturze, różni się znacznie od totemizmu. Różnica ta dotyczy przede wszystkim podłoża mitycznego, które przez słabą organizację składni i płynną korelację z tym, co naturalne i społeczne, daje bogactwo se-

<sup>20</sup> P. Ricoeur, *Zdarzenie i sens wypowiedzi*, przeł. E. Bieńkowska, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka...*, op. cit., s. 202.

<sup>21</sup> W. Dilthey, *Określenie nauk o duchu*, przeł. Z. Kuderowicz, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987, s. 190.

<sup>22</sup> W. Dilthey, *Właściwości nauk o duchu*, przeł. Z. Kuderowicz, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, op. cit., s. 192; P. Ricoeur, *Hermeneutyka symboli a refleksja...*, op. cit., s. 107.

<sup>23</sup> P. Ricoeur, *Finitude et culpabilité. L'homme familie*, Paris 1960, s. 10.

mantyczne. O ile badanie totemizmu przez strukturalizm jest ułatwione wymiarem synchronicznym, o tyle nasza kultura (diachroniczna) już tak łatwo i prosto temu zabiegowi się nie poddaje<sup>24</sup>. Takie potraktowanie metody strukturalistycznej, mimo jej zasług w porządkowaniu reguł badawczych hermeneutyki, wynika z tego, że zrozumienie jakiegokolwiek zjawiska kulturowego zakłada już pewien sposób hermeneutycznego zrozumienia interpretowanego zjawiska. Oznacza to, że przychodzimy już z jakąś teorią, którą chcemy zweryfikować przez zastosowanie jej do badanego tekstu; owa teoria stanowi przedzrozumienie, które poprzedza zrozumienie. Przedzrozumienie nie musi być uświadamiane. Ono jest czymś obiektywnym. Musimy najpierw znajdować się (lepiej lub gorzej), znaleźć się tam i poczuć się (w pewien sposób), zanim jeszcze uzyskamy jakąkolwiek orientację. Gadamer mówi wprost: „Każde rzeczywiście stawiane pytanie jest umotywowane. Wiemy, dlaczego ktoś o coś pyta i musimy wiedzieć, dlaczego ktoś jest o coś zapytywany, jeżeli rzeczywiście mamy zrozumieć pytanie i w konkretnym przypadku odpowiedzieć na nie”<sup>25</sup>.

W tym miejscu dochodzimy do wprawiającego Ricoeura w zakłopotanie „koła hermeneutycznego”. Daje ono wielu badaczom punkt zaczepienia do krytyki hermeneutyki jako nauki i do traktowania jej niemalże jako tautologii; hermeneutyka bowiem porusza się cały czas po tym samym okręgu i odwołuje się jako *fides quaerens intellectum*; służy za narzędzie, dzięki któremu powraca się po okręgu do pierwotnej naiwności wiary, pozwalającej oddychać pełnią egzystencji poprzez zżycie się z tekstem i doświadczeniem, które on odkrywa. „Jak to nieraz zauważono, w naukach humanistycznych podmiot i przedmiot zakładają się nawzajem. Podmiot wnosi sam siebie do wiedzy o przedmiocie, z kolei zaś jego własna subiektywność jest determinowana przez moc, jaką miał nad nim przedmiot, zanim jeszcze zaczął go poznawać”<sup>26</sup>. Inaczej mówiąc: należy rozumieć, żeby uwierzyć i trzeba wierzyć, żeby zrozumieć. Przenosząc to na płaszczyznę symboli religijnych, można powiedzieć, że taka interpretacja pozwala przekroczyć sobie to, co doprowadziło do niepamiętnienia sfery *sacrum*. Aby zrozumieć badany tekst, potrzebna jest wiara, konieczne jest życie w aurze tekstu, to znaczy w całej tej otoczce związanej z funkcjonowaniem tekstu w określonej wspólnotie (obrzędowość, formy zachowań, instytucje). Ricoeur odnosi te wymagania przede wszystkim do badania Pisma Świętego, a zwłaszcza do wątków dotyczących zła opowiedzianych w micie adamicki<sup>27</sup>. Postulat życia w aurze interpretowanego tekstu w mniejszym stopniu dotyczy wątków z mitologii greckiej, na przykład mit duszy wygnanej<sup>28</sup>, w jeszcze mniejszym stopniu dotyczy poematu *Enuma elisz*, który zarówno czasowo, jak i kulturowo jest

<sup>24</sup> P. Ricoeur, *Przyczynek do teologii słowa*, przeł. S. Cichowicz, [w:] M. Philibert, *Paul Ricoeur, czyli wolność na miarę nadziei (szkic o twórczości i wybór tekstów)*, przeł. E. Bienkowska, M. Bortnowska, S. Cichowicz, Warszawa 1976, s. 2017.

<sup>25</sup> H.G. Gadamer, *Begriffsgeschichte als Philosophie*, KS III, 1972, s. 242, [cyt. za:] A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język*, Lublin 1988, s. 159.

<sup>26</sup> P. Ricoeur, *Język, tekst...*, op. cit., s. 213.

<sup>27</sup> P. Ricoeur, *Symbolika zła*, przeł. S. Cichowicz, M. Ochab, Warszawa 1986, s. 219–262.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 264–288.

o wiele odleglejszy od współczesnej cywilizacji ufundowanej na myśli judeochrześcijańskiej<sup>29</sup>. Nie oznacza to, że niemożliwe jest interpretowanie czegokolwiek spoza naszej kultury śródziemnomorskiej, można w niej bowiem znaleźć ślady oddziaływania innych kultur, które zetknęły się z nią w zamierzchłej przeszłości. Podstawą tej osmozy międzykulturowej była przede wszystkim natura ludzka i związane z nią doświadczenia egzystencji.

Koło hermeneutyczne jest także charakteryzowane przez trudność, jaka się pojawia, gdy poszczególne zdania badanego tekstu interpretuje się na podstawie całości dzieła; aby poznać całość dzieła, należy czynić odwrotnie, czyli najpierw zrozumieć poszczególne części. Stąd też Ricoeur jest świadomy, że każda interpretacja ma zawsze charakter względny i nigdy nie jest ostateczna. Tekst już raz zinterpretowany można podjąć i zinterpretować na nowo. Koło hermeneutyczne nie jest odkryciem Ricoeura. Zwrócił na nie uwagę już Dilthey, który uznał je za podstawową trudność każdej interpretacji. Względność rozumienia otrzymanego przez interpretację oznaczała niemożliwość wyczerpania wszystkich związków zachodzących między częścią a całością dzieła; rezultatem była cząstkowość wiedzy. Trudności koła hermeneutycznego nie podważają wartości poznania humanistycznego – pod warunkiem, że teksty będą poddawane reinterpretacji w celu uwspółcześnienia wykładni<sup>30</sup>. Ricoeur uwzględnił to w swoich badaniach, dlatego też nie znajdziemy u niego stwierdzenia, by ta czy tamta interpretacja wyczerpywała rozumienie danego tekstu. Tekst i jego sens są dane jako zadanie do rozwiązania, którego wynik nigdy nie jest przesądzony.

Między interpretacją zewnętrzną a interpretacją wewnętrzną nie zachodzi relacja wykluczania, lecz komplementarności. U Ricoeura nie są one dane jako niezależne od siebie, albowiem druga jest niejako wszczepiona w pierwszą i wykorzystywana w drażnieniu tekstów od środka, co daje interpretatorowi punkt widzenia człowieka żyjącego w aurze tekstu.

### 3. Intencja autora tekstu

Dilthey i szkoła historyczno-krytyczna dążyli w interpretacji tekstu do bezpośredniego ujęcia, co oznacza, że chcieli uchwycić źródła, które czyniłyby zrozumiałym tekst, intencję autora oraz sens, jaki był dany pierwotnemu odbiorcy tekstu. Za kluczowy problem uważali dotarcie do intencji autora, którą utożsamiano z jego przeżyciem psychicznym. Ricoeur odrzuca takie podejście, uważa bowiem, że metoda historyczno-krytyczna musi być poddana rektyfikacji przy jednoczesnym uwzględnieniu tego, co wnosi do metody hermeneutycznej strukturalizm; zarówno źródło, adresat, jak i autor są pewnymi złudzeniami metody historyczno-krytycznej. Na czym owe złudzenia polegają?

*Źródło:* to nie źródło czyni zrozumiałym tekst – nie należy szukać źródeł, lecz zająć się tekstem, który sam wskaże i uwydatni właściwe sobie źródła. Takie przedstawienie akcentu było, zdaniem Ricoeura, możliwe tylko dzięki krytyce strukturalistycznej, która dała nowe pojęcie źródła jako tego, co jest funkcją samego tekstu. Zrozumienie tekstu nie jest zatem

<sup>29</sup> Ibidem, s. 166–187.

<sup>30</sup> W. Dilthey, *Pisma estetyczne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1982, s. 309–310.

próbą dotarcia do źródła, lecz drogą przebieganą w dwóch kierunkach między tekstem a wyznaczonymi przez niego źródłami.

*Odbiorca:* Ricoeur odrzuca w badaniu tekstu to, co szkoła historyczno-krytyczna stara się odnaleźć jako sens tekstu jawiący się pierwotnemu odbiorcy. Zdaniem Ricoeura sens interpretowanego aktualnie tekstu jest od tego niezależny, dlatego współczesny czytelnik powinien oderwać się od psychologizmu pierwotnego czytelnika<sup>31</sup>: „tekst pośredniczy w naszym rozumieniu siebie. Ten [...] motyw znamionuje wstąpienie na scenę subiektywnego czytelnika. Uwidacznia się w nim podstawowa cecha wszelkiego dyskursu, jego skierowanie ku komuś. Jednakże w odróżnieniu od dialogu ten ktoś nie jest tutaj dany przez sytuację dyskursu: jest on, jeśli tak wolno powiedzieć, stworzony przez samo dzieło. Dzieło wyznacza swych czytelników i w ten sposób stwarza swego subiektywnego adresata”<sup>32</sup>.

*Autor:* w proponowanej przez siebie metodzie interpretacji Dilthey stał na stanowisku, że można zrozumieć autora lepiej, niż on rozumiał sam siebie. Podejście to było związane z przekonaniem, że to, co stanowi dla hermeneuty tekst (wielkie dzieła literackie, teorie filozoficzne, dzieła sztuki, instytucje prawne), jest tworzone w sposób nieuświadomiony, intencja autora tekstu jest czymś subiektywnym i dlatego mija się z obiektywną wymową tworzonego dzieła. Autor ucieleśnia w sobie przeżycia i intencje nurtujące jego epokę i daje temu wyraz w tekście, ale nie uświadamia sobie swoistości tego wszystkiego. Zdaniem Diltheya taka możliwość stoi jedynie przed hermeneutą, który uzyskuje rozumienie tekstów dzięki odtwórczemu przeżywaniu. Polegało na tworzeniu w sobie, w swojej psychice, przeżyć, jakie towarzyszyły twórcom badanego tekstu. Za bardzo ważny element uważał stosunek sympatii do autora i zdolność współodczuwania (empatia). Od tych dwóch ostatnich elementów uzależniał stopień zrozumienia tekstu<sup>33</sup>.

Ricoeur problem ten postawił zupełnie inaczej, do czego w dużym stopniu przyczyniła się metoda strukturalna. Dotarcie do intencji autora nie jest już probierzem zrozumienia tekstu, należy odejść od rozwiązań opierających się na psychologizacji: „utraciliśmy pierwotną naiwność metodologiczną i bynajmniej nie jest rzeczą samą w sobie oczywistą, że rozumienie jakiegoś tekstu polega na dociekaniu autorskich intencji, nawet gdy u kresu lektury możemy je wysłowić w sposób inny, mniej niż niegdyś psychologizujący. Nie ma też co wierzyć tak naiwnie, że rozumienie jakiegoś tekstu polega na docieraniu do jego źródeł, do jego przedredakcyjnego stanu, do otaczającej go rzeczywistością między tymi źródłami a nami stają różni pośrednicy, spośród których niejeden zasłania nam widok”<sup>34</sup>. Chodzi nie tyle o zrezygnowanie z dotarcia do intencji autora, ile o rezygnację z psychologizacji tego przedsięwzięcia. Intencja autora nie jest tożsama z przeżyciem psychologicznym. Autor, podobnie jak źródło, to pewna wielkość hermeneutyczna, która jest funkcją samego tekstu, a nie pojęciem psychologicznym. Intencji autora nie można utożsamiać z jego doświadczeniem ani też z doświadczeniem wspólnoty, w której tworzył. Autor przedstawia się jako

<sup>31</sup> P. Ricoeur, *Egzegeza i hermeneutyka: zarys wniosków*, przeł. S. Cichowicz, „Pamiętnik Literacki” 1980, z. 3, s. 327.

<sup>32</sup> P. Ricoeur, *Język, tekst...*, op. cit., s. 242–242.

<sup>33</sup> Z. Kuderowicz, *Dilthey*, op. cit., s. 97–99.

<sup>34</sup> P. Ricoeur, *Egzegeza i hermeneutyka...*, op. cit., s. 327.



pewna struktura zależna od tekstu. Dlatego też nie ma większego sensu wskazywanie na takie możliwości jak informacja osób trzecich, analizowanie sytuacji społecznej autora i jego osobowości czy sięganie do jego biografii, co starają się utrzymać w hermeneutyce niektórzy badacze<sup>35</sup>. Musimy zdawać sobie sprawę z tego, że wszystkie te elementy same stanowią jakiś tekst, a skoro tak, to w ślad za tym potrzebna byłaby interpretacja tego, co miało wspomóc tekst główny. Ricoeur mówi wprost, że intencja „jest już ustrukturuwana przez wypowiedź”, autor jest bowiem kimś, kto tekst oznajmia lub ogłasza. Autor rozumiany jako funkcja tekstu odnosi tekst do tego, kto go napisał<sup>36</sup>.

Podjęcie do problemu interpretacji przez Ricoeura jest więc odmienne niż podejście Diltheya. Widać to szczególnie w roli przypisywanej intencji autora tekstu. O ile Dilthey proponował zrozumienie tekstu niejako „od początku”, to Ricoeur proponuje drogę odwrotną: wychodzenie od tekstu pozwala uniknąć psychologizacji, a tym samym wszelkiej subiektywizacji rozumienia tekstu. Tak więc interpretacja jest według niego przede wszystkim czynnością samego tekstu, a dopiero później czynnością lektury i deskrypcji. Sens aktualny konstytuuje się w ramach pracy na płaszczyźnie tradycja – tekst – interpretacja. Wydaje się jednak, że opozycja proponowanej przez Ricoeura metody interpretacji wobec Diltheya i szkoły historyczno-krytycznej jest ostra w płaszczyźnie postulatów, natomiast w praktyce jest znacznie złagodzona. Można nawet powiedzieć, że Ricoeurowska metoda jest przeformułowaniem metody Diltheyowskiej – aby złagodzić skierowane przeciwko niej ostrze krytyki. Nie oznacza to jednak, że propozycja Ricoeura nie jest czymś nowym i oryginalnym w stosunku do Diltheya.

### Zakończenie

Co chce uzyskać Ricoeur przez wskazanie właściwej, jego zdaniem, metody interpretacji? Przede wszystkim pragnie uchronić tekst przed czytelnikiem traktującym go jak przedmiot, na którym można przeprowadzać najróżniejsze zabiegi interpretacyjne bez wczytania się w to wszystko, co stanowi główne przesłanie i wartość. Zakłada również, że po przełamaniu hermeneutyki cząstkowej, wyrosłej z niemieckiego romantyzmu (Schleiermacher)<sup>37</sup>, wszystkie teksty będą traktowane jednakowo, bez jakichkolwiek obwarowań. Własna aktywność tekstu, jeśli tylko czytelnik na to pozwoli, sama nada swemu przesłaniu (*message*) właściwe miejsce w świadomości odbiorcy. Mając na uwadze wartość i doniosłość myśli Ricoeura, należy zrobić wszystko, by implementacja jego hermeneutyki znalazła szersze zastosowanie niż tylko w akademickiej dyskusji. Wydaje się godne uwagi zastosowanie w obszarze komunikacji, negocjacji i mediacji narzędzi hermeneutycznych jako wsparcia dla wzajemnego rozumienia się partnerów (stron). Niektórzy słusznie sądzą, że podobne zastosowanie hermeneutyka może znaleźć w obrębie pedagogiki, ale to są zagadnienia, które

<sup>35</sup> T. Buksiński, *Zasady i metody interpretacji tekstów*, „Studia Filozoficzne” 1988, nr 12, s. 27–34.

<sup>36</sup> P. Ricoeur, *Egzegeza i hermeneutyka...*, op. cit., s. 334.

<sup>37</sup> B. Andrzejewski, *Przyroda i język*, Poznań 1989, s. 131–149.

wykraczają poza ramy niniejszego artykułu i wymagają przeprowadzenia odrębnych badań oraz dociekań.

W wymienionych obszarach zawsze pojawia się tekst jako przedmiot interpretacji; tekstowi trzeba po prostu zaufać i pozwolić działać, gdyż „rozumienie tekstu nie polega na tym, by znaleźć tkwiące w nim nieruchome znaczenie, lecz by odkryć możliwość bycia wskazaną przez tekst”<sup>38</sup>. Tak więc tekst przedstawia pewną możliwość egzystowania i przeżywania siebie samego i jest propozycją pewnego świata, w którym można zrealizować własne człowieczeństwo. Panują w tym świecie określone reguły gry, które należy zapełnić treścią; wystarczy tylko je podjąć, aby sprawdzić ofertę. „Nie znajduje się ona za tekstem, jako ukryta intencja, lecz przed nim, jako to, co dzieło roztacza, odkrywa i ujawnia. Odtąd więc rozumieć – to pojmować siebie samego w obliczu tekstu. Nie polega to na tym, by narzucić tekstowi własną skończoną zdolność rozumienia, lecz na tym, aby się na działanie tekstu wystawić i uzyskać odeń siebie poszerzonego, jako propozycję istnienia odpowiadającego w najsensowniejszy sposób na oferowaną w dziele propozycję świata”<sup>39</sup>.

Czy każdy tekst niesie coś w sobie? Na pewno tak. Czy wszystko, co się w nim znajduje, jest do przyjęcia? Na pewno nie. Są jednak takie teksty, które roztaczają szczególne pole do bycia (egzystowania); takim tekstem jest Biblia. Na słowa „pójdź za mną” nie pozostaje nic innego do zrobienia, jak tylko odpowiedzieć: oto jestem. Prowadź mnie.

## Bibliografia

- Andrzejewski B., *Przyroda i język*, Poznań 1989.
- Arystoteles, *Hermeneutyka*, przeł. K. Leśniak, [w:] Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 1, przeł. K. Leśniak, Warszawa 1990.
- Buksiński T., *Zasady i metody interpretacji tekstów*, „Studia Filozoficzne” 1988, nr 12.
- Dilthey W., *O istocie filozofii*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa 1988.
- Dilthey W., *Określenie nauk o duchu*, przeł. Z. Kuderowicz, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987.
- Dilthey W., *Pisma estetyczne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 1982.
- Dilthey W., *Właściwości nauk o duchu*, przeł. Z. Kuderowicz, [w:] Z. Kuderowicz, *Dilthey*, Warszawa 1987.
- Gadamer H.G., *Begriffsgeschichte als Philosophie*, KS III, 1972, s. 242, [cyt. za:] A. Bronk, *Rozumienie, dzieje, język*, Lublin 1988.
- Ricoeur P., *Egzegeza i hermeneutyka: zarys wniosków*, przeł. S. Cichowicz, „Pamiętnik Literacki” 1980, z. 3.
- Ricoeur P., *Egzystencja i hermeneutyka*, przeł. K. Tarnowski, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. S. Cichowicz, E. Bienkowska i in., Warszawa 1986.

<sup>38</sup> P. Ricoeur, *Język, tekst...*, op. cit., s. 211.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 242.

- Ricoeur P., *Études sur les "Méditations Cartésiennes" de Husserl*, „Rèvue de Métaphisique et de Morale” 1951, nr 54.
- Ricoeur P., *Finitude et culpabilité. L'homme famille*, Paris 1960.
- Ricoeur P., *Hermeneutyka symboli a refleksja filozoficzna II*, przeł. H. Bortnowska, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. S. Cichowicz, E. Bienkowska i in., Warszawa 1986.
- Ricoeur P., *Interpretacja a refleksja – konflikt hermeneutyczny*, przeł. S. Cichowicz, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9.
- Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja*, przeł. K. Rosner, P. Graff, Warszawa 1989.
- Ricoeur P., *Przyczynek do teologii słowa*, przeł. S. Cichowicz, [w:] M. Philibert, *Paul Ricoeur, czyli wolność na miarę nadziei (szkic o twórczości i wybór tekstów)*, przeł. E. Bieńkowska, M. Bortnowska, S. Cichowicz, Warszawa 1976.
- Ricoeur P., *Religia, ateizm, wiara*, przeł. K. Tarnowski, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. S. Cichowicz, E. Bienkowska i in., Warszawa 1986.
- Ricoeur P., *Struktura a znaczenie w mowie*, przeł. S. Cichowicz, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. S. Cichowicz, E. Bienkowska i in., Warszawa 1986.
- Ricoeur P., *Symbolika zła*, przeł. S. Cichowicz, M. Ochab, Warszawa 1986.
- Ricoeur P., *Zdarzenie i sens wypowiedzi*, przeł. E. Bieńkowska, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przeł. S. Cichowicz, E. Bienkowska i in., Warszawa 1986.
- Strzelecki R., *Hermeneutyczna koncepcja znaczenia. Gadamer i Lipps*, „Studia Filozoficzne” 1980, nr 4.
- Tischner J., *Nadzieja szukająca prawdy*, w: H.-G. Gadamer i in., *Człowiek w nauce współczesnej: rozmowy w Castelgandolfo*, przeł. B. Baran i in., Paris 1988.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, przeł. B. Wolniewicz, Warszawa 2000.
- Zdybicka Z.J., *Religia i religioznawstwo*, Lublin 1988.

Krzysztof Kupiński

### **Paula Ricoeura metoda interpretacji**

Autor artykułu prezentuje hermeneutyczną metodę interpretacji jednego z najwybitniejszych filozofów XX wieku, jakim był Paul Ricoeur. Hermeneutyka jako taka nigdy nie znajdowała się w głównym nurcie filozofii, ale zawsze stanowiła jej znaczący obszar i przedmiot zainteresowania. Myśliciele wykorzystywali te narzędzia, by pełniej zająć się człowiekiem i zrozumieć wszystko, co stanowi typowo ludzki wytwór, jakim są teksty. Mówiąc o tekstach, hermeneutyka nie ogranicza się do słów i fraz, lecz uwzględnia także rytuały, gesty, obyczaje i relacje pomiędzy ludźmi oraz grupami społecznymi. W tym wszystkim jest działanie, które chce uchwycić pierwotne intencje autora i sensy zawarte w tekstach. Często sensy znacznie wykraczają poza to, co wniósł autor nam samym początku. Odkrycie tego wszystkiego jest zadaniem hermeneutyki.

**Słowa kluczowe:** hermeneutyka, interpretacja, intencja, sens, znaczenie.

### **Paul Ricoeur's method of interpretation**

The author presents the hermeneutic method of interpretation of one of the most eminent 20<sup>th</sup> century philosophers, Paul Ricoeur. Hermeneutics as such has never been in the mainstream of philosophy but it has always been a significant domain and object of interest. The thinkers used its tools to study human beings more in depth and to understand everything there was about one of the unique to humans creations, their writings. Speaking of texts, hermeneutics is not limited to words and phrases but it extends to rituals, gestures, customs and relationships between people as individuals and social groups. In all of this, the aim is to capture the original intentions of the authors of the texts but also the intentions and meanings that may go beyond what they consciously intended to convey in the first place. The meaning that originates in the course of functioning in a certain place and time.

**Keywords:** hermeneutics, interpretation, intention, sense, significance.

*Translated by Krzysztof Kupiński*

Barbara Popiel  
Wyższa Szkoła Humanistyczna  
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej  
w Szczecinie

## E-EDUKACJA: ZARYS WYBRANYCH ZJAWISK EDUKACJI NIEFORMALNEJ W BLOGOSFERZE

### Wprowadzenie

Edukacyjne zjawiska i działania w przestrzeni wirtualnej nie stanowią już nowości i nie dziwią; powszechny dostęp do Internetu, jego w zasadzie nieograniczony zasięg i wielotematyczność (a raczej „wszechtematyczność”) obecnych w sieci komunikatów wręcz wymuszają współobecność tematów związanych z edukacją. Choć jednak ani nowe, ani zdumiewające, edukacyjne zjawiska w Internecie nadal mogą budzić nieufność co do swojej jakości i merytorycznego przygotowania autorów. Wątpliwości te w pierwszej chwili wydają się uzasadnione ze względu na fakt, że w przestrzeni wirtualnej przekazy tworzone są zarówno przez profesjonalistów, jak i półprofesjonalistów / półamatorów oraz amatorów. Jednakże (do czego powrócę w późniejszej części wyводу) „amatorstwo” w Internecie nie zawsze jest synonimem niewiedzy i niekompetencji, „profesjonalizm” z kolei nie gwarantuje wiarygodnego i atrakcyjnego przekazu. Przemieszanie się poziomów profesjonalny – półamatorski – amatorski to jedna z cech, które współtworzą e-edukację.

Przedstawione poniżej uwagi, odnoszące się do współcześnie realizowanych w świecie wirtualnym działań, opierają się na dłuższej obserwacji jego różnorodnych zjawisk, związanych kulturą, sztuką i właśnie edukacją. Ze względu na zakres wybranych zjawisk oraz wspomniane przemieszanie poziomów poruszona została wyłącznie kwestia edukacji nieformalnej, bez uwzględnienia edukacji formalnej i pozaformalnej. Blogosfera bardzo interesująco wpisuje się bowiem w zakres nieformalnych działań edukacyjnych, rozumianych jako pozainstytucjonalne, pozasystemowe, niesformalizowane działania, w których relacje między „nauczycielem” a „uczniem” są poziome, a nie pionowe<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Zob. B. Fatyga, *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, [w:] *Doświadczając uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. J. Kaczanowska, Warszawa 2005.

Ponadto prezentowany zarys, ze względu na szeroki zakres tematu, został ograniczony do kilku wybranych zagadnień, które bezpośrednio dotyczą dziedzin humanistycznych i występują na blogach. Warto przy tym dodać, że określenie „blog” obejmuje tu zarówno typowe blogi oparte na słowie pisanym, funkcjonujące na różnorodnych serwerach (Blogspot, Wordpress, Onet i inne), jak również strony, które powstały jako blogi lub spełniają ich wyznaczniki<sup>2</sup>, lecz mają własną, wykupioną domenę<sup>3</sup>. Do blogów zaliczają się także mniej w Polsce znane i popularne, jednak również wykorzystywane serwery typu LiveJournal czy oparte na jego wzorcu GreatestJournal i Dreamwidth<sup>4</sup>. Nie zostały natomiast uwzględnione formy videoblogów ani fotoblogi ze względu na zupełnie inne dominujące narzędzie przekazu (w przypadku blogów – słowo pisane).

Zaprezentowany materiał obejmuje pięć zakresów tematycznych blogów: literatura i język ojczysty, języki obce, kultura i sztuka, *lifestyle* oraz *parenting*. Celem jest przeanalizowanie edukacyjnych zjawisk występujących w wybranych obszarach blogosfery oraz ich znaczenia dla edukacji w ogóle.

## 1. Literatura i język ojczysty

Literatura obecna jest na blogach w dwóch postaciach: pierwsza to forma rozmaitych recenzji, omówień i refleksji czytelniczych, w skrócie – forma „opowieści czytelników”; druga zaś to samodzielnie tworzone przez internautów utwory literackie (poetyckie i prozatorskie), udostępniane innym użytkownikom sieci do czytania, oceniania i komentowania.

<sup>2</sup> Por. W. Woźniak, *Gatunek w sieci*, [w:] *Internetowe gatunki dziennikarskie*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, Warszawa 2012, s. 53–60; M. Kawka, *Blog jako gatunek dziennikarski – ewolucja i transgresja*, [w:] *Internetowe gatunki dziennikarskie*, op. cit., s. 61–69; K. Kadaj-Kuca, *Moda na blogowanie. Blog jako komentarz, element polityki redakcyjnej i narzędzie kreacji politycznej rzeczywistości*, [w:] *Internetowe gatunki dziennikarskie*, op. cit., s. 70–71. Zob. L. Olszański, *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012, s. 214–225 oraz *Tekst (w) sieci. Tom 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009 i *Tekst w (w) sieci. Tom 2. Literatura. Społeczeństwo. Komunikacja*, red. A. Gumkowska, Warszawa 2009, *passim*.

<sup>3</sup> Wykupienie własnej domeny przez blogowiczów i przekształcanie blogów (od strony technicznej rozpoznawalnych po końcówce np. „blogspot.com”, „onet.pl”, „blog.pl”) w strony autorskie (tylko końcówka „pl”, „com”, „eu”, „org” czy inna) jest obecnie nierzadkim zjawiskiem, ni tylko ze względu na techniczną łatwość oraz finansową dostępność. Część autorów tłumaczy taki krok potrzebą uniezależnienia się od właścicieli i warunków serwera (zob. dyskusja i wzburzenie wywołane informacją, że Blogspot zaczął kasować „nieprzyzwoite treści”, wskutek czego usunięte zostały również utwory na blogach oznaczonych „treść tylko dla dorosłych”, choć same utwory nie zaliczały się do kategorii „nieobyczajnych”, lecz poruszały na przykład tematykę ludzkiej seksualności czy przemocy albo były oznaczane jako treści „dla dorosłych”). Zob. Ł. Kotkowski, *Google usunął z Internetu owoce 14 lat pracy artysty*, <https://www.spidersweb.pl/2016/07/blogspot-utrata-konta.html> [1.11.2017]. Por. E. Lalik, *Teraz to Google zadecyduje, co jest pornografią, a co sztuką*, <https://www.spidersweb.pl/2015/02/google-blogger-blogger.html> [1.11.2017]. Niektórzy zaś stwierdzają, że dzięki własnej domenie blog staje się „bardziej mój, autora” i wzmacnia przywiązanie. Niekiedy też zmiana domeny postrzegana jest jako przejście z amatorskiej działalności blogowej na półprofesjonalną lub w pełni profesjonalną i pozwalającą wyraźniej kształtować własną markę w Internecie, zob. Kamila Nitschka, *8 powodów, dla których blog powinien mieć płatną domenę*, <https://kamilanitschka.pl/blog-na-platnej-domenie/> [1.11.2017], Milena Goldian, *5 powodów, dla których warto przejść na własną domenę*, <http://zrobosiebiebloga.pl/dlaczego-warto-miec-wlasna-domena/> [1.11.2017], Dawid Kopicki, *Dlaczego warto mieć własną domenę?*, <https://kopicki.pl/dlaczego-warto-miec-wlasna-domena/> [1.11.2017].

<sup>4</sup> Zob. *LiveJournal*, <https://en.wikipedia.org/wiki/LiveJournal>; *LiveJournal*, <https://www.livejournal.com/>; *GreatestJournal*, <https://fanlore.org/wiki/GreatestJournal>; *Dreamwidth*, <https://www.dreamwidth.org/>; *Dreamwidth*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Dreamwidth> [1.09.2017].

Ponadto można stwierdzić, że pierwsza i druga forma łączą się ze sobą, gdyż w odpowiedzi na cudzą twórczość literacką (i w ogóle blogową) powstają blogowe ocenialnie i analizatornie. Każda z nich ma znaczenie dla e-edukacji nieformalnej, szczególnie w zakresie znajomości i świadomego używania języka polskiego oraz lepszego poruszania się wśród pojęć historyczno- i teoretycznoliterackich.

Zacznijmy od „blogów recenzenckich” – albo raczej blogów czytelniczych; ta nazwa obejmuje znacznie większą grupę niż określenie „blogi recenzenckie”, zwraca bowiem uwagę na wieloaspektowość aktu czytania. Ponadto warto podkreślić, że blogowe recenzje nie zawsze spełniają formalne wymogi recenzji jako gatunku publicystycznego (stąd pojawiające się określenia w rodzaju „impresje czytelnicze” czy „wrażenia z lektur”, mniej zobowiązujące pod względem formalnym). Ta występująca w różnym stopniu nieformalność stanowi istotny walor: blog zapewnia poczucie swobody, niezależności i prawa do tworzenia komunikatów w sposób odpowiadający autorowi, nawet jeśli nie do końca zgodny z oficjalnymi wymogami. Przy wszystkich wadach takiego zjawiska niezaprzeczną jego zaletą jest fakt, że bloger (nawet młodszy i z niezbyt wyrobionym piórem) podejmuje próby tworzenia tego rodzaju pisemnych wypowiedzi, co na dalszą metę przekłada się na rozwój warsztatu oraz wzbogacenie umiejętności formułowania własnych sądów<sup>5</sup>.

Wspomniana wieloaspektowość aktu czytania jest podstawą istnienia omawianej grupy blogów: poza samymi recenzjami czy różnymi „impresjami czytelniczymi” znaleźć tu można różnorodne „listy książek do przeczytania, przeczytanych i czytanych”, zabawy w wyzwania czytelnicze<sup>6</sup>, a nawet samodzielnie przeprowadzone wywiady z pisarzami<sup>7</sup> czy pogłębione studia historycznoliterackie nad wybranym tematem. Nie brakuje też wymiany książkami (w formie sprzedaży, zakupu albo właśnie tymczasowego zamienienia się posiadanymi tytułami) oraz wzajemnego polecenia sobie danych tytułów czy też ich ekranizacji / inscenizacji w kinie i teatrze.

Z punktu widzenia zjawiska e-edukacji najważniejsze okazują się dwie kwestie: samo podejmowanie się publicznego, pisemnego wyrażania opinii o przeczytanych książkach oraz wspólne i samodzielne poszukiwania czytelnicze. Pierwsza kwestia została już wspomniana w związku z pojawiającym się w tego rodzaju wypowiedziach odstępstwem od klasycznej formy recenzji, odstępstwem – co warto podkreślić – wcale nie tak problematycznym, jak mogłoby się w pierwszej chwili zdawać. Nieformalność bowiem, pobodnie jak „amatorstwo” – wypowiedziane się jako „zwykły czytelnik”, nie zaś krytyk literacki czy osoba zajmująca się literaturą zawodowo – często jest w świecie wirtualnym zaletą, i to wręcz podwójną: z jednej strony gwarantuje (przynajmniej w założeniu) szczerłość, zapis autentycznych wrażeń i swego rodzaju niezależność wyrazu, z drugiej zaś osadza nadawcę i odbiorcę

<sup>5</sup> Por. B. Popiel, *Blog jako warsztat, narzędzie i przestrzeń przyszłego dziennikarza*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 2, s. 53–59; B. Popiel, *Literatura piękna i krytyk XXI wieku: dyskurs blogowy*. W: *Literatura w mediach. Media w literaturze. Doświadczenia odbioru*, red. K. Taborska, W. Kuska, Gorzów Wielkopolski 2010, s. 45–53.

<sup>6</sup> B. Popiel, *Jak blogosfera zachęca do czytania. Promocja literatury w Internecie*, „Refleksje” 2016, nr 1, s. 14–16.

<sup>7</sup> Zob. Ann RK, *Mysli i słowa wiatrem niesione – blog kulturalno-podróżniczy*, <http://soy-como-el-viento.blogspot.com/> [1.10.2017].

na wspólnej płaszczyźnie „zwyczajnego, codziennego odbiorcy”. Ta wspólna płaszczyzna jest istotna, blogosfera lubi bowiem równość, przynajmniej w punkcie wyjścia. Późniejsza „wyższość”, przyznawany blogerowi autorytet zasada się bardziej na jego działalności w Internecie niż na tym, co przynosi on ze świata realnego.

Drugą ważną dla e-edukacji kwestią jest zasygnalizowane już parę akapitów wcześniej samodzielne poszukiwanie dodatkowych informacji, na przykład opracowań dotyczących danego autora, danej epoki i jej historycznych uwarunkowań, prądów i nurtów literackich czy analiz i interpretacji literaturoznawców. Poszukiwania te oraz dzielenie się uzyskaną wiedzą z innymi blogerami stanowi świadomy, pogłębiony sposób współuczestniczenia w kulturze (nie tylko literackiej) oraz jeden z ciekawszych przejawów jej aktywnego odbioru.

Interesującym dowodem aktywnego udziału w kulturze jest także rozwijające się od kilkunastu lat pisanstwo internetowe<sup>8</sup>. Publikowane na blogach (oraz na stronach tematycznych i forach) opowiadania, powieści i wiersze, których autorami są internauci, są zjawiskiem bardzo licznym (można by wręcz powiedzieć, że już masowym) i zaspokajają różnorodne potrzeby, od chwilowej zabawy ze słowem i spróbowaniem swoich sił aż po realizację marzenia o własnej książce. Z kolei odpowiedzią na istnienie literatury blogowej są dwa inne rodzaje blogów: blogi z ocenami (oceniałnie) i z analizami (analizatornie). Te pierwsze mają charakter dobrowolny: autor sam zgłasza się z prośbą o ocenę (merytoryczną i językową) tworzonej przez siebie historii; te drugie stanowią swoistą „karę za pisarskie grzechy”: analizie poddawane są utwory uznane przez jakąś grupę internautów za wyjątkowo źle skonstruowane, napisane i przekazujące mało wartościowe treści<sup>9</sup>.

Blogi literackie, oceniałnie i analizatornie są ze sobą ściśle związane, jeśli chodzi o kwestie dotyczące e-edukacji. Wszystkie wymagają pogłębionej refleksji nad językiem i warsztatem pisarskim; dwa ostatnie rodzaje blogów, szczególnie zaś oceniałnie, za cel stawiają sobie wskazanie autorom mocnych i (przede wszystkim) słabych stron tworzonych utworów. Mowa tu o wszystkich poziomach pisarskiego warsztatu: od poprawności językowej, poprzez konstrukcję świata fabularnego i bohaterów, aż po styl, sposób prowadzenia poszczególnych wątków i realizację całej autorskiej koncepcji. O ile zatem sam autor może nie mieć wiedzy, o tyle zadaniem oceniającego (albo analizującego) jest jak najlepsze rozeznanie w teoretycznoliterackich i językowych zagadnieniach, tak by możliwe było właściwe wskazanie błędów czy udzielenie porad. Na niektórych ocenieniach można zresztą znaleźć swego rodzaju „przewodniki pisarskie”, obejmujące zarówno zagadnienia poprawności językowej,

<sup>8</sup> Zob. B. Popiel, *Proza internetowa – zarys zjawiska literackiego*, „Dyskurs” 2010, nr 5, s. 171–190; B. Popiel, *Internetowe warsztaty pisarskie – krótka charakterystyka*, „Pogranicza” 2010, nr 5, s. 48–55.

<sup>9</sup> Zob. B. Popiel, *Jak blogosfera zachęca do czytania...*, op. cit., s. 16–18. Warto nadmienić, że blogowej analizie zostały też poddane niektóre wydane drukiem książki: zarówno te okrzyknięte przez międzynarodową krytykę kiczem (a jednocześnie uważane za bestsellery), na przykład seria *Zmierzh* S. Meyer, jak i utwory rodzime, choćby *McDusia* M. Musierowicz czy powieści K. Michalak. Zob. np. *Przyczajona Logika, Ukryty Słownik, Dlaczego kochamy Edwarda Collena? ;)* – część I, <http://przyczajona-logika.blogspot.com/2009/09/dlaczego-kochamy-edwarda-collena-czesc.html> [1.10.2017]; *Niezatapialna Armada Kolonoasa Waazona, Plastikowe konwalie, czyli Nagły atak dietoterrorystki (McDusia, cz. 1)*; <http://niezatapialna-armada.blogspot.com/2013/04/217-plastikowe-konwalie-czyli-nagy-atak.html> [1.10.2017]; *Niezatapialna Armada Kolonoasa Waazona, Pierwsza gwiazdka nad śmietnikiem, czyli wykąp sobie bezdomną (cz. 1)*; <http://niezatapialna-armada.blogspot.com/2013/12/243-pierwsza-gwiazdka-nad-smietnikiem.html> [1.10.2017].



jak i zagadnienia z teorii literatury i zasad konstruowania tekstów (stanowiące wręcz swoiste kursy *creative writing*)<sup>10</sup>.

Przy wszystkich wadach, a nawet zagrożeniach, o jakich się mówi w przypadku literatury internetowej (brak selekcji, duża liczba tekstów bardzo mało wartościowych, braki warsztatowe, powielanie schematów, obniżenie ważności druku, gdy wszyscy mogą publikować w sieci), nie można zatem zignorować zjawisk pozytywnych, powiązanych właśnie z edukacją: poszukiwania wiedzy o języku i tekście, dzielenia się z nią, wspólnego namysłu nad utworem literackim czy szlifowania warsztatu. Tym zresztą literatura internetowa jest bardzo często: ćwiczeniem pisarskim, poszukiwaniem własnych form wyrazu i sprawdzaniem efektów swoich prób na czytelnikach. Można by zaryzykować tezę, że w przypadku części internautów ich zakres wiedzy o podstawowych zagadnieniach z teorii literatury i zasad językowych jest większy dzięki pisaniu i czytaniu o pisaniu w Internecie niż dzięki lekcjom języka polskiego w szkole. Udział w tych ostatnich jest bowiem udziałem obowiązkowym, by nie rzec – przymusowym, nieraz nieprzekładanym na codzienną praktykę użytkowania języka, udział w tych pierwszych zaś – dobrowolny, związany z konkretnymi zainteresowaniami i marzeniami.

By pozostać przy temacie języka polskiego w e-edukacji, warto wspomnieć o jeszcze innym zjawisku: blogach poświęconych tylko i wyłącznie polszczyźnie, prowadzonymi przez miłośników języka ojczystego, nierzadko studentów bądź absolwentów polonistyki. Podobnie jak w przypadku blogów z ocenami i analizami, zaobserwować tu można bardzo pogłębioną refleksję nad językiem i wielostronną analizę wybranych zjawisk. Fakt, że język zostaje potraktowany niczym „tematy *lifestyle’owe*” (o których później), to dodatkowa edukacyjna atrakcja: czytanie bowiem autorskich, osobistych i przedstawionych w przystępny sposób uwag o słowach nadużywanych, „falszywych przyjaciółach” (typu „adaptować / adoptować” czy „bynajmniej / przynajmniej”) lub błędach, które najbardziej rażą, zamienia się w interesującą wycieczkę po przestrzeniach językowych, a zarazem wolne jest od „szkolnej”, odgórnej czy autorytarnej wykładni, choć sam twórca komunikatu powołuje się na językowe autorytety czy wskazówki słownikowe<sup>11</sup>.

## 2. Języki obce

Uczenie innych i współuczucie się z innymi języków obcych w świecie wirtualnym to kolejne ciekawe zjawisko, które również łączy w sobie elementy profesjonalne i amatorskie. Znaleźć tu można przede wszystkim strony prowadzone przez osoby dobrze znające dany język: często neofilologów, lektorów, tłumaczy, którzy przygotowują dla mniej lub bardziej

<sup>10</sup> Zob. np. Smirek, [PPP] *INTERPUNKCJA: Wielokropek*, <http://katalog-oceniajacy.blogspot.com/2012/06/ppp-interpunkcja-wielokropek.html> [1.10.2017]; Isamar, *Zarys zarysu teorii literatury, część 3: Fabuła i... akcja (oraz kilka innych elementów)*, <http://katalog-oceniajacy.blogspot.com/2013/03/zarys-zarysu-teorii-literatury-czesc-3.html> [1.10.2017].

<sup>11</sup> Zob. Magda, *Dylematy filozofki*, <http://filozofka.brood.pl/> [1.10.2017]; Małgorzata, *Blog polonistki*, <https://prostypolski.pl/blog/> [1.10.2017]; Dama Karo, *Kto czyta – nie pyta!*, <http://kto-czyta-nie-pyta.blog.pl/> [1.10.2017].

zaawansowanych odbiorców rozmaite wskazówki, wyjaśnienia, niekiedy też materiały do ćwiczeń. Szczególnie interesujące okazują się refleksje dotyczące poszczególnych zjawisk obcego języka (na wzór wspomnianych wcześniej refleksji poświęconych wybranym aspektom języka polskiego), nieraz wzbogacone informacjami o (nie tylko językowych) zwyczajach danej społeczności. Nie brakuje też blogerów, którzy sympatię do języka obcego włączają z zachwytem kulturą, sztuką i obyczajami wybranego kraju. Czytelnik otrzymuje zatem nie tylko objaśnienia gramatyczne, listę słówek, wskazówki dotyczące wymowy i wypowiedzi, jak się uczyć na przykład języka niemieckiego<sup>12</sup>, lecz również opowieści o tradycji, historii, świętach, codziennym życiu w Niemczech, a nawet zdjęcia i filmiki zrobione podczas autorских wojaży po kraju.

Wydawać by się mogło, że tak wyraźna obecność autora, zakłócająca przezroczystość przekazu, może przeszkadzać w sprawnej nauce i zniechęcać nadmiarem dodatkowych, po części niemerytorycznych wątków. Jednak liczebność odbiorców, ich pozytywny *feedback*, a także preferowane w blogosferze „spersonalizowanie przekazu” pozwalają zaryzykować tezę, że silnie obecne „ja” blogera oraz jego nieustanne osadzanie samego siebie, swoich pasji i swoich wrażeń w tworzonych postach jest jak najbardziej pozytywnym, a wręcz i pożądanym zjawiskiem. Język obcy podawany „po prostu” w formie systemu dwuklasowego – słowa i reguły ich tworzenia – przegrywa z językiem obcym podawanym jako osobiste doświadczenie, ważne hobby i sposób na połączenie życia zawodowego z prywatnym. Dodatkowym walorem językowych blogów jest możliwość bezpośredniego kontaktu nie tylko z samym autorem, lecz także z innymi czytelnikami, wymiana opinii, dyskusja nad problematycznymi zagadnieniami (nieraz wręcz zacięta kłótnia!), wreszcie – wzajemna inspiracja do nauki lub poszukiwania nowinek i ciekawostek.

Nieco inną formę przyjmują funkcjonujące na serwerze LiveJournal językowe *communities* – społeczności. Gwoli krótkiego wyjaśnienia: użytkownicy posiadający prywatne konta (dzienniki, blogi) na LiveJournalu mogą też tworzyć lub przyłączać się do *community*, czy społeczności – swoistego blogu grupowego, na którym każdy z członków ma prawo zamieszczać wpisy i komentarze<sup>13</sup>. Tak zwane *language communities* to miejsce spotkań wielojęzycznego środowiska blogerów (w tym wypadków – użytkowników LiveJournala), których hobby lub pasją jest język obcy – a raczej wiele różnych języków obcych. Członkowie danej wspólnoty nie tyle uczą się nawzajem danego języka od postaw, ile wymieniają się różnego rodzaju wiedzą językową, której akurat potrzebują inni użytkownicy (przykładowo: przetłumaczenie zdania z języka ojczystego / angielskiego na łacinę, wyjaśnienie niuansów gramatycznych, stylistycznych lub semantycznych, dyskusja nad możliwymi znaczeniami przedstawionego słowa czy sformułowania). Językowa wspólnota LiveJournala stanowi

<sup>12</sup> Np. Aleksandra, *Niemiecka Sofa*, <http://niemieckasofa.pl/> [1.10.2017]; *Niemiecki Blog*, <http://www.niemiecki-blog.com/> [1.10.2017]; Monika Łączna-Kur, *Łączy nas pasja – język niemiecki*, <http://niemieckizpasja.blogspot.com/> [1.10.2017].

<sup>13</sup> Podobnie jak livejournalowe *communities* działają blogi grupowe, które można tworzyć na innych serwerach, m.in. na Blogspocie. Jednakże *language community* (społeczność językowa, grupowy blog językowy) jest charakterystyczna właśnie dla LiveJournala i ma bardzo liczną grupę reprezentantów. Zob. *Linguaphiles*, <https://linguaphiles.livejournal.com/profile> [1.10.2017]; *Classical Greek*, <https://classicalgreek.livejournal.com/profile> [1.10.2017].

więc wspólnotę połączonej znajomości wielu języków, skupioną przede wszystkim na wymianie wiadomości i poszerzaniu nawzajem swoich językowych horyzontów.

### 3. Kultura i sztuka

Blogów poświęconych różnorodnym zjawiskom kultury i sztuki – między innymi muzyce, malarstwu czy kinematografii – jest wiele, a sposób ich funkcjonowania świadczy o obecnej wśród autorów potrzebie zarówno biernego, jak i aktywnego odbioru. Najczęstszą formą są recenzje, mniej lub bardziej wpisujące się w ramy słownikowo rozumianej recenzji<sup>14</sup> albo bliższe formie „impresji”, refleksji autorskiej; dla potencjalnego czytelnika stanowią nieraz nie tylko zestaw informacji, lecz również wskazówkę czy nawet wzór wartościowego dzielenia się własnymi wrażeniami z innymi odbiorcami. Dla autora z kolei – szczególnie dla autora młodego, nastoletniego – blog z recenzjami to dobre miejsce do ćwiczenia wyrażania własnych sądów, atrakcyjne szczególnie ze względu na niezależność od narzuconych odgórnie (szczególnie przez szkołę) kanonów, systemu oceniania i form wyrazu. Blog z recenzją staje się więc swoistą przestrzenią edukacyjną (a nawet autoedukacyjną), nie tylko zresztą dla młodszych blogerów.

Blogi poświęcone sztuce mają jeszcze inną interesującą odmianę: formę „przewodnika”, „podręcznika do...”. Przykładem mogą być blogi poświęcone nauce rysowania / malowania<sup>15</sup>. Na tego rodzaju stronach poza prezentowaniem własnych dzieł autorzy nierzadko tworzą kolejne posty-lekcje służące wyjaśnieniu, jak wykonać rysunek danej postaci, jak pracować z pastelami czy farbami olejnymi albo jak dobrać ołówki czy pędzle do planowanej pracy. W tej sytuacji (podobnie jak w przypadku blogów poświęconych językowi polskiemu i językom obcym) autor wchodzi w rolę eksperta (nawet jeśli, jak sam zaznacza, jest „ekspertem początkującym” lub osobą, która wie zaledwie odrobinę więcej niż czytelnicy) i poza przedstawianiem własnej twórczości podejmuje się dzielenia się wiadomościami z innymi. Uczenie czytelników prawidłowego wykonania rysunku czy objaśnianie zasad używania konkretnych narzędzi malarskich wymaga pogłębienia wcześniej własnej wiedzy i dopracowania warsztatu, co oznacza, że zarówno autorzy, jak i czytelnicy tego rodzaju blogów znajdują się w podobnej sytuacji ciągłego edukowania (się).

### 4. Lifestyle

Pojęcie *lifestyle*'u weszło już jakiś czas temu do potocznego języka polskiego, w blogosferze zaś funkcjonuje jako jedno z pełnoprawnych określeń gatunkowych, choć wzbudza też pewne wątpliwości, a niekiedy i wywołuje kontrowersje<sup>16</sup>. Ponieważ jednak określenie

---

<sup>14</sup> Zob. M. Głowiński, *Recenzja*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław – Warszawa – Kraków 2005, s. 464.

<sup>15</sup> Zob. np. Marta, *Artystyczne ciekawostki*, <http://artystyczne-ciekawostki.blogspot.com> [1.10.2017].

<sup>16</sup> Por. np. Iza, *O czym pisać na blogu lifestyle?*, <http://fragmentator.pl/o-czym-pisac-na-blogu-lifestyle/> oraz Muszkieter, *Czym jest ten cholerny lifestyle?*, <http://muszkieter.in/czym-jest-ten-cholerny-lifestyle/> [1.10.2017].

*lifestyle* to jedna z kategorii stosowanych dziś choćby w katalogach blogowych<sup>17</sup>, a przymiotnik *lifestyle'owy* osadził się w uzusie blogosfery dość mocno, warto przy nim pozostać choćby po to, by odniesienie do konkretnych przykładów pozostało klarowne.

Blogi *lifestyle'owe* są w zasadzie blogami „o życiu” albo, jak się je czasami złośliwie określa, „o wszystkim i o niczym”. Zaliczyć tu można między innymi blogi z refleksjami o życiu, blogi poświęcone wybranym aspektom codzienności czy blogi rozwojowe. Właśnie te ostatnie – blogi rozwojowe, poruszające tematy w rodzaju „jak się lepiej zorganizować”, „jak uporządkować swoje życie i szafę”, „kilka sposobów na walkę z prokrastynacją” – są szczególnie ciekawym zjawiskiem dla e-edukacji. Są to bowiem strony prowadzone nie tylko przez profesjonalistów (na przykład coachów), lecz także przez osoby „spoza branży”, zainteresowane tematyką (samo)rozwoju, psychologią, coachingiem i doskonaleniem siebie<sup>18</sup>. Materiały zamieszczane na takich blogach łączą własne refleksje autorów z wiedzą czerpaną z mniej i bardziej fachowych czasopism czy książek, doświadczeń (również zawodowych), udziału w kursach i szkoleniach oraz informacji znalezionych na innych stronach, w tym blogach o podobnej tematyce.

## 5. Parenting

Blogi *parentingowe* to strony poświęcone opiece nad dziećmi, wychowywaniu, rozwijaniu zainteresowań i edukowaniu malucha; to także przestrzeń internetowa, w której rodzice – świeżo upieczeni i doświadczeni, z jednym dzieckiem i z kilkorgiem, spodziewający się dziecka i dopiero o dziecku myślący – dzielą się swoją wiedzą, refleksjami, pomysłami, wątpliwościami, radościami i smutkami, codziennymi przeżyciami oraz przydatnymi adresami (od lekarzy poprzez sklepy ze zdrową żywnością aż do lokali *kid-friendly*, czyli przyjaznych dzieciom, jak na przykład szczecińska Cafe Niebko, przystosowana do obecności mniejszych i starszych pociech) czy ciekawej oferty zajęć dla maluchów.

W gruncie rzeczy blogi te można by nazwać „blogami rodzicielskimi” albo „blogami o rodzicielstwie”, „blogami o wychowywaniu dzieci”, lecz podobnie jak nazwa *lifestyle'owe*, określenie *parentingowe* (od ang. *parent* – ‘rodzic’ i *parenting* – ‘wychowanie dzieci’) osadziło się tak mocno w uzusie blogosfery, że jego spolszczone zastępniki wywołałyby sporo nieporozumień, wydaje się więc uzasadnione pozostanie przy formie zapożyczonej z języka angielskiego. Blogi te można by ponadto zaliczyć do opisywanej wcześniej kategorii blogów *lifestyle'owych* ze względu na poruszaną tematykę – szeroko rozumiane rodzicielstwo, na które składa się nie tylko codzienna opieka nad dzieckiem, dbanie o jego rozwój fizyczny i psychiczny, stymulowanie rozwoju intelektualnego i sprawy przedszkolno-szkolne, lecz

<sup>17</sup> Zob. *Katalog Euforia*, <http://katalog-euforia.blogspot.com/> [1.10.2017]; *Rejestr blogów*, <http://rejestr-blogow-ct.blogspot.com/> [1.10.2017].

<sup>18</sup> O zapotrzebowaniu na strony o tej tematyce świadczy też duża liczba aplikacji „prorozwojowych”, które można ściągnąć na telefon komórkowy, jak choćby *Fabulous*, *Wunderlist* czy *Headspace*, zob. *Fabulous*, Google Play, <https://play.google.com/store/apps/details?id=co.thefabulous.app&hl=pl> [1.10.2017], Andrzej Tucholski, *10 aplikacji do zmiany nawyków i zachowania*, <https://andrzejtucholski.pl/2016/10-aplikacji-do-zmiany-nawykow-i-zachowania/> [1.10.2017] oraz Andrzej Tucholski, *10 aplikacji, których używam codziennie*, <https://andrzejtucholski.pl/2016/10-aplikacji-ktore-uzywam-codziennie/> [1.10.2017].

również relacje między dzieckiem a rodzicami, codzienne życie rodzica (rodzic jako „też człowiek”<sup>19</sup>) czy analiza zalecanych sposobów wychowania, zjawisk, tendencji i mód związanych z rodzicielstwem. Tak ujęte rodzicielstwo staje się w zasadzie osobną formą stylu życia, niezależną od „pozostałych *lifestyle’ów*” i zasługującą na to, by umieścić ją w osobnej kategorii badawczej.

Z punktu widzenia działań edukacyjnych rodzice-blogowicze to grupa interesująca ze względu na zakres wiedzy, jaką się dzieli, i sygnalizowaną gotowość do ciągłej nauki. Autorzy ci bardzo często poszukują książek, artykułów, linków, warsztatów i innych blogów poruszających tematykę *parentingową*; niektórzy dzięki jakości tworzonych wpisów zyskują sporą popularność i stają się dla swoich odbiorców swoistymi autorytetami, które nawet jeśli czegoś nie wiedzą, to potrafią wskazać, gdzie szukać odpowiedzi.

Blogi *parentingowe* jako zjawisko edukacyjne jest atrakcyjne nie tylko dla prymarnej grupy odbiorczej, czyli innych rodziców korzystających z blogosfery, lecz również dla studentów kierunków pedagogicznych. Rodzicielska przestrzeń blogosfery stanowi bowiem fascynujący zapis różnorodnych zagadnień wychowawczych, z jakimi przyszły pedagog może się zetknąć, a także swego rodzaju sprawozdanie ze stanu wiedzy, potrzeb, niepokojów i oczekiwań rodziców, czyli grupy, z którą ma do czynienia każdy, kto pracuje z dziećmi. Ponadto blogosferę rodzicielską wypełniają przydatne i wartościowe pomysły, które można wykorzystać we własnych działaniach pedagogicznych; szczególną zaletą tych pomysłów jest fakt, że zostały one już sprawdzone w praktyce. Praktyka zresztą to największa siła blogów *parentingowych*: nie ma tu miejsca na teoretyzowanie, każdy pomysł zostanie wcześniej czy później przetestowany, a następnie przyjęty, zmodyfikowany lub całkowicie odrzucony. Blogi *parentingowe* jako *sui generis* skarbnica wiedzy rodzicielskiej, tworzona przez osoby bezpośrednio zaangażowane w proces wychowawczy, stale wzbogacana i udoskonalana, jest jednym z wyjątkowo wyraźnych dowodów na edukacyjne walory świata wirtualnego i jego wkład w rozwój szeroko pojętej edukacji. Warto go zatem nie tylko badać, lecz również wykorzystywać w pracy ze studentami i traktować jako jeden z ciekawszych punktów odniesienia oraz miejsce przekładania się teorii na praktykę.

## Podsumowanie

Przedstawione powyżej uwagi pozwalają wysunąć wniosek, że w przypadku blogosfery zjawisko e-edukacji nieformalnej należy rozumieć przede wszystkim jako wzajemną wymianę informacji, wiedzy, refleksji i doświadczeń dotyczących wybranej tematyki, poszukiwanie wiadomości u innych użytkowników oraz gotowość do samokształcenia. Dla blogerów charakterystyczny jest zdecydowanie osobisty stosunek nie tylko do interesującego ich

---

<sup>19</sup> Zob. Ania Jaworska, *Dlaczego matka potrzebuje czasu tylko dla siebie?*, <http://mumme.pl/2017/10/29/dlaczego-matka-potrzebuje-czasu-dla/> [16.11.2017] oraz Ania Jaworska, *Matka w klatce*, <http://mumme.pl/2017/11/15/matka-w-klatce/> [16.11.2017].

zagadnienia, lecz również do drogi, jaką trzeba przejść, by to zagadnienie poznać. Poszukiwanie informacji, ich analiza i przekładanie teorii na praktykę staje się nie tyle sposobem na uzyskanie wiedzy, ile wręcz sposobem na życie, w każdym razie – na życie wirtualne.

Z kolei wielotematyczność e-edukacji nieformalnej, wkład autorów w jej wzbogacanie – również o profesjonalną wiedzę – a także przystępność przekazu, warunkowana przez formę blogowych postów i konieczność przemyślanego dotarcia do czytelników (pod groźbą ich utracenia), powodują, że samokształcenie się i kształcenie innych w przestrzeni wirtualnej to jednocześnie sposób na własny rozwój, intelektualna zabawa w sieci, a także wspomniany już sposób na wirtualne funkcjonowanie i kreowanie swego internetowego wizerunku. Dodatkowo, dzięki sygnalizowanej przystępności i osobistemu stosunkowi do interesujących internautę zagadnień, nierzadko formy e-edukacyjne stają się bardziej atrakcyjne i przyswajalne niż formy tradycyjne, instytucjonalne.

Niewątpliwie warto się dalej przyglądać rozwojowi nieformalnej e-edukacji w blogosferze; przyglądaniu temu powinno jednak towarzyszyć stopniowe włączanie form wirtualnych, nieinstytucjonalnych, nawet amatorskich, do szeroko rozumianego procesu edukacyjnego. Jeśli bowiem dany element (na przykład blog z recenzjami książek) niewiele wnosi od strony merytorycznej (gdyż publikowane posty nie spełniają standardów recenzji jako gatunku), udowadnia przynajmniej jedno: nauką, uczeniem się, można się bawić, nawet można się w blogosferze kreować. Tak postrzegana edukacja – jako zabawa, przyjemność i istotny aspekt tworzenia swego wizerunku – staje się bardziej interesująca i wartościowa. Przy okazji zaś wskazany zostaje pożądany kierunek wykorzystywania Internetu: kreatywnie, edukacyjnie, świadomie.

## Bibliografia

- Fatygą B., *Edukacja nieformalna w Polsce: historia i formy współczesne*, [w:] *Doświadczać uczenia. Materiały pokonferencyjne*, red. J. Kaczanowska, Warszawa 2005.
- Głowiński M., *Recenzja*, [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław – Warszawa – Kraków 2005.
- Kadaj-Kuca K., *Moda na blogowanie. Blog jako komentarz, element polityki redakcyjnej i narzędzie kreacji politycznej rzeczywistości*, [w:] *Internetowe gatunki dziennikarskie*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, Warszawa 2012.
- Kawka M., *Blog jako gatunek dziennikarski – ewolucja i transgresja*, [w:] *Internetowe gatunki dziennikarskie*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, Warszawa 2012.
- Olszański L., *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012.
- Popiel B., *Blog jako warsztat, narzędzie i przestrzeń przyszłego dziennikarza*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 2.
- Popiel B., *Internetowe warsztaty pisarskie – krótka charakterystyka*, „Pogranicza” 2010, nr 5.
- Popiel B., *Jak blogosfera zachęca do czytania. Promocja literatury w Internecie*, „Refleksje” 2016, nr 1.

Popiel B., *Literatura piękna i krytyk XXI wieku: dyskurs blogowy*. W: *Literatura w mediach. Media w literaturze. Doświadczenia odbioru*, red. K. Taborska, W. Kuska, Gorzów Wielkopolski 2010.

Popiel B., *Proza internetowa – zarys zjawiska literackiego*, „Dyskurs” 2010, nr 5.

*Tekst (w) sieci. Tom 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.

*Tekst w (w) sieci. Tom 2. Literatura. Społeczeństwo. Komunikacja*, red. A. Gumkowska, Warszawa 2009.

Woźniak W., *Gatunek w sieci*, [w:] *Internetowe gatunki dziennikarskie*, red. K. Wolny-Zmorzyński, W. Furman, Warszawa 2012.

### Strony internetowe

Aleksandra, *Niemiecka Sofa*, <http://niemieckasofa.pl/> [1.10.2017].

Ania Jaworska, *Dlaczego matka potrzebuje czasu tylko dla siebie?*, <http://mumme.pl/2017/10/29/dlaczego-matka-potrzebuje-czasu-dla/> [16.11.2017].

Ania Jaworska, *Matka w klatce*, <http://mumme.pl/2017/11/15/matka-w-klatce/> [16.11.2017].

Ann RK, *Myśli i słowa wiatrem niesione – blog kulturalno-podróżniczy*, <http://soy-como-el-viento.blogspot.com/> [1.10.2017].

Andrzej Tucholski, *10 aplikacji do zmiany nawyków i zachowania*, <https://andrzejtucholski.pl/2016/10-aplikacji-do-zmiany-nawykow-i-zachowania/> [1.10.2017].

Andrzej Tucholski, *10 aplikacji, których używam codziennie*, <https://andrzejtucholski.pl/2016/10-aplikacji-ktore-uzywam-codziennie/> [1.10.2017].

*Classical Greek*, <https://classicalgreek.livejournal.com/profile> [1.10.2017].

Dama Karo, *Kto czyta – nie pyta!*, <http://kto-czyta-nie-pyta.blog.pl/> [1.10.2017].

Dawid Kopicki, *Dlaczego warto mieć własną domenę?*, <https://kopicki.pl/dlaczego-warto-miec-wlasna-domene/> [1.11.2017].

*Dreamwidth*, <https://www.dreamwidth.org/> [1.09.2017].

*Dreamwidth*, <https://en.wikipedia.org/wiki/Dreamwidth> [1.09.2017].

*Fabulous*, Google Play,

<https://play.google.com/store/apps/details?id=co.thefabulous.app&hl=pl> [1.10.2017].

*GreatestJournal*, <https://fanlore.org/wiki/GreatestJournal> [1.09.2017].

Isamar, *Zarys zarysu teorii literatury, część 3: Fabuła i... akcja (oraz kilka innych elementów)*, <http://katalog-oceniajni.blogspot.com/2013/03/zarys-zarysu-teorii-literatury-czesc-3.html> [1.10.2017].

Iza, *O czym pisać na blogu lifestyle?*, <http://fragmentator.pl/o-czym-pisac-na-blogu-lifestyle/> [1.10.2017].

Kamila Nitschka, *8 powodów, dla których blog powinien mieć płatną domenę*, <https://kamilanitschka.pl/blog-na-platnej-domenie/> [1.11.2017].

*Katalog Euforia*, <http://katalog-euforia.blogspot.com/> [1.10.2017].

- Kotkowski Ł., *Google usunął z Internetu owoce 14 lat pracy artysty*,  
<https://www.spidersweb.pl/2016/07/blogspot-utrata-konta.html> [1.11.2017].
- Lalik E., *Teraz to Google zadecyduje, co jest pornografią, a co sztuką*,  
<https://www.spidersweb.pl/2015/02/google-blogger-blogspot.html> [1.11.2017].
- Linguaphiles*, <https://linguaphiles.livejournal.com/profile> [1.10.2017].
- LiveJournal*, <https://en.wikipedia.org/wiki/LiveJournal> [1.09.2017].
- LiveJournal*, <https://www.livejournal.com/> [1.09.2017].
- Magda, *Dylematy filolożki*, <http://filolozka.brood.pl/> [1.10.2017].
- Małgorzata, *Blog polonistki*, <https://prostypolski.pl/blog/> [1.10.2017].
- Marta, *Artystyczne ciekawostki*, <http://artystyczne-ciekawostki.blogspot.com> [1.10.2017].
- Milena Goldian, *5 powodów, dla których warto przejść na własną domenę*,  
<http://zrobsobiebloga.pl/dlaczego-warto-miec-wlasna-domene/> [1.11.2017].
- Monika Łączna-Kur, *Łączy nas pasja – język niemiecki*,  
<http://niemieckizpasja.blogspot.com/> [1.10.2017].
- Muszkietier, *Czym jest ten cholerny lifestyle?*,  
<http://muszkietier.in/czym-jest-ten-cholerny-lifestyle/> [1.10.2017].
- Niemiecki Blog*, <http://www.niemiecki-blog.com/> [1.10.2017].
- Niezatapialna Armada Kolonoasa Waazona, *Pierwsza gwiazdka nad śmietnikiem, czyli wykąp sobie bezdomną (cz. 1)*; <http://niezatapialna-armada.blogspot.com/2013/12/243-pierwsza-gwiazdka-nad-smietnikiem.html> [1.10.2017].
- Niezatapialna Armada Kolonoasa Waazona, *Plastikowe konwalie, czyli Nagły atak dieto-terrorystki (McDusia, cz. 1)*; <http://niezatapialna-armada.blogspot.com/2013/04/217-plastikowe-konwalie-czyli-nagy-atak.html> [1.10.2017].
- Przyczajona Logika, Ukryty Słownik, *Dlaczego kochamy Edwarda Collena? ;)* – część I,  
<http://przyczajona-logika.blogspot.com/2009/09/dlaczego-kochamy-edwarda-collena-czesc.html> [1.10.2017].
- Rejestr blogów*, <http://rejestr-blogow-ct.blogspot.com/> [1.10.2017].
- Smirek, [PPP] INTERPUNKCJA: *Wielokropek*,  
<http://katalog-oceniajaci.blogspot.com/2012/06/ppp-interpunkcja-wielokropek.html> [1.10.2017].



Barbara Popiel

### **E-edukacja: zarys wybranych zjawisk edukacji nieformalnej w blogosferze**

Celem artykułu jest zaprezentowanie i omówienie wybranych zjawisk edukacji nieformalnej w blogosferze na przykładzie pięciu rodzajów blogów: 1) poświęconych literaturze i językowi ojczystemu; 2) poświęconych językom obcym; 3) poświęconych kulturze i sztuce; 4) blogów *lifestyle'owych*; 5) blogów *parentingowych*. Analiza blogowej e-edukacji nieformalnej pozwala stwierdzić, że tego rodzaju edukacja ma istotne i pozytywne znaczenie dla edukacji jako takiej. Najważniejszymi zaletami e-edukacji są: przystępność, atrakcyjność przekazu oraz osobisty stosunek autorów do prezentowanej lub poszukiwanej wiedzy.

**Słowa kluczowe:** blog, blogosfera, edukacja, e-edukacja.

### **E-learning: the outline of the selected issues of the non-formal education in the blogosphere**

The aim of the article is to present and discuss some issues of the non-formal education in the blogosphere by the example of five kinds of blogs: 1) the blogs dedicated to the literature and mother tongue; 2) the blogs dedicated to foreign languages; 3) the blogs dedicated to the culture and art; 4) the lifestyle blogs; 5) the parenting blogs. The analysis of the non-formal e-education on the blogs shows that this kind of education is significant and positive for the education in itself. The most important values of the e-education are: approachability, the attractive way of the communication and authors' personal attitude to the presented or wanted knowledge.

**Keywords:** blog, blogosphere, education, e-learning.

*Translated by Barbara Popiel*



Henryk Raszkiewicz  
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego  
w Warszawie

## SEMIOTYCZNE SELF A POZNANIE, PRZEŻYCIE I TOŻSAMOŚĆ W KONCEPCJACH PSYCHOLOGICZNYCH

### Wprowadzenie

Ludzkie myślenie od wczesnego okresu rozwoju wchodzi w zmediatyzowane relacje z wytworami kulturowymi i przyswaja generowaną przez pokolenia wiedzę. Zjawiska kultury występują w formie systemów znakowych. Znaki w kulturze historycznej nie są twórcami naturalnymi, aczkolwiek są konstruowane na podstawie naturalnych zdolności umysłu. Zgodnie z koncepcją Lwa S. Wygotskiego naturalna geneza procesów psychicznych człowieka jest kontynuowana w rozwoju kulturowo-historycznym: „Rozwój organiczny dokonujący się w środowisku kulturowym przekształca się w proces biologiczny uwarunkowany historycznie”<sup>1</sup>. W niniejszym artykule argumentuję, że myślenie wytwarza reprezentację za pomocą znaków nie tylko w dziedzinach ludzkiej działalności, ponieważ wchodzi w związku z doświadczeniem przeżywanym i tożsamością człowieka. Problem polega na tym, że poznanie przedmiotu, relacja „przeżywaniowa” oraz kulturowa i historyczna tożsamość jednostki w swojej postaci zjawiskowej uzyskuje kształt znakowy, lecz przeżycie (w tym emocje) ani wartość jako pewien bytowy sens<sup>2</sup> nie jest samym zjawiskiem. Semiotyka Charlesa S. Peirce’a, będąca aparatem analizy formalnej, konceptualizuje znakowość zachowania i czynności poznawczych, uznaje też znakowość przeżyć emocjonalnych, chociaż to zagadnienie rozwija w niewielkim zakresie<sup>3</sup>. Natomiast we współcześnie rozwijanej psychologii o nachyleniu poznawczym centralnym przedmiotem badań jest poznanie jako procesy przetwarzania informacji w zachowaniu adaptacyjnym, jego funkcje i ewolucja<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971, s. 52.

<sup>2</sup> Por. W. Stróżewski, *Istnienie i sens*, Kraków 2005, s. 476–479.

<sup>3</sup> C.S. Peirce, *Wybór pism semiotycznych*, przeł. R. Mirek, A. Nowak, Warszawa 1997, s. 96–99.

<sup>4</sup> R.J. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, przeł. E. Czerniawska, A. Matczak, Warszawa 2001, s. 11.

Badaniu podlegają też przeżycia (emocje, afekty) i tożsamości określone naturalnymi zdolnościami umysłu<sup>5</sup>, aczkolwiek przeżycie nie ma podstawowego charakteru intelektualnego, a tożsamość jednostki w historii i kulturze jest oznaczana na podstawie przyjmowanych przez nią imperatywnie przekonań o bytowych sensach jako wartościach realizowanych w systemie społecznym<sup>6</sup>. Wskazany problem wymaga szerokiego i dogłębnego rozpatrzenia<sup>7</sup>. Poniżej podaję wybrane przykłady psychologicznych koncepcji teoretyczno-badawczych.

### 1. Semiotyczne self

Semiotyczne self jest zdolne do reprezentowania self i obiektu. Poznanie obiektu jest zapośredniczone przez znak – więc również przez myślenie o sobie i innych ludziach. Zneane i nieznane nam osoby oraz my sami nie jesteśmy znakami, lecz realnymi osobami; jesteśmy też jednak twórcami i użytkownikami znaków, które odnoszą się jedne do drugich; obiekty poza nami i my sami jesteśmy myślani, usytuowani w systemach znakowych jako znaki w nieskończonym procesie poznania<sup>8</sup>.

Pojęcie semiotycznego self stworzył Peirce. W ujęciu semiotycznym źródłem samowiedzy nie są procesy fizjologiczne, introspekcja czy intuicja, lecz myślenie obiektywne podmiotu przez znaki w relacji do obiektywnego myślenia innych ludzi<sup>9</sup>. Każdy element triadycznej relacji komunikacyjnej Ja – Ono – Ty wytwarza reprezentację przedmiotów w postaci wprowadzonej przez Peirce'a triadyczno-trychotomicznej relacji znakowej: środek

<sup>5</sup> Przykładowo można tu wskazać badanie warunkowania afektów postaw tożsamościowych jawnych i ukrytych, które rejestruje się w zachowaniu. Zob. R.J. Rydell, A.R. McConnell, D.M. Mackie, *Consequences of discrepant explicit and implicit attitudes. Cognitive dissonance and increased information processing*, „Journal of Experimental Social Psychology” 2008, nr 44, s. 1526–1532.

<sup>6</sup> H. Raszkievicz, *Kreowanie iluzji społecznych w badaniach jakościowych*, [w:] *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej. Studia nad wiedzą*, t. V, red. J. Szymczyk, M. Zemło, A. Jabłoński, Lublin 2012, s. 181–193.

<sup>7</sup> Psychologia poznawcza jest istotną częścią kognitywistyki (*cognitive science*), dziedziny wiedzy zajmującej się badaniem poznania, w którym zaznacza się udział mózgu, dzięki temu możliwa jest „jednolita interpretacja rozmaitych fenomenów poznawczych”, J. Woleński, *Metateoretyczne problemy epistemologii*, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/serwis/?l=1&p=deb5&m=43&if=16> [1.09.2017]. Do nauk kognitywnych włącza się dziedziny blisko sąsiadujące z badaniami procesów neuronalnych (neuronauki kognitywnej), a więc neurolingwistykę, psycholingwistykę, neuropsychologię, antropologię poznawczą (biologiczną), która obejmuje badania nad ewolucją gatunku ludzkiego (mózgu), filozofię, cybernetykę, informatykę oraz komputerowe symulacje procesów poznawczych, E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 35–36.

<sup>8</sup> H. Raszkievicz, *Semiotyczne self a tożsamość Ja w badaniach psychologicznych*, [w:] *Region, Tożsamość, Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 2005, s. 229–244; H. Raszkievicz, *Elements of the semiotic basis of cultural communication in psychological trends*, [w:] *Proceedings of the 10<sup>th</sup> World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS) Universidade da Coruña (España / Spain)*, ed. P. Couto-Cantero, G.E. Veloso, A. Passeri, J.M. Paz Gago, A Coruña 2012, s. 1549–1556. Idee zawarte w tych artykułach postanowiłem podać tutaj w zmienionej i rozszerzonej formie, ponieważ sądzę, że chyba nie tylko w Polsce bez dodania tematyki emocjonalnej i tożsamościowej nie wzbudzi się zainteresowania badaczy społecznych semiotycznym self, jak to widać od czasu wydanego w 1989 roku w bibliotece semiotycznej tomu *Semiotics, self, and society*, ed. B. Lee, G. Urban, Berlin – New York 1989.

<sup>9</sup> Nie jest to myślenie oczywiste, wytwarza reprezentację – H. Buczyńska-Garewicz, *Znak i oczywistość*, Warszawa 1981.

przekazu, odniesienie przedmiotowe znaku (sposoby denotacji) i znaczenie (rodzaje interpretanta albo poziomy interpretacji)<sup>10</sup>. Nuklearna triada komunikacyjna jest ogniwem nieprzerwanej interpretacji selfu w szerszej społeczności: interpretacja w relacji Ja – Ono – Ty przechodzi do innych relacji osobowych. Poznanie znakowe, interpretacja i komunikacja są nierozłączne. Wynika to z istoty znaku: żaden znak, czyli mediacja kulturowa, nie wstępuje w izolacji, lecz podlega ciągłej interpretacji<sup>11</sup> i określa świadome same siebie jaźnie w relacji komunikacyjnej<sup>12</sup>. Semiotyczne self może istnieć tylko w relacji mediatyzowanej: myślowej (znakowej) i społecznej.

Peirce ułokował jedność self w znakach i komunikacji, jedno self odnosi się do samego siebie i drugiego self przez system znaków, jednakowoż pozostaje faktem, że środowisko kulturowe i historyczne w koncepcji Peirce'a jest abstraktem. W podstawowej strukturze semiotycznego self ułokowana jest wymiana myśli pomiędzy abstrakcyjnymi podmiotami, które istnieją, istniały lub będą istnieć w pewnych historycznych środowiskach kulturowych<sup>13</sup>. Poznanie świata zjawiskowego przez znaki ma naturę formalną – człowiek jest podmiotem zdolnym do myślenia i komunikowania komukolwiek czegokolwiek, co pojawia się w doświadczeniu za pomocą pewnej mediującej reprezentacji<sup>14</sup>. Myśli o zjawiskach niewątpliwie są reprezentacją, obiekty przeżywane, które uzyskują postać myśli, też mogą stać się pewną reprezentacją, i podobnie należałoby się zapatrywać na reprezentowanie obiektów postaw osobowego i doświadczającego Ja w świecie społecznym, istotnego składnika tożsamości. Można się posunąć do przypuszczenia, że od pierwszych dni ludzkiego życia w rodzącym się Ja powstają załączki powiązań myślenia, przeżycia i tożsamości w ich kształtujących się postaciach znakowych. Uświadomienie sobie znakowych reprezentacji świata wokół nas, obiektów przeżywanego i wartościowanego nie znaczy, że się wie, czym jest znak zjawiska, obiektu przeżywanego i obiektu postawy. W niniejszej pracy zajmuję się uzmysłowieniem tego zagadnienia, lecz podejmuję się jego rozwikływania.

Peirce zapoczątkował nieintrospekcyjne i nieindywidualistyczne koncepcje umysłu i tożsamości Ja. Według nich umysł i tożsamość są przede wszystkim wynikiem działania

<sup>10</sup> M. Bense, *Świat przez pryzmat znaku*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1980; H. Buczyńska-Garewicz, *Semiotyka Peirce'a*, Warszawa 1994, s. 41–56; C. S. Peirce, *Wybór pism semiotycznych*, op. cit., s. 134–162.

<sup>11</sup> „Nie każdy znak ma nadawcę, natomiast aby coś stało się znakiem, musi zostać w tej roli zinterpretowane. Zadanie to należy do odbiorcy znaku. [...] Udział interpretatora znaku jest w procesie semiozy niezbędny”, J. Pelc, *Dwa pojęcia komunikacji*, „Studia Semiotyczne” 2015, t. XXVIII–XXIX, s. 116.

<sup>12</sup> Marcel Mauss w eseju z 1938 roku *Pojęcie osoby* wyróżnił historyczne pochodzenie świadomej jednostki i kulturową konstrukcję tożsamości. Ja stało się „podstawową kategorią świadomości”, a osoba bytem psychicznym dopiero od przełomu XVIII i XIX wieku, zob. M. Mauss, *Socjologia i antropologia*, przeł. M. Król, J. Szacki i in., Warszawa 1973, s. 524.

<sup>13</sup> E.V. Daniel, *The semeiosis of suicide in Sri Lanka*, [w:] *Semiotics, self, and society*, red. B. Lee, G. Urban, Berlin – New York 1989, s. 69–100.

<sup>14</sup> C.S. Peirce wyraził to w następujący sposób: „gdy myślimy, wtedy sami jesteśmy znakiem” (cyt. za: H. Buczyńska-Garewicz, *Semiotyka Peirce'a*, op. cit., s. 41). Nasuwa się w tym miejscu skojarzenie z wypowiedzią Maxa Schelera, że istota ludzka jest „istotą duchową”, ponieważ jest zdolna do „całkowitej rzeczowości”, ustanowienia przedmiotu formalną kategorią poznania – co znaczy, że każdy przedmiot w świecie jest zdolna uczynić znakiem swego poznania. Zob. M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przeł. A. Węgrzecki, S. Czerniak, Warszawa 1987, s. 83–85.

społecznego i komunikacji społecznej<sup>15</sup>. W pismach „klasyków” problematyki kształtowania się tożsamości Ja (William James, Charles H. Cooley, George H. Mead) zaznaczono zasadniczą rolę kontekstu społecznego<sup>16</sup>. „Człowiek jest istotą racjonalną ponieważ jest istotą społeczną”, napisał Mead<sup>17</sup>; „Dziecko kształtuje obiekty społeczne wcześniej od przedmiotów fizycznych”<sup>18</sup>. Postawiona w tych wypowiedziach hipoteza o społecznym rodowodzie znaku i ludzkiej racjonalności wyznaczyła perspektywę badań umysłu logicznego w ośrodku genewskim po Piagecie<sup>19</sup>, jednak powstałe koncepcje nie określiły dokładnie, czym jest kontekst społeczny i jaka jest jego rola w myśleniu przez znaki<sup>20</sup>.

Myślenie ludzkie Peirce utożsamiał ze znakiem, reprezentacją, z ogólnym i abstrakcyjnym znaczeniem, ciągle rozrastającym się systemem interpretacji, słowem z semiozą, czyli „działaniem znaku”<sup>21</sup>. Jeśli założymy, że istotą inteligencji jest zdolność do mediacji poznawczej<sup>22</sup>, to istotą ludzkiej inteligencji jest ogólna zdolność do reprezentowania rzeczywistości – zapośredniczenia stosunku działania do niej i tworzenia mediacji znakowych w dowolnej dziedzinie<sup>23</sup>. Jednakże w ramach teorii behawiorystycznych, ewolucjonistycznych i przetwarzania informacji myślenie nie występuje w wielu formach poznawczych, nie jest w pełni ogólne i abstrakcyjne, znakowe i systemowe ani nie wnosi wygenerowanej przez pokolenia wiedzy, nie jest zatem w pełni autonomicznym myśleniem ludzkim<sup>24</sup>. Ponadto,

<sup>15</sup> Taka jest koncepcja Jurgena Habermasa: „wraz ze zwrotem semiotycznym ginie nie tylko punkt odniesienia jednego subiektywnego świata, ale również podmiot transcendentálny spoza tego świata. Kiedy transcendentalne dokonania przechodzą na różne systemy symboli, podmiot transcendentálny traci swoje miejsce poza światem empirycznym. Traci on swoją inteligibilną czystość i autonomię, w swoich symbolicznych wcieleńiach zostaje wciągnięty w proces historii i ulega rozszczepieniu w pluralizmie języków i kultur. Ta detranscendentalizacja prowadzi do tego, że tożsamość rozumu musi rozłożyć się na wiele kontekstów, jeśli w same symboliczne języki nie zostanie wbudowany mechanizm przekładu, który pozwala im na przekraczającą granice wzajemną komunikację”, J. Habermas, *Od wrażenia zmysłowego do symbolicznego wyrazu*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2004, s. 27.

<sup>16</sup> D. Ezzy, *Theorizing narrative identity: symbolic interactionism and hermeneutics*, „The Sociological Quarterly” 1998, nr 39, s. 239–252.

<sup>17</sup> G.H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, Warszawa 1975, s. 515.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 255. Tezy Meada uzyskały ewidencję empiryczną m. in. w często cytowanych badaniach S.M. Bella, *The development of the concept of object as related to infant-mother attachment*, „Child Development” 1970, nr 41, s. 291–311.

<sup>19</sup> A.N. Perret-Clermont, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Bern 1996; W. Doise, *The development of individual competencies through social interaction*, [w:] *Children helping children*, ed. C. Foot, M.C. Morgan, R.H. Shute, New York 1992.

<sup>20</sup> H.A. Smith, *Psychosemiotics*, New York 2001, s. 22–35.

<sup>21</sup> C.S. Peirce, *Wybór pism semiotycznych*, op. cit., s. 95; „odwołując się do tradycji zapoczątkowanej dziełami Charlesa S. Peirce’a i Charlesa Morrisa, [...] semioza to czynność używania znaku, a ściślej jego interpretowania, domysławiania i rozumienia lub inaczej to ogół czynności posługiwania się znakami”, M. Węsierski, *Semiozyczne własności wypowiedzi a adekwatność, efektywność i poprawność komunikacji w dobie rewolucji internetowej WEB 2.0*, „Studia Semiotyczne” 2015, t. XXVIII–XXIX, s. 253–281. Własnościami semiozyicznymi nazywa się cechy wytworów działalności ujmowanych w aspekcie semiotycznym, J. Pelc, *Dwa pojęcia komunikacji*, op. cit., s. 114.

<sup>22</sup> Por. A.N. Leontiew, *O rozwoju psychiki*, wybór i oprac. M. Maruszewski, przeł. S. Koza, A. Jurkowski, Warszawa 1962. W tej znaczącej książce Leontiew rozwija oryginalne psychosemiotyczne idee Wygotskiego, do dziś rozwijane przez autorów rosyjskich i zachodnich.

<sup>23</sup> H. Raszkievicz, *Semioza umysłowa. Studium psychologiczno-społeczno-semiotyczne*, Warszawa 2006, s. 75–79. Zwierzę nie myśli przez znak – może reagować na znak, ale nie usamodzielnia środka przekazu, relacji przedmiotowej ani znaczenia.

<sup>24</sup> Por. H. Buczyńska-Garewicz, *Semiotyka Peirce’a*, op. cit.

wychodząc poza semiotykę Peirce'a i utrzymując opcję humanistyczną, należałoby oczekiwać, że teorie myślenia w kulturze, historii i systemach społecznych będą dotyczyły form symbolicznych mediujących stosunek poznawczy do rzeczywistości historycznej i kulturowej, etycznej i politycznej, z których Ja czerpie swoje myśli.

Przyjmuję, że semiotyczne self to podmiot ze zdolnością myślenia formami znakowymi o świecie zjawiskowym, którego przeżycia i tożsamość również występują w formach szczególnych reprezentacji znakowych. Zdobycie wiedzy o rzeczywistości wymaga wejścia w zmediatyzowane relacje z systemami znakowymi, wytworami kulturowymi dziedzicznymi społecznie; umysł jest też konstruktorem znaków przeżyć w tradycji kulturowej, ponadto odnosi się refleksyjnie do wiedzy o zjawiskach i doświadczenia zanurzonego w „symboliczne struktury świata życia”<sup>25</sup>, czyli kieruje się sensami świata przyrody i kultury, historii naturalnej i społecznej<sup>26</sup>. Mówiąc syntetycznie, zdolność wytwarzania wiedzy pośredniej, pogłądowej należy do istoty człowieka, a więc semiotyczne self to Ja odniesione do siebie i innych Ja, refleksyjne, które konstruuje znakową, kulturową reprezentację zjawisk naturalnych, reprezentację doświadczeń życiowych w biegu historii w postaci znaków określających zjawiska przeżywane i wyrażane symbolicznie<sup>27</sup> oraz reprezentowanie swojej tożsamości w grupach społecznych kierujących się określonymi wartościami (etosem). Empiryczny proces tworzenia reprezentacji za pomocą znaków może być badany niezależnie od logicyzmu Peirce'a lub innej teorii znaku i znaczenia. W badaniach tego procesu można się kierować semiotyką, czyli formalną teorią znaku, lecz wymaga to zastanowienia, czy aparat analizy formalnej konceptualizuje semiozę wyłącznie w samym działaniu. Gdyby tak było, wykluczałoby to rozszerzenie widzenia procesów semiotycznych w doświadczeniu przeżywanym i w wartościowaniu w grupach i instytucjach społecznych, w których jednostka zdobywa swoją tożsamość. Semiotyczne self w nurcie semiotyki wywodzącej się od Peirce'a to przede wszystkim self myślące logicznie; tym bardziej więc rośnie złożoność rozpatrzenia, jak psychologia i nauki społeczne badają konstruowanie wiedzy w dziedzinach

<sup>25</sup> J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, przeł. A.M. Kaniowski, Warszawa 2002, s. 264.

<sup>26</sup> Im bardziej w warunkach stworzonych w eksperymentach opartych na paradygmacie sławnych eksperymentów Stanleya Milgrama nad posłuszeństwem wobec autorytetu badany uczuciowo i refleksyjnie spostrzegał swój udział w zadawaniu cierpienia innemu uczestnikowi badania, którego, jak mu się wydawało, uderzał prądem elektrycznym o wzrastającym napięciu, tym bardziej był skłonny odmówić uczestnictwa w badaniu. „O ile bowiem zwykle jesteśmy mało refleksyjni, o tyle gdy sprawy stają się doniosłe i poważne, nasza refleksyjność rośnie. Podmiot skoncentruje się między innymi na tym, że uderzenie prądem innego człowieka jest wyraźnie sprzeczne z jego postawami, wartościami i zinternalizowanymi normami. W konsekwencji powinienn też uznać uderzanie innego człowieka słabszymi impulsami za działanie nieetyczne i odmówić wciśnięcia nawet pierwszego przycisku”, D. Doliński, T. Grzyb, *Posłuszni do bólu. O uległości wobec autorytetu w 50 lat po eksperymencie Milgrama*, Sopot 2017, s. 87. Również w drugim najsławniejszym eksperymencie w historii społecznej, stanfordzkim eksperymencie więziennym, przekonano się, do jakiego zła prowadzi typowe dla ludzi w naszym kręgu kulturowym nastawienie indywidualistyczne i intelektualistyczne, uznanie dyspozycyjnego punktu widzenia zachowań społecznych. Zdaniem Philipa Zimbardo, autora tych badań, większość psychologów nie docenia systemów społecznych, które kształtują nasze zachowanie, „głębszych źródeł władzy, tkwiących w politycznych, ekonomicznych, religijnych, historycznych i kulturowych schematach, które definiują określone sytuacje jako legalne lub naruszające normy prawne”, P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, przeł. A. Cybulko, J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zieliński, Warszawa 2008, s. 16.

<sup>27</sup> H. Raszkiewicz, *Symboliczne wyrażenie i znakowa mediacja ustosunkowania do obiektu. Psychologia przeżycia i działania z perspektywy symbolu i znaku*, Warszawa 2015.

rzeczywistości, oznaczanie przeżycia wyrażonego symbolicznie w kontekstach historycznych i kulturowych, jak też określanie tożsamościowych identyfikacji podmiotu w systemach społecznych. Rozpatrzone to zostanie na kilku przykładach.

## 2. Tożsamość self w koncepcjach społeczno-poznawczych

Problematyka self stała się modna w dzisiejszej psychologii o mocnym nachyleniu poznawczym i społecznym. Problem w tym, że „psychologia poznawcza obecnie (słusznie lub niesłusznie) zanika w neuronauce, matematyce i badaniach organizacji, piszą William Smythe i René Jorna, i pytaniem jest: Co nadejdzie w miejsce tych teorii, które mają do czynienia z niezaprzeczalnym faktem, że jesteśmy istotami używającymi i generującymi znaki (w wewnętrznym, jak również zewnętrznym środowisku)?”<sup>28</sup>. Żyjemy w pluralistycznym świecie kultur, historii i duchowości, a tymczasem, według słów Pawła Boskiego, „środowisko zewnętrzne interesujące psychologów ogranicza się do bodźców rozpatrywanych energetycznie bądź hedonistycznie: kultura semiotyczna nie jest przedmiotem zainteresowania”<sup>29</sup>.

Poznawczo zorientowana psychologia przyjmuje, że tożsamość człowieka jest konstruowana umysłowo i społecznie. Procesy poznawcze przetwarzają informację od różnych przedmiotów i mają też genezę społeczną. W badaniach społecznych niekorzystne badawczo okazało się zbytne usamodzielnianie procesów poznawczych na niekorzyść rzeczywistych procesów grupowych. W opinii Anny Kwiatkowskiej, psychologa społecznego, „większość teorii poznawczych zdaje się jednak ignorować miejsce podmiotu w strukturze społecznej w procesie kategoryzowania innych ludzi”<sup>30</sup>. Problem polega na tym, że procesy przetwarzania informacji społecznej w podejściu kognitywnym nie występują ściśle w podmiocie kulturowym. To zdaje się przyczyną naiwnego naturalizmu badaczy, polegającego na przykład na przypisywaniu małpom samoświadomości i samowiedzy na podstawie reakcji tych zwierząt na lustro<sup>31</sup>. To rzecz wielkiej wagi, ponieważ świadoma refleksyjność jest kluczowa dla tożsamości Ja. Małpa i inne zwierzęta nie posiadają języka, symboli ani znaków kulturowych, żeby zbudować refleksyjną wiedzę o sobie. Odpowiedź na pytanie „Kim je-

<sup>28</sup> W.E. Smythe, R.J. Jorna, *The relationship between semiotics and psychology*, „Theory & Psychology” 1998, nr 8, s. 723–730.

<sup>29</sup> P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, s. 14.

<sup>30</sup> A. Kwiatkowska, *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*, Warszawa 1999, s. 79. Jak piszą redaktorzy wydanej w latach osiemdziesiątych XX wieku pracy zbiorowej, zawarte w niej artykuły polskich autorów łączy uwypuklenie „poznawczych mechanizmów zachowań społecznych człowieka”, zob. J. Jarymowicz, Z. Smolińska, *Od Redaktorów*, [w:] *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, red. J. Jarymowicz, Z. Smolińska, Wrocław 1983, s. 5.

<sup>31</sup> M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 573. W nowszym wydaniu polskiego podręcznika psychologii ostrożniej zinterpretowano badania G. G. Gallupa „jako dowód posiadania przez szympansy wyobrażenia samego siebie, które mogło być początkiem tego, co u ludzi nosi nazwę *self*”, A. Falkowski, T. Maruszewski, E. Nęcka, *Procesy poznawcze*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 398.



stem?” można zadać przez tradycję kulturową, która określiła Ja. Małpa nie poszukuje odpowiedzi na takie pytanie, ponieważ nie ma przez co takiego pytania postawić<sup>32</sup>. Sądzę, że największy problem w dziedzinie poznania społecznego stwarza naturalistyczne ujęcie „ucieleśnionego umysłu społecznego”<sup>33</sup>.

W innym nurcie w psychologii społecznej zwraca się uwagę na fakt, że o procesach umysłowych w identyfikacji społecznej decyduje życie grupowe – źródło schematów poznawczych jednostki i ich roli motywacyjnej – jednak na pierwszym planie nie wyróżnia się kontekstu kulturowo-historycznego, społecznego-politycznego i etycznego jako wyznacza tożsamości osoby. W minionym okresie zimnej wojny między blokiem państw komunistycznych i zachodnich emigracja polska jawiła się Polakom w kraju jako całość żyjąca w dobrobycie, wolności i zgodzie<sup>34</sup>, a Polacy krajowi prezentowali się polskiej emigracji politycznej jako zsowietyzowana masa<sup>35</sup>. Rzeczywistość była bardziej skomplikowana. Osamotnieni Polacy na emigracji w państwach zachodnich przeżywali ogromne trudności adaptacyjne, zanikała między nimi więź w wyniku przystosowywania się do życia w nowych społecznościach<sup>36</sup>. Coraz bardziej oddaleni od spraw polskich, nie byli zainteresowani heroizmem walki z reżimem komunistycznym ani wyłaniającymi się wizjami przyszłej Polski. Ich skłonności do koncepcji ugodowych nierzadko szły razem z postawą wyższości i niechęcią do współpracy, nazwaną przez W. Twierdochlebową w liście do „Kultury” „kompleksem wyższości (bo oni *nie skazili się życiem tam*)”<sup>37</sup>. Osoby, które wyjechały z Polski, wielokrotnie były traktowane niemalże jak zdrajcy sprawy narodowej. Doszło do tego, że dzieciom z rodzin emigracyjnych zabraniano wyjeżdżać do Polski na wakacje<sup>38</sup>, chociaż właśnie urodzonemu na Zachodzie młodemu pokoleniu ani się śniło, by osiedlać się w kraju komunistycznym<sup>39</sup>. Los Polski miał się rozstrzygnąć „w Kraju”. Praca dla Polski w połączeniu z bezwzględny odrzuceniem komunizmu jawiła się jako postawa trudniejsza od odmowy kontaktów z komunistami. Wszak ustrój powojenny został Polsce narzucony; przeciętny obywatel, nawet jeśli należał do organizacji proreżimowych, nie ponosił odpowiedzialności za wyniki II wojny światowej.

<sup>32</sup> H. Raszkiewicz, *Semioza umysłowa...*, op. cit., s. 281.

<sup>33</sup> P. Winkielman, P.M. Niedenthal, *Ucieleśniony emocjonalny umysł społeczny*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. P. Winkielman, Warszawa 2009.

<sup>34</sup> Z. Nagórski, *Sami musimy znaleźć rozwiązanie*, „Kultura” 1950, nr 5/31, s. 127–133.

<sup>35</sup> A.M. Lipiec, *Totalitaryzm na co dzień*, „Kultura” 1979, nr 6/381, s. 83–88.

<sup>36</sup> A. Bobkowski, *Szkice piórkem*, Warszawa 2003.

<sup>37</sup> W. Twierdochlebow, *List do redakcji*, „Kultura” 1969, nr 5/260, s. 159.

<sup>38</sup> „Naczelnictwo harcerstwa w Londynie powzięło uchwałę zabraniającą instruktorom, pod groźbą wydalenia, wszelkich wyjazdów do Polski, choćby w celu odwiedzenia rodziny. [...] jako matka uważam, pisała w swym liście Danuta Irena Bieńkowska, że nie powinniśmy dopuścić do odcięcia naszych dzieci od Polski w imię jakiegokolwiek polityki »niepodległościowej«. [...] Czego mają się nauczyć dzieci – że są obywatelami państwa, które trzeba zniszczyć, aby je można było stworzyć?”, D.I. Bieńkowska, *List do redakcji*, „Kultura” 1962, nr 5/175, s. 158–159.

<sup>39</sup> „Ale wszyscy ci, co mają jakie takie zdrowie, co mają dzieci w szkołach angielskich, wracają z wakacji w kraju bardziej zdecydowani niż kiedykolwiek, że powrót się nie oplaca, że byłby dla nich szaleństwem, a dla dzieci krzywdą. [...] Wśród dzieci i młodzieży, którzy jeżdżą do Polski, już skłonność do wakacji w Polsce jest niezbyt wielka, a skłonność do osiedlania się tam, do rezygnacji ze szkoły angielskiej, z kariery w Anglii jest równa zeru”, W.A. Zbyszewski, *Przyszłość emigracji w Anglii*, „Kultura” 1965, nr 5/211, s. 26–46.

Drugim przykładem z okresu komunistycznego w Polsce może być postrzeganie duchowienstwa jako jednomyślnego monolitu przez osoby wychowane w duchu tradycyjnego autorytaryzmu i braku wiedzy o stosunku Watykanu do spraw polskich co najmniej od czasów Konfederacji Barskiej i trzech rozbiorów Polski. Przyczyną traktowania przez emigrantów przyjeżdżającego na Zachód rodaka jak zarażonego wirusem śmiertelnej choroby czy niedostrzegania zróżnicowanego postępowania osób duchownych przez Polaków w kraju były społeczno-polityczne warunki, w których przebiegała socjalizacja, a nie rzut monetą jak w badaniu minimalnej sytuacji grupowej czy inne wydarzenie, które sprokurował eksperymentator dla zbadania procesu grupowego<sup>40</sup>. Procesy tożsamościowe wykrywane przez psychologów, takie jak faworyzacja swojej grupy i dyskryminacja obcych, też są wytworem realnych kontekstów społecznych. Jeśli badacz ich nie zna, nie wie, dlaczego u pewnych ludzi wystąpiła określona identyfikacja grupowa, chociaż dysponuje formalnymi pojęciami jej opisu. Faworyzacja / defaworyzacja, spójność grupowa, wyrazistość grupy, stereotypizacja i homogenizacja w poznawczym nurcie psychologicznych badań nad tożsamością są na ogół ujmowane jako powszechne zjawiska grupowe, zakładają bliżej nieokreślone konteksty doświadczeń i formowania się postaw.

Badanie self w społecznej psychologii poznawczej niejednokrotnie przebiega w taki sposób, jak gdyby procesy i problemy tożsamościowe nie miały nic wspólnego z rozwojem uczuciowości w ich środowisku społecznym, a konkretne procesy społeczne nie wytwarzały tożsamości kierującej się pewnym etosem<sup>41</sup>. Przeżywaniowie i aksjologiczne wskaźniki identyfikacji cech tożsamościowych metodologia poznawcza traktuje jak struktury abstrakcyjne, co w konsekwencji utrudnia uzyskanie odpowiedzi na pytania o konstruowanie symbolicznych znaków ekspresji przeżycia przez ludzi o określonej tożsamości w historyczno-kulturowym środowisku, jak też odniesienie się do pochodzenia charakterystycznych cech tożsamości Ja od historycznie i politycznie uwarunkowanych wartości grup, pośród których przebiegała socjalizacja jednostek, a co za tym idzie, do wyznań religijnych, postaw ideologicznych, ruchów, przemian i konfliktów społecznych.

Niektóre koncepcje poznawcze wyraźnie wiążą procesy umysłowe, emocjonalne i tożsamościowe z naturalną historią człowieka. „Dowodziliśmy, piszą Constantine Sedikides i John Skowronski, że Ja symboliczne jest to powstała drogą doboru naturalnego zdolność, która rozpowszechniła się wśród ludzkiej populacji z powodu swej wysokiej wartości adaptacyjnej. [...] motywy zdobywania wiedzy, samooszacowania i zwiększania poczucia własnej wartości służyły wyklarowaniu się i wzbogaceniu Ja symbolicznego. Motywy te mogły powstać z powodów adaptacyjnych. [...] umysł naszych ewolucyjnych przodków (poczynając od *Homo erectus*) charakteryzował się stałym przepływem wiedzy pomiędzy różnymi obszarami mózgu”<sup>42</sup>.

<sup>40</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, przeł. M. Trzebiatowska, A. Nowak i in., Gdańsk 2006, s. 553–554.

<sup>41</sup> L.A. Pervin, *Psychologia osobowości*, przeł. M. Orski, Gdańsk 2002, s. 255–256.

<sup>42</sup> C. Sedikides, J.J. Skowronski, *O ewolucyjnych funkcjach Ja symbolicznego: motyw samowartościowania*, [w:] *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*, red. A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls, przeł. A. Karolczak, Gdańsk 2004, s. 93, 102, 110.

Wymieniane w literaturze psychologicznej i psychoanalitycznej rozmaite postaci Ja: realne, idealne, pożądane, prywatne, publiczne, cielesne, skórne<sup>43</sup>, prawdziwe i fałszywe<sup>44</sup>, można traktować jako abstrakcje form Ja podmiotowego i Ja przedmiotowego, które występują w międzygrupowych relacjach doświadczeń i wartości reprezentowane w semiotycznym self. Społeczne My, takie jak „My kobiety”, „My naród”, powstało nie na zasadzie zastosowania formalnego pojęcia liczby mnogiej<sup>45</sup>, lecz podzielenia pewnych doświadczeń oraz sensu zjawisk i ról, czyli wartości. W procesie określania się tożsamości poszczególnych ludzi występują intelektualne procesy konstruowania reprezentacji jednostek i grup, jak również międzyosobowe relacje uczuciowe i wartości grup.

### 3. Komunikacja w kontekstach kulturowych

Relacja semiotyczna człowieka ze światem przebiega w środowisku procesów komunikacyjnych. Myślenie przez znaki w środowisku kulturowym wymaga komunikacji społecznej w instytucjach – jest to podstawowa przesłanka semiotyki społecznej. Hanna Buczyńska-Garewicz stwierdza: „w semiotyce Peirce’a proces komunikacji jest podporządkowany szerszej całości, jaką jest semioza. Semioza jest podstawowym zjawiskiem, warunkującym dopiero procesy komunikacyjne. Komunikacja nie jest więc w semiotyce modelem procesu znakowego. Przeciwnie, jest ona zjawiskiem wtórnym, ugruntowanym na znakach i ich formalnych relacjach”<sup>46</sup>.

Peirce przyjmował, że znak zawsze jest interpretacją innego znaku i jest interpretowany przez znak. Z uwikłania znaków w znaki wynika, że tworzony znak odnosi się do istniejącego kontekstu znaków. Nieustanne odsyłanie znaku do znaku empirycznie dokonuje się w sieci społecznej, u Peirce’a kulturowo nieokreślonej. Komunikacja, często rozumiana jako przepływ informacji między nadawcą i odbiorcą, ma postać „przepływu znaków”<sup>47</sup>; Max Bense pisze: „każdy system semiotyczny jest systemem komunikacyjnym lub systemem teorii komunikacji, a każdy schemat komunikacji jest co najmniej uogólnionym systemem znaków”<sup>48</sup>. Bense wyróżnia interpretanta komunikatywnego, który dokonuje „selekcji przekazów”, oraz interpretanta intersubiektywnego jako „interpretanta »przekazu« w ogóle”<sup>49</sup>.

Chcę podkreślić, że komunikacja jest kontekstowym, społecznym wymiarem mediacji znakowej. Proces komunikacji jest konstytutywny dla działania społecznego, dokonuje się przez wytwory kulturowe. Na rozwój naturalnych dyspozycji człowieka nakłada się linia działania kulturowego w instytucjach społecznych. Dziecko częstokroć traktuje kulturowe

<sup>43</sup> D. Anzieu, *Skóra: Od przyjemności do myślenia*, [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. R. Zazzo, przeł. T. Gałkowski, Warszawa 1976.

<sup>44</sup> M. Jacobs, *Donald W. Winnicott*, przeł. A. Czownicka, Gdańsk 2007, s. 69–87.

<sup>45</sup> Zob. P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, przeł. M. Kowalska, Warszawa 2009.

<sup>46</sup> H. Buczyńska-Garewicz, *Semiotyka Peirce’a*, op. cit., s. 78.

<sup>47</sup> M. Bense, *Świat przez pryzmat...*, op. cit., s. 46.

<sup>48</sup> Ibidem.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 47.

artefakty jako przedmioty naturalne, lecz rozwój zdolności logicznej przebiega przez przyswajanie wiedzy kulturowej w funkcjach działania pragmatycznego<sup>50</sup>. Czynności i uczucia ludzi w komunikacji semiotycznej w obrębie pewnej tradycji kulturowej wytwarzają ciągłość tożsamości Ja. W komunikacji jednostka ukazuje swoją tożsamość, ustabilizowaną albo niepewną.

Psychologia procesów intelektualnych od Jamesa i Meada do Wygotskiego i kulturowych konstruktywistów potwierdza, że komunikacja w obrębie grupy społecznej jest podstawowym warunkiem self. Komunikacje kulturowe nie ograniczają się do przedstawienia zjawisk, jak procesy neuroczynnościowe, ani do operacji formalnych, ani nawet do logicznych rozumowań w interpretacjach językowych. Kultura jest dopełnieniem relacji znakowej wytworzonej na podstawie naturalnych zdolności człowieka, ponieważ kultura to kontekst konstruktów znakowych, uniwersum dyskursów i tekstów. Być istotą zdolną do myślenia świadomego oznacza spotkać się z inną ucieleśnioną myślą za pośrednictwem znaków środowiska kulturowego: komunikować się. Amala i Kamala, „dzieci wilcze”, dziewczynki znalezione w Indiach w 1920 roku, nie rozmawiały z opiekunami ani ze sobą<sup>51</sup>. Sądzę, że żyjąc w oderwaniu od kontekstu kulturowego, nie miały sobie nic do powiedzenia.

Dla zdrowia psychicznego niezwykle ważna jest jednoznaczność komunikowania. Konfuzja znaczeń jest destrukcyjna dla tożsamości człowieka. Człowiek musi wiedzieć, jakie znaczenie odbiera i jakie przesyła innym; kim jest on sam, jak jest definiowany przez innych i jak definiowani są inni, zwłaszcza osoby dla niego ważne. W skądinąd różnych koncepcjach Milтона Ericksona, George'a Batesona, Ronalda D. Lainga, Jacquesa Lacana, René A. Spitz, Donalda W. Winnicotta, Erika H. Eriksona i Heinza Kohuta można szukać inspiracji do badań tożsamości w wyniku przejmowania znaczeń w komunikacji społecznej od dzieciństwa. W emitowanej przez konteksty wychowawcze niepewności, fałszywości, sprzeczności i paradoksalności znaczeń wymienieni autorzy upatrują źródło problemów i zaburzeń tożsamościowych. Osoby zaburzone są niepewne znaczeń komunikatów i mało pragmatyczne; reagują nieadekwatnie, sztucznie i fałszywie, zachowują się dziwnie i ekscentrycznie; niezbyt dobrze wiedzą, jak wygląda zachowanie się w jakiejś roli społecznej, choćby kobiety i mężczyźni, i wielokrotnie doświadczają nieprzystawania konstruowanych przez siebie znaczeń do sytuacji. Historię myślenia potocznego zapisały przede wszystkim znaki zdegenerowane w sensie terminologii Peirce'a: niepełne materialnie, z niejasnym odniesieniem przedmiotowym, interpretowane subiektywnie<sup>52</sup>.

## Zakończenie

Nie potrafimy myśleć bez znaków. „Semiotyka jest logiką rozciągniętą na wszystkie znaki” – pisze Buczyńska-Garewicz<sup>53</sup>; z tego powodu semiotyka inspirowane poszukiwanie

<sup>50</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2013, s. 225–239.

<sup>51</sup> S.K. Langer, *Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędu i sztuki*, Warszawa 1976.

<sup>52</sup> H. Buczyńska-Garewicz, *O pojęciu znaku zdegenerowanego*, „Studia Semiotyczne” 1981, nr 11, s. 121–140.

<sup>53</sup> H. Buczyńska-Garewicz, *Semiotyka Peirce'a*, op. cit., s. 136.

obiektywnego sposobu uprawiania nauk społecznych. „Obiektywnego” nie oznacza wolnego od subiektywności, lecz od subiektywizmu i intersubiektywizmu w badaniu psychologicznym i społecznym. Znak służy ukazaniu obiektywności myśli – taka jest istotna cecha używania znaków przez człowieka. Metodologia kierująca się semiotyką jest możliwa, ponieważ myśl występuje w działalności ludzi w szczególny, godny rozpatrzenia sposób, łącząc się z ich uczuciowością i osobową tożsamością. W zastosowaniu do psychologii praca badawcza musi więc być świadoma semiotycznego charakteru ludzkiego działania w jego związkach z przeżyciem i refleksją aksjologiczną. Stosowanie złożonych pojęć psychologicznych i innych, które występują w humanistyce i naukach społecznych, wymaga dokładnego rozważenia powiązań poznania i całego działania intelektualnego z uczuciowością oraz duchowością człowieka<sup>54</sup>.

### Bibliografia

- Anzieu D., *Skóra: Od przyjemności do myślenia*, [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. R. Zazzo, przeł. T. Gałkowski, Warszawa 1976.
- Bell S.M., *The development of the concept of object as related to infant-mother attachment*, „Child Development” 1970, nr 41.
- Bense M., *Świat przez pryzmat znaku*, przeł. J. Garewicz, Warszawa 1980.
- Bieńkowska D.I., *List do redakcji*, „Kultura” 1962, nr 5/175.
- Bobkowski A., *Szkice piórkiem*, Warszawa 2003.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009.
- Buczyńska-Garewicz H., *O pojęciu znaku zdegenerowanego*, „Studia Semiotyczne” 1981, nr 11.
- Buczyńska-Garewicz H., *Semiotyka Peirce’a*, Warszawa 1994.
- Buczyńska-Garewicz H., *Znak i oczywistość*, Warszawa 1981.
- Daniel E.V., *The semeiosis of suicide in Sri Lanka*, [w:] *Semiotics, self, and society*, red. B. Lee, G. Urban, Berlin – New York 1989.
- Doise W., *The development of individual competencies through social interaction*, [w:] *Children helping children*, ed. C. Foot, Morgan M.C., R.H. Shute, New York 1992.
- Doliński D., Grzyb T., *Posłuszni do bólu. O uległości wobec autorytetu w 50 lat po eksperymencie Milgrama*, Sopot 2017.
- Ezzy D., *Theorizing narrative identity: symbolic interactionism and hermeneutics*, „The Sociological Quarterly” 1998, nr 39.
- Falkowski A., Maruszewski T., Nęcka E., *Procesy poznawcze*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008.
- Habermas J., *Od wrażenia zmysłowego do symbolicznego wyrazu*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa 2004.

<sup>54</sup> Por. B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość*, Gdańsk 2010.

- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2, przeł. A.M. Kaniowski, Warszawa 2002.
- Jacobs M., *Donald W. Winnicott*, przeł. A. Czownicka, Gdańsk 2007.
- Jarymowicz J., Z. Smolińska, *Od Redaktorów*, [w:] *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, red. J. Jarymowicz, Z. Smolińska, Wrocław 1983.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B., *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, przeł. M. Trzebiatowska, A. Nowak i in., Gdańsk 2006.
- Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Kwiatkowska A., *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*, Warszawa 1999.
- Langer S.K., *Nowy sens filozofii. Rozważania o symbolach myśli, obrzędu i sztuki*, Warszawa 1976.
- Leontiew A.N., *O rozwoju psychiki*, wybór i oprac. M. Maruszewski, przeł. S. Koza, A. Jurkowski, Warszawa 1962.
- Lipiec A.M., *Totalitaryzm na co dzień*, „Kultura” 1979, nr 6/381.
- Mauss M., *Socjologia i antropologia*, przeł. M. Król, J. Szacki i in., Warszawa 1973.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, Warszawa 1975.
- Nagórski Z., *Sami musimy znaleźć rozwiązanie*, „Kultura” 1950, nr 5/31.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006.
- Peirce C.S., *Wybór pism semiotycznych*, przeł. R. Mirek, A. Nowak, Warszawa 1997.
- Pelc J., *Dwa pojęcia komunikacji*, „Studia Semiotyczne” 2015, t. XXVIII-XXIX.
- Perret-Clermont A.N., *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Bern 1996
- Pervin L.A., *Psychologia osobowości*, przeł. M. Orski, Gdańsk 2002.
- Raszkievicz H., *Elements of the semiotic basis of cultural communication in psychological trends*, [w:] *Proceedings of the 10<sup>th</sup> World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS) Universidad de Coruña (España / Spain)*, ed. P. Couto-Cantero, G.E. Veloso, A. Passeri, J.M. Paz Gago, A Coruña 2012.
- Raszkievicz H., *Kreowanie iluzji społecznych w badaniach jakościowych*, [w:] *Tworzenie iluzji społecznych. Wiedza w sferze publicznej. Studia nad wiedzą*, t. V, red. J. Szymczyk, M. Zemło, A. Jabłoński, Lublin 2012.
- Raszkievicz H., *Semiotyczne self a tożsamość Ja w badaniach psychologicznych*, [w:] *Region, Tożsamość, Edukacja*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 2005.
- H. Raszkievicz, *Semioza umysłowa. Studium psychologiczno-społeczno-semiotyczne*, Warszawa 2006.
- Raszkievicz H., *Symboliczne wyrażenie i znakowa mediacja ustosunkowania do obiektu. Psychologia przeżycia i działania z perspektywy symbolu i znaku*, Warszawa 2015.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przeł. M. Kowalska, Warszawa 2009.
- Rydell R.J., McConnell A.R., D.M. Mackie, *Consequences of discrepant explicit and implicit attitudes. Cognitive dissonance and increased information processing*, „Journal of Experimental Social Psychology” 2008, nr 44.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2013.

- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przeł. A. Węgrzecki, S. Czerniak, Warszawa 1987.
- Sedikides C., Skowronski J.J., *O ewolucyjnych funkcjach Ja symbolicznego: motyw samowartościowania*, [w:] *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*, red. A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls, przeł. A. Karolczak, Gdańsk 2004.
- Semiotics, self, and society*, ed. B. Lee, G. Urban, Berlin – New York 1989.
- Smith H. A., *Psychosemiotics*, New York 2001.
- Smythe W.E., Jorna R.J., *The relationship between semiotics and psychology*, „Theory & Psychology” 1998, nr 8.
- Sternberg R.J., *Psychologia poznawcza*, przeł. E. Czerniawska, A. Matczak, Warszawa 2001.
- Stróżewski W., *Istnienie i sens*, Kraków 2005.
- Twierdochlebow W., *List do redakcji*, „Kultura” 1969, nr 5/260.
- Węsierski M., *Semiozyczne własności wypowiedzi a adekwatność, efektywność i poprawność komunikacji w dobie rewolucji internetowej WEB 2.0*, „Studia Semiotyczne” 2015, t. XXVIII–XXIX.
- Winkielman P., Niedenthal P.M., *Ucieleśniony emocjonalny umysł społeczny*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. P. Winkielman, Warszawa 2009.
- Wojciszke B., *Sprawczość i wspólnotowość*, Gdańsk 2010.
- Woleński J., *Metateoretyczne problemy epistemologii*, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/serwis/?l=1&p=deb5&m=43&if=16> [1.09.2017].
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971.
- Zbyszewski W.A., *Przyszłość emigracji w Anglii*, „Kultura” 1965, nr 5/211.
- Zimbardo P., *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, przeł. A. Cybulko, J. Kowalczevska, J. Radzicki, M. Zieliński, Warszawa 2008.

Henryk Raszkievicz

### **Semiotyczne self a poznanie, przeżycie i tożsamość w koncepcjach psychologicznych**

Semiotyczne self to podmiot ze zdolnością myślenia formami znakowymi o świecie zjawiskowym, którego przeżycia i tożsamość również występują w formach szczególnych reprezentacji znakowych.

W działalności człowieka myśl przybiera znakowe formy reprezentujące zjawiska, w doświadczeniu ma formę symboliczną, w refleksji uzyskuje formę znaków tożsamości. Zaniedbanie myślenia o znakowym reprezentowaniu przedmiotów działania, relacjach uczuciowych i refleksji aksjologicznej wydaje się powodem, dla którego społeczny kontekst tożsamości Ja w psychologicznych koncepcjach staje się anonimowym społeczeństwem, abstrakcyjną kulturą i historią.

**Słowa kluczowe:** semiotyczne self, znak, psychologia.

### **Semiotic self and cognition, experience and identity in the psychological conceptions**

Semiotic self has the ability to thinking through sign forms about phenomena which experiences and identity also occur in special sign representations. In activity the thought gets the sign forms representing phenomena, in the experience it has the symbolic form, in the reflection it gains the form of identity signs. Negligence in thinking of representation of action objects, feeling relations, and axiological reflection seems to be the reason why the social context of self in psychological conceptions becomes some anonymous society, abstract culture and history.

**Keywords:** semiotic self, sign, psychology.

*Translated by Henryk Raszkievicz*



Dinh Xuan Khoa

Thai Van Thanh

Vinh University (Vietnam)

## **THE ROLE OF HEADS OF ACADEMIC DIVISIONS AT PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN THE CONTEXT OF VIETNAM'S COMPREHENSIVE REFORM IN EDUCATION AND TRAINING**

In recent years a number of guidelines and policies have been formulated and implemented by the Vietnamese Government in order to develop the system of higher education (HE) and meet demanding requirements when the education is undergoing a drastic reform for international integration. The 11<sup>th</sup> National Party Congress' Resolutions stated that developing educational staff and managers, as well as changing the current educational mechanism is the key in the process of a comprehensive reform in Vietnam's education.

An academic division at a pedagogical university is a unit specialized in and responsible for training and conducting scientific research activities. Head of an academic division is the one who must be a qualified university lecturer who has a deep understanding about the educational sector, and a long-term experience in teaching, conducting scientific research. Thus, heads of academic divisions have an essential role in ensuring the quality of higher education. They make a significant contribution in implementing the 8<sup>th</sup> Central Executive Committee's Resolutions in education reform. The roles of heads of academic divisions are described as follows:

### **1. Drawing up strategies to develop the academic division**

In the management process, the first task of a head of academic division is making long-term and medium-term development strategies, such as five-year plans, ten-year plans. This helps to orient the entire operations of the division, which lays a foundation to maximize resources needed to achieve its given objectives and provide the basis for the examination and assessment of the implementation process.

To perform this role successfully, heads of academic divisions need to understand and be creative when applying strategies on different stages. The first phase includes these following steps:

- step 1: draft planning;
- step 2: obtaining and maintaining the commitment made by stakeholders;
- step 3: analyzing of strengths, weaknesses, opportunities and challenges;
- step 4: setting up strategies related to orientation;
- step 5: determining strategic issues;
- step 6: establishing common goals, specific goals and performance measurements;
- step 7: developing strategies;
- step 8: implementing plans;
- step 9: measuring and evaluating the implementation.

The second phase includes setting up meetings to gather up opinions from education managers and lecturers. The third phrase is devoted to completing the plan; and the fourth phrase is submitting them to the department chair and university president for approval.

To accomplish this role, heads of academic division are required to be creative in thinking and executing their leadership duties. They need to be highly innovative when co-operating with experts and faculty members to implement the common goals. They are supposed to adopt a visionary approach while planning development strategies for the department as a whole.

## **2. Directing the division members in the formulation of training programs**

Training quality depends on many factors, among which the quality of the program is of crucial importance. As clearly stated on Article 41 in the Education Law, higher education programs represents higher education goals, set up what is a standard for students and faculty members to meet, defines ways of how to assess academic performance and the level of proficiency, ensuring that there is an interconnection between the higher education program and other educational programs. Specific steps to conduct the program include: 1) developing program's framework; 2) making a detailed program; 3) designing courses. These steps are also mentioned in the university regulations.

Academic programs play a crucial role in ensuring the quality of education at all levels and disciplines. An academic program must ensure that its objectives is consistent with the requirements of social-economic development. It is strictly necessary to request a new training program that is in line with the development of society, with more in-depth subjects while ensuring a balance between theoretical matters and practical ones. An academic division is a professional unit which shoulders important responsibilities in the development of training programs.

From a modern approach, an education program is a complex entity comprising these following components: objectives of education; levels and structures of educational content; methodologies and forms of educational institutions; measurement of educational outcomes. In this case, the head of an academic division has an active role in directing the development of training programs for the division including:

- providing the faculty and school with advice to improve and restructure the current curricula; ensuring the interconnectivity of all educational levels; managing a balance between general courses and specialized course; improving the effectiveness of each training course. Depending on each school, the head of an academic division should adopt either a research-oriented approach or career-oriented approach in developing programs;
- adjusting the structure of the current program and making plans of teaching in all subjects for which head of academic divisions holds responsible. This requires heads of academic divisions to direct other staff members to adjust the number of hours that a student has to complete at school. Heads of academic divisions can adjust the order of courses, develop curricula to teach these subjects to students of various training programs. They can add more elective courses to the current training programs;
- innovating methods and forms of teaching, and other educational activities drastically. To implement this requirement successfully, heads of academic divisions must urge other staff members to strengthen their independence in deciding and selecting courses of study, to enhance their adaptability and resilience in designing, formulating suitable programs. Head of academic division must be in the vanguard of an innovation in teaching methods; providing lecturers and staff with techniques to enhance learners' active role in study; increasing the use of information technology, media and ICT in teaching and learning activities;
- improving the assessment and evaluation of the students' academic performance. Evaluation is an important step that is closely associated with teaching. The goal here is to measure the level of target completion and to review the body of tests and examinations and make any adjustment necessary. Therefore, it is crucial that the assessment be closely linked to the given learning objectives, and outcome standards. Heads of academic divisions must take an annual review to consider the suitability and practicality of the targets;
- improve efficiency in the academic division's activities. An academic division is where workshops on the framework of training programs take place. Division members are those who are assigned to compile detailed outlines, set up workshops, pose suggestions and edit syllabus. Heads of academic divisions take the role of holding up conferences and creating opportunities for division members to discuss over the program's framework. Their roles are extended to conducting activities which discuss over the training curricula at other schools at home and abroad. Heads of academic divisions need to conduct in-depth discussions over

merging those subjects similar to each other while ensuring the consistency and feasibility of the training curriculum.

Heads of academic divisions should streamline procedures, truncate any unnecessary, and outdated content as well as increase the number of optional courses. The board of scientific experts of the department and divisions should keep on conducting more scientific research and take reference to the experience of other educational institutions to adjust training programs. This is highly necessary in the context of an increasing demands and requirements of a learning society. To fulfill these requirements, heads of academic divisions must be a strong-minded leaders capable of making the right decisions and have a strong influence on other people.

### **3. Organizing the teaching activities**

*Organizing teaching activities:* heads of academic divisions are required to assign specific tasks to staff members in order to meet given professional and academic requirements. They should organize activities and academic exchanges, help young teachers learn skills related teaching, and conducting scientific research from experienced lectures. Each specific group should have at least one seminar, discussing over the syllabus, teaching methods, books and references.

*Reviewing and inspecting academic performance:* heads of academic divisions steer other division members to compile and design tests, assign the tasks of supervising examinations and marking grades to different staff members. They must instruct teachers to adopt a comprehensive approach while assessing students' academic performance, soft skills and attitudes. University lectures are supposed to grasp the learning outcomes of students, and the fluctuation in the percentage of good and excellent students over years. From that, solutions have to be made to promote the strengths, and reduce weaknesses and limitations in order to improve the quality of teaching.

*Compiling textbooks* is an important matter in the academic activities of an academic division. Heads of academic divisions are obligatory to choose suitable authors; create opportunity for other staff members to put forward suggestions, and complete syllabi.

### **4. Making plans to develop faculty members**

Faculty development grasps a crucial role in ensuring that there are enough qualified faculty members who together can create a united entity, without any gaps between generations. To make sure that the faculty member development programs run smoothly, heads of academic divisions should provide the department chairs and university administrators with advice on these following issues:

*Planning faculty members.* Based on the scheme for developing the faculty members, undergraduate and postgraduate programs, and the university overall plan, academic divisions are required to draw up plans for academic staff, ensuring that there is sufficiency

in the number of qualified lectures to carry out their training programs and conducting scientific research. Heads of academic divisions are also required to play an important roles in conferring titles and upgrading ranking for lectures, such as titles of senior lectures, advanced lectures, associate professors and professors.

*Faculty member recruitment.* Lecturers are recruited under these following principles: while it is important to maintain sufficiency in the number of staff, the quality of recruits should receive top priority. Divisions members are those who search, train and retrain resources, while the expert pannels under the leadership of the head, evaluate recruits and hold responsible for the quality. The staff recruitment process must be strictly controlled, transparent and democratic. Bureaucracy must be avoided. Staff recruitment should be made in such a way as to ensure a continuation in human resource.

*Training and retraining staff members.* It's important to make sure that every faculty member is well aware about the importance of regular training in all areas of the school's work. Every teacher must be aware of their responsibilities, duties and the ranking standards. In this way, they make efforts to learn and gain more professional qualifications.

Academic divisions should make an annual plan on training and retraining staff members. Based on the institution's master plan, and the current situations of staff, academic divisions can arrange working plans suitable for each member and plan for their faculty members to have further training and retraining. Skills related to languages, information technology should be updated, especially for those who are leading experts and hold doctoral degress. Faculty members need to complete a certain amount of scientific research as stated in the institution's regulations. Experience exchanging and overseas cooperation are highly recommended. Academic divisions should make a clear scheme over training newly enlisted teachers, and set up a set of criteria to evaluate, place faculty members to positions that suit their qualifications and skills.

In this context, heads of academic divisions need to pay attention to these following issues: first, capacity to develop programs; second, practical and creative activities to enhance students' experiences; third, integrated interdisciplinary teaching (especially teachers teaching methods of delivering lectures); forth, assessment of students' learning outcomes based on their specific characteristics; fifth, skills related to analysing general education programs for graduates to have a better performance.

## **5. Organizing and managing faculty's scientific research activities**

Scientific research and technology transfer is one of two key tasks of a university lecturer. Heads of academic divisions hold responsible for the organizing and managing scientific research activity. They guide students and colleagues to participate in research projects, educational technology transfer and consider this as one of the most important criteria when it comes to evaluating scientific research.

Heads of academic divisions are required to provide the school and faculty with constructive advice on setting up a mechanism in which the faculty receive fund and

necessary education technology to perform given tasks. To fulfill these tasks, it is important that heads of academic divisions must be adroit at these following skills related to: making a record of faculty's activities connected to scientific research and education technology transfer; implementing regulations on management of scientific research and technology transfer; assessing and classifying scientific research; planning a framework for scientific research.

## **6. Giving the department and schools advice on promoting international integration in higher education**

Vietnam's accession to WTO has brought about a plethora of opportunities as well as challenges. Currently, higher education worldwide is following to these trends: Diversification; Privatization; Ensuring the quality while enhancing competitiveness; Developing a network of research universities into a center which uses, produces, distributes, exports and transfers knowledge, modern technologies; Discovering and attracting talents and technology through training and researching activities; Promoting international and regional human resource training.

In developing countries, where there is an urgent need of technology, university is where talents are educated in accordance with companies' purposes, thereby attracting investment from international donors and funds. These trends has a direct impact on teaching staff, educational managers at local universities.

The government's Resolution No. 29-NQ / TW on fundamental and comprehensive innovation in education and training sector stipulates these matters as follows: Developing a strategy of international integration while improving cooperation and competitiveness of higher education in Vietnam; Implementing agreements and international commitments; Deploying teaching and learning in foreign languages (especially English); Improving the quality of training programs and research capable of attracting foreigners; Create mechanisms suitable for investors and creditable international institutions to open their subsidiaries or to offer joint degree programs in Vietnam. Broaden the scale of overseas training supported by state budget for faculty majoring in basic sciences and spearheaded scientific disciplines. Provide incentives to international organizations and individuals, Vietnamese overseas so that they can participate in training activities, research, application and transfer of science and technology in Vietnam. Strengthen international exchanges in culture and academic matters.

Thus, heads of academic divisions are required to offer their department and insitution more constructive advice in setting up an advanced training program, with a reference to international practices. Agreements on bilateral cooperation, joint training degree, exchange of teachers between local and international university should be concluded as soon as possible.

To fulfill this role, heads of academic performance must be capable of: understanding guidelines and policies toward international cooperation in higher education set by the

Government; realizing opportunities and challenges occurred in the process of international integration; having a visionary outlook; being adroit at negotiating and co-operating with regional and global universities in the field of international management, experience exchange, academic exchange, scientific research.

### **7. Offering the department and school constructive advice on building up a motivating environment for faculty members**

University lecturer is a highly professional job, as a result, it is crucial to provide lecturers with favourable conditions necessary for their job such as offices, labs, and fund. Lacking these conditions, teachers will be hindered and therefore, cannot make use of their full potentials.

With reference to the Government's Decree No. 43/2006 / ND-CP dated 25/4/2006 (which gives an emphasis on autonomy, self-responsibility for performance, payroll and finance of state-owned institutions) and Circular No. 71/2006 / TT-BTC dated 9/8/2006 (which offers a clear explanation on the implementation of Decree 43/2006 / ND-CP), heads of academic divisions are required to do these tasks as follows:

*Providing academic departments with advice on deploying policies to encourage faculty members.* While drawing policies, it is crucial to adhere to the principle that those who perform better will have better income and reward. Heads of academic divisions need to formulate policies to reward staff members who have made major contributions in research and teaching activities. They should support staff members to increase their foreign language proficiency, provide necessary conditions to leading experts and young teacher to visit, exchange experience with their counterparts within the country and abroad.

*Promoting the sense of independence and creativity amongst staff members so that they can make use of their full potentials.* Helping them to fulfill their responsibilities over conducting scientific research, making technology transfer to meet new requirements. Successfully implementing favourable policies to attract, nurture and retain talents. These policies are effective in two ways. On the one hand, it helps to recognize the dedication, achievements that ones have made. On the other hand, it also helps to cull unqualified members. This is also a measure to enhance, stimulate faculty members to strive and thrive.

### **In summary**

Heads of academic divisions at pedagogical universities are those who are experts in their fields, highly respected amongst academics and capable of management. In our view, to implement their duties and meet new rising criteria in this stage of the educational reform, heads of academic divisions are required to accomplish such tasks as: drawing up strategy to develop the academic division, directing the division members in the formulation of training programs, organizing the teaching activities, making plans to develop faculty members, conducting scientific research, providing their academic

departments and insitution with advice on promoting international cooperation, building up a motivating environment for the faculty.

### **Bibliography**

Covey S.R., *The 7 Habits of Highly Effective People*, New York, London, Toronto, Sydney 2004.

*Directive 40 CT/TW on developing and enhancing the quality of teachers and educational administrators*, dated 15.06.2004 by the Secretariat Board of Vietnam's Communist Party.

*Higher education regulations*, promulgated according to the Decision 70/2014/QDD-TTg by the Prime Minister, dated 10.12.2014.

*Resolution 14/2005/NQ-CP on comprehensive reform in Vietnam's higher education period 2006–2020*, dated 2.11.2005 by the Government of Vietnam.

*Resolution 29-NQ/TW on comprehensive reform in education and training to meet the requirements for industrialization and modernization in the context of globalization*, dated 4.11.2013.



Dinh Xuan Khoa  
Thai Van Thanh

**The role of heads of academic divisions at pedagogical universities in the context of Vietnam's comprehensive reform in education and training**

The paper aims to clarify the role of heads of academic divisions at Vietnam's pedagogical universities in the context of its comprehensive educational reform. In our view, to implement their duties and to meet the new criteria in this stage of the educational reform, heads of academic divisions are required to accomplish such tasks as: drawing up strategies to develop their academic division, directing the division members in the formulation of training programs, organizing the teaching activities, making plans to develop faculty members, conducting scientific research, providing their academic departments and institution with advice on promoting international cooperation, building up a motivating environment for the faculty members.

**Keywords:** heads of academic divisions, university, educational reform.

**Rola kierowników wydziałów akademickich na uniwersytetach pedagogicznych w kontekście wietnamskiej kompleksowej reformy edukacji i szkoleń**

Celem artykułu jest wyjaśnienie roli kierowników wydziałów akademickich na uniwersytetach pedagogicznych w Wietnamie w kontekście kompleksowej reformy edukacji. Aby realizować swoje obowiązki i spełniać nowe kryteria na tym etapie reformy edukacyjnej, kierownicy wydziałów akademickich są zobowiązani do realizacji takich zadań jak: opracowanie strategii rozwoju wydziału, kierowanie członkami wydziału przy formułowaniu programów szkoleniowych, organizowanie zajęć dydaktycznych, opracowywanie planów rozwoju kadry naukowej, prowadzenie badań naukowych, zapewnianie wydziałom akademickim i instytucji doradztwa w zakresie promocji współpracy międzynarodowej, budowanie środowiska motywującego dla członków kadry naukowej.

**Słowa kluczowe:** kierownicy wydziałów akademickich, uniwersytet, reforma edukacji.

*Tłumaczenie Anna Oleszak*



Tatyana Noskova

Tatyana Pavlova

Olga Yakovleva

Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Sankt Petersburg, Russia

Eugenia Smyrnova-Trybulska

University of Silesia in Katowice, Poland

## **PROGRAMMED AND AUDIOVISUAL LEARNING – THE STAGES OF INFORMATION TECHNOLOGY IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL PRACTICE**

### **Introduction**

The implementation of information technologies in the educational practice has a number of prerequisites. Some prerequisites are related to the implementation of new teaching ideas; other prerequisites are related to the development of information technology resources and technology. Groundbreaking pedagogical approaches of the 20<sup>th</sup> century were based on various psychological theories, in particular, the theories that helped to shape the scientific basis of programmed and audiovisual learning.

### **1. Problem of research, research focus and methodology of research**

*Problem of research:* for educational practice, it is important to realize that these scientific pedagogical approaches (programmed and audiovisual training) are complementary to each other, since they actualize different psychological mechanisms of intellectual information processing, based on the left- and right-hemispheric mental processes. Their joint and complementary use provided the basis for the creation of information tools aimed at a harmonious development of students' intellectual sphere.

*Research focus:* programmed learning as a teaching method emerged from Skinner's behaviorism psychological studies. At its core, programmed learning meant an independent

acquisition of knowledge and skills by a learner through mastering material step-by-step. The role of the teacher was reduced to monitoring the psychological state of the learner and the effectiveness of the gradual mastering of the educational material, and, if necessary, the regulation of the learner's activities. Psychologists, while carrying out their research of human behavior, supported the idea that every human act corresponds to a particular stimulus, so that the behavior can be described by the "stimulus-response" formula. Subsequently, on the basis of these ideas, the scientific theory of the stepwise formation of students' mental actions was formed by Galperin<sup>1</sup> and Talyzina<sup>2</sup>.

Alternative pedagogical ideas of audiovisual learning were based on gestalt psychological research<sup>3</sup>. Audiovisual learning means the use of audiovisual materials (media) with the aim of forming a culture of communication with the media, communicative abilities, critical thinking, analysis and evaluation of media texts, etc. These ideas began to develop actively during the creation of audio-visual educational materials<sup>4</sup>, and during the development of educational television<sup>5</sup> in Russia.

Gestalt psychology changed the old concept of human consciousness by arguing that not individual elements, but holistic mental images (gestalts) are analyzed. The image of this phenomenon (in other words "Gestalt") is not a sum of elements, but a complete structure which occurs in the human mind. This idea was elaborated, among others, by Koffka<sup>6</sup> and Kohler<sup>7</sup>.

*Methodology of research:* the main aim of the comparative analysis of the programmed and audiovisual learning was identifying the stages of information technology implementation in educational practice. Research methodology was based on the retrospective comparative analysis of the programmed and audiovisual learning approaches to the organization of learners' educational activities. Identification of the core concepts of programmed and audiovisual learning approaches made it possible to reveal the possibilities of integration of these ideas into the contemporary concepts of distance learning, e-learning and blended learning within life learning strategy.

## 2. Analysis of the programmed learning ideas development

Programmed learning reflects the education trends that have emerged in the course of scientific and technical progress: a close connection between science and practice; a certain class of human activities have been transferred to machines; management functions are

---

<sup>1</sup> P.Y. Galperin, *Psychology of thinking and teaching about the gradual formation of mental actions. Studies of thinking in Soviet psychology. Introduction to Psychology*, Moscow 1976.

<sup>2</sup> N.F. Talyzina, *Managing the process of learning*, Moscow 1975, p. 250–318.

<sup>3</sup> M. Wertheimer, *Gestalt theory*, "Social Research" 1944, no. 11, p. 78–99.

<sup>4</sup> L.P. Pressman, *Basic methods of application of screen-sound media in school*, "Pedagogika" 1979.

<sup>5</sup> A.A. Stepanov, *Psychological principles of didactics instructional television*, Leningrad 1973.

<sup>6</sup> K. Koffka, *Principles of Gestalt psychology*, New York 1935.

<sup>7</sup> W. Kohler, *Gestalt psychology*, New York 1947.

increasing their role in all spheres of public life. To enhance the learning process management, all relevant scientific achievements were involved and, above all, cybernetics – the theory of communication and control.

The theory of programmed learning, one of the founders of which was B.F. Skinner, began to develop in the middle of the 20<sup>th</sup> century in the USA, and then in Europe. The main postulate of Skinner's theory was the idea that the result of a previous action (its psychological effect) affects the subsequent one. Consequently, behavior can be controlled by the selection and reinforcements of actions, thereby stimulating further behavior in the expected way. B.F. Skinner and his followers, being behaviorists, revealed laws that shape behavior, and on the basis-formulated laws of learning. For example, the law of effect means that behavior which is reinforced tends to be repeated (strengthened), and behavior which is not reinforced tends to die out-or be extinguished (weakened)<sup>8</sup>. In addition, Skinner described several approaches to the reinforcement:

- fixed interval schedule: an operant conditioning principle in which reinforcements are presented at fixed time periods, provided that the appropriate response is made;
- variable interval schedule: an operant conditioning principle in which behavior is reinforced based on an average time that has expired since the last reinforcement.

Ratio schedules – based on the ratio of responses to reinforcements.

- fixed ratio schedule: an operant conditioning principle in which reinforcement is delivered after a specific number of responses have been made;
- variable ratio schedule: an operant conditioning principle in which the delivery of reinforcement is based on a particular average number of responses (e.g. slot machines).

Skinner believed that teaching the whole class of students simultaneously had disadvantages because the rate of learning for different students was variable and reinforcement was also delayed due to the lack of individual attention. Since personal tutors for every student were usually unavailable, Skinner developed a theory of programmed learning that was to be implemented by a teaching machine<sup>9</sup>.

A teaching machine is composed of a program which is a system of combined teaching and test items that guides the student gradually through the material to be learned. The “machine” consists of a fill-in-the-blank method either on a workbook or in a computer. If the answer is correct, the student gets reinforcement and moves on to the next question. If the answer is incorrect, the subject studies the correct answer to increase the chance of getting reinforced next time.

---

<sup>8</sup> B.F. Skinner, *Programmed Instruction Revisited*, “Phi Delta Kappan” 1986, no. 68 (2), p. 103.

<sup>9</sup> N. Wleklinski, *Skinner's Teaching Machine and Programmed Learning Theory*, [http://people.lis.illinois.edu/~chip/projects/timeline/1954teaching\\_machine.html](http://people.lis.illinois.edu/~chip/projects/timeline/1954teaching_machine.html) [16.11.2014].

The teaching machine is merely a device for presenting the set of frames of which the program is composed. However, it is not supplementary but all-inclusive. The program will do all the teaching through a response / reward mechanism. Skinner also noted that the learning process should be divided into a large number of very small steps and reinforcement must be dependent upon the completion of each step. Skinner suggested that the machine itself should not teach, but bring the student into an indirect contact with the person who composed the material it presented. He believed this was the best possible arrangement for learning because it took into account the learning rate of each individual student. The machine is a laboursaving device because it can bring one programmer into contact with an infinite number of students. Skinner's programmed instruction became a major education and commercial enterprise that still flourishes today.

Once the proposition that reinforcement is essential for learning had been stated formally, a host of experimentation developed which aimed to answer such related questions as, for example, 'How late may the reinforcement occur and still be effective?', Skinner found out that reinforcement with any organism may be quite inefficient unless it is almost immediately subsequent to the response. Another finding emerged early from research, but, unlike the preceding one, was the subject of controversy for a long time, largely because it seemed to contradict everyday experience. This second fact is that one cannot teach anything new by punishment (disapproval, censure, etc.) for an incorrect response<sup>10</sup>. Frequent is the use of punishment for 'unlearning' or wrong responses. However, the apparent fact is that punishment at best suppresses undesirable responses but does not wipe them out or prevent their occurrence in the future (as true learning would). The third fact that became evident was that responses that are wrong can be 'unlearned', by simply withholding the reinforcement after their occurrence. This fact, like the first one, is a trite statement to the effect that the best way of dealing with bores and fools is to ignore them. There were other facts regarding the learning process (and resulting methods for efficient teaching) which were with more or less certainty established in psychological laboratories. But let us pause here and see to what extent we are following the rules these facts generate when we are at work in the conventional lecture hall or classroom. The student is given quizzes, but the knowledge of whether or not the answers he gives to these quizzes are correct is often not given to him until at best a day later-much too late, it appears, to effectively strengthen his behaviour and be of any learning value. Even as the teacher talks in the classroom a student may in his own mind formulate questions (and answer them for himself) without ever being sure that he gave the right answers. Giving a student immediate feedback regarding what he is doing is, of course, nothing new; the ancient Greeks knew no other system of teaching than having a single tutor for each single student. That a good tutor can teach a student efficiently is evident to anybody. In addition, it is just as evident that if this insight (that a single tutor for a single student is better than one teacher for 20 or 30 students) were all that psychologists have to offer to modern educators faced with the task of teaching ever-

---

<sup>10</sup> S. McLeod, *Skinner - Operant Conditioning*, [www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html](http://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html) [10.06.2017].

increasing numbers of students, such advice would amount to no more than a bad joke. However, psychologists – Ryans<sup>11</sup>, Glaser and Schaefer, and Skinner<sup>12</sup> –working on learning and teaching realized early that because of the importance of providing reinforcement for every correct response on time, it was more convenient and much more successful to invent machines which would provide reinforcement, whenever called for, without tiring.

The technology of programmed learning was based on two main requirements: to move from external control to self-control and to students' self-study. The ideas of programmed learning and algorithmization were developed in Russia by P. Galperin, L. Landa, N. Talyzina.

### **3. Stepwise formation of mental actions**

The theory of stepwise formation of mental actions (Galperin and Talyzina) considers learning as a system of specific activities, which guides a student to new knowledge and skills. Each type of learning activity consists of a system of actions, united by a common motive. Together they ensure the achievement of goals. The central point of this theory is an action as a unit of learning activity. All actions that make up learning activity, according to their content, were divided into two groups – general and specific actions.

General actions are: planning, control, techniques of logical thinking. These actions are not dependent on the characteristics of an object. The second group of actions reflects the characteristics of the studied object. Their use is limited by the object's specificity (sound analysis of words, actions necessary to geometric transformations, etc.).

While performing an action, a person is presupposed to have a certain view on the action as well as on the conditions under which it is performed. Every action involves a specific set of operations performed in a certain order and in accordance with a certain rule. A sequence of operations is the process of performing an action. Every subject's action includes two parts: orientation and execution. The orientation of an action serves as the psychological mechanism of any action. The execution depends on the orientation. The orientation may be either full or not. If we can find conditions for the construction of a sufficient (full) orientation basis of an action, a student will solve the task without mistakes from the very beginning and every time later on.

In this theory, the modus operandi and the image of the action are combined into a single structural element, which takes place on the basis of management action and is called the orienting basis of an action. Orienting basis of an action is a set of conditions which draws a person to a successful implementation of the action. Often, a person takes into account only a part of the necessary objective conditions, and sometimes an orienting basis involves redundant conditions.

---

<sup>11</sup> D.G. Ryans, R. Glaser, H.H. Schaefer, *Programmed Teaching*, "Journal of Teacher Education" 1961, no. 12, p. 107–113, <http://dx.doi.org/10.1177/002248716101200124> [16.11.2014].

<sup>12</sup> B.F. Skinner, *Programmed Instruction...*, op. cit., p. 103.

Each action consists of three parts, according to its function: the indicative, the executive and the control part. The indicative part involves the use of those objective conditions which are necessary for the successful execution of a given action. The executive part – working part of the action – provides conversion of an object (ideal or material). The control part is aimed at tracking the progress of the action. The obtained results are compared with the given samples in order to make the necessary correction in the orienting and executive parts of the action. Thus, any human action is a micro-system management.c

#### 4. A training program in programmed learning

The main element of programmed learning is a training program which represents a sequence of tasks for an individual learning approach. Each program step consists of three parts: a dose of information about the investigated knowledge and action; a task – work with information for its assimilation; a control task (feedback), indicating the repetition or move to the next step.

L. Landa<sup>13</sup> suggested that this process be “algorithmized”. An algorithm is a rule prescribing a sequence of elementary operations, clearly understood, because of their simplicity, and executed by all; it is a system of instructions (orders) how and which actions to carry out. Not only an educational material is programmed, but also the process of digestion (understanding and learning), and control. A training program performs a number of functions:

- serves as a source of information;
- organizes the educational process;
- controls the degree of mastery of the material;
- regulates the pace of study of the subject;
- provides necessary clarifications;
- prevents errors<sup>14</sup>, etc.

Different types of programs are distinguished in programmed learning: linear programs<sup>15</sup> (Skinner), branched programs<sup>16</sup> (Crowder), mixed programs. Advantages of linear programmed learning are as follows: a small dose of information is assimilated unmistakably, with good results; pace of assimilation is selected by the learner. Disadvantages of linear programmed learning include: not every material can be processed; the student’s mental development is limited by reproductive operations; a lack of communication and emotion in learning.

Criticism of linear programs led to the creation of branched programs. Their creators believed that doses of educational material should be large enough, because the assimilation

---

<sup>13</sup> L.N. Landa, *Algorithmization of learning*, Moscow 1966.

<sup>14</sup> V.P. Bepal’ko, *Programmed learning. Didactic principles*, Moscow 1971.

<sup>15</sup> B.F. Skinner, *Teaching Machines*, [in:] *Teaching Machines and Programmed Learning*, ed. A.A. Lumsdaine, R. Glaser, Washington 1961.

<sup>16</sup> N.A. Crowder, *Automatic training by intrinsic programming*, [in:] *Teaching Machines and...*, op. cit.



does not depend on an error-free path of small steps, but on a deep and comprehensive analysis of the content. The important feature of branched programs is a possibility of selective response. Thus, a program provides various ways depending on the responses and errors. This type of programs was criticized for a possibility to guess answers, remember and exclude the wrong ones. According to critics, even a branched program does not give the learner an integral and systematic presentation of the material. Finally, training for any of these programs is artificial and simplistic, while learning is a complex activity.

Therefore different kinds of programs were combined into mixed programming. Complex software products were gradually built, including different doses and types of information, problem-based learning and learning algorithms, different ways of entering students' answers, different degrees of adaptation to the individual needs, and a possibility of individual and group work within the program. The ideas of programmed learning caused a number of new technologies, for example, modular training, in which material is grouped into several blocks (modules): objectives, information, methodology, practice, control and assessment.

What are the advantages and disadvantages of programmed learning? The advantages of programmed learning are the following:

- formation of knowledge requiring abstract logical thinking;
- formation of reproductive knowledge;
- monitoring and evaluation of the reproductive knowledge level during self-control and self-assessment;
- overcoming various kinds of gaps in learning.

The advantages of computer-based training systems, implemented on the principles of programmed learning, include several aspects:

- the time factor: saving time during the monitoring of students' work and results;
- the degree of students' "coverage" in the learning process: the opportunity of mass learning at the stage of the reproductive knowledge and skills;
- the implementation of the individual approach: individual computer-based work;
- the "automation" of pedagogical operations: laboratory and practical work, computer simulations, tutorials.

Methods of programmed learning show the effectiveness in the disciplines built on strict logical knowledge: mathematics, physics, etc. In this case, programmed learning develops logical and formal thinking, the ability to carry out mental activities from simple to complex<sup>17</sup>.

It is clear that programmed learning is not a universal method by which it is possible to solve all didactic tasks – the range of its application is limited. The disadvantages of pro-

---

<sup>17</sup> L.D. Eigen, *Applied Programmed Instruction*, New York 1962.

grammed learning are connected with a certain degree of automation that cannot affect students' personal traits and qualities: creative aspirations are reduced, own initiative is suppressed. Programmed learning is of a limited use in humanities. This area is not predominant with a rigorous, logical and typological thinking.

### 5. Analysis of the audiovisual learning ideas development

Disadvantages of programmed learning, to a large extent, can be overcome by audiovisual learning. Audiovisual learning (audiovisual education) is a personality development process based on the use of audiovisual material, mass communication or media, with the aim of developing a media communication culture, communication skills, critical thinking, interpretation, analysis and evaluation of media texts, teaching different forms of self-expression with media technology. The audiovisual literacy, as a result of this process, helps a person to make an active use of the information field of television, radio, video, cinema, and the Internet.

Audiovisual technology has become widespread since television expansion in the '60s of the previous century. The first countries in Europe to have begun using television for educational purposes were France and Russia. However, in France the main focus group was students<sup>18</sup>, and in Russia television found application not only in higher education through local television networks, but also in secondary schools.

The spoken word serves the basis for audiovisual communication, and this brings an audiovisual message close to a traditional pedagogical dialogue. However, the spoken word in an audiovisual form has its own specificity which is associated with the message creation. What is the basic approach to the development and establishment of educational audiovisual messages? While these messages are constructed, the following factors are being taken into account: the basic laws of learning, the expressive possibilities of screen art, and, especially, the communication channel through which the material is broadcasted (air transmission, cable network, direct presentation to the audience). All this requires special training of audio-visual learning material developers in the field of psychological characteristics of the impact of audiovisual messages, expressive means of screen arts, as well as methodological approaches of teaching a particular discipline, drawing on the language of the audiovisual messages.

The following requirements for the creation of audio-visual materials have been identified<sup>19</sup>:

- firstly, audiovisual messages have a figurative structure, i.e. different combination of words and images can form the basis of such messages. A visual image of the investigated object, phenomenon, and process may come to the fore in the message, and then, a teacher's words comment on it;

---

<sup>18</sup> J. Gonnet, *Les medias et l'indifference. Blessure d'information*, Paris 1999.

<sup>19</sup> L.P. Pressman, *Basic methods...*, op. cit.

- secondly, the time for perception of audiovisual messages should have a fixed duration. Polymodal structure of audiovisual messages can create concentrated information flows and intensify cognitive and communication processes. In general, the length of a message should not exceed 25–35 minutes (for the younger age groups – 5–7 minutes);
- thirdly, audiovisual messages mainly have a single direction. Feedback organization was complex in the initial stages of audiovisual resources implementation. That is why they were used mainly for the implementation of “direct” information message with fragmentary feedback (questions to the audience, reference). Today, however, the synthesis of computer and audiovisual resources with the possibility of instant feedback has excluded this problem;
- fourthly, messages for teaching certain groups of learners with poorly developed skills of perception of verbal information (children, people with special abilities) should have a different structure. A proportion of words and images in such messages can reach optimal effect of educational material perception.

Accumulated experience of audiovisual educational messages allows identifying the educational effects. These effects are manifested in increased attention, awareness of perception, cognitive activity. Significant improvements can be achieved at the stage of intellectual activity management, and formation of moral convictions. These positive results can be achieved only on condition of certain audiovisual communication construction principles and adequate methods of their practical use<sup>20</sup>.

With the help of audiovisual technologies nearly any educational content can be presented. However, audiovisual technologies are more often used in humanities, because such content requires not only logic, but also emotions, relationships, manifestations of own opinion, interpretation of facts and phenomena. During an audiovisual presentation the emotional aspects, visualization and presentation of different viewpoints are important.

Scientific foundations of film pedagogy<sup>21</sup> and educational TV<sup>22</sup> aimed to define functions, structure, didactic possibilities of screen learning tools and educational telecasts. Pedagogical benefits required strict selection of content and corresponding presentation forms. Artistic expression specifics, furthermore, implied information uncertainty and creative solutions. The search for optimal specific didactics and expressive possibilities combinations of educational television has led to the formulation of framework requirements. Many of the requirements formulated in the ‘30s of last century have not lost their relevance for the present. Here are some of them:

- the content, depth and volume of scientific information must comply with the cognitive abilities and the level of students’ performance, their intellectual level

---

<sup>20</sup> G.A. Bordovskiy, T.N. Noskova, A.A. Stepanov, *Developmental features of audiovisual technologies of education*, “Pedagogika” 1996, no. 4, p. 40–43.

<sup>21</sup> L.P. Pressman, *Basic methods...*, op. cit.

<sup>22</sup> A.A. Stepanov, *Psychological principles...*, op. cit.

- and age characteristics. Training material should be available for film adaptation and transmission via the audio series;
- films of solely illustrative character, without educational potential, are considered unacceptable;
  - a film is divided into successive stages. A viewer must be motivated in the beginning of the film and led to their own conclusions. Conclusions should not be given as a finished product;
  - a film should give the opportunity to link theory with practice and real life. Theoretical information should find confirmation in the film in the examples taken from life. A single film should be devoted to a single topic;
  - the rate of film presentation should provide complete assimilation within one viewing. Means of expression in the film should be subordinated to the main objective;
  - speech and music series should help the perception and understanding of the visual series. Visuals and narration should be linked together and present information in an understandable logical sequence of a portions-step method adapted to students' pace.

According to their purpose, audiovisual materials were to facilitate students' systematic scientific knowledge development, to foster their ability of working with information, to create their own system of perception and critical thinking, to develop cognitive activity, to improve the quality and effectiveness of pedagogical work. The forms of audiovisual materials were diverse: lectures, stories, interviews, dramatized presentation with the methods of literary theater, excursions to enterprises, museums. TV programs included a variety of cognitive tasks related to the proposed screen material. The main components of audiovisual materials were both teachers' spoken words and visual images.

Audiovisual materials were used to solve the specific goals of media education – deliver the basics of audiovisual art (types and genres of audiovisual media, audiovisual media function in society, audiovisual media language, audiovisual media history and culture). This idea was developed in Europe by Fransecky, Debes<sup>23</sup>, Alvarado, Boyd-Barrett<sup>24</sup> and Krucsay<sup>25</sup>. In Russian main research was carried out by Fedorov<sup>26</sup>.

Audiovisual imagery, a use of artistic expression methods, a flexible combination of words and images, allow for influencing students' left and right hemisphere development. Thus, audiovisual technologies and programmed learning can complement each other.

In Poland, the pedagogical specialization program includes a subject referred to as *Media education, Technical means of education support*, which contains among most important aims of preparing of prospective teachers – developing competences in the area of effective use of audiovisual technologies. Some universities, for example,

---

<sup>23</sup> R. Fransecky, J.L. Debes, *Visual Literacy: a Way to Learn – a Way to Teach*, Washington 1972.

<sup>24</sup> M. Alvarado, O. Boyd-Barrett, *Media Education. An Introduction*, London 1992.

<sup>25</sup> S. Krucsay, *Educating for the Media and the Digital Age*, Vienna 1999.

<sup>26</sup> A.V. Fedorov, *Media education in Russia: history, theory and methodology*, Rostov 2001.

the Warsaw University, develop a special Audiovisual Education and Media program (PEAM) for implementation at its own departments as well as outside (<http://www.come.uw.edu.pl/peam/>). The purposes and objectives of the PEAM program should meet the challenges of the Polish education market in the years 2012 to 2022. The program aims to change the rules prevailing on the market, to increase the efficiency of acquiring knowledge and skills, as well as to change young people behavior on the Web and change the rules of social communication in Poland and Polish citizens communication with the outside world (<http://www.come.uw.edu.pl/peam/>).

## **6. Integration of programmed learning and audiovisual learning**

The long path towards the formulation of scientific ideas and their wide practical implementation was associated with the development of information tools and technologies. This was also connected with the improvement of media and the dissemination of information products and materials. What is important is the fact that due to their lower cost, tools and technologies have become available for general educational practice and for individual students.

Consequently, it is important to explore the information tools and technologies development that has allowed combining the ideas of programmed and audiovisual learning, along with many other ideas of the later pedagogical practice.

Programmed learning started to be used in teaching practice at first as machineless methods ranging from card based tasks, and mechanical devices for reading information. For the purpose of programmed learning training materials were developed on various academic subjects with the learning management process built on the basis of presentation of educational material for students in form of special units corresponding to assimilation steps. In linear programs a step was understood as the smallest information unit in the process of elementary cognitive task solutions. In case of the wrong decision in the subsequent frame (card), the right information was presented that provided immediate error correction.

In branched programs learning tasks were more complex. After the right decision a student received confirmation and an indication of the next school assignment. In case of the wrong decision a student was provided with a short explanation of the error and instructions for re-doing the same or a similar task. As a result of programmed learning implementation a number of tutorials on various academic subjects were developed and used by different categories of students.

Depending on learning objectives, specific educational material characteristics, students' age, various mixed forms of programmed learning materials were developed. Such materials could be used with various training techniques, including television and personal computers. Such systems were called automated training systems.

Today some elements of programmed learning are still used, for example, automated control systems for students' knowledge; various types of simulators.

Important approaches based on elements of programmed learning include the following: creation of adaptive learning systems, problem-based learning, educational dialogue, human-machine interaction. It is important that the development and use of programmed learning has set new theoretical and practical problems of optimal control, provided more intensive use and creation of special training devices.

Examples of computer software, partly or largely using the principles of programmed learning can be found in different areas of knowledge: mathematics, physics, chemistry, history, linguistics, and many others. Automated training courses usually comprise a system of exercises for comprehension and retention of theoretical material. Standard operating modes of such courses include: theoretical material, training, control, and working with dictionaries.

Here is an example of working with one of the simulators in physics, which supports students in theoretical material comprehension and memorization. After each exercise, a student receives a message about the quality of his / her performance, the correct answer and (or) the theoretical material on the subject. There are two types of the simulator mode: the full mode and the selective mode (when a student fulfills a number of own exercises, selected randomly from the database). The control mode is designed for current or final control level of theoretical material mastering. There are two possible types of control: a student either can answer a number of questions that are randomly selected from a database, or receive pre-arranged questions. Glossaries of terms and concepts allow one to apply selectively (by term) to the modes of theory, simulators and (or) control. Information on a student's results is automatically recorded in a log file. The program management log allows for sorting information on various bases, and perform statistical analysis to identify "a difficult" and "an easy" training material.

An automated training course can be a part of an automated training system. An automated training system is an organizational and technical system for processing control of training sessions and implementing a human-computer complex, based on an adaptive dialogue between a user and a software package. The analysis of existing automated training methods allows defining a variety of an automated training course features. The following principles of automated training are applied in this case:

- knowledge development mode;
- knowledge control mode;
- expert-consulting mode;
- skills development mode;
- curricula forming mode with dialog elements.

This list shows that, along with other computer training features, programmed learning is still used, but on a more advanced technological level. An adaptive human-computer interaction model, which partially includes elements of programmed learning, can be built on a linear and a branched principle. The basis for the informational aspect can be formed

as a semantic network, a logical system, a frame structure, and a student model. For example, a variety of computer simulators for language skills development are functional tools for foreign language skills self-improvement.

The ideas of programmed and audiovisual learning, based on multimedia tools, have made possible to integrate into a single system the opportunities of programmed learning with step formation of mental actions and ideas of audiovisual learning with visualization tools, audio, artistic and imaginative methods of training materials presentation. Balanced use of programmed learning, audiovisual learning and multimedia applications in computer training programs have allowed to reach the planned educational effects of information technology. Such a hybrid approach in building multimedia learning systems requires a broad set of goals for knowledge, practical skills, and competencies formation.

The present phase of programmed and audiovisual learning implementation is associated with remote access to electronic educational resources by means of Intranet and Internet technologies.

### **Conclusion**

The integration of programmed learning and audiovisual learning has opened new horizons in the creation and widespread use of information systems and technologies in education. Connected to the cloud and mobile technologies, they form the basis for the functioning of new knowledge, public education systems on the one hand and form the basis for distance learning, e-learning and blended learning technologies on the other. Modern electronic courses, massive open online courses, designed for the simultaneous development of wide student audiences include a variety of elements. Among them there are tutorials and media content with actively developing group interaction technologies. Thus, through the integration of various educational means it is possible to create a prototype of knowledge society educational technology, assuming the life learning strategy with a comfortable, affordable training.

### **Acknowledgements**

The research leading to these results has received, within the framework of the IRNet project, funding from the People Program (Marie Curie Actions) of the European Union's Seventh Framework Program FP7/2007-2013/ under the REA grant agreement No: PIRSES-GA-2013-612536, IVF Grant Nr 11420137.

## Bibliography

- Alvarado M., Boyd-Barrett O., *Media Education. An Introduction*, London 1992.
- Bespal'ko V.P., *Programmed learning. Didactic principles*, Moscow 1971.
- Bordovskiy G.A., Noskova T.N., Stepanov A.A., *Developmental features of audiovisual technologies of education*, "Pedagogika" 1996, no. 4.
- Crowder N.A., *Automatic training by intrinsic programming*, [in:] *Teaching Machines and Programmed Learning*, ed. A.A. Lumsdaine, R. Glaser Teaching Machines, Washington 1961.
- Eigen L.D., *Applied Programmed Instruction*, New York 1962.
- Galperin P.Y., *Psychology of thinking and teaching about the gradual formation of mental actions. Studies of thinking in Soviet psychology. Introduction to Psychology*, Moscow 1976.
- Gonnet J., *Les medias et l'indifference. Blessure d'information*, Paris 1999.
- Fedorov A.V., *Media education in Russia: history, theory and methodology*, Rostov 2001.
- Fransecky R., Debes J.L., *Visual Literacy: a Way to Learn – a Way to Teach*, Washington 1972.
- Koffka K., *Principles of Gestalt psychology*, New York 1935.
- Kohler W., *Gestalt psychology*, New York 1947.
- Krucsay S., *Educating for the Media and the Digital Age*, Vienna 1999.
- Landa L.N., *Algorithmization of learning*, Moscow 1966.
- McLeod S., *Skinner – Operant Conditioning*, [www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html](http://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html) [10.06.2017].
- Pressman L.P., *Basic methods of application of screen-sound media in school*, "Pedagogika" 1979.
- Ryans D.G., Glaser R., Schaefer H.H., *Programmed Teaching*, "Journal of Teacher Education" 1961, no 12, p. 107–113, <http://dx.doi.org/10.1177/002248716101200124> [16.11.2014].
- Skinner B.F., *Programmed Instruction Revisited*, "Phi Delta Kappan" 1986, no. 68 (2).
- Skinner B.F., *Teaching Machines*, [in:] *Teaching Machines and Programmed Learning*, ed. A.A. Lumsdaine, R. Glaser Teaching Machines, Washington 1961.
- Stepanov A.A., *Psychological principles of didactics instructional television*, Leningrad 1973.
- Talyzina N.F., *Managing the process of learning*, Moscow 1975.
- Wertheimer M., *Gestalt theory*, "Social Research" 1944, no. 11.
- Wleklinski N., *Skinner's Teaching Machine and Programmed Learning Theory*, [http://people.lis.illinois.edu/~chip/projects/timeline/1954teaching\\_machine.html](http://people.lis.illinois.edu/~chip/projects/timeline/1954teaching_machine.html) [16.11.2014].



Tatyana Noskova

Tatyana Pavlova

Olga Yakovleva

Eugenia Smyrnova-Trybulska

### **Programmed and audiovisual learning – the stages of information technology implementation in the educational practice**

This article represents an overview of programmed learning and audiovisual learning. This aim will be achieved through the presentation of the historical stages of the implementation of information technology in educational practice. The concepts of Programmed learning are critically analysed from the behaviorism standpoint, while audiovisual learning concepts are presented from the point of view of Gestalt psychology. The summary of the 20<sup>th</sup> century European and Russian scientific research in the fields of programmed learning and audiovisual learning leads to the integration of these ideas into the concepts of distance learning, e-learning and blended learning within a life learning strategy.

**Keywords:** programmed learning, audiovisual learning, behaviorism, Gestalt psychology, media, multimedia, education.

*Translated by Eugenia Smyrnova-Trybulska*

### **Programowane i audiowizualne nauczanie – uczenie się: etapy implementacji technologii informacyjnej w praktyce edukacyjnej**

Artykuł przedstawia przegląd programowanego nauczania nauki i edukacji audiowizualnej jako historycznych etapów wdrażania technologii informacyjnych w praktyce edukacyjnej. Idee programowanego nauczania – uczenia się są krytycznie analizowane z punktu widzenia podstaw behawiorystycznych, a koncepcje uczenia się audiowizualnego wiążą się z psychologią Gestalt. Podsumowanie europejskiego i rosyjskiego badania naukowego z XX wieku w zakresie programowanego nauczania i kształcenia audiowizualnego prowadzi do włączenia tych idei do koncepcji uczenia się na odległość, e-learningu oraz nauki mieszanej (*blended learning*) w ramach strategii uczenia się przez całe życie.

**Słowa kluczowe:** programowane nauczanie, uczenie się audiowizualne, behawioryzm, psychologia Gestalt, media, multimedia, edukacja.

*Translated by Eugenia Smyrnova-Trybulska*



Lubomír Žáčok  
Alena Očkajová  
Matej Bel University, Slovak Republic

Milan Bernát  
Renáta Bernátová  
University of Prešov, Slovak Republic

## **VERIFICATION OF A NEW TEXTBOOK FOR THE “TECHNOLOGY” SUBJECT IN AN INNOVATED STATE EDUCATIONAL PROGRAMME**

### **Introduction**

The content of the subject matter is enriched by information connected to the relation of man to work, with the need to acquire basic work skills and habits in different work areas. Education in this area is heading towards creating and developing key competencies of students by leading them to objective learning of their surroundings, to the needed self-confidence, to a new attitude and values in relation to work of man, to technology and to the environment. Goals of technical education at elementary schools include cognitive, affective and psychomotor areas which need to be developed proportionally. Teachers in the educational process manage both technical and professional facts and make students acquainted with them. To reach the goal, they use appropriate teaching aids, both traditional and modern, as necessary. The information age has brought ICT technologies to the educational process, and they are opening new dimensions for it. Computer-aided instruction may change the traditional form of education from passive acquisition of information into an active discovery. Teachers cease to be only intermediaries of knowledge, but they become managers of the cognitive process of their students. Education using new forms with the help of ICT was relevant mainly to universities, which have a modern information infrastructure with a quick access to the Internet. Both secondary and elementary schools are beginning to use this type of education increasingly more. Literary teaching aids prepared in an electronic form represent an important element of the system of teaching aids. They represent a basic source of information which contains didactically compiled subject matter delimited by the curricula, prepared in line with didactic principles. The aim of our scientific study is to briefly characterize the process of developing an electronic textbook for the

“Technology” subject for the fifth grade in lower secondary education. We have also included outcomes of the performed pedagogical experiment focused on verification of an electronic textbook named *Technology for the 5<sup>th</sup> Grade of Elementary Schools*<sup>1</sup>.

## 1. Methodology of Research

When dealing with the topic of the scientific study, the goal of the authors was to characterize the reasons for developing and the importance of textbooks in technical education at elementary schools. In the empirical part, the authors are focused on the researched topic “To what extent the developed and applied electronic textbook effects students when performing better in the cognitive and psychomotor areas”. The authors have opted for corresponding methods to help them achieve the set objective. Main methods applied during review of expert and scientific studies included analysing the acquired knowledge and the development tendencies in the education system. In a pedagogic experiment we compared groups of students. In one group of students, instruction was carried out using traditional methods, and in another group of students, the instruction was carried out using a developed electronic textbook. A non-standardized didactic test was used to compare performances of the students. We have designed the didactic test according to Ivan Turek<sup>1</sup>. We have also discovered that the outcomes (performances of students) in the control and in the experimental groups are different and statistically significant.

## 2. Discussion

From 1 September 2015, innovated state educational programmes started to apply in the regional school system in lower secondary education. The “Technology” subject was also affected by the changes. Since textbooks for the “Technology” subject are still in short supply at elementary schools, we have decided to write an electronic textbook for students of the 5<sup>th</sup> grade at elementary schools as a part of the KEGA project 002UMB-4/2015. The electronic textbook named *Technology for the 5<sup>th</sup> Grade of Elementary Schools* is divided into three areas. The content of each area is composed of basic and extended subject matter. There are revision tasks at the end of each area. The textbook contains also projects which students deal with directly during school lessons or as a part of the assigned homework. A correctly developed electronic textbook gives students a free and easy access to information they need. When developing the electronic textbook, we met the below-stated requirements:

- understandability – the didactic text must be comprehensible;
- language correctness – all texts written by us are clear, professional, grammatically and stylistically correct and apposite;

---

<sup>1</sup> I. Turek, *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy 2*, Bratislava 1995, p. 90.

- high creative and graphic level – from the creative and graphic point of view, our texts are appealing and they enhance the aesthetic sense of students;
- ergonomic requirements – the text and illustrations are designed in such a way that students find their bearings easily in the electronic textbook.

### **3. Brief characteristics of the electronic textbook and of electronic texts**

The electronic textbook has its place in the system of literary teaching aids. Electronic text is an ordered set of understandable signs and format information capturing a string of ideas of its author. It is also very easy to transform electronic texts formally; during such transformation the sign system changes, but the content does not. Sign systems used by humans in the form of a text, image, sound and other combinations are automatically transformed into a digital system both when being saved in the computer and when exiting the computer. Data may then be transferred easily and at high speeds from one medium to another (e.g. from a hard disk to a CD-ROM or a Flash disk). Programmes enabling easy automatic content transformation are gradually developed, e.g. different kinds of text condensation with minimum information losses. Interactivity is demonstrated not only in the possibility of automatic search for text strings but also in the fact that each reader can work with a document based on the status of their knowledge basis and the choice of process alternatives and the reader has e.g. a possibility to communicate with the author. In addition, a full text method (full text, natural language processing) may be used in digitalized texts. Artificial intelligence may be used to recognize objects in digitalized images, etc. (e.g. when recognizing objects in aviation images). Electronic textbooks are characterized by easy and flexible manipulation with data and their files saved in the computer, what is demonstrated in any structuring or restructuring a text, image or a musical work. Contrary to traditional texts which worked with one type of data at a time, electronic texts enable to combine text, visual and acoustic data or video sequences and their simultaneous viewing in one device.

### **4. Pedagogical experiment**

We were trying to find out the extent in which the new Technology textbook will help 5<sup>th</sup> grade students or influence the degree of their acquired knowledge. Instruction in a control group (C) was carried out in a traditional manner (students did not work with the new textbook) and students in an experimental group (E) worked with the new textbook. After the end of instruction in the control and in the experimental groups we used a didactic test for both groups at the end of the natural pedagogical experiment. The didactic test was intended for 5<sup>th</sup> grade students at elementary schools. The didactic test was a non-standardized continuous NR test. We established the following hypotheses:

- **H<sub>0</sub>**: Results achieved in the non-standardized didactic test will be equal in the control and in the experimental groups.
- **H<sub>1</sub>**: As a result of instruction with the new textbook, respondents of the experimental group will perform better in the cognitive area compared to the control group where instruction will be carried out using traditional methods without the new electronic textbook.
- **H<sub>1.1</sub>**: We suppose that as a result of instruction with the new textbook, students of the experimental group will perform better in the “remembering” learning level compared to the control group students where instruction will be carried out without the new electronic textbook.
- **H<sub>1.2</sub>**: We suppose that as a result of instruction with the new electronic textbook, students of the experimental group will perform better in the “understanding” learning level compared to the control group students where instruction will be carried out without the new electronic textbook<sup>2</sup>.
- **H<sub>1.3</sub>**: We suppose that as a result of instruction with the new electronic textbook, students of the experimental group will perform better in the “specific transfer” learning level compared to the control group students where instruction will be carried out without the new electronic textbook.

The researched sample was composed of 5<sup>th</sup> grade students of elementary schools. We researched 1 control group consisting of 300 students and 1 experimental group consisting of 300 students. The control and experimental groups represented a sample with 600 students. A basic set included 40 elementary schools from all eight regions in the Slovak Republic. By drawing lots we randomly chose 16 (two schools from each region) elementary schools where the pedagogical experiment was being carried out. Students were randomly (by drawing lots) divided into two groups – an experimental and a control group. The control and the experimental groups were equal in terms of the number and the gender of students. The pedagogical experiment was conducted in the 5<sup>th</sup> grade of elementary schools, while none of the students had repeated any previous grade and the students were of almost the same age.

We focused on the structure of a non-standardized didactic test. We used a cognitive didactic Technology test (hereinafter referred to as “DT”) for the 5<sup>th</sup> grade of elementary schools.

As a second step we delimited a rough content of the DT. The rough content of our DT is as follows:

- man and technology;
- man an production in practice;
- utility and gift objects.

---

<sup>2</sup> Ibidem.

When preparing the non-standardized didactic test we followed Ivan Turek's principles. Our aim was that the didactic test covers the inspected subject matter in an even and representative manner, i.e. to achieve the highest content validity of the DT. We analysed specific goals. In our case specific goals are subordinated to general educational goals and they respect acquisition of key competencies of 5<sup>th</sup> grade students in Technology. We prepared a specification table (Table 1). The specification table determines the content on which the tasks of the DT should focus, their numbers and levels of acquisition of knowledge according to Niemierko's taxonomy of educational goals.

**Table 1. DT specification table**

Sequence number	Topics	Number of lessons		Total number of tasks		Number of tasks for:		
		absolute	%	absolute	%	remembering	understanding	specific transfer
1.	Man and technology	2	20.00	3	30.00	1	2	0
2.	Professions of craftsmen in the past and at present	2	20.00	2	20.00	1	1	0
3.	Product, creation of a simple product	2	20.00	3	30.00	1	1	1
4.	Sketch of a simple product	1	10.00	1	10.00	0	0	1
5.	Technical materials and tools for product manufacturing	3	30.00	1	10.00	1	0	0
<b>TOTAL</b>		10	100	10	100	4	4	2

In the step IV, we determined the form of DT tasks. We prepared both open and closed tasks for the DT. We prepared open (production and fill-in) tasks with brief answers. Closed tasks were mainly matching tasks and tasks with selection of correct answers. We proposed different tasks in our DT. When formulating them, we used the following pedagogic documents: textbook, national and school educational programme and written preparations for instruction units. We designed a bank of tasks for the DT from which we chose 10 tasks for the DT. We opted for a 10-minute test duration. Students had the least time for tasks where correct answers were to be selected. Tasks in which students were adding (creating) answers were more time-consuming. For these tasks, we increased the necessary test time to 1–2 minutes. We prepared two variants of DT tasks with different sequences of the tasks. We assigned weights of significance to the tasks, which may be seen in the Table 2. DT tasks are assigned weights of significance because not all tasks are always equal. It is always more valuable to understand something than only to remember it, and it is even more valuable to be able to apply what has been learnt than to understand it. We consider such differences when allocating the weights of significance. Tasks in the DT, in our case prepared based on

3 levels of acquisition of subject matter, which are solved only by remembering something, have been assigned the weight of significance 1, tasks with understanding have received the weight 2, and tasks focused on a specific transfer have been given the weight 3.

**Table 2. Weighing DT tasks**

Learning level	<i>Remembering</i>	<i>Understanding</i>	<i>Specific transfer</i>	<i>Non-specific transfer</i>
<i>Weight of significance</i>	1	2	3	4
<i>Task No.</i>	1,4,9,10	2,3,5,6	7,8	–

Since our DT contained fewer than 20 tasks, we proposed a comprehensive scoring of tasks in the DT. The Table 3 contains a detailed analysis of DT scoring.

**Table 3. DT scoring**

Task	Number of / scored / points	Description
1	0.5	0.5 point for the correct answer.
2	1	1 point for the correct answer.
3	1	1 point for the correct answer.
4	0.5	0.5 point for the correct answer.
5	4	0.5 point for each correct answer, max: 4 points.
6	2	1 point for correctly matching the answer, max: 2 points.
7	3	1 point for each correct answer, max: 3 points.
8	3	Max. 3 points for drawing a correct sketch.
9	0.5	0.5 point for the correct answer.
10	0.5	0.5 point for the correct answer.

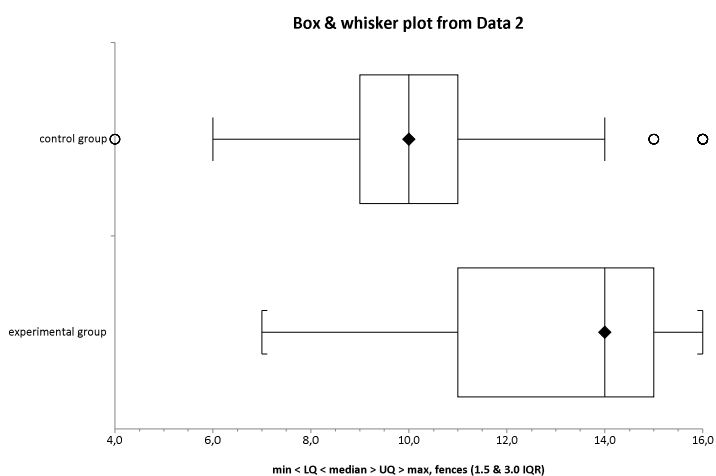


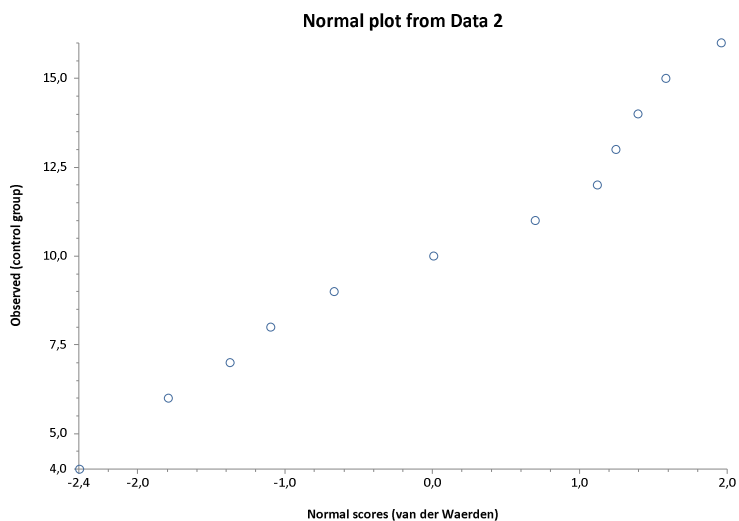
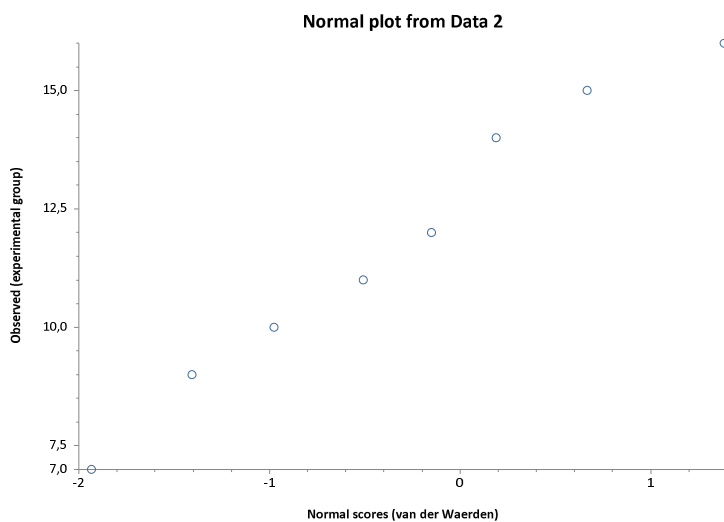
## 5. Statistical Verification of Research Hypotheses

**Table 4. Basic (descriptive) statistics**

Variables	control group	experimental group
Valid data	300	300
Missing data	0	0
Sum	3,032	3,812
Mean	10.106667	12.706667
Variance	5.145775	6.789922
Standard deviation	2.26843	2.605748
Variance coefficient	0.224449	0.205069
Standard error of mean	0.130968	0.150443
Upper 95% CL of mean	10.364402	13.002728
Lower 95% CL of mean	9.848931	12.410606
Geometric mean	9.847348	12.413884
Skewness	0.506633	-0.396087
Kurtosis	4.27024	2.092984
Maximum	16	16
Upper quartile	11	15
Median	10	14
Lower quartile	9	11
Interquartile range	2	4
Minimum	4	7
Range	12	9
Centile 95	15	16
Centile 5	6	8

**Chart 1. Median, quartile and variation range of the variables from the exit test in the 5<sup>th</sup> grade**



**Chart 2. Assessing the normality of accidental errors – chart of normality of residues in the control group****Chart 3. Assessing the normality of accidental errors – chart of normality of residues in the experimental group**

The below-stated text contains a calculation and a finding if there are statistically significant differences in performances of students of the control and the experimental groups and also in performances of students of the control and the experimental groups at the remembering, understanding and specific transfer learning levels.

**Table 5. Kruskal–Wallis test (total performances of students)**

<b>Kruskal–Wallis Test</b>
Variables: control group, experimental group
Groups = 2
df = 1
Total observations = 600
T = 135.169201
P < 0.0001
Adjusted for ties:
T = 138.111137
P < 0.0001

**Table 6. Kruskal–Wallis test (performances of students at the "remembering" learning level)**

<b>Kruskal-Wallis Test</b>
Variables: Control (remembering), Experimental (remembering)
Groups = 2
df = 1
Total observations = 600
T = 34.756023
P < 0.0001
Adjusted for ties:
T = 37,040276
P < 0.0001

**Table 7. Kruskal–Wallis test (performances of students at the “understanding” learning level)**

<b>Kruskal–Wallis Test</b>
Variables: Control (understanding), Experimental (understanding)
Groups = 2
df = 1
Total observations = 600
T = 36.473363
P < 0.0001
Adjusted for ties:
T = 37.802138
P < 0.0001

**Table 8. Kruskal–Wallis test (performances of students at the “specific transfer” learning level)**

<b>Kruskal–Wallis Test</b>
Variables: Control (spec. transfer), Experimental (spec. transfer)
Groups = 2
df = 1
Total observations = 600
T = 92.974445
P < 0.0001
Adjusted for ties:
T = 96,583817
P < 0.0001

## 6. Results of Research

We wished to know the performances of students in the didactic test. If they filled in the 5th grade didactic test correctly, 5<sup>th</sup> grade students could be awarded the highest gross score (GS) of 16 points. It is obvious from the descriptive statistics (Table 4) that 5<sup>th</sup> grade students of the experimental group mastered the subject matter more successfully than students of the control group. The calculated arithmetic average and the standard deviation were calculated in the reliability interval: lower interval: -95%, upper interval +95%. We may conclude from the average acquired from the measured researched sample that the calculated arithmetic mean for the experimental group is from the measurement reliability interval of 12.41 to 13.00, and for the control group, it is from the measurement reliability interval of 9.85 to 10.36. We have also found out that deviations of values from means are not so high, so we may state that the arithmetic means are more valid. The variation range is from 4 (minimum value) to 16 (maximum value). The Table 4 shows that the minimum

score awarded in the didactic tests for the 5th grade was 4 points and the maximum score was 16 points. The median calculated for the control group was 10 and for the experimental group 14. That is to say, half of students in the control group scored  $\leq 10$  points in the DT, and the other half of students scored  $\geq 10$  points in the DT. In the experimental group, a half of students scored  $\leq 14$  points in the DT, and the other half of students scored  $\geq 14$  points in the DT. Based on the descriptive<sup>3</sup> statistics, we may also state that the sharpness coefficient is not equal to zero, and we therefore conclude that the distribution of values is sharper (asymmetric) than the standard distribution of values.

We may also see in Chart 1 that the results achieved in the experimental group were better than in the control group. It is obvious from Chart 1 that the mean value of the set is equal to 10 in the control group and to 14 in the experimental group. The median is the mean value which divides a relevant sequence of values into two approximately identical halves. In the case of systemic division of values, the median is equal to the mean. In our case, we have found out that the calculated arithmetic mean and the median are not equal. We have measured a higher deviation of the median from the mean in the experimental group. The quartile range represents the area of mean 50% of values of the variables, i.e. from 6 to 14 in the control group and from 7 to 16 in the experimental group. That is to say, it represents a difference between the third and the first quartile (75<sup>th</sup> and 25<sup>th</sup> percentile). The quartile range is important for determining the so-called outliers. In our case, we have found out that there are few outliers beyond the (quartile range) interval in the researched set.

We analysed the values to find out if such outcomes are statistically significant. To be able to choose a correct analysis of values, we had to examine the assumption of standard distribution of likelihood of random errors first. We examined the assumption of standard distribution of likelihood of random errors using normality charts (Chart 2, Chart 3) and also by comparing variances of basic sets. The charts (Chart 2, Chart 3) are not clearly symmetric, and the calculated variances are not equal either. The residuum is the difference between an actual and an estimated value. In our case, residua have no standard distribution because the residua normality chart did not form a line, or, in other words, the form of standard likelihood charts is not acceptable (Chart 2, Chart 3). Chart 2 and Chart 3 indicate that the assumption of standard distribution of the basic set was not correct. Based on the discovered facts we decided to use a non-parametric Kruskal–Wallis test to find out the existence of statistically significant differences between the control and the experimental groups.

Since we compared the results of students from the control and the experimental groups, we are verifying the validity of the zero hypothesis by analysing the variance (using a non-parametric test, more particularly). We compared the results on the significance level of  $\alpha=0.05$ . The significance level is an expected likelihood of rejecting the zero hypothesis which we have determined before. In our case, the  $p$  value (calculated value) is the lowest

---

<sup>3</sup> J. Chajdiak, E. Rublíková, M. Gudába, *Štatistické metódy v praxi*, Bratislava 1994.

likelihood for rejecting the zero hypothesis determined based on results of selective finding. Therefore, we identify the two values with different symbols. The way how we may decide about the test result is to compare the  $p$  value and the  $\alpha$  significance level. The following rule applies<sup>3</sup>.

For the particular  $\alpha$  significance level:

- we are rejecting the zero hypothesis if  $\alpha \geq p$  value;
- we are accepting the zero hypothesis if  $\alpha < p$  value.

This form of testing is the fastest and the most comfortable if we have a computer available because most statistical programme systems calculate the  $p$  value. In this case, it is enough if we compare the  $p$  value with the  $\alpha$  significance level which we have determined, and we may decide about the test result very quickly and simply.

In our case, the measured  $p$  value is the lowest likelihood for rejecting the zero hypothesis determined based on results of selective finding. In our case, the calculated  $p$  value (Table 5) is lower than the  $\alpha$  value (0.05). The test statistics is in the area of rejecting the zero hypothesis. We are therefore rejecting the zero hypothesis and concluding that the achieved results are statistically significant in favour of the experimental group. Such finding is significant at the  $\alpha$  significance level of 0.05 (95%). To conclude, we may express significance of the  $H_1$  hypothesis, i.e. the  $H_1$  hypothesis has been proved correct with the significance level  $\alpha$  of 0.05 (95%). We were also finding out if there are statistically significant differences between the control and the experimental groups at the remembering, understanding and specific transfer learning levels. The calculated  $p$  value (Tables 6, 7, 8) is smaller than the  $\alpha$  value. We may state that the achieved results are statistically significant in favour of the experimental group at the remembering, understanding and specific transfer learning levels. Such finding is significant at the  $\alpha$  significance level of 0.05 (95%). The  $H_{1,1}$  -  $H_{1,3}$  hypotheses have been proved correct.

## 7. Conclusion

In general, we may state that textbooks or literary teaching aids have had their justified place in technical education in the current school system. Literary teaching aids are intended for students. Teachers use different sources of information to prepare for lessons, e.g. technical literature. Nowadays electronic textbooks and other electronic texts used in the educational process are very important, particularly thanks to several above-mentioned advantages. In our scientific study we have pointed out to the options of developing and preparing an electronic textbook for the “Technology” subject. Technology has its future in the educational process. The “Technology” subject included in lower secondary education develops not only students' knowledge but also skills which are very important and needed for young people to find jobs in the modern information society. The scientific study was written as a part of the 002UMB-4/2015 project: Developing modern textbooks and workbooks for technical subjects in lower secondary education.

## Bibliography

- Askerud, P., *A Guide to Sustainable Book Provision*, Paris 1998.
- Bloor et al., *A hypertext system employment related language to hearing – impaired school leavers*, "Computer & Education" 1992, 18.
- Cropley, A.J., *Creativity in Education and Learning*, London 2001.
- Chajdiak, J., Rublíková, E., Gudába, M., *Štatistické metódy v praxi*, Bratislava 1994.
- Hockicko, P., Krišťák, L., Němec, M., *Development of student's conceptual thinking by means of video analysis and interactive simulations at technical universities*, "European Journal of Engineering Education" 2015, vol. 40, issue 2.
- Krišťák, L., Němec, M., Danihelová, Z., *Interactive methods of teaching physics at technical universities*, "Informatics in Education" 2014, vol. 13., issue 1.
- Němec, M., Krišťák, L., Hockicko, P., Danihelová, Z., Velmovská, K., *Application of innovative P&E method at technical universities in Slovakia*, "EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education" 2017, vol. 13, issue 6.
- Meyer, J. P., Seaman, M. A., *A comparison of the exact Kruskal–Wallis distribution to asymptotic approximations for all sample sizes up to 1*, "Journal of Experimental Education" 2014, 81 (2).
- Turek, I., *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy 2*, Bratislava 1995.
- Žáčok, L., *Technika a pracovný zošit pre 5. ročník základnej školy*, Banská Bystrica 2016, CD-ROM.

Lubomír Žáčok  
Alena Očkajová  
Milan Bernát  
Renáta Bernátová

**Verification of a new textbook for the “Technology” subject in an innovated state educational programme**

The author of the scientific study characterizes options of correct preparation of an electronic textbook for elementary school students. The second part of the study describes a particular process of performing a pedagogical experiment with the aim to verify the designed and developed electronic textbook in the educational process.

**Keywords:** electronic textbook, student, technical education, technology.

*Translated by Lubomír Žáčok*

**Weryfikacja podręcznika do przedmiotu „technologia” w innowacyjnym państwowym programie edukacyjnym**

Autor prezentuje możliwości poprawnego przygotowania elektronicznego podręcznika dla uczniów szkoły podstawowej. W drugiej części zostaje opisany konkretny sposób przygotowywania eksperymentu pedagogicznego, którego celem jest weryfikacja zaprojektowanego i rozwiniętego podręcznika elektronicznego w procesie edukacji.

**Słowa kluczowe:** podręcznik elektroniczny, student, edukacja technologiczna, technologia.

*Tłumaczenie Barbara Popiel*



## RECENZJE

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (37), 2017  
Szczecin 2017

**Jeffrey Pfeffer**  
***Przywództwo. Mity i prawda***  
**przeł. B. Józwiak**  
**Dom Wydawniczy Rebis**  
**Poznań 2017, ss. 284**

Wiele (jeśli nie większość) publikacji dotyczących bycia liderem, przewodzenia, cech doskonałego menedżera czy szeroko rozumianego zarządzania zespołami porusza przede wszystkim kwestię stworzenia atmosfery zaufania (na linii szef – zespół, zespół – klient, klient – szef), wspierania przez lidera wszystkich członków grupy oraz każdego z osobna, umiejętności motywowania, odpowiedniego doceniania, inspirowania, sygnalizowania przyjaznego nastawienia. Szczególnie to ostatnie zostaje wyraźnie podkreślone przez niektórych autorów. W klasycznych już książkach Dale’a Carnegie’ego, *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi* oraz *I ty możesz być liderem*, hasła „prawdziwy lider” i „dobry przyjaciel wszystkich ludzi” wydają się wręcz synonimami. Piękną wizję, którą tworzy ten kierunek „managerologii”, można w skrócie opisać jako przestrzeń, w której wszyscy, od osoby zajmującej najbardziej podrzędne stanowisko aż po szefa szefów, widzą wspólną ideę firmy, wspólnie realizują kolejne cele, mają poczucie misji i sensu tego, co robią, a także czują się doceniani – można by nawet powiedzieć: „dogłaskani” – przez kierownika, dyrektora, prezesa. Szef zaś, jak na doskonałego menedżera przystało, kocha swoich podwładnych szczerze niczym rodzic, traktuje zaś poważnie i na równi niczym partner. Do takiej wizji, mniej lub bardziej wyraźnie sugerują różnorodne publikacje, dążą wszyscy, którzy chcą być dobrymi liderami; taką też wizję dobrzy liderzy realizują. Może nie zawsze udaje się to w stu procentach, ale to ideał, wspólny dla wszystkich, którzy zarządzali, zarządzają lub chcą zarządzać ludźmi. Wyjątki od reguły stanowią rzadkość i ani nie są pożądane, ani pochwalane, ani nagradzane. Sprawdzają się wyłącznie lub przede wszystkim metody i sposoby pozytywne, propagowane jako „przywództwo z ludzką twarzą”.

Niestety, jak stwierdza na początku i powtarza w kolejnych rozdziałach Jeffrey Pfeffer, wszystko to brzmi ładnie i na pewno byłoby bardzo miłe, gdyby było prawdą – jest jednak jedynie iluzją, którą wmawiają sobie managerskie grona na szkoleniach, warsztatach i spotkaniach. To mrzonka, do której każemy dążyć innym i nieraz sami dążymy, wkładając wiele wysiłku w to, aby nie zauważyć, jak bardzo nasze wyobrażenie o idealnym przywództwie oraz rzeczywistość się rozmiągają.

*Przywództwo. Mity i prawda* nie powstało, co warto od razu podkreślić, jako popis autorskiego cynizmu, kpina z managerskiego środowiska czy próba podważenia wartości, którą jest tak zwane „zarządzanie z ludzką twarzą”. Przedmowę otwierają następujące słowa: „Od czego zacząć przemianę świata, w którym jest zbyt wiele przywódczych porażek, zrujnowanych karier i toksycznych miejsc pracy? Od uznania faktów i zrozumienia, dlaczego znaleźliśmy się w takiej sytuacji. Dopiero wówczas możemy zacząć dokonywać tak bardzo opóźnionych postępów. Mity i inspirujące historie podnoszą na duchu, ale przy tym zniechęcają do wprowadzania zmian” (s. 7). To właśnie – obalenie mitów, które ładnie brzmią, jednak do niczego nie prowadzą (a nawet przeszkadzają), oraz pokazanie przykrej, lecz potrzebnej prawdy, bez której nie uda się zrobić kolejnego konstruktywnego kroku – stanowi cel autora.

Książka składa się ze wspomnianej już *Przedmowy* (w której mityczne historyjki o przywództwie Pfeffer porównuje do sytuacji z lat dwudziestych XX wieku, gdy stan praktyki i edukacji medycznej USA był bardzo niski, wskutek czego „w zasadzie każdy mógł leczyć, bo nie wymagało to zezwolenia”, s. 9), wstępu oraz ośmiu rozdziałów, poświęconych kolejnym szeroko rozumianym mitów przywódczym. Całość (poza standardowymi podziękowaniami dla bliskich i współpracowników) zamykają *Przypisy*, stanowiące dla zainteresowanych temat dodatkowe źródło bibliograficzne.

*Wstęp: Sprawy układają się źle – a oto wyjaśnienie, dlaczego* to bogate i dość przygnębiające zestawienie przykładów liderów, przede wszystkim tych pierwszoligowych, którzy, jak stwierdza autor, „niedopuszczalnie często zawodzą swoje zespoły, organizacje, społeczeństwo, a nawet samych siebie” (s. 13). Ta szczegółowa lista porażek zostaje skonfrontowana z popularnością branży służącej rozwojowi umiejętności przywódczych. Rozbieżność między promowanymi teoriami a praktyką, nieprecyzyjne kryteria oceny „dobrych” i „złych” liderów, różnica między oficjalnymi oczekiwaniami a tym, co naprawdę zostaje docenione lub rzeczywiście przynosi efekt – to wszystko sprawia, stwierdza Pfeffer, że kolejne kursy z serii „Jak być świetnym przywódcą” nie zdają egzaminu, a kolejni szefowie wielkich firm albo ich nie rozwijają, albo doprowadzają do bankructwa, albo tworzą wokół siebie wyjątkowo nieprzyjemną atmosferę (w żadnym zresztą wypadku nie przegrywają, bo nawet jeśli zostaną zwolnieni przed czasem, odchodzą z potężną odprawą, co być może jest jeszcze jedną przyczyną i jeszcze jednym skutkiem wymienionych powyżej problemów).

W rozdziale pierwszym, *Dlaczego inspiracja i mity powodują problemy*, Pfeffer rozprawia się z popularną w branży rozwoju umiejętności przywódczych ideą inspirowania. Bezlitośnie wykpiwa i obnaża wady tych oczekiwanych przez odbiorców – przyszłych lub do kształcających się managerów – inspirujących opowieści o inspirujących ludziach i zachowaniach. „Jeśli jesteś liderem, któremu zależy na zmianie warunków w miejscu pracy, [...] to z pewnością nie będziesz szukać inspiracji. Potrzebne ci są fakty, dowody i pomysły” (s. 51), zwraca uwagę autor. Przywódcze mity i bajki niosą ze sobą kilka konsekwencji: cynizm (z powodu nieprzystawalności praktyki do teorii), utrata pracy, nierealistyczne oczekiwania wobec siebie, wreszcie fakt, że inspiracje nie owocują zmianami, raczej je blokują.

Dwie proste rady, jakich udziela tu Pfeffer, brzmią: zrezygnuj z uprawiania kultu bohaterów – i przestań gonić za inspiracjami, które niczego nie dają.

Rozdział drugi, *Skromność: dlaczego liderzy jej nie przejawiają*, rozpoczyna prowokujące stwierdzenie: choć wszyscy głośno powtarzają, jak ważna jest u liderów skromność, to na co dzień mało liderów tę skromność wykazuje. Nie odmawiając skromności zalet, Pfeffer zwraca uwagę, że „brak skromności może być nawet lepszy” – czego dowodzą przytaczane przez niego i innych autorów przykłady. To właśnie brak skromności – bez względu na to, jak nam się ten fakt nie podoba – sprawia, że potencjalny lider zostaje zauważony i uznany przez tych, od których zależy jego awans, sukces, jego pięć minut. Fakt pozostaje faktem: krótkofalowo osoby nieskromne, za to ekstrawertyczne i widoczne, zyskują więcej. A właśnie ten krótki odcinek czasu wielokrotnie decyduje o zdobyciu stanowiska, podwyżki czy atrakcyjnego zlecenia.

Podobnie jak skromność, także autentyczność jest w przypadku liderów przereklamowana i nieefektywna. Nad „bezrefleksyjną autentycznością” pochyla się Pfeffer w rozdziale trzecim, *Autentyczność: źle rozumiana i przeceniana*, oraz w powiązanim z nim tematycznie rozdziale czwartym, *Czy liderzy powinni mówić prawdę – i czy to robią? W ważnych chwilach*, stwierdza autor bezlitośnie, „ostatnią rzeczą potrzebną liderowi jest „autentyczność” – przynajmniej rozumiana jako publiczne okazywanie prawdziwych uczuć” (s. 107). Dawanie upustu prawdziwym emocjom podważa profesjonalizm, autorytet i atrakcyjność lidera, z kolei kłamcy rzadko ponoszą konsekwencje swoich słów, a świadome kreowanie własnego wizerunku jako szefa albo wizerunku danego towaru jako najbardziej pożądanego na świecie niemal zawsze się zwróci, przynajmniej w jakimś stopniu. Ignorowanie tych faktów nie sprawi, że kłamstwo zniknie, przyczyni się jedynie do utrzymania *status quo*: teorie głoszone na temat przywództwa nadal będą nieadekwatne do rzeczywistości.

Do problemu braku autentyczności i obecności kłamstwa w biznesie (można by wręcz powiedzieć: biznesowego kłamstwa, zupełnie innej kategorii kłamstwa, której nie powinno się mierzyć zwykłą miarą stosowaną w relacjach międzyludzkich) powraca Pfeffer w rozdziale piątym: *Zaufanie: gdzie się podziało i dlaczego*. „Zaufanie jest godne uwagi głównie przez jego brak. A mimo to firmy nadal działają, podobnie jak ich liderzy, którzy najwyraźniej nie ponoszą zbyt wielu konsekwencji tego, że są niegodni zaufania”, czytamy w jednym z pierwszych akapitów (s. 157). Zaufanie to kolejny mit, którym – z pełną świadomością jego nierealności – bawią się wielkie koncerty i wielcy liderzy, by przyciągnąć klientów, przeforsować swoje racje na zebraniach albo zrealizować jakiś pomysł; zaufanie to mit, w który wierzą – w naiwnym przekonaniu o jego prawdziwości – ci wszyscy, którzy później zostają wykorzystani, oszukani lub odstawieni na boczny tor. Zaufanie w biznesie nie przynosi korzyści, za to brak zaufania ma sporo zalet – i w zasadzie jest pozbawiony konsekwencji. To kolejny fakt, którego nie chce widzieć wielu ludzi. Autor nie zaprzecza, że bycie godnym zaufania to rzecz piękna, chwalebna i w założeniu wręcz niezbędna dla dobrych liderów; lecz, jak wyjaśnia w ostatnich słowach tej części książki, takiej cechy „brakuje [...] większości liderów i większości przedsiębiorstw. Musisz zrozumieć, dlaczego, żeby nie dać się ponownie oszukać” (s. 178).

Poprzez pytanie *Dlaczego liderzy „jedzą” pierwsi*, stanowiące tytuł rozdziału szóstego, Pfeffer rozprawia się z ideą „przywództwa służebnego”, zgodnie z którym lider jest niczym kapitan statku: najpierw myśli o pasażerach (klientach) i załozde (współpracownikach), dopiero na końcu o sobie, a w przypadku zatonięcia schodzi z podkładu ostatni. To piękna wizja – i niestety, jak kilka poprzednich, zupełnie nieprzystająca do rzeczywistości. Realizacja takiej formy przywództwa jest możliwa, o ile wyraźnie wymaga tego dane stanowisko i tradycja panująca w firmie (a brak szanowania tej tradycji niesie za sobą konsekwencje). Nie ma natomiast co liczyć na sam szlachetny charakter liderów i na to, że przemówią do nich wzruszające inspiracje. Jak pokazuje szereg przytoczonych przez autora przykładów, nawet przerażająco nędzne warunki finansowe tysięcy pracowników nie powstrzymują wielu managerów wyższego szczebla przed przyznaniem sobie premii liczącej ładnych kilka zer. Nie jest to zapewne chwalebne – ale jest codziennie spotykane i należy być tego świadomym.

Rozdział siódmy, *Zadbaj o siebie*, to swego rodzaju ciąg dalszy rozdziału szóstego, dotyczy bowiem iluzji, że od pracodawców coś nam się „należy”. „Być może ci się wydaje – pisze Pfeffer – że coś ci się należy od pracodawcy z tytułu dobrej pracy i wkładu, jaki wniosłeś w przeszłości, ale większość pracodawców jest innego zdania. [...] organizacje non profit i instytucje państwowe troszczą się o siebie i swoje interesy – żeby przetrwać i prosperować” (s. 198). Zejdź na ziemię, mówi autor, i uświadom sobie, że firmy będą patrzeć na to, co możesz zrobić dla nich teraz i w przyszłości, z łatwością natomiast zapomną, co zrobiłeś w przeszłości. Bo nie przeszłość się liczy w biznesie, tylko terażniejszość i przyszłość. Liczenie na wzajemność, wdzięczność, wspaniałomyślność – cechy piękne i wartościowe – jest dla pracownika pułapką, którą sam pod sobą zastawia. Wprawdzie są przykłady firm i szefów doceniających dawny wkład i troszczących się o jutro pracowników – autor przytacza takie przykłady i nie kryje dla nich podziwu – lecz są to wyjątki, rzadkość, i ani nie ma gwarancji, że dostanie się pracę w takim miejscu, ani pewności, że kolejni przełożeni będą kontynuować tę tradycję. Jedyna sensowna rada w takiej sytuacji brzmi: „Zadbaj o siebie i wytrwale wypatruj tego, co dla ciebie korzystne, w organizacji, w której pracujesz” (s. 214). Oczekiwanie, że w starciu z pracodawcą lub systemem firmy uda się coś uzyskać dzięki odwołaniu do zobowiązań i wdzięczności, to duże ryzyko.

Na początku rozdziału ósmego, zatytułowanego *Naprawianie niedociągnięć przywództwa: potrafisz znieść prawdę*, Pfeffer przywołuje reakcję managerów, którzy wysłuchali kilku ze wspomnianych powyżej uwag. Na stwierdzenie „to takie przygnębiające” autor odpowiada: bardziej przygnębiający jest fakt, że tylu zdolnych menedżerów traci pracę, bo zostało do niej przygotowanych według zasad iluzorycznego „inspirującego przywództwa” i nie zna – lub nie chce znać – rzeczywistości. Ten zamykający całą książkę rozdział stanowi podsumowanie wcześniejszych wywodów i ich uzasadnienie. Pfeffer dokonuje tu swego rodzaju rozliczenia się z własnymi tezami: nie zostały postawione po to, by szokować i obrażać, nie służą też promowaniu cynizmu ani gloryfikacji złego postępowania liderów. Są to zwykłe stwierdzenia faktów – nieprzyjemne właśnie dlatego, że nieprzyjemne są fakty – a ich naj-

ważniejszym celem jest uświadomienie obecnym i przyszłym przywódcom, jak wygląda rzeczywistość, z którą będą się mierzyć. Autor nie neguje konieczności zmian pewnych zachowań, podkreśla jednak, że nie da się zmienić czegoś, o czym się nie wie lub nie mówi głośno. Poza liderami musi się też zmienić branża menedżerskich szkoleń, która powinna rozmawiać o tym, z czym naprawdę będzie się zmagać potencjalny lider, zamiast opowiadać baśniowe historie o nieistniejących krainach milusińskiego biznesu.

Jak Pfeffer stwierdza w zakończeniu, sam nie jest pewien, co mogłoby przezwyciężyć obecny kryzys przywództwa, wie natomiast, co z pewnością temu nie pomoże: nie pomogą „kolejne takie same inspirujące przesłania niemające oparcia ani w wynikach badań ludzkich zachowań przez nauki społeczne, ani w faktach na temat sytuacji w branży przywódczej. Koniec końców ludzie potrafią znieść prawdę, a im szybciej stawią jej czoło, tym lepiej dla wszystkich” (s. 251).

*Przywództwo. Mity i prawda* z pewnością nie jest lekturą łatwą ani przyjemną, za to zdecydowanie potrzebną, także polskiemu odbiorcy. Dyskurs dotyczący naszego rodzimego rynku pracy również wypełnia wiele narracji, które wpisują się w kategorię „inspirujących i mitotwórczych”. Podobnie jak zachodni liderzy i pracownicy, z lubością powtarzamy anegdoty o dziwactwach niektórych przywódców, nie dostrzegając za tymi historiami bardziej niepokojących zjawisk. Nieobce jest nam spoglądanie na rynek pracy przez różowe okulary zasady wzajemności, życzliwości i wdzięczności. Książka Jeffreya Pfeffera stanowi bardzo drastyczne rozbicie wielu zawodowych iluzji. Jej prowokujący charakter może mniej uważnego czytelnika doprowadzić do postawienia znaku równości między prywatnymi opiniami i wartościami autora a prezentowanymi faktami. Należy zatem ponownie podkreślić, że *Przywództwo. Mity i prawda* to nie pean na cześć nieuczciwości, egoizmu i dehumanizacji liderów, lecz rzetelny raport ukazujący rzeczywistość rynku pracy bez osłonek – nie po to, by tę rzeczywistość promować, lecz by pomóc się w niej odnaleźć dzisiejszym i jutrzejszym przywódcom. A także, warto dodać – by umożliwić zmiany. Bo zgodnie ze słowami autora zmiana jest możliwa dopiero tam, gdzie zna się prawdę, człowiek zaś jest w stanie tę prawdę znieść. *Przywództwo. Mity i prawda* powinno stać się obowiązkową pozycją dla każdego, kto chce skutecznie realizować się na rynku pracy – tym rzeczywistym, nie tym mitycznym.

Barbara Popiel

**Marilee Adams**

***Change your questions change your life: 10 Powerful Tools for Life and Works. Discover the power of question thinking***

**Berrett-Koehler Publishers, Inc., San Francisco  
California 2009, ss. 199**

Autorką książki *Change your questions change your life* jest doktor Marilee Adams, która założyła Inquiry Institute oraz opracowała metodę tak zwanego „myślenia pytaniami”. M. Adams doktoryzowała się w Fielding Institute w Santa Barbara w Kalifornii; wykłada na zaproszenie w Columbia University’s Learning & Leadership Group at Teachers College oraz w The National Defense University<sup>1</sup>. Jest adiunktem na American University’s School of Public Affairs oraz członkiem the Core Faculty, Certificates in Leadership Coaching, współsponsorowanym przez Adler International Learning i the Ontario Institute for Studies in Education of the University Toronto<sup>2</sup>. Ponadto pisze książki związane z profesjonalnym wykorzystywaniem sztuki zadawania pytań. Prowadzi wykłady, prelekcje i seminaria na temat opracowanego przez siebie narzędzia, jakim jest mapa wyboru. Narzędzie to oraz opisany w książce sposób myślenia w różnorodnych sytuacjach życiowych są niezwykle wartościowe dla nauczycieli przekazującymi uczniom wiadomości przydatne w dorosłym życiu.

Pierwsze wydanie tej książki ukazało się w Stanach Zjednoczonych w 2004 roku, na polskim rynku wydawniczym zaś w roku 2007, w przekładzie Anny Wojtaszczyk. Tytuł, który otrzymała polska wersja, brzmi: *Myślenie pytaniami*. Nie jest to dosłowne tłumaczenie, gdyż M. Adams zatytułowała swoją książkę *Change your questions change your life. 7 Powerful Tools for Life and Works. Discover the power of question thinking*, uważam jednak, że polska tłumaczka bardzo wnikliwie podeszła do treści i w tytule zamieściła nazwę będącą kwintesencją całej metody M. Adams. Na początku autorka mówiła o siedmiu pełnych mocy narzędziach zmieniających życie prywatne i zawodowe; w kolejnych wydaniach pojawiały się nowe propozycje. W najnowszej edycji z 2016 roku M. Adams przedstawiła aż dwanaście narzędzi oraz zmieniła trochę tytuł, który obecnie w oryginale językowej brzmi: *Change your questions change your life. 12 Powerful Tools for leadership, coaching, and life. Discover the power of question thinking*.

Książka została wydana starannie, w miękkiej okładce i formacie A5. Czerwona okładka z dużym znakiem zapytania przykuwa spojrzenie odbiorcy, a jednocześnie kieruje jego wzrok ku białym literom tytułu *Myślenie pytaniami* oraz zamieszczonej powyżej głównej sentencji, która towarzyszy całemu wywodowi: „Wielkie osiągnięcia zaczynają się od wielkich pytań”<sup>3</sup>. Każdy tytuł i numer rozdziału przedstawione są w formie graficznej drogi,

<sup>1</sup> M. Adams, *Myślenie pytaniami*, przeł. A. Wojtaszczyk, Warszawa 2012, s. 210.

<sup>2</sup> *About Marilee Adams*, Inquiry Institute, <http://inquiryinstitute.com/about/about-marilee-adams/> [27.08.2017].

<sup>3</sup> M. Adams, *Myślenie pytaniami*, op. cit., s. 23.

co niewątpliwie wiąże się z głównym przedstawianym przez autorkę narzędziem, którym jest mapa wyboru. W wersji graficznej zaprezentowano ją w rozdziale trzecim. W całej publikacji znajdują się tylko dwie ilustracje. Pierwsza to wspomniana mapa wyboru; druga również dotyczy tego narzędzia i stanowi ważny wycinek tak zwanego „pasa zmiany”, o którym jest mowa w rozdziale piątym. Z kolei w ramach możemy znaleźć najważniejsze prze-myślenia M. Adams, którym czytelnik powinien poświęcić szczególną uwagę, by dokładnie zrozumieć metodę stworzoną przez autorkę.

Książka w polskiej wersji językowej składa się z dziesięciu rozdziałów poprzedzonych przedmową, podziękowaniami oraz wstępem, w którym autorka ukazuje, jak jej historia akademicka wpłynęła na późniejsze opracowanie przez metody, której stosowania uczy teraz na swoich licznych wykładach, warsztatach i seminariach. Na końcu znajduje się *Zeszyt ćwiczeń do myślenia pytaniami*. Jest to dodatkowy rozdział, w którym zebrano wszystkie narzędzia przedstawione w książce. Cała metoda została zaprezentowana w bardzo starannie przemyślany sposób. Na przykładzie życia Bena Knighta czytelnik dowiaduje się, jak można stosować narzędzia wchodzące w skład metody „myślenia pytaniami”. Myślenie pytaniami jest praktyczną metodą, niezwykle skuteczną w życiu, a opracowane przez M. Adams propozycje pomagają w urzeczywistnianiu jej w każdej sytuacji. *Myślenie pytaniami* może służyć nauczycielom zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Publikację tę warto polecić wszystkim nauczycielom i wykładowcom, którzy pragną zaszczepiać w uczniach i studentach siłę do stawiania sobie możliwych do zrealizowania celów, ambitnych i jednocześnie realistycznych, oraz wzbogacać ich warsztat życiowy o umiejętności niezwykle ważne dla odnajdywania się we współczesnych złożonych sytuacjach życiowych. Jak pisze Lee Salmon: „Głęboki poziom zmiany, którego dotyka Marilee w swojej metodzie, zabiera nas przez zapytania do praktyki transformacji. Taka droga bycia może fundamentalnie zmienić to, kim jesteśmy, jak odnosimy się wzajemnie do siebie i w jaki sposób działamy oraz jaki świat wybieramy tworzyć. [...] Nowe pytania otwierają nowe możliwości”<sup>4</sup>.

M. Adams wskazuje na to, że jako dzieci zadajemy mnóstwo pytań, lecz wraz z wchodzeniem w dorosłe życie wyzbywamy się tej umiejętności, gdyż wychodzimy z założenia, że dojrzałość polega na udzielaniu odpowiedzi, a nie stawianiu pytań. Autorka książki *Change your questions, change your life* zauważa, że właściwie postawione pytanie jest pierwszym krokiem na drodze ku znalezieniu odpowiedzi. Zadawanie odpowiedniego rodzaju pytań może otwierać albo zamykać ludzki umysł. Opracowane przez M. Adams *Myślenie pytaniami* ukazuje, jak poprzez formułowanie odpowiednich pytań możemy zmieniać jakość życia, panować nad naszymi nastrojami, działaniem i emocjami oraz kontrolować ich efekty według własnego projektu. Są to umiejętności i narzędzia niezbędne przy budowaniu pozytywnych relacji z samym sobą i z ludźmi obecnymi w naszym życiu prywatnym oraz zawodowym. Odpowiedzi na pytania, które stawiamy, pociągają za sobą konkretne decyzje, decyzje zaś są drogą ku osiąganym wynikom – sukcesom bądź porażkom. Moc pytań po-

---

<sup>4</sup> L. Salmon, *Change Your Questions, Change Your Life Reviewed by Lee Salmon*, „Reflections” 2006, vol. 7, no. 2, s. 63–64.

szerza pole percepcji i sprawia, że człowiek może dokonywać nieporównywalnie mądrzejszych wyborów. Autorka przekonuje, że dopóki nie zmienimy pytań, będziemy kręcić się w kółko, powtarzając te same niesprawdzające się zachowania.

W pierwszym rozdziale książki poznajemy trudną sytuację życiową, w jakiej znalazł się główny bohater, Ben Knight. Równoległe zapoznajemy się z jego problemami w pracy i w domu. Dzięki temu bardzo łatwo każdy czytelnik może umieścić siebie i swoją sytuację życiową na miejscu postaci, którą posłużyła się autorka jako ogólnym przykładem, by zarysować tło sytuacyjne dla przedstawianej metody. Dwa kolejne rozdziały poświęcone zostały sposobowi, w jaki Ben dowiaduje się o metodzie myślenia pytaniami oraz o jej głównym narzędziu, czyli mapie wyboru. W każdej sytuacji człowiek stoi przed dwoma rodzajami zachowania: mechanicznym reagowaniem lub konstruktywnym wyborem. Autorka *Myślenia pytaniami* stwierdza, że gdy znajdujemy się w trudnej sytuacji życiowej, możemy korzystać z dwóch zbiorów pytań: A i B. Zbiór A zawiera następujące pytania: „Co jest we mnie nie tak?”, „Dlaczego znowu mi się nie udało?”, „Czy zawsze muszę zawodzić?”, „Z jakiego powodu znowu miałem pecha?”, „Czy porażka już zawsze będzie mi towarzyszyć?”, „Czy to moja wina? A może to wina...?”, „Dlaczego on / oni zawsze muszą coś zepsuć i są tacy nierozsądni? Dlaczego ona jest taka denerwująca?”, „Co powinienem zrobić, żeby ją przekonać i dowieść, że mam rację?”, „Po co się martwić?”<sup>5</sup>.

Natomiast zbiór B składa się z zupełnie innych pytań: „Jak mogę myśleć o tym inaczej?”, „Jak chcę się czuć?”, „Co jest w tej sytuacji pożytecznego?”, „Co się właściwie stało?”, „Co mogę się nauczyć i zyskać?”, „Co jest dla mnie ważne?”, „Co ta druga osoba myśli, czuje, potrzebuje?”, „Co jest możliwe?”, „Jaki mam wybór?”, „Co najlepiej teraz zrobić?”. Sytuacja jest taka sama, zmieniają się jedynie – lub też aż pytania – które sobie stawiamy. Dlatego każdy z tych zbiorów prowadzi człowieka inną drogą: osoby wyrokującej lub uczącej się. Droga osoby wyrokującej (na której jednostka stawia pytania ze zbioru A) jest automatyczną reakcją, obwinianiem siebie i innych, zakłada zawsze relację wygrany – przegrany. Natomiast droga osoby uczącej się (na której znajduje się człowiek, kiedy zadaje pytania ze zbioru B) jest refleksyjnym i przemyślanym wyborem, w czasie którego pytający koncentruje się na byciu skutecznym, efektywnym i poszukującym pozytywnych rozwiązań. Atmosfera jest zoogniskowana na relacji wygrany – przegrany<sup>6</sup>.

M. Adams podkreśla, że niezależnie od tego, czy jesteśmy świadomi, czy nie, ciągle stajemy przed decyzją, którą z tych dróg wybrać. Jeśli dana osoba pozwala, aby kierowały nią humory i negatywne nastroje, które pojawiają się na drodze wyrokującego, to nie jest w stanie pokierować czymkolwiek innym. Pojawia się mnóstwo wydarzeń, na które nie mamy wpływu i które dzieją się bez naszego przyzwolenia: korki w mieście, brzydka pogoda, zły humor szefa, choroba, nieodpowiedzialne zachowanie małżonka. Nie zawsze mamy możliwość wybrania sytuacji, w jakiej się znajdziemy, jednakże zawsze możemy wybrać, jak do tej sytuacji podejmiemy, jak będziemy chcieli się wobec niej czuć i jak się zachowamy.

<sup>5</sup> M. Adams, *Myślenie pytaniami*, op. cit., s. 49–75.

<sup>6</sup> Ibidem.



To świadomy wybór, umiejętność pokierowania samym sobą. Kroczenie drogą wyrokującego prowadzi nas prosto do tak zwanej jamy wyrokującego, która jest stanem frustracji, przygnębienia i poczuciem bezsilności.

W rozdziale piątym czytelnik dowiadyuje się, że zawsze można zmienić kurs i za pomocą pasa zmiany dostać się na drogę zgody i harmonii, jaką jest droga uczącego się. Pomagają nam w tym pytania ze zbioru B. Cały proces zaczyna się od uświadomienia sobie, na ile właśnie w tym momencie oceniam (siebie lub drugiego człowieka). Osąd, który dana jednostka niezbiec uważa za niepodważalny, blokuje ją. Wówczas człowiek skupia się na tym, żeby udowodnić, że ma rację. Gdy tylko to zauważy, może wziąć głęboki oddech i obudzić w sobie neutralnego obserwatora. Z takiej perspektywy jesteśmy w stanie zdystansować się i przejść do postawy zaciekawienia: jakie są fakty oraz jak można spojrzeć inaczej na zaistniałą sytuację? Takie podejście doprowadza nas do konstruktywnego wyboru i o wiele lepszego samopoczucia.

W kolejnych rozdziałach M. Adams zauważa, że tak jak uczymy się każdej umiejętności – jazdy na rowerze, pływania, czytania czy pisania – tak samo uczymy się myślenia pytaniami. Jesteśmy w stanie poprzez codzienne ćwiczenia wyrobić w sobie nawyk takiego postrzegania świata. Umiejętność przechodzenia ze stanu wyrokującego do uczącego się jest procesem ciągłym. Nikt nie ma możliwości nieustannie być na drodze uczącego się. To permanentny taniec umysłu, którym może zarządzać tylko jego właściciel. Akceptacja tego faktu pozwala na większą tolerancję wobec siebie i osób z naszego otoczenia, która sprawia, że mamy o wiele większe poczucie radości życia. Zmiana pytań prowadzi do przekształcenia sposobu myślenia, a modyfikacja sposobu myślenia to pierwszy krok do transformacji zachowań i osiągniętych rezultatów, co w konsekwencji zmienia ludzkie życie.

W rozdziale szóstym i siódmym autorka wyjaśnia, w jaki sposób jej metoda wpływa na komunikację międzyludzką i relacje interpersonalne. Kolejne części książki przeplatają się w taki sposób, że część z nich poświęcona jest życiu zawodowemu dziesiąty zawiera podsumowanie tego, jak się zmieniło życie głównego bohatera dzięki zastosowaniu rozwiązań opracowanych przez M. Adams. Swoje poglądy autorka przedstawia poprzez wypowiedzi innego bohatera, Josepha, który uczy Bena myślenia pytaniami. Z posłowia czytelnik dowiadyuje się, że dzieje Bena to tylko przykład, który powstał jako scalenie setek historii ludzi biorących udział w organizowanych przez autorkę wykładach i szkoleniach. Na końcu czytelnik znajdzie jeszcze ponadto informacje o autorce i o Inquiry Institute.

Warto, by środowisko związane z edukacją zwróciło uwagę na tę książkę. Obecnie kładzie się nacisk na ustawiczne uczenie się i zdobywanie nowych umiejętności, a ta pozycja niewątpliwie sprzyja budowaniu uczącego się społeczeństwa. Dzięki niej czytelnik może odkryć drogę do zdobycia bardzo praktycznych umiejętności sprawnego funkcjonowania w wielu życiowych sytuacjach. Propozycja M. Adams jest interesującym spojrzeniem na rozwiązywanie sytuacji konfliktowych i na prawidłową komunikację międzyludzką. Zdecydowaną zaletą jest przedstawienie wielu lat badań w bardzo przystępny sposób, tak by czytelnik mógł łatwo przejść od teorii do praktyki. Nauczyciele często borykają się z problemami w komunikacji z uczniami czy rodzicami. Książka *Myślenie pytaniami* może być pomocna, ponieważ w doskonały sposób odpowiada na potrzeby nauczycieli i wpisuje się

w zakres aktualnych zmagani wychowawców, może być też cenną pomocą dla uczniów. Ma dużą wartość uytilitarną i poznawczą.

Do przemyśleń nad opracowaną przez autorkę metodą zaprasza zawarta w książce refleksja: co by się stało, gdyby wiele tysięcy lat temu Nomadzi nie zadawali sobie pytania: „Jak możemy dotrzeć do wody?”, a postawiliby pytanie: „Co możemy zrobić, żeby woda docierała do nas?”<sup>7</sup>. Jedno pytanie, które mogłoby zmienić bieg historii. Tak samo metoda *Myślenia pytaniami* zmienia historie wielu ludzi uczestniczących w wykładach doktor Marilee Adams.

Julia Podwysocka

---

<sup>7</sup> Ibidem, s. 41.

## INFORMACJE Z ŻYCIA UCZELNI

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (37), 2017  
Szczecin 2017

### **Konferencja „WSPÓLNIE WSPIERAMY RODZINY – na styku teorii z praktyką”**

Konferencja „WSPÓLNIE WSPIERAMY RODZINY – na styku teorii z praktyką”, zorganizowana przez Wyższą Szkołę Humanistyczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie oraz Centrum Opieki nad Dzieckiem im. Konstantego Maciejewicza w Szczecinie, odbyła się 20 września 2017 roku w siedzibie WSH TWP. Spotkanie składało się z pięciu wystąpień. Magister Agnieszka Szablewska, kurator zawodowy, przedstawiła temat: „Kurator – wymaga czy pomaga?”; magister Krystyna Kubik, pedagog szkolny: „Rola pedagoga szkolnego we wspieraniu rodziny”; magister Alicja Szmeterowicz, asystent rodziny: „Rola asystenta rodziny w procesie wsparcia”; magister Teresa Lipko, wykładowca WSH TWP: „Wspólnoty samopomocowe w terapii rodzin z problemem uzależnienia”; magister Agnieszka Chułek, psycholog: „Specjalistyczna Placówka Wsparcia Dziennego jako element systemu wsparcia rodziny”. W konferencji uczestniczyli między innymi pracownicy miejskich ośrodków pomocy rodzinie i kuratorzy.

### **XVII Zachodniopomorski Festiwal Nauki**

W ramach XVII Zachodniopomorskiego Festiwalu Nauki, organizowanego przez Szczecińskie Towarzystwo Naukowe, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie przygotowała trzydniową ofertę wykładowo-warsztatową skierowaną do młodzieży i dorosłych. 21 września odbyły się dwa wykłady: „Zjawiska patologii społecznej pośród młodzieży szkolnej – w perspektywie badań na temat przemocy w szkole” doktora Marka Wosia oraz „Dopalacze, czyli środki zastępcze na rynku Polski” magistra Przemysława Mazka, a także warsztatowe spotkanie „Twórczość a resocjalizacja w praktyce”, prowadzone przez magister Teresę Lipko przy udziale kapitan Aleksandry Meller-Pruńskiej i kapitan Wioletty Łabędzkiej-Lewickiej z Oddziału Terapeutycznego Zakładu Karnego w Goleniowie.

22 września doktor Dorota Ciechanowska przeprowadziła warsztaty „Mapy myśli w uczeniu się”, doktor Sebastian Kaniewski zaś – wykład „Imigranci a przestępczość w Unii Europejskiej”.

23 września odbyły się dwa wykłady dla rodziców: „Współczesna literatura dla dzieci, czyli co pokazywać młodszemu i czytać starszemu” doktor Barbary Popiel i „Książka sama się czyta, czyli tajemnice szybkiego czytania” magister Agnieszki Onak, a także spotkania warsztatowe: „Jak poprowadzić domowe warsztaty teatralne dla dzieci?” magister Magdaleny Gardas-Wasilewskiej (dla rodziców) oraz „Komunikacja na uśmiech z plusem” doktor

Barbary Popiel (dla dzieci). Całe spotkanie zakończyły rodzinne zabawy rozwijające pamięć, wyobraźnię i koncentrację.

### **Festiwal Kół Zainteresowań Szkół Ponadgimnazjalnych „Moje Pasje”**

Z okazji Światowego Dnia Zdrowia Psychicznego członkowie Psychologicznego Koła Naukowego „Psyche” WSH TWP zorganizowali konferencję „Twoje Zdrowie w Twoich Rękach”, która odbyła się 25 października 2017 roku. Wystąpiło czterech prelegentów: doktor Ryszard Kamiński, Dyrektor Zachodniopomorskiego Instytutu Psychoterapii w Szczecinie – temat: „Kontakt i bliskość w procesie terapeutycznym”; magister Katarzyna Strojek, kurator specjalista rodzinny, kurator Sądu Rodzinnego w Szczecinie – „Instrumenty prawne wspomagające proces leczenia”; magister Magdalena Oleszak, pedagog – „Niestandardowe metody terapeutyczne”; magister Wioletta Lekszycka, certyfikowany specjalista terapii środowiskowej – „Kim jestem? Doświadczenie choroby a stawianie się sobą”.

### **Konferencja „Mediacja – niedoceniana metoda pozasądowego łagodzenia i rozwiązywania sporów”**

Konferencja „Mediacja – niedoceniana metoda pozasądowego łagodzenia i rozwiązywania sporów”, zorganizowana przez Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP w Szczecinie oraz Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej w Szczecinie we współpracy z Fundacją Porozumienia Społecznego i Integracji „Impuls” w Szczecinie, odbyła się 20 października 2017 roku. O zaletach mediacji w stosunku do postępowania sądowego mówił Marek Pietrasik, mediator oraz prezes Fundacji Porozumienia Społecznego i Integracji „Impuls” w Szczecinie. Beata Gęsior, dyrektor Kancelarii Fundacji, zaprezentowała wzrost liczby mediacji wykorzystywanych w sprawach sądowych w przeciągu ostatnich lat. Teresa Machus, dyrektor Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Pyrzycach, wyjaśniła znaczenie komunikacji międzyludzkiej w mediacji. Liliana Jędrzejewska, Sędzia Sądu Rejonowego II Wydziału Cywilnego Sądu Rejonowego Szczecin Prawobrzeże i Zachód, przedstawiła mediację z perspektywy sędziego. Po części teoretycznej nastąpiła część praktyczna, która składała się z dwóch symulacji dotyczących spraw cywilnych.

### **Szkolenie „Bezpieczni w służbie i pracy”**

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie oraz Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej w Szczecinie zorganizowały szkolenie „Bezpieczni w służbie i pracy”, które odbyło się 8 listopada 2017 roku i dotyczyło teoretycznej oraz praktycznej wiedzy z zakresu postępowania z agresywnymi i roszczeniowymi petentami. Szkolenie prowadzili: magister Katarzyna K. Kozłowska, psycholog Zakładu Opieki Zdrowotnej Medycyny Pracy Służby Więziennej w Szczecinie; magister Kamila Bogulas, psycholog z Komendy Wojewódzkiej Policji w Szczecinie; magister Małgorzata Gruszecka, prokurator z Prokuratury Rejonowej

w Goleniowie; porucznik Mariusz Dąbrowski, specjalista Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Szczecinie; Grupa Interwencyjna Służby Więziennej.

### **Konferencja „Praca – integracja”**

Konferencja „Praca – integracja”, zorganizowana przez Wyższą Szkołę Humanistyczną TWP w Szczecinie, Oddział Zachodniopomorski Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych oraz Fundację Inicjatyw Społeczno-Gospodarczych KOMES, odbyła się 16 listopada 2017 roku. Spotkanie dotyczyło aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych oraz związanych z tym kwestii psychologicznych, społecznych i finansowych. Przeprowadzono również rozmowy z praktykami, którzy mogli zainspirować i doradzić pozostałym uczestnikom sprawdzone sposoby skutecznych działań na rzecz wsparcia osób niepełnosprawnych na rynku pracy. Konferencja promowała nowy pilotażowy program Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych PRACA-INTEGRACJA, który ma na celu osiągnięcie przez przedsiębiorców 6% wskaźnika zatrudnienia osób niepełnosprawnych.

### **Granty Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty 2017**

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie wygrała konkurs na realizację szkoleń w ramach Grantów Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty 2017. Od końca września do końca listopada odbywały się szkolenia oraz konferencje. Działania skierowane do nauczycieli z powiatów: polickiego, gryfińskiego, kamieńskiego, goleniowskiego, stargardzkiego, pyrzyckiego, myśliborskiego, gryfickiego, łobeskiego i choszczeńskiego realizowano w Szczecinie, w budynku WSH TWP, natomiast dla nauczycieli z powiatów: kołobrzeskiego, świdwińskiego, drawskiego, wałeckiego, białogardzkiego, szczecineckiego, sławieńskiego, koszalińskiego oraz z Koszalina – w budynku Centrum Edukacji Nauczycieli w Koszalinie.

dr Barbara Popiel  
Dziekan Wydziału Nauk Stosowanych  
Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie



# ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 2 (37), 2017  
Szczecin 2017

Procedura wydawnicza obejmuje kilka etapów:

1. Artykuły do kolejnych numerów „Edukacji Humanistycznej” przyjmowane są w terminie wyznaczonym w zakładce CFP (*Call for Papers* – zaproszenie do publikacji) na stronie internetowej: <http://wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna/>
2. Teksty przyjmowane są w formie elektronicznej na adres: [redakcja@wshtwp.pl](mailto:redakcja@wshtwp.pl)
3. Każdy artykuł weryfikowany jest przez Redakcję pod względem:
  - a) zgodności jego treści z profilem tematycznym czasopisma,
  - b) zgodności struktury tekstu z zasadami metodologii nauk,
  - c) formalnym (dane do kontaktu z Autorem; tytuł, streszczenie tekstu i słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim; poprawność edycyjna).
4. Redakcja dokonuje wstępnej oceny merytorycznej tekstów. Na jej podstawie ostateczną decyzję o przekazaniu tekstów do recenzji zewnętrznej podejmuje Przewodniczący Rady Naukowej.
5. Artykuły, zaakceptowane podczas wstępnej oceny merytorycznej, trafiają do dwóch niezależnych Recenzentów (z różnych jednostek naukowych), którzy zajmują się problematyką poruszaną w tekście. Stosowana jest zasada *double-blind review*, co oznacza, że Recenzenci nie znają tożsamości Autora tekstu, a Autor nie zna tożsamości Recenzentów.
6. Do druku zostaną dopuszczone tylko te artykuły, które uzyskają obie opinie pozytywne. W sytuacjach spornych zostaje powołany trzeci Recenzent.
7. Recenzent w Formularzu recenzji formułuje wniosek dotyczący warunków dopuszczenia tekstu do wydania lub przyczyny jego odrzucenia.
8. Autor nanosi ewentualne poprawki zgodnie z uwagami Recenzentów i ponownie przesyła tekst do Redakcji.
9. Sekretarz redakcji wysyła do Autorów formularz umowy na przeniesienie praw autorskich. Wypełnienie oraz podpisanie umowy jest warunkiem umieszczenia tekstu w „Edukacji Humanistycznej”.
10. O przebiegu każdego etapu Autorzy są informowani na bieżąco przez Sekretarza Redakcji.
11. Teksty, które zostały dopuszczone do druku, przekazywane są do opracowania i korekty wydawniczej.

12. Po przeprowadzeniu korekty wydawniczej teksty przekazywane są Redakcji do wglądu. Po sprawdzeniu poprawności edytorskiej materiał poddany zostaje ponownej korekcie i przekazany do ostatecznego druku.

## WYMOGI EDYTORSKIE

Dane Autora (lewy górny róg pierwszej strony): imię i nazwisko oraz afiliacja.

Tytuł oraz podtytuły pogrubione.

Czcionka: Times New Roman 11 pkt.

Układ strony: marginesy 2,5 cm, interlinia 1,5.

Objętość tekstu powinna wynosić do 20 tys. znaków (ok. 10 stron).

Format: doc, docx, rtf.

### Przypisy dolne według zapisu:

L. Olszański, *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012, s. 26–39.

K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 9.

J. M. Zając, K. Rakocy, A. Nowak, *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 219–229.

### Bibliografia według zapisu:

Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28).

Olszański L., *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012.

Zając J. M., Rakocy K., Nowak A., *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.

### Abstrakt i słowa kluczowe:

Do artykułu należy dołączyć:

- abstrakt w języku polskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5).
- abstrakt i tytuł artykułu w języku angielskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5) oraz imieniem i nazwiskiem jego tłumacza.

Wszystkie materiały ilustracyjne: rysunki, zdjęcia, tabele, fotokopie, mapy, wykresy, wzory strukturalne powinny być dostarczone także osobno w formie plików graficznych.

Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania i opracowania edytorskiego nadesłanych tekstów.