

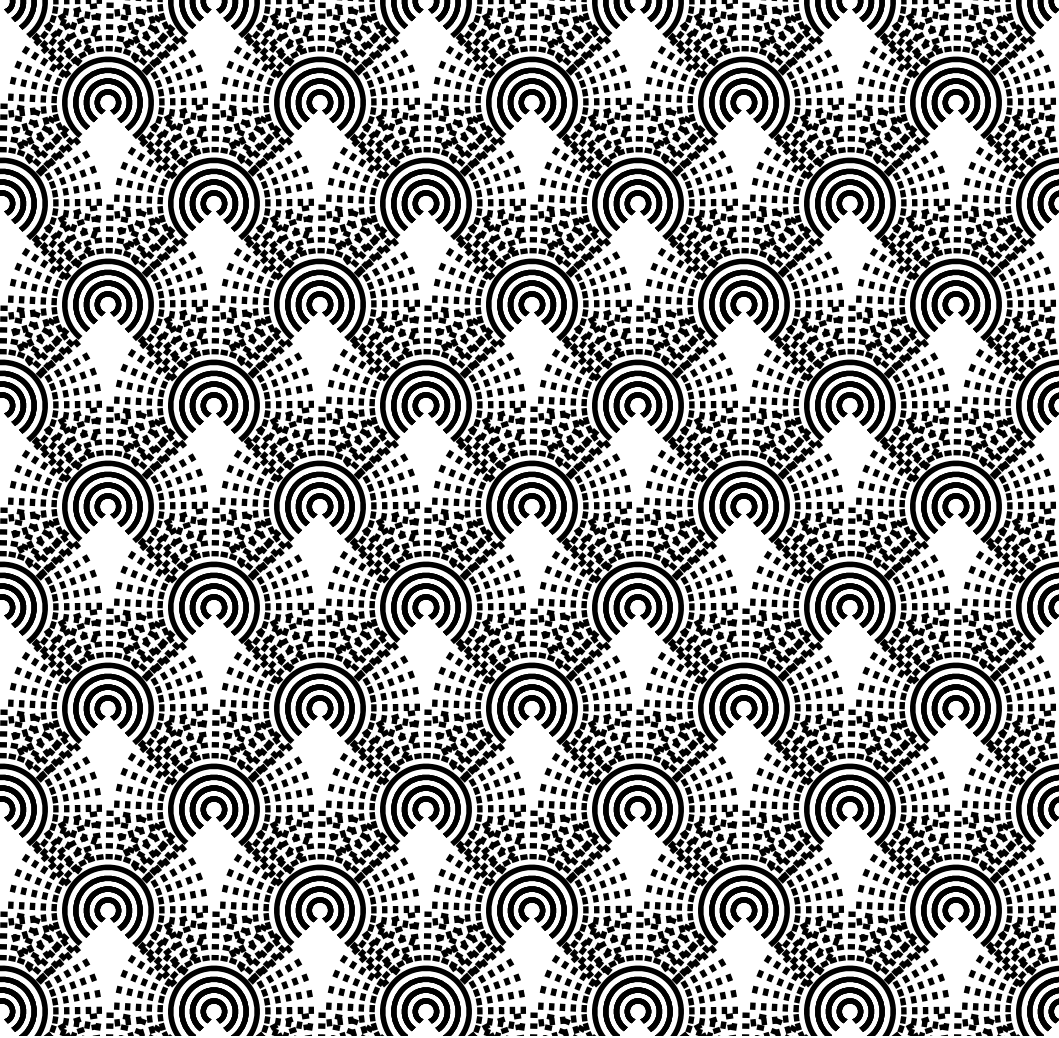


Relacje społeczne młodzieży

REDAKTOR
Mateusz Szast

5

Relacje społeczne młodzieży



WSPÓŁ-
CZESNE
PROBLEMY
WYCHO-
WANIA

5

Relacje społeczne młodzieży

REDAKTOR

Mateusz Szast

Warszawa 2023



Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu NdS/552407/2022/2022. Kwota dofinansowania 1 954 655,00 zł. Całkowita wartość projektu 1 954 655,00 zł.

RECENZENCI

dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent, prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Franciszka W. Wawro, prof. PANS, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Chełmie

KOREKTA JĘZYKOWA Małgorzata Sagan, Sławomir Błach

SKŁAD Tomasz Smółka **OKŁADKA** Szymon Strużyński

ILUSTRACJE tingey injury law firm [unsplash] s. 65, minator yang [unsplash] s. 115,
jan antonin kolar [unsplash] s. 123, olav ahrens rotne [unsplash] s. 139, nathan dumlaio
[unsplash] s. 147, jakob rosen [unsplash] s. 205, frompasttofuture [unsplash] s. 221

© **COPYRIGHT** by Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023

ISBN 978-83-67385-56-5

ISBN 978-83-67385-59-6 [ebook]

WZÓR CYTOWANIA Szast, M. (red.). (2023). *Relacje społeczne młodzieży*.

Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

SERIA Współczesne problemy wychowania, t. 5

REDAKTOR SERII dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. IBE

WYDAWCA Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Spis treści

MATEUSZ SZAST	Słowo wstępne	7
MAREK A. MOTYKA	Problem dehermetyzacji więzi międzyludzkich	11
PIOTR DOMERACKI	Umiejętność przyjmowania drugiej osoby	27
ARTUR LIS	O oddawaniu tego, co komuś się słusznie należy	59
ŁUKASZ SZWEJKA	Młodzi społecznie zaangażowani	71
IGOR ZALEWSKI	Bóg wie, co tam się dzieje	81
ANNA DUDA-MACHEJEK	Potrzeba słuchania i bycia wysłuchanym	85
MATEUSZ SZAST	Rola informacji zwrotnej	103
DOROTA K. KUNCEWICZ	O komunikacji opartej na kontekście	107
JAROSŁAW JĘDRYSIK	Gdy drugi myśli inaczej	121

ZDZISŁAW BARSZEWICZ	Śmiechem poprawiać obyczaje	129
MARZENA CHROST	Ku dojrzałości społecznej	133
PIOTR T. NOWAKOWSKI	Na drodze do usamodzielnienia	145
TOMASZ GOSZTYŁA	Okazywanie współczucia	153
MARIUSZ GAJEWSKI	Problem odrzucenia rówieśniczego	167
MAREK REMBIERZ	Relacje i więzi <i>versus</i> potrzask kolektywizmu	179
ANDRZEJ ŁUKASIK	Budowanie i podtrzymywanie relacji w bliskich związkach	183
EWA SOKOŁOWSKA	O przyjaźni	199
DARIUSZ S. KUNCEWICZ	W poszukiwaniu „drugiej połowy”	213
JAROSŁAW HOROWSKI	Przebaczenie i pojednanie	227
BOGDAN WIĘCKIEWICZ	Gdzie te dobre maniery?	241
LESZEK GALAROWICZ	O potrzebie wdzięczności	245
	Przesłanki dla praktyki wychowawczej	251

Słowo wstępne

Tytuł znanej książki autorstwa Thomasa Mertona pt. *Nikt nie jest samotną wyspą* przywołuje na myśl istotną rolę wspólnoty i relacji społecznych w ludzkim życiu. Rodzina, środowisko szkolne, grupa rówieśnicza, wspólnota parafialna, centrum kultury, klub sportowy, sąsiedzi z bloku, pobliski sklep, współpasażerowie w autobusie, osoba napotkana podczas spaceru w parku – to zaledwie parę mniej lub bardziej oczywistych przykładów świadczących o tym, że człowiek nie funkcjonuje w społecznej próżni. Wśród wspomnianych środowisk wyróżniamy takie, które odgrywają kluczową rolę w socjalizacji i wychowaniu młodego człowieka. Takim środowiskiem jest w pierwszym rzędzie rodzina, bez której małe dziecko skazane byłoby niemalże na niebyt, później zaś – środowisko szkolne.

Jednak życie stawia przed młodym człowiekiem również dalsze zadania rozwojowe. W wieku wczesnonastoletnim, okresie testowania i poszerzania obszarów własnej wolności, nastolatek sprawdza, na ile może sobie pozwolić, usiłuje wyznaczone przez dorosłych granice poddawać próbie i je przesuwać, domagając się rozsądnych uzasadnień ich ustanowienia. Mówi się potocznie o buncie nastolatka, którego przyczyny są związane z gwałtownymi zmianami w mózgu i burzą hormonów, co również dla samego młodego człowieka stanowi nie lada wyzwanie. Rezultatem są doświadczane przez niego problemy

z samokontrolą i skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych. Zdarza się ponadto, że dana osoba przeżywa autentyczny bunt i stawia opór rodzicom, zwłaszcza gdy dostrzeże u nich rozdźwięk między zachowaniem deklarowanym a praktykowanym.

Nie jest jednak prawdą, że rodzice przestają być dla młodych ludzi osobami znaczącymi. Chcą być po prostu traktowani jako partnerzy w dyskusji, a nie wciąż jak małe dzieci, którym zakazywano pewnych rzeczy. Niemniej faktem jest, że okres adolescencji wiąże się z separacją od rodziców. Nie oznacza ona odcięcia się od nich, lecz głęboką przemianę dotychczasowej relacji, która służy uzyskaniu autonomii i niezależności. Naznaczone jest to dylematem bliskości do rodzica i jednoczesnym oddalaniem się od niego – młody człowiek z jednej strony potrzebuje tej relacji, z drugiej zaś artykułuje wyraźnie swe potrzeby. Kluczowym elementem tego etapu rozwoju jest zawiązywanie relacji pozarodzinnych. Współpraca, rozwiązywanie konfliktów, komunikacja to niektóre z umiejętności, które są wprawdzie bardzo ważne tu i teraz, ale okażą się takimi również w życiu dorosłym. Doświadczenia nabyte w tym okresie i popełnione błędy przygotowują młodego człowieka do przyszłych ról społecznych.

Dodatkowe wyzwanie wiąże się z tym, że współczesny świat zdaje się stawać w poprzek tendencji młodzieży do rozwoju społecznego i niemały w tym udział mają, paradoksalnie, nowe technologie informacyjne z mediami społecznościowymi na czele. Chodzi o rozpowszechniony trend indywidualizmu skłaniający człowieka do uwalniania się od jakichkolwiek zależności i więzi grupowych, samemu decydując o przyjęciu określonego modelu życia. Zgodnie z zasadą dyferencjacji, dochodzi do zróżnicowania opcji życia indywidualnego i społecznego. Następuje nierzadko przesunięcie aktywności do obszaru prywatności, co wiąże się z oddzieleniem jej od publicznej sfery życia. Jednostkę cechuje z jednej strony poczucie wolności, z drugiej zaś – staje ona przed perspektywą istotnych wyborów, w tym wiążących się ze sferą życia małżeńsko-rodzinnego.

Wspomniany indywidualizm dotyczy emancypacji od tradycyjnych zależności, zwłaszcza więzi wspólnotowych, na czele z rodziną. Jak wskazuje Zbigniew Bokszański, mamy też do czynienia z emancypacją

społeczną i ekonomiczną, w świetle której status społeczny związany jest nie tyle z rodziną pochodzenia, co głównie z osobistym wysiłkiem na płaszczyźnie edukacji i pracy. Kolejny rodzaj emancypacji obejmuje uwolnienie się od określonego miejsca, a znajduje to wyraz w popularnej współcześnie mobilności. Jest jeszcze emancypacja w zakresie kultury, co wiąże się z osłabieniem związku z instytucjonalnie przekazywanymi wartościami na rzecz kreowania osobistych opinii rozpowszechnianych własnymi kanałami, jak również emancypacja moralna, która przejawia się w zaniku zobowiązań w stosunku do innych osób lub środowisk. Odrębnym wymiarem indywidualizmu jest też autonomia odznaczająca się samodzielnym określaniem zakresu osobistych decyzji i działań. Kluczowym czynnikiem jest tutaj kryterium samorealizacji.

W tle prowadzonych rozważań kryje się liberalizm będący w rzeczy samej koncepcją indywidualistyczną. W swej skrajnej postaci liberalizm zakłada, że każdy musi dbać sam o siebie, bo to od niego zależy jego przyszłość. Nie można nikomu narzucić, aby postępował tak, jak nakazuje mu społeczność. Ma on żyć według tego, co uzna za słuszne. Następstwem indywidualizmu jest konsumpcjonizm stawiający na pierwszym planie zaspokajanie osobistych potrzeb człowieka, zarówno materialnych, jak i niematerialnych. Tyle że nastawienie indywidualistyczne skutkuje nierzadko życiem w pojedynkę, pozbawionym poczucia wspólnoty i trwałych relacji oferujących wsparcie w codziennym życiu.

Zarysowane powyżej procesy indywidualizacji stwarzają określone wyzwania w zakresie funkcjonowania młodego człowieka, budowania jego tożsamości i zawiązywania więzi społecznych. To rodzi określone zapotrzebowanie, którego nie można pozostawić bez odpowiedzi, a niniejszy tom wychodzi temu naprzeciw.

O REDAKTORZE:

dr Mateusz Szast, socjolog, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie,
ORCID 0000-0001-5677-6471, KONTAKT: mateusz.szast@up.krakow.pl

Problem dehermetyzacji więzi międzyludzkich

Więzi społeczne stanowią zasadniczy warunek istnienia wszelkich grup społecznych ¶ Jakość więzi z otoczeniem jest zazwyczaj skorelowana z jakością więzi z samym sobą: samoocena, rozumieniem swych potrzeb i możliwością ich realizacji, poczuciem tożsamości, które wyłaniają się i utrwalają pod wpływem nabywanych doświadczeń ¶ Stan więzi społecznych coraz częściej bywa opisywany jako kryzysowy, wskazywany jest rozpad więzi, ich ograniczenie.

SŁOWA KLUCZOWE: społeczeństwo, więzi społeczne, wspólnota, relacje.

Wprowadzenie

Stwierdzenie, że więzi społeczne stanowią zasadniczy warunek istnienia najmniejszej nawet grupy społecznej, wydaje się truizmem, jednakże z pojęciem więzi łączy się tak wiele konotacji, że precyzyjne jego zdefiniowanie stanowiło zarówno w przeszłości (Malikowski, 1979), jak i współcześnie (Sorys, 2021) niebagatelny dylemat dla analityków relacji społecznych. Stanisław Ossowski (1947), badający nadodrzańskie społeczności, wyróżniał łączące je więzi narodowe i regionalne,

w których utrzymaniu istotną rolę pełniły przynależność etniczna i religijna, poczucie solidarności z własną gromadą i wspólne z nią doświadczenia. Jan Szczepański więziami określał „zorganizowany system stosunków, instytucji, środków kontroli społecznej, skupiający jednostki, podgrupy i inne elementy składowe zbiorowości w całość zdolną do trwania i rozwoju” (1970, s. 239). Paweł Rybicki (1979) kategoryzował więzi, dzieląc je na naturalne, zrzeszeniowe i stanowiące, różnicowane pochodzeniem i pokrewieństwem, dobrowolnością i nakazem w ich kreowaniu. Piotr Sztompka (1997) analizował więzi moralne, których składowe: lojalność, zaufanie i solidarność doświadczały kryzysu spowodowanego przemianami kulturowymi.

Pojęcie więzi społecznej jest terminem ugruntowanym w polskiej myśli socjologicznej, a w literaturze obcojęzycznej określanym najczęściej jako identyfikacja, integracja, spójność bądź solidarność (Muskala, 2008). Tematyka więzi występowała w refleksjach Herberta Spencera i Henriego de Saint-Simona wyróżniających przymus i współdziałanie jako czynniki organizujące społeczeństwa (por. Szacki, 2023), Ferdinanda Tönniesa (2008) badającego wspólnoty i stowarzyszenia, Émila Durkheima (1999) określającego je mianem solidarności organicznej i mechanicznej, a także wielu badaczy, zbyt licznych, aby ich prze-myślenia chociażby wspomnieć w ograniczonym liczba znaków tekście. W anglojęzycznych publikacjach można się spotkać z terminem *social bond*, określającym relacje więziotwórcze zachodzące między jednostkami i grupami (Davis, Taylor i Cohen, 2015; Lee i Lok, 2012; Tunçgenç, van Mulukom i Newson, 2023). Często jednak anglojęzyczny odpowiednik więzi kojarzony bywa z Durkheimowską solidarnością (Muskala, 2008).

W poniższym opisie podjęto się próby przedstawienia uwarunkowań sprzyjających kreowaniu więzi, wszelkich czynników wspierających ich utrwalanie, jak również tych powodujących ich nietrwałość, kruchość, atomizację. Podstawą rozważań był przegląd publikacji autorów eksplorujących tematykę więzi, uzupełnieniem zaś – refleksje zarówno po ich przeczytaniu, jak też wynikające z badań własnych realizowanych w ostatnich latach.

Budowanie więzi społecznych i ich znaczenie

Zasadniczą cechą ludzkiej egzystencji jest ukierunkowanie działań jednostki w stronę innych osób, które stanowią dla niej środowisko życia, pomagają zaspokajać potrzeby i realizować wyłaniające się cele, stwarzają możliwość wglądu we własną tożsamość. Kluczem prawidłowego rozwoju społeczeństwa są dobre relacje społeczne realizowane w sprzyjających, ugruntowanych moralnie warunkach, których kształtowanie i wzmacnianie jest jednym z głównych zadań socjalizacji (Marianański, 2020) określanej jako złożony proces uczenia się, poprzez który człowiek staje się członkiem danej społeczności (Szacka, 2003). Głównym efektem socjalizacji jest uspołecznienie, którego celem jest wytworzenie emocjonalnych więzi między jednostką a społecznością, wspólnych uczuć, poczucia jedności zbiorowej, od których siły zależy stopień synchronizacji działań jednostki i podejmowanych przez nią wyborów z normami przyjętymi w danej społeczności (Marody i Giza-Poleszczuk, 2004). W procesie tym istotną rolę pełni przywiązanie do społeczności, w której jednostka dorasta. John Bowlby (1982) określał je jako instynktowną, głęboką, emocjonalną więź uczuciową pomiędzy dzieckiem a osobą dla niego najbliższą, od której to więzi zależne będą przyszłe relacje społeczne.

Travis Hirschi, autor teorii kontroli społecznej, uważał, że członkowie danego społeczeństwa posiadają wspólny dla wszystkich system norm i wartości, których respektowanie oparte jest właśnie na więziach jednostki ze społeczeństwem. Według Hirschiego, więzi te konstruowane są przez cztery powiązane ze sobą czynniki: przywiązanie, zaangażowanie, zaabsorbowanie oraz przekonanie, które sprzyjają respektowaniu norm przyjętych w danej grupie, podjęciu działalności konformistycznej obligującej do przestrzegania obowiązujących reguł, pełnieniu określonych ról społecznych i realizacji zadań przypisanych tym rolom, chroniąc jednocześnie przed podejmowaniem zachowań sprzecznych z normami respektowanymi w danej społeczności (Hirschi, 1969). Słabym więziom w rodzinie przypisuje Judith S. Brook fundamentalne znaczenie w podejmowaniu przez jej członków zachowań ryzykownych. Autorka wraz z zespołem badaczy ustaliła czynniki

sprzyjające prawidłowym relacjom między dzieckiem i rodzicami, za które uznano akceptację przez rodziców powszechnie respektowanych wartości, wychowanie oparte na miłości i wsparciu emocjonalnym, kontrolę rodzicielską, dostosowanie społeczne i dojrzałość emocjonalną matek. Wprawdzie ramy tej perspektywy, nazywanej teorią interakcji rodzinnych, zostały ustalone podczas wyjaśniania psychospołecznych aspektów sięgania po narkotyki, jednak zwracają one uwagę na istotne znaczenie więzi kształtowanych w okresie dorastania (Brook i in., 1990).

Każdy z etapów życia można nazwać więziotwórczym. Między dzieckiem a rodzicami więzi kształtują się poprzez powtarzający się cykl zaspokajania sygnalizowanych przez dziecko potrzeb (Kornas-Biela, 2017). W wieku szkolnym rolę więziotwórczą pełni wspólne przebywanie z rówieśnikami, np. w trakcie zabawy sprzyjającej doświadczaniu przyjemnych doznań, ale przede wszystkim łączącej emocjonalnie i duchowo (Gawlik, 2009). Budowanie więzi polegających na zaufaniu stanowi zasadniczą strategię kreowania lojalności między pracownikami danej organizacji (Biesaga-Słomczewska i Iwińska-Knop, 2012). Poczucie więzi z narodem jest kształtowane poprzez podania i legendy tłumaczące pochodzenie danej społeczności, istotne historyczne okoliczności związane z utrzymywaniem swej tożsamości, pielęgnowanie rytuałów związanych z tymi sytuacjami, poczucie wspólnej przeszłości, jedności i bezpieczeństwa (Borowiec, 2007).

Ponadto, jakość więzi z otoczeniem jest zazwyczaj skorelowana z jakością więzi z samym sobą: samooceną, rozumieniem swych potrzeb i możliwością ich realizacji, poczuciem tożsamości, które wyłaniają się i utrwalają pod wpływem doświadczeń nabywanych od wczesnego dzieciństwa do adolescencji (Krupa, 2013), a także w dorosłości. Osoby osamotnione często pochodzą z rodzin, w których występowały deficyty relacyjne, brak poczucia przynależności, wsparcia i niska spójność – właściwości niezbędne w kształtowaniu poczucia wartości i zdolności nawiązywania emocjonalnych relacji z innymi (Sendyk, 2011).

Więzi zatem nie kształtują się mimowolnie, ale stanowią rezultat wielokrotnie powtarzalnych, spójnych moralnie oddziaływań sprzyjających budowaniu tożsamości i poczucia przynależności, a opartych na fundamencie zaufania, poczucia bezpieczeństwa, świadomości wsparcia.

Dehermetyzacja więzi i jej przyczyny

Tempo przemian technologicznych, gospodarczych, społeczno-obyczajowych i politycznych zachodzących w XXI wieku jest nadzwyczaj dynamiczne. Przeobrażeniom ulegają sposoby komunikowania się, więzi rodzinne i partnerskie, sposoby pracy, uczestnictwo w życiu politycznym, relacje międzyludzkie uznawane wcześniej za trwałe fundament życia społecznego, a szybkość tych przemian i ich mechanizmy nierzadko utrudniają rozumienie zachodzących transformacji. Stan więzi, będących fundamentem społeczeństwa, coraz częściej bywa opisywany jako kryzysowy, wskazywany jest rozpad więzi, ich ograniczenie (Marody i Giza-Poleszczuk, 2004), zwraca się uwagę na postępujące wielowymiarowe pęknięcie więzi społecznych zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zbiorowym (Silver, 2007).

Badacze społeczni w opisach zachodzących przemian relacyjnych posługują się współcześnie pojęciem „dehermetyzacja”, używanym dotychczas w inżynierii mechanicznej, astronautyce bądź medycynie lotniczej, a określającym celowe lub przypadkowe rozszczelnienie bezpiecznej przestrzeni prowadzące do niekorzystnych dla organizmu rezultatów. O ile w naukach technicznych dehermetyzacja (dekompresja) jest zjawiskiem zazwyczaj związanym z zagrożeniem (Kłós, 2020), to w naukach społecznych pojęcie to stosowane bywa zarówno do opisu przemian mogących prowadzić do wystąpienia ryzykownych konsekwencji, jak i do szeroko rozumianego rozwoju społecznego. Za dehermetyzację więzi uważa się zatem rozszczelnienie relacji rodzinnych, związków małżeńskich i relacji międzypokoleniowych (Wysocka, 2013). Deficyty kultury relacji interpersonalnych, przyjaznych stosunków międzyludzkich, dbałości o normy i reguły są uznawane za pokłosie

dehermetyzacji społecznej (Jędrzejko i Szwedzik, 2018). Dehermetyzacja kultury narodowej jest przyjmowana jako nieuchronny rezultat przemian rzeczywistości kulturowej ery informatyzacji (Kisiel, 2012), z kolei dehermetyzacja umysłów to proces zachodzący przy użyciu środków komunikacji interpersonalnej sprzyjający zmianie kategoryzacji świata społecznego (Awdiejew, 2014). Ze względu jednak na podjętą eksplorację deficytów relacyjnych pozostałe ujęcia pominięto, skupiając się na ustaleniu tych przyczyn dokonujących się przeobrażeń, które mogą budzić niepokoje.

W dekadach przełomu tysiącleci – określanych przez Zbigniewa Baumana (2012) mianem płynnej nowoczesności – więzi międzyludzkie traktowane są zazwyczaj z niechęcią, ponieważ mogą stanowić potencjalne zagrożenie autonomii jednostki. Wszelkie zobowiązania wierności zapowiadają przyszłość obciążoną ciężarem ograniczających swobodę powinności i brak możliwości skorzystania z potencjalnych okazji wchodzenia w nowe związki. Perspektywa wiązania się na całe życie napawa lękiem i bywa z gruntu odpychająca. Pluralizm oraz płynność norm i postaw stanowią swoisty kalejdoskop okoliczności, z którymi jednostka próbuje się mierzyć. W trudnym do zrozumienia chaosie różnorodność dyskursów dających wiele możliwości odnosi się m.in. do związków z bliskimi i do przekształceń sfery intymności – relacje pomiędzy partnerami charakteryzuje swoboda, epizodyczność, niepewność i egoizm (Giddens, 2010). Ponowoczesny relatywizm sprzyja powstawaniu związków otwartych, weekendowych, związków bez zobowiązań dających zarówno komfort podtrzymywania relacji, jak i poczucie zupełnej wolności (Motyka, 2017). „Nasilają się procesy indywidualizacji, niosące za sobą cyrkulację przelotnych ról i statusów, poczucie silnej ambiwalencji moralnej, niebezpieczeństwo głębokiego rozkładu wartości, norm i więzi między ludźmi” (Mariański, 2014, s. 92).

Jednym z ponowoczesnych symptomów są dylematy tożsamości. Dysponująca wielością wyłaniających się wzorców jednostka konstruuje swą tożsamość z mieszaniny proponowanych elementów; pluralizm społeczny implikuje pluralizm jednostki, w którym osobowość bywa kreowana przez wytwory kultury popularnej (Motyka, 2017).

Więzi międzyludzkie bywają kształtowane przez postaci ze świata szeroko rozumianej kultury; celebrytów, muzyków, influencerów prezentujących się w mediach społecznościowych. Nie można, oczywiście, zaprzeczyć pozytywnym wpływom treści rozpowszechnianych za ich pośrednictwem, zwłaszcza postawom sprzyjającym zdrowemu stylowi życia, ekologii, edukacji, realizacji pasji i zainteresowań. Jednak w tyglu proponowanych postaw znajdują się również burzące więzi zachowania patologiczne: patostreaming, ksenofobia, zachęcanie do samobójstw, przemocy, używania środków psychoaktywnych. Wskazywane przez obserwatorów zagrożenia relacyjne znajdują potwierdzenie w prowadzonych badaniach: negatywne postawy i zachowania wzbudzają zainteresowanie – zwłaszcza wśród adolescentów – i często, na zasadzie modelowania, bywają one naśladowane (Łoś, 2014; Motyka i Al-Imam, 2021).

Kolejnym zjawiskiem, zdecydowanie niekorzystnym pod względem budowania więzi oraz ich utrzymywania, jest atomizacja życia społecznego. Jest to proces wyraźnie obecny zarówno w społeczeństwie globalnym, jak i lokalnych społecznościach, polegający na świadomej bądź nieświadomionej izolacji grup społecznych, gdzie jednostki koncentrujące się na własnych celach życiowych za wszelką cenę dążą do ich realizacji kosztem dotychczasowych więzi z innymi (Cudak, 2012). Proces ten przenosi się również na funkcjonowanie rodziny, w czym niebagatelny udział mają media, a co wyraża się m.in. w bezwiednej koncentracji jej członków na włączonym bez przerwy telewizorze, który nierzadko wyznacza rytm codziennego życia. W rodzinach coraz częściej można zaobserwować zaniedbywanie takich wartości jak pielęgnowanie więzi, stałość uczuciowa, wspólne organizowanie i spędzanie czasu, wykonywanie obowiązków. Każdy zajmuje się realizacją własnych potrzeb, a rodzinne spotkania są organizowane niemal wyłącznie podczas świąt. Zdarza się także, że i wówczas do nich nie dochodzi (Nowakowski, 2005). Silna tendencja do indywidualizacji członków rodziny sprawia, że subiektywne potrzeby przedkładane są ponad dobro wspólne, relacje ulegają spłyceniu bądź zanikowi, rodzinny dom staje się wygodnym miejscem, z którego można wyruszyć w celu realizacji własnych projektów (Buliński, 2007), a w przypadku poniesionej

porażki powrócić dla zebrania sił i ponownego przygotowania się do jego opuszczenia.

Obserwatorzy następujących po sobie pokoleń zgłaszają różnice w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji między osobami pochodzącymi z tej samej grupy, jak i trudności międzygeneracyjne. Przedstawiciele pokolenia Y (urodzeni w latach 80. i 90. ubiegłego wieku) mimo posiadania kontaktów i znajomych na całym świecie – do czego zdecydowanie przyczynił się rozwój internetu – bywają uznawani za osoby z deficytem umiejętności interpersonalnych niezbędnych w tworzeniu głębszych, bardziej angażujących i czasochłonnych więzi (Zalewska, 2021). Relacje „twarzą w twarz” stanowią jeszcze normę w tej grupie, jednak jest to już pokolenie skoncentrowane na oczekiwaniach i samorozwoju. Na trudności relacyjne u współczesnych trzydziesto- i czterdziestolatków składają się m.in.: podążanie za pracą, która poszukiwana jest bardziej jako realizacja pasji niż jako pragmatyczny środek do zaspokajania potrzeb, budowanie własnej marki, która pozwoli na wyróżnianie się w otoczeniu, niekończące się samodoskonalenie, a w rezultacie koncentracja bardziej na sobie niż na związkach, które mogą uniemożliwić zaspokojenie tych potrzeb (Nast, 2017).

Następujące po nich pokolenie Z (osoby urodzone po 2000 roku) wydaje się jeszcze bardziej doświadczone brakiem umiejętności relacyjnych. Przedstawiciele tego pokolenia są uznawani za osoby zależne, nieśmiałe, o słabej kondycji psychicznej, których więzi z rówieśnikami są najczęściej budowane za pośrednictwem portali społecznościowych. Wychowani przez nadopiekuńczych rodziców bywają określanii mianem „płatków śniegu”, co z jednej strony definiuje demonstrowane przez przedstawicieli tej grupy poczucie wyjątkowości, a zarazem sygnalizuje niską kondycję psychiczną, emocjonalną kruchość pojawiającą się w sytuacjach związanych ze zmianami, krytyką, nadwrażliwością wobec opinii z zewnątrz. Brak porozumienia między pokoleniami Y i Z powoduje, że młodzi mają trudności z radzeniem sobie w sytuacjach kryzysowych, a rodzice nie wiedzą, jak do nich dotrzeć, nie rozumieją ich wewnętrznego świata, nie potrafią mówić ich językiem. To pokolenie osób cierpiących z powodu depresji, lęków, samookaleczeń, samobójstw i zaburzeń odżywiania (Zalewska, 2021).

Z badań przeprowadzonych w niemal dwóch tysiącach szkół w całej Polsce na próbie ponad 184 tys. uczniów wynika, że stan psychiczny młodego pokolenia jest wysoce niepokojący. W sytuacjach stresowych ponad 80 proc. respondentów nie potrafi znaleźć rozwiązań. Cierpią m.in. z powodu poczucia samotności życiowej i braku akceptacji samych siebie. Co trzeci z nich ma podejrzenie depresji, czterech na dziesięciu (39,2 proc.) myślało o odebraniu sobie życia, niemal co piąty (18,6 proc.) planował samobójstwo, a co dziesiąty (9 proc.) przyznał, że taką próbę już podejmował (Dębski i Flis, 2023). Odwołując się do klasyka – kiedy słabną więzi jednostki ze społeczeństwem, wtedy zachodzi najwyższe prawdopodobieństwo podjęcia przez nią decyzji o odebraniu sobie życia (Durkheim, 2006).

Wielu autorów wskazuje na przejęcie funkcji więziotwórczych przez współczesne media, zwłaszcza internet, który dla przedstawicieli wspomnianego pokolenia Z stanowi rzeczywistość, w której się urodzili i dorastają. Funkcjonują oni równolegle w świecie realnym i wirtualnym, w którym częściej nawiązują relacje interpersonalne, zamieszczają treści dotyczące życia osobistego, są zależni od pojawiających się na łamach portali społecznościowych opinii na swój temat. Przebywanie w tym kreowanym przez siebie wirtualnym świecie koliduje jednak z funkcjonowaniem w „realu”. Skupianie się na profitach osiągniętych w mediach społecznościowych sprawia, że zaniedbują oni więzi z otaczającymi ich ludźmi (Garwol, 2022).

Nadużywanie współczesnych mediów bądź utrata kontroli nad korzystaniem z ich właściwości mogą być przyczyną stopniowego rozluźniania się więzi między członkami rodziny: „media stają się wrogiem komunikacji w rodzinie, gdy jej członkowie pograżają się w medialnym transie. Nie ma wtedy czasu na rozmowę, wymianę myśli, uczuć i przekazywanie wartości” (Nowakowski, 2005, s. 383). Postępujący rozwój techniczny, w wyniku którego ponad trzy czwarte osób powyżej 15. roku życia posiada smartfon, przy czym wśród osób poniżej 44 lat odsetek ten wynosi nawet 90 proc., sprawił, że urządzenie to jest w zasięgu niemal każdego (Cichowska i in., 2020). Z założenia posiadacze smartfonów mieli się za ich pośrednictwem łączyć ze sobą, jednak obserwacje przynoszą niepokojące wnioski. W badaniach

przeprowadzonych w 2015 roku wśród użytkowników smartfonów ustalono, co prawda, że kontakty z osobami odległymi uległy intensyfikacji, jednak z osobami z najbliższego otoczenia zostały znacznie ograniczone. Smartfony w marginalnym stopniu służą spajaniu społeczności lokalnych i nawiązywaniu nowych znajomości, korzystanie z nich sprzyja odcinaniu się od innych ludzi, ich ignorowaniu, komunikacja ogranicza się bardziej do wymiany informacji niż dyskusji, a rozmowy są pozbawione tematów abstrakcyjnych (Juchniewicz, 2015).

Ograniczenia w bezpośrednich kontaktach społecznych spowodowane obostrzeniami wprowadzonymi dla powstrzymania pandemii COVID-19 również przyczyniły się do obniżenia jakości więzi międzyludzkich. Pogorszenie relacji rówieśniczych i osłabienie interakcji społecznych zostały uznane za najbardziej powszechne zmiany zaobserwowane w życiu młodych ludzi w trakcie trwania pandemii (Myszka-Strychalska, 2022). Ponadto, jako negatywne pokłosie pandemicznej izolacji młodych dorosłych zaobserwowano w tej grupie spadek umiejętności interpersonalnych (Branquinho, Gómez-Baya i de Matos, 2020), załamanie relacji z rówieśnikami (Długosz, 2020), pogorszenie relacji w związkach (Izdebski, 2022). Utrata kontaktu ze znajomymi i nienawiązywanie nowych relacji, zerwanie dotychczasowych przyjaźni (Bertogg i Koos, 2022), ale także osłabienie więzi między uczniami, pracownikami i obywatelami to wysoce niepokojące popandemiczne doniesienia (Reyes-García i Molina-Ortiz, 2022), których konsekwencją jest doświadczanie samotności, załamanie poczucia afiliacji, dezorientacja, ograniczenie zaufania, stany depresyjne (Długosz, 2020; Györi, 2023; Myszka-Strychalska, 2022).

Odrębnym czynnikiem wprowadzającym zmiany w dotychczasowe relacje są działania wojenne między Rosją a Ukrainą, które stały się przyczyną antagonicznych stanowisk przedstawicieli różnych krajów. Przyniosły one jednak równocześnie zacieśnienie więzi między Polakami a Ukraińcami (Scovil, 2022) i ta ostatnia informacja wydaje się wносить nieco optymizmu w ten niepokojący obraz międzyludzkich relacji.

Refleksje końcowe

Biorąc pod uwagę przywołane publikacje, można przypuszczać, że wizerunek współczesnych więzi społecznych wydaje się stanem, o którym w niedługim czasie – korzystając np. z nomenklatury medycznej – będziemy twierdzić, że jest w stanie atrofii, bądź znajdziemy inne drastyczne porównania mniej lub bardziej spektakularnie określające ich jakość. Obserwowane deficyty relacyjne są o tyle konsekwencją międzypokoleniowych trudności w nawiązywaniu więzi, o ile umiejętności te nie miały dobrego podłoża do ukształtowania. Nabywa się je przy pomocy modelowania, a kiedy brakuje prawidłowych modeli, korzysta się z modeli dostępnych, nie zawsze prawidłowych, jednak dających naśladowującym poczucie afiliacji, pozwalających kreować „ja” jednostki, nie zawsze uznane za prawidłowe bądź oczekiwane społecznie (Bandura, 1977). Rolą dorosłych zawsze było przekazywanie właściwych wzorców zachowań następującym po nich pokoleniom i taka transmisja wciąż jeszcze ma miejsce, może poza środowiskami dysfunkcyjnymi, w których obserwowane nieprawidłowości są konsekwencją splotu wielu czynników.

Zdaniem autora niniejszego tekstu, sytuacja jednak nie jest dramatyczna. Nawet płynna nowoczesność stwarza szanse odpowiedzialnego kształtowania życia. Więzi pielęgnowane w rodzinie nie dadzą się łatwo zrelatywizować, raczej mogą sprzyjać modelowaniu prawidłowych wzorów relacji na kolejne pokolenia. Rozsądne korzystanie z nowych technologii posiada szereg zalet, łącznie z więziotwórczymi możliwościami pozwalającymi na nawiązywanie bądź podtrzymywanie relacji rodzinnych, partnerskich, naukowych, międzynarodowych, rozwojowych. Również pandemiczne akcje wolontariuszy, wszelkie zbiorowe zrywy pomocowe oraz postawy Polaków wobec uciekających przed wojną Ukraińców, pokazują, że ludziom nawzajem na sobie zależy i to są chyba jedne z donioślejszych manifestacji współczesnych relacji międzyludzkich.

Stan więzi społecznych zależy jest od działań każdej jednostki, a podstawowymi działaniami chroniącymi dotychczasowe więzi są pamiętać o innych, nie tylko w dniach dla nich uroczystych, empatia,

rozmowy z najbliższymi zamiast wspólnego wielogodzinnego siedzenia – czasem przed kilkoma monitorami jednocześnie, a przede wszystkim własna inicjatywa. Człowiek jest istotą społeczną (Arys-toteles, wyd. 1996), dehermetyzacja zaś to stan, któremu z pewnością można zapobiec. Kryzysy mają to do siebie, że mogą stanowić zarówno stan zagrożenia, jak stwarzać szansę na wprowadzenie odpowiednich modyfikacji.

Literatura

- Arystoteles. (1996). *Dzieła wszystkie*, t. 5. Przeł. D. Gromska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Awdiejew, A. (2014). Logika komunikacji: kategorie prawdy, prawdopodobieństwa i słuszności. W: M. Wszolek (red.), *Badanie i projektowanie komunikacji* (t. 3, s. 7–16). Wrocław: Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review*, 2, 191–215.
- Bauman, Z. (2012). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Przeł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bertogg, A., i Koos, S. (2022). The making and breaking of social ties during the pandemic. Socio-economic position, demographic characteristics, and changes in social networks. *Frontiers in Sociology*, 7, 837968.
- Biesaga-Słomczewska, E., i Iwińska-Knop, K. (2012). Relacje wewnętrzne w kreowaniu lojalności pracowników. *Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu*, 26, 289–299.
- Borowiec, P. (2007). Więzy społeczne na przykładzie narodu i społeczeństwa obywatelskiego. W: B. Krauz-Mozer i P. Borowiec (red.), *Samotność idei? Społeczeństwo obywatelskie we współczesnym świecie* (s. 125–145). Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*, t. 1: *Attachment*. New York: Basic Books.
- Branquinho, C., Gómez-Baya, D., i de Matos, M. (2020). Dream teens project in the promotion of social participation and positive youth

- development of Portuguese youth. *EREBEA: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 10, 69–84.
- Brook, J., Brook, D., Gordon, A., Whiteman, M., i Cohen, P. (1990). The psychosocial etiology of adolescent drug use: a family interactional approach. *Genetic, Social and General Psychology Monographs* 116(2), 111–267.
- Buliński, T. (2007). Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: pojęcia, procesy, konteksty: interdyscyplinarne ujęcie*, t. 1: *Istota i sens wychowania – wokół kontekstów i znaczeń* (s. 95–137). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cichowska, Z., Danielewicz, M., Gmaj, I., Koterwas, A., Urbanik, A., i Wilk, W. (2020). *Smartfony w szkole. Ustalamy reguły gry*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Cudak, H. (2012). Zaburzenie struktury rodziny jako konsekwencja makrospołecznych uwarunkowań. *Pedagogika Rodzina*, 2(4), 7–17.
- Davis, A., Taylor, J., i Cohen, E. (2015). Social bonds and exercise: evidence for a reciprocal relationship. *PloS ONE*, 10(8), e0136705.
- Dębski, M., i Flis, J. (2023). *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*. Warszawa: Fundacja UNAWEZA.
- Długosz, P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. Pobrano z <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenci-UP-II-etap.pdf>.
- Durkheim, É. (1999). *O podziale pracy społecznej*. Przeł. K. Wakar. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Durkheim, É. (2006). *Samobójstwo. Studium z socjologii*. Przeł. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Garwol, K. (2022). Miejsce i rola influencerów w życiu pokolenia Z. *Transformacje*, 1(112), 143–161.
- Gawlik, E. (2009). Budowanie więzi partnerskich w grupie rówieśniczej za pomocą zabawy. *Pedagogika*, 4, 111–118.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Györi, Á. (2023). The impact of social-relationship patterns on worsening mental health among the elderly during the COVID-19 pandemic: evidence from Hungary. *SSM Population Health*, 21, 101346.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Izdebski, Z. (2022). *Miłość w czasach zarazy: seksualność Polek i Polaków w czasie pandemii COVID-19*. Pobrano z <https://www.uw.edu.pl/milosc-w-czasach-zarazy-seksualnosc-polek-i-polakow-w-czasie-pandemii-covid-19/>.
- Jędrzejko, M., i Szwedzik, A. (2018). Wprowadzenie. Pedagogika i profilaktyka społeczna w epoce przyspieszenia i wielkich zmian. Czy i jak możemy sprostać wyzwaniom przyszłości? W: M. Jędrzejko i A. Szwedzik (red.), *Pedagogika i profilaktyka społeczna. Nowe wyzwania, konteksty, problemy* (s. 11–44). Milanówek: Centrum Profilaktyki Społecznej – Oficyna Wydawnicza von Velke; Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra.
- Juchniewicz, N. (2015). *Smartfon jako interfejs życia społecznego. Raport z badania*. Warszawa: DELab UW.
- Kisiel, M. (2012). „Światowość” polskich noblistów (w kontekście kanonu literatury zachodniej). W: R. Cudak (red.), *Literatura polska w świecie*, t. 4: *Oblicza światowości* (s. 334–342). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Kłos, R. (2020). Wybrane zagrożenia procesu dekompresji. Część II: analiza wybranych rodzajów ryzyka. *Polish Hyperbaric Research*, 3(72), 7–28.
- Kornas-Biela, D. (2017). Kształtowanie więzi rodziców z dzieckiem w perinatalnym okresie życia. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 29(1), 148–170.
- Krupa, B. (2013). Samotność – znak czasu. W: Z.B. Gaś (red.), *Człowiek na rozdrożu. Zrozumieć, aby pomóc* (s. 95–112). Lublin: Innovatio Press – Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.
- Lee, T.Y., i Lok, D.P. (2012). Bonding as a positive youth development construct: a conceptual review. *The Scientific World Journal* 2012, 481471.
- Łoś, M. (2014). Skutki poziomu ekspozycji dzieci i młodzieży na przemocy w mediach oraz propozycje działań profilaktycznych. W:

- J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieżowe* (s. 48–71). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Malikowski, M. (1979). Pojęciowo-teoretyczne aspekty kontrowersji wokół istoty więzi społecznej. *Studia Socjologiczne*, 4, 5–26.
- Mariański, J. (2014). *Moralność w kontekście społecznym*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Mariański, J. (2020). Praca ludzka jako wartość moralna a więzi społeczne (w nawiązaniu do myśli Profesora Władysława Jachera). W: Ł. Trembaczowski (red.), *Jakość pracy a stan więzi społecznych* (s. 15–35). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Marody, M., i Giza-Poleszczuk, A. (2004). *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: „Scholar”.
- Motyka, M.A. (2017). Wpływy postmodernistycznych idei na dynamikę zażywania środków psychoaktywnych w polskim społeczeństwie. *Rzeszowskie Studia Socjologiczne*, 9, 89–100.
- Motyka, M.A., i Al-Imam, A. (2021). Representations of psychoactive drugs' use in mass culture and their impact on audiences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6000.
- Muskała, M. (2008). Więź osadzonych ze środowiskiem. próba operacjonalizacji pojęcia. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 58, 61–87.
- Myszka-Strychalska, L. (2022). Pokolenie koronawirusa jako spuścizna po pandemii choroby Covid-19(?) – próba charakterystyki. *Podstawy Edukacji*, 15, 161–186.
- Nast, M. (2017). *Pokolenie ja: niezdolni do relacji*. Przeł. E. Kochanowska. Warszawa: Czarna Owca.
- Nowakowski, P.T. (2005). Rodzina w społeczeństwie informacyjnym – integracja czy dezintegracja? *Ethos*, 18(69/70), 378–392.
- Ossowski, S. (1947). Zagadnienia więzi regionalnej i więzi narodowej na Śląsku Opolskim. *Przegląd Socjologiczny*, 9, 73–124.
- Reyes-García, A.M., i Molina-Ortiz, L.D. (2022). Resignificación de los vínculos sociales durante la pandemia de COVID-19: narrativas de personas que convergen en Conjuntos residenciales en Bogotá, Colombia. *Prospectiva*, 33, 143–169.
- Rybicki, P. (1979). *Struktura społecznego świata*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Scovil, J. (oprac.). (2022). *Polacy w obliczu wojny na Ukrainie*. Komunikat z badań nr 86/2022. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

- Sendyk, M. (2011). Osamotnienie jako konsekwencja zaburzeń więzi emocjonalnych w rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, 4, 139–150.
- Silver, H. (2007). *The process of social exclusion: the dynamics of an evolving concept*. Rhode Island: Department of Sociology Brown University Providence.
- Sorys, S. (2021). Ewolucja więzi społecznych. W: K. Salamon, K. Kutek-Sładek i B. Karcz (red.), *Teoretyczno-empiryczne interpretacje tożsamości społecznej z uwzględnieniem perspektywy famioliologii* (s. 11–31). Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szacki, J. (2023). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sztompka, P. (1997). Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność. *Studia Socjologiczne*, 4(147), 5–19.
- Tönnies, F. (2008). *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tunçgenç, B., van Mulukom, V., i Newson, M. (2023). Social bonds are related to health behaviors and positive well-being globally. *Science Advances*, 9(2), eadd3715.
- Wysocka, E. (2013). Agresja w młodym pokoleniu – teoretyczne i empiryczne egzemplifikacje. *Padagogika Społeczna*, 2, 115–136.
- Zalewska, L.S. (2021). Symptoms of depression in children part of the „snowflake” generation and their input for the functioning of the whole family. Narrative research of modern families. *Forum Pedagogiczne*, 11(2), 309–324.

o AUTORZE:

dr Marek Motyka – socjolog, Uniwersytet Rzeszowski,
ORCID 0000-0001-6967-0035, KONTAKT: mmotyka@ur.edu.pl

Umiejętność przyjmowania drugiej osoby

Aksjologicznie skarłały, zmacdonaldyzowany świat nie uczy nas przyjmować drugiego człowieka, tylko traktować go jak towar, a relacje z nim – jak transakcję biznesową ¶ Przyjmowanie drugiej osoby nie ma nic wspólnego z matematycznym rachunkiem sumowania. Przyjąć drugiego to nie znaczy dodać go do siebie, jak się dodaje znajomych w serwisach społecznościowych ¶ Kto nie nauczy się najpierw przyjmować samego siebie, lepiej rozumieć, więcej lubić, bardziej akceptować siebie, utożsamiać się z sobą, ten próżno będzie się wysilał, dążąc do opanowania życiowej sztuki przyjmowania drugiego człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE: gościnność, przyjmowanie drugiej osoby, Inny, relacja.

Co najmniej od czasów Arystotelesa ze Stagiry, a więc od IV wieku p.n.e., aż do chwili obecnej w nauce i poza nią obowiązuje teza, że człowiek jest istotą społeczną. Na przestrzeni dziejów potwierdzało ją wielu uznawanych za autorytety filozofów. Skoro tak, to na czym polega problem z umiejętnością przyjmowania drugiej osoby i co to w ogóle znaczy umieć przyjmować drugiego? Wydawałoby się, że człowiek jako istota społeczna nie ma z tym najmniejszych kłopotów, że jest to wręcz

coś tak oczywistego, że nie ma o czym dyskutować. Tymczasem chyba nie ma na świecie takiego człowieka – choć to „chyba” jest, co najwyżej, retorycznym zawahaniem – który by w pewnym momencie swego życia, który niestety nie jest jedynie jednorazowym epizodem – nie skonfrontował się z trudnością przyjęcia drugiego człowieka, szczególnie takim, jakim on jest.

Otwiera się oto przed nami, wywołany tematem, szeroki horyzont zagadnień. Skąd się biorą, czasem nieprzezwyčajalne, trudności w przyjmowaniu drugiego człowieka? Jak w ogóle należy rozumieć owo „przyjmowanie”? Czy są jakieś nieprzekraczalne granice, zwłaszcza moralne, których naruszenie w relacjach nieuchronnie pociąga za sobą zniesmaczenie, niechęć, urazy, odmowę w przyjmowaniu tego, kto te granice przekroczył? Czy bez wyjątku każdą osobę należy w określony sposób przyjmować – i co to w ogóle znaczy „osoba”? Czym jest, jak się kształtuje oraz w jakich okolicznościach zawodzi umiejętność przyjmowania drugiej osoby?

Zacznijmy od kwestii zasadniczej, mianowicie co oznacza przyjmować drugiego człowieka. Nie brakuje skojarzeń potocznych związanych z przyjmowaniem gości, wydawaniem przyjęcia, przyjmowaniem przeprosin, przyjmowaniem na siebie odpowiedzialności, przyjmowaniem za dobrą monetę, przyjmowaniem do pracy, ciepłym lub chłodnym przyjęciem, przyjmowaniem z otwartymi ramionami, przyjmowaniem pozy, przyjmowaniem życia takim, jakie ono jest. Współcześnie słowo ‘przyjmować’ ograniczone jest znaczeniowo do ‘wziąć’, ‘brać’, ‘dostać’, ‘zdobyć’ (Bańkowski, 2000b, s. 936). Pierwotnie, w języku prasłowiańskim, owo ‘wziąć’ znaczyło ‘chwycić rękami’, a więc ‘schwycić’, ‘złapać’, ‘pochwycić’, ‘zabrać’ (Boryś, 2008, s. 722). ‘Wziąć’ pochodzi od prasłowiańskiego ‘jąć’, które przetrwało do naszych czasów i które oznacza ‘zacząć’, ‘rozpocząć’ (Boryś, 2008, s. 209). W tym kontekście wyrażenie ‘przyjmowanie drugiego człowieka’ wskazuje na akt inicjowania z nim relacji, zdobywania jego przychylności, sympatii lub względów. Chodzi tutaj o przyjmowanie, czyli branie drugiego człowieka takim, jakim on jest, względnie takim, jakim daje się poznać, ewentualnie takim, jakim go widzimy. Wbrew pozorom, nie jest to jedynie relacja biorcza. Wymaga ona paradoksalnie od przyjmującego znacznie

więcej aktywności, samozaparciu i zaangażowania niż mogłoby się to na pierwszy rzut oka wydawać. Przyjmować drugiego bowiem to znaczy ofiarować mu siebie, swą otwartość, przychyłność i dobroć; to pozostawać wrażliwym i gotowym do akceptacji lub co najmniej tolerancji wobec niego, wobec jego odmienności; to zachowywać szacunek lub przynajmniej warunkowe uznanie dla jego autonomii i tożsamości.

To jednak nie wszystko. Budowa słowa ‘przyjmować’ i jego historia uwidaczniają również – zapośredniczone w prasłowiańskim ‘jąć’ – bliskie pokrewieństwo znaczeniowe zachodzące między słowem ‘przyjmować’, ‘przyjmowanie’ a tak nieszczególnie się z nim kojarzącymi słowami, jak ‘przyjaźnić się’, ‘przyjaźń’ oraz ‘przyjemność’, ‘przyjemny’ (Mańczak, 2017, s. 162). W staropolszczyźnie przyjaciel oznaczał tego, kto sprzyja komuś, a więc jest przychylny, życzliwie nastawiony, okazujący sympatię, serdecznie traktujący, czyniący to z radością, zadowoleniem, lubiący, szanujący, okazujący spokój i pogodę ducha (Boryś, 2008, s. 495–496, 572). Na interesujący i nader ważny, z punktu widzenia prowadzonych tu analiz, kontekst znaczeniowy ‘przyjaźni’, występujący w staropolszczyźnie, zwraca uwagę Joanna Przyklenk. Twierdzi ona, że „w staropolszczyźnie «przyjaciel» oznaczał nie tylko «tego, kto komuś sprzyja», ale również «krewnego, powinowatego» oraz «przyjmującego/ przyjmowanego w gościnę»” (2004).

Gdy w XIV wieku czasownik ‘przyjmować’ zbiegał znaczeniowo z czasownikami ‘przyjaźnić’ (okazywać przyjaźń), ‘sprzyjać’, to w wieku XV wszedł on również w sojusz znaczeniowy z przymiotnikiem ‘przyjemny’. Zanim ‘przyjemny’ zaczął znaczyć ‘błogi’, ‘miły’, ‘ujmujący’, ‘rozkoszny’, ‘urokliwy’, ‘wywołujący zadowolenie’ – jak to ma miejsce współcześnie – w staropolszczyźnie, u początków swego istnienia oznaczał – na co zresztą wskazuje sama budowa tego słowa – ‘dający się przyjąć’, ‘będący do przyjęcia’, czyli ‘do zaakceptowania’ (Boryś, 2008, s. 498). Jak zaznacza autor *Etymologicznego słownika języka polskiego*, Andrzej Bańkowski, rzeczownik ‘przyjemność’ w języku polskim od XV do XVIII wieku oznaczał ‘coś godnego przyjęcia’, przymiotnik ‘przyjemny’ zaś już w XV wieku stosował się do kogoś lub czegoś ‘takiego, że można (warto) go przyjąć’ (Bańkowski, 2000b, s. 936). Umiejętność przyjmowania drugiej osoby wyraża się zatem w gotowości i zdolności

do sprawiania jej przyjemności. Nie chodzi przy tym wcale ani przede wszystkim o dogadzanie jej, umiłanie jej życia czy serwowanie rozkosznych przeżyć. Chodzi o to, by przyjęcie okazało się przyjemne w zupełnie fundamentalnym, bo etycznym znaczeniu słowa. Przyjemne ma wszak oznaczać godne, to jest zasługujące na przyjęcie ze strony przyjmowanego. Warto w tym miejscu podkreślić, że przyjemność ofiary, wynikająca dla przyjmowanego z bycia godnie przyjętym, nie pozostaje wyłącznie jednokierunkowa. Oto bowiem i przyjmowany zobowiązany jest, ze swej strony, do okazania podejmującemu go stosownej przyjemności. I znów nie chodzi tutaj wcale wyłącznie o przyjazne nasładowanie mu się, choć niewątpliwie chwalebnie i przyjemnie jest, gdy obdarowany relacją lub czymkolwiek wartościowym potrafi okazać należytą wdzięczność i szacunek obdarowującemu. Właściwa przyjemność, jaką z przyjęcia drugiej osoby czerpie przyjmujący ją, sprowadza się do satysfakcjonującego przekonania, że faktycznie warto było ją przyjąć. „Warto” nie w sensie użytecznościowym czy ekonomicznym, ale w głębokim sensie etycznym, oznaczającym, że starania towarzyszące przyjmowaniu drugiego człowieka, nie poszły na marne, że przysłużyły mu się twórczo i rozwijająco oraz że relacja z nim okazała się dla przyjmującego budująca, wnosząc do jego życia wiele wartościowych myśli, przeżyć i wspomnień. Tego rodzaju zadanie spoczywa już jednak nie na przyjmującym, lecz na przyjmowanym.

Przyjmowanie drugiego jawi nam się w tym świetle jako zaczątek międzyosobowej relacji nacechowanej nastawieniem na życzliwe sprzyjanie, a więc przychylny stosunek do drugiego, pełen sympatii lub co najmniej tolerancji. Przyjmowanie drugiego nosi znamiona przyjaźni, choć niekoniecznie musi przeobrazić się w przyjaźń. Przyjazność przyjmowania drugiego człowieka wyraża się w gościnności. Nie należy jej jednak pojmować wyłącznie dosłownie, w znaczeniu biesiadnym. Gościnność bowiem oznacza tutaj chętnie podejmowanie drugiego jako przybysza, wędrowca, obcego, cudzoziemca w swym własnym domu (Bańkowski 2000a, s. 462), a zatem u siebie (tu znów nie chodzi o dom jedynie w znaczeniu dosłownym). Przyjmowanie drugiego rozumiane jako udzielanie mu gościny, zgodnie z archaicznym znaczeniem czasownika ‘gościć’, wskazuje na elementarną otwartość na innego człowieka

przybywającego w gościnę jako emigrant (Bańkowski, 2000a, s. 462), a więc ten, który opuścił lub porzucił własne domostwo, swój własny azyl lub został z niego wypędzony bądź też aktualnie takowego nie posiada. Zauważmy w tym punkcie, że od XIV wieku w polszczyźnie 'gościem' nazywano 'człowieka nie mającego w danym mieście praw miejskich' (Boryś, 2008, s. 174). W tym sensie drugi człowiek to dosłownie lub w przenośni przybysz, przybywający do nas ze swego świata, ze swym bagażem życiowym, ze swymi radościami i utrapieniami, a bywa, że również ze swym sponiewieraniem przez los i samotnością.

Jego przyjęcie jest rodzajem wspañalomyślnie ofiarowanego mu daru z siebie oraz tego, co pozostaje w naszej dyspozycji. Niesłuchanie ważny jest tu motyw daru. Ów dar okazuje się bowiem wyznacznikiem i spoiwem relacji inicjowanej przyjęciem przybysza jako gościa. Dar przyjęcia drugiej osoby wiąże je ze sobą w relację i nakłada na obie strony określone zobowiązania. Wiesław Boryś, autor *Słownika etymologicznego języka polskiego*, wykazuje, że w dawnym, prasłowiańskim znaczeniu słowo 'gość' odnosiło się również do 'podarunku przywiezionego z podróży' (2008, s. 174). Nie tylko zatem przyjmujący, ale i przyjmowany zobowiązany jest swemu darczyńcy ofiarować określone dobro. Oczywiście, powstała w ten sposób relacja, mimo to, pozostaje nieodwołalnie asymetryczna. Wszak ostatecznie to przyjmujący udziela gościny przybyszowi, jest domownikiem, a przybysz zaledwie gościem.

Zauważmy, że domownik jest nie tylko tym, kto we własnej posiadłości jest „u siebie”, wobec czego jako jedyny rozporządza prawem do dysponowania nią podług własnego uznania, ale to również ten, kto jest *dominus*, co w języku łacińskim oznacza 'pana domu', 'gospodarza', 'właściciela', 'posiadacza' (Korpanty, 2001a, s. 598). Gospodarz zatem występuje w roli zarządcy, organizatora, zwierzchnika, tego, który dowodzi, który pełni funkcję kierowniczą (Korpanty, 2001a, s. 598), aczkolwiek w sposób służebny wobec gościa, z towarzyszącą temu radością, zadowolaniem, pozytywnym ustosunkowaniem i szacunkiem wobec niego, okazując mu przy tym spokój, opanowanie i pogodę ducha. Wobec tego gospodarz, czyli – w proponowanym tu ujęciu – osoba przyjmująca u siebie drugą osobę, z racji swej dominującej (od łacińskiego *dominus* – 'pan domu') wobec niej pozycji, obarczona jest asymetrycznie

większymi wobec podejmowanego gościa zobowiązaniami. Zmienia to zupełnie nasze współczesne rozumienie słów ‘dominować’, ‘dominacja’, ‘dominator’, nadając im właściwą, wskazującą na głęboko etyczne ich znaczenie, postać. Osoba przyjmująca drugą osobę, w sposób oczywisty, dominuje nad nią jako gospodarz we własnym domu. Nie oznacza to jednak, że staje się zrazu jej panem, rozkazodawcą, a w konsekwencji ciemiężycielem. Władczość gospodarza, będąca jego niewątpliwym, gdyż wynikającym ze statusu, przywilejem, uprawnieniem, przewagą – jakkolwiek paradoksalnie mogłoby to wyglądać – stanowi, i to w samej swej istocie, ograniczające i kierunkujące jego poczynania źródło moralnych zobowiązań wobec podejmowanej osoby. Przyjmujący zobowiązany jest bowiem do ofiarowania przyjmowanemu przyjaźni w podanym wyżej znaczeniu oraz do sprawienia mu przyjemności również w wyżej wskazanym jej rozumieniu.

Takie podejście do umiejętności przyjmowania drugiego człowieka prezentuje litewsko-francuski filozof Emmanuel Levinas. W swym najważniejszym dziele pt. *Całość i nieskończoność* zapisał: „Wielość w bycie [...] rysuje się jako braterstwo i rozmowa, mieści się w «prze-strzeni» istotowo asymetrycznej” (2002, s. 257). Następnie wskazał, że „asymetryczna relacja z Innym, który jest nieskończony i który otwiera czas, który wykracza poza podmiotowość i który nad nią panuje (bo Ja nie jest transcendentne wobec Innego w takim samym sensie, w jakim Inny jest transcendentny wobec Ja), może nabrać cech relacji symetrycznej. Twarz, której etyczna epifania polega na domaganiu się odpowiedzi (tylko przemoc wojny i jej zabójcza negacja mogą chcieć zmusić ją do milczenia), nie zadowala się «dobrymi intencjami» i platonyczną sympatią. «Dobre intencje» i «platoniczna sympatia» są tylko pozostałością uczuć, jakich doświadczamy w związku z cieszeniem się rzeczami, których możemy się wyzbyć, ofiarując je Innemu” (2002, s. 269–270). Nieco wcześniej zaś objaśniał: „Struktura Toż-Samego i Innego, w której powstaje ich werbalne sąsiedztwo, polega na przyjęciu przeze mnie Innego *twarzą w twarz*. [...] Nawet kiedy Innego połączę ze sobą spójką «i», on nadal stać będzie naprzeciw i objawiać mi się w swej twarzy. Tę formalną całość podtrzymuje *religia*. [...] Inny człowiek nieuchronnie staje naprzeciw mnie – wróg, przyjaciel, mój mistrz,

mój uczeń – poprzez moją ideę Nieskończoności. Refleksja może co prawda uświadomić sobie to twarzą w twarz, ale «przeciwnaturalna» pozycja refleksji nie jest w życiu świadomości przypadkiem. Zakłada zakwestionowanie siebie, postawę krytyczną, która pojawi się w obliczu Innego i pod jego władzą. [...] Twarzą w twarz pozostaje sytuacją ostateczną” (2002, s. 82).

Jak widać z powyższego, według Levinasa przyjmowanie drugiej osoby w najgłębszym, czyli etycznym, sensie pozostaje zawsze relacją asymetryczną, a więc nierówną, nierównorzędną między przyjmującym, którego Levinas nazywa „Toż-Samym”, a przyjmowanym, który u Levinasa figuruje pod nazwą „Inny”. Ich spotkanie, poza skrajnym przypadkiem przemocy wojny, „nie zadowala się «dobrymi intencjami» i platoniczną sympatią”. Nie chodzi w nim o sprawianie wzajem sobie pospolitych, przyziemnych przyjemności, żeby zrobić na sobie jak najlepsze, choć przecież z gruntu fałszywe i obliczone na tani poklask wrażenie. W optyce Levinasa, umiejętność przyjmowania drugiej osoby „polega na przyjęciu przeze mnie Innego *twarzą w twarz*”. Owe „twarzą w twarz” wskazuje na radykalną bezpośredniość, głęboką szczerość oraz nieporównywalną z niczym bliskość, zgoła intymność sytuacji, w której przychodzi mi przyjmować osobę, z którą akurat skojarzył mnie bieg mojego i jej życia.

Przyjmowanie drugiej osoby nie ma nic wspólnego z matematycznym rachunkiem sumowania. Przyjąć drugiego nie znaczy dodać go do siebie, jak się dodaje znajomych w serwisach społecznościowych. To jeszcze nie jest przyjęcie! Jak pisze Levinas: „Nawet kiedy Innego połączę ze sobą spójką «i», on nadal stać będzie naprzeciw i objawiać mi się w swej twarzy”. Zatem przyjmowanie drugiego człowieka nie ma nic wspólnego z jego wchłanianiem do swego świata, do własnej rzeczywistości, z podłączaniem go do swych spraw. Oznaczałoby to bowiem nie jego przyjęcie, lecz zuchwałę pozbawienie go jego tożsamości, autonomii i odmienności ode mnie, do których przecież ma on takie samo moralne prawo, jak ja mam prawo do zachowania, w konfrontacji z drugą osobą, własnej tożsamości, autonomii i odmienności. Dlatego Levinas, z właściwą sobie finezją, pisze o tym, że nawet gdyby komuś przyszło do głowy przyjąć Innego w ten karkołomny sposób, poprzez

zwykle dodanie go do listy znajomych i zasiedlenie we własnej, egoistycznej niszy, ten Inny, dowolny Inny, „nadal stać będzie naprzeciw i objawiać mi się w swej twarzy”. W ten sposób Levinas pokazuje, że kluczem do zrozumienia międzyludzkich relacji jest – jak on to nazywa – separacja (2002, s. 257, 270), oddzielność, nieredukowalność jednego do drugiego, całkowita niemożność – poza wyjątkiem wojny – zdominowania i podporządkowania sobie drugiego. Przyjmowanie drugiego człowieka nie ma i nie może mieć w sobie nic z tych rzeczy! A jeśli ma, jeśli ktoś w ten właśnie sposób zapatruje się na to, jak należy przyjmować Innego, ten niech wie, że jego postępowanie jest nieskończenie dalekie od tego, czym jest, w swej istocie, przyjmowanie drugiej osoby. Z całą pewnością nie jest ono wojną, podbojem, strategią wojskową, zwodziącą taktyką, planowaniem operacyjnym, zwiadem, dywersją, dezinformacją, siłłaniem (zakładaniem pułapek), niewoleniem, odbieraniem godności, deprecjonowaniem, wywyższaniem się, symulowaniem braterstwa, anektowaniem cudzych ziem, domaganiem się lojalności, zadawaniem gwałtu, wysadzaniem w powietrze cudzego życia i świata.

Przyjmowanie Innego, o ile zachowuje ono właściwą etycznie postać, nigdy nie uszczupla zasobów własnej i cudzej suwerenności. Inny „nadal stać będzie naprzeciw i objawiać mi się w swej twarzy”, nie poddając mi się bezwolnie, dany bezpośrednio i autentycznie – takim, jakim on jest, jakim do mnie przychodzi. Przyjmowanie Innego w ścisłym i etycznie właściwym znaczeniu wymaga więc przyjmowania go w taki sposób, w jaki objawia mi się w swej twarzy. W zamian, jako przyjmujący, objawiam mu, bez zbędnych retuszów, siebie samego takim, jakim jestem, jaki do niego wychodzę poprzez własną twarz. Nie udaję przed przyjmowanym kogoś, kim nie jestem, by wydać mu się lepszym, ciekawszym, atrakcyjniejszym niż jestem w rzeczywistości. Spotkanie „twarzą w twarz” gwarantuje, że nawiązana relacja jest autentyczna, że rodzi ona unikalną, niepowtarzalną, wyjątkową międzyosobową więź, że stajemy wobec siebie jako osoby – pełnoprawne podmioty, którym obce są zakusy do podporządkowania sobie, uprzedmiotowienia i wykorzystania drugiej strony. A przecież taka pokusa istnieje nie tylko u przyjmującego, ale i u przyjmowanego. W każdym przypadku, w którym przyjmowanie drugiej osoby przekształca się

w rodzaj transakcji i służy wyłącznie odnoszeniu określonej korzyści przez strony, nie może być mowy o autentycznym spotkaniu osób. Tym zaś jest, w sensie etycznym, umiejętność przyjmowania drugiej osoby. Jest ona gotowością i zdolnością do przyjęcia Innego, to znaczy do nawiązania z nim relacji, nie zaś jedynie do wejścia z nim w okazjonalny, przygodny, powierzchowny i niewiele znaczący, bo mało wartościowy dla obu stron kontakt.

Należy pamiętać o tym, że umiejętność przyjmowania drugiego człowieka nie wymaga od nas ani nie polega na tym, aby wyzbyć się – odpowiednio dla przyjmowanego i przyjmującego – maksymalnie siebie. Taki zabieg odbierałby nawiązanej relacji autentyczności. Oznaczałby bowiem, że każda ze stron odgrywa wobec drugiej maskującą własną tożsamość i rzeczywiste intencje rolę. Wartością dodaną autentycznego spotkania z drugim człowiekiem jest to, że w jego obecności mogą czuć się na tyle komfortowo, że nie muszą przed nim niczego udawać, że mogą pozostać wobec niego prawdziwym sobą, że mogą objawić mu się, bez obaw, w pełni w swej twarzy. W filozofii Levinasa twarz to kluczowa figura. Na niej buduje on, w niej zapośrednicza i poprzez nią wyraża strukturę i dynamizm przyjmowania drugiej osoby.

Od razu zaznaczmy, że Levinas posługuje się figurą twarzy jako pojęciem filozoficznym. Nie odnosi się ono, w związku z tym, do zespołu cech anatomicznych i fizjonomii (wyglądu), które zwykliśmy nazywać twarzą (Krzych, 2017, s. 128). Owszem, trudno uciec od tego rodzaju skojarzeń. Niepodobna również, wbrew oczywistym faktom, zakwestionować tego, że twarz, jako widzialna, z reguły niezakryta część ludzkiego ciała, przednia strona głowy, jest tym, na co w spontanicznym odruchu, w naturalnym nastawieniu poznawczym nakierowujemy się i co spostrzegamy jako pierwsze. Levinas posługuje się pojęciem twarzy w znaczeniu sięgającym metafizycznych podstaw bytu ludzkiego i ufundowanej na nich etyki. W ten sposób rozumiana twarz wyraża człowieka jako osobę lub raczej człowiek jako osoba, a więc jako byt metafizyczny, wykraczający poza fizyczność własnych określeń i ograniczeń, manifestuje się poprzez twarz. Tę formalną całość, którą przyjmujący tworzy wraz z przyjmowanym (gdyż materialnie i duchowo pozostają nieusuwalnie odrębni, odseparowani),

jak również osobową całość, którą każdy z nich, z osobna, w ramach własnej egzystencji stanowi, podtrzymuje – jak powiada Levinas – religia. Ma to związek z tym, że twarz, „w swej epifanii, w swej ekspresji”, z dającego się jeszcze ujmować bytu zmysłowego „przeobraża się w byt, który stawia totalny opór ujmowaniu. To przeobrażenie możliwe jest tylko dzięki otwarciu się nowego wymiaru. Twarz, choć jest jeszcze rzeczą wśród rzeczy, przebija formę, która ją ogranicza. Znaczy to konkretnie, że twarz do mnie mówi, a tym samym zaprasza do relacji, która nie ma wspólnej miary ani z władzą rozkoszowania się, ani z władzą wiedzy” (Levinas, 2002, s. 232).

Jak widać, Levinas różnicuje między dwoma rodzajami przyjmowania drugiej osoby. Pierwszy, najbardziej pospolity i najczęściej spotykany dotyczy przyjmowania drugiej osoby w nastawieniu czysto poznawczym. Przyjmuje ono charakter instrumentalno-informacyjny. Chodzi w nim o to, by jak najlepiej poznać drugiego, by jak najwięcej się o nim dowiedzieć. Rzecz w tym, że ta wiedza docelowo wcale nie ma służyć zbliżeniu, poprawie relacji, większej trosce i odpowiedzialności o drugiego. Zgromadzone informacje bowiem nie służą Innemu, lecz Toż-Samemu. Ze swej istoty nabierają więc one wobec drugiego instrumentalnego charakteru i przeznaczenia. Poznają Innego po to, by rozbroić go z jego obcej mi, niepokojącej, przeszkadzającej, niezrozumiałej, odpychającej, zagrażającej odmienności. Dzięki nabytej wiedzy o nim mogą w miarę skutecznie, ku własnemu zadowoleniu i uldze, zneutralizować jego złowrogą obcość; mogą go poznawczo oswoić.

Aż się prosi w tym miejscu przypomnieć znaną scenkę ze spotkania Małego Księcia z lisem, zapisaną w rozdziale 21 popularnej powiastki filozoficznej z roku 1943 Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. Znienacka, nie wiadomo skąd do Małego Księcia dobiegają słowa przywitania: „Dzień dobry”. Ten natychmiast grzecznie odpowiada, ale nie za bardzo wie komu. Głos nieznanego odzywa się na powrót: „Jestem tutaj, pod jabłonią!” (Exupéry, 1993, s. 58). Znak to widomy, że nieznanomy z jakiegoś powodu pozostaje w ukryciu przed otoczeniem. Gdy Mały Książę w końcu dostrzega nieznanego, z właściwą sobie otwartością i serdecznością, bez zbędnych dociekań, analiz i komentarzy, zapytuje jedynie: „Ktoś ty?”. Nie czekając na odpowiedź, ewidentnie

zaintrygowany obcym, chcąc zachęcić go do relacji i wyjścia z kryjówki, dodaje: „Jesteś bardzo ładny...”. Wtedy nieznamy przedstawia się: „Jestem lisem”. W Małym Księciu, który spotyka lisa przecież po raz pierwszy w życiu, nie powstaje naturalny przy tego rodzaju sytuacjach odruch zdystansowania się wobec obcego, lecz jego miejsce zajmuje zachęta do wspólnej zabawy, uzasadniona odczuwanym akurat smutkiem. Na to odparł lis: „Nie mogę bawić się z tobą. Nie jestem oswojony” (Exupéry, 1993, s. 59). Mały Książę nie zna tego słowa, dlatego natrączywie dopytuje o jego znaczenie. „Oswoić” to znaczy przede wszystkim zorientować się, z kim ma się do czynienia; obeznać, kto to taki, ujarzmiając poznawczo tę uciążliwą obcość; obyc się z nieznanym, czyniąc je dzięki temu bardziej znanym i mniej ambarasującym. „Oswoić” to znaczy również przysposobić sobie, a więc przystosować do siebie, zgrać z sobą. „Oswoić” to jednak również okiełznać, poskromić, ujarzmić i podporządkować sobie, to znaczy udomowić, ale na własnych warunkach i prawach. „Oswoić” to wreszcie obłaskawić, przywyknąć, przyzwyczać się, a w konsekwencji uzwyczajnić i spowszednić.

Exupéry podchodzi jednak do tego pojęcia zasadniczo odmiennie. Odczytuje je bowiem w duchu Levinasowskiego imperatywu przekroczenia zagrażającej, dławiącej, a bywa że niszczącej u samych podstaw możliwość zainicjowania i rozwoju autentycznej relacji perspektywy poznawczej. Ciekawsko-poznawczy stosunek do Innych Exupéry charakteryzuje słowami lisa, który zanim udzieli Małemu Księciu odpowiedzi na powtarzane przez niego pytanie, stwierdza: „Ludzie mają strzelby i polują. To bardzo kłopotliwe. Hodują także kury, i to jest interesujące. Poszukujesz kur?” – zapytuje Małego Księcia niepewny swego lisa (Exupéry, 1993, s. 59). Rozmówca stanowczo zaprzecza temu podejrzeniu, informując, że szuka przyjaciół. Dopiero w tym momencie, jakoby upewniony co do przyjaznych zamiarów Małego Księcia, lis wygłasza krótką mowę na temat znaczenia słowa „oswoić”: „Jest to pojęcie zupełnie zapomniane. [...] «Oswoić» znaczy «stworzyć więzy». [...] Teraz jesteś dla mnie tylko małym chłopcem, podobnym do stu tysięcy małych chłopców. Nie potrzebuję ciebie. I ty mnie nie potrzebujesz. Jestem dla ciebie tylko lisem, podobnym do stu tysięcy innych lisów. Lecz jeżeli mnie oswoisz, będziemy się nawzajem potrzebować.

Będziesz dla mnie jedyny na świecie. I ja będę dla ciebie jedyny na świecie” (1993, s. 59–60).

Nie tylko ta scena, mająca zresztą swą wymowną dla naszych rozważań kontynuację, ale cała wspomniana powiastka filozoficzna Exupéry’ego dostarcza za pośrednictwem literackiej formy niezwykle ważnej wiedzy i obrazowych przykładów na temat wyobrażeń, pragnień i nieprzezwyčajalnych trudności związanych z przyjmowaniem drugiej osoby. Warto czytać tę pracę właśnie w tym kluczu, pamiętając nieustannie o przyświecającemu Małemu Księciu w tle celowi, do którego ustawicznie dąży – powrotu do swej całkowicie wyjątkowej róży, którą niegdyś oswoił, lecz od której uciekł, rozdrażniony jej powierzchownością, mimo że „czarowała pięknem i zapachem” (Exupéry, 1993, s. 29), nie potrafiąc jej zrozumieć. Wyrzucał to sobie później z goryczą, stwierdzając że był „za młody, aby umieć ją kochać” (1993, s. 29), co jednak tłumaczył tym, że „kwiaty mają w sobie tyle sprzeczności”, których nie potrafił zrozumieć, szczególnie biorąc pod uwagę historię różych kolców (1993, s. 29).

Exupéry w sposób niedościgniony wypowiada starą jak świat prawdę o człowieku i jego (nie)umiejętności przyjmowania drugiej osoby. Czynnikiem, który najbardziej przeszkadza nam w nawiązywaniu wartościowych relacji, jest zatrzymywanie się na tym, co najwybitniejszy dwudziestowieczny filozof hiszpański José Ortega y Gasset nazywa „widokiem” (1982, s. 363). Tak oto objawia się z rzadka przezwyćieżalna pułapka, jaką zastawiła na ludzi ich własna natura, a mówiąc językiem św. Tomasza z Akwinu – te jej władze, które odpowiadają za zmysłowo-pożądawczy stosunek człowieka do rzeczywistości. Z jednej strony syci on swe zmysły powabami jej „widoków”, z drugiej zaś ona sama – jakby łakoma tego pożądania – nęci go swymi urokami.

Najczęściej w naszych relacjach zatrzymujemy się na przyjmowaniu „widoku” drugiego człowieka. Jest to najzupełniej naturalne i powszechne. Gdy jednak poprzestajemy na takich naskórkowych relacjach, trudno się dziwić, że prędko nam one mierzną, a ludzie, z którymi je utrzymujemy, z czasem zaczynają nas rozczarowywać i nudzić, zresztą podobnie jak my ich, w związku z czym bez pardonowo ich porzucamy, jak zużytą lub niepotrzebną rzecz. Sprzyja

temu, niestety, wręcz zachęcając do takich zachowań, współczesna kultura nastawiona przede wszystkim na rozpasane, niech by nawet na kredyt, byle natychmiast konsumowanie; rozbudzanie gwałtownych, zapiekłych, polaryzujących emocji; dogadzanie najwymyślniejszym pragnieniom i potrzebom; schlebianie tanim gustom; kreowanie narcystycznych postaw skoncentrowanych na hodowaniu wybujałego *ego* (Harrison, 2014, s. 93–109; Szpunar, 2016); w końcu preferowanie wartości użytkowo-materialnych, wynoszonych programowo ponad wartości intelektualne, moralne, estetyczne i sakralne.

Taki aksjologicznie skarłały, zmacdonaldyzowany świat (Ritzer, 1997) nie uczy nas przyjmować drugiego człowieka, tylko traktować go jak towar, a relacje z nim – jak transakcję biznesową. Jesteś dla mnie ważna lub ważny tak długo, jak długo mi się podobaś, spełniasz moje oczekiwania, zaspokajasz moje pragnienia i potrzeby, pozytywnie mnie zaskakujesz, nie nudzisz sobą, nie masz przesadnych oczekiwań dotyczących np. lojalności w przyjaźni czy wierności w związku, nie wymagasz nadmiernej odpowiedzialności, nie kwestionujesz mojego zdania, zgadzasz się na wszystko, co proponuję, zabiegasz o moje względy, starasz się o moją uwagę i dobre samopoczucie, życie traktujesz jak przygodę, którą trzeba przeżyć na wielkiej petardzie, bo w końcu życie ma się tylko jedno (swoją drogą, cóż to za upiornie zwodnicza logika, która z prawdziwej przesłanki o jednorazowości ludzkiego życia wyprowadza fałszywy wniosek, że w takim razie nie ma żadnych granic, wszystko każdemu wolno, a najważniejsze, żeby się w życiu porządnie zabawić, nie oglądając się na konsekwencje). Erich Fromm opisywał przewidując te obserwowane dziś już w masowej skali tendencje w roku 1956 w swej najbardziej znanej książce pt. *O sztuce miłości*. W przedmowie do niej, najwyraźniej spodziewając się po jej opublikowaniu prędzej krytyki i odrzucenia niż zrozumienia i przyswojenia jej treści, zanotował: „Książka ta musi rozczarować każdego, kto oczekiwałby od niej łatwego wprowadzenia w sztukę miłości. Tymczasem sprawa wygląda wręcz przeciwnie, książka ta usiłuje dowieść, że miłość nie jest bynajmniej łatwym uczuciem, które może się stać udziałem każdego, niezależnie od stopnia osiągniętej dojrzałości. Pragnie ona przekonać czytelnika, że wszystkie jego próby miłości skazane są na niepowodzenie, jeżeli nie

będzie zarazem jak najusilniej starał się rozwinąć całą swoją osobowość, aby zdobyć twórczą postawę życiową; że powodzenia w miłości do poszczególnej osoby nie można osiągnąć bez zdolności kochania bliźniego, bez prawdziwej pokory, odwagi, wiary i zdyscyplinowania. W kulturze, w której cechy te należą do rzadkości, równą rzadkością musi być zdolność kochania. Każdy z nas zatem może spytać, ilu znał ludzi naprawdę kochających” (2002, s. 11).

W tym punkcie dosięgamy samej esencji dyskutowanego w niniejszym tekście zagadnienia. Fromm zawarł je w zgrzebnym sformułowaniu „sztuka miłości”. Umieć przyjąć drugiego to, w najgłębszym sensie, potrafić przyjąć go z miłością, ofiarować mu swą miłość, a wraz z nią wspomniane wyżej przyjaźń i przyjemność we wskazanych tam znaczeniach. Przyjąć drugiego zatem to przyjąć go z miłością, jak się przyjmuje bliźniego, we wzajemności asymetrycznej relacji, aż po gotowość zdobycia się i wspięcia na moralne wyżyny Levinasowskiej „substytucji”. „Wzajemność oznacza, że jesteśmy, jacy jesteśmy, poprzez siebie. To *poprzez* znaczy: możemy siebie obwiniać lub możemy być sobie wdzięczni. Nic lepiej nie wyraża struktury jak wzajemność” (Tischner, 1990, s. 83). Impulsem do wyjścia ku Innemu i zatroszczenia się o niego jest ekspresja jego twarzy. Zdaniem Levinasa, spotkanie twarzą w twarz, a więc osobiście, zgoła intymnie, to znaczy w najgłębszej bezpośredniości i bliskości (Levinas, 1976), z dowolnym Innym oddziałuje na Toż-Samego, czyli na każdego z nas, kto tego doświadcza, na podobieństwo moralnego wstrząsu. W jego rezultacie nic już w naszym podejściu do drugiego człowieka nie zostaje takie samo, niezależnie od tego, jak się potoczy relacja. Ksiądz Józef Tischner opisuje tę sytuację takimi słowami: „Po pytaniu i po odpowiedzi – w ogóle po rozmowie – nie jesteśmy już tacy sami, jak byliśmy przedtem. Coś sobie zawdzięczamy. O coś siebie możemy obwinić” (1990, s. 83).

Drugi człowiek wkracza w mój świat, w moje życie, w moją codzienność zwykle w sposób nagły, niespodziewany, bez zapowiedzi; często nieproszony, a zdarza się, że i niemile widziany; niekoniecznie dobrze znany, wszak bywa zupełnie obcy, z nie od razu wiadomymi co do mnie intencjami; nie zawsze przyjazny, czasem wycofany, a nawet lękliwy, niekiedy zdeterminowany, pewny swego i natrętny. Ten Inny

samym swym pojawieniem się w moim życiu, niezależnie od powodu i okoliczności, „otwiera czas, który wykracza poza podmiotowość i który nad nią panuje” (Levinas, 2002, s. 269). Ksiądz Józef Tischner, w swej fundamentalnej pracy, stanowiącej zresztą autorski komentarz do filozofii Levinasa, pt. *Filozofia dramatu*, nazywa ten czas „czasem dialogicznym” (1990, s. 80). Dialogiczność tego czasu wyraża się w tym, że Inny przychodzi do mnie z jakąś swoją sprawą jako ten, który naznaczony drążącą go aktualnie „biedą” (1990, s. 80, 82) – czy to materialną, czy duchową – z którą nie potrafi sobie samodzielnie poradzić, upatruje z nadzieją we mnie tego, który poruszony tą biedą przyjmie go pod swój dach, do domu swego życia i go szczerze ugości, zarządzając, w miarę swych możliwości, jego „biedzie”.

Gdy drugi człowiek przychodzi do mnie (telefonując, pisząc e-maila lub esemesa, zamieszczając tweeta, spotykając przypadkiem na ulicy lub w autobusie) ze swoją sprawą (którą może być coś prozaicznego, jak chęć ucięcia sobie luźnej pogawędki, bądź też coś niesłychanie ważnego, ekstremalnie trudnego lub nieznośnie bolesnego), to jest tak, jak by zadał mi pytanie, oczekując, że udzielę na nie przyjaznej mu odpowiedzi. „Stanął przede mną człowiek i zadał mi pytanie. Nie wiem, skąd przyszedł, i nie wiem, dokąd zmierza. Teraz oczekuje odpowiedzi. Pytając, pragnie najwidoczniej uczynić mnie uczestnikiem jakiejś swojej sprawy. Jakiej? Tego nie wiem. Wiem jedynie tyle, ile zawiera się w pytaniu. Powstaje chwila pełna napięcia. Czy odpowiem pytającemu?” – pisze Józef Tischner (1990, s. 73).

Znamienne, że słowo ‘pytanie’ – łacińskie *quaestio* (ang. *question*) sprowadza się, w gruncie rzeczy, znaczeniowo do ‘problemu, który domaga się rozwiązania’ poprzez rzetelne, wnikliwe jego ‘zbadań’ i ‘poszukiwanie’ właściwego rozstrzygnięcia (Korpanty, 2001b, s. 586–587). To pytanie, kierowane ze strony przybysza do mnie: „Czy przyjmiesz mnie?”, nie jest jedynie formą wypowiedzi, rodzajem zagadnienia, wstępem do rozmowy. Levinas, a za nim Tischner w pytaniu tym upatrują wielkiej mocy sprawczej. Pytanie Innego kwestionuje mnie bowiem (Levinas, 2002, s. 31–32; Tischner, 1986, s. 75) w moim naturalnym, codziennym, nawykowym egoizmie, który oddziela mnie i zamyka przed Innym i jego troskami, każąc

w pierwszej kolejności być odpowiedzialnym za samego siebie, zajmować się sobą, troszczyć się o samego siebie, dbać o własne powodzenie i wygody wynikające z materialności egzystencji każdego człowieka (Levinas, 1999, s. 43–47). W języku łacińskim, obok wspomnianego rzeczownika *quaestio* – ‘poszukiwanie’, ‘dociekanie’, ‘problem’, ‘kwestia’, ‘pytanie’ (Korpanty, 2001b, s. 586–587), istnieje także łudzaco podobny w budowie rzeczownik *questio*, który oznacza ‘skarżenie się’ (Korpanty, 2001b, s. 594). Pokrewny mu *questus* uszczegóławia jego znaczenie, sprowadzając je do postaci: ‘skarga’, ‘żał’, ‘biadanie’, ‘lament’, ‘protest’ (Korpanty, 2001b, s. 594). W języku polskim obydwa te łacińskie słowa zbiegają się w jedno: ‘kwestionować’ – ‘stawić kogoś lub coś pod znakiem zapytania’, ‘zgłaszać sprzeciw’, ‘poddawać kogoś lub coś w wątpliwość’, ‘podważać’, ‘buntować się’, ‘protestować’. Nie zapominajmy przy tym o jeszcze jednym, ważnym w tym kontekście, łacińskim słowie *quaestus*, oznaczającym ‘zysk’, ‘zarobek’, ‘dochód’ (Korpanty, 2001b, s. 587).

Odnosząc teraz wysupłane z łacińskiej macierzy znaczenia terminu ‘kwestionowanie’ do sposobu, w jaki Levinas, za jego pomocą, charakteryzuje moment przyjmowania drugiego człowieka, należy powiedzieć, że wiąże się on nieuchronnie, po stronie przyjmującego, z mniej lub bardziej niekomfortowym poddaniem się okrywającemu wstydem (Levinas, 2002, s. 85–86) zakwestionowaniu w swej zachłanności, chciwości i zaborczości. Levinas, a za nim Tischner, nazywa je „imperializmem” Ja (Levinas, 2000, s. 195; Levinas, 2002, s. 25, 89; Tischner, 1986, s. 75; Migasiński, 2014, s. 290–291; Kozak, 2017, s. 139–140). Drugi człowiek, oczekując, że zostanie przeze mnie przyjęty, odbiera mi niejako prawo do zajmowania się głównie sobą; do uznawania, że moje życie, moje sprawy, moje pragnienia, potrzeby i cele, moja rodzina, moi znajomi i przyjaciele, moja wieś czy miasto, mój region, mój kraj, mój język, moja kultura, moja tradycja, moja religia są najważniejsze; że inni ludzie istnieją po to, żeby mi służyć, żeby być mi posłuszni, żeby realizować moje pomysły, plany, cele, a nawet zachcianki. Drugi człowiek, w swym przezierającym przez jego nagę, bezbronną, lecz równocześnie nakazodawczą twarz, wezwaniu do etycznego aktu przyjęcia go, do czynu dobroci (Levinas, 2008, s. 201),

„zakłóca moje «u siebie»” (Levinas, 2002, s. 26), „kwestionuje moją arbitralną i partykularną wolność, nie wzywa mnie po prostu do wejścia w powszechny porządek, do przyjęcia jego prawa, do abdykacji z siebie” (Levinas, 2002, s. 296), lecz „wzywa mnie do przekroczenia prostej linii sprawiedliwości, do pójścia dalej – i nic nie może wyznaczyć końca tego marszu. Poza prostą linią sprawiedliwości rozciąga się nieskończona i niezbadana ziemia dobroci [...]. Sprawiedliwość wymaga więc, bym ponosił odpowiedzialność poza wszelką granicą wyznaczoną przez obiektywne prawo [...]. Tylko będąc Ja można otworzyć w bycie możliwość przekroczenia prostej linii prawa, to znaczy znaleźć miejsce poza powszechnością. Moralność zwana wewnętrzną i subiektywną spełnia funkcję, której powszechne i obiektywne prawo spełniać nie może, ale do której wzywa” (Levinas, 2002, s. 297).

Zakwestionowanie mnie w moim egoizmie przez Innego, który pyta z wnętrza swej „biedy”, czy go przyjmę, nie oznacza, że odtąd dzięki niemu, przyjmując go na jego własnych warunkach przestanę być egoistą. Już samo zwrócenie się ku niemu, odniesienie się do niego, nawet jeśli nieprzebiegające po jego myśli, gdyż lekceważące, wrogie, na odczepnego, odrywa mnie na chwilę lub na dłuższy czas od samego siebie i własnego komfortu, stabilności, codziennej rutyny, harmonogramu dnia, powziętych zamierzeń oraz snutyh lub realizowanych planów. Drugi człowiek pytając – niekoniecznie wprost, nie zawsze samemu i niekoniecznie słowami – czy zostanie przyjęty, przychodzi niejako po prośbie (Tischner, 1990, s. 80) z własnym problemem lub sprawą, skarżąc się, żaląc, biadając, lamentując, protestując przeciw niedostatkom swego położenia; buntując się nierzadko przeciwko rzeczywistości; poddając w wątpliwość moje prawo do znajdowania się w korzystniejszej sytuacji; poszukując we mnie swego wybawcy, wspomóżyciela, towarzysza, opiekuna, pocieszyciela, oswobodziciela, powiernika, darczyńcy. Pyta, prosi, uskarża się, kwestuje, licząc na wspańiałomyślność. „To zakwestionowanie mojej spontaniczności przez obecność drugiego człowieka – powiada Levinas – nazywamy etyką. Obcość Innego – jego niesprowadzalność do mnie, do moich myśli i do tego, co posiadam – wydarza się właśnie jako postawienie pod znakiem zapytania mojej spontaniczności, jako etyka” (2002, s. 31).

Levinas przekonuje, że przyjmowanie Innego przekracza ograniczenia jedynie poznawczo-informacyjnego wobec niego stosunku (Szabat, 2018, s. 147). Poznać drugiego to właściwie znaczy okopać się na swych z góry upatrzonych pozycjach i zasklepić jeszcze bardziej w ciasnym kokonie swego egoizmu. Tymczasem przyjąć drugiego to przejść od ujmowania jego odmienności, obcości, sytuacji życiowej, potrzeb w karby teorii do praktyki rzeczywistego wyjścia mu naprzeciw. Na tej samej przecieź zasadzie oczekujemy, że gdy my sami znajdziemy się w podobnym położeniu, Inni, do których się zwrócimy z prośbą o przyjęcie, nie będą jedynie podejrzliwie nam się przyglądać, chcąc się przekonać, kim tak naprawdę jesteśmy, czego nam rzeczywiście trzeba oraz czy aby na pewno na to zasługujemy, wygłaszając przy tym uroczyste hasła bez pokrycia w rodzaju: „każdy człowiek ma tę samą godność”, „wszyscy są sobie równi”, „każdy zasługuje na miłość”, „zawsze należy pomagać ludziom w potrzebie”, „jesteśmy z tobą”, „nie przejmuj się”, „nie poddawaj się”, „głowa do góry”, „wszystko będzie dobrze”, „jeszcze się wszystko ułoży”, „musisz to jakoś przetrwać”, „tak się w życiu zdarza”, „bardzo ci współczuję”, „weź się w garść”, „co cię nie zabije, to cię wzmocni”, „przyszłość należy do ciebie”, „jeszcze się los do ciebie uśmiechnie”.

Dlatego też umiejętność przyjmowania drugiej osoby jest wymagającą stałego ćwiczenia, przez całe nasze życie, sprawnością moralną, w która w tradycyjnym języku etyki nazywana była dobrotliwością. Przyjmowanie drugiego oznacza uruchamianą w nas w momencie każdorazowego zetknięcia się z drugim człowiekiem, niezależnie od okoliczności, chęć, gotowość i umiejętność otoczenia go swą troską, zajęcia się jego sprawą, pospieszenia mu z pomocą ze względu na jego dobro, nie oczekując od niego w zamian żadnej wdzięczności (jeśli sam tak uzna i zechce, to tak czy inaczej, prędzej czy później, w takiej lub innej formie nam ją okaże), nie czyniąc go swym moralnym zakładnikiem, nie wymawiając mu poniewczasie, ilu i jakich to dokonaliśmy dla niego poświęceń. Tymczasem Levinas zaleca takie nieustanne przepracowywanie własnej umiejętności przyjmowania drugiego człowieka, które uczyni nas zdolnymi do substytucji, jak ją nazywa, czyli do bezinteresownego opuszczenia własnej strefy komfortu i całkowitego

oddania się bliźniemu, włącznie z wzięciem za niego bezwarunkowej i pełnej odpowiedzialności aż do heroicznego wyniszczenia siebie (Szabat, 2018, s. 148).

W pracy pt. *Inaczej niż być lub ponad istotą* z roku 1974, która stanowi kontynuację głównego jego dzieła *Całość i nieskończoność*, Levinas opisuje substytucję (zastępowanie) jako relację radykalnie pojętej odpowiedzialności za Innego, jako „bliskość bliźniego”, która „nie oznacza podporządkowania się nie-ja, lecz otwarcie, w którym *istota* bycia wychodzi poza siebie w natchnieniu” (Levinas, 2000, s. 193). Substytucja zatem, jako szczytowa postać ludzkiej umiejętności przyjmowania drugiego człowieka, okazuje się zgoła religijną formą działania na rzecz „odkupienia” bliźniego (2000, s. 195). Świetlany i niedościgniony przykład takiego czynu dobroci znajdujemy w heroicznym, ale i ryzykownym co do szans jego ostatecznego powodzenia akcie dobrowolnego oddania życia przez polskiego franciszkanina Maksymiliana M. Kolbe (nr obozowy 16670) za zupełnie nieznanego sobie współwięźnia w niemieckim nazistowskim obozie masowej zagłady Auschwitz-Birkenau, Franciszka Gajowniczką (nr obozowy 5659), pochodzącego spod Mińska Mazowieckiego męża i ojca dwóch synów, sierżanta Wojska Polskiego. W relacji naocznego świadka tego wstrząsającego wydarzenia, Niceta Franciszka Włodarskiego (nr obozowy 1982), spisanej 13 lat później, 17 maja 1954 roku, czytamy: „Po wybraniu dziesięciu więźniów wystąpił z szeregu Ojciec Maksymilian Kolbe, zdjął czapkę i stanął na bacność przed komendantem obozu Fritzschem. Fritzsch odezwał się do Niego: «Was will das polnische Schwein?». To znaczy: «Co chce ta polska świnia?». Ojciec Kolbe wskazał ręką na wybranego na śmierć Franciszka Gajowniczką i odpowiedział Fritzschowi: «Ich bin ein polnischer katholischer Priester, ich bin alt und ich will für ihn sterben, denn er hat Frau und Kinder...». To znaczy: «Jestem polskim księdzem katolickim, jestem stary, chcę umrzeć za niego, bo on ma żonę i dzieci». Fritzsch chwilę się zastanowił, był jakby zaskoczony tym wypadkiem. Potem ruchem ręki i wyrażeniem: «heraus» kazał Franciszkowi Gajowniczkowi zając opuszczone przed chwilą miejsce w szeregu. Miejsce zaś skazanego zajął Ojciec Maksymilian Kolbe. Odległość pomiędzy mną a Fritzschem i Ojcem Maksymilianem wynosiła mniej

więcej około trzech metrów. Po niedługiej chwili wszyscy skazańcy odmaszerowali do bloku śmierci, oznaczonego numerem jedenastym, przedtem trzynastym (numeracja bloków ulegała zmianie). Dziwna rzecz, że Fritzsch wycofał Franciszka Gajownicza i zgodził się na ofiarę Ojca Maksymiliana Kolbego, a nie zagarnął obu do bunkra na śmierć głodową. U takiego potwora było to całkiem możliwe” (Wojtczak, 1989, s. 298–306; Czech, 1992; Bar, 2012).

Takie przykłady jak św. Maksymilian M. Kolbe czy rodzina Józefa i Wiktorii Ulmów, mieszkańców czteroipółtysięcznej wsi Markowa w przedwojennym województwie lwowskim (dzisiejsze województwo podkarpackie), którą wraz z siedmiorgiem dzieci (siódme dziecko zaczęło się rodzić tuż przed egzekucją) niemieccy żandarmi rozstrzelali na miejscu, w ich własnym domu, za ukrywanie w nim żydowskiej rodziny znajomych z Łańcuta (pięć osób) oraz troje Żydówek (babki, matki i córki) z sąsiedztwa w Markowej, są nam nad wyraz potrzebne do zadumy jako inspiracja lub jako wzór do naśladowania. Szczególnie w naszych czasach, naznaczonych nie tyle kryzysem autorytetów, ile kryzysem liderów opinii, którzy nierzadko z premedytacją, nie oglądając się na historyczną prawdę i społeczne koszty, niszczą niekwestionowane dotąd autorytety moralne, pozostawiając po sobie głęboki niesmak i aksjologiczną pustkę. Szlachetne przykłady człowieczeństwa wykuwanego w służbie drugiemu, jakich dostarczają nam ojciec Kolbe, Józef i Wiktorii Ulmowie oraz wielu innych, znanych z imienia i nazwiska bądź zupełnie anonimowych, skromnych i cichych bohaterów codzienności pokazują nam, że w dziele przyjmowania drugiego człowieka nie można ustawać, tchórzyć, cofać się, zniechęcać, gnuśnieć, oglądać na innych, narzekać na okoliczności, lecz że zawsze jest coś ważnego do zrobienia. A jeśli komuś wyda się, że zdziałał na tym odcinku już wystarczająco wiele, że zrobił wszystko, co należało i na co było go stać, niech czerpiąc z przytoczonych przykładów uzmysłowi sobie, że w moralnym wysiłku przyjmowania drugiego człowieka nie ma progów zwalniających ani granic.

Jakże gorzko, ponuro i zawstydzająco wybrzmiewa, w tym kontekście, spostrzeżenie na temat zachowań współczesnych ludzi, którym podzielił się, w jednym ze swych tekstów, francuski filozof specjalizujący

się we współczesnej filozofii moralnej, François-David Sebbah, znawca filozofii Levinasa: „Od jakiegoś już czasu, zarówno w społeczeństwie francuskim, jak i w innych krajach Zachodu, poszczególne osoby oraz władze publiczne zauważają i piętnują zmierzch *uprzejmości*, a także wzrost liczby «czynów nieobyczajnych» («nieobyczajność» [*l'incivilité*] jest w dzisiejszych czasach kategorią cieszącą się niezwykle powrotem w żargonie urzędowym, prawniczym i dziennikarskim, przynajmniej we Francji). O cóż chodzi? O brak uprzejmości i/lub nieobyczajność, które przejawiają się w pewnych postawach dotyczących stosunku do drugiego człowieka czy do innych ludzi: głośne słuchanie muzyki w metrze, nieustępowanie miejsca osobom starszym – czy w ogóle osobom w jakiś sposób słabszym – niewitanie się; [...] niszczenie mienia publicznego czy niedawne akty przemocy na francuskich przedmieściach” (2006, s. 29).

Wypada w tym miejscu powtórzyć, za Frommem, natarczywie powracające pytanie: ilu znamy ludzi potrafiących w ten sposób, tak autentycznie i honorowo przyjmować drugiego człowieka?, ilu możemy wskazać ludzi tak naprawdę kochających? (Fromm, 2002, s. 11) Tyle się dzisiaj mówi, pisze i dyskutuje o wartości i potrzebie okazywania innym większej wrażliwości, czułości, współczucia, empatii (Baron-Cohen, 2015; Keysers, 2017), zrozumienia i wsparcia. Tak wiele wokół płomiennych dyskusji o ludzkiej godności, wolności, równości, partnerstwie; o włączaniu do społeczeństwa kolejnych grup mniejszościowych; o walce z agresją i przemocą; o eliminowaniu mowy nienawiści; o usuwaniu z języka słów lub wyrażen, które mogłyby kogoś urazić, poniżyć, uprzedmiotowić; o przyjmowaniu uchodźców i imigrantów, niezależnie od motywacji, która im przyświeca; o poszanowaniu i ochronie środowiska naturalnego. W kręgu cywilizacji euroatlantyckiej dąży się nawet do tego, żeby stosunki społeczne i relacje międzyludzkie poddać sztywnym regulacjom prawnym.

Pomimo tych wszystkich słów, haseł, hasztagów, akcji, dyskusji, marszów, protestów, przedsięwzięć, decyzji i działań jakoś nie wydaje się, żeby świat wokół nas stawał się obserwowalnie lepszy; żebyśmy lepiej niż nasi przodkowie potrafili przyjmować drugiego człowieka. Tyle wokół kłamstwa, fałszu, obłudy, niechęci, nieporozumień, gniewu,

zawiści, nierówności, podziałów, zatargów, uprzedzeń, fobii, podłości, wrogości, nienawiści, agresji, upokarzania, pogardy, brutalności, okrucieństwa, niszczenia, rewanżyzmu, wandalizmu, przestępstw, wojen, gwałtów, morderstw, kradzieży, oszustw, wyzysku, biedy, głodu, roszczeniowości, niewdzięczności i obskurantyzmu (Krajewski, 2005, s. 126–165; Krajewski, 2020; Glucksmann, 2008; Szahaj, 2012, 2022; Rydlewski, 2013, 2019; Rydlewski i Burszta, 2013; Byrska, 2016; Delsol, 2017; Jakubowska i Szarota, 2020; Wróblewska, 2022).

Paradoksalnie, nie podważając ważności i trafności obserwacji Sebah, ludzie mają więcej życzliwości, serdeczności i sympatii dla koleżanek i kolegów ze szkoły, ze studiów, z miejsca pracy, dla sąsiadów, osób przygodnie spotykanych w hotelowej windzie niż dla członków własnej rodziny czy współmałżonka, o stereotypowo osławionej teściowej nie wspominając. Wygląda więc na to, że przyjmowanie drugiego człowieka jest, owszem, dającą finalnie satysfakcję, lecz równocześnie nader wymagającą i trudną sztuką życia oraz szkołą, w której poznajemy i uczymy się przede wszystkim samych siebie w konfrontacji z wyzwaniem, jakie stawiają przed nami inni. Źródeł naszych niepowodzeń, w tej mierze, Fromm upatruje w fakcie, że „dla większości ludzi problem miłości tkwi przede wszystkim w tym, żeby być kochanym, a nie w tym, by kochać, by umieć kochać” (2002, s. 15). Następnie dodaje: „Drugą przesłanką, z której wynika pogląd, że o miłości niczego nie można się nauczyć, jest przekonanie, iż problem miłości to problem obiektu, a nie problem zdolności. Ludzie myślą, że kochać to rzecz prosta, natomiast trudne jest znalezienie właściwego obiektu miłości, zdobycie czyjegós uczucia” (2002, s. 15). Po czym konkluduje: „Nie należy się specjalnie dziwić, że w kulturze, w której przeważa orientacja handlowa i w której sukces materialny jest najwyższą wartością, stosunki w dziedzinie ludzkiej miłości podlegają temu samemu schematowi wymiany, który rządzi rynkiem towarowym czy rynkiem pracy” (2002, s. 17).

Sądzę, że Fromm dotyka niesłuchanie ważnej prawdy, z której niewielu z nas zdaje sobie sprawę. Otóż żeby umiejętnie przyjmować drugiego człowieka, trzeba najpierw nauczyć się kochać, zaczynając od siebie. Miłość własna, choć zakrawa na egoizm, jeszcze nim nie jest. Staje się nim dopiero wówczas, gdy z miłości własnej przeobraża

się w miłość samego siebie. Ewangelista Marek przypomina scenę, gdy do Jezusa zbliżył się jeden z uczonych w Piśmie, zapytując, które z przykazań jest największe. Jezus bez wahania wskazał na dwa takie przykazania. Pierwsze obowiązuje człowieka do miłowania jedynego Boga, drugie zaś nakazuje miłować każdego człowieka jak siebie samego (Mk 12, 28b–34). Bez miłości własnej nie ma miłości bliźniego. Kto nie nauczył się najpierw przyjmować samego siebie, lepiej zrozumieć, więcej lubić, bardziej akceptować siebie, utożsamiać się z sobą, ten próżno będzie się wysilał, dążąc do opanowania życiowej sztuki przyjmowania drugiego człowieka. Kto nie akceptuje siebie, ten albo projektując ten stan na innych będzie się od nich odzęgnywał, upatrując w nich źródło własnych niepowodzeń, albo będzie u innych szukał akceptacji na siłę i za wszelką cenę, lecząc w ten sposób własne kompleksy. Taki człowiek niejako sam sprowadza na siebie krzywdę, stając się łatwym łupem ludzi, którzy widząc jego poddańczość, zamiast budować z nim równe, partnerskie, przyjazne relacje, będą go wykorzystywać, manipulować nim, a niewykluczone, że nawet nim gardzić (Włodarczyk, 2016, s. 101–105).

Podstawowy i niestety powszechny błąd, jaki popełniamy na co dzień w sztuce przyjmowania drugiego człowieka, polega nie tylko na tym, że to my oczekujemy od innych szczególnego traktowania, nie mając dla nich, w zamian, zbyt wiele do zaoferowania, ale również na tym, że sztukę przyjmowania drugiego człowieka uważamy za rzecz prostą, prozaiczną, wręcz oczywistą i niewymagającą trudu. Dodatkowym problemem jest złudzenie, któremu chętnie i łatwo, a przy tym bezkrytycznie ulegamy, że możliwa jest doskonała, bezproblemowa miłość; doskonały, niezniszczalny – oparty na niej – związek; doskonały, wyjątkowi ludzie, których w końcu z pewnością spotkamy na swej drodze, którzy zapewnią nam życiową sielankę (o naszej własnej doskonałości ani o tym, że my sami mielibyśmy komuś innemu zgotować taką sielankę własnymi staraniami, nie ma oczywiście mowy). Któż z nas nie zetknął się z entuzjastycznie wypowiedzianymi marzeniami o spotkaniu w swym życiu przysłowiowego księcia lub księżniczki z bajki. A skoro już o księciu mowa...

Że tak nie jest, przekonał się na własnej skórze Mały Książę, w przywoływanej wcześniej powiastce filozoficznej Exupéry'ego. Uzmysłowił

mu to również jego nowo poznany przyjaciel lis, przybliżając kulisy przyjmowania drugiej osoby, które w *Małym Księżciu* nosi nazwę osvajania:

„Poznaje się tylko to, co się oswoi – powiedział lis. – Ludzie mają zbyt mało czasu, aby cokolwiek poznać. Kupują w sklepach rzeczy gotowe. A ponieważ nie ma magazynów z przyjaciółmi, więc ludzie nie mają przyjaciół. Jeśli chcesz mieć przyjaciela, oswoj mnie!”

„Jak się to robi?” – spytał Mały Książę.

„Trzeba być bardzo cierpliwym. Na początku siedzisz w pewnej odległości ode mnie, ot tak, na trawie. Będę spoglądać na ciebie kątem oka, a ty nic nie powiesz. Mowa jest źródłem nieporozumień. Lecz każdego dnia będziesz mógł siadać trochę bliżej...” (Exupéry, 1993, s. 62).

Następnie lis wyjaśnia Małemu Księżciu, że w przyjmowaniu do swego życia nowego człowieka „potrzebny jest obrządek” (Exupéry, 1993, s. 62–63) – coś całkiem przez ludzi zapomnianego – pewien rytuał, plan, organizacja nadające nawiązanej relacji efekt trwałości i posmak czegoś wyjątkowego, na co wśród codziennej rutyny czeka się z radością i nadzieją, jak na szczególną nagrodę. Przyjmowanie drugiego człowieka nie powinno więc mieć w sobie nic z lekkomyślnej spontaniczności ani bezbarwnej, monotonnej, schematycznej rutynowości. Inaczej trudno wówczas o zachowanie na dłużej wyjątkowego charakteru relacji, gdy już opadną pierwsze, świeże i gwałtowne emocje, a ekscytacja znacząco osłabnie.

Ze spotkania z lisem Mały Książę wyciągnął dla siebie i dla nas cenną naukę. W powiastce Exupéry’ego przekazał ją różom, którym pospieszył na spotkanie: „Nie jesteście podobne do mojej róży, nie macie jeszcze żadnej wartości. [...] Nikt was nie oswoił i wy nie oswoiłyście nikogo. Jesteście takie, jakim był dawniej lis. Był zwykłym lisem, podobnym do stu tysięcy innych lisów. Lecz zrobiłem go swoim przyjacielem i teraz jest dla mnie jedyny na świecie. [...] Jesteście piękne, lecz próżne. [...] Nie można dla was poświęcić życia. Oczywiście moja róża wydawałaby

się zwykłemu przechodniowi podobna do was. Lecz dla mnie ona jedna ma większe znaczenie niż wy wszystkie razem, ponieważ ją właśnie podlewałem. Ponieważ ją przykrywałem kloszem. Ponieważ ją właśnie osłaniałem. Ponieważ właśnie dla jej bezpieczeństwa zabijałem gąsienice [...]. Ponieważ słuchałem jej skarg, jej wychwałań się, a czasem jej milczenia. Ponieważ... jest moją różą” (1993, s. 64–65).

Trzeba nam wiedzieć, że nad przyjmowaniem drugiego człowieka, zwykle u jego początków, świeci jasne, promienne, zagrzewające do działania słońce intrygujących pierwszych spotkań, zapamiętanych na całe życie wzruszeń i podniet towarzyszących kolejnym powitaniom, wizytom, odwiedzinom, wspólnym wyjazdom, wyjściom do kina czy na randki. Napawamy się nimi lub ich tęsknymi wyobrażeniami tak mocno, że równocześnie całkiem zapominamy o ich ciemniejszej stronie. Nad przyjmowaniem drugiego człowieka bowiem nieuchronnie zawisają gęste, skłębione, zsiniałe chmury zwiastujące rzęsiste opady deszczu rozstania, tęsknoty i smutku spowodowanego pustką nagłej, rozczarowującej nieobecności oraz chwilową, okresową lub trwałą utratą oczekiwanej bliskości. Każde przyjęcie drugiego człowieka naznaczone jest złowrogim cieniem niechybnego rozstania. Takie doświadczenia przywodzą nas niejednokrotnie do melancholii, rozpacz, a bywa że i depresji. Pozostając w przyjętej konwencji metaforycznej, rzec można za bułgarsko-francuską filozofką Julią Kristevą (2007), że rozstania z ich ponurymi konsekwencjami stają się dla nas jak czarne słońce.

Zdał sobie z tego gorzko sprawę lis, którego apetyt na przyjaźń z Małym Księciem przesłonił mu realizm i dramaturgię spotkania z Innym. Nie bez powodu Tischner relację z drugim człowiekiem określa sugestywnym mianem dramatu, samego zaś człowieka nazywa „istotą dramatyczną” (1990, s. 11–14). Oto fragment z powiastki Exupéry’ego dotyczący momentu rozstania z lisem:

„Ach, będę płakać!”

„To twoja wina – odpowiedział Mały Książę – nie życzyłem ci nic złego. Sam chciałeś, abym cię oswoił...”

„Oczywiście” – odparł lis.

„Ale będziesz płakać?”

„Oczywiście”.

„A więc nic nie zyskałeś na oswojeniu?”

„Zyskałem coś ze względu na kolor zboża” – powiedział lis, a później dorzucił: „Idź jeszcze raz zobaczyć róże. Zrozumiesz wtedy, że twoja róża jest jedyna na świecie” (Exupéry, 1993, s. 64).

Po czym nastąpił finał:

„Żegnaj – odpowiedział lis. – A oto mój sekret. Jest bardzo prosty: dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu. [...] Twoja róża ma dla ciebie tak wielkie znaczenie, ponieważ poświęciłeś jej wiele czasu. [...] Ludzie zapomnieli o tej prawdzie. [...] Lecz tobie nie wolno zapomnieć. Stajesz się odpowiedzialny na zawsze za to, co oswoiłeś” (1993, s. 65).

W książce o charakterze autobiografii pt. *Historie miłosne* Julia Kristeva z rozbrajającą szczerością, przełamaną intelektualną niemocą, zauważa, że miłość jako kwintesencja i najwyższy motywator uzdalniający człowieka do przyjmowania drugiego „jest zarówno wielkim szczęściem, jak i czystym cierpieniem” (2021, s. 7). Autorka stara się nas uczulić na kryjącą się za miłością dwuznacznością prowadzącą do sprzeczności w samym pojęciu i w opisywanym nim zjawisku. W przywołanej książce stawia niespotykane w pracach podejmujących podobną problematykę pytanie, a odpowiedź na nie wieńczy pytaniem równie niecodziennym: „Czyżby objawy miłości przypominały objawy strachu? Strach – przed wyjściem poza ograniczenia – i zarazem pragnienie, by wyjść poza nie. Obawa przed złamaniem konwenansów, zakazów; ale także – przede wszystkim – grani... *Spotkanie* zatem, łącząc w sobie przyjemność, obietnicę i nadzieję, pozostaje w swego rodzaju czasie przyszłym uprzednim. Jest beczasem miłości, który – jako chwila i wieczność, przeszłość i przyszłość, uzewnętrzniająca się terażniejszość – wypełnia mnie, niszczy, a mimo to pozostawia nienasyconą. Jutro i na wieczność – ja zawsze wierna tobie – tak było, jest i będzie. Trwałość pragnienia czy rozczarowania?” (Kristeva 2021, s. 15).

W międzyludzkich relacjach nic nie dzieje się samo, od razu, bez naszego udziału i zaangażowania. Często spotykanym błędem w rozumieniu, a jeszcze bardziej w praktykowaniu sztuki przyjmowania drugiej osoby w miłości i z miłością jest oczekiwanie, że to, co się dzieje między nami, wydarza się samorzutnie. Gdy jest dobrze, nikt się specjalnie nad tym nie zastanawia. Dopiero gdy dopadają nas trudności, gdy nastaje kryzys w relacji, wówczas na ogół złorzeczymy na niesprzyjające okoliczności losu, zaliczając do nich również osoby, z którymi nam nie wychodzi, licząc na to, że samo się wszystko jakoś ułoży. Jeśli tak się nie stanie, to widocznie pisane nam było rozstanie. A gdzie w tym wszystkim jestem ja – podmiot, który czy tego chce, czy nie chce, nieustępliwie pozostaje współodpowiedzialny za każdą jedną relację z dowolnym innym człowiekiem oraz jej jakość, rozwój i trwałość? Wielu z nas, którym coraz trudniej, w dłuższym horyzoncie czasowym, przyjmować tego dobrze nam już znanego drugiego, którego tryumfalnie powitaliśmy w swym życiu miesiące lub lata temu, skarży się, jak małe dzieci, gdy miejsce lukrowanej przyjaźni coraz częściej zastępuje nieskrywana wrogość: „Dlaczego to znowu ja muszę pierwsza/pierwszy wyciągać do niego/niej wyrozumiałą, przebaczącą, godzącą strony rękę?”. Jeśli używasz słowa „muszę”, a nie „chcę”, to znaczy, że twoja zdolność przyjmowania drugiego człowieka, z którym aktualnie nie za bardzo ci się w życiu układa, przechodzi poważny kryzys lub załamanie. Językiem miłości jest wolność, której się pragnie w pierwszej kolejności dla obiektu miłości, a dopiero później dla samego siebie. Miłość nigdy nie mówi zatem „muszę”, lecz „pragnę”. To pragnienie wypływa ze mnie, z własnego przekonania i poczucia. Nie jest wynikiem przymusu – ani wewnętrznego, ani zewnętrznego.

Jak wobec tego wszystkiego i gdzie szukać siły i motywacji do nieustawiania w dziele ciągłego doskonalenia się w sztuce przyjmowania drugiej osoby? Poleganie wyłącznie na sobie i własnych, przyrodzonych mocach wydaje się dalece niewystarczające. Erich Fromm z jego naturalistyczną wizją sztuki miłości przestaje wystarczać jako ekspert. Niejaką podpowiedź podsuwają nam pospołu Levinas i Tischner, czyniąc to zresztą pokrewnie do żyjącego siedemset lat przed nimi św. Tomasza z Akwinu. Ten ostatni miłość kwalifikuje jako cnotę teologalną, zatem

taką, do której praktykowania uzdalnia człowieka Bóg. Levinas – filozof żydowski, Tischner – filozof rzymskokatolicki, obaj nader zgodnie twierdzą – by przywołać ponownie słowa Levinasa, że „inny człowiek nieuchronnie staje naprzeciw mnie – wróg, przyjaciel, mój mistrz, mój uczeń – poprzez moją ideę Nieskończoności”. Nieskończoność, o której tu mowa, nie ma nic wspólnego z matematyką. Jest to wszak idea religijna. Odnosi nas ona do figury Boga jako Nieskończonego dawcy Miłości. Potwierdza to autorytet natchnionego autora, Jana Apostoła, który w pierwszym ze swych nowotestamentowych listów zapisał znamienne słowa: „miłujmy się wzajemnie, ponieważ miłość jest z Boga, a każdy, kto miłuje, narodził się z Boga i zna Boga. Kto nie miłuje, nie zna Boga, bo Bóg jest miłością” (1J 4,7). Następnie zaś: „W miłości nie ma lęku, lecz doskonała miłość usuwa lęk, ponieważ lęk kojarzy się z karą. Ten zaś, kto się lęka, nie wydoskonalił się w miłości” (1J 4,18).

Ewangelista Marek objaśnia, że nie wystarczy człowiekowi bezczynnie oczekiwać, a otrzymawszy, biernie zdawać się na daną przez Boga łaskę miłości. Trzeba z tą łaską wytrwale współpracować poprzez gorliwe naśladowanie Chrystusa. On sam dał wskazówki, jak to czynić: „Jeśli kto chce pójść za Mną, niech się zaprze samego siebie, niech weźmie krzyż swój i niech Mnie naśladuje!” (Mk 8,34). Jak widać, autentyczna, czynna miłość, uzdalniająca człowieka do przyjaznego, cierpliwego, wytrwałego i odpowiedzialnego przyjmowania Innego, niewiele ma wspólnego z jej romantycznym, karykaturalnym zgoła, wyobrażeniem. Kochać bliźniego to zapierać się samego siebie i brać krzyż swego życia na własne barki każdego dnia. Nie jest to żadne cierpiętnictwo ani służalstwo, lecz najgłębsza i najpoważniejsza prawda o tym, co czyni człowieka gotowym i zdolnym umiejętnie przyjmować drugiego, nie zawsze ze wzajemnością, ba, nie oczekując niczego w zamian.

Przyjmowanie drugiej osoby, dla prawidłowej realizacji, wymaga jeszcze jednego, niezbywalnego składnika, mianowicie zdolności przebaczenia bliźniemu i samemu sobie. Jest to, niestety, jedno z najbardziej zaniedbanych współcześnie – i w filozoficznej teorii, i w codziennej praktyce – zagadnień. Ewangelista Mateusz przypomina scenę, w której Piotr Apostoł kieruje do Jezusa pytanie typowe z punktu widzenia ludzkiej, interesownej mentalności: „Panie, ile razy

mam przebaczyć, jeśli mój brat wykroczy przeciwko mnie? Czy aż siedem razy?”. Jezus natychmiast odparł, naruszając zapewne dobre mniemanie Piotra o sobie, że potrafi – jak mało kto – przebaczać aż siedem razy: „Nie mówię ci, że aż siedem razy, lecz aż siedemdziesiąt siedem razy” (Mt 18,21–22). Kolejna rada, która brzmi, jak potężne wyzwanie, a nie jak psychologiczne głaski.

Omawiając arcyważne z punktu widzenia ludzkiego życia i jego pomyślności zagadnienie umiejętności przyjmowania bliźniego, nie sposób na koniec nie przywołać na myśl wyraźnie z nim korespondującego, nowotestamentowego obrazu Sądu Ostatecznego, pochodzącego z Ewangelii według św. Mateusza (rozdział 25, wersety od 31 do 46). Skupia on, jak w soczewce, całą niezwykle złożoną i wymagającą treść nauki o tym, jak w istocie należy przyjmować drugiego człowieka: „Wtedy odezwie się Król do tych po prawej stronie: «Pójdźcie, błogosławieni Ojca mojego, weźcie w posiadanie królestwo, przygotowane wam od założenia świata! Bo byłem głodny, a daliście Mi jeść; byłem spragniony, a daliście Mi pić; byłem przybyszem, a przyjęliście Mnie; byłem nagi, a przyodzialiście Mnie; byłem chory, a odwiedziliście Mnie; byłem w więzieniu, a przyszliście do Mnie». Wówczas zapytają sprawiedliwi: «Panie, kiedy widzieliśmy Cię głodnym i nakarmiliśmy Ciebie? spragnionym i daliśmy Ci pić? Kiedy widzieliśmy Cię przybyszem i przyjęliśmy Cię? lub nagim i przyodzialiśmy Cię? Kiedy widzieliśmy Cię chorym lub w więzieniu i przyszliśmy do Ciebie?» A Król im odpowie: «Zaprawdę, powiadam wam: Wszystko, co uczyniliście jednemu z tych braci moich najmniejszych, Mnieście uczynili!»” (Mt 25,34–40).

Literatura

- Bańkowski, A. (2000a). *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1: A–K. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańkowski, A. (2000b). *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 2: L–P. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bar, W. (2012). Święty Maksymilian Maria Kolbe – męczeństwo z miłości. *Polonia Sacra*, 30(74), 17–42.

- Baron-Cohen, S. (2015). *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*. Przeł. A. Nowak. Sopot: Smak Słowa.
- Boryś, W. (2008). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Byrska, J. (2016). Nienawiść – ważna zmienna życia publicznego. *Kultura i Wartości*, 17, 53–68.
- Czech, D. (1992). *Kalendarz wydarzeń w KL Auschwitz*. Oświęcim-Brzezinka: Wydawnictwo Państwowego Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Delsol, Ch. (2017). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*. Przeł. M. Chojnacki. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Fromm, E. (2002). *O sztuce miłości*. Przeł. A. Bogdański. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Glucksmann, A. (2008). *Rozprawa o nienawiści*. Przeł. W. Prażuch. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Harrison, G. (2014). *Wielkie Ego. O obsesji budowania poczucia własnej wartości*. Przeł. K. Brykner. Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.
- Jakubowska, U., i Szarota, P. (red.). (2020). *Nienawiść w przestrzeni publicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; Instytut Psychologii PAN.
- Keysers, Ch. (2017). *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*. Przeł. Ł. Kwiatek. Kraków: Copernicus Center Press.
- Korpanty, J. (red.). (2001a). *Słownik łacińsko-polski*, t. 1: A–H. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Korpanty, J. (red.). (2001b). *Słownik łacińsko-polski*, t. 2: I–Z. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kozak, M. (2017). Zło jako odchodzenie od Dobra w ujęciu Emmanuela Levinasa. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 12(3), 137–147.
- Krajewski, M. (2005). *Kultury kultury popularnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krajewski, M. (2020). *(Nie)nawidzenia. Świat przez nienawiść*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Kristeva, J. (2007). *Czarne słońce. Depresja i melancholia*. Przeł. M.P. Markowski i R. Ryziński. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Kristeva, J. (2021). *Historie miłosne*. Przeł. K.M. Jaksender. Kraków: Wydawnictwo Ostrogi.

- Krzych, B.K. (2017). Epifania twarzy u Emmanuela Levinasa. Lektura „Całości i nieskończoności”. W: F. Polakowski i K. Maciąg (red.), *Homo Culturalis – szkice z filozofii kultury* (s. 128–135). Lublin: Wydawnictwo Naukowe „Tygiel”.
- Levinas, E. (1976). Bliskość. Przeł. E. Bieńkowska. *Znak*, 28(259), 85–100.
- Levinas, E. (1999). *Czas i to, co inne*. Przeł. J. Migasiński. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Levinas, E. (2000). *Inaczej niż być lub ponad istotą*. Przeł. P. Mrówczyński. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Levinas, E. (2002). *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Przeł. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Levinas, E. (2008). *Ślad Innego*. W: tegoż, *Odkrywając egzystencję z Husserlem i Heideggerem* (s. 197–214). Przeł. E. Sowa. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Mańczak, W. (2017). *Polski słownik etymologiczny*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Migasiński, J. (2014). *W stronę metafizyki. Nowe tendencje metafizyczne w filozofii francuskiej połowy XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Człowiek i ludzie*. Przeł. H. Woźniakowski. W: tegoż, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne* (s. 329–643). Przeł. P. Niklewicz i H. Woźniakowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*. (1988). Oprac. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich. Poznań; Warszawa: Wydawnictwo Pallottinum.
- Przyklenk, J. (2004). *Jaka jest etymologia słów ‘przyjaźń’, ‘przyjaciel’?* Poradnia Językowa Instytutu Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Pobrano z http://www.poradniajezykowa.us.edu.pl/baza_archiwum.php?POZYCJA=260&AKCJA=&TEMAT=Etymologia&NZZP=&WYRAZ=.
- Ritzer, G. (1997). *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*. Przeł. S. Magala. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”.
- Rydlewski, M. (2013). Wszechobecne upokarzanie (Na marginesie artykułu Andrzeja Szahaja pod tytułem *Kultura upokarzania*). *Przegląd Kulturoznawczy*, 1(15), 111–124.
- Rydlewski, M. (2019). *Scenariusze kultury upokarzania. Studium z antropologii mediów*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Rydlewski, M., i Burszta, W.J. (2013). Wokół kultury upokarzania, chamstwa i pogardy. Rozmowa z prof. dr hab. Wojciechem J. Bursztą. *Etnografia Polska*, 57(1–2), 215–225.
- Saint-Exupéry, A. de (1993). *Mały Książę*. Przeł. J. Szwykowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Sebbah, F.D. (2006). „Proszę, Pan pierwszy”. Uprzejmość Lévinasa, czyli o społeczeństwie nieobyčajnym. W: A. Lipszyc (red.), *E. Lévinas, filozofia, teologia, polityka: materiały konferencyjne* (s. 29–37). Warszawa: Instytut Adama Mickiewicza.
- Szahaj, A. (2012). Kultura upokarzania. *Odra*, 2, 40–44.
- Szahaj, A. (2022). Nauka w dobie nowego obskurantyzmu. *Academia: magazyn Polskiej Akademii Nauk*, 1(69), 53–55.
- Szabat, M. (2018). *Inny: źródło wiedzy. Możliwości etyki heterologicznej na tle wybranych koncepcji myślicieli francuskich XX i XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szpunar, M. (2016). *Kultura cyfrowego narcyzmu*. Kraków: Wydawnictwa AGH.
- Tischner, J. (1986). Śladami Nieskończonego. W kręgu myśli E. Levinasa. *Analecta Cracoviensia*, 18, 61–84.
- Tischner, J. (1990). *Filozofia dramatu. Wprowadzenie*. Paris: Éditions du Dialogue Société d'Éditions Internationales.
- Włodarczyk, R. (2016). *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojtczak, A. (1989). *Ojciec Maksymilian Maria Kolbe*, t. 1. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.
- Wróblewska, H.M. (2022). „W każdym człowieku jest jakby cały świat”. Wokół (u)traconych wartości w dobie kryzysu. W: E.J. Kryńska, Ł. Kalisz i A. Suplicka (red.), *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, t. 2: *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa* (s. 95–107). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

O AUTORZE:

dr hab. Piotr Domeracki, prof. UMK – filozof, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID 0000-0003-1339-9500,
KONTAKT: domp@umk.pl

O oddawaniu tego, co komuś się słusznie należy

Odniesienie do oddawania każdemu tego, co mu się słusznie należy, jest związane z koncepcją sprawiedliwości, która stanowi fundamentalne pojęcie w etyce i filozofii społecznej ¶ Do najbardziej istotnego zadania sprawiedliwości należy tworzenie równowagi między dobrem jednostki a dobrem całej wspólnoty ¶ Sprawiedliwość jest uniwersalną zasadą ludzkiej moralności, ta zaś opiera się na podstawowej potrzebie życia społecznego człowieka. Każdy z nas wymaga od innych sprawiedliwości dla siebie i jest świadom, że również im jest winien sprawiedliwość.

SŁOWA KLUCZOWE: sprawiedliwość, dobro wspólne, dobro jednostki, etyka, prawo.

Wprowadzenie

Gdy mowa o relacjach społecznych, na pierwszy plan wysuwa się kategoria sprawiedliwości. Teoretyczne i praktyczne aspekty sprawiedliwości należą do przedmiotu wielu dyscyplin wiedzy, ze szczególnym uwzględnieniem etyki, teologii, politologii, ekonomii, a także nauk prawnych. Gwoli wstępu warto przedstawić etymologię tego słowa

i jego historyczne konotacje. Polskojęzyczny rzeczownik ‘sprawiedliwość’ pochodzi od przymiotnika ‘sprawiedliwy’ jako zapożyczenie z języka staroczeskiego *spravedlivy*, stanowiące przekształcenie uprzedniej formy *spravedlny*. Rzeczownik ten w różnym brzmieniu znają wszystkie języki świata. Pod względem wielości jego zastosowań dla poznawczych i praktycznych potrzeb prawa wyróżnia się zwłaszcza łacina i język angielski. W polskiej gramatyce słowo ‘sprawiedliwość’ może mieć szereg różnych znaczeń i funkcji: „przymiotnika «sprawiedliwy» w sensie człowieka, oceny, osądu, sądu, wyroku etc.; rzeczownika «sprawiedliwość» w sensie idei, wartości, zasady organizacyjnej, bogini; przysłówka «sprawiedliwie» w sensie takiego samego potraktowania, właściwego rozstrzygnięcia, dopełnienia określonych oczekiwań; czasownika «usprawiedliwiać» siebie, kogoś, coś albo «wymierzania sprawiedliwości» w sensie sprawiedliwej oceny, miary” (Tokarczyk, 2017, s. 225–235). Z łacińskiego określenia prawa – *ius* pochodzi termin *iustitia* oznaczający wprost „sprawiedliwość”. Od wieków w myśli i praktyce prawnej sprawiedliwości towarzyszy słusność, przez Greków nazywana pojęciem *epieikeia*, przez Rzymian – *aequitas*, a przez teologów chrześcijańskich – *aequitas canonica*. Do najbardziej istotnego zadania sprawiedliwości należy tworzenie równowagi między dobrem jednostki a dobrem całej wspólnoty.

Sprawiedliwość poprzez wieki

Próby odniesienia się do pojęcia sprawiedliwości można znaleźć już w czasach antycznych. Platon, który był uczniem Sokratesa, w swych dziełach filozoficznych, szczególnie w *Państwie* (gr. *Politeia*), skupił się na koncepcji sprawiedliwości i jej znaczeniu dla funkcjonowania społeczeństwa i jednostki (wyd. 1991). Przedstawił on teorię sprawiedliwości opartą na zasadzie harmonii i równowagi między różnymi elementami społeczeństwa oraz między częściami duszy jednostki. Jego koncepcja sprawiedliwości jest związana z organizacją idealnego państwa i porządkiem moralnym. Argumentował on, że sprawiedliwość

społeczna osiągnana jest wtedy, gdy każda klasa społeczna pełni właściwą sobie funkcję (Zygmuntowicz, 2019).

Uczniem Platona był Arystoteles – określany współcześnie jako jeden z najważniejszych myślicieli w historii filozofii. W swych dziełach, szczególnie *Etyce nikomachejskiej* i *Polityce*, omawiał on pojęcie sprawiedliwości oraz jej znaczenie dla funkcjonowania społeczeństwa i jednostki. Dla Arystotelesa sprawiedliwość była kluczowym elementem harmonii i porządku społecznego. Wyróżniał on zasadniczo dwa rodzaje sprawiedliwości: dystrybutywną (inaczej rozdzielczą – łac. *iustitia distributiva*) oraz komutatywną (inaczej wyrównującą – łac. *iustitia commutativa*). Pierwsza z nich dotyczy wspólnoty (państwa, rodziny itp.), zapewniając jej członkom uczestnictwo w dobru wspólnym, druga zaś odnosi się do zobowiązań jednostki wobec innych osób, co polega na daniu jednostce tego, na co zasługuje, czy też tego, co jest uprawniona otrzymać. Stagiryta reprezentował pogląd, że oba rodzaje sprawiedliwości odnoszą się do „osobników współżyjących z sobą tak, aby wytworzyć całość samostarczalną, osobników wolnych i równych wedle proporcji bądź geometrycznej, bądź arytmetycznej” (wyd. 2012, V, 6, 1134). Gdzie zostaną zachowane obie proporcje, czyli podstawy sprawiedliwości dystrybutywnej (proporcja geometryczna) i komutatywnej (proporcja arytmetyczna), tam można mówić o „sprawiedliwości politycznej we wzajemnych stosunkach między ludźmi” (wyd. 2012, V, 6, 1134).

Jedną z definicji sprawiedliwości przedstawił rzymski prawnik i filozof Ulpian z przełomu II i III stulecia. Jego twórczość miała ogromny wpływ na rozwój prawa w Rzymie i była później uważana za ważne źródło w późniejszych kompilacjach prawa, takich jak *Kodeks Justyniana* (łac. *Corpus Juris Civilis*). W ujęciu rzymskiego jurysty: „Sprawiedliwość to stała i wieczna wola oddawania każdemu tego, co mu się należy. Zasady prawa są takie: żyć uczciwie, nie szkodzić drugiemu, oddać każdemu, co mu się należy” (Sadowski, 2017, s. 81–108). Nawiązanie do jego definicji można znaleźć w średniowiecznych *Dekretalach* papieża Grzegorza IX, ogłoszonych w 1234 roku w celu usystematyzowania i ujednoczenia prawa kanonicznego Kościoła katolickiego: „Z tego powodu nadaje się [niniejszą ustawę], aby chęć

występków została ograniczona przez zasadę prawa, dzięki której ród ludzki niech uczciwie żyje, drugiemu nie szkodzi, oddaje każdemu to, co mu się należy” (Jońca, 2012, s. 19).

Z kolei angielski prawnik Henry Bracton w obszernym XII-wiecznym traktacie *O prawach i zwyczajach Anglii ksiąg pięć* tak oto scharakteryzował cechy dobrego władcy: „Król został stworzony i wybrany do tego, by wszędzie krzewić sprawiedliwość [...]. Powinien zatem król, skoro jest przedstawicielem Boga na ziemi, oddzielić prawo od bezprawia, słusność od niegodziwości, aby wszyscy jego poddani żyli uczciwie, nikt nie krzywdził drugiego i każdy otrzymał we właściwej części to, co mu się należy” (Bracton, 1964, s. 172).

Kronika polska mistrza Wincentego jest uznawana za pierwszy polski pomnik średniowiecznej myśli polityczno-prawnej, jest więc traktatem polityczno-historycznym, w którym problematyka prawna stanowi uzupełnienie opowieści o przedstawionych wydarzeniach. Trzonem jego wizji dziejowej pozostaje pojęcie Rzeczypospolitej jako ładu prawno-publicznego, wspólnego dobra narodu. Ład ten łączył się z ideą ojczyzny i miłością Polaków do kraju. Władza monarchów rodzi się z potrzeby udoskonalenia życia zbiorowego przez prawa, a wywodzi się z mandatu narodu. Monarchowie są stróżami i sługami prawa zbudowanego na podstawie sprawiedliwości określonej przez kronikarza jako „to, co sprzyja najbardziej temu, co może najmniej” (Kadłubek, 1974, I. s. 5). Porządek Rzeczypospolitej ustanowiony został w ramach prawa naturalnego (łac. *ius naturale*) i w oparciu o cnoty naturalne (Lis, 2014).

Według św. Tomasza z Akwinu, XII-wiecznego filozofa i teologa, uważanego za jednego z najważniejszych myślicieli katolickich, sprawiedliwość jest szczególnym aspektem prawości, polegającym na dawaniu każdemu tego, co mu się należy. Jest to zasada, która przewodzi w relacjach międzyludzkich i społecznych. Prace Akwinaty miały ogromny wpływ na filozofię, etykę i teologię. W kontekście sprawiedliwości św. Tomasz opracował własną koncepcję etyczną, która ma związek z pojęciem prawości i doskonałości moralnej. Wyróżniał on trzy rodzaje sprawiedliwości:

1. Sprawiedliwość w rozdzielaniu (sprawiedliwość dystrybutywna) – dotyczy ona rozdzielania dóbr społecznych i materialnych w taki sposób, aby każdemu przysługiwała odpowiednia część zasobów w zależności od jego potrzeb, zasług lub pozycji społecznej.
2. Sprawiedliwość w odwzajemnianiu (sprawiedliwość komutatywna) – to zasada sprawiedliwości, która reguluje uczciwe wymiany między ludźmi, aby każda strona otrzymała to, co jej się należy w wyniku transakcji handlowych lub umów.
3. Sprawiedliwość społeczna (sprawiedliwość korekcyjna lub zatroskania) – odnosi się do działań podejmowanych przez społeczeństwo lub władze, aby naprawić niesprawiedliwość i zapewnić pomoc tym, którzy są w trudnej sytuacji, np. biednym i opuszczonym (Mazur, 2018).

Również Hugo Donellus, francuski prawnik i uczonek, uważany za jednego z czołowych przedstawicieli prawa rzymskiego i prawa naturalnego w okresie renesansu, miał istotny wpływ na rozwój myśli prawnej i filozoficznej związanej z zagadnieniami sprawiedliwości. Wraz z innymi prawnikami renesansu przyczynił się on do rozwinięcia teorii prawa naturalnego, która głosiła, że istnieją uniwersalne prawa i zasady moralne, które mają obowiązywać niezależnie od konkretnych praw narodowych. To podejście miało wpływ na rozwój koncepcji sprawiedliwości i równości. W dziele *Komentarze do prawa cywilnego* zaznaczył: „Sprawa, o której piszę, to sztuka stosowania tego, co słuszne i dobre, tak bowiem jest definiowana w komentarzach. Chodzi o kwestię stworzenia i strzeżenia sztuki sprawiedliwości. Sztuka stanowienia prawa jest podobna do sztuki pielęgnowania sprawiedliwości. Obie mogą powstać w oparciu o zasady prawa i dołączoną do nich definicję sprawiedliwości [...]. Zatem zasadami prawa są te: żyć uczciwie, drugiemu nie szkodzić, oddać drugiemu, co mu się należy” (Jońca, 2012, s. 20).

Jan Długosz w swoich *Rocznikach* czyli *Kronikach sławnego Królestwa Polskiego* około 1347 roku napisał: „Król polski Kazimierz chciał położyć kres godnym potępienia ciężkim nadużyciom w postaci różnego rodzaju oszczerstw i krzywd, wskutek których całe Królestwo

Polskie za wszystkich jego poprzedników, królów i książąt – wiedział o tym – cierpiało bardzo dotkliwy ucisk przy wymierzaniu sprawiedliwości i rozstrzyganiu sporów i wszelkiego rodzaju nieporozumień z tego mianowicie powodu, że sądy ziemskie po przeprowadzeniu postępowania dowodowego wyrokowały nie na mocy pisanych praw czy statutów, ale kierowały się osobistymi odczuciami sądzących i przewodniczących sądom, ulegających często namiętnościom sympatiom i przekupstwu. Pragnął zatem wprowadzić porządek w całym Królestwie przez jednakowe i sprawiedliwe prawa [...]. Król Kazimierz zwołał przeto wielki zjazd (sejm walny) do Wiślicy. Stawili się na nim biskupi, wojewodowie, kasztelanowie oraz urzędnicy i dostojnicy dzielnicy krakowskiej i wielkopolskiej. Na zjeździe tym, którego obradom przewodził sam król z udziałem uczonych znawców prawa kanonicznego i rzymskiego, przygotowano i ogłoszono nowe polskie prawo ziemskie jako prawo trwałe i niezmienne. Jednocześnie osobną ustawą nakazał stosowanie nowego prawa we wszystkich sądach Królestwa, dozwalając każdemu na odwoływanie się do nowego prawa pisanego” (Długosz, wyd. 2009).

Dnia 25 kwietnia 1333 roku po śmierci Władysława Łokietka na tronie polskim zasiadł jego syn Kazimierz mający wówczas 23 lata. Energiczny władca zdawał sobie sprawę z potrzeby ujednoczenia norm prawa zwyczajowego, usunięcia rażących sprzeczności i partykularyzmów oraz wprowadzenia nowych rozwiązań prawnych. Bez wątpienia, dużą rolę odegrało przy opracowywaniu statutów duchowieństwo, a szczególnie arcybiskup gnieźnieński Jarosław Bogoria i jego najbliższe otoczenie. Na skutek odrębności dzielnicowych niemożliwe było ujednoczenie prawa na obszarze całego państwa Kazimierza, dlatego opracowano ustawy, zwane statutami, osobno dla Wielkopolski i Małopolski. W latach 1357–1362 powstały pierwsze Statuty wielkopolskie. Następnie na wiecu w Wiślicy wydano statuty dla Małopolski. Te akty miały ogromne znaczenie dla rozwoju prawa w naszym kraju i były jednymi z pierwszych prób spisania praw polskich (Uruszczak, 1999). Choć w samych statutach nie znajdziemy bezpośrednich odniesień do pojęcia „sprawiedliwość”, to cały zbiór przepisów miał na celu uregulowanie różnych aspektów życia społecznego, gospodarczego

Idea oddawania każdemu tego, co mu się słusznie należy, może mieć różne konsekwencje w różnych kontekstach, takich jak ekonomia (uczciwa płaca za pracę), polityka (równe prawa i szanse) czy etyka (postępowanie zgodne z moralnym obowiązkiem)



i prawnego w sposób uczciwy i sprawiedliwy: „Aby nasi poddani dowolnego pochodzenia i majątku żyli uczciwie, nie szkodzili drugiemu i by każdemu oddawano należne mu prawo” (Lelewel, 1859, s. 270).

O sprawiedliwości pisał także Stanisław ze Skarbimierza, polski duchowny, prawnik i teolog z przełomu XIV i XV wieku. Jego prace miały wpływ na rozwój prawa i teologii w Polsce okresu średniowiecza: „Niech książęta i możnowładcy rozumieją, że w państwie każdemu powinno się zapewnić prawo, które egzystuje jedynie w wielkim i starannym wymiarze sprawiedliwości. Zatem jeżeli piraci i rabusie, jeżeli nie podzielią równo łupów, nie chcąc być oszukany przez uszczerbek na sprawiedliwości, mordują się nawzajem, to o ileż bardziej uważamy, że sprawiedliwi przywódcy społeczeństw powinni dokładać starania, by nikt nikomu nie szkodził i każdy otrzymał, co mu się należy!” Ten fragment, wyraża ideę sprawiedliwości społecznej i równości w rządzeniu państwem. Tekst podkreśla, że w państwie wszyscy obywatele, niezależnie od swego statusu społecznego, powinni być objęci równym i sprawiedliwym prawem, a władcy mają stać na straży tych zapisów. Zestawiając postępowanie piratów i rabusiów, którzy nie chcą podzielić łupów i dochodzą własnych interesów, z zadaniem stojącym przed sprawiedliwymi przywódcami, autor podkreśla ważność sprawiedliwości społecznej i równości w państwie oraz rolę przywódców w zapewnianiu, że każdy obywatel ma równe szanse i otrzymuje to, co mu się należy, w ramach uczciwego i sprawiedliwego systemu prawnego (Budziło i Prószyński, 1996, s. 59).

Dalej mamy Szymona Okolskiego, polskiego jezuitę, historyka, pisarza i uczonego z przełomu XVI i XVII wieku, znanego przede wszystkim z pracy *Orbis Polonus*, która jest encyklopedią historii, geografii i kultury Polski. W swym diariuszu opisującym zawarcie pokoju między wojskiem koronnym i zaporoskim przedstawił on początek przysięgi złożonej przez Zygmunta Augusta przed objęciem tronu: „Ja, Zygmunt August, z bożej łaski przyszły król Polski, oświadczam i przyrzekam przed Bogiem i jego aniołami, w przyszłości ustawy, sprawiedliwość oraz pokój kościoła bożego [...] krzewić i zachowywać”. Po tym Okolski podał krótkie wyjaśnienie: „Sprawiedliwości te

są praecepta: *honeste vivere, alterum non laedere, ius suum unicuique tribuere*”. To zdanie zawiera reguły etyczne i prawne, znane jako „trzy zasady sprawiedliwości”. Pierwsza z nich, czyli *honeste vivere*, oznacza żyć uczciwie lub postępować uczciwie i odnosi się do zasady moralnej, według której ludzie powinni prowadzić uczciwe i moralne życie, przestrzegając norm etycznych i zasad społecznych. Druga zasada to *alterum non laedere*, czyli nie szkodzić innym lub nie wyrządzać krzywdy drugiemu. Natomiast trzecia – *ius suum unicuique tribuere* – to przyznać każdemu jego prawo lub oddawać każdemu to, co mu się należy. To jest podstawowa zasada sprawiedliwości, która nakazuje traktować innych z szacunkiem i zapewnić im to, do czego mają prawo zgodnie z normami prawno-społecznymi (Turowski, 1859, s. 98–99).

W XX wieku warto zwrócić uwagę na poglądy amerykańskiego filozofa i teoretyka politycznego Johna Rawlsa, który jest znany przede wszystkim ze swej koncepcji opisanej w książce pt. *Teoria sprawiedliwości* (oryg. *A theory of justice*), wydanej w oryginale w 1971 roku. Jego praca jest jednym z ważniejszych dzieł w dziedzinie filozofii politycznej i etyki (Polaczuk, 2010). Rawls skupił się na próbie odpowiedzi na pytanie, jak powinno być ustalane to, co jest sprawiedliwe w społeczeństwie. Jego teoria opiera się na idei, że ludzie powinni dokonywać wyborów dotyczących struktury społecznej i instytucji, wyobrażając sobie, że nie wiedzą, w jakiej pozycji społecznej się znajdą (tzw. zasada zasłony nieświadomości). Centralnym pojęciem w tej teorii jest tzw. sprawiedliwy podział (ang. *the fair distribution*). Według Rawlsa, sprawiedliwość społeczna polega na tym, że wszyscy obywatele mają równe prawa do podstawowych wolności i dostępu do zasobów społecznych przy jednoczesnym uwzględnieniu potrzeb najuboższych członków społeczeństwa. Rawls przedstawia również dwie zasady sprawiedliwości: zasadę równości podstawowych wolności, zgodnie z którą każda osoba ma prawo do najszerzej możliwej wolności wedle zasady, że ta wolność nie może ograniczać wolności innych, oraz zasadę różnicy, czyli nierówności społeczne i ekonomiczne są dopuszczalne tylko wtedy, gdy przynoszą one korzyści najmniej uprzywilejowanym członkom społeczeństwa (Jelenkowski, 1989).

Dodajmy wreszcie, że na różne aspekty życia społecznego, w tym na pojmowanie sprawiedliwości, miały wpływ nauczanie i działalność Jana Pawła II. Wykazywał on szczególne zainteresowanie sprawiedliwością społeczną i etyczną (Wróbel, 2013). W swych encyklikach i przemówieniach poruszał kwestie nierówności społecznych, ubóstwa, pokoju i godności ludzkiej. W nauczaniu podkreślał, że sprawiedliwość jest nieodłącznym elementem etyki chrześcijańskiej i społecznej odpowiedzialności. Polski papież zwracał także uwagę na znaczenie oddawania każdemu tego, co mu się słusznie należy, poruszając kwestie uczciwej pracy, godziwego wynagrodzenia i praw pracowników. Dążył do budowania społeczeństwa opartego na wartościach moralnych, w którym ludzie są szanowani, a nierówności są ograniczane (Mazurkiewicz, 2016).

Podsumowanie

Odniesienie do oddawania każdemu tego, co mu się słusznie należy, jest związane z koncepcją sprawiedliwości, która stanowi fundamentalne pojęcie w etyce i filozofii społecznej. To zdanie wyraża ideę, że w działaniach społecznych i moralnych powinniśmy przestrzegać zasady uczciwego traktowania innych ludzi poprzez zapewnienie im tego, co jest im należne. Zasada ta ma znaczenie zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym. Oznacza, że każda osoba powinna być traktowana z szacunkiem i uczciwie, a jej prawa, wolności i interesy winny być respektowane. W społeczeństwie oznacza to tworzenie i przestrzeganie systemów prawnych, które zapewniają równość, uczciwość i sprawiedliwość dla wszystkich obywateli. Idea oddawania każdemu tego, co mu się słusznie należy, może mieć różne konsekwencje w różnych kontekstach, takich jak ekonomia (uczciwa płaca za pracę), polityka (równe prawa i szanse) czy etyka (postępowanie zgodne z moralnym obowiązkiem). Jest to zasada, która jest często analizowana i dyskutowana w dziedzinach filozofii, prawa, nauk społecznych i innych dziedzinach związanych z relacjami międzyludzkimi i społecznymi (Perelman, 1959). Idąc dalej, jest to znaczące przesłanie

moralne dotyczące obowiązku sprawiedliwego traktowania każdego człowieka w sferze materialnej, duchowej czy moralnej. Każdy, kto prawo stanowi i prawo stosuje, musi kierować się tymi wartościami. Nie można stanowić i stosować norm prawnych bez odniesienia się do wartości, które nadają kierunek i są motorem ludzkiego działania.

Sprawiedliwość jako taka jest uniwersalną zasadą ludzkiej moralności, ta zaś opiera się na podstawowej potrzebie życia społecznego człowieka. Każdy z nas wymaga od innych sprawiedliwości dla siebie i jest świadom, że również im jest winien sprawiedliwość. Dla filozofii prawa najbardziej istotne jest poznawanie sprawiedliwości w jej związkach z ideami racjonalności, moralności, wolności, prawa, słuszności i miłosierdzia. Sprawiedliwość dotyczy wszystkich ludzi. Nikomu nie jest obojętne, jak jest traktowany przez prawo i władzę, jak są dzielone korzyści wynikające ze współpracy społecznej.

Literatura

- Arystoteles. (2012). *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bracton, H. de. (1964). *De legibus et consuetudinibus Angliae*. London: Longman & Company.
- Budziło, K., i Prószyński, J., (1996). *Dla dobra Rzeczypospolitej. Antologia myśli państwowej*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Długosz, J. (2009). *Jana Długosza Roczniki czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego*, ks. 9: 1300–1370. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jelenkowski, M.M. (1989). *Doktryna sprawiedliwości społecznej Johna Rawlsa*. Lublin: Wydział Prawa i Administracji UMCS.
- Jońca, M. (2012). *Prawo rzymskie: marginalia*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Kadłubek, W. (1974). *Mistrza Wincentego Kronika Polska*. Przeł. K. Abgarowicz i B. Kürbis. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lelewel, J. (1859). *Polska wieków średnich*. Poznań: Nakładem J.K. Żupańskiego.
- Lis, A. (2014). *Homo literatus: studia poświęcone Wincentemu Kadłubkowi w 250. rocznicę beatyfikacji*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.

- Mazur, J. (2018). Sprawiedliwość rozdzielcza w nauce św. Tomasza z Akwinu i św. Jana Pawła II. W: M. Smaga i M. Winiarz (red.), *Odpowiedzialność za gromadzenie i wydatkowanie środków publicznych*, t. 1: *Elementy aksjologii gromadzenia i wydatkowania środków publicznych* (s. 33–49). Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Wydział Prawa i Administracji. Katedra Polityki Gospodarczej.
- Mazurkiewicz, P. (2016). Przesłanie polityczne encykliki „Centesimus annus”. W: J. Mazur (red.), *Polityka społeczna wobec „rzeczy nowych”: 25-lecie encykliki Centesimus annus św. Jana Pawła II* (s. 85–105). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Perelman, Ch. (1959). *O sprawiedliwości*. Przeł. W. Bieńkowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Platon. (1991). *Platona Państwo*. Przeł. W. Witwicki. Warszawa: Wydawnictwo AKME.
- Polaczuk, P. (2010). Teoria sprawiedliwości Johna Rawlsa (zarys). W: B. Kruszevska, P. Polaczuk i L. Świto (red.), *Sprawiedliwość: wybrane koncepcje* (s. 61–86). Olsztyn: Wydział Prawa i Administracji UWM.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: The Belknap.
- Sadowski, P. (2017). Filozofia prawa w życiu i nauczaniu Ulpiana. *Zeszyty Prawnicze*, 8(1), 81–108.
- Tokarczyk, R. (2017). *Podstawy prawoznawstwa, teorii i filozofii prawa. Reinterpretacja krytyczna*. Sosnowiec: Wyższa Szkoła Humanitas.
- Turowski, K. (1859). *Krótkie rzeczy potrzebnych z strony wolności a swobód polskich zebrane przez tego który wszego dobrego życzy ojczyźnie swojej, uczynione roku 1587*. Kraków: Wydawnictwo Biblioteki Polskiej.
- Uruszczak, W. (1999). Statuty Kazimierza Wielkiego jako źródło prawa polskiego. *Studia z Dziejów Państwa i Prawa Polskiego*, 3, 97–115.
- Wróbel, P. (2013). Postulat sprawiedliwości społecznej a idea sprawiedliwości. *Studia Socialia Cracoviensia*, 1(8), 135–150.
- Zygmuntowicz, D. (2019). Platon, Prawa. *Czas Literatury*, 2(6), 74–83.

o AUTORZE: [REDACTED]

dr Artur Lis – prawnik i historyk, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID: 0000-0003-4613-0671, KONTAKT: arturlis@kul.pl

Młodzi społecznie zaangażowani

Dobro indywidualne było dla Arystotelesa tożsame z dobrem wspólnym. Nie sposób bowiem wieść szczęśliwego życia osobistego w wadliwie działającym polis ¶ Bolączką współczesności jest nadmierny indywidualizm, jednak dostrzegamy też przeciwne tendencje wśród młodych ludzi, którzy angażują się w sprawy publiczne i pozostałe działania wybiegające poza ich wąsko rozumiany interes ¶ Z idei dobra wspólnego każdy z nas może zaczerpnąć coś dla siebie. Powinniśmy również od czasu do czasu dać coś od siebie, o ile postanowimy wyjść poza komfort własnej prywatności.

SŁOWA KLUCZOWE: zaangażowanie społeczne, dobro wspólne, patriotyzm, wolontariat, indywidualizm.

Wprowadzenie

Wobec młodzieży kieruje się nierzadko zarzut, że jest egocentryczna, zapatrzona w siebie i nastawiona na przyjemności. Niewątpliwie zarzut ten częściowo znajduje odzwierciedlenie w faktach, gdyż bolączką współczesności jest nadmierny indywidualizm. Jednak wypada również dostrzec przeciwne tendencje wśród młodych ludzi, którzy angażują

się w sprawy publiczne, pomoc potrzebującym i inne działania, które zdecydowanie przekraczają ich wąsko rozumiany interes.

Kategorii dobra wspólnego (łac. *bonum commune*) oraz powiązanej z nią postawy zaangażowania społecznego poświęcony jest niniejszy tekst. Przedstawiono w nim najistotniejsze stanowiska z obszaru filozofii politycznej, które poczynając od myśli greckiej i rzymskiej kształtują dyskurs wokół idei dobra wspólnego. W dalszej kolejności omówiono kwestie zaangażowania społecznego dzisiejszej młodzieży, uwzględniając włączenie się w sprawy publiczne noszące znamiona patriotyzmu oraz działania o charakterze wolontariatu. Na koniec wskazano korzyści wynikające z zaangażowania społecznego. Podzielono je na korzyści społeczne, których beneficjentem jest sfera publiczna, a także indywidualne rozumiane w kategoriach osobistego rozwoju młodego człowieka oraz jego dobrostanu emocjonalnego i fizycznego.

Perspektywa filozoficzna

Nie sposób mówić o idei dobra wspólnego i zaangażowaniu w sprawy publiczne bez odwołania się do dyskursu filozoficznego, zwłaszcza filozofii politycznej, w ramach której kategorii te najpełniej zostały opisane i zbadane. Początki idei dobra wspólnego wiążą się z filozofią Platona i jego ucznia Arystotelesa. Dla greckich myślicieli wspólnym dobrem było *polis*, albowiem człowiek jako istota polityczna najpełniej egzystuje w ramach wspólnoty. Arystoteles łączył politykę z etyką, wskazując, że celem ludzkiego życia jest rozumne dążenie do dobra. Tak postępując, człowiek wiedzie szczęśliwe życie, osiąga *eudajmonię* (Wasilewski, 2010). Dla Stagiryty dobro indywidualne jest tożsame z dobrem wspólnym. Nie sposób bowiem wieść szczęśliwego życia osobistego w wadliwie działającym *polis*. Z tego powodu dobro wspólne stanowi wartość większą i doskonalszą (Arystoteles, wyd. 2012) niż dobro indywidualne. Determinuje to szerszy zakres powinności obywatela względem państwa i narodu. Osiąganie szczęścia indywidualnego winno być realizowane za sprawą działań na rzecz wspólnoty. W tym kontekście szczególną rolę odgrywa sprawiedliwość będąca

dla Arystotelesa cnotą moralną; owa sprawiedliwość odnosi się bezpośrednio do relacji międzyludzkich, gdzie własne dobro stawiane jest na równi z dobrem innych. Dzięki cnotom, czyli stałym dyspozycjom obywateli, możliwy jest harmonijny rozwój państwa (Wasilewski, 2010). Dobro wspólne stanowi kategorię wpisaną w grecki ideał wychowania (*paideia*), albowiem może być realizowane tylko przez zaangażowanych i sprawnych moralnie obywateli. Przykładowo Phaleas postulował system jednolitego wychowania dla wszystkich obywateli, co służyłoby spójności wewnętrznej społeczeństwa (Jaeger, 1964).

Grecka, a następnie rzymska koncepcja dobra wspólnego dała asumpt do sformułowania republikańskiej koncepcji wolności, czyli „wolności do”: do aktywnej partycypacji w życiu publicznym, a co za tym idzie – wpływania na ważne kwestie dla wspólnoty (Walicki, 2013). Perspektywę republikańską przeciwstawia się liberalnej wersji „wolności od”: od strukturalnych ograniczeń w realizacji indywidualnie wyznaczanych celów. Liberalizm bywa często definiowany jako koncepcja skrajnie indywidualistyczna, co w zasadzie neguje samą ideę dobra wspólnego. Należy jednak podkreślić, że liberalizm nie jest jednolitym zestawem twierdzeń, a raczej wielką wolnościową tradycją Europy (Walicki, 2007), w łonie której pojawiają się odmienne stanowiska. Przykładowo John Locke, będący klasykiem liberalizmu, powoływał się na „dobro publiczne”, „dobro wspólne” i „dobro społeczeństwa” (Grabowska, 2010). Podobnie John Stuart Mill (wyd. 1965) argumentował, że urzeczywistnianie wolności indywidualnej wymaga interwencji państwa chociażby poprzez prowadzenie publicznego szkolnictwa, aktywnej polityki walki z ubóstwem czy rozszerzania praw wyborczych. Są to wartości powszechne, stanowiące dobro dla całej zbiorowości. Niemniej jednak w ujęciu liberalnym w jego skrajnie ekonomicznej wersji, określanej mianem neoliberalizmu, bywa formułowana idea „państwa minimalnego” albo „stróża nocnego”, co w zasadzie sprowadza się do stworzenia warunków prawnych, które ułatwiają wybranym podmiotom maksymalizację korzyści ekonomicznych, wykluczając lub w najlepszym razie ograniczając zakres dobra wspólnego do niezbędnego minimum (Hayek, 1996).

Zasadnicza różnica między klasycznym i liberalnym postrzeganiem dobra wspólnego obejmuje kilka kwestii. W ujęciu klasycznym liczy się przede wszystkim moralne wychowanie obywateli, którzy aktywnie i z poszanowaniem zasady sprawiedliwości będą maksymalizowali *bonum commune*, przyczyniając się tym samym do poszerzania zakresu szczęścia. Natomiast liberałowie wychodzą z założenia, że ludzie są egoistyczni i skłonni do przedkładania swych partykularnych interesów nad sprawy wspólne. W związku z tym podkreśla się konieczność oparcia relacji międzyludzkich i interesu publicznego na prawach narzuconych człowiekowi niejako z zewnątrz.

Warto zaznaczyć, że zarysowane powyżej perspektywy nie muszą się wykluczać, a w pewnych okolicznościach bywają wręcz komplementarne. W wysoce zorganizowanym społeczeństwie wymagane są szczegółowe procedury decyzyjne umożliwiające obywatelom partycypację w życiu publicznym. Aby procedury te spełniały swe funkcje, obywatele muszą być przekonani o doniosłości spraw publicznych. Alasdair MacIntyre (2009) wyprowadza stąd wniosek, że dobro wspólne może być realizowane jedynie w lokalnych wspólnotach, są one bowiem stosunkowo homogeniczne pod względem bogactwa i władzy, możliwy jest więc do osiągnięcia konsensus. To stanowisko zakłada obywatelską partycypację poprzez debaty, konsultacje, dialog z interesariuszami i „kształtowanie agendy” (Krzynówek-Arndt, 2013).

Bez względu na swą filozoficzną genezę i konceptualizację dobro wspólne stanowi istotną kategorię z uwagi na interes państwa, grup społecznych funkcjonujących w jego obrębie i każdego obywatela z osobna.

Apatia czy zaangażowanie?

Wiele mówi się o indywidualistycznym nastawieniu młodzieży, co rzekomo wyklucza zaangażowanie w sprawy publiczne. Niewątpliwie rysem naszych czasów jest życie w stylu *instant*, którego sednem jest błyskawiczne dostarczanie przyjemności, pogoń za doznaniem i konsumpcja (Mariański, 2008). Nie jest to jednak regułą, możemy bowiem wykazać liczne przejawy aktywności społecznej młodych

ludzi. Przykładowo wskazuje się często na apatię polityczną młodych, co rzekomo potwierdza niska frekwencja wyborcza. Tymczasem dane wskazują na wprost przeciwstawne trendy. Otóż w pierwszej turze wyborów prezydenckich w 2020 roku w najmłodszej grupie wiekowej 18–29 lat do urn wyborczych poszło 64 proc. uprawnionych, co jest wynikiem lepszym nie tylko w porównaniu do 2015 roku (wówczas zagłosowało 61,9 proc.), lecz również w porównaniu do grupy wyborczej seniorów 60+ (Marczewski, 2021). W świetle danych Centrum Badania Opinii Społecznej (2021) młodzi ludzie w przedziale wieku 18–24 lata wysoko cenią demokrację, deklarując zaangażowanie w politykę i sprawy publiczne.

Co więcej, obserwuje się rozkwit postaw patriotycznych i tzw. jednoczenia się wokół flagi, co z pewnością można również rozpatrywać w kontekście wojny w Ukrainie. Zgodnie z wynikami badań Polskiego Instytutu Ekonomicznego (PIE) w najmłodszej grupie respondentów (18–29 lat) aż 61,2 proc. osób deklaruje, że walczyłoby o Polskę. Jest to wynik lepszy w porównaniu do uzyskanego od respondentów w wieku 30–64 lata, spośród których jedynie 52,9 proc. udzieliło podobnej odpowiedzi (Chrostowski, 2022). Informacja ta okazuje się o tyle interesująca, że to przecież starsze pokolenie doświadczało w przeszłości ograniczenia suwerenności państwa, co – jak się wydaje – winno skutkować z ich strony większą afirmacją wartości takich jak wolność i niepodległość.

Zaangażowanie społeczne młodych różni się jakościowo od aktywności ich rodziców i dziadków. Dużą rolę odgrywa tu luka międzypokoleniowa ujawniająca się zwłaszcza w zakresie korzystania z nowych mediów. Aktywność społeczna realizowana jest za pośrednictwem internetu. Często są to ruchy oddolne rejestrujące projekty społeczne wraz z pozyskiwaniem finansowania na ich realizację, czego przykłady znajdujemy na platformie „Zwolnieni z teorii” skupiającej – w momencie pisania tych słów – 7836 studentów i licealistów realizujących 2364 projekty (zob. *Zwolnieni z teorii*, 2023). Dużą popularnością cieszą się ponadto prowadzone w sieci zbiórki publiczne oraz bliskie im zjawisko finansowania społecznościowego (ang. *crowdfunding*). Idea ta opiera się na zbieraniu drobnych sum pieniędzy na określony projekt w zamian

za nagrody lub udział w zyskach. Jednakże zdarzają się również akcje, które realizują cele charytatywne oferujące zaledwie symboliczne korzyści osobom wspierającym dane przedsięwzięcie.

Podsumowując ten etap naszych rozważań, wypada zauważyć, że włączanie się w sprawy społeczne można rozpatrywać na kilku płaszczyznach. Najbardziej uniwersalna z nich wywodzi się z tradycji Arystotelesowskiej, która docenia zaangażowanie publiczne. Przejawia się poprzez udział w wyborach, dbanie o sprawy państwowe, różne postawy patriotyczne. Przykładem innej perspektywy, którą można powiązać z koncepcją dobra wspólnego według MacIntyre'a jest angażowanie się w inicjatywy oddolne. Społeczność lokalna, dostrzegając deficyty w określonym sektorze, mobilizuje zasoby w celu rozwiązania problemu.

Korzyści wynikające z zaangażowania społecznego

Zalety zaangażowania społecznego można rozpatrywać zarówno z perspektywy interesu publicznego, jak i korzyści indywidualnych. W pierwszym ujęciu młodzież aktywnie współuczestniczy w realizacji idei demokracji, mając przez to pośredni wpływ na otaczającą rzeczywistość, poczuwając się do odpowiedzialności za nią, co znajduje m.in. przełożenie na kształtowanie postaw patriotycznych. Dodatkową korzyścią wynikającą z zainteresowania sprawami publicznymi może być proces naturalnego wyłaniania się przyszłych liderów, albowiem młodzi ludzie, realizując się na poziomie lokalnym, później zaś niekiedy wchodząc w wielką politykę, nabywają bezcennych kompetencji w zakresie przywództwa i współpracy.

Kolejnym istotnym wymiarem jest angażowanie się w wolontariat, organizację zbierek na szczytne cele oraz pozostałe akcje, które prócz waloru finansowego niosą w sobie potencjał wychowawczy. Korzyścią wynikającą z tego typu inicjatyw będzie rozwiązywanie lub niwelowanie określonego problemu społecznego. Jest to również panaceum na przejawy egoizmu. Józef Tischner pisał: „współczesna cywilizacja sprawia, że stajemy się istotami coraz bardziej oziępszymi na drugich,

coraz mniej rozumiejącymi drugich, coraz bardziej w ucieczce od ich konkretnych bólów” (2000, s. 64). Diagnoza ta świadczy o – zasygnalizowanym wcześniej – przesunięciu ciężaru aktywności współczesnego człowieka z domeny publicznej na życie prywatne. Naturalnymi zaś następstwami tego procesu jest dystans wobec własnej społeczności i brak zainteresowania problemami współobywateli. Człowiek w takim położeniu, mimo że zgodnie z doktryną liberalną osiągnął pełnię samo-realizacji, staje się osamotniony i oderwany od wspólnoty.

Związek ten w pełni potwierdzają wyniki badań empirycznych, wskazując, że przynależność do grupy i zaangażowanie w sprawy innych osób stanowi istotny wyznacznik dobrostanu psychicznego. U jednostek izolujących się od wspólnoty wzrasta ryzyko wystąpienia stanów lękowych, nawet depresyjnych, co wiąże się z deficytem otrzymywanego wsparcia emocjonalnego i brakiem grupy odniesienia (Goosby, Bellatorre, Walsemann i Cheadle 2013). Ludzie samotni są mniej ufni, bardziej lękliwi i pesymistyczni, skłonni do bardziej negatywnego postrzegania osób, z którymi wchodzi w interakcje i do przypisywania im złych intencji (Cacioppo i Hawkley, 2009). Z kolei wyniki badań prowadzonych wśród seniorów angażujących się w wolontariat wskazują na występowanie szeregu pozytywnych następstw łącznie z poprawą zdrowia fizycznego i spadkiem wskaźnika umieralności aż o 44 proc. (Oman, Thoresen i McMahon, 1999). Pomijając walory zdrowotne, działalność społeczna stanowi też pretekst do nawiązywania relacji międzyludzkich, a przez to budowania sieci wsparcia, z której jednostka może skorzystać w trudnej dla siebie sytuacji.

Nie bez znaczenia pozostaje również fakt, że pewne formy wolontariatu wymagają podejmowania wysiłku fizycznego. Przykładowo wolontariat sportowy, którego istotą jest pomoc przy organizacji i przebiegu publicznych wydarzeń w tym sektorze (np. maratonów), wymaga sporego wydatku energetycznego. Innym przykładem jest wolontariat w schroniskach dla zwierząt, co również wiąże się z koniecznością podejmowania szeregu prac fizycznych. Czynnikiem ten ma korzystny wpływ na stan zdrowia somatycznego, zwłaszcza gdy poważnym wyzwaniem współczesności jest brak ruchu młodego pokolenia i związane z tym choroby cywilizacyjne. W trakcie aktywności fizycznej

wytwarzane są endorfiny i poprawia się krążenie, a gdy tego rodzaju działania podejmowane są w grupie, pojawia się możliwość nawiązania i cementowania relacji społecznych.

Podsumowanie

W indywidualistycznym i zorientowanym materialistycznie świecie ważne jest krzewienie idei dobra wspólnego, która może przynosić wymierne korzyści naszym społecznościom, a także każdemu z nas z osobna, bowiem od dobra całej wspólnoty zależy w wysokim stopniu osiąganie celu osobistego przez poszczególnych jej członków (Szwejka, Więckiewicz i Nowakowski, 2021). Z tego powodu powinniśmy również od czasu do czasu dać coś od siebie, o ile postanowimy wyjść poza komfort własnej prywatności. Poprzez zaangażowanie w sprawy publiczne, wolontariat czy udział w akcjach charytatywnych młody człowiek, prócz pomocy innym, rozwija własną wrażliwość, kształtuje swój charakter i nabywa kompetencje, które będą przydatne w dorosłym życiu.

Literatura

- Arystoteles. (2012). *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cacioppo, J.T., i Hawkey, L.C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447–454.
- Chrostowski, G. (2022). *Patriotyzm u młodych: 6 na 10 młodych Polaków walczyłoby o swój kraj!* Pobrano z <https://obserwatorgospodarczy.pl/2022/05/01/patriotyzm-u-mlodych-6-na-10-mlodych-polakow-walczyloby-o-swoj-kraj/>.
- Goosby, B.J., Bellatorre, A., Walsemann, K.M., i Cheadle J.E. (2013). Adolescent loneliness and health in early adulthood. *Sociological Inquiry*, 83(4), 505–536.
- Grabowska, B. (2010). Dobro wspólne w perspektywie liberalnej. W: D. Probućka (red.), *Dobro wspólne* (s. 193–199). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

- Hayek, F.A. von. (1996). *Droga do zniewolenia*. Przeł. K. Gurba L. Klyszcz, J. Margański i D. Rodziewicz. Kraków: Wydawnictwo „Arcana”.
- Jaeger, W. (1964). *Paideia*, t. 2. Przeł. M. Plezia. Warszawa: „Pax”.
- Krzynówek-Arndt, A. (2013). Dobro własne a dobro wspólne – wokół sporów w filozofii polityki XX wieku. W: W. Arndt, F. Longchamps de Bérier i K. Szczucki (red.), *Dobro wspólne. Teoria i praktyka* (s. 107–124). Warszawa: Kancelaria Sejmu. Wydawnictwo Sejmowe; Fundacja „Utriusque Iuris”.
- Lubiński, K. (oprac.). (2021). *Stosunek młodych Polaków do demokracji w latach 1992–2021*. Komunikat z badań nr 118/2021. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- MacIntyre, A. (2009). *Etyka i polityka*. Przeł. A. Chmielewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marczewski, P. (2021). *Między krytyką a rozczarowaniem – o zaangażowaniu politycznym młodych*. Pobrano z https://www.batory.org.pl/blog_wpis/miedzy-krytyka-a-rozczarowaniem-o-zaangazowaniu-politycznym-mlodych/.
- Mariański, J. (2008). *Spółczesność i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności*. Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos.
- Mill, J.S. (1965). *Zasady ekonomii politycznej i niektóre jej zastosowania do filozofii społecznej*, t. 1. Przeł. E. Taylor. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oman, D., Thoresen, C.E., i McMahan, K. (1999). Volunteerism and mortality among the community-dwelling elderly. *Journal of Health Psychology*, 4(3), 301–316.
- Szwejk, Ł., Więckiewicz, B., i Nowakowski, P.T. (2021). *Między wspólnotą a wyobcowaniem. Człowiek w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczeństwa i rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tischner, J. (2000). *Myśli wyszukane*. Kraków: „Znak”.
- Walicki, A. (2007). *O inteligencji, liberalizmach i o Rosji*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Walicki, A. (2013). *Od projektu komunistycznego do neoliberalnej utopii*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”; Polska Akademia Nauk.

Wasilewski, K. (2010). Dobro wspólne w myśli Arystotelesa. W: D. Pro-
bucka (red.), *Dobro wspólne* (s. 131–139). Kraków: Wydawnictwo
Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Zwolnieni z teorii. (2023). Pobrano z <https://zwolnienizteorii.pl>.

O AUTORZE:

dr Łukasz Szwejka – pedagog, Instytut Badań Edukacyjnych w Warsza-
wie, ORCID 0000-0001-5168-3372, KONTAKT: l.szwejka@ibe.edu.pl

Bóg wie, co tam się dzieje

Wszystko było przerażające, najgorsze zaś nastąpiło wtedy, gdy ustawiono nas w pary, a pani przed wyjściem na spacer zapytała, czy każdy wie, z kim stoi.

Młoda para z dołu przyszła nas uprzedzić, że robi imprezę. „W sobotę może być głośno” – uśmiechali się przepraszająco. Jako weterani imprez w naszym bloku udzieliliśmy im błogosławieństwa. W rzeczoną sobotę wcale nie było głośno. Wyszliśmy z żoną na balkon i pogardliwie spojrzeliśmy na dół. Na naszych imprezach to dopiero było... Podkręcone basy, gwar głosów w kuchni, czasem wpadała policja. No i niechętnie spojrzenia sąsiadów następnego dnia. Działo się!

My, ludzie którzy mamy już młodość za sobą, lubimy z góry patrzeć na życie towarzyskie młodych. Dokładnie tak, jak to zrobiliśmy z żoną.

Nawet nasza krewna, osoba naprawdę mądra, wygłosiła kiedyś do mojego syna współczujący komentarz: „Ech, biedni wy teraz. Co wy możecie robić? Mam nadzieję, że będziesz miał kiedyś jakieś miłe wspomnienia”.

Zważywszy na to, że jej najlepsze lata przypadły na czasy Gomułki, które słyną jako imperium szarej nudy, było to odważne spostrzeżenie. Bez wątplenia wypływające z dość powszechnego poczucia, że „kiedyś było jakoś fajniej” – jak to celnie ujął w swej nazwie pewien profil na Facebooku. A także z traktowanego jako aksjomat twierdzenia, że „młodzi tylko siedzą w telefonach”.

No cóż, faktycznie dużo w tych telefonach siedzą. Ma to, niestety, wiele efektów negatywnych. Ale są też pozytywne. Jean M. Twenge, autorka książki o straszliwie długim tytule *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne i mniej szczęśliwe – oraz zupełnie nieprzygotowane do dorosłości: i co to oznacza dla nas wszystkich*, zauważa, że nastolatki spędzają dziś więcej czasu z rodzicami (czy może – po prawdzie – trudniej je wygonić z domu), później zaczynają sięgać po alkohol i uprawiać seks. Później niż pokolenie ich rodziców, które w latach 80. i 90. lubiło szaleć, imprezować, a po pijaku niejednokrotnie spowodowało wypadek samochodowy. Dzisiejszy „zetowcy” też to robią, tylko później i rzadziej. To źle?

Bez wątplenia życie towarzyskie młodych toczy się w dużej mierze w sieci. Patologiczne sytuacje, gdy toczy się właśnie wyłącznie w sieci, są jednak rzadkie. Owszem, znam wielu rodziców – sam do nich należę – którzy starają się wypchnąć dzieciaki z domu, bo z punktu widzenia człowieka, który spędził dzieciństwo na trzepaku, trudno sobie wyobrazić, że tym trzepakiem może być WhatsApp. Jednak faktycznie może. Można na nim wymieniać się plotkami, flirtować, a także zrywać wieczyste sojusze. Jednak gdyby oni rzeczywiście siedzieli tylko w komunikatorach, to kawiarnie, nadwiślańskie bulwary i koncerty hip-hopowe świeciłyby pustką. A nie świecą. Symboliczną latte na sojowym mleku (dziś słusznie już wypierane przez owsiane) nie zamawiają awatary, tylko żywi ludzie.

Mój syn właśnie dostał się do liceum. W dniu kiedy wywieszono listę przyjętych, natychmiast na (chyba) Messengerze utworzyła się grupa jego klasy. Po kilkunastu dniach pogawędek o tym i owym zrodziły się już pierwsze więzi (może i antypatie – tak głęboko nie wnikałem).

Ustalono również termin spotkania klasowego – jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. W każdym razie, kiedy młodzi licealiści spotkają się u siebie w szkole, stres związany z nowymi osobami w ich życiu będzie nieco mniejszy niż mój, kiedy poszedłem do przedszkola. Wszystko było przerażające, najgorsze zaś nastąpiło wtedy, gdy ustawiono nas w pary, a pani przed wyjściem na spacer zapytała, czy każdy wie, z kim stoi. Miałem ochotę krzyknąć, że nie, nie mam pojęcia, z kim stoję, bo pierwszy raz widzę tego człowieka na oczy. Zresztą zapamiętałem go na całe życie: cherubinek miał zadarty nos i długie sterczące włosy jak u klauna. To była trauma, może nieco słabsza na kolejnych szczeblach edukacji, ale ten początek, ten „pierwszy dzień” wśród nieznanych ludzi zawsze był trudny. To zatem całkiem cwane, że pierwszoklasiści tego pierwszego obwąchania dokonują na Messengerze.

Co do tej imprezy z dołu – po jakimś czasie zdaliśmy sobie sprawę, że ta przemiła młoda para po prostu nie wytworzyła ogromnego hałasu. My uznaliśmy, że są drętwi, tymczasem oni dbali po prostu o nasz komfort. A co w tej ciszy robili, zupełnie nie wiemy. Bóg wie, co tam się działo.

O AUTORZE:

Igor Zalewski – dziennikarz i felietonista, założyciel Fundacji Akademia Retoryki

Potrzeba słuchania i bycia wysłuchanym

W pracy wychowawczej komunikowanie się jest głównym narzędziem budowania relacji opartej o wzajemną potrzebę słuchania i bycia wysłuchanym

¶ Znaczące dla realizacji tej potrzeby są takie kwestie jak: porozumienie, afirmacja, błędne przekonania, wdzięczność, uważność, cisza i czas ¶ Postawa refleksyjnego praktyka w zawodzie nauczyciela wymaga nieustającego rozwoju popartego zdolnością wglądu we własne kompetencje oraz dokonywania zmian pozwalających stać się szkole „organizacją uczącą się”.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje komunikacyjne, nauczyciel, pedagog, porozumienie, uważność.

Wprowadzenie

Żyjemy w społeczeństwie coraz częściej opisywanym jako zatowizowane, podzielone, egoistyczne i nastawione na konsumpcję nowinek technologicznych (Szymański, 2014). Drugą stroną tej prezentacji stanowi obraz człowieka samotnego i zagubionego w tłumie. Wiele mówi się o tym, jak ważne są relacje, zdolność komunikowania się, rozumienia innych i empatia, ale też o traumach relacyjnych, przeżywanych

zawodach, konfliktach i zranieniach. Środowiska psychologiczne i terapeutyczne alarmują o pogarszającej się psychicznej kondycji współczesnego społeczeństwa powiązanej z odnotowywanym od lat spadkiem kompetencji społecznych, w tym komunikacyjnych i emocjonalnych. Sytuacja ta dotyczy także dzieci, a stan ten uwidoczniły szczególnie pandemia i wielokrotne *lockdowny*, separacja od grupy rówieśniczej, izolacja w domach i zamknięcie dzieci wraz z ich problemami w zaciszu czterech ścian – w zbyt wielu przypadkach bez możliwości uzyskania pomocy specjalistów (Grzelak i Żyro, 2021).

Komunikowanie się, co oczywiste, jest podstawowym środkiem budowania relacji. W przestrzeni szkoły relacje te obejmują wszystkie podmioty w niej występujące, uwikłane w różne uwarunkowania i role. Granice tej przestrzeni są bardzo płynne, niewyraźne, niejednoznaczne i, jak wskazuje Aleksander Nalaskowski (2002), pełnią rozmaite funkcje. Przestrzeń szkoły stanowi tło niniejszych rozważań, głównym zaś przedmiotem analizy uczyniono nieobecne w dyskursie aspekty komunikacji w relacji nauczyciel–uczeń, istotne z perspektywy potrzeby słuchania i bycia wysłuchanym. „Dialog, więź, zaufanie oraz poszanowanie uczuć i potrzeb, a także oparte na wzajemnym szacunku relacje pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami, są warunkiem niezbędnym do tworzenia porozumienia i zrozumienia” – tłumaczy Ewa Góralczyk (2010, s. 15–16).

Celem artykułu nie jest ani przywołanie rozważań na temat znaczenia komunikacji społecznej, ani przypomnienie o istniejących technikach, ani też stworzenie skryptu czy poradnika prawidłowej komunikacji. Tych bowiem istnieje już wiele. Zwrócona będzie jedynie uwaga na kilka kwestii związanych z komunikacją, które odgrywają istotną rolę w procesie budowania relacji, szczególnie w kontekście pracy pedagoga, nauczyciela, wychowawcy, mentora, a wynikających z dwubiegunowej relacyjności oraz potrzeby słuchania i bycia wysłuchanym.

Komunikowanie się a porozumiewanie się

Czym jest i na czym polega proces komunikowania się – każdy w większym lub mniejszym stopniu potrafiłby opisać, używając sformułowań takich jak rozmowa, przekazywanie informacji, dialog między dwiema osobami... porozumiewanie się. Jednak w porozumiewaniu się jako procesie (lub porozumieniu jako akcie) bardzo ważny jest aspekt zaangażowania stron w budowanie relacji opartej o pewną symboliczną umowę i założenie, że istnieje jakiś wspólny cel tego procesu. Komunikowanie się może zakończyć się już na etapie wydania komunikatu, informacji. Może być pozbawione emocji lub obarczone wieloma barierami. Dlatego warto rozróżnić te dwa procesy i – przyjmując postawę refleksyjnego praktyka – od czasu do czasu zadać sobie pytanie: „w którym z tych dwóch procesów uczestniczę?” oraz „w jakich sytuacjach?”.

John C. Maxwell przedstawił interesujące założenie dotyczące porozumiewania się: „Porozumiewanie się zawsze wymaga energii. [...] Im większa grupa, tym więcej energii potrzeba, by osiągnąć porozumienie” (2017, s. 102). Z perspektywy pracy w szkole zasada i koncepcja porozumiewania się przedstawiona przez Maxwella odsłania jedną ze słabości zawodu nauczyciela w naszym kraju. Otóż jego codzienna praca z młodzieżą jest często realizowana z dużym deficytem energetycznym rozumianym jako brak poczucia siły i sprawstwa. Zmęczenie i permanentny stres, a także presja i ostracyzm społeczny skierowany ku pracownikom szkoły to główne czynniki prowadzące do wypalenia zawodowego (Łopacka-Sęczyk, 2008). Do tego niskie poczucie satysfakcji finansowej i obciążenie obowiązkami niepowiązanymi z pracą dydaktyczną czy wychowawczą. Są to warunki, które z pewnością nie sprzyjają wydajnemu komunikowaniu się. Wręcz przeciwnie. Chęć szybkiego załatwienia sprawy wywołana zmęczeniem i zniechęceniem prowadzi do zbagatelizowania szeregu problemów, braku czasu na wsłuchanie się w potrzeby dziecka czy głębsze zdiagnozowanie jego sytuacji. Również rozwiązywanie konfliktów między dziećmi bywa sprowadzane do pobieżnego wyrażenia przeprosin i „uściśnięcia sobie dłoni” bez zastanowienia się nad przyczyną sporu i wyciągnięcia nauki z zaistniałej sytuacji (Duda i Łukasik, 2011).

Nie jest łatwo zmienić system czy wpłynąć na sposób prowadzenia polityki oświatowej. Istnieją jednak sposoby – inicjatywy oddolne – które wydają się dobrym remedium na opisany stan rzeczy. Tym, co ma wpływ na sposób komunikowania się, a także porozumiewanie się, jest zmiana kultury organizacyjnej szkoły w kierunku organizacji uczącej się. W tej zmianie znaczące są: sposób zarządzania placówką, przepływ informacji między pracownikami, zaangażowanie oraz aktywność rodziców i środowiska lokalnego (Stępień-Lampa, 2017), wprowadzone standardy i sposoby rozwiązywania sytuacji trudnych – w tym np. deliberatywne fora, mediacje czy mentoring. Kolejnym aspektem jest superwizja jako metoda „kierowania ludźmi, która służyłaby doskonaleniu ich umiejętności, kompetencji, wiedzy i umożliwiałaby stały proces konsultacyjny, analizowanie działań pracowników w celu osiągnięcia lepszych wyników” (Bojanowicz i Guzak, 2017, s. 140). Superwizja jest zatem metodą doskonalenia opartą na dialogu i wzajemnym zrozumieniu superwizowanych specjalistów. Jest ona standardem w przypadku terapeutów czy zawodów medycznych. Jest także wykorzystywana w szkołach jako bardziej efektywna formuła nadzoru pedagogicznego. Badania wskazują, że superwizja okazała się pomocna w podniesieniu motywacji u 60,87 proc. badanych nauczycieli, osiągnięciu bardziej widocznych rezultatów w pracy (69,57 proc.), podniesieniu jakości pracy (73,91 proc.), rozwoju (73,91 proc.), awansie zawodowym (73,91 proc.), rozwiązywaniu sytuacji trudnych (86,95 proc.), poprawie relacji w pracy (100 proc.) oraz poczuciu sensu w działaniu (100 proc.) (Duda i Koperna, 2017, s. 120). Superwizja ma zatem szczególne zastosowanie w zawodach, które opierają się na komunikacji i budowaniu relacji bardzo często w celu udzielenia wsparcia. Warto pamiętać, że „odbiorcami superwizji są osoby, które w swojej pracy bazują na bezpośrednich relacjach z drugim człowiekiem, a ich zadania zawodowe polegają na pomaganiu, poradnictwie, edukowaniu i kierowaniu. Superwizja zajmuje się trudnymi sytuacjami interpersonalnymi w relacjach zawodowych” (Bojanowicz i Gujak, 2017, s. 140).

Komunikowanie się afirmatywne

Istnieje szereg klasyfikacji dotyczących komunikowania się. Najbardziej znana wyróżnia komunikację werbalną i niewerbalną. Inne będą uwzględniać np. częstotliwość interakcji, środki komunikacji albo jej cele. Bardzo rzadko jednak wśród nich wskazuje się na komunikację afirmatywną, która z jednej strony jest oczekiwana przez uczestników relacji pedagogicznej, a z drugiej – niesie ze sobą pewne ryzyko dla obu stron interakcji.

Komunikowanie się afirmatywne to takie, w którym świadomie wprowadzane są techniki aktywnego słuchania, dające poczucie zaspokojenia potrzeby wysłuchania i dające poczucie głębi w relacji. Poprzez budowanie relacji opartej na komunikacji afirmatywnej rozumie się zatem stworzenie profesjonalnej więzi opartej na zaufaniu, poczuciu bezpieczeństwa, możliwości „bycia sobą” (bycia autentycznym). „Jedynie dzięki komunikacji jednostka może uzyskać autonomię własnego «ja», dać wyraz swojej indywidualności, odpowiedzialnie postępować i regulować swoje stosunki z innymi ludźmi” (Retter, 2005, s. 11). Istnieje jednak ryzyko, że taka relacja, pomimo profesjonalizmu, może zacząć być postrzegana przez podopiecznego jako romantyczna. Inne ryzyko wiąże się z np. z utratą bezstronności i lepszego traktowania jednej ze stron sporu w przypadku mediacji. Tak nadinterpretowane zachowanie i komunikowanie się przekształca dla odbiorców znaczenie komunikatu z dosłownego w symboliczne lub – jak ujmuje to Hein Retter – „często zdarza się tak, że podstawowe znaczenia pojęć i zdań w specyficznej sytuacji przestaje obowiązywać i zastępowane jest znaczeniem szczególnym” (2005, s. 13).

Jako strategię obronną przed podobnymi sytuacjami w zawodach takich jak psycholog, terapeuta, lekarz czy – coraz częściej – mediator przyjmuje się odbywanie spotkań superwizyjnych. Alternatywą może być także zakończenie relacji i oddanie sprawy innemu specjalistce. Ponieważ tutor, nauczyciel, wychowawca czy mentor dla niektórych uosabiają to, czego brakuje ich podopiecznym i klientom w innych relacjach (rodzinnych, partnerskich), ich odpowiedzialnością jest troska nie tylko o jakość świadczonej usługi, ale również profesjonalizm

i uważność podczas trwania relacji, tak by nie przekraczać granic wytyczonych kręgiem deontologicznym.

Błędne przekonania

W relacjach międzyludzkich ważną rolę odgrywają osądy, opinie, stereotypy, wewnętrzne filtry mentalne, poprzez które dokonywana jest ocena drugiego człowieka. Jest to naturalne i każdy może w większym lub mniejszym stopniu starać się zrozumieć, jakie mechanizmy kierują jego komunikacją i zachowaniem wobec innych. Nie bez znaczenia w porozumiewaniu się pozostają też zinternalizowane przekonania o sobie samym lub ewentualnie o drugiej osobie. Bariery w osiągnięciu celów komunikacyjnych mogą okazać się przekonania na własny temat (np. jak widzę siebie jako członka zespołu, jak chcę działać w szkole, jakie chcę mieć relacje w pracy z rodzicami uczniów). Równie ważne będzie to, jak postrzegam innych i w jakim stopniu moja ocena drugiego człowieka jest adekwatna i zgodna z rzeczywistością.

W pierwszej kolejności pochylimy się nad sądami o „sobie samym”. Stanowią one sumę tego, co jest naszą samooceną, poczuciem własnej wartości oraz tego, czego o sobie dowiadujemy się od innych (a raczej jak interpretujemy te informacje). „To, co mówimy o sobie, może być: albo 1) prawdą, albo 2) kłamstwem. Jeżeli mówisz o sobie nieprawdy i kłamstwa, będziesz wierzył nieprawdom i kłamstwom. Jeżeli mówisz sobie «Jestem głupcem, który nie potrafi nic dobrze zrobić», uwierzysz w to. Jeżeli uwierzysz w coś, będziesz działał tak, jakby tak było” (Backus i Champian, 1993, s. 9). Samoocenę kształtuje się na dwa sposoby. Pierwszy to wgląd w siebie, rzetelna autorefleksja i diagnoza własnych zasobów. Konfrontujemy to, co posiadamy (umiejętności, wiedzę itd.) i jacy jesteśmy z tym, jacy byliśmy i jaki nastąpił progres (lub regres), a także z oczekiwaniami i marzeniami na swój temat. Drugi sposób odnosi się do informacji zwrotnej, zebranej z otoczenia. Tu konfrontacji podlega to, co myślą i mówią o nas inni, z pozostałymi ważnymi opiniami na nasz temat, a także to, co myślą i mówią inni w odniesieniu do tego, co sami myśleliśmy o sobie. „Błędne przekonania

są bezpośrednią przyczyną emocjonalnych niepokojów, niewłaściwych zachowań i większości tzw. chorób umysłowych. Błędne przekonania są przyczyną wyniszczającego postępowania, w którym ludzie trwają nawet wtedy, gdy są w pełni świadomi, że jest ono dla nich szkodliwe” (Backus i Champian, 1993, s. 9). Warto zatem rozważyć, od kogo i w jaki sposób dowiadujemy się o sobie samych. Najcenniejsze komunikaty będą pochodzić od ludzi, których znamy (a oni znają nas) i są dla nas ważni, obdarzeni przez nas szacunkiem oraz zaufaniem, zależy im na naszym dobru. Szczera rozmowa z taką osobą może nas wzmocnić nie tylko poprzez potwierdzenie dobrych stron charakteru, ale też ukazanie tego, co jesteśmy w stanie zmienić, rozwinąć lub usprawnić. Taką możliwość w obszarze szkoły daje np. relacja tutorska lub mentorska.

Drugą stroną rozważań stanowią sądy o innych lub raczej zdolność do sprawiedliwej oceny współ rozmówcy i towarzysza relacji. Niestety, na tę zdolność oddziaływać może kilka efektów psychologicznych, które zaburzają osąd, a przez to utrudniają działanie wychowawcze lub interwencyjne. Spośród wielu warto wyszczególnić efekt halo, efekt diabelski, efekt Lucyfera czy też efekt oczekiwań interpersonalnych.

Wiesław Łukaszewski o dwóch najpowszechniejszych efektach rządzących w pewnym zakresie naszymi relacjami pisał tak: „Wspomnieć należy o tak zwanym efekcie halo, polegającym na uogólnianiu pozytywnego sądu na jeden temat na wszystkie aspekty funkcjonowania osoby, czy o efekcie diabelskim, polegającym na uogólnianiu negatywnego aspektu na całość sądów o osobie [...]. Te i wiele innych tendencji (skrzywień, stronniczych sądów) praktycznie uniemożliwiają obserwatorowi formułowanie sądów obiektywnych na temat aktora” (2003, s. 62). W takiej sytuacji relacja opiera się na błędnym przekonaniu, że dana osoba jest dla nas dobra lub zła i w tych kontekstach interpretujemy to, co słyszymy i obserwujemy u tej osoby, co dodatkowo wzmacnia wymienione wcześniej efekty. Nazywa się to błędem konfirmacji: „Ważnym źródłem zniekształceń w sądach obserwatorów na temat aktora jest preferencja strategii konfirmacyjnych. Oznacza to, że powziąwszy hipotezę na temat aktora (na przykład na podstawie pierwszego wrażenia), obserwator aktywnie poszukuje informacji bezpośrednio potwierdzających hipotezę, a jeśli takich nie ma, poszukuje

informacji, które można interpretować jako potwierdzające hipotezę. [...] Co więcej, aktor może aktywnie unikać kontaktu z informacjami zaprzeczającymi hipotezie, może też reinterpretować informacje tak, aby były z nią zgodne” (Łukaszewski, 2003, s. 63).

Kolejny powód powstania błędnego przekonania wiąże się z efektem Lucyfera (Zimbardo, 2012). Znany na całym świecie nieudany „eksperyment stanfordzki” ukazał m.in., jak bardzo rola, którą przyjmuje człowiek, zmienia sposób jego myślenia czy reagowania wobec innych ludzi. Każda rola (zawodowa, towarzyska, rodzinna itd.) przypisana jednostce wywiera na nią konkretny sposób zachowania się, najczęściej zgodny z wyobrażeniem tej roli. Kluczowe okazuje się to, na ile uświadamiamy sobie ów mechanizm. Jeśli zatem ktoś jako nauczyciel założy, że być dobrym w tej roli oznacza zachowywać się w sposób X, Y, Z, to z dużym prawdopodobieństwem tak będzie postępować. Oczywiście, możliwa jest zmiana w zależności od zdolności wzbudzenia refleksji na temat własnej roli. Wraca zatem kwestia nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, który nie tylko podąża za własnym wyobrażeniem roli zawodowej, ale też za potrzebami swych uczniów i zmieniającego się świata oraz zdolności przystosowania się do ewoluującej rzeczywistości.

O ile efekt Lucyfera odnosi się do przekonań jednostki na temat własnej roli, to efekt oczekiwań interpersonalnych oznacza przyporządkowanie konkretnego zachowania do oczekiwań, jakie mamy wobec innej osoby lub grupy. Jeśli nauczyciel zakłada, że dany uczeń lub klasa są słabi (i oczekuje przejawów tego założenia), to w efekcie będzie zachowywał się tak, aby jego oczekiwania zostały spełnione. Efekt ten (zwany też samospełniającą się przepowiednią) był wielokrotnie weryfikowany empirycznie. „Istnieją względnie silne dowody na to, że oczekiwania nauczycieli mogą wpływać na osiągnięcia uczniów. Wpływ jest najsilniejszy wówczas, gdy nauczyciel tworzy swoje własne oczekiwania i gdy istnieje rozbieżność między rzeczywistym a spostrzeganym przez nauczyciela poziomem zdolności ucznia [...]. Ponadto, oczekiwania nauczyciela wpływają na osiągnięcia szkolne uczniów w większym stopniu niż osiągnięcia uczniów na oczekiwania nauczycieli” (Miller i Tumbull, 1986, s. 236). Jak wskazuje Sławomir Trusz,

„szansa pojawienia się mechanizmu samospełniającego się proroctwa w klasie szkolnej jest tym większa, w im większym stopniu nauczyciel, który tworzy oczekiwania na temat cech osobowych dzieci, ich potencjału intelektualnego czy gotowości do podejmowania wyzwań edukacyjnych, opiera się na nieadekwatnych informacjach o uczniach” (2010, s. 9).

Słuchając uczniów i przyglądając się problemom, z jakimi się zgłaszają do nauczycieli czy wychowawców, można w łatwy sposób zaobserwować, czy w jakiejś relacji realizowany jest efekt oczekiwań interpersonalnych. Oczekiwania te będą przekazywane również w narracjach docierających do otoczenia, np. kiedy nauczyciel mówi o danej klasie (lub uczniu), że jest najgorszą w całej szkole, nie podejmując przy tym żadnych działań, aby zbadać sytuację i zmienić stan rzeczy. Świadomość istnienia takiego efektu otwiera szansę na poznanie uczniów bez przedzałożeń tworzących fałszywe i nieadekwatne oczekiwania. Umiejętność bezstronnego spojrzenia na nich pozwala bezwarunkowo wysłuchać i udzielić niezbędnego wsparcia.

Słuchanie z wdzięcznością

Droga do poczucia dobrostanu jest tym dłuższa, im głębsze w człowieku poczucie krzywdy, złości, smutku, straty czy niespełnienia. Są to blokery, które nie pozwalają w relacji z drugim człowiekiem skupić się na „byciu razem” i „byciu tu i teraz”, lecz kierują sposób myślenia, a przez to komunikację, ku własnemu egoizmowi. Z drugiej strony, słuchanie kogoś, kto dzieli się swymi przeżyciami i doświadczeniami wymaga otwartości i zgody na przyjęcie kolejnych informacji.

Wdzięczność to wyraz dobrego nastawienia zarówno wobec towarzysza interakcji, jak i do samego siebie. W komunikacji przejawem wdzięczności jest stosowanie techniki zwanej docenianiem. Dzięki niej okazujemy wdzięczność zarówno za to, że ktoś się dzieli z nami dobrymi „newsami” ze swego życia, ale i ma odwagę opowiedzieć o tym, co złego się dzieje. Przyznanie się do błędu, pomyłki, że się skłamało, że się coś zniszczyło również może zostać docenione.

Okazanie wdzięczności w takiej sytuacji pozwala podopiecznemu w sposób szczególny skonfrontować się z prawdą (również prawdą o sobie) i – co ważniejsze – wykonać zadośćuczynienie oraz w sposób odpowiedzialny naprawić wyrządzone szkody. Jeśli dziecko przyznaje się rodzicowi, że stłukło wazon, ten może w emocjach nakrzyczeć i obwinąć je o nieuwagę. Najczęściej dziecko się już więcej samo nie przyzna. Nauczy się, że wyznanie prawdy wiąże się z przykrymi konsekwencjami. Wdzięczność w tej sytuacji oznacza, docenienie odwagi do przyznania się i powiedzenia prawdy. Co więcej, nie oznacza rezygnacji z poniesienia konsekwencji, ale buduje przestrzeń, aby dziecko samo spróbowało znaleźć sposób odszkodowania. Nauczy się również, że dorosłemu można zaufać nawet w trudnej sytuacji.

Wdzięczność w relacji pedagogicznej oznacza, że dana osoba nie jest oceniana czy wartościowana przez pryzmat tego, czym się dzieli. Przeciwnie, problem, o którym opowiada jest ważny, warty wysłuchania i uwagi, by następnie wesprzeć w poszukiwaniu rozwiązania. W relacji mistrz–uczeń wdzięczność to szacunek za przekazaną wiedzę, ale i uzyskaną informację zwrotną.

Marilee Adams w książce pt. *Myślenie pytaniami* rysuje przed czytelnikiem wizję dwóch dróg: drogę uczącego się i drogę wyrokującego:

- 1) Droga uczącego się – którą postępuje osoba gotowa do rozwoju, a jej *mindset* wskazuje na pozytywne wzorce rozwiązywania sytuacji trudnych; jest przekonana o wartości każdego doświadczenia;
- 2) Droga wyrokującego – podąża nią osoba, która nie widzi pozytywnych rozwiązań, a za wszystkie niepowodzenia najczęściej kogoś obwinia (siebie lub innych) i wyrokuje o tej winie; taka osoba nie widzi sensu doświadczanych sytuacji.

Człowiek kroczący drogą uczącego się stawia sobie pytania o poszukiwanie sensu zdarzeń, o ich ważne znaczenie w życiu, czego nauczyła go dana sytuacja i jak tę naukę wykorzysta w przyszłości (bez względu na to, czy była to porażka czy sukces). Z kolei człowiek wyrokujący będzie przerzucał odpowiedzialność na inną osobę. Ewentualnie będzie obwiniał siebie, jednocześnie nie będąc zdolnym do wyciągnięcia wniosków na przyszłość. Obwiniany może być los, Bóg, matka, ojciec...

ale nie on sam. Takie podejście może oznaczać również strach przed podjęciem działań lub brak poczucia wpływu. Człowiek kroczący drogą uczącego się poszukuje takich rozwiązań, które pozwolą mu przejąć kontrolę nad tokiem zdarzeń, umożliwią przygotowanie się na ewentualne ryzyko i odnajduje radość z nabywania nowych sprawności. Nauczyciel czy wychowawca to osoby, wobec których oczekuje się, aby podążali drogą uczącego się, bowiem tego wymaga postawa refleksyjnego praktyka. Ich powinnością jest także pokazanie tej drogi swym uczniom i wskazanie, że nie odnosi się ona tylko do przedmiotów wykładanych w szkole, ale jest to postawa na całe życie.

Słuchanie z uważnością

Uważność, podobnie jak wdzięczność, to postawa wobec drugiego człowieka i samego siebie, która pozwala przeanalizować dane doświadczenie, stan lub informację bez oceniania i wartościowania ich *a priori*. W kontekście słuchania i bycia wysłuchanym najważniejsze jest to, że ćwiczenie uważności otwiera na rozumienie potrzeb innych, ale i potrzeb własnych, co stanowi niewątpliwą wartość w procesie wychowania i kształtowania postawy empatycznej. Uważność w procesie komunikacji jawi się jako zdolność do koncentracji na tym, co jest przekazywane przez drugą stronę, jaki stan emocjonalny jej towarzyszy, jaki jest kontekst jej przekazu, a także jaki wywołuje stan u słuchacza i do jakich reakcji pobudza.

Bycie uważnym w relacji pedagogicznej w szczególny sposób przejawia się w umiejętności formułowania informacji zwrotnej dziecku czy rodzicowi. W kulturze szkoły jako organizacji uczącej się to właśnie informacja zwrotna, a nie ocena, stanowi podstawę komunikowania stanu osiągnięć szkolnych. Ponadto, uważność jest konieczna w procesie diagnozowania czy interwencji pedagogicznej. Chcąc dobrze realizować zadania diagnostyczne, nie wystarczy skupić się jedynie na wynikach testów, ale usłyszeć trzeba to, co jest istotne dla dziecka lub jego rodzica. Natomiast interwencja pedagogiczna, a szczególnie kryzysowa, może z sukcesem uratować ścieżkę edukacyjną czy nawet

życie podopiecznego. Będąc uważnym, zwracamy uwagę na to, co wypowiedane jest między wierszami, w podtekstach, a także na to, czego dziecko nie mówi, a może zaważyć na jego przyszłości.

Słuchanie ciszy

W relacji często boimy się ciszy, tymczasem ona też jest ważnym komunikatem, któremu (paradoksalnie) trzeba się przysłuchać. W jakiej relacji występuje cisza? Inne znaczenie bowiem może mieć cisza między małżonkami, inne między rodzeństwem lub rówieśnikami. Cisza może oznaczać, że jakaś relacja już się zakończyła albo że dopiero nieśmiało się zaczyna. Cisza często towarzyszy sytuacji, gdy którejś ze stron trudno komunikować jakieś emocje, stany lub przykre informacje i dlatego ludzie zazwyczaj się jej boją. Nazywana jest niezręczną, krępującą i kłopotliwą. Gdy zapada cisza, człowiek nierzadko od razu potrzebuje coś powiedzieć, cokolwiek, byleby ją przerwać. Cisza bywa trudną przestrzenią w procesie komunikowania się.

Jednakże cisza nie musi być zła. Może oznaczać ukojenie, zrozumienie, spokój, pewność, że ta druga strona niczego od nas nie oczekuje – wystarczy bycie w relacji. Cisza otwiera też możliwość zaobserwowania tego, co dzieje się poza słowami: czyjaś obecność, czuły dotyk, ciepłe spojrzenie, uśmiech, rumieniec, przyjemna gęsia skórka. Cisza przybliży pojawienie się uczucia troski, czułości czy zaufania. Może być sytuacją, w której dwoje ludzi rozumie się bez słów. W kontekście psychologiczno-pedagogicznym cisza jest zwykle oznaką jakiejś sytuacji wymagającej przepracowania. Kryją się w niej emocje i doświadczenia, które z jakiegoś powodu stanowią barierę dla podopiecznego lub klienta. Jak wskazuje Roman Solecki, „cisza pełni w terapii dwa zadania: jest tłem spotkania z samym sobą, ale także z drugim człowiekiem” (2011, s. 31). Cisza w wymiarze psychicznym wspiera także procesy związane z opanowaniem różnych stanów emocjonalnych i pogłębioną autorefleksją, traktowana jest jako „spokój, opanowanie swoich myśli i emocji («wyciszyć emocje»), co pozwala

na spotkanie z samym sobą, z prawdą o sobie, a także z rzeczywistością transcendentálną” (Solecki, 2011, s. 29).

Nauczycielowi i uczniowi potrzebna jest cisza z kilku powodów, innych niż tylko do prowadzenia lekcji. Szkoła to otoczenie, które bardzo mocno bodźcuje, zarówno podczas zajęć, jak też przerw. Wywołuje to zmęczenie, stąd późniejsze lekcje w planie są tymi, podczas których zarówno uczniowie, jak i nauczyciele bywają rozdrażnieni, apatyczni i mniej skłonni do poszukiwania pozytywnych rozwiązań. Z tego powodu powinni mieć oni możliwość poznania technik relaksacyjnych do samodzielnego stosowania. Potrzeba ciszy jest czymś naturalnym, a tempo życia przyzwyczało współczesnego człowieka do nieustannego odbioru napływających informacji. Cisza oznacza więc ich brak, co budzi niepokój. Niekiedy bywa też ona oznaką osamotnienia lub nawet odrzucenia. „W życiu w jakimś stopniu i na różne sposoby człowiek doświadcza ciszy. Bardzo często jest ona związana z samotnością, która uniemożliwia podjęcie rozmowy. Z jednej strony może to być świadomy wybór unikania kontaktów międzyludzkich, a z drugiej niezamierzone odosobnienie” – pisze Roman Solecki (2011, s. 29). Powinnością nauczyciela jest w tej sytuacji rozwinięcie działań ukierunkowanych na integrację, mediację i poprawę komunikacji między uczniami.

Czas na słuchanie

Czas jest nie tylko jednostką fizyczną pozwalającą określić kolejność zdarzeń w danym miejscu. Jest on także doświadczeniem każdej istoty oraz emanacją zmian w świecie rzeczy (por. Sośnica, 2019). W pedagogice i psychologii zagadnienie czasu bywa często pomijane. Być może wynika to z ogólnego założenia, że zazwyczaj wszystko, o czym mowa w tym obszarze jest definiowane poprzez słowo „proces”. Na przykład: „wychowanie to proces...”, „komunikowanie się to proces...”, „interwencja pedagogiczna to proces...”. W tym kontekście tłumaczenie, że „proces wymaga czasu” staje się truizmem. Barbara Adam zwraca uwagę na to, że „czas jest przeżywany, doświadczany, znany, teoretyzowany,

tworzony, regulowany, sprzedawany i skonstruowany, reprezentowany i skomodyfikowany. W tych różnorodnych określeniach czas stanowi nieunikniony fakt życia społecznego i istnienia kulturowego” (2010, s. 33–34). Ponadto wszystko, co było, jest i będzie „jest kategoryzowane w ramach czasowych, co pozwala realizować porządek, spójność i znaczenie w sferze zdarzeń” (Bańka, 2010, s. 103). Wszystko trwa, a w trwaniu zmienia się i przeistacza. Poczucie trwania i stałości (tak typowe dla szkolnej przestrzeni chociażby poprzez stały harmonogram czy organizację roku szkolnego) są jednym z komponentów opisywanych przez Anthony’ego Giddensa (2001) jako poczucie bezpieczeństwa ontologicznego.

W kontekście prowadzenia działań pedagogicznych czy psychologicznych, które w ogromnej mierze opierają się na uważnym i diagnozującym słuchaniu oraz realizacji potrzeby bycia wysłuchanym, czas jest kluczem do zawiązania się relacji, bez względu na to, czy ma być to relacja wyłącznie terapeutyczna, czy też edukacyjna lub opiekuńcza. Aby opisać czas używa się często przymiotników „dobry” lub „zły”. („To dobry czas na...”, „To był dla mnie zły czas”). Uważność przybliży prawdopodobieństwo znalezienia „dobrego czasu” na rozmowę, jak i na postawienie ważnych pytań. Natomiast wdzięczność jako postawa pozwala docenić miniony czas (sytuacje z nim związane) jako dobre, nawet jeśli w chwili trwania były trudne, emocjonujące, stresujące. Przeciwnością dobrego czasu może być nie tylko ten, który wartościująco opisywany jest jako zły, ale także ten „stracony”. Najczęstszą przyczyną poczucia utraty czasu jest prokrastynacja, czyli odwlekanie podjęcia działań czy decyzji. Za zjawiskiem prokrastynacji kryje się postawa lękowa, która powoduje odwlekanie i unikanie relacji w zamian za złudne poczucie bezpieczeństwa. Na przykład unikając konfrontacji, podopieczny (klient, uczeń) dłużej znajduje się we własnej sferze komfortu; student odwleka naukę przed sesją, sprzątając całe mieszkanie zamiast wyjść do biblioteki; tata dopiero jutro porozmawia z dziećmi o śmierci babci itd. Wyobrażając sobie pracę pedagoga, nauczyciela lub wychowawcy, trudne do przyjęcia wydaje się „pożalowanie komuś czasu”. Jest to sytuacja, w której świadomie dorosły odmawia podopiecznemu *de facto* udzielenia wsparcia.

Konkluzje i wskazania

1. Słuchanie i bycie wysłuchanym to dialogiczna postawa zbliżająca do dobrostanu. Szkoła, w której człowiek spędza niemal jedną trzecią życia, stanowi istotne ogniwo w treningu umiejętności komunikacyjnych, w tym deliberatywnych, prowadzących do porozumienia. Jest to „wymiana”, którą można realizować w przestrzeni szkoły tym efektywniej, im lepsza jest jej kultura organizacyjna.
2. Wsłuchanie się w siebie, a także zrozumienie własnych potrzeb i motywacji jest równie ważne jak bycie wysłuchanym przez innych. Zdolności autodiagnostyczne sprzyjają budowaniu postawy refleksyjnego praktyka, a w następstwie pomagają dojrzewać do pedagogicznej doskonałości sprzyjającej tworzeniu relacji mistrz–uczeń.
3. Poddanie się superwizji (nawet nieformalnej) usprawnia procesy wychowawcze i dydaktyczne. Ponadto, pedagodzy uczestniczący w superwizjach wskazali, że miała ona duże znaczenie dla poprawy komunikacji i relacji w zespole współpracowników. Rekomendacją jest zatem wprowadzenie jej w szkołach jako dobrej praktyki, a nawet standardu pracy pedagogicznej.
4. Porozumienie się wymaga dobrej woli. W większym stopniu „dobra wola” jest deontologicznie przypisana nauczycielowi. niesprawiedliwe jest oczekiwanie, aby uczeń zachowywał się jak dorosły i dojrzały człowiek i aby tak się komunikował z dorosłym nauczycielem. Dziecko ma prawo do niezgrabnego, niepełnego czy nawet błędnego formułowania i nazywania swych myśli, doświadczeń i emocji. Kluczowe zatem pozostają pytania: „jakim w takiej sytuacji chcę być nauczycielem dla mojego ucznia?”, „czego mój uczeń potrzebuje najbardziej?”. To znacznie ważniejsze kwestie niż te, które wynikają z odpowiedzi na pytanie: „jak postrzegam siebie w roli nauczyciela?”, bowiem wizja samego siebie może być nieadekwatna lub błędna.

5. Porozumiewanie się jest zaangażowaną komunikacją, w której strony mają wspólny cel, jakim jest porozumienie. Poczucie bycia zrozumianym jest tak samo ważne dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Jednym z warunków dobrego porozumiewania się jest uprzednie stworzenie umowy respektowanej przez wszystkie strony relacji. Kategorią często pomijaną w kwestii porozumienia jest czas, jakiego nauczyciel i uczeń potrzebują, aby rozwiązać (a nie „zamieść pod dywan”) nurtujące ich problemy.
6. Praktykowany codziennie „trening wdzięczności” pozwala doceniać nawet trudne sytuacje i wyciągać z nich naukę. Jest on powiązany z takimi procesami jak coaching, tutoring, czy mentoring. Czerpanie uczucia wdzięczności z relacji, nawet gdy rozmowa nie była dla nas pomyślna i miła, otwiera „drogę uczącego się”. W ramach treningu wdzięczności istnieje wiele ćwiczeń samodoskonalących. Jednym z nich jest prowadzenie dziennika, w którym codziennie wpisujemy rzeczy, za które jesteśmy wdzięczni sobie i innym, np.: „Kiedy miałem trudną rozmowę, opanowałem się i cierpliwie wysłuchałem drugiej strony, chociaż to było dla mnie trudne. Jestem sobie za to wdzięczny” albo „Czuję wdzięczność do Kasi, że miło spędziłyśmy czas podczas przerwy obiadowej”. Dla innych „treningiem wdzięczności” będzie być może modlitwa, w której ofiarują wdzięczność za dobro, które ich spotkało. Ważne, aby praktykować go codziennie.

Literatura

- Adam, B. (2010). *Czas*. Przeł. M. Dera. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Adams, M. (2020). *Myślenie pytaniami: 12 narzędzi skutecznych w przywództwie, coachingu i życiu*. Przeł. M. Małecka. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Backus, W., i Chapien, M. (1993). *Mówienie prawdy sobie samemu*. Przeł. A. Gandecki. Lublin: „Pojednanie”.

- Bańka, A. (2010). Typy tożsamości wczesnej dorosłości z perspektywy orientacji czasowej preferowanych stylów życia. W: K. Popiołek i A. Chudzicka-Czupała (red.), *Czas w życiu człowieka* (s. 101–117). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bojanowicz, J., i Guzak, M. (2017). Superwizja jako narzędzie doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 138–147.
- Duda, A., i Koperna, P. (2017). Supervision (not)needed. Professional experiences of day-care room pedagogues. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*, 7, 113–122.
- Duda, A., i Łukasik, J.M. (2011). Mediacje jako alternatywny sposób rozwiązywania sporów w szkole. *Debata Edukacyjna*, 4, 20–28.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Góralczyk, E. (2010). Szkolne umowy i porozumienia. *Psychologia w Szkole*, 3, 14–22.
- Łopacka-Sęczyk, E. (2008). Przemiany zachodzące w szkole jako źródło stresu nauczycieli. W: B. Muchacka i M.J. Szymański (red.), *Szkoła w świecie współczesnym* (s. 125–132). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukaszewski, W. (2003). *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maxwell, J.C. (2017). *Wszyscy się komunikują, niewielu potrafi się porozumieć*. Przeł. K. Pawłowski. Warszawa: MT Biznes.
- Miller, D.T., i Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal process. *Annual Review of Psychology*, 37(1), 233–256.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Przeł. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Solecki, R. (2011). Cisza jako nieodłączny aspekt dialogu człowieka w relacji z Innym i sobą. *Debata Edukacyjna*, 4, 29–33.
- Sońnica, K. (2019). *Czym jest czas?* Pobrano z https://upwr.edu.pl/aktualnosci/czym_jest_czas-100.html.
- Stępień-Lampa, N. (2017). O zmianie potrzebnej polskiej szkole. *Labor et Educatio*, 5, 45–56.

- Szymański, M.J. (2014). *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Trusz, S. (2010). *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Zimbardo, P. (2012). *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Przeł. A. Cybulko i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

O AUTORCE:

dr Anna Duda-Machejek – pedagog, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, ORCID 0000-0002-0821-1828,
KONTAKT: anna.duda@up.kraków.pl

Rola informacji zwrotnej

Informacja zwrotna ma niebagatelne znaczenie poznawcze, gdyż stanowi sposób na to, by dowiedzieć się czegoś więcej o sobie samym ¶ Ważne jest, aby informacja zwrotna odnosiła się do określonego zachowania i nie oceniała właściwości osobowych adresata ¶ Komunikat „ja”, w przeciwieństwie do komunikatu „ty”, daje adresatowi sposobność dostrzeżenia mankamentów swego zachowania i dokonania zmian bez poczucia zranienia.

SŁOWA KLUCZOWE: informacja zwrotna, feedback, komunikacja, postawa oceniająca.

Czym jest informacja zwrotna?

Proces komunikacji międzyludzkiej opiera się na kilku elementach, spośród których najistotniejsze są cztery: nadawca, odbiorca, komunikat i sprzężenie zwrotne (Pisarek, 2008). Informacja zwrotna oznacza komunikat stanowiący odpowiedź jednej strony interakcji na działania i słowa drugiej. Niekiedy określa się ją z języka angielskiego jako *feedback*. Ma ona niebagatelne znaczenie poznawcze, gdyż – jak pisze

Leszek J. Buller (2005) – stanowi sposób na to, by dowiedzieć się czegoś więcej o sobie samym.

Informacja zwrotna służy nie tylko przekazywaniu treści negatywnych. Krystyna Herzig i Dorota Kowalczyk (2010) definiują ją jako konstruktywny komentarz do określonych działań, sytuacji lub problemów. Jako taka może być ona wyrażona w formie pochwały czyichś mocnych stron lub krytyki uchybień wymagających poprawy, a gdy jest dodatkowo wyrażona w życzliwej formie, wówczas tym bardziej stanowi dla adresata zachętę do pracy nad sobą.

W przypadku udzielania informacji zwrotnej nadawca bywa niemal jednocześnie odbiorcą komunikatu, a odbiorca – jego nadawcą. Obie strony są odpowiedzialne za właściwy przebieg interakcji, stąd warto zadbać o to, by przekaz był dobrze rozumiany (Szast, 2020).

Funkcje informacji zwrotnej

Jakie funkcje pełni informacja zwrotna? Najważniejszą jest podtrzymanie albo poprawa jakości czyjegoś funkcjonowania. Jeśli udzielana jest w roztropny sposób, ukierunkowuje na rozwiązanie konkretnego problemu, pomagając w znalezieniu właściwego na to sposobu. Umożliwia też zdobycie nowych kompetencji poprzez proces uczenia się, podnosi morale, motywację i zaangażowanie, daje satysfakcję z dobrze wykonanej pracy i osiągnięcia celu, uruchamiając potencjał wzrostu i rozwoju (Herzig i Kowalczyk, 2010). W każdym przypadku zaś pomaga stronom interakcji zrozumieć, jak odbierane są ich postawy, działania lub słowa.

Pojawia się jednak pewne ryzyko, które polega na tym, że młody człowiek może w informacji zwrotnej upatrywać tylko pochwał, a przynajmniej pozytywnego komunikatu, zarówno w odniesieniu do samego siebie, jak i do przejawów swej aktywności. Ocenę negatywną może wówczas interpretować jako reakcję napastliwą, co wywoła u niego reakcję obronną przejawiającą się w postaci ataku lub wycofania (Silberman i Hansburg, 2012). Wobec tego ważne jest, aby informacja zwrotna odnosiła się do określonego zachowania (łac. *ad rem*) i nie oceniała właściwości osobowych adresata (łac. *ad personam*).

Wskazówki praktyczne

Wypada pamiętać o paru innych praktycznych przesłankach udzielania informacji zwrotnej. Przede wszystkim, komunikaty winny być przekazywane na bieżąco, gdyż zwlekanie z reakcją uniemożliwia szybką naprawę błędu. Warto też stosować zasadę dwóch nóg, tj. zaczynamy od pozytywów, a następnie wskazujemy na obszary wymagające korekty. Ponadto, konstruktywna informacja zwrotna dotyczy właściwości realnych do osiągnięcia, np. student z Mozambiku, który dopiero co przyjechał do Polski, gdy zostanie poproszony o wyrecytowanie „Inwokacji” z *Pana Tadeusza*, może mieć z tym pewien problem.

Wyróżniamy dwa podstawowe rodzaje komunikatów: typu „ja” i typu „ty”. Pierwszy oznacza udzielenie informacji o tym, jaką reakcję wywołało w nas zachowanie drugiej osoby oraz wiąże się z braniem odpowiedzialności za własne emocje, potrzeby i samego siebie. Oto przykład: „Jestem zły, gdy nie sprzątasz po sobie biurka w pracy, bo nie mogę się skupić”. Z kolei w przypadku komunikatu typu „ty” koncentrujemy się na niewłaściwym zachowaniu drugiej osoby, niejako zrzucając odpowiedzialność z własnych barków: „Ty bałaganiarzu, nic nie mogę przez ciebie znaleźć”. W przypadku komunikatu typu „ty” naturalną reakcją adresata będzie próba samoobrony, a nawet zamknięcie na argumentację nadawcy, podczas gdy komunikat typu „ja” daje mu większą sposobność dostrzeżenia mankamentów własnego zachowania i dokonania zmian bez poczucia bycia zranionym (Buller, 2005).

Etapy udzielania informacji zwrotnej

Pożądany model informacji zwrotnej kierowanej do młodego człowieka może przebiegać w czterech etapach, co – za Małgorzatą Ostrowską (2014) – zilustrujemy na przykładzie pracy z uczniem:

1. Wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia.
2. Odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia.

3. Wskazówki, w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę.
4. Wskazówki, w jakim kierunku powinien on pracować dalej.

Ten prosty, a jednak konstruktywny schemat postępowania pomoże młodemu adresatowi ustalić obszary wymagające naprawy. Jest równocześnie zachętą do podejmowania konkretnych działań. Z drugiej strony, stanowi wzorzec, w jaki sposób on sam może pokierować osobami, które w przyszłości zostaną mu powierzone.

Literatura

- Buller, L.J. (2005). *Bezpieczne i skuteczne komunikowanie. Praktyczny poradnik postępowania*. Warszawa; Sandomierz: Drukarnia Diecezjalna
- Herzig, K., i Kowalczyk, D. (2010). Wartość i znaczenie informacji zwrotnej w relacji student–nauczyciel–opiekun praktyk. W: A. Sajdak i D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów* (s. 91–100). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ostrowska, M. (2014). *Informacja zwrotna, która pomaga w uczeniu się. Wykorzystanie TIK w przekazywaniu IZ: spotkanie koordynatorów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji; Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Pisarek, W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Silberman, M., i Hansburg, F. (2012). *Inteligencja interpersonalna. Jak utrzymać mądre relacje z innymi*. Przeł. D. Piotrowska. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.
- Szast, M. (2020). Komunikacja społeczna w pracy socjalnej – aspekty teoretyczne i praktyczne. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 25(4), 257–267.

o AUTORZE:

dr Mateusz Szast, socjolog, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie,
ORCID 0000-0001-5677-6471, KONTAKT: mateusz.szast@up.krakow.pl

O komunikacji opartej na kontekście

Popularny dziś matematyczny model komunikacji opisuje dość trafnie proces przekazywania informacji, który wymaga precyzji w stosowaniu kodu językowego. Przekazywanie informacji jest jednak tylko częścią rzeczywistości komunikacyjnej ¶ Komunikacja w długotrwałych, a więc także bliskich relacjach opiera się na kontekście. W tym ujęciu to, co zazwyczaj określamy jako szумы czy błędy jest częścią komunikacji, a kontekst nie jest „złem koniecznym” ¶ To nie kontekst dookreśla kod językowy, ale odwrotnie – kod ma funkcję pomocniczą w dookreśleniu kontekstów, którymi się porozumiewamy.

SŁOWA KLUCZOWE: komunikacja, kontekst komunikacji, błędy w komunikacji, komunikacja oparta na kontekście.

Wątpliwości wokół matematycznego modelu komunikacji

Model komunikacji Shannona–Weavera, którego początki sięgają 1948 roku, został wprowadzony do opisu przekazywania sygnałów w układach telekomunikacyjnych. W spopularyzowanej wersji

(w której zestaw kluczowych elementów obejmuje: nadawcę, kodowanie, komunikat, kanał, dekodowanie, odbiorcę, sprzężenie zwrotne) ma się zadziwiająco dobrze w naukach społecznych i humanistycznych. Świadczy o tym choćby klasyczny w językoznawstwie schemat komunikacyjny Romana Jakobsona, mnogość szkoleń i poradników odwołujących się do modelu matematycznego, określanego w literaturze także jako model kodowy, i jego pochodnych jako wzorca komunikacji, ideału, do którego należy dążyć. Jeśli jednak sięgniemy do artykułu Claude'a E. Shannona z 1948 roku pt. *A mathematical theory of communication*, opublikowanego w „The Bell System Technical Journal”, to wątpliwości dotyczące zastosowania tego modelu w komunikacji międzyludzkiej zdają się zasadne i oczywiste. Już samo słownictwo skłania do daleko idącej ostrożności: para przewodów, kabel koncentryczny, pasmo częstotliwości radiowych, wiązka światła („pair of wires, a coaxial cable, a band of radio frequencies, a beam of light”). Zrozumiałe stają się także stwierdzenia, że powoływanie się na model Shannona–Weavera w komunikacji interpersonalnej jest albo nieporozumieniem, albo dowodem niezrozumienia koncepcji. Choć badacze podjęli później próby modyfikacji modelu, to należy uznać je za udane w nikłym stopniu, co potwierdzają krytyczne analizy obecne od lat w literaturze przedmiotu (m.in. Craig, 1999; Sperber i Wilson, 2011; Muszyński, 2000). W swych różnych odsłonach model ten koncentruje się na precyzji kodu i przekazu, kontekst uznaje za ważny, o ile jest wspólny, pomijając jego złożoność, a wieloznaczność słów traktuje raczej jako balast. Takie ujęcie komunikacji sprawdza się, o ile rozumiemy ją jako przekaz informacji i to pod warunkiem, że rozmówcy spotykają się po raz pierwszy w rozmowie lub danym obszarze tematycznym. Za Lyonsonem można więc powtórzyć, iż model ten nie jest „całkowicie nieadekwatny do opisu komunikacji werbalnej” (por. Muszyński, 2022, s. 5).

Problemy w kontekście wychowawczym

Model matematyczny silnie akcentując precyzję przekazu, odpowiedzialność przesuwa w kierunku nadawcy. To on ma się wyrazić na tyle precyzyjnie, aby nie było wątpliwości, co chce przekazać. Niemal wyłączna odpowiedzialność nadawcy komunikatów zwolniła z wysiłku lub starań ich odbiorcę. W ten sposób w relacji dziecko–dorosły zostaje włożone w ręce dziecka narzędzie do odrzucenia odpowiedzialności za porozumienie (bo to przecież dorośli powinni wyrażać się bardziej precyzyjnie) i przyjęcia roli, która mu nie przynależy – roli rozliczającego dorosłych. A przecież ci, którzy chcą uczestniczyć w komunikacji społecznej, są zobowiązani do znajomości kodu językowego oraz reguł jego użycia na określonym poziomie, umiejętności rozpoznania odniesień do rzeczywistości i oceny adekwatności słyszanych treści – żadna z tych umiejętności nie przychodzi sama. Bez tak sformułowanego wymogu i jego egzekwowania tzw. aktywne słuchanie może stać się narzędziem do utrwalania jego braku. Odwrócenie asymetrii ról, władzy, kto i kogo rozlicza jest zaprzeczeniem naturalnego porządku wynikającego z ról, a tym samym krzywdą dziecka i dorosłego. To narzędzie, przy braku wyobraźni i zdolności przewidywania odległych konsekwencji, łatwo może stać się narzędziem uprawomocniającym nie tylko brak wysiłku i odpowiedzialności za porozumienie i własne starania, ale i odmowę porozumienia. Przy braku dobrej woli niemal każde słowo, wypowiedź można łatwo zbyć jako nieprecyzyjne. Rzecz jasna, odpowiedzialność dorosłego jest większa i nie chodzi tu o zrównanie odpowiedzialności dziecka i dorosłego, lecz o prawo dorosłego czy wręcz obowiązek oczekiwania, aby młody człowiek włożył w porozumienie oraz swój rozwój staranie i wysiłek. Są one sposobem do udziału w komunikacji ludzkiej w ramach społeczności, w której dziecko żyje.

Odmowa przyjęcia odpowiedzialności przez dziecko, nastolatka, młodego dorosłego jest oczywiście problemem szerszym niż obszar komunikacji. Trud, porażka, podejmowanie kolejnych prób, spadki nastroju, złe samopoczucie, dyskomfort są wpisane w proces rozwoju. Tendencja do zapewniania dzieciom życia w emocjonalnym komforcie to usiłowanie kreowania świata, który nie istnieje. Takie zabiegi nie

mogą być udane, wystarczy popatrzeć na statystyki problemów, zaburzeń, przemocy wśród dzieci i młodzieży. Dlatego warto dobrze zakreślić obszar odpowiedzialności dorosłych. Nie tyle chodzi tu o kolejne próby zapewniania dzieciom komfortu, ale o konfrontowanie ich z rzeczywistością, w stopniu stosownym do rozwoju i możliwości. Dziecko nie dorównuje człowiekowi dorosłemu, nie ma takich samych umiejętności i możliwości, jak on, nie ma doświadczenia pozwalającego na szerszą refleksję, wyobraźnię. Tym samym nie ma ono narzędzi, by podejmować wystarczająco trafne decyzje, w konsekwencji więc nie powinno mieć ani takich praw, ani takiej odpowiedzialności jak dorośli.

Aktywne przygotowanie do komunikacji

Pełnoprawne uczestnictwo w komunikacji wymaga trudu przygotowania – rzecz jasna na miarę etapu rozwojowego młodego człowieka. Dziecko uczy się używania języka, zdobywa wiedzę, poszerza wyobraźnię i doświadczenie w różnych obszarach życia, wraz z nimi nabywa prawa do dyskusji na różne tematy i do współdecydowania. „Każdy ma prawo do swego zdania” – to dość często powtarzane, ale i ryzykowne stwierdzenie. W szkole nie tyle jest zakończeniem dyskusji, w której nikt nikogo nie przekonał i każdy został przy swoim stanowisku, ile zablokowaniem podjęcia takiej dyskusji, zniechęceniem do niej. Utratą szansy na wyartykułowanie własnej myśli i jej uargumentowanie, choćby kulawe. Wówczas to dzieci i młodzież może rzadziej się spierają na płaszczyźnie intelektualnej, ale też nie uczą się rozmawiać, nie uczą się myśleć, uważnie słuchać tego, kto ma inne zdanie, choćby po to, by rozważyć i logicznie odeprzeć jego argumenty. Nie uczą się także dostrzegać, że to, co czasem niezbyt dobrze uargumentowane, może być właśnie prawdą. Jak zauważa Roger Scruton: „Zwykli ludzie znajdują się w tym niefortunnym położeniu, że wyznają przekonania, które są prawdziwe, ale oni sami nie potrafią ich obronić racjonalnymi argumentami, które wytrzymałyby napór rozumowania naukowego, nawet jeżeli to rozumowanie zawiera błędy logiczne. Biorąc na cel potoczne przekonania – czyli przekonania oparte w najlepszym razie na wierze

religijnej, a nie na argumentacji naukowej – naukowcy zdobywają łatwe punkty i ukrywają słabość swoich argumentów” (2020, s. 26).

Dzieci i młodzież nie uczą się, że choć każdy ma prawo do własnego zdania, to nie każde zdanie ma taką samą wartość, nie z każdym zdaniem należy się liczyć. Może mniej się kłóć, choć w tym kontekście niekoniecznie jest to powód do zadowolenia, bo może właśnie ich uczymy, że nie ma nic na tyle ważnego, o co warto się kłócić, czemu warto poświęcić starania. Zysk jest w najlepszym przypadku tymczasowy, mizerny, a straty poważne: brak treningu obrony własnych racji, spierania się z drugim czy odgrodzenie się od innych. Brak sporu to jeszcze nie jedność.

W człowieku dostrzegalna jest pewna sprzeczność czy też paradoks. Choć marzy mu się prostoty schemat opisu relacji międzyludzkich, za którym łatwo pójść i który łatwo zastosować, to takim rozwiązaniom towarzyszy tęsknota za czymś więcej w relacji: spotkaniem, tajemnicą, dotknięciem czegoś, co go przerasta lub jest większe od niego; tęsknota za czymś, czego nie może łatwo skatalogować i uporządkować według rozpisanego schematu, co się wymyka jego kontroli, ale intuicyjnie jest odczuwane jako ważne i niezwykle. Ujęcie komunikacji opartej na kontekście (por. Kuncewicz i in., 2019) odwołuje się właśnie do takiej tęsknoty odczuwanej przez człowieka i jego relacji ze światem uwidaczniającej się w języku.

Mając w pamięci, że komunikacji człowiek uczy się od dorosłych, warto zatrzymać się chwilę przy, skądinąd słusznym, założeniu, że możliwości dziecka dotyczące komunikowania się są początkowo dość ograniczone i z tego względu to dorosły powinien dostosować sposób rozmowy do ich poziomu. Jednak to założenie, rozciągnięte na kolejne etapy rozwojowe młodego człowieka, staje się problemem, ponieważ oznacza zwolnienie go z rozwoju i starań o porozumienie, które zawsze jest wynikiem wysiłku. Umiejętność odszyfrowania kodu nadawcy nie wystarczy, by się porozumieć, ważniejsze jest odczytanie kontekstu interakcji i intencji mówiącego. A do tego potrzebne jest z kolei zainteresowanie światem zewnętrznym i generalnie rozmówcą. Realne zainteresowanie jego światem, a nie jego rolą jako publiczności. Komunikacja rozumiana jako poszukiwanie wspólnego świata, prawdy wymaga

wyjścia poza swój świat i gotowości wejścia z szacunkiem i zaciekawieniem w świat drugiego, o ile zostanie się do niego zaproszonym. To umiejętność, która kształtuje się m.in. w relacji nauczyciel–uczeń, pod warunkiem, że nie będzie to relacja partnerska, ale taka, w której to nauczyciel kieruje zachowaniem uczniów. Wówczas młody człowiek ma szansę zauważyć, że trzeba się nastawić na innych ludzi, uznać ich wiedzę i doświadczenie, a kurczowe trzymanie się własnych pomysłów nie zawsze jest dobrym rozwiązaniem (Winterhoff, 2011, s. 68). Równocześnie słowa muszą tworzyć spójny system, który odnosi się do rzeczywistości i z niej wynika. Muszą tworzyć schemat pozwalający „umieścić zdarzenia w umożliwiającym rozumienie i wypełnionym znaczeniem kontekście” (Lear, 2013, s. 12–13).

Jednak ów niezbędny wysiłek jest skutecznie eliminowany z życia dziecka na różnych polach, podobnie jak ćwiczenie gotowości do zainteresowania cudzym światem, jakimkolwiek innym niż ich własny. Nawet ich szeroko rozumiany świat nie jest już niekiedy przedmiotem ich zainteresowania – tymczasem jego poznanie wymaga kontaktu z innymi. Za porozumienie w relacji dziecko–rodzic odpowiedzialny ma być wyłącznie rodzic, nawet gdy dziecko nie miałoby problemu z podjęciem wysiłku w tym kierunku. W relacji dziecka z nauczycielem ów schemat zostaje odtworzony. Co ciekawe, nie tak rzadko się zdarza, że gdy nauczyciel odmówi takiej postawy, rodzic jest skłonny podjąć próbę wyegzekwowania odeń przejścia całkowitej odpowiedzialności za komunikację z dzieckiem.

Ujęcie komunikacji opartej na kontekście

W komunikacji chodzi o coś znacznie więcej niż przekazanie informacji. Łaciński czasownik *communicare* (być w relacji z kimś, naradzać się, udzielić komuś wiadomości, informować) i rzeczownik *communio* (wspólnota, poczucie łączności) wyraźnie wskazują na podstawową intencję, zamiar, którego realizacja nie zależy od skuteczności komunikacji rozumianej w kategoriach precyzji przekazu. Bo przecież nie jest tak, że im mniej błędów, im dokładniej przekazana informacja,

tym silniejsze poczucie wspólnoty, która w komunikacji ma wymiar interpersonalny, ale też międzypokoleniowy, społeczny, gdy buduje wspólny obszar pamięci pokoleniowej, porozumienia, przynależności (Assmann, 2016, s. 66, 90).

Proces

Większość naszych aktów komunikacyjnych nie ma charakteru wydarzenia jednorazowego. Są raczej częścią rozmowy, która zaczęła się wcześniej i przypuszczalnie będzie trwała w przyszłości. Tym samym sposób komunikowania zmienia się wraz z relacją. Początkowo rozmowa w największym stopniu przebiega w sposób zbliżony do opisywanego przez model matematyczny. Wspólny kawałek świata wówczas jeszcze nie istnieje albo obejmuje minimalny obszar. Wraz z kolejnymi spotkaniami i podejmowanymi aktami komunikacji rozmówcy stopniowo rozpoznają i tworzą nowe konteksty, które zmieniają funkcję kodu językowego. Z każdym kolejnym spotkaniem rozmówców coraz większą rolę pełni kontekst, a kod językowy staje się przede wszystkim sygnałem informującym, które konteksty należy przywołać. Z czasem wspólny kawałek świata obejmuje wystarczająco duży obszar, by porozumienie było możliwe także z pomocą kontekstów wynikających z relacji, tym samym zakres informacji koniecznych podawanych wprost się zmniejsza. Najgłębszą płaszczyzną komunikacji jest porozumiewanie się milczeniem lub w milczeniu. Gdy rozmówcy prawie nie potrzebują słów, dlatego że wspólny kawałek świata jest wystarczająco duży, a obie strony poznały i wypracowały różne warstwy kontekstów, dzięki czemu mogą porozumiewać się niemalże wyłącznie trafnie dobranymi kontekstami. To nie kontekst dookreśla kod językowy, ale odwrotnie – kod ma funkcję pomocniczą w dookreślaniu kontekstów, którymi się porozumiewamy. Z tej perspektywy wieloznaczność kodu jest potrzebna, z kolei przemilczenia, „szумы”, „błędy”, „zakłócenia” i „blokady” są istotną częścią komunikacji, a nie problemem czy blokadą. Tym samym porozumiewamy się nie pomimo zakłóceń komunikacji, ale także dzięki nim, dzięki tzw. błędom.

Konteksty

Najbardziej oczywisty jest kontekst najbliższy, konkretna sytuacja, czas i miejsce, w którym dana rozmowa się toczy. Wszystkich elementów, które składają się na ten najbliższy kontekst, nie sposób wymienić. Najprościej jest stwierdzić, że składa się nań wszystko, co obejmuje czas i przestrzeń danej sytuacji. Jeśli rozmówcy się znają, to ich spotkanie może być w jakimś sensie kontynuacją poprzednich, ich poszerzeniem lub pogłębieniem. Wówczas kontekst sytuacyjny wykracza poza ten konkretny moment czasu i miejsca, może sięgać wstecz nawet kilka czy kilkanaście lat, może obejmować liczne cykle dotychczasowych rozmów. Jeśli są to rozmowy zawodowe, to najczęściej perspektywa czasowa nie obejmuje więcej niż kilka lat, a w przypadku rozmów osób sobie bliskich, może ona sięgać i kilkadziesiąt lat wstecz. Czasem w rozmowach rodzica z dzieckiem uaktywniają się rozmowy rodzica z jego własnymi rodzicami, czyli z dziadkami dziecka. Kontekstem może więc być również pamięć pokoleniowa, zarówno ta wynikająca z zasłysanych historii, jak i ta, która jest raczej przeżywana niż pamiętana.

Gdy osoby znają się długo, należy uwzględnić kontekst wspólnych doświadczeń, tworzenia wspólnego świata, który nie tylko istnieje, lecz jest także procesem zachodzącym w teraźniejszości i zakładanym w przyszłości. Na przebieg komunikacji ma wpływ to, co było wspólnym udziałem osób, ale też to, co jest planowane jako wspólne, jak rozmówcy definiują wzajemną spodziewaną zależność w przyszłości. Natomiast bez względu na to, czy spotkanie osób jest pierwszym, czy kolejnym z wielu, zawsze należy uwzględnić kontekst historii życiowych. Tych, które przynależą do wspólnie spędzonego etapu życia czy też wskazują na różnice pokoleniowe. Inaczej rozmawiamy z kimś, kto dzielił nasz czas dorastania, kto doświadczał podobnych trudności na podobnych etapach rozwojowych lub o kim wiemy, że z racji wieku i faktu życia w tym samym kraju ma podobny zakres doświadczeń, wspomnień. I ostatni kontekst – najszerszy, tak oczywisty, że rzadko analizowany – historii zawartej we wspólnym języku, w warstwie gramatycznej i znaczeniu słów. Zbiór doświadczeń, informacji, umiejętności, elementów wiedzy o świecie wnoszonych do konwersacji

Trud, porażka, podejmowanie kolejnych prób, spadki nastroju, złe samopoczucie, dyskomfort są wpisane w proces rozwoju. Tendencja do zapewniania dzieciom życia w emocjonalnym komforcie to uśmierzanie kreowania świata, który nie istnieje



przez jej uczestników nazywany jest też zapleczem konwersacji. Im dokładniej próbuje się ustalić to zaplecze, tym obszerniejsze się ono okazuje, co pokazuje eksperyment Harolda Garfinkela, który poprosił studentów, by zapisali swą najbliższą codzienną rozmowę. Żeby zanotowali wszystko to, co zostało powiedziane, a następnie dołączyli wyjaśnienia opisujące związany z nią proces myślowy. Sprawozdanie miało więc obejmować to, co zostało faktycznie powiedziane, założenia i zamierzoną interpretację. Wielu studentów pytało, jak obszerne mają być ich prace. Gdy wykładowca stopniowo wymagał coraz większej dokładności, jasności i wyrazistości, zadanie stawało się coraz bardziej pracochłonne. A kiedy w końcu poprosił, by przyjęli założenie, że o przedmiocie ich rozmowy będzie wiedział tylko to, co oni *explicite* napiszą, oświadczyli z rezygnacją, że jest to zadanie niewykonalne (Garfinkel, 2007, s. 54–60; por. też: Devlin, 1999, s. 284–285).

Rozmowy zależą zatem od niekończącego się łańcucha informacji. Tych zakładanych milcząco, nigdy nie wypowiedzianych, jak i tych, które wypowiedziane zostały dawno temu. Nadmiar informacji podanych wprost sprawiłby, że porozumienie stałoby się niemożliwe. Znaczenie i kontekst są ze sobą nierozzerwalnie związane. Kod językowy może być analizowany w oderwaniu od kontekstu, ale w świecie rzeczywistym kod, kontekst i znaczenie są nierozłączne (por. Hall, 1984, s. 131). Znajomość i czytelność kontekstów oraz subtelnych sygnałów wspomagający ich dobór i uruchomienie pełnych informacji za nimi stojących pozwala przejść na szczególnie poziom komunikacji – poziom milczenia, które mówi. Milczenie jest obecne na każdym poziomie komunikacji, lecz przejawia się w inny sposób i pełni odmienne funkcje. Na przykład Izydora Dąmbska (1971) pisze o milczeniu jako znaku, który może być wyrazem niewiedzy, wahania, lekceważenia, wstydu, współczucia, obojętności, dezaprobaty, wzdargy, lęku, zażenowania, ale też akcentem dla tego, co wypowiedziane, czy figurą retoryczną. Bez uwzględnienia kontekstu jest znakiem mało czytelnym. Milczenie czasem wyraża zrozumienie, ale jest też takie, które jest wyrazem gniewu, niezgody na coś. Inne jest też milczenie prześladowanych, wtajemniczonych, skupienia i kontemplacji. Jest też takie milczenie, które nie jest elementem – ani kodem, ani komunikatem. Samo jest formą

szerokiego dialogu i porozumienia. Poprzez milczenie, przerwy między słowami uobecnia się to, co ważne. Jest też taki poziom porozumienia, który domaga się milczenia i niemówienia wprost. W przeciwnym razie przestaje dotykać tego, co najważniejsze i najwrażliwsze.

Błędy i szумы

Sygnałem, który – zależnie od intencji – może być odczytany jako „za” lub „przeciw” więzi, relacji, są błędy i szумы. Tylko w kontekście intencji jest sens je odczytywać. Intencji wszystkich uczestników komunikacji, a nie tylko nadawcy. Wbrew temu, co pociąga za sobą przyjęcie matematycznego modelu komunikacji, to nie wieloznaczność kodu stanowi problem w osiągnięciu porozumienia: „mówiąc o różnym rozumieniu wyrazów, nie mamy na myśli różnic w ocenach samych zjawisk przy zachowaniu tego samego językowego rozumienia wyrazu, np. przy tym samym rozumieniu słów jedni pewien czyn nazwą zdradą, inni wypełnieniem obywatelskiego obowiązku; tę samą sytuację jedni ocenią jako świństwo, bezczelność itp., inni zaś za zachowanie zupełnie właściwe. Nie jest to jednak sprawa różnic w rozumieniu słów, ale różnic w przekonaniach i ocenach świata” (Grzegorzczkowska, 2012, s. 125).

Warto zauważyć, że część błędów, zakłóceń, nieporozumień zostaje tak zaklasyfikowana ze względu nie na to, do czego w procesie komunikacji doszło, lecz kto za tym stoi czy też w jakiej pozostaje relacji. I wówczas może okazać się, że w istocie nie chodzi o porozumienie czy starania idące w tym kierunku, a owo klasyfikowanie ma *de facto* służyć czemuś innemu. Na przykład jest możliwe takie odczytanie komunikatu, które daje automatycznie przewagę psychologowi, wzmacnia jego pozycję jako specjalisty, eksperta, a jest nim chociażby traktowane jako błąd w komunikacji przypominanie, wyliczanie sytuacji, faktów z przeszłości. Interpretowane jest bowiem jako służące odwróceniu uwagi od aktualnie omawianej trudności albo upustowi skumulowanych emocji. Może jednak służyć także budowaniu szerszej refleksji, pokazaniu, że omawiane zdarzenie nie jest wyjątkowe, że jest przejawem czegoś, co pojawiało się już w innych sytuacjach i zachowaniu,

których istota jest ta sama. Poszukiwanie prawidłowości, powtarzalności zachowań może być także drogą do odczytania szeregu decyzji młodego człowieka, które pozwolą na ocenę kierunku zmian – czy te, aby na pewno prowadzą ku większej dojrzałości. Za zastanawiające należy uznać, że choć w poradnictwie czy terapii tego typu poszukiwania, refleksja nad życiowymi decyzjami, są uznane za pomocne, to gdy realizują się w relacji rodzinnej czy wychowawczej, zyskują etykietkę utrudniającą komunikację. Gdy jednak poszukiwaniom towarzyszy terapeuta, to dotychczasowe „wypominanie”, „odwracanie uwagi” zyskują miano szukania wzorców, prawidłowości. To tak, jakby psycholog terapeuta miał monopol na „dobrą”, „właściwą” intencję, która może się zrealizować we właściwym celu.

A jak jest z postulatem rozwiązywania jednego problemu na raz? Rozwiązywanie sytuacji konfliktowej w oderwaniu od przeszłych wydarzeń może być pomocne, ponieważ ogranicza problemy do takiego, który jest rozwiązywalny. Oczywiście, może to służyć relacji, jednak w inny sposób niż zakłada się to na treningach komunikacji. Ograniczanie zakresu problemów może chronić przed rzeczywistą identyfikacją problemu, bo ten byłby na tyle poważny, że zagrażałby spójności rodziny czy jej trwałości. Odroczenie w tej sytuacji może być szansą, pozostawieniem sobie czasu na przygotowanie się do rozwiązania. Możliwe jest jednak również to, że ograniczenie problemu do jednej sytuacji utrudnia lub uniemożliwia zidentyfikowanie istoty problemu i w efekcie jego rozwiązania są pozorne. Być może w gabinecie psychologa, terapeuty łatwiej taką refleksję wykonać w sposób nieraniący, może mniej atakujący. Lecz sam fakt przeprowadzenia jej bez towarzyszenia psychologa, nawet w emocjach lub właśnie z powodu emocji, nie upoważnia do dewaluowania wartości takiej rozmowy.

Podobnie rzecz się ma z identyfikacją tego, co w rozmowie jest wnioskowane pośrednio (implikowane). W komunikacji opartej na modelu matematycznym (sprawdzającym tożsamość tego, co nadane wprost z tym, co odebrane) znaczenia implikowane ze sposobu mówienia zostają zaliczone do utrudnień. A przecież wychwytywanie informacji z tego, co niewypowiedziane jawnie może chronić, ostrzegając przed zagrożeniem, ponieważ jest formą realizacji „instynktu

samozachowawczego” ratującego wtedy, gdy zagrożenie jest jeszcze nieuchwytnie. Tym samym, ucząc i prowadząc kogoś w kierunku ignorowania własnych wrażeń, odbieramy mu narzędzia ochrony siebie. Jednocześnie odbieramy coś więcej, bo te same narzędzia mogą posłużyć w rozpoznawaniu czegoś, co drugiemu trudno wyrazić. W konsekwencji mniej lub bardziej wprost – zależnie od tego, jaka to relacja – utrudniamy (czasem uniemożliwiamy?) towarzyszenie drugiemu człowiekowi. Co ciekawe, w pracy psychologa umiejętność interpretacji i wnioskowania w oparciu o własne wrażenia jest jedną z ważniejszych umiejętności. Tymczasem jest ona generalnie przynależna człowiekowi i psycholog nie ma na nią wyłączności (może jedynie bardziej świadomie jej używa).

Podsumowanie

Problem z modelem matematycznym nie polega na tym, że nie oddaje on żadnej rzeczywistości, ale na tym, że oddając jej bardzo wąski zakres, rości sobie prawa do bycia pełnym. Zważywszy na literaturę przedmiotu i dość powszechną intuicję, model matematyczny jest modelem wbrew poznaniu. Intencja została tu błędnie utożsamiona z celem. Błędnie też została określona funkcja kodu językowego. Ponadto kluczowe, wymykające się „matematycznemu uproszczeniu”, elementy komunikacji zostały wskazane jako zakłócenia lub szумы. Intencja porozumienia – czy rozmówcy tego chcą czy nie – jest jedynym czynnikiem decydującym i jedynym, w którym mogą wystąpić zakłócenia. Do najpoważniejszych utrudnień w porozumieniu należy pozorowanie intencji, pozorowanie wysiłku, gdy w rzeczywistości nie jesteśmy w stanie czy nie chcemy go włożyć w relację. Ale warto też zwrócić uwagę, że wówczas gdzieś „pod spodem” dzieli zwykle rozmówców świat wartości.

Literatura

- Assmann, J. (2016). *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*. Przeł. A. Kryczyńska-Pham. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Craig, R. (1999). Communication theory as a field. *Communication Theory*, 9(2), 119–161.
- Dąmbska, I. (1971). O funkcjach semiotycznych milczenia. W: J. Pelc (red.), *Studia semiotyczne* (s. 77–88). Wrocław: Polskie Towarzystwo Semiotyczne.
- Devlin, K. (1999). *Żegnaj Kartezjuszu. Rozstanie z logiką w poszukiwaniu nowej kosmologii umysłu*. Przeł. B. Stanosz. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Garfinkel, H. (2007). *Studia z etnometodologii*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzczkowska, R. (2012). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, E.T. (1984). *Poza kulturą*. Przeł. E. Goździak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kuncewicz, D., Sokołowska, E., Sobkowicz, J., i Kuncewicz, D. (2019). *Po ciszy. Rozważania o komunikacji opartej na kontekście*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Lear, J. (2013). *Nadzieja radykalna. Etyka w obliczu spustoszenia kulturowego*. Przeł. M. Rychter. Warszawa: Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Muszyński, Z. (2000). *Komunikacja i znaczenie. Semantyczny aspekt komunikacji*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Scruton, R. (2020). *O naturze ludzkiej*. Przeł. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Shannon, C.E. (1948). A mathematical theory of communication. *The Bell System Technical Journal*, 27(3), 379–423.
- Sperber, D., i Wilson, D. (2011). *Relewancja. Komunikacja i poznanie*. Przeł. zespół. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”.
- Winterhoff, M. (2011). *Twoje dziecko nie musi być tyranem*. Przeł. E. Kleczek. Poznań: Harbor Point Media Rodzina.

o AUTORCE:

dr Dorota K. Kuncewicz – psycholog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0002-9717-7333,
KONTAKT: dorota.kuncewicz@kul.pl

Gdy drugi myśli inaczej

Z tolerancją wobec cudzych opinii bywa różnie, a język przekazu medialnego wpływa na wzmocnienie podziału politycznego i światopoglądowego ¶ Dla większości respondentów zdecydowane różnice w poglądach politycznych nie stanowią problemu w codziennych kontaktach w sąsiedztwie, pracy czy kręgu rodzinnym ¶ Na rodzicach spoczywa obowiązek „medialnego wychowania” dzieci. Powinni tłumaczyć im prawa rządzące przekazem telewizyjnym i internetowym.

SŁOWA KLUCZOWE: poglądy, polaryzacja, tolerancja, przekaz medialny, informacja.

„Swój i „obcy”

Zjawisko „innego” czy „obcego” funkcjonuje w życiu społecznym od zarania ludzkiej cywilizacji. Dotyczy wszystkich wspólnot kulturowych, etnicznych i narodowych (Ciesek 2018). Podział swój–obcy widoczny jest zwłaszcza w sytuacji rozwijania się w danym społeczeństwie nowych idei czy poglądów. Wtedy istnieje potrzeba zidentyfikowania „obcego”. Jest ona tym silniejsza, im bardziej nowe przekonania

różnią się od zastanych i zaakceptowanych oraz im bardziej narażać mogą obowiązujący ład społeczny na zmiany. Choć wraz ofensywą idei propagowanych przez „obcego” idzie czasem w parze kryzys własnych wartości, dopiero na tle „obcych” „swoi” wyraźnie definiować mogą własną tożsamość i uzasadniać słuszność swego postępowania (Nowak, 2002).

Alergia na informację

Z tolerancją wobec cudzych opinii bywa różnie. Spójrzmy dla przykładu na społeczność lokalną. Trzeba pamiętać, że szczególnie w mniej zurbanizowanych i uprzemysłowionych regionach gmina jest największym pracodawcą i zleceniodawcą, toteż życie zawodowe wielu osób i rentowność wielu firm zależy od samorządu lokalnego. Dlatego krytyczna ocena poczynań władz miasta, dokonywana np. przez miejscowe, niezależne gazety i portale, często spotyka się z niechęcią nie tylko tych, którzy głosowali na wójta, ale również ze strony grup społecznych powiązanych z samorządem. Choć w istocie media te działają w ich interesie, sprawując funkcję kontrolną wobec rządzących, tak potrzebną w demokracji, również, a może w szczególności – tej lokalnej.

Doświadczenia wydawców czasopism i portali zrzeszonych w Stowarzyszeniu Gazet Lokalnych mówią same za siebie. Irytację czytelników może wywołać sucha informacja o tym, że na jakiejś ulicy są dziury lub że seniorzy skarżą się na drobny druk rozkładów jazdy na przystankach autobusowych. Niechęć budzi nawet podanie, ile kosztowała jakaś gminna inwestycja. Komentarze pod tego typu komunikatami – o wydźwięku „czepiacie się” – nie należą do rzadkości. Co ciekawe, po analizie profili społecznościowych osób komentujących można dojść do wniosku, że obiektywnej informacji nie znoszą również ci, którzy deklarują się jako otwarci, nowocześni i tolerancyjni. W praktyce jest tak, że spokojnie i z aprobatą przyjmują oni przede wszystkim te treści, które są zgodne z ich poglądami, zainteresowaniami czy sympatiami politycznymi. To poniekąd zrozumiałe. Trudniej



Po analizie profili społecznościowych osób komentujących można dojść do wniosku, że obiektywnej informacji nie znoszą również ci, którzy deklarują się jako otwarci, nowocześni i tolerancyjni

jednak pojąć, dlaczego pod informacją o zdarzeniu lub osobie, z którą się nie zgadzają, zamieszczają emocjonalne, a bywa że i niewybredne komentarze.

Oślabienie mechanizmów kontrolnych

Czyżby ludzie nie chcieli już wiedzieć więcej i pluralistycznie? Odpowiedź na to pytanie częściowo padła już powyżej. Trzeba jednak nadmienić, że w lokalnych społecznościach merytoryczna krytyka, będąca składową mechanizmów kontrolnych, została wyraźnie osłabiona. Wiąże się to z ogólnym zjawiskiem kryzysu samorządu terytorialnego. Nie miejsce tu, żeby szczegółowo się nad tym zjawiskiem rozwodzić. Wystarczy tylko wspomnieć, że komisje rewizyjne rad gmin, które mają kontrolować politykę finansową i gospodarczą wójta, burmistrza czy prezydenta, nie wypełniają swych podstawowych zadań. Dzieje się tak w szczególności tam, gdzie władarz wybierany jest na stanowisko przez kilka kadencji z rządu i ma w radzie gminy większość. W takich miejscach od lat niemała grupa ludzi jest powiązana zależnościami politycznymi, gospodarczymi i towarzyskimi. Odcina się ona od opinii publicznej bezpiecznym parawanem.

Drugim mechanizmem osłabiającym obiektywne przyjmowanie odmiennych opinii przez lokalną społeczność jest wydawanie bezpłatnych gazet i portali przez urzędy gmin. W tej sprawie w 2023 roku protestowali lokalni wydawcy i dziennikarze z całej Polski. W apelu zatytułowanym *Samorządowa propaganda niszczy demokrację* czytamy m.in.: „Setki milionów złotych rocznie wydają samorządy na propagandę. Wydają własne gazety, portale, telewizje, radia. Mieszkańcom przedstawiają zakłamany obraz rzeczywistości. Udadają niezależne media informacyjne. Za to oszustwo płacą podatnicy. Mieszkańcy nie dowiedzą się z nich, jak naprawdę wygląda ich gmina czy powiat, bo propagandowe media samorządów pokazują tylko to, co jest na ich korzyść. Nie patrzą władzy na ręce, nie sprawdzają, nie kontrolują. Urzędnicy udający dziennikarzy ukrywają niewygodne fakty i wypisują laurki na

część swoich mocodawców”. Bywa że w samorządowej gazecie prawie na każdej okładce widnieje zdjęcie miejscowego włodarza.

Dwa światy

Na lokalną specyfikę nakłada się, oczywiście, podział ogólnokrajowy – polityczny, ale w gruncie rzeczy światopoglądowy. Dlatego o chęć zrozumienia opinii kogoś z drugiej strony barykady bywa bardzo trudno. Sytuację wzmacnia spolaryzowany przekaz medialny. I tak trwają te dwa światy. Odizolowani, utwierdzamy się we wrogości i stereotypach. Ten stan rzeczy nie sprzyja wymianie poglądów i merytorycznemu zbijaniu argumentów drugiej strony.

Jak to zmienić? „Przeciw lękowi przed grupą obcą jest jedna broń: racjonalizacja. Użycie rozumu na schłodzenie emocji” – pisze Ewa Wilk (2016). Można też wybrać jedno z trzech podejść do tolerancji wobec „innego” wedle klasyfikacji Iji Lazari-Pawłowskiej (1984). Tolerancja pozytywna wiąże się z akceptacją cudzej odmienności, a także z jej popieraniem i pozytywną oceną. Tolerancja negatywna oznacza postawę neutralną, mimo negatywnej oceny czyichś poglądów bądź zachowań. Trzeci rodzaj tolerancji polega na łagodnym wyrażaniu sprzeciwu i dążeniu do zmiany nieakceptowanego zjawiska poprzez argumentację lub perswazję.

W sąsiedztwie, w pracy i na ślubnym kobiercu

Michał Bilewicz, kierownik Centrum Badań nad Uprzedzeniami, powiedział: „Najbardziej boję się tego właśnie, że zacniemy milczeć; w rozmowach ze znajomymi o przeciwnych poglądach będziemy unikać tematów politycznych”, dodając optymistycznie, że na razie nic nie wskazuje na „wojnę domową” w naszym kraju. W dwudziestoleciu międzywojennym dochodziło bowiem do ulicznych konfrontacji ideowych przeciwników, które nieraz kończyły się bójkami, strzelaninami z ofiarami śmiertelnymi. Dziś nam do tego bardzo daleko (Wilk, 2016).

Tę optymistyczną opinię zdają się potwierdzać wyniki Polskiego Sondażu Uprzedzeń (Stefaniak i Witkowska, 2015). Otóż dla większości respondentów zdecydowane różnice w poglądach politycznych nie stanowią problemu w codziennych kontaktach w sąsiedztwie, pracy czy kręgu rodzinnym. W przypadku współpracowników o innych poglądach odpowiedź „zdecydowanie bym zaakceptował(a)” wskazało 59 proc. badanych, a „raczej bym zaakceptował(a)” – 34 proc. Jeśli chodzi o zamieszkiwanie osoby o innych poglądach politycznych w sąsiedztwie, wskazania te wynosiły odpowiednio: 57 proc. i 36 proc., a w przypadku możliwości małżeństwa z taką osobą – 50 proc. i 42 proc. Trudność w zaakceptowaniu osób o odmiennej orientacji politycznej w pracy i sąsiedztwie wyraziło mniej niż 7 proc. respondentów, a 9 proc. sprzeciwiłoby się małżeństwu takiej osoby z członkiem rodziny.

Na powyższe wyniki wpływ mogą mieć dwa czynniki. Po pierwsze, deklaracje badanych mogą różnić się od społecznej rzeczywistości. Po drugie, kategoria „obcego” (inaczej myślącego) jest raczej zbiorowym wyobrażeniem, wzmacnianym przez przekaz medialny. Tymczasem w bezpośrednim kontakcie i rozmowie z „innym” okazuje się, że „nie taki diabeł straszny, jak go malują”. Zresztą w bezpośrednim, żywym kontakcie zyskuje również niejednego polityka, którego wizerunek można wówczas skonfrontować z tym, który znamy z mediów.

Rodzice przewodnikami w medialnym gąszczu

Piotr T. Nowakowski (2007) wskazuje na problemy wychowawcze związane z korzystaniem z mediów. Ogniskują się one wokół nieodpowiednich kompetencji odbiorców, co oczywiście podsyca emocje i antagonizmy. Niewłaściwe korzystanie z mediów to m.in. uległość wobec propagandy, czyli łatwe dawanie wiary przekazom nadawcy. Brak prób weryfikacji tych treści wiąże się z przypisywaniem mediom nadmiernego autorytetu. Bezkrytyczne „bo w telewizji tak powiedziano...” zwalnia odbiorców z samodzielnego poszukiwania prawdy. Tu swą ogromną rolę do spełnienia mają rodzice. Choć z tym również bywa problem.

Obecnie trudno znaleźć dom, w którym nie byłoby telewizora. Coraz trudniej trafić na taki, w którym byłby tylko jeden. Często bywa tak, że każdy członek rodziny ogląda telewizję osobno, we własnym pokoju, a nawet jeśli czynią to wszyscy wspólnie, nie wymieniają ze sobą nawet opinii o emitowanym programie (Nowakowski, 2007). Brak „komunikacji medialnej” w rodzinie, szczególnie pomiędzy rodzicami i dziećmi, ma swe konsekwencje. W równej mierze bowiem negatywne skutki rodzi brak wyjaśniania podopiecznym ogólnych reguł rządzących światem, jak i obojętność w tłumaczeniu im prawideł działania mediów.

Dzisiaj młodzi ludzie czerpią treści głównie z internetu, który przełamiał dotychczasowy model nadawca–odbiorca. Tradycyjna telewizja to dla nich przeżytek. Na kanale YouTube każdy może zostać nadawcą i generować niemal dowolne treści. W tak powstałym gąszczu informacji i opinii nie należy pozostawiać młodych osób bez przewodnika. Nie chodzi tu o zakazywanie i krytykę tego, co oglądają. Raczej o życzliwe zainteresowanie, a przy okazji dyskusję o zawartości youtubowych kanałów, o poruszenie kwestii związanych ze źródłem informacji i jej wiarygodnością.

Dzieci i młodzież są doskonałymi obserwatorami, wiele widzą i słyszą. Bez wsparcia najbliższych szybko przejmą język pełen emocji, inwektyw, manipulacji, stereotypów i argumentów *ad personam*, którymi posługują się politycy, publicyści, celebryci, najogólniej ujmując – dorośli.

Literatura

- Ciesek, B. (2018). *Dyskursy dyskryminacji i tolerancji w przestrzeni publicznej współczesnej Polski (wartości, postawy, strategię)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lazari-Pawłowska, I. (1984). Trzy pojęcia tolerancji. *Studia Filozoficzne*, 8(225), 105–118.
- Nowak, P. (2002). *Swoi i obcy w językowym obrazie świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Nowakowski, P.T. (2007). Wyzwania wychowawcze i profilaktyczne epoki mediów. W: A.M. Szymański i E. Krzyżak-Szymańska (red.), *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży* (s. 236–259). Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda.
- Stefaniak, A., i Witkowska, M. (2015). Społeczne kontakty Polaków, czyli czy znamy ludzi innych niż my sami i czy chcemy ich poznawać. W: A. Stefaniak, M. Bilewicz i M. Winiewski (red.), *Uprzedzenia w Polsce* (s. 105–130). Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Stowarzyszenie Gazet Lokalnych. (2023). *Samorządowa propaganda niszczy demokrację*. Pobrano z <http://gazetylokalne.pl/2023/04/wydawcy-i-dziennikarze-protestuja/>.
- Wilk, E. (2016). *Podzieleni Polacy: czy potrafimy jeszcze ze sobą rozmawiać?* Pobrano z <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1663900,1,podzieleni-polacy-czy-potrafimy-jeszcze-ze-soba-rozmawiac.read>.

O AUTORZE:

Jarosław Jędrzyk – dziennikarz i publicysta,
KONTAKT: jedrysik@noweinfo.pl

Śmiechem poprawiać obyczaje

Jeśli śmiech ma naprawiać obyczaje, to osoba poddawana takiej terapii musi zrozumieć, na czym polega wadliwość jej zachowania lub wypowiedzi.

Śmiech to wielce użyteczny, a przy tym zdrowy sposób grodzenia przestrzeni akceptowalnych zachowań w każdej grupie społecznej. Jest szczególnie bezwzględny w środowisku młodzieży, gdzie ośmieszenie stygmatyzuje ofiarę na resztę życia, przynajmniej we wspomnieniach rówieśników. Tak więc śmiech to zdrowie, choć niekoniecznie zdrowie ośmieszonego.

Opera Komiczna w Paryżu, poprzez widniejący na niej napis „Castigat ridendo mores” („Śmiechem poprawia obyczaje”), obwieszcza cel przyświecający jej przy wystawianiu różnych komedii. Nikt bowiem od śmiechu wolny być nie może, a ta pożyteczna czynność nakłuwła balony sztucznej powagi, która jakże często maskuje zwykłą ciemnotę, szczególnie u ludzi mających się za nauczycieli ludzkości. Autorem sentencji jest żyjący w XVII wieku Jean de Santeul, kanonik w opactwie Saint-Victor w Paryżu, znany szerzej z poezji tworzonej w języku łacińskim. Zapewne, jako poecie, wydawało mu się, że poprawianie

obyczajów poprzez muskanie zefirkiem śmiechu jest kwintesencją sprawczego, a przy tym humanitarnego działania na jakże wrażliwej materii ludzkiego ducha. Niektórzy jednak ten zefirek odczuwają jako wicherę wykraczającą poza skalę Beauforta i dlatego aforyzm kanonika z Saint-Victor bywa czasami tłumaczony jako: „Śmiech chłoszcze obyczaje”.

Czym jest śmiech? Dziwną reakcją wyróżniającą ludzi wśród wszystkich innych krewnych tworzących przyrodę ożywioną naszej planety. Jego istnienie możliwe jest jedynie w organizmach zawierających choćby śladowe ilości poczucia humoru, a ten obejmuje całą gamę biegunowo oddalonych od siebie ludzkich emocji, stąd nader często natrafia się również na poczucie zwyrodniałe. Wszystko zależy od tego, na jakiej tacy danie do konsumpcji śmiechem zostanie podane. Jeśli będzie to taca z dobrze wyrobionego czarnego humoru, ludzie będą śmiać się nawet z cudzego nieszczęścia, chłonąc przy tym, i to z czystym sumieniem, taki sam ładunek endorfin, jak w przypadku żartu niezawierającego żadnych wątpliwych etycznie kontekstów. W tym akustycznym kłębowisku składającym się z całej gamy złowrogich chichotów i radosnych wybuchów łatwo przekroczyć rubieżę dobrego smaku. Z drugiej strony, śmiech właśnie, niczym elektryczny pastuch, ma budzić instynktowną obawę przed przekraczaniem nieprzekraczalnych granic na pastwisku zwanym społeczeństwem.

Młodzi ludzie, tworząc różne subkultury, wyznaczają własne pastwiska i grodzą je po swojemu. Wewnątrz obowiązują zachowania traktowane przez współpasących się z wielką powagą, chociaż ci, co stoją poza ogrodzeniem, czasami tarzają się na ten widok ze śmiechu – nie wiedząc, że sami wywołują podobne reakcje. Problem w tym, jak w miarę bezboleśnie stworzyć honorowaną przez wszystkich sygnalizację zachowań nietolerancyjnych. Wiadomo tylko, że jej efektem musi być jakiś bolesny impuls, bo tylko taki automatycznie zapisuje się na długo w naszej pamięci z funkcją uaktywnienia jako przestrogi.

I tu znowu dochodzimy do problemu wiedzy. Jeśli bowiem śmiech ma naprawiać obyczaje, to osoba poddawana takiej terapii musi zrozumieć, na czym polega wadliwość jej zachowania lub wypowiedzi. W przeciwnym razie wzbudzi w sobie raczej żar męczennika

cierpiącego za słuszną sprawę, usiłując przedrzeć się przez zasięki śmiechu lub licząc na osłabienie jego wpływu argumentem poprawności politycznej. A przecież jeśli śmiech poprawia obyczaje, to jego brak potrafi je wynaturzyć.

Świeżym przykładem takiego wynaturzenia jest szeroko znana działalność pewnej szwedzkiej nastolatki, która z zasobem wiedzy typowym dla jej wieku wykreowana została na autorytet ekologiczny i liderkę tzw. szkolnego strajku klimatycznego. Hufce jej zwolenników rosły błyskawicznie w obecności możliwych tego świata, którzy zamiast obyczaj wymądrzania się podrostków prostować śmiechem, udawali powagę i to do tego stopnia, że tygodnik „Time” przyznał Grecie Thunberg (bo o niej mowa) tytuł Człowieka Roku. Pięć lat temu Greta (na podstawie tego, co wydawało jej się, że wie i rozumie) ogłosiła wszem i wobec, że jeśli ludzkość nie odejdzie od paliw kopalnych, to dokładnie 21 czerwca 2023 roku nastąpi powszechna zagłada naszej planety. Gdy termin ten niepostrzeżenie minął, a świat wciąż się kręcił po dawnemu, trudno było nie usłyszeć długo tłumionej salwy śmiechu. Po tym wszystkim Greta ogłosiła, że kończy walkę o Ziemię w ramach szkolnego strajku klimatycznego, bo... właśnie zakończyła naukę w szkole średniej. No cóż, trudno się w tym momencie przy najmniej nie uśmiechnąć.

O AUTORZE:

Zdzisław Barszewicz – dziennikarz i publicysta,
KONTAKT: barszewicz@noweinfo.pl

Ku dojrzałości społecznej

Człowiek nabywa stopniowo umiejętność życia społecznego, która kształtuje się i rozwija poprzez coraz to szerszy krąg kontaktów ze środowiskiem, z którego czerpane są wzorce zachowań społecznych ¶ Dążąc do uzyskania większej dojrzałości poprzez rozwijanie kompetencji społecznych, należy dbać o to, by osiągały one coraz wyższy poziom poprzez roztropne i odpowiedzialne wchodzenie w relacje międzyludzkie ¶ Jednostka osiąga dojrzałość społeczną wtedy, gdy podejmuje obowiązki wynikające z ról rodzinnych i społecznych. Proces ten uwidacznia się szczególnie w okresie adolescencji.

SŁOWA KLUCZOWE: życie społeczne, socjalizacja, dojrzałość społeczna, kompetencje społeczne.

Wprowadzenie

W perspektywie wychowawczej rozwijanie i kształtowanie sfery społecznej człowieka jest bardzo ważne, albowiem podstawową potrzebą każdej osoby jest zdolność do spotykania się zarówno z innymi, jak i z samym sobą. Sfera społeczna w sposób bezpośredni odnosi się do

kontakty z światem innych ludzi. Nabywanie i rozwijanie kompetencji społecznych wymaga kontekstu interpersonalnego, ponieważ „zdolność do umiejętnego postępowania z innymi osobami może powstać jedynie podczas interakcji społecznej i do pewnego stopnia uzależniona jest od wsparcia i kooperacji ze strony partnerów dziecka” (Schaffer, 1994, s. 155). Podstawą rozwoju społecznego jednostki jest nabywanie kompetencji w nawiązywaniu dojrzałych relacji międzyludzkich. Kompetencje społeczne odgrywają ważną rolę w ludzkim życiu, a ich rozwój powinien odbywać się nieustannie z uwagi na to, że „człowiek nie rodzi się z gotowym wyposażeniem kompetencji społecznych. Ponadto nie jest możliwe ich opanowanie raz na zawsze” (Borkowski 2003, s. 106). Kompetencje te rozwijane są wraz z wiekiem poprzez wytrwałą i nieustanną pracę nad sobą. Zwłaszcza w kontekście wyzwań, jakie stawia przed współczesnym człowiekiem cywilizacja informacyjna, nabywanie kompetencji społecznych jawi się jako istotne zadanie.

Proces rozwoju społecznego człowieka

Rozwój osoby ludzkiej polega m.in. na następujących po sobie zmianach w toku życia, które realizują się za przyczyną tkwiących w niej możliwości, jak również uwarunkowane są środowiskiem i oddziaływaniami wychowawczymi. Jak pisze Zofia Matulka: „Rozwój dokonywać się może tylko przez dążenie człowieka do różnorodnych wartości, które właśnie dlatego, że są wartościami, pociągają człowieka ku sobie i zmuszają go do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji” (2005, s. 226). W literaturze przedmiotu rozwój społeczny określany jest mianem socjalizacji, uspołecznienia, rozwoju społeczno-emocjonalnego oraz wychowaniem społecznym, przy czym terminy te są w pełni tożsame.

Rozwój społeczny to „dokonujący się w wyniku socjalizacji proces rozwoju psychicznego obejmujący dwa uzupełniające się kierunki zmian osobowości społecznej: proces integracji ze społeczeństwem i proces autonomizacji jednostki” (Brzezińska, 2004, s. 32). Socjalizacja natomiast obejmuje „procesy interioryzacji, tj. nabywania czy

przyjmowania przez jednostkę wartości i norm z nich wynikających, następnie procesy uczenia się i tworzenia wzorów zachowań, a wśród nich wzorów ról społecznych” (Stolarczyk, 2001, s. 121). Człowiek w swym życiu pełni różne role społeczne w zależności od wieku, stanu czy wykonywanego zawodu. Powinien on znać obowiązki i prawa, które wynikają z pełnienia tych ról, jak również umieć wejść w te role oraz w nich się odnaleźć. Socjalizacja ujmowana jest również jako „proces umożliwiający jednostce zaistnienie społeczne czy społeczne zmanifestowanie biologicznej gotowości i możliwości stawania się i bycia istotą społeczną” (Modrzewski i Sipińska, 2006, s. 803). Niewątpliwie jest to „ogół działań ze strony społeczeństwa, zwłaszcza rodziny, szkoły i środowiska społecznego, zmierzających do uczynienia z jednostki istoty społecznej, tj. umożliwienia jej zdobycia takich kwalifikacji, takich systemów wartości i osiągnięcia takiego rozwoju osobowości, aby się mogła stać pełnowartościowym członkiem społeczeństwa” (Okoń, 2001, s. 359).

Rozwój osoby opiera się na silnym oddziaływaniu środowiska, w szczególności osób znaczących. Wzajemne relacje między jednostką a społeczeństwem kształtują konkretne dyspozycje człowieka, które określają sposób jego funkcjonowania (Stanowski, 2005). Proces ten przyjmuje różny charakter w zależności od etapu życia człowieka. Trzeba również zauważyć, że w toku socjalizacji człowiek nie tylko przyswaja sobie określone wartości i normy postępowania (Szwejk, Więckiewicz i Nowakowski, 2021), ale i uczy się interakcji z otoczeniem, poznaje zachowania i uczucia innych. Tak rozumiany rozwój „zwraca uwagę przede wszystkim na zmiany, jakie dokonują się w jednostce pod wpływem oddziaływań otoczenia społecznego” (Kowalik, 2006, s. 71). Socjalizacja dynamizuje rozwój, bowiem stawia przed jednostką coraz to nowe zadania wymagające wykorzystania nabytych już wcześniej kompetencji społecznych. Niemniej jest to długi i powolny proces polegający „na niezliczonych «lekcjach» udzielanych przez rodziców, rodzeństwo, rówieśników, nauczycieli i innych dorosłych, którzy sprawują opiekę nad dzieckiem” (Herbert, 2004, s. 27).

W procesie rozwoju społecznego można wyszczególnić trzy charakterystyczne jego aspekty. Pierwszy, jak pisze Stanisław Kowalik, odnosi

się do „zmian osobowościowych wywołanych specyficznym typem zdarzeń lub sytuacji kreowanych przez innych ludzi”. Drugi wiąże się z procesem „zaopatrywania ludzi w określoną wiedzę i doświadczenia, na które zgłasza zapotrzebowanie dany system społeczny”. Natomiast aspekt trzeci pozwala opisywać rozwój społeczny jednostki oraz wiąże się z możliwością uzyskiwania przez nią „nowych powiązań z innymi ludźmi dzięki nabytym kompetencjom społecznym” (2006, s. 73). Człowiek nabywa stopniowo umiejętność życia społecznego, która kształtuje się i rozwija poprzez coraz to szerszy krąg kontaktów ze środowiskiem, z którego czerpane są wzorce zachowań społecznych.

Do najbardziej charakterystycznych przemian w rozwoju społecznym w okresie dorastania należy zaliczyć trzy elementy. Pierwszy obejmuje proces wzrastania, wchodzenia w społeczeństwo dorosłych. Drugi to stopniowe uzyskiwanie społecznego statusu człowieka dorosłego. Natomiast trzeci polega na specyficznych przemianach w relacjach społecznych z dorosłymi i rówieśnikami (Czerwińska-Jasiewicz, 2005). W procesie wzrastania młodzieży w społeczeństwo dorosłych można dostrzec dwa aspekty. Pierwszy to opracowywanie przez młodzież programu własnego życia. Drugi natomiast to dążenie do zreformowania społeczności dorosłych (Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

Podsumowując ten fragment rozważań, należałoby stwierdzić, że w toku socjalizacji człowiek dąży do coraz to większej dojrzałości poprzez rozwijanie kompetencji społecznych i powinien dbać o to, by osiągały one coraz wyższy poziom poprzez roztropne i odpowiedzialne wchodzenie w relacje międzyludzkie.

Osiąganie dojrzałości społecznej

Dojrzałość społeczna oznacza, że człowiek może rozpocząć samodzielne i odpowiedzialne życie. W wymiarze prawnym wiąże się to z osiągnięciem pełnoletniości. Podkreśla się również aspekt ekonomiczny, a mianowicie dojrzałość społeczną łączy się z podjęciem pracy zarobkowej, a tym samym z samodzielnym utrzymaniem. Dodatkowo, ważne jest, aby człowiek posiadał odpowiednio rozwiniętą

samodzielność psychiczną oraz poczucie odpowiedzialności, co związane jest ze zdolnością do podejmowania odpowiedzialnych decyzji.

Jednostka osiąga dojrzałość społeczną wtedy, gdy podejmuje obowiązki wynikające z ról rodzinnych i społecznych. Proces ten uwidacznia się szczególnie w okresie adolescencji, wówczas rozwój społeczny zmierza do „coraz wyższego poziomu społecznej dojrzałości” (Obuchowska, 2006, s. 175). Rozbudowują się związki z innymi ludźmi, zwłaszcza z rówieśnikami, istotną rolę odgrywa przyjaźń. Należy zauważyć, że na tym etapie człowiekowi „już nie wystarczają kontakty z grupą społeczną, pojawia się potrzeba głębszej więzi uczuciowej i pełniejszego kontaktu osobistego umożliwiającego zdobycie zaufania osoby oddanej i równocześnie posiadającej takie same potrzeby i przeżywającej podobne kłopoty” (Skrzyński, 2001, s. 91). W tym czasie coraz częściej młodzież nawiązuje bliskie i serdeczne kontakty z osobami starszymi wiekiem, chętnie rozmawia z nimi na tematy osobiste, zwraca się z prośbą o poradę, konkretną pomoc (Obuchowska, 2006).

Poziom dojrzałości społecznej młodzieży ujmowany jest w literaturze w różnych aspektach. Przykładowo, w teorii społecznego uczenia się jest on, począwszy od urodzenia, determinowany oddziaływaniem wychowawczym rodziców i innych osób znaczących (Bandura, 2007). Natomiast w podejściu biologicznym czynnikiem, który wskazuje na osiąganą dojrzałość społeczną będzie dojrzałość ośrodkowego układu nerwowego wyrażająca się w świadomym kontrolowaniu emocji (Piotrowski, Wojciechowska i Ziółkowska, 2014). Osiąganie dojrzałości społecznej związane jest ze spełnianiem niekiedy sprzecznych ze sobą potrzeb. Z jednej strony występują dążenia do kontaktu emocjonalnego z innymi osobami, z drugiej zaś – pojawia się pragnienie niezależności i zachowania emocjonalnego dystansu. Zauważmy, że autentyczne spotkanie z drugą osobą wymaga odwagi kontaktowania się z nią w sposób prosty i szczerzy. Wymaga to uznania własnych błędów i słabości, ale także mocnych stron. Dojrzała relacja powinna odznaczać się zarówno przeżywaniem wspólnych chwil, jak i zespołowym działaniem dla jakiejś osoby czy też na rzecz jakiegoś dzieła lub sprawy.

Warto w tym miejscu zastanowić się, czym jest niedojrzałość społeczna. Przejawia się ona życiem w izolacji i osamotnieniu oraz

zawężeniem więzi międzyludzkich do ograniczonego grona osób. W odniesieniu do relacji interpersonalnych owa niedojrzałość może wyrażać się w dwóch skrajnościach. Po pierwsze, człowiek jest bardzo związany więzią emocjonalną z samym sobą kosztem więzi z innymi ludźmi. Taka sytuacja może prowadzić do izolacji, osamotnienia lub egoizmu (Leszczuk, 1991). Z kolei drugą skrajnością jest niezdrowa, nadmierna zależność emocjonalna od innych osób kosztem emocjonalnej więzi z samym sobą. W obu tych przypadkach człowiek nie będzie zdolny do dojrzałej miłości: w pierwszym będzie unikał kontaktu z drugą osobą lub posługiwał się nią instrumentalnie, natomiast w drugim będzie przesadnie ofiarny na rzecz innych ludzi, by w ten sposób dążyć do zaspokojenia swych niedojrzałych, czasem nieuświadomionych potrzeb (Chrost, 2012).

Kompetencje społeczne

W kontekście dojrzałości społecznej ważne jest omówienie zagadnienia kompetencji społecznych. Człowiek kształtuje je przez całe życie i są one widoczne w konkretnym działaniu, stąd też należy je postrzegać głównie jako potencjał, który w procesie edukacji można rozwijać, kształtować i doskonalić. Termin 'kompetencje' jest wieloznaczny, pochodzi od łacińskiego czasownika *competere*, tj. 'nadawać się, współzawodniczyć, zajmować określoną pozycję' (Kopaliński, 2007). Powszechnie oznacza zakres czyjejś wiedzy, odpowiedzialności i uprawnień oraz poziom umiejętności (Tucholska, 2005). Elementy te sprawiają, że osoba kompetentna jest w stanie sprostać zadaniom życiowym i zawodowym, jest do nich merytorycznie i metodycznie przygotowana oraz czuje się przekonana o zasadności wykorzystania swego potencjału, jak również jest odpowiedzialna za rezultaty podejmowanych działań.

Ponieważ człowiek nabywa i kształtuje kompetencje społeczne w procesie edukacji oraz poprzez życiowe doświadczenie, to należy je zaliczyć do dyspozycji wyuczalnych. Mają one charakter dynamiczny i podlegają przeobrażeniom w ciągu życia, a ich nabywanie zachodzi

Osoba, która rozwija swe kompetencje społeczne, lepiej radzi sobie z problemami, nie ucieka od nich, próbuje je rozwiązać. Lepiej też przystosowuje się do zmian życiowych, wykazując większą plastyczność zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach społecznych



zawsze w określonym kontekście i odbywa się w typowym dla danego środowiska układzie sytuacji (Chrost, 2012). Kompetencje społeczne określane są najczęściej jako umiejętności społeczne, które są niezbędne do prawidłowego i efektywnego funkcjonowania społecznego (Argyle, 1998; Borkowski, 2003; Goleman, 1997; Matczak, 2007). Określa się je także jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak, 2007, s. 7) czy też jako „umiejętności współdziałania w relacjach interpersonalnych i grupowych” (Sowińska, 2011, s. 271). Opisy te odnoszą się niewątpliwie do efektywnego funkcjonowania osoby w kontaktach z innymi i w rzeczywistych sytuacjach życiowych. Niemniej jednak, należy stwierdzić, że „takie ujęcie jest zbyt dużym uproszczeniem i nie pozwala wyjaśnić, jak i dlaczego kształtują się w człowieku wewnętrzne struktury psychiczne odpowiedzialne za sposób jego funkcjonowania w różnych układach społecznych: interpersonalnych, grupowych i międzygrupowych” (Sowińska, 2011, s. 271).

Kompetencje społeczne są ważnym wyznacznikiem efektywnego funkcjonowania człowieka w sytuacjach życiowych. Od poczucia skuteczności własnych działań będzie zależała jego umiejętność zdobywania kolejnych kompetencji oraz ich doskonalenie. Dlatego dobrze rozwinięte poczucie kompetencji winno być oparte na realistycznym postrzeganiu samego siebie, a jednocześnie nie powinno pozbawiać nadziei na przyszłość (Lisiecka, 2006). Kompetencje społeczne rozwijają się w określonym kontekście społeczno-kulturowym, stabilizują rozwój społeczny w poszczególnych fazach rozwoju osoby, dają możliwość wszechstronnego uczestnictwa w różnych dziedzinach życia społecznego, regulują procesy związane z samopoznaniem. Osoba, która rozwija swe kompetencje społeczne, lepiej radzi sobie z problemami, nie ucieka od nich, próbuje je rozwiązać. Lepiej też przystosowuje się do zmian życiowych, wykazując większą plastyczność zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach społecznych (Bobrowska-Jabłońska, 2003). Ponadto, osoby o wysokim poziomie kompetencji społecznych lepiej radzą sobie ze stresem, co pozwala na podejmowanie nowych wyzwań

(Rutkowska, 2012). Posiadają również niższe wskaźniki lęku, depresji czy też poczucia samotności (Strelau, 2002).

Kompetencje społeczne mają związek z przyszłą karierą zawodową. Osoby z wysokim ich poziomem są lepszymi pracownikami, szybciej awansują, mają lepsze kontakty z ludźmi, prezentują wyższy poziom zdolności adaptacyjnych, rozwijają umiejętność współdziałania, potrafią pracować w grupie i polubownie rozwiązywać konflikty, pracują bardziej efektywnie, a w przypadku utraty pracy szybciej znajdują nowe zatrudnienie (Smółka, 2008).

Podsumowanie

Współczesne czasy obfitują w sprzeczne idee i wartości. Młody człowiek często gubi się w ich gąszczu, poszukując sensu własnego życia (Gejdoś, 2003). Stąd też potrzebne są oddziaływania, które pomogłyby mu zatrzymać się, spojrzeć trzeźwo na swe życie. W tym kontekście również osiągnięcie dojrzałości społecznej staje się zadaniem niełatwym. Jednym z rozwiązań jest doskonalenie przez jednostkę swych kompetencji społecznych. Będzie to łatwiejsze, jeśli pozna się środowiskowe uwarunkowania kształtowania owych kompetencji, zwłaszcza że to one „na co dzień i w skali całej biografii rozstrzygają o jakości naszego człowieczeństwa” (Borkowski, 2003, s. 106). Dodajmy, że człowiek osiąga pełnię własnych kompetencji tylko wówczas, jeśli je wykorzystuje w praktyce.

Literatura

- Argyle, M. (1998). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. W. Doma-chowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Przeł. J. Kowalczevska i J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bobrowska-Jabłońska, K. (2003). Znaczenie inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych w kształceniu w SGH – raport z badań. *E-Mentor*, 2, 22–27.

- Borkowski, J. (2003). *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: „Elipsa”.
- Brzezińska, A. (2004). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Chrost, M. (2012). *Kompetencje emocjonalne i społeczne młodzieży*. Kraków: Akademia Ignatianum; Wydawnictwo WAM.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dziewiecki, M. (2003). *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Gejdoś, M. (2003). Troska o integralny rozwój i wychowanie człowieka. W: M. Nowak, T. Ożóg i A. Rynio (red.), *W trosce o integralne wychowanie* (s. 205–210). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Herbert, M. (2004). *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Przeł. E. Jusewicz-Kalter. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kopaliński, W. (2007). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm; Dom Wydawniczy Bellona.
- Kowalik, S. (2006). Rozwój społeczny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 71–105). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krawczyński, M. (1995). *Spójność grupowa a dojrzałość społeczna. Studia z psychologii sportu*. Gdańsk: Wydawnictwo Uczelniane AWF.
- Leszczuk, E. (1991). Wychowanie prospołeczne. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie w rodzinie* (s. 301–311). Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Lisiecka, D. (2006). Kształtowanie kompetencji ucznia. *Edukacja i Dialog*, 5(178), 7–10.
- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Matulka, Z. (2005). Wartości u podstaw wychowania personalistycznego. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne* (s. 225–237). Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Modrzewski, J., i Sipińska, D. (red.). (2006). Socjalizacja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 5: R–St, s. 803–815). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Obuchowska, I. (2006). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piotrowski, K., Wojciechowska, J., i Ziółkowska, B. (2014). *Rozwój nastolatka: późna faza dorastania: wiek: 14/15–19/20 lat*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rutkowska, K. (2012). Kompetencje społeczne – bufor wypalenia zawodowego pielęgniarek. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 18(4), 319–323.
- Schaffer, H.R. (1994). Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego, W: A. Brzezińska i G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150–188). Poznań: Zysk i S-ka.
- Skrzyński, W. (2001). Rozwój społeczno-emocjonalny. W: J. Stypułkowska (red.), *Wprowadzenie do psychologii rozwoju człowieka* (s. 79–101). Warszawa: Dima.
- Smoczyńska, A. (oprac.). (2005). *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji; Eurydice Europejska Sieć Informacji o Edukacji.
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków; Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Sowińska, H. (2011). Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W: tejsze (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 271–301). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sroczyński, W. (2002). Pedagogika społeczna a kompetencje społeczne. *Pedagogika Społeczna*, 4(6), 23–35.
- Stanowski, A. (2005). Człowiek w aspekcie społecznym. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów* (s. 123–129). Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Stolarczyk, I. (2001). Młodzież wobec globalizacji – znaczenie socjalizacji i wychowania. W: J. Stala (red.), *Dzisiejsza młodzież. Stan aktualny i wyzwania* (s. 115–123). Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Szwejką, Ł., Więckiewicz, B., i Nowakowski, P.T. (2021). *Między wspólnotą a wyobcowaniem. Człowiek w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczeństwa i rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tucholska, K. (2005). Zagadnienie kompetencji w psychologii. *Roczniki Psychologiczne*, 8(2), 11–36.

o AUTORCE:

dr Marzena Chrost – pedagog, Akademia Ignatianum w Krakowie,
ORCID 0000-0003-3309-6574,
KONTAKT: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

Na drodze do usamodzielnienia

Dziecko musi dojrzeć do opuszczenia rodziców. Zresztą, dojrzeć do tego powinni również sami rodzice ¶ Nie chodzi jedynie o fizyczne odejście dziecka z domu, lecz zwłaszcza o odcięcie „emocjonalnej pępowiny” łączącej je z rodzicami ¶ Sposób, w jaki dziecko opuszcza dom rodziców, by założyć własną rodzinę, jest sprawdzianem wzajemnych więzi, a jednocześnie testem solidności otrzymanego wychowania.

SŁOWA KLUCZOWE: odejście dziecka z domu, samodzielność, więzi rodzinne, syndrom pustego gniazda.

Syndrom opuszczonego gniazda

Pewnego razu stołeczna policja odebrała od młodej kobiety telefon z informacją, że jej koleżanka jest więziona przez matkę. Przetrzymana wysyłała do znajomych esemesy z prośbą o pomoc. Okazało się, że 54-latka nie chciała wypuścić swej 30-letniej córki, usiłując ją przekonać, by ponownie z nią zamieszkała. Funkcjonariusze udali się na miejsce zdarzenia; ponieważ wstępne rozmowy z zaborczą rodzicielką nie dały rezultatu, wezwano strażaków, którzy wyważyli drzwi.

Jak podaje portal Policja.pl (2009), córka została uwolniona, a jej matka trafiła do policyjnego aresztu.

Takie oto skutki może nieść tzw. syndrom opuszczonego gniazda. Problem ten, który w literaturze zagranicznej znany jest po nazwą *empty nest syndrome* (por. Bovey, 1995; Piper, 2021; Cohen, Spector-Mersel i Shiovitz-Ezra, 2023), w Polsce również został szeroko omówiony (por. Wojciechowska, 2008; Nowakowski, 2010; Zalewska, 2014). Opuszczone gniazdo to metafora z życia ptaków. Wiją one gniazdo, w którym opiekują się swym potomstwem, by je następnie usamodzielnic. W tym właśnie wyraża się zadanie rodziny: wszelkie jej zabiegi opiekuńcze i wychowawcze mają pomóc młodemu człowiekowi w tym, aby stawał się coraz bardziej samodzielny i niezależny. Gdy jednak zaczyna się to spełniać, niektórych rodziców ogarnia wprost przeciwna żądza zatrzymania dziecka przy sobie (Kornas-Biela, 2007).

Doświadczenie wskazuje, że problem dotyczy bardziej matek niż ojców. Przyczyna jest prozaiczna: kobiety są z dzieckiem bardziej związane już od chwili poczęcia, poprzez okres ciąży i moment porodu, czas karmienia piersią i zaspokajanie jego potrzeb. Angażują się więc bardziej w jego wychowanie. Z tej przyczyny nierzadko zmieniają swe plany życiowe albo rezygnują z ich realizacji. To wszystko sprawia, że kobietom trudniej jest odciąć łączącą je z dzieckiem „emocjonalną pępowinę”. Dla równowagi uzupełnijmy, że także mężczyźni przeżywają odejście dziecka, lecz wyrażają to na ogół w inny sposób. „Są bowiem mniej otwarci, mają mniejszą skłonność do wzruszania się i werbalizowania swoich przeżyć, mniej podatni na zmienność nastrojów niż kobiety, stąd rozkładują napięcie i żal w sposób pośredni” – pisze Dorota Kornas-Biela (2007, s. 16).

Wielodzietne bardziej odporne

Problem, o którym mowa, jest znamieny dla współczesnych czasów. Kiedyś rodzina była wielodzietna i wielopokoleniowa, a doświadczenie opuszczonego gniazda nie występowało często. Wszystko przez to, że dzieci wprowadzały się z domu po kolei, zatem ich odejście rozkładało



Kiedyś rodzina była wielodzietna i wielopokoleniowa, a doświadczenie opuszczonego gniazda nie występowało często. Wszystko przez to, że dzieci wyprowadzały się z domu po kolei, zatem ich odejście rozkładało się w czasie, w następstwie czego rodzice stopniowo oswajali się z usamodzielnianiem się potomstwa

się w czasie, w następstwie czego rodzice stopniowo oswajali się z usamodzielnianiem się potomstwa. „Gdy odchodzi ostatnie dziecko, nie jest to już dla rodziców emocjonalny szok, a starsze dzieci, które już ułożyły sobie życie, mogą objąć teraz starzejących się rodziców niezbędną opieką” – tłumaczy Kornas-Biela (2007, s. 16). Autorka dodaje, że syndrom opuszczonego gniazda to przede wszystkim problem rodzin małodziejnych, w których nierzadko całe życie emocjonalne rodziców koncentruje się wokół jednego lub dwojga dzieci.

Identyczną diagnozę stawia Jacek Pulikowski: „Dziś wiele rodzin decyduje się najwyżej na jedno dziecko. Jest oczywistym, że wypuszczenie jedyne dziecko z domu jest obiektywnie trudniejsze niż jednego z gromadki dzieci, gdzie opuszczenie jest mniej bolesne, bo odbywa się «na raty»” (2007, s. 15). Nie ma on wątpliwości, że spadek liczby dzieci w rodzinie koreluje z powiększaniem się skali problemów związanych z wyprowadzką syna lub córki. Dodajmy, że również samotne macierzyństwo wskazuje się jako czynnik ryzyka dla wykształcenia się postawy nadopiekuńczej, która może skutkować opóźnionym procesem usamodzielniania się dziecka spowodowanym obawą matki przed nieuchronnie zbliżającą się chwilą opuszczenia przez nie domu rodzinnego (Szwejk, Więckiewicz i Nowakowski, 2021).

Co jeszcze utrudnia odejście? Można wskazać cztery zasadnicze źródła przyczyn utrudniających młodemu człowiekowi opuszczenie domu rodzinnego. Pierwszym jest zależność ekonomiczna bądź mieszkaniowa od rodziców. Drugim – jak określa to ks. Marek Dziewiecki – coraz częściej spotykane u dorosłych dzieci zjawisko wygodnictwa. „Przecież wygodnie jest żyć na koszt rodziców i ciągle uchodzić za nastolatka” – pisze (2007, s. 18). Trzecim – niedojrzałość emocjonalna, na co wskazuje Mieczysław Guzewicz (2007), stwierdzając, że w przeszłości łatwiej było realizować etap życia, jakim jest opuszczenie domu rodzinnego, a to ze względu na fakt, iż człowiek dojrzewał psychicznie szybciej niż obecnie. Jak pisze autor, „warunki skrajne, np. wojna i jej konsekwencje, znacznie przyspieszały wejście w dorosłość, często bardzo młodych ludzi” (2007, s. 39). Czwartym źródłem są postawy specyficznie rodzicielskie, które wyrażają się m.in. w zasygnalizowanej już nadopiekuńczości.

Pomyśleć zawczasu

O zbliżającej się nieuchronnie chwili odejścia dziecka z domu należy pomyśleć zawczasu. Kornas-Biela zaleca, aby „przygotowywać dużo wcześniej dziecko, a tym samym i siebie jako rodzica, do tego, że kiedyś opuści ono na stałe dom rodzinny. Pomaga w tym pobudzanie dziecka stosownie do wieku do coraz większej samodzielności, pozwalanie mu na wychodzenie z domu, na wyjazdy, na prowadzenie życia osobistego, podejmowanie decyzji i dokonywanie wyborów, dawanie mu przestrzeni życiowej, w której może się realizować, rozwijać swoje zamiłowania, utrzymywać kontakt z rówieśnikami” (2007, s. 16). Jednocześnie sami rodzice muszą uniezależnić się emocjonalnie od dziecka i dojrzywać do nowych zadań wynikających z jego rozwoju osobowego.

Druga kwestia to nieustanne pielęgnowanie życia małżeńskiego, by zbyt duża koncentracja na dziecku go nie przesłoniła. Wreszcie trzecia rzecz, którą przywołuje Kornas-Biela, to „niezatrącenie się w opiece nad dziećmi” (2007, s. 16). Ważne jest, aby pośród licznych obowiązków rodzicielskich wygospodarować czas na własne hobby, rozwój zainteresowań, pielęgnowanie relacji przyjacielskich, koleżeńskich – po tym, gdy syn czy córka pójdą w świat, będą one dla rodziców dużym wsparciem. Uczucia pustki można uniknąć, zadbawszy wcześniej, aby dzieci nie były głównym obiektem zainteresowania i nie stanowiły jedyne go celu w życiu.

Tym bardziej w momencie, gdy dzieci już opuszczą dom, warto zatroszczyć się o własne zdrowie, kondycję fizyczną, urodę, zabrać się za uzupełnianie zaległości czytelniczych, różne formy dokształcania (zajęcia Uniwersytetu Trzeciego Wieku, wykłady otwarte, kursy lub warsztaty), uczestniczenie w koncertach, wycieczkach czy pielgrzymkach, zaangażowanie w działalność towarzystw oświatowych czy wolontariatu (wsparcie biednego dziecka, opieka nad osobą starszą, pomoc potrzebującej rodzinie). Użyteczne może być w tym względzie wykorzystanie doświadczenia własnego zawodu (np. nauczyciela, lekarza, inżyniera czy mechanika). Dorota Kornas-Biela (2007) wskazuje ponadto na interesujące i wielce pożyteczne zaangażowanie

w organizowanie świąt i zjazdów rodzinnych, a także – w trosce o przekazanie przyszłemu pokoleniu wiedzy o jego korzeniach – uporządkowanie rodzinnych zdjęć, pamiątek i bibelotów, opracowanie drzewa genealogicznego bądź spisanie rodzinnych wspomnień.

Odcięcie „emocjonalnej pępowiny”

Rodzice – pisze Kornas-Biela – winni przede wszystkim mieć świadomość, że dziecko „nie było ich własnością, było im dane jako niezastąpiony dar na pewien czas wraz z misją, by je wychować do «wyfrunięcia z gniazda» i założenia nowego. Dziecko było im dane i zadane. Nadchodzi czas, gdy ich zadania opiekuńczo-wychowawcze kończą się i teraz dziecko musi zdać egzamin z dojrzałości, do której je przygotowywali. Nie może budować gniazda w gnieździe, musi pójść na swoje i rozpalic własne ognisko rodzinne” (2007, s. 16). Podobnie wypowiada się Jacek Pulikowski, stwierdzając, że dziecko, będąc darem i zadaniem, jest wychowywane do „wyjścia z domu w świat”, tj. do założenia rodziny lub służenia ludziom w inny sposób. „W takim klimacie wyjście z domu jest czymś normalnym, oczekiwanym i odbywa się bez większych problemów” – dodaje (2007, s. 15). Nie chodzi tu jedynie o opuszczenie fizyczne, lecz zwłaszcza o odcięcie „emocjonalnej pępowiny” łączącej dziecko z rodzicami. Wszak jesteśmy w stanie wyobrazić sobie sytuację, że matka stosuje rozpaczliwy przymus wobec – będącego już „na swoim” – syna, aby ten codziennie do niej telefonował bądź ją odwiedzał.

Pulikowski (2007) odwołuje się do biblijnego zdania o opuszczeniu ojca i matki oraz połączeniu się ze swą żoną i staniu się „jednym ciałem”. Zauważa, że nie da się prawdziwie „połączyć” bez wcześniejszego „opuszczenia”. Kolejność ta nie jest przypadkowa. Do opuszczenia rodziców trzeba bowiem dojrzeć. Dojrzeć powinni również sami rodzice. Autor przyznaje, że widział mnóstwo tragedii małżeńskich, u podłoża których leżało niedostateczne opuszczenie „mamusii” bądź – co rzadsze – „tatusia”. W rezultacie cierpią obie strony: niedojrzałe do odejścia dzieci oraz rodzice niedorośli do oddania „swego” dziecka. „Cierpią

więc ci, którzy nie opuścili (nie chcieli lub nie byli w stanie), i ci, którzy nie zostali opuszczeni” – konkluduje (2007, s. 15). Ten nierozwiązany dylemat separacji wpływa znacząco na jakość kontaktów międzyludzkich dorosłego już dziecka, zwłaszcza na nawiązywanie nowych relacji i trwałość związku małżeńskiego (Kijowska, 2004).

Dorośle dzieci muszą zdawać sobie sprawę z faktu, że nie są już zobowiązane do posłuszeństwa rodzicom, choć dobrze jest, gdy słuchają ich rad, korzystając z ich mądrości życiowej i doświadczenia (Kornas-Biela, 2007). W opinii ks. Marka Dziewieckiego sposób, w jaki dziecko opuszcza rodziców, by założyć własną rodzinę, jest weryfikacją wzajemnych więzi, a jednocześnie sprawdzianem solidności otrzymanego wychowania. Bezkonfliktowe odejście z domu rodzinnego to – zauważa Dziewiecki – „prawdziwe błogosławieństwo zarówno dla rodziców, jak i dla ich odchodzących dzieci” (2007, s. 18).

Konkluzją niech będzie uwaga Jamesa C. Dobsona: „Pozwolenie na odejście nie jest łatwym zadaniem, jednak dobre rodzicielstwo tego wymaga” (1979, s. 113).

Literatura

- Bovey, S. (1995). *The empty nest: when children leave home*. London; San Francisco: Pandora.
- Cohen, Y., Spector-Mersel, G., Shiovitz-Ezra, S. (2023). The second empty nest: the lived experience of older women whose intensive 'grandmotherhood' has ended. *Journal of Aging Studies*, 66, 101163.
- Dobson, J.C. (1979). *Hide or seek: how to build self-esteem in your child*. Old Tappan: Revell.
- Dziewiecki, M. (2007). Rodzice i dzieci w obliczu rozstania. Pozwólcie nam odejść. *Nasz Dziennik*, 275, 18.
- Guzewicz, M. (2007). Do małżeństwa trzeba się przygotować (cz. II). *Miujcie się!*, 3, 39–41.
- Kijowska, I. (2004). Córka opuszcza gniazdo. *Niebieska Linia*, 2(31), 9–11.
- Kornas-Biela, D. (2007). By odejście nie bolało. Na temat syndromu opuszczonego gniazda z dr Dorotą Kornas-Bielą, psychologiem z Instytutu Pedagogiki KUL, rozmawia Małgorzata Jędrzejczyk. *Nasz Dziennik*, 275, 16.

- Nowakowski, P.T. (2010). *Opuszczenie gniazda rodzinnego*. W: A. Rynio i K. Stępień (red.), *Bogactwo młodości wyzwaniem dla wychowawców XXI wieku* (s. 87–100). Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej; Wydawnictwo KUL.
- Nowakowski, P.T. (2013). The problem of overprotectiveness. *Journal of Educational Review*, 6(4), 559–563.
- Piper, A.T. (2021). *An economic analysis of the empty nest syndrome: what the leaving child does matters*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Policja.pl. (2009). *Zaborcza matka uwięziła córkę*. Pobrano z <https://www.policja.pl/pol/aktualnosci/36179,Zaborcza-matka-uwiezila-corke.html>.
- Pulikowski, J. (2007). „Opuści człowiek...”. *Nasz Dziennik*, 275, 15.
- Szwejką, Ł., Więckiewicz, B., i Nowakowski, P.T. (2021). *Między wspólnotą a wyobcowaniem. Człowiek w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczeństwa i rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wojciechowska, L. (2008). *Syndrom pustego gniazda: dobrostan matek usamodzielniających się dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN
- Zalewska, S. (2014). *Relations and marriage bond in the empty nest syndrome*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

o AUTORZE:

dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. IBE – pedagog, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, ORCID 0000-0003-1578-6707,
KONTAKT: p.nowakowski@ibe.edu.pl

Okazywanie współczucia

Współczucie oznacza reakcję mającą na celu zajęcie się cierpieniem i potrzebami drugiej osoby poprzez próbę zrozumienia doświadczanych przez nią trosk i adekwatne do potrzeb działanie ¶ Punktem wyjścia w okazywaniu współczucia innym może być praktykowanie współczucia wobec samego siebie, które nie jest tym samym, co litowanie czy uzalanie się nad sobą ¶ Okazywanie współczucia może polepszyć relacje z innymi ludźmi. W ten sposób pokazujemy, że rozumiemy innych i dbamy o nich.

SŁOWA KLUCZOWE: współczucie, cierpienie, ból, potrzeby, pragnienia, relacje międzyludzkie.

Cierpienie i ból

Współczucie jest definiowane jako reakcja afektywna, która pojawia się, kiedy ktoś dostrzega czyjeś cierpienie i równocześnie ma szczerą chęć pomocy, ulżenia cierpiącej osobie (por. Goetz i in., 2010). Można powiedzieć, że współczucie jest zarówno emocją, jak i silną motywacją, życzeniem, żeby inni byli wolni od cierpienia oraz tego, co je powoduje. Cierpienie nie jest tym samym co ból (choć, rzecz jasna, często się

z nim wiąże), a jego źródła są bardziej złożone (Black, 2007). Ból można opisać w kategoriach neurologicznych jako reakcję na uszkodzenie tkanek lub chorobę, przy czym psychiczna interpretacja zachodzących zjawisk, zmodyfikowana przez wcześniejsze doświadczenia oraz indywidualne uwarunkowania psychosomatyczne, ma istotny wpływ na jego odczuwanie (por. Wicka, 2012). Cierpienie natomiast to nieprzyjemne a nawet pełne udręki doświadczenie silnie oddziałujące na osobę na poziomie psychofizycznym i egzystencjalnym (Bueno-Gómez, 2017). W swej ważnej publikacji *The nature of suffering and the goals of medicine* z 1982 roku Eric J. Cassell zdefiniował cierpienie jako poważny niepokój osoby w obliczu zagrożenia jej integralności osobistej. Z kolei Allan V. Horwitz (2002) opisuje cierpienie jako trudną i przygnębiającą reakcję emocjonalną na stresujące zdarzenia życiowe; reakcja ta może wpłynąć na naszą samoocenę, poczucie kontroli i samoakceptację. Ból ma zwykle konkretną przyczynę, taką jak uraz lub choroba, a jego intensywność i charakter są zwykle związane z tym źródłem. Cierpienie może mieć wiele przyczyn (por. Makselon, 1992; Wicka, 2012). Najczęstsze z nich to:

- 1) fizyczny ból i choroby;
- 2) zdarzenia traumatyczne, takie jak wypadki samochodowe, zamachy terrorystyczne, przemoc, nadużycia seksualne lub klęski żywiołowe – mogą one pozostawić trwałe emocjonalne rany i prowadzić do cierpienia;
- 3) trudności w zdrowiu psychicznym, takie jak depresja, zaburzenia związane z lękiem i strachem oraz inne zaburzenia psychiczne;
- 4) niekorzystne zdarzenia życiowe, jak np. utrata pracy, rozwód, utrata bliskiej osoby lub problemy finansowe, osamotnienie – mogą one prowadzić do poważnego cierpienia emocjonalnego;
- 5) społeczne nierówności – dyskryminacja, wykluczenie lub ubóstwo często powodują cierpienie.

Oprócz powyższych uwarunkowań przyczyny cierpienia uzależnione są także od osoby doświadczającej tego stanu. Chodzi o czynniki subiektywne, jak np. sposób przeżywania określonej sytuacji,

komunikowania się i zachowania. Istotnym źródłem cierpienia określonej jednostki i tych, którzy pozostają z nią w relacjach, są negatywne emocje: pożądanie, nienawiść, duma, zazdrość i zawiść. Uczucia te często są powiązane ze sobą. Same w sobie przeczą szczęściu, a dodatkowo, jeśli nie są poddane refleksji i kontroli, mogą prowadzić do negatywnych konsekwencji, takich jak problemy ze zdrowiem psychicznym i fizycznym, konflikty, rozłam w relacjach, przemoc i inne nadużycia (Lange i Crusius, 2015; Smith i Kim, 2007; Gollwitzer i in., 2007). Tym, co nierzadko potęguje ludzkie cierpienie, jest również antycypacja niedobrych zdarzeń, w jakich osoba może uczestniczyć (Makselon, 1992). Cierpienia przysparza także rozpamiętywanie złych doświadczeń z przeszłości, czyli tzw. ruminacje – rozumie się je najczęściej jako rozważanie, przemyślanie czy „przeżywanie” określonych, zwykle negatywnych treści (Ogińska-Bulik, 2016). Kolejną przyczyną cierpienia może być przywiązanie do pragnień. Ważne jest, aby odróżnić pragnienia od potrzeb.

Potrzeby mają swe biologiczne i psychologiczne uzasadnienie – np. potrzeby fizjologiczne, potrzeba bezpieczeństwa, miłości, szacunku i rozwoju (Lester, 2013). Obejmując szerokie obszary życia, potrzeby mogą być wyrażane na różne sposoby, które nazywamy pragnieniami. Przykładowo, potrzeba jedzenia przejawia się w pragnieniu spożycia różnych potraw, a potrzeba przynależności – w pragnieniu przeżywania określonych relacji czy form aktywności społecznej. Problem w tym, że pragnienia mylimy z potrzebami, traktując je nierzadko jako wymagające natychmiastowego zaspokojenia. „Pragnienia są negocjowalne. To, czego chcemy, co jest przydatne, a nawet pilnie i usilnie pożądane, jest często łączone z potrzebą i niemal ją zastępuje, ale nie jest konieczne dla przetrwania w dokładnie takiej formie, jakości czy ilości. Pragnień jest niezliczenie dużo i wszelkiego rodzaju, są one nieograniczone i niekończące się, wymienne. Mogą być również krzywdzące, karzące, arbitralne i całkowicie oderwane od uniwersalnych ludzkich potrzeb” – tłumaczy Chiara Simeone-DiFrancesco, Eckhard Roediger i Bruce A. Stevens (2015, s. 219).

Świadomość zależności między potrzebami a pragnieniami pozwala lepiej zrozumieć drugą osobę, a także wejść na wyższy poziom

dojrzałości emocjonalnej poprzez zaspokajanie swych potrzeb we właściwy sposób. Niektóre pragnienia mogą być niemożliwe do spełnienia, a inne – niezdrowe lub niewłaściwe. Ktoś ma np. pragnienie stałej uwagi i aprobaty ze strony otoczenia, co prowadzi do nadmiernej zależności od innych ludzi i powoduje cierpienie emocjonalne. Ważne jest, aby zrozumieć, że cierpienie z powodu niezaspokojonych pragnień może być łagodzone poprzez zmianę niekonstruktywnych oczekiwań wobec życia. Przykładowo, zamiast skupiać się na niemożliwych do spełnienia pragnieniach, można koncentrować się na celach osiągalnych, korespondujących z potrzebami, i dążyć do nich z determinacją oraz pozytywnym podejściem.

Każdy człowiek i wszystkie czujące istoty w jakimś czasie lub sytuacji cierpią. Cierpienie dotyka każdej grupy społecznej – dzieci, nastolatków, dorosłych i seniorów; kobiety i mężczyzn; osoby wysoko i nisko sytuowane, a także zwierzęta. Zrozumienie, że cierpienie to więź wspólna dla nas wszystkich – ludzi i innych istot czujących – stanowi podstawę dla rozwoju współczucia. Kolejny krok to uświadomienie sobie, że cierpienie bywa różne. Może prowadzić do rozwoju zaburzeń psychicznych, takich jak depresja i zaburzenia lękowe, a także negatywnie wpłynąć na funkcjonowanie fizyczne, powodować brak apetytu, problemy ze snem i osłabienie układu odpornościowego (Stoska i Reynolds, 1999). Kiedy uświadamiamy sobie wspólne dla wszystkich ludzi i innych istot czujących cierpienie i jego możliwie negatywny wpływ, otwiera się w nas przestrzeń dla współczucia.

Współczucie jako umiejętność interpersonalna

Na współczucie można spojrzeć jako na swego rodzaju umiejętność interpersonalną. Taki sposób rozumienia współczucia odróżnia je od empatii, którą definiuje się jako zdolność odczuwania stanów psychicznych doznawanych przez inne osoby. Współczucie oznacza reakcję mającą na celu zajęcie się cierpieniem i potrzebami drugiej osoby poprzez próbę zrozumienia doświadczanych przez nią trosk i działanie adekwatne do potrzeb (Fopka-Kowalczyk, 2021).

Wyrażanie współczucia winno prowadzić do przezwyciężenia albo przynajmniej ograniczenia cierpienia. We współczuciu nie chodzi jednak o współodczuwanie cierpienia w sensie ścisłym, tj. „współcierpienie”. Jeśli „współcierpię”, wtedy cierpienia jest na świecie więcej, a chodzi przecież o to, żeby było go mniej. Współczucie to niepomnażanie cierpienia – motywacja do adekwatnej pomocy powinna z niego wyzwać. Co więcej, nie musimy przeżywać tego samego dyskomfortu, co inna osoba, żeby jej pomagać. Na przykład jestem syty, a ktoś inny głodny i mimo że mnie nie doskwiera głód, karmię osobę będącą w potrzebie. Współczucie wiąże się z rozeznaniem, z czego wynika czyjeś cierpienie, a następnie z działaniem na rzecz jego ustania. Winno ono być równoważone mądrością i wykraczać poza sentyment czy ulotne emocje. Współczucie bez refleksji i inteligencji, również emocjonalnej (Soto-Rubio, Giménez-Espert i Prado-Gascó, 2020), może prowadzić do braku zrozumienia przyczyn konkretnego cierpienia, co z kolei grozi niewłaściwym działaniem.

Badania psychologiczne wskazują, że wyrażanie współczucia może mieć pozytywny wpływ na nasze zdrowie psychiczne i fizyczne, a także na relacje międzyludzkie (Davis, 1994; Lazar i Eisenberger, 2022). Osoby okazujące więcej współczucia są zazwyczaj bardziej zadowolone ze swego życia oraz mają lepsze relacje z ludźmi. Współczucie pomaga również w radzeniu sobie z trudnymi emocjami takimi jak lęk, smutek czy gniew, ponieważ pozwala nam zrozumieć, co przeżywają inni i przyjąć ich perspektywę. Wyrażanie współczucia może obniżyć poziom stresu i poprawić samopoczucie, wpłynąć na zmniejszenie ryzyka chorób serca, wzmocnić układ odpornościowy i pomóc w radzeniu sobie z bólem. Gdy wyrażamy współczucie, poziom kortyzolu (hormonu stresu) spada, co przyczynia się do redukcji stresu i poprawia nasze samopoczucie. Okazywanie współczucia może też polepszyć relacje z innymi ludźmi. W ten sposób pokazujemy, że rozumiemy innych i dbamy o nich. Praktykowanie współczucia może też z jednej strony pomóc radzić sobie z własnymi trudnymi emocjami, z drugiej – pokazać, że akceptujemy podobne emocje drugiej osoby.

Punktem wyjścia w okazywaniu współczucia innym może być praktykowanie współczucia wobec samego siebie, które nie jest tym samym,

co litowanie czy uzalanie się nad sobą. Cechą charakterystyczną dla człowieka „uzalającego się” nad sobą jest to, że czuje się on oddzielony od innych ludzi (Neff, 2003). Wskutek silnej koncentracji na doświadczanych problemach zapomina, że inni mają podobne trudności i zmartwienia. Uważa, że tylko jego spotyka nieszczęście, co nasila w nim poczucie braku sprawiedliwości. Współczucie wobec siebie jest sposobem ustosunkowania się do samego siebie alternatywnym w stosunku do samokrytycyzmu, surowości w ocenianiu siebie, skłonności do egocentryzmu, egoizmu i narcyzmu (Dzwonkowska, 2011).

Współczucie względem samego siebie odnosi się do wspierania własnej osoby w sytuacji doświadczenia cierpienia lub bólu spowodowanego osobistymi błędami i niedoskonałościami albo czynnikami zewnętrznymi. Człowiek współczujący samemu sobie nie odrzuca swych trudnych i bolesnych uczuć, ale również nie utożsamia się z nimi, nie lgnie do nich. Stara się być ich świadomy po to, aby je przeanalizować, zrozumieć i kontrolować (Dzwonkowska, 2011; Weryszko, 2021). Na współczucie dla własnej osoby składają się głównie: życzliwość wobec samego siebie, refleksyjność wobec swych doświadczeń oraz skłonność do rozumienia swego losu jako wspólnego dla całej ludzkości, a także mniejsza izolacja i identyfikacja (Weryszko, 2021; Neff, 2023). Istnieje pozytywny związek między współczuciem dla siebie a współczuciem dla innych (Rashid i in., 2021).

Jak wyrażać współczucie?

Współczucie dotyczy nie tylko sytuacji skrajnego cierpienia, zdarzeń traumatycznych, krańcowych, ale też każdej okoliczności wywołującej zmartwienie czy troskę o drugiego człowieka, który ocenia własną sytuację jako subiektywnie trudną, wymagającą czy stresującą (Fopka-Kowalczyk, 2021). Okazywanie współczucia to wyrażenie wsparcia i empatii wobec osoby, która przeżywa trudny moment, np. śmierć bliskiej osoby, utratę pracy, chorobę, rozstanie z partnerem, niezdany egzamin. Powinno być ono taktowne, nienachalne, z poszanowaniem

autonomii drugiej osoby. Aby okazać współczucie, warto wykazać się empatią, słuchać uważnie i szanować uczucia drugiej osoby.

Można wyrazić słowa wsparcia i zrozumienia w sposób pozwalający na to, aby dany człowiek sam zdecydował, czy i w jakim stopniu chce podjąć temat, np. „rozumiem, że to dla Ciebie trudne”, „jeśli potrzebujesz czegośkolwiek, daj mi znać”. Dobrze jest również zaoferować praktyczną pomoc, np. zrobienie zakupów, przygotowanie posiłku, wspólna nauka czy po prostu bycie z osobą potrzebującą. Ważne jest, aby okazywać współczucie szczerze – być autentycznym i gotowym wesprzeć drugą osobę w trudnym czasie na miarę własnych możliwości. W sytuacjach terminalnych, np. nieuleczalnych chorobach albo zaburzeniach, kiedy nie działa terapia (w sensie wyleczenia albo poprawy czyjegoś stanu), zawsze możliwa jest opieka. Opieka jest bardzo ważnym i zawsze realnym przejawem współczucia. Zaangażowane w promowanie opieki, współpracy, tworzenie więzi z innymi to praktykowanie współczucia.

Najbardziej elementarnym wyrazem współczucia, swego rodzaju programem minimum, jest powstrzymanie się od zadawania cierpienia innym – współczuć to nie zabijać, nie kraść, nie krzywdzić seksualnie, nie ranić psychicznie. Ponadto, istotnym elementem współczucia może być praca nad sobą – „ulepszyć” siebie to w konsekwencji ulepszyć otoczenie. Jeśli mniej jest we mnie negatywnych emocji, innym jest ze mną lepiej, mniej cierpią. Ważnym aspektem jest też odpowiednie reagowanie na wyrazy współczucia ze strony innych. Chodzi tu o umiejętność przyjmowania troski i życzliwości od tych, którzy chcą nas uwolnić od cierpienia bez przesądzania, że jest to litość (Fopka-Kowalczyk, 2021).

W praktykowaniu współczucia przydatna jest koncentracja na drugiej osobie przy powstrzymaniu się od pochopnej oceny (Gilbert, 2009). Umiejętne współczucie implikuje pewien poziom tolerancji na stres, która oznacza zdolność do akceptowania trudnych emocji w sobie w konfrontacji z czyimś cierpieniem bez poczucia, że jest się nim przytłoczonym. Jest to ważne, ponieważ jeśli nadmiernie identyfikujemy się z cierpieniem danej osoby, możemy odczuwać potrzebę ucieczki od niej lub zmniejszenia w naszej świadomości jej cierpienia, uniemożliwiając współczującą reakcję. Jeśli odczuwamy tak skrajny

niepokój w obliczu cierpienia innej osoby, że stajemy się zbyt skupieni na własnym dyskomforcie, to utrudnia to naszą zdolność do pomagania. Z kolei nieosądzanie wiąże się ze zdolnością do tolerowania drugiej osoby, nawet jeśli jej stan lub reakcja na nią wywołuje w nas kłopotliwe emocje, takie jak frustracja, złość, strach czy nawet obrzydzenie.

Współczesny człowiek częściej niż było to w przeszłości przykłada wagę do traktowania zwierzęcia jako istoty czującej i zdolnej do odczuwania cierpienia fizycznego i psychicznego. To ważna perspektywa, która może pomóc nam lepiej zrozumieć potrzeby zwierząt i ograniczyć ich cierpienie. To również daje sposobność do okazywania współczucia. Oto kilka sposobów wyrażania współczucia wobec zwierząt:

- 1) Troska o ich podstawowe potrzeby – zapewnienie zwierzęciu odpowiedniego pożywienia, wody i schronienia to podstawowe wymagania, które powinny być spełnione, aby zwierzę mogło żyć w zdrowiu i bezpieczeństwie.
- 2) Świadomość, że zwierzęta także odczuwają ból, strach oraz stres (por. Reznikov i in., 2016) – obserwacja, jakie zachowania wykazuje zwierzę i kiedy potrzebuje pomocy.
- 3) Niestosowanie przemocy fizycznej wobec zwierząt. Nauczanie siebie i innych, np. dzieci, jak postępować w przypadku agresywnego zachowania zwierzęcia i jak unikać sytuacji, które mogą prowadzić do niepotrzebnej przemocy.
- 4) Podejmowanie działań i wspieranie inicjatyw na rzecz ochrony zwierząt. Angażowanie się w akcje edukacyjne dotyczące sposobów postępowania ze zwierzętami.
- 5) Adopcja zwierzęcia ze schroniska, które są pełne czworonogów potrzebujących domu i opieki. Przygarnięcie psa czy kota może więc być dobrym sposobem na wyrażenie współczucia.

Kwestie wychowawcze

Dla rozwoju postaw opartych na współczuciu ważne są określone oddziaływania wychowawcze w stosunku do dzieci i młodzieży. Odwołując się do mechanizmów wyróżnionych przez Antoninę Gurycką

(1979), będzie to wzmacnianie zachowań promujących i wyrażających współczucie (tzw. trening), podawanie wzorca tego typu zachowań (modelowanie), uświadamianie powszechności cierpienia i jego degradingujących konsekwencji (nadawanie znaczenia) oraz tworzenie sytuacji sprzyjających wyrażaniu współczucia (presja sytuacyjna). Korzystne też będzie stosowanie techniki wychowawczej wprowadzania w zasady, która polega na wyjaśnianiu dziecku, dlaczego jego zachowanie jest niewłaściwe, głównie poprzez uświadomienie mu następstw jego zachowania dla innych osób oraz ukazanie mu wzorów poprawnego, zgodnego z moralnymi zasadami postępowania (Hoffman, 2006).

Ukazanie skutków zachowania – łagodzenia lub powodowania czyjegoś cierpienia – jest istotnym czynnikiem rozwoju współczucia. Martin L. Hoffman, pisząc o wspomaganiu rozwoju moralnego dziecka, zaznacza, że w sytuacji gdy robi ono komuś krzywdę, to „niezależnie od tego, czy krzywda została wyrządzona celowo czy przypadkowo, i czy ofiarą jest rodzic czy kolega, jedynie w sytuacji stosowania zabiegów dyscyplinujących rodzice mogą dokonać połączenia – koniecznego, by wykształciło się poczucie winy i internalizacja norm moralnych – między egoistycznymi motywami dziecka, jego postępowaniem a szkodliwymi konsekwencjami tego postępowania dla innych, a także wyrzucić na dziecku nacisk, aby ze względu na troskę o innych kontrolowało swoje zachowanie” (2006, s. 134).

Oto kilka praktycznych sposobów wychowywania dziecka do wyrażania współczucia:

- 1) Dajemy dziecku do zrozumienia, że jego uczucia są ważne i że równocześnie powinno szanować uczucia innych. Pozwala to mu na swobodne wyrażanie swych emocji oraz na zrozumienie, że inni ludzie również mają uczucia.
- 2) Jesteśmy przykładem dla swego dziecka, tj. wyrażamy współczucie wobec ludzi i zwierząt. Dzieci uczą się przez obserwację i naśladowanie, więc jeśli zobaczą, że dorośli okazują współczucie innym, będą bardziej skłonne do naśladowania takiego zachowania.

- 3) Uczymy dziecko słuchania innych. Kiedy słucha ono innych i rozumie ich punkt widzenia, może łatwiej wyrażać współczucie i okazywać empatię.
- 4) Wspieramy dziecko, aby dzieliło się swymi myślami i uczuciami. Gdy czuje się bezpiecznie i akceptowane, łatwiej jest mu wyrażać własne emocje i rozumieć emocje drugiej osoby.
- 5) Uczymy dziecko, jak być pomocnym i nie ranić innych. Można uczyć, jak konkretnie pomagać, jak radzić sobie z konfliktami, jak być wsparciem dla innych ludzi.
- 6) Podkreślamy znaczenie dobrej komunikacji. Prowadzenie rozmów o uczuciach, pytanie innych o to, jak się czują, czy wyrażanie wobec nich szacunku to ważne elementy, które pomagają w kształtowaniu umiejętności wyrażania współczucia.

Dopełnieniem współczucia może być współradość. W tradycji buddyjskiej istnieje termin *mudita*, który oznacza radość altruistyczną, czyli spowodowaną pomyślnością innych (Zeng i in., 2017). Jest to „radosne współczucie”. Nie ogranicza się ono do odczuwania czyichś pozytywnych emocji i „zarażania” się tym stanem. Jest radością z czyjegoś szczęścia przy aktywnym jego wspieraniu, co oznacza m.in. uwalnianie się od zazdrości i egoizmu. Można to zrobić poprzez skupienie uwagi na pozytywnych aspektach życia innych ludzi, okazywanie szczerzej radości z ich postępów oraz wspólne celebrowanie ich osiągnięć. W ten sposób radosne współczucie pozwala nam na przekształcenie negatywnych emocji w pozytywną postawę, która przynosi korzyści zarówno nam samym, jak i ludziom wokół nas – pogłębia relacje, buduje wspólnotę, rodzi wdzięczność. Oto kilka sposobów praktykowania współczucia w tym duchu:

- 1) Zwracanie uwagi na pozytywne cechy, ich osiągnięcia i sukcesy, które wyróżniają innych ludzi. Skupienie się na pozytywnych aspektach życia drugiego człowieka pomaga nam zobaczyć go w pozytywnym świetle i docenić jego wartość.
- 2) Cieszenie się sukcesami innych. Gdy ktoś osiąga sukcesy, radość z jego osiągnięć może stać się naszą własną radością (widzimy to np. w świecie sportu, gdzie zwycięstwo drużyny,

której kibicujemy, może być źródłem naszego szczęścia, a zarazem budować poczucie tożsamości, przynależności do grupy).

- 3) Wyrażanie uznania. Taka postawa wobec innych ludzi jest ważna, aby pokazać, że doceniamy ich wysiłek i osiągnięcia. Dziękujemy im za ich wkład i traktujemy z szacunkiem, a tym samym motywujemy do podejmowania konstruktywnych i prospołecznych działań.
- 4) Unikanie porównywania się z innymi (chodzi o tzw. porównywanie się „w górę”). Może to prowadzić do negatywnych emocji, takich jak zazdrość i zawiść (por. Boecker, Loschelder i Topolinski, 2022). Zamiast tego warto skupić się na własnych zasobach i rozwoju, jednocześnie ciesząc się z zasłużonych postępów drugiego człowieka.
- 5) Wyobrażanie sobie szczęścia i spełnienia innych osób służącego różnym grupom społecznym (np. szanowany lekarz, który pomógł wielu cierpiącym). Wizualizacja czyjegós powodzenia pomaga kultywować wspomnianą postawę.

Dla upowszechniania postawy współczucia pożądane byłyby także określone zmiany w systemie oświaty, w kulturze i działalności politycznej, które polegałyby na promowaniu współpracy zamiast rywalizacji, dowartościowaniu postaw troski, opieki, solidarności (por. Michalak, 2016). Z uwagi na doniosłą rolę kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży warto rozważyć kilka sposobów na mocniejsze zaakcentowanie postawy współczucia w obszarze edukacji:

- 1) Programy edukacyjne. Współczucie może być istotnym elementem programów edukacyjnych na różnych poziomach edukacji. Dzięki temu uczniowie będą mieli okazję nauczyć się rozumienia potrzeb innych ludzi, empatii, solidarności i wyrażania współczucia.
- 2) Projekty szkolne. Szkoły mogą organizować projekty zachęcające uczniów do działań na rzecz ludzi lub zwierząt. Mogą to być akcje charytatywne, wolontariat w organizacji pomagającej potrzebującym lub w schronisku dla zwierząt.

- 3) Nauczanie przez przykład. Nauczyciele mogą stać się wzorem dla uczniów, pokazując, jak wyrażać współczucie i empatię w codziennym życiu. Mogą to robić poprzez udzielanie wsparcia uczniom w trudnych sytuacjach, zwracanie uwagi na potrzeby innych osób oraz zachęcanie do działań prospołecznych.
- 4) Przyjazna atmosfera w szkole. Szkoły powinny stwarzać przyjazną atmosferę, która zachęca do wyrażania uczuć i rozwijania empatii. Ważne jest, aby nauczyciele byli otwarci na potrzeby uczniów i mogli im pomóc, gdy potrzebują wsparcia.

Zasygnalizowane działania mogłyby być ważnym krokiem w kierunku budowania społecznej kultury współczucia zamiast kultury rywalizacji, dominacji i wykluczenia.

Literatura

- Black, H.K. (2007). Is pain suffering? A case study. *International Journal of Aging & Human Development*, 64(1), 33–45.
- Boecker, L., Loschelder, D.D., i Topolinski, S. (2022). How individuals react emotionally to others' (mis)fortunes: a social comparison framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(1), 55–83.
- Bueno-Gómez, N. (2017). Conceptualizing suffering and pain. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 12, 7.
- Cassell, E.J. (1982). The nature of suffering and the goals of medicine. *New England Journal of Medicine*, 306(11), 639–645.
- Davis, M.H. (1994). *Empathy: a social psychological approach*. Boulder: Westview Press.
- Dzwonkowska, I. (2011). Współczucie wobec samego siebie (self-compassion) jako moderator wpływu samooceny globalnej na afektywne funkcjonowanie ludzi. *Psychologia Społeczna*, 6(16), 49–66.
- Fopka-Kowalczyk, M. (2021). Współczucie jako umiejętność interpersonalna osób pomagających profesjonalnie. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika*, 41(1), 131–250.
- Gilbert, P. (2009). *The compassionate mind*. London: Constable & Robinson.

- Goetz, J.L., Keltner, D., i Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374.
- Gollwitzer, M., Rothmund, T., i Pfeiffer, A. (2007). The hostile mind: behavioral evidence for increased aggression as a function of trait hostility and situational provocation. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1385–1389.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Przeł. O. Waśkiewicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Horwitz, A.V. (2002). *Creating mental illness*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lange, J., i Crusius, J. (2015). Dispositional envy revisited: unraveling the motivational dynamics of benign and malicious envy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(2), 284–294.
- Lazar, L., i Eisenberger, N.I. (2022). The benefits of giving: effects of prosocial behavior on recovery from stress. *Psychophysiology*, 59(2), e13954.
- Lester, D. (2013). Measuring Maslow's hierarchy of needs. *Psychological Reports*, 113(1), 15–17.
- Makselon, J. (1992). Psychologiczne aspekty cierpienia. *Analecta Cracoviensia*, 24, 41–51.
- Michalak, D. (2016). Trzecia droga Marthy Nussbaum – współczucie w kulturze późnego kapitalizmu. *Studia Socjologiczne*, 2(221), 63–84.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101.
- Neff, K.D. (2023). Self-compassion: theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology*, 74, 193–218.
- Ogińska-Bulik, N. (2016). Negatywne i pozytywne następstwa doświadczonej traumy – rola ruminacji. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 16(3), 182–187.
- Rashid, S., Jehan, N., Khan, N.A., Gul, S., i Khan, H.M. (2021). Relationship between self-compassion and compassion for others. *Ilkogretim Online*, 20(6), 440–447.
- Reznikov, R., Binko, M., Nobrega, J.N., i Hamani, C. (2016). Deep brain stimulation in animal models of fear, anxiety, and posttraumatic stress disorder. *Neuropsychopharmacology*, 41(12), 2810–2817.

- Simeone-DiFrancesco, C., Roediger, E., i Stevens, B.A. (2015). *Schema therapy with couples: a practitioner's guide to healing relationships*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Smith, R.H., i Kim, S.H. (2007). Comprehending envy. *Psychological Bulletin*, 133(1), 46–64.
- Soto-Rubio, A., Giménez-Espert, M.D.C., i Prado-Gascó, V. (2020). Effect of emotional intelligence and psychosocial risks on burnout, job satisfaction, and nurses' health during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7998.
- Stoska, F., i Reynolds, R. (1999). The psychological impact of stressors on human functioning: anxiety and depression. *Journal of Counseling & Development*, 77(1), 42–48.
- Weryszko, M. (2021). Współczucie wobec samego siebie. Przegląd badań. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 45(1), 6–16.
- Wicka, J. (2012). Ból i cierpienie – interdyscyplinarny przegląd stanowisk. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 2(4), 301–310.
- Zeng, X., Liao, R., Zhang, R., Oei, T.P.S., Yao, Z., Leung, F.Y.K., i Liu, X. (2017). Development of the appreciative joy scale. *Mindfulness*, 8(2), 286–299.

O AUTORZE:

dr Tomasz Gosztyła – psycholog, Uniwersytet Rzeszowski,
ORCID 0000-0001-5780-2862, KONTAKT: tgosztyla@ur.edu.pl

Problem odrzucenia rówieśniczego

Grupa rówieśnicza odgrywa istotną rolę w rozwoju młodego człowieka, który ma w niej możliwość wyrażania emocji, doświadczania napięć i konfliktów, a także rozwijania empatii i zdolności do współpracy. Odrzucenie rówieśnicze oznacza negatywne nastawienie grupy do danej osoby powiązane z częściową lub pełną jej separacją. Wykluczenie przyjmuje rozmaite formy: od permanentnego ignorowania i traktowania kogoś z obojętnością aż po umyślny ostracyzm i nękanie nacechowane otwartą agresją.

SŁOWA KLUCZOWE: relacje rówieśnicze, grupa rówieśnicza, odrzucenie rówieśnicze, wykluczenie, odtrącenie.

Wprowadzenie

Droga nastolatka do dorosłości jest podróżą złożoną i naznaczoną wyzwaniem. To czas intensywnego rozwoju fizycznego, emocjonalnego i społecznego, czas poszukiwania swego miejsca w świecie i mozolnego budowania własnej przyszłości. W tej podróży nastolatki doświadczają zasadniczo wielu udanych i satysfakcjonujących relacji (Drolet i Arcand, 2013). Dzięki nim mogą czuć się bezpiecznie,

doznawać zrozumienia, akceptacji i miłości. Zdrowe więzi rówieśnicze wspierają rozwój osobisty i stają się zaczynem dla późniejszego funkcjonowania społecznego. Niemniej jednak droga do świata dorosłości okazuje się dla wielu trudnym wyzwaniem nierzadko naznaczonym odrzuceniem (Prinstein, Boergers i Vernberg, 2019). Staje się źródłem smutku i rozczarowania oraz niepokoju i frustracji. Ponadto, odrzucenie rówieśnicze wywołuje i potęguje poczucie bezradności, co przekłada się na obniżenie samooceny (Zimmer-Gembeck i Nesdale, 2022).

Badania wskazują na złożoną etiologię zjawiska odrzucenia rówieśniczego i jego konsekwencji (Liu i in., 2021; Rubin i Bukowski, 2022). Jednak niezależnie od tego należy podkreślić, że nie jesteśmy wobec problemu bezradni. Istnieją różne podejścia i strategie, które mogą pomóc nastolatkom radzić sobie z takimi sytuacjami. Droga prowadząca do udanych relacji rówieśniczych wymaga zaangażowania się samych nastolatków w proces budowania pozytywnych relacji, a także roztropnego wsparcia ze strony dorosłych.

Znaczenie grupy rówieśniczej

Grupa rówieśnicza odgrywa istotną rolę w psychospołecznym rozwoju młodego człowieka, który ma w niej możliwość wyrażania własnych emocji, doświadczania napięć i konfliktów, a także rozwijania empatii i zdolności do współpracy (Baumeister i Leary, 1995). Wśród rówieśników kształtuje on swą indywidualność i niezależność, eksploruje własną tożsamość i rozwija zdolności społeczne, co z kolei ma kluczowe znaczenie dla późniejszego procesu rozwoju psychospołecznego.

Złożoność interakcji rówieśniczych wynika z samej ich natury – już na wczesnym etapie rozwoju młodzi spędzają wspólnie czas i oddziałują na siebie nawzajem (Bowker i Weingarten, 2022). Grupa zapewnia im możliwość pozostawania w społecznym kontakcie i interakcjach osobowych, pozwala na udział we wspólnych aktywnościach i wzajemnym odniesieniu. Dorastanie i wchodzenie w okres nastoletni sprawia, że zmienia się charakter relacji rówieśniczych, sposób komunikacji, do głosu dochodzą nowe potrzeby osobiste i zespołowe (Brown i Larson,

2009; Rubin, Bukowski i Parker, 2006). Do najważniejszych zadań grupy rówieśniczej okresu adolescencji należy zaliczyć:

1. Zapewnienie wsparcia emocjonalnego (Thomas, 2019; Harris, 1994). Poprzez kontakt z rówieśnikami dorastająca młodzież może współdzielić emocje, doświadczenia i pojawiające się problemy. Wspólne przeżywanie codzienności wypełnionej sukcesami i porażkami wzbogaca relacje między nastolatkami, wzmacnia ich więzi społeczne i buduje zdolność radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W tym kontekście grupa winna chronić przed poczuciem osamotnienia i izolacji.
2. Kształtowanie tożsamości (Dumas, Ellis i Wolfe, 2012). Tożsamość indywidualna i społeczna należy do podstawowych zadań rozwojowych każdego młodego człowieka. Grupa rówieśnicza stanowi ważny czynnik kształtowania samoidentyfikacji. Adolescenci w sposób niezwykle aktywny porównują się z rówieśnikami, co więcej – identyfikują się z wybranymi grupami i wartościami. Budują w ten sposób poczucie własnej wartości i określają swe miejsce w społeczeństwie.
3. Rozwój umiejętności społecznych (Marcone, Borrone i Caputo, 2021). Każda grupa rówieśnicza stanowi naturalne środowisko sprzyjające nabywaniu umiejętności społecznych. Kontakt z innymi nastolatkami umożliwia młodzieży rozwijanie zdolności interpersonalnych, do których należy zaliczyć zwłaszcza komunikowanie własnych potrzeb oraz informowanie o gotowości do współpracy. Zróżnicowane dynamiki grupowe rozwijają w nastolatkach ponadto empatię i ucza, jak przewyżczać napięcia wewnątrzgrupowe.

Obok prorozwojowych walorów grupy rówieśniczej wymienia się też aspekty negatywne (Zimmer-Gembeck i in., 2013). Niejednokrotnie grupy te stają się areną brutalnej rywalizacji, gdzie młodzi ludzie doświadczają trudności w komunikacji i nie umieją rozwiązywać konfliktów. Sytuację dzielenia wspólnej przestrzeni i czasu utrudniają pojawiające się różnice co do podzielanych wartości czy celów grupowych.

Pośród niepożądanych zjawisk występujących w grupie rówieśniczej wskazuje się ponadto brak akceptacji i wykluczenie.

Istota odrzucenia rówieśniczego

Zazwyczaj łączy się odrzucenie rówieśnicze z wykluczeniem społecznym, mobbingiem, marginalizacją, ostracyzmem czy wiktyimizacją (Bierman, 2004; Urban, 2000; O'Donnell, Schwab-Stone i Ruchkin, 2006). Nie należy ono do rzadkich zjawisk i przyjmuje rozmaite formy: od permanentnego ignorowania i traktowania kogoś z obojętnością aż po skrajne formy wyrażające się w umyślnym ostracyzmie i nękanii nacechowaną otwartą agresją (Beeson, Brittain i Vaillancourt, 2020; Punwani i Metz, 2005). Odrzucenie rówieśnicze jest podobne do tych zachowań, ale należy je traktować jako zjawisko odrębne, posiadające własną etiologię, strukturę i charakter. W niniejszych rozważaniach poprzez odrzucenie rówieśnicze proponuję rozumieć negatywne nastawienie grupy do danej osoby powiązane z częściową lub pełną jej separacją.

Wykluczenie z grupy przebiega zazwyczaj etapami. Jednym z pierwszych symptomów jest pomijanie i unikanie, co sprowadza się do traktowania danej osoby z wyrachowaną obojętnością (Malette, 2017; Storch i in., 2002). Rówieśnicy unikają z nią kontaktu, choć nie jest to deklarowane jasno i wprost. Nie zaprasza się jej na spotkania, nie dzieli się z nią informacjami, celowo ignoruje się jej potrzeby. Kolejnym etapem jest jawne i bezpośrednie wykluczanie z grupowej aktywności. Mimo deklarowanej niechęci, na tym etapie nie dochodzi jeszcze do wyrażania negatywnych emocji, dezaprobaty czy zachowań przemocowych. Z tymi zachowaniami mamy do czynienia na trzecim etapie procesu odrzucenia, gdy ujawnia się otwarta agresja ze strony rówieśników. Przybiera ona najczęściej formy szykanowania, wyśmiewania, naznaczania, przemocy psychicznej i fizycznej (Malette, 2017).

Odrzucenie rówieśnicze wiąże się często z brakiem akceptacji jednostki w grupie i niezdolnością pogodzenia się ze zróżnicowaniem jej członków. Nierzadkim powodem jest również zazdrość i rywalizacja,

które wiążą się z silnymi emocjami nastolatków (Lennarz i in., 2017). Generują konflikty dość łatwo ulegające utrwaleniu. Skutecznym sposobem pozbycia się konkurenta jest jego wykluczenie. Przedmiotem zazdrości i rywalizacji może być właściwie wszystko – zarówno rzeczy materialne, jak i osoby. Wśród najczęstszych powodów rywalizacji znajdują się: pragnienie uznania i akceptacji w grupie, walka o przywództwo, chęć osiągnięcia sukcesu (np. w sporcie) oraz potwierdzenia swej wartości.

Kolejnym czynnikiem pociągającym za sobą odtrącenie jednostki jest zaburzony sposób funkcjonowania grupy, która z różnych racji może ewoluować w stronę społecznego wykołajenia (Dewi i Kyranides, 2022; Konopnicki, 1971). Brak akceptacji wartości i celów kultury dewiacyjnej oraz udziału w zachowaniach z pogranicza prawa, lub wręcz je łamiących, może skutkować wykluczeniem. Odmowa lojalności względem lidera i grupy realizującej cele społeczne prowadzi w skrajnych przypadkach do uruchomienia procesu dyskryminacji względem konkretnej osoby (Glenn, Li i Liu, 2022; Wójcik, 1984), co nabiera wymiaru przemocy nie tylko psychicznej, ale i fizycznej. Szantaż, pomówienia, groźby i inne formy presji zabezpieczają interes grupy. Każdy członek musi się podporządkować albo będzie zmuszony do opuszczenia jej szeregów.

Dość powszechnym powodem wykluczenia jednostki jest jej odmiennność kulturowa i światopoglądowa (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos i Asendorpf, 2018). Przykładem może być dyskryminacja ze względu na kolor skóry, język, pochodzenie czy religię (Breton, 2019). W świetle badań osoby migrujące wykazują większe trudności z właściwą integracją społeczną aniżeli pozostała część społeczeństwa i w efekcie częściej doświadczają wykluczenia społecznego (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos i Asendorpf, 2018). Odrzucenie rówieśnicze młodzieży szkolnej ze względu na inną kulturę obejmuje przeważnie wyśmiewanie sposobu ubierania się, dyskryminację języka, wartości i religii.

Deficyty w obszarze umiejętności społecznych oraz problemy w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami to kolejna przyczyna odrzucenia (Dill i in., 2004). Niezdolność do przeżywania i okazywania emocji

budzi niechęć rówieśników. Blokują możliwość adekwatnego uczestnictwa w interakcjach oraz nawiązywania i utrzymania bliskich relacji.

Wśród czynników warunkujących odrzucenie rówieśnicze znajdujemy również te, które dotyczą zdrowia (Desjardins, i Leadbeater, 2011). Wskazuje się na związek między kondycją fizyczną, psychiczną i niepełnosprawnością a narażeniem jednostki na wykluczenie społeczne i rówieśnicze. Deficyty w obszarze zdrowia zmniejszają szansę młodych na właściwą socjalizację i podwyższają ryzyko odrzucenia przez rówieśników z powodu barier komunikacyjnych czy ruchowych. Szczególnym przypadkiem są dzieci i młodzież z widocznymi zaburzeniami neurologicznymi, psychicznymi i zaburzeniami osobowości (Kross i in., 2007). Problemy z adaptacją rówieśniczą wykazuje młodzież z depresją, zaburzeniami lękowymi i zaburzeniami zachowania, z trudnościami adaptacyjnymi. Badania wskazują, że młodzież z deficytami zdrowotnymi postrzegana jest często przez rówieśników w sposób negatywny lub wykluczający.

Omówione powyżej uwarunkowania odrzucenia rówieśniczego nie wyczerpują ich listy (Downey i Feldman, 1996; Feldman i Downey, 1994). W opracowaniach tematu wskazuje się także na takie kwestie jak: reakcja rówieśników na czyjeś zachowania agresywne, różnice w wyglądzie i ubiorze, uprzedzenia ideologiczne, status ekonomiczny, sytuacja rodzinna, osiągnięcia szkolne bądź stopień gotowości podporządkowania się liderowi grupy.

Następstwa zjawiska i drogi wyjścia

Udane więzi są kluczowe w okresie dorastania i wchodzenia w świat dorosłych. Dają one wsparcie emocjonalne, zwiększają samoocenę i rozwijają kompetencje społeczne. Przez pełne akceptacji relacje z innymi nastolatkiem poznają siebie i otaczający ich świat (Bukowski i Sandberg, 1999). Tworzenie się i rozpad związków rówieśniczych nie jest niczym niezwykłym. Z biegiem lat wiele relacji podlega weryfikacji, przemianom, umocnieniu bądź rozpadowi i jest to naturalna część ludzkiego życia, jednak odrzucenie rówieśnicze niesie ze sobą szereg

negatywnych następstw. U osób wykluczonych dochodzi do obniżenia ogólnego dobrostanu psychofizycznego i wycofania się z życia społecznego (Romero-Canyas i Downey, 2013). Część z nich po jakimś czasie dochodzi do siebie i angażuje się w nowe relacje. Niewątpliwie pierwszą i najważniejszą konsekwencją odrzucenia rówieśniczego jest poczucie osamotnienia (Gajewski i Dołęga, 2018), które bywa przeżywane na różne sposoby i w dużej mierze zależy od kontekstu sytuacji oraz psychologicznych i społecznych zasobów osoby wykluczonej (Olsson i in., 2013).

Osoby wykluczone czują się często niezrozumiane, niosą w sobie poczucie krzywdy, bezradności, co wpływa na ich samoocenę (Cooper, 1981; Asher i Paquette, 2003). Odrzucenie przez osoby bliskie wywołuje zazwyczaj silne reakcje emocjonalne, wśród których znajdujemy smutek, złość, strach czy beznadzieję, co może prowadzić do załamania psychicznego. Na szczęście, nie wszystkie osoby z doświadczeniem odrzucenia pozostają bezradne w zaistniałej sytuacji. Kryzys nie trwa w nieskończoność, a po czasie przychodzi etap funkcjonalnego przystosowania do sytuacji i poszukiwania wsparcia. To okres odnajdywania nowych perspektyw, poszukiwania alternatywnych grup rówieśniczych, angażowania się w nowe relacje, przywracania utraconej równowagi i potwierdzania istniejących możliwości.

W ramach działań ukierunkowanych na ochronę młodzieży przed odrzuceniem rówieśniczym i reagowania na zaistniałe już sytuacje wykluczenia wydaje się wskazane:

1. Opracowywanie i wdrażanie kampanii edukacyjnych na temat odrzucenia rówieśniczego celem podnoszenia ogólnej świadomości w tym zakresie, w szczególności realizowanie programów dla dzieci i młodzieży obejmujących wiedzę dotyczącą następstw wykluczenia społecznego, izolacji, osamotnienia i ostracyzmu rówieśniczego.
2. Promowanie zajęć edukacyjnych dotyczących komunikacji interpersonalnej. Zajęcia tego typu winny obejmować zagadnienia takie jak: aktywne słuchanie, wyrażanie uczuć i emocji, trening rozwiązywania konfliktów, zachowania empatyczne, asertywność, współdziałanie.

3. Promowanie dialogu międzykulturowego, szacunku dla różnic kulturowych oraz współdziałania z osobami spoza własnej kultury, co nie oznacza rezygnacji z własnych przekonań i wartości.
4. Wspieranie dzieci i młodzieży z deficytami w zakresie kompetencji społecznych. Oddziaływania winny dotyczyć pomocy w zakresie odczytywania własnych emocji, strategii radzenia sobie ze stresem, rozumienia norm społecznych, komunikacji interpersonalnej, empatii, współdziałania.
5. Wspieranie dzieci i młodzieży w obszarze zdrowia psychicznego i niepełnosprawności, co winno obejmować umiejętność wczesnej identyfikacji symptomów zaburzeń psychicznych, edukację w zakresie zdrowia psychicznego, tworzenie bezpiecznych i przyjaznych środowisk, eliminację stygmatyzacji, programy aktywizujące, wsparcie rodziców i opiekunów, promowanie świadczeń rehabilitacyjnych i terapeutycznych.
6. Wspieranie rodzin w zakresie opieki i wychowania. Niezbędna będzie tutaj pomoc w budowaniu zdrowych relacji z dziećmi, kształtowanie kompetencji rodzicielskich oraz podnoszenie świadomości dotyczącej możliwości uzyskania wsparcia w wybranych instytucjach społecznych.
7. Podnoszenie świadomości i kompetencji pracowników sektora oświaty w zakresie przeciwdziałania odrzuceniu rówieśniczemu. Dotyczy to takich zagadnień jak: rozumienie przyczyn, mechanizmów i konsekwencji odrzucenia, zasad wczesnej interwencji wychowawczej i psychologicznej, etycznych i kulturowych uwarunkowań życia we współczesnym świecie.

Badania ostatnich lat wskazują, że znaczna część dorastającej młodzieży doświadczyła w swym życiu przynajmniej jednego przypadku odrzucenia rówieśniczego (Bierman, Kalvin i Heinrichs, 2015), nierzadko nie radząc sobie z tym problemem, w związku z czym istnieje potrzeba indywidualnego i systemowego przeciwdziałania omawianemu zjawisku (Pope i Bierman, 1999). Ważne jest przede wszystkim

właściwe rozumienie złożonego świata nastolatków, co bezpośrednio przekłada się na zdolność udzielania im skutecznego wsparcia pełnego empatii (Cowie i Wallace, 2000; Harris, 1995). Akceptacja i wsparcie ze strony najbliższych to pierwsze działania, które winny być podjęte względem nastolatka zmagającego się z odrzuceniem. Roztropna obecność dorosłych może pomóc mu w radzeniu sobie z tym doświadczeniem, będąc źródłem siły dla przezwycięzania trudności (Ritchie i in., 2022). Zarówno w środowisku domowym jak i szkolnym ważne jest ponadto promowanie atmosfery wzajemnego szacunku oraz wczesne i bezkompromisowe reagowanie na wszelkie przejawy dyskryminacji i odrzucenia rówieśniczego.

Literatura

- Asher, S.R., i Paquette, J.A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75–78.
- Baumeister, R.F., i Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Beeson, C.M.L., Brittain, H., i Vaillancourt, T. (2020). The temporal precedence of peer rejection, rejection sensitivity, depression, and aggression across adolescence. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5), 781–791.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bierman, K.L., Kalvin, C.B., i Heinrichs, B.S. (2015). Early childhood precursors and adolescent sequelae of grade school peer rejection and victimization. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 367–379.
- Bowker, J.C., i Weingarten, J. (2022). Temporal approaches to the study of friendship: understanding the developmental significance of friendship change during childhood and adolescence. *Advances in Child Development and Behavior*, 63, 249–272.
- Breton, C. (2019). Do incorporation policies matter? Immigrants' identity and relationships with the receiving society. *Comparative Political Studies*, 52(9), 1364–1395.

- Brown, B.B., i Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. W: R.M. Lerner i L.D. Steinberg (red.), *Handbook of adolescent psychology: contextual influences on adolescent development* (s. 74–103). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Bukowski, W.M., i Sandberg, D. (1999). Peer relationships and quality of life. *Acta Paediatrica. Supplement*, 88(428), 108–109.
- Cooper, H.F. (1981). Self-esteem (book). *Library Journal*, 106(3), 359.
- Cowie, H., i Wallace, P. (2000). *Peer support in action: from bystanding to standing by*. London: SAGE Publications.
- Desjardins, T.L., i Leadbeater, B.J. (2011). Relational victimization and depressive symptoms in adolescence: moderating effects of mother, father, and peer emotional support. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 531–544.
- Dewi, I.D.A.D.P., i Kyranides, M.N. (2022). Physical, verbal, and relational aggression: the role of anger management strategies. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 31(1), 65–82.
- Dill, E.J., Vernberg, E.M., Fonagy, P., Twemlow, S.W., i Gamm, B.K. (2004). Negative affect in victimized children: the roles of social withdrawal, peer rejection, and attitudes toward bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159–173.
- Downey, G., i Feldman, S.I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1327–1343.
- Downey, G., Lebolt, A., Rincón, C., i Freitas, A.L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69(4), 1074–1091.
- Dumas, T.M., Ellis, W.E., i Wolfe, D.A. (2012). Identity development as a buffer of adolescent risk behaviors in the context of peer group pressure and control. *Journal of Adolescence*, 35(4), 917–927.
- Feldman, S., i Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Development and Psychopathology*, 6(1), 231–247.
- Gajewski, M., i Dołęga, Z. (red.). (2018). *Spółeczne i osobiste przestrzenie samotności*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Profilaktyki Społecznej – Oficyna Wydawnicza von Velke.
- Glenn, A.L., Li, Y., i Liu, J. (2022). Association between lower-level of environmental lead exposure and reactive and proactive aggression in youth: sex differences. *Journal of Environmental Science & Health*,

- Part C – Environmental Carcinogenesis & Ecotoxicology Reviews*, 40(3/4), 268–281.
- Harris, J.R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489.
- Harris, P.L. (1994). The child's understanding of emotion: developmental change and the family environment. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(1), 3–28.
- Hartman, C.L., i Anderson, D.M. (2022). Psychosocial identity development and perception of free time among college-attending emerging adults. *Leisure Sciences*, 44(1), 77–95.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1–13.
- Konopnicki, J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kross, E., Egner, T., Ochsner, K., Hirsch, J., i Downey, G. (2007). Neural dynamics of rejection sensitivity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(6), 945–956.
- Lennarz, H.K., Lichtwarck-Aschoff, A., Finkenauer, C., i Granic, I. (2017). Jealousy in adolescents' daily lives: how does it relate to interpersonal context and well-being? *Journal of Adolescence*, 54(1), 18–31.
- Malette, N. (2017). Forms of fighting: a micro-social analysis of bullying and in-school violence. *Canadian Journal of Education*, 40(1), 1–29.
- Marcone, R., Borrone, A., i Caputo, A. (2021). Peer interaction and social competence in childhood and early adolescence: the affects of parental behaviour. *Journal of Family Studies*, 27(2), 178–195.
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., i Asendorpf, J.B. (2018). Immigrant youth acculturation and perceived discrimination: longitudinal mediation by immigrant peers' acceptance/rejection. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 36–45.
- O'Donnell, D.A., Schwab-Stone, M.E., i Ruchkin, V. (2006). The mediating role of alienation in the development of maladjustment in youth exposed to community violence. *Development and Psychopathology*, 18(1), 215–232.
- Olsson, A., Carmona, S., Downey, G., Bolger, N., i Ochsner, K.N. (2013). Learning biases underlying individual differences in sensitivity to social rejection. *Emotion*, 13(4), 616–621.

- Pope, A.W., i Bierman, K.L. (1999). Predicting adolescent peer problems and antisocial activities: the relative roles of aggression. *Developmental Psychology*, 35(2), 335–346.
- Punwani, M., i Metz, P. (2005). Peer rejection: developmental processes and intervention strategies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(11), 1204–1205.
- Ritchie, M.B., Neufeld, R.W.J., Yoon, M., Li, A., i Mitchell, D.G.V. (2022). Predicting youth aggression with empathy and callous unemotional traits: a Meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 98, 102186.
- Romero-Canyas, R., i Downey, G. (2013). What I see when I think it's about me: people low in rejection-sensitivity downplay cues of rejection in self-relevant interpersonal situations. *Emotion*, 13(1), 104–117.
- Rubin, K.H., Bukowski, W.M., i Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. W: N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality* (s. 571–645). New York: Wiley.
- Storch, E.A., Zelman, E., Sweeney, M., Danner, G., i Dove, S. (2002). Overt and relational victimization and psychosocial adjustment in minority preadolescents. *Child Study Journal*, 32(2), 73–80.
- Thomas, B. (2019). *Creative coping skills for teens and tweens: activities for self care and emotional support including art, yoga, and mindfulness*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wójcik, D. (1984). *Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Zimmer-Gembeck, M.J., Nesdale, D., McGregor, L., Mastro, S., Goodwin, B. i Downey, G. (2013). Comparing reports of peer rejection: associations with rejection sensitivity, victimization, aggression, and friendship. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1237–1246.

O AUTORZE:

dr Mariusz Gajewski – pedagog, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, ORCID 0000-0001-6454-5876,
KONTAKT: mariusz.gajewski@upjp2.edu.pl

Relacje i więzi versus potrzask kolektywizmu

Kolektywistyczne twierdzenia o dominacji świata społecznego są przeciwne do idei prymarności i realności jednostki oraz realności relacji.

Dla problematyki relacji i więzi, lokującej się u podstaw refleksji pedagogicznej ściśle zespolonej z dociekaniem filozoficznymi i przestrzegającą kultury logicznej (m.in. nakazu czynienia rozróżnień), źródłowe są pytania o rozstrzygnięcia ontologiczne mające teoretyczne i praktyczne konsekwencje w pedagogice – Co jest ontycznie (bytowo) prymarne: jednostka albo społeczeństwo? Jakie są ontyczne zależności między istnieniem jednostki a funkcjonowaniem społeczeństwa? Niejako narzuca się tu jednoznaczne rozstrzygnięcie, jakim jest prymarność istnienia jednostki i relacji między jednostkami, a zwłaszcza relacji, w których jednostki na mocy własnych decyzji uczestniczą z zaangażowaniem, wytwarzając nowe i ważne dla nich jakości. Jeśli nie będą istnieć jednostki i jeśli nie będą one wchodzić w relacje, dzięki którym kształtują się i wzmacniają więzi między nimi, to nie może funkcjonować społeczeństwo. W tej perspektywie istnienie społeczeństwa jest wtórne, gdyż zależy od istnienia jednostek i relacji (więzi) między nimi. Takie stanowisko ma wielorakie – zbliżone do siebie – wykładnie.

Ontyczną prymarność jednostki i relacji akcentuje Andrzej Niesiołowski, socjolog i pedagog, uznając za ważne dla pedagogiki dwie dopełniające się tezy ontologiczne: „zjawiska społeczne wyrastają ze stosunków między jednostkami” i „zjawiska społeczne tylko w odniesieniu do jednostki są rzeczywiste”. Te tezy uwyraźniają to, co w koncepcjach i działaniach pedagogicznych uznaje się za realne, aby nie popaść w potrzask kolektywizmu.

W perspektywie myśli tomistycznej i personalistycznej Karol Wojtyła zwraca uwagę, że „tylko człowiek jako osoba jest bytem substancjalnym, społeczeństwo jest zespołem relacji, a więc rzeczywistością przypadłościową, która zakłada tę jedyną substancję, jaką w różnych wspólnotach, społecznościach i społeczeństwach jest sam «człowiek»”. Tak określony status jednostki i społecznotwórczej roli relacji to też zaporą wobec destrukcyjnego oddziaływania idei (i pedagogii) kolektywizmu i indywidualizmu.

Istotne dla pedagogiki zalecenie metodologiczne i zarazem moralne dotyczące statusu jednostki i roli relacji konsekwentnie sformułował Józef M. Bocheński. Postulował on, aby „zawsze zdania o społeczeństwie sprowadzać do zdań o jednostkach” („to, co ogólne, sprowadzać do konkretnego”). Należy w ten sposób postępować z racji ontologicznych, gdyż „w pełni istnieje tylko jednostka” („świat składa się z jednostek, a wszystko inne jest wtórne”, „jedyną ważną rzeczywistością w społeczeństwie są właśnie poszczególni ludzie, nie zbiorowość”). Bocheński zwraca przy tym uwagę na istnienie i rolę relacji, eksponując ich ontyczny status i twórczą rolę: „Społeczeństwo jest zespołem rzeczy powiązanych realnymi relacjami”. Są one realne, ale w mniejszym stopniu niż jednostka.

Doświadczenie życia społecznego pokazuje, jak trudno niektórym uznać tezę, że „jedyną ważną rzeczywistością są poszczególni ludzie, a nie zbiorowość” i jak trudno uznać realność i rolę relacji, które wytwarzają więzi międzyludzkie. Wciąż narzuca się w niektórych – i to wpływowych – koncepcjach i praktykach pedagogicznych przekonanie, że jedyną ważną rzeczywistością jest zbiorowość, a poszczególni ludzie są wobec niej wtórni i powinni być socjalizowani wedle jej schematów i potrzeb. Kolektywizmy i ich pedagogie powodują wielorakie

spustoszenie: dążą do unicestwienia podmiotowości i sprawczości jednostki oraz przekreślają twórczą moc relacji i więzi między jednostkami, a zamiast kształtowania tych relacji odgórnie narzucają ideologicznie motywowane konstrukcje i zarządzające nimi instytucje.

W kontekście wzmożonego naporu dążeń kolektywistycznych Karl R. Popper uwyrażnia status jednostki i jej działania w teorii instytucji, istotnej też dla pedagogiki: „Instytucje nie działają, lecz działają tylko jednostki w tych instytucjach lub dla tych instytucji”. Jeśli działają tylko jednostki, to działania przypisane bytom zbiorowym są antropomorfizacją, przenośnym przypisaniem ludzkich właściwości. Respektowanie analitycznego rygoru w pedagogicznym opisie działania (podmiotowości i sprawstwa) powstrzymuje od wiary w iluzję, że kolektywistyczne kategorie i slogany są realistycznym ujęciem działań pedagogicznych.

Konkurencyjne wobec idei prymarności i realności jednostki oraz realności relacji są kolektywistyczne tezy o prymarności i dominacji świata społecznego: jako „generatora” jednostek i ich uspołecznienia, jako rzeczywistości istniejącej nadrzędnie względem jednostki (ustanawianej mocą świata społecznego i w pełni podlegającej jego regulacji). Tezy te rzutują na funkcje pedagogiki, podporządkowując je dominacji świata społecznego.

Dla koncepcji pedagogicznych szczególne znaczenie ma: 1) ontyczne pierwszeństwo jednostki oraz akcentowanie jej sprawczości i odpowiedzialności; 2) podkreślanie realności i roli relacji w tworzeniu więzi; 3) negacja „substancjalizowanych” mocy zbiorowych. Analiza zależności ontycznej między istnieniem jednostki i relacji między jednostkami a wytwarzaniem się życia społecznego prowadzi do kolejnych pedagogicznie ważnych kwestii. Niezbędne jest więc dalsze rozwijanie refleksji pedagogicznej (z uwzględnieniem doświadczeń historycznych) o prymarności jednostki oraz roli relacji i więzi między jednostkami.

O AUTORZE:

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ – filozof, pedagog i religioznawca,
Uniwersytet Śląski w Katowicach, ORCID 0000-0003-0295-0256,
KONTAKT: marek.rembierz@us.edu.pl

Budowanie i podtrzymywanie relacji w bliskich związkach

Niektóre znajomości są na całe życie, inne mają krótką trwałość. Z częścią osób spotykamy się regularnie, nawet wielokrotnie w ciągu tygodnia, z pozostałymi zaś – sporadycznie ¶ Przyjaźń jest w naszym życiu niezwykle ważną relacją społeczną. Przyjaciół czy przyjaciółki określamy zwykle jako osoby odrębne i ważniejsze od kolegów czy koleżanek ¶ Zakochanie wynika z potrzeby szczególnej bliskości z drugą osobą. Bliskość ta ma zarówno charakter psychiczny, jak i fizyczny.

SŁOWA KLUCZOWE: budowanie i podtrzymywanie relacji, bliskie związki, relacje przyjacielskie, relacje romantyczne.

Relacje z innymi ludźmi to rodzaj spotkania. Nasz świat jest nimi nasycony. Uczestniczymy w nich codziennie: w szkole, pracy czy na ulicy. Spotykamy się z osobami dobrze nam znanymi, ale również z nieznanymi, których już pewnie nigdy więcej nie zobaczymy. O tym, czy będziemy dążyć do nawiązania i podtrzymania relacji, decyduje nierzadko to, czy kogoś lubimy, czy raczej nie darzymy sympatią, czy możemy coś z takiego spotkania wynieść, czy też nie. Każdą relację można opisać, wskazując na kilka głównych cech: czas trwania,

częstotliwość kontaktu, dzielenie się, wsparcie, zmienność interakcji i cele.

Niektóre znajomości są na całe życie, inne mają krótką trwałość. Z częścią osób spotykamy się regularnie, nawet wielokrotnie w ciągu tygodnia, z pozostałymi zaś – sporadycznie. To ważna kwestia dla trwałości relacji, bo im częściej się widzimy i komunikujemy, tym mocniejsza staje się więź z drugą osobą, a wzajemne zaufanie wzrasta. Ten fakt z kolei wpływa na to, jak bardzo jesteśmy skłonni dzielić się informacjami na nasz temat, zwłaszcza tymi, które mają prywatny charakter. W sytuacjach trudnych możemy od wielu osób uzyskać wsparcie zarówno psychiczne, jak i materialne. Mogą to być rodzice, rodzeństwo, przyjaciele, bliscy współpracownicy. Bez ich pomocy życie byłoby bardzo trudne.

Każda relacja cechuje się zmiennością. Po pierwsze, zależy od kontekstu sytuacyjnego, np. inaczej zachowujemy się w relacji z przełożonym, a inaczej, gdy sami występujemy w tej roli. Po drugie, relacje mają określoną dynamikę – z biegiem czasu ulegają przekształceniu, ponieważ zmienia się siła emocji albo ich rodzaj. Emocje bardzo mocno wpływają na poczucie bliskości z drugą osobą, raz nas do niej przyciągając, innym razem – oddalając, a nawet odpychając. Istotną cechą jest także cel interakcji. Zawsze mamy jakieś oczekiwania względem drugiej osoby, np. gdy kogoś pytamy o drogę w nieznanym mieście. Oczekiwania w związkach międzyludzkich bywają znacznie bardziej skomplikowane, mogą przykładowo dotyczyć podania instrukcji przez przełożonego odnośnie do wykonywanej pracy, załatwienia ważnej dla nas sprawy, dzielenia się z kimś własnymi myślami i uczuciami. Nie zawsze oczekiwania są całkiem uświadomione lub jasno wyrażone, co staje się przyczyną problemów i konfliktów w bliskich relacjach, tzn. takich, które opierają się na przyjaźni lub miłości.

Relacje przyjacielskie

Przyjaźń stanowi w naszym życiu niezwykle ważną relację społeczną. Przyjaciół określamy zwykle jako osoby odrębne i ważniejsze od

kolegów czy koleżanek. Uri D. Leibowitz (2018) zwraca uwagę, że przyjaźń – w przeciwieństwie np. do miłości romantycznej – jest relacją niewyłączną. Po pierwsze, nie zakłada istnienia związku jedynie między dwiema osobami (można mieć więcej przyjaciół); po drugie, dwie osoby mogą jednocześnie wchodzić ze sobą w relację przyjaźni i inne relacje społeczne. Na przykład fakt, że A i B są rodzeństwem, nie wyklucza, że są również przyjaciółmi.

Przyjaźń wydaje się mieć wysoce pozytywny wpływ na nasze zdrowie. Mówi się, że jest ona buforem chroniącym nas przed następstwami przykrych sytuacji. Na przykład dzieci doświadczające odrzucenia w grupie czują się mniej samotne, jeśli mają przyjaciela, a te, które nie utrzymują związków przyjacielskich, wykazują znacznie więcej symptomów depresyjnych niż ich rówieśnicy pielęgnujący takie związki (zob. Erdley i Day, 2017). Większość badań potwierdza związek między przyjaźnią a mniejszą skłonnością do depresji (Alsarrani i in., 2022) albo korelację między małą liczbą przyjaźni w okresie dzieciństwa i dojrzewania a próbami samobójczymi w późniejszym życiu (King i in., 2017).

Wilhelmina Wosińska (2004) definiuje przyjaciela jako osobę, która spontanicznie ofiarowuje wsparcie w trudnych sytuacjach, jest szczerą i godną zaufania, pozwala nam być sobą, szanuje nas, rozumie, ma wspólne z nami zainteresowania, stwarza poczucie równości i sama jej obecność sprawia nam przyjemność. Jak więc widać, zestaw cech przyjaciela jest dość długi, co wskazuje, że faktycznie za przyjaciół możemy uważać ograniczone grono osób spośród naszych kolegów czy koleżanek. Poza tym, podany zestaw przymiotów stanowi pewną mieszankę zarówno cech osoby (szczerą, ma wspólne zainteresowania), jak i motywów, które leżą u podstaw przyjaźni (otrzymywanie wsparcia, polepszanie nastroju, stwarzanie poczucia równości). Joanna Góźdź (2019) podaje następujące funkcje przyjaźni, dzięki którym tworzymy przyjacielskie więzy:

- funkcja towarzyska (wspólna zabawa i wykonywanie przyjemnych lub ekscytujących czynności);
- otrzymywanie wsparcia (porady, wskazówki);
- samopotwierdzenie (otrzymywanie komunikatów budujących pozytywny obraz samego siebie);

- bezpieczeństwo emocjonalne (dodawanie poczucia pewności siebie w trudnych sytuacjach);
- intymność (otwartość na wyrażanie myśli i uczuć, także tych najbardziej osobistych);
- poczucie niezawodności sojuszu (pewność co do intencji drugiej osoby, lojalność, trwałość więzi).

Badania polskie (Gózdź, 2019), przeprowadzone na grupie studentów, wskazują, że średnia liczba przyjaciół wynosi od trzech do czterech. Najczęściej jest to mieszana grupa kobiet i mężczyzn, nieco rzadziej – osoby tej samej co dana osoba płci, najrzadziej zaś – osoby płci przeciwnej. Średnia liczba spotkań w miesiącu wynosi 11. Z badań tych wynika również, że motywem spotkań z przyjaciółmi są najczęściej względy towarzyskie, utrzymanie pozytywnej samooceny i niezawodności sojuszu. Nie są to wszystkie przyczyny, dla których nawiązywano i utrzymywano przyjaźnie, jednak pozostałe występują rzadziej, np. gdy zaistnieje jakiś problem osobisty. Badania wskazują, że z upływem lat zmienia się liczba osób tworzących grono przyjaciół. W młodym wieku, poniżej 30. roku życia, liczba ta wzrasta, natomiast u osób starszych, tj. powyżej 65. roku życia – spada (Wrzus i in., 2017). Wyjaśnienie pierwszej zależności zdaje się zawierać w tym, że młodzi wciąż sprawdzają się w nowych rolach społecznych, a ich samoocena jest niestabilna i wymaga częstego potwierdzania. Nowe więzi zaspokajają te potrzeby w sytuacji, gdy nie zapewniają tego dotychczasowe przyjaźnie. Relacje przyjacielskie, szczególnie w okresie dojrzewania, są też „polem treningowym” przed nawiązaniem właściwego związku intymnego (Fraley i in., 2013). Ponadto, młoda generacja zyskuje kolejnych przyjaciół w nowych miejscach pracy oraz poprzez nawiązywanie relacji romantycznych, np. chodzenie ze sobą czy małżeństwo, bo dochodzą przyjaciele partnera czy partnerki. W przypadku zaś osób w znacznie starszym wieku spadek liczby przyjaciół jest związany m.in. z naturalnym procesem odchodzenia współtowarzyszy życia.

Jak zawierane są przyjaźnie? Po pierwsze, przez wielokrotne spotkania z drugą osobą. Ponieważ przyjaźnie wymagają obopólnego zaufania, kształtują się powoli, wiążą się z koniecznością sprawdzenia, czy faktycznie można komuś powierzyć wiedzę o sobie. Niezwykle

ważnym procesem jest więc odkrywanie się – stopniowe ujawnianie osobistych, a nawet intymnych szczegółów na swój temat. We wczesnej dorosłości okres ten trwa przynajmniej kilka tygodni, w późniejszych zaś fazach rozwoju – nawet kilkanaście miesięcy (Wrzus i in., 2017).

Po drugie, o nawiązywaniu relacji przyjacielskich decydują cechy osobiste. Jedną z nich jest ekstrawersja, która wyraża się w nastawieniu na świat zewnętrzny, w łatwości nawiązywania relacji z ludźmi, towarzyskości. Nic więc dziwnego, że osoby ekstrawertywne mają więcej kontaktów z przyjaciółmi, a także odczuwają większą bliskość i otrzymują od przyjaciół dużo wsparcia (zob. Wrzus i in., 2017).

Po trzecie, dość istotną kwestią jest podobieństwo przyjaciół pod względem cech osobowościowych oraz postaw i poglądów (Wrzus i in., 2017). Działa w tym przypadku zasada psychologiczna, że ludzie podobni do siebie lubią się bardziej niż ci, którzy się różnią. Na przykład badania prowadzone w Izraelu (Solomon i Knafo, 2007) dowiodły, że przyjaciele w wieku około 17 lat są bardzo sobie bliscy pod względem wyznawanych wartości osobistych i społecznych. W przyjaźniach uwidaczniają się również inne rodzaje podobieństwa – demograficzne, wiekowe, rasowe (Erdley i Day, 2017). Podobieństwo między przyjaciółmi jest istotne zarówno dla zapoczątkowania przyjaźni, jak i dla jej trwania, co wynika z innych aspektów tego mechanizmu psychicznego. Otóż gdy spostrzegamy, że inne osoby mają takie same cechy jak my, to czujemy się bardziej wartościowi. Poza tym łatwiej nam uzyskać pewność, że nasze postawy czy przekonania (np. polityczne) są słuszne, bo potwierdza je podobnie myślący przyjaciel. Ważne jest także to, że osoby o zbieżnym systemie wartości doświadczają mniej konfliktów między sobą, co samo w sobie jest czynnikiem chroniącym relację przed rozpadem. Ponadto, podobieństwo może wpływać na wzmocnienie przyjaźni poprzez takie same rytuały lub aktywności (np. współudział we mszy świętej, uprawianie konkretnego sportu), bo dostarczają one wspólnych przeżyć i budują historię przyjaźni.

Wymieniłem kilka motywów, dla których ludzie zawierają przyjaźnie. Jednak najważniejsze jest wsparcie społeczne, czyli rozmaite formy pomocy udzielanej przez innych w trudnych, niekiedy dramatycznych sytuacjach, takich jak rozpad związku czy śmierć bliskiej

osoby. Wsparcie społeczne może zwiększyć odporność na stres, pomóc w ochronie przed rozwojem zaburzeń związanych z wydarzeniami traumatycznymi, a także zmniejszyć zachorowalność i śmiertelność z przyczyn medycznych (Ozbay i in., 2007). Odkryto również, że im wyżej było postrzegane wsparcie ze strony rodziny i przyjaciół przez 14-latków doświadczających nękania przez rówieśników lub wzrastających w szkodliwym środowisku rodzinnym, tym mniej objawów depresyjnych występowało u nich w wieku 17 lat (van Harmelen i in., 2016).

Nasze życie naznaczone jest różnymi problemami i kryzysami. W takich sytuacjach pomoc ofiarowywana przez innych jest bezcenna. W przyjaźni istotą pomocy jest bezinteresowność, co oznacza, że nie oczekujemy odwzajemnienia się za nią. Jednak w relacjach społecznych wsparcie ma nierzadko charakter instrumentalny: ja tobie coś „załatwiłem”, więc może i ty mi kiedyś coś w zamian „załatwisz”. Kluczową rolę odgrywa tu reguła wzajemności – jeśli coś się od kogoś otrzymało, czujemy się zobowiązani do „oddania” dobra o podobnej wartości. Gdy np. kolega podarował nam na urodziny prezent, którego wartość wynosi 300 zł, to w przypadku rewizyty nie wypada odwzajemnić się upominkiem za 100 zł lub mniej. Oczywiście, w przypadku przyjaźni nie chodzi o skrupulatne mierzenie tego, co się dostało oraz tego, co planuje się dać, a raczej o samą regułę, która buduje pewność, że można na przyjaciela liczyć. Stąd też w przyjaźni następuje ciągła wymiana wsparcia, które może mieć charakter materialny, począwszy od drobnej sprawy, jak pomoc przy przeprowadzce, aż do spraw poważniejszych, gdy zaciąga się pożyczkę pieniężną. Wsparcie może mieć także charakter psychologiczny, gdy przyjaciel udziela nam rad, wskazówek, okazuje solidarność i zrozumienie dla naszych decyzji albo empatycznie rezonuje w kryzysowych sytuacjach.

Znakiem naszych czasów jest wszechobecność mediów społecznościowych. Można komunikować się szybko, o każdej porze, z dowolnego miejsca na ziemi i z wieloma osobami naraz. Czy zmieniło to sposoby nawiązywania przyjaźni oraz jej istotę? Badania nad młodym pokoleniem, dla którego *social media* są codziennością, wykazują, że nic się nie zmieniło. Zaistnienie nowych mediów nie wpłynęło również na potrzebę utrzymywania bezpośrednich relacji przyjacielskich.

Są one raczej uzupełnieniem tradycyjnego sposobu nawiązywania przyjaźni oraz ich wzbogaceniem dzięki specyfice nowych technologii (Décieux i in., 2019). Jednak badania na ten temat trwają i pokazują bardziej złożone związki. Na przykład okazuje się, że u adolescentów bliskość przyjacielska wzrasta dzięki mediom społecznościowym, ale tylko w przypadku używania ich w komunikacji z przyjaciółmi już posiadanyymi w realnym życiu, a nie w stosunku do osób nowo poznanych (Pouwels i in., 2021).

Relacje romantyczne

Niewątpliwie pierwszym krokiem w miłości jest zakochanie. Co decyduje o tym, że się zakochujemy? Właściwie trzeba postawić dwa pytania: pierwsze to właśnie „co?” i drugie – „w kim?” Zakochanie wynika z potrzeby szczególnej bliskości z drugą osobą. Bliskość ta ma charakter zarówno psychiczny, jak i fizyczny. W rzeczy samej potrzebujemy się przed kimś odkryć, nie chować tylko dla siebie pewnych prawd o sobie. Jest to po prostu ważne dla utrzymania zdrowia psychicznego i poczucia szczęścia (Aldahadha, 2023). Kontakt fizyczny zaś to nieodzowna część każdej bliskiej relacji: obejmowanie, poklepywanie, trzymanie za rękę, ściskanie, masowanie, całowanie. Pamiętajmy, że skóra jest największym organem zmysłowym człowieka wyposażonym w potężną liczbę receptorów czuciowych, które mają silną reprezentację w mózgu. Rola kontaktu fizycznego w relacjach międzyludzkich jest ogromna. Za jego pomocą przekazujemy sobie emocje oraz tworzymy i podtrzymujemy więź. W zakochaniu kontakt fizyczny obejmuje również sferę seksualną.

Kontakt fizyczny jest potrzebny dla właściwego rozwoju psychicznego. Przekonują o tym badania prowadzone nad dziećmi przebywającymi w ośrodkach opieki instytucjonalnej, w których kontakt fizyczny z opiekunem jest minimalny: dzieci takie rozwijają się wolniej neurologicznie i w zakresie funkcji umysłowych aniżeli dzieci ze zwykłych rodzin (zob. Field, 2010). Z kolei dzieci matek cierpiących na depresję i wskutek tego pozbawione kontaktu fizycznego kompensują

go poprzez autostymulację – dotykając siebie (zob. Field, 2010). W odniesieniu do dorosłych wykazano, że osoby, które doświadczyły nawet krótkiego kontaktu fizycznego w trakcie eksperymentu psychologicznego (pocieranie ręki przez eksperymentatorkę), zgłaszały, że czują się mniej opuszczone i zaniedbane, co było szczególnie widoczne wśród uczestników samotnych, tj. deklarujących, że nie umawiają się obecnie na randki i nie pozostają w romantycznym związku (Heatley Tejada i in., 2020).

Poszukując odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że się zakochujemy, warto jednak zwrócić uwagę na ryzyko pomyłki. Przeprowadzono niezwykle interesujący eksperyment (Dutton i Aron, 1974), w ramach którego samotni mężczyźni (18–35 lat) przechodzili przez jeden z mostów: albo solidny, stabilny, nad spokojną rzeką, albo linowy, wiszący, chwiejny, nad górską rwącą rzeką. Założono, że uczestnicy badania przechodzący przez drugi most odczuwać będą strach. Na końcu mostu na każdego badanego czekała niezwykle atrakcyjna fizycznie kobieta z prośbą o stworzenie krótkiej historyjki na temat obrazka, który przedstawiał coś bardzo wieloznacznego i dającego się interpretować na rozmaite sposoby. Okazało się, że mężczyźni z mostu „chwiejnego” nasycali swe opowieści treściami erotycznymi w większym stopniu niż ci z mostu „solidnego”. W dodatku okazało się, że mężczyźni z mostu „chwiejnego” częściej dzwoniли do kobiety na pozostawiony przez nią numer (było to częścią eksperymentu) niż mężczyźni z drugiej grupy. Co zaszło? Otóż nastąpił tzw. transfer napięcia emocjonalnego. Inaczej mówiąc, strach odczuwany przez mężczyzn i towarzyszące temu pobudzenie fizjologiczne zostało przypisane nie groźnej sytuacji, lecz erotycznie atrakcyjnej kobiecie. Oznacza to, że zakochanie może w niektórych przypadkach wynikać nie z faktycznej fascynacji drugą osobą, lecz z przeniesienia pobudzenia emocjonalnego wywołanego zupełnie inną przyczyną.

Jest jeszcze inna pułapka, która tkwi w przekonaniu, że „to, co piękne, jest dobre”, tzn. że osoby atrakcyjne fizycznie są jednocześnie inteligentne, miłe, bardziej uspołecznione, bardziej moralne. Wprawdzie atrakcyjność fizyczna jest cechą w znacznie większej mierze odnośzoną do kobiet niż mężczyzn (Buss, 2001), nie ma jednak żadnych

dowodów na to, że uroda jest powiązana z cnotami. Mamy zatem do czynienia ze stereotypem społecznym wynikającym ze złudzenia, że jeśli ktoś ma pozytywne cechy w jakimś obszarze, to również jego pozostałe właściwości są pozytywne (Bar-Tal i Saxe, 1974, 1976). Jest to dość istotna przestroga, aczkolwiek nie należy stąd wyciągać przeciwnego wniosku, że urodziwe kobiety nie mają pozytywnych cech albo mają same negatywne (czyli „to, co piękne, jest złe”), co bez wątpienia jest niedorzecznością.

Drugą sprawą związaną z „co” jest biologiczny imperatyw. Miłość, oprócz tej pięknej kulturowej otoczki – literackiej czy malarskiej – ma bardzo konkretny cel: dążenie do posiadania potomstwa. Żądają tego przede wszystkim bliscy, zadając natrętne nierzadko pytanie: „A nie myślicie już o dziecku?”, albo wyrażając to jeszcze mocniej: „Kiedy zostanę babcią/dziadkiem?”.

Na pytanie „w kim” się zakochujemy, trudno odpowiedzieć kilkoma nawet zdaniem, bo to kwestia niezwykle złożona. Generalnie, potężną rolę odgrywa atrakcyjność fizyczna (Wojciszke, 2000), która nas przyciąga, wywołuje silną namiętność z potrzebą jak najbliższego kontaktu fizycznego, także seksualnego. Jednak to nie wszystko. Badania z zakresu psychologii ewolucyjnej nad kryteriami wyboru partnera lub partnerki do związku pokazują, że istotne są również dwa krzyżujące się czynniki: płeć i zakładana długość związku (Buss, 2001). Otóż kobiety sygnalizujące swą dostępność seksualną (np. poprzez zachowania wabiące) i mające bogate już doświadczenia seksualne bywają pożądane przez mężczyzn myślących o związku krótkotrwałym (tzw. przelotnym), jednak w przypadku związku długotrwałego – już nie, bo to większa ryzyko zdrady (Buss i Schmitt, 1993; Łukasik, 2015). Dla kobiet rozrzutność mężczyzn jest pożądaną cechą partnera do związku krótkotrwałego, ale nie do długotrwałego, bo oznaczać może w przeszłości skłonność do trwonienia zasobów rodziny (Łukasik, 2015). To tylko dwa spośród wielu kryteriów, którymi się kierujemy w doborze partnera lub partnerki do związku romantycznego.

Miłość to szczególnie silna relacja, która uruchamia potężne siły fizjologiczne w naszym organizmie i neurofizjologiczne w mózgu. Wydzielane są hormony płciowe regulujące popęd seksualny, a w mózgu

m.in. potężne ilości dopaminy, czemu towarzyszy bezsenność, poczucie euforii, wzmożona aktywność, objawy typowe dla zakochania (zob. Łukasik, 2015). O sile miłości, od strony czysto psychologicznej, decydują trzy elementy: namiętność, intymność i zaangażowanie (Sternberg, 1986; Wojciszke, 2000). Namiętność wyraża się w przeżywaniu silnych emocji pozytywnych (zachwyty, radość) i negatywnych (tęsknota, zazdrość). Bardzo ważnym elementem jest również pragnienie bliskości i kontaktu fizycznego, w tym seksualnego. Intymność z kolei wyraża się w dzieleniu się myślami, emocjami, we wzajemnej wiedzy o intymnych szczegółach życia i we wsparciu emocjonalnym w trudnych sytuacjach. Trzeci składnik miłości to zaangażowanie, które polega na dążeniu do utrzymania związku mimo różnych trudności i napotykanych przeszkód. Różna jest dynamika tych składników. Namiętność rośnie szybko, w krótkim czasie osiągając swe maksimum, potem zaś dość szybko spada. Ogólnie rzecz biorąc, odpowiada to stanowi zakochania. Intymność narasta powoli, ale i powoli słabnie. Zaangażowanie rośnie pomału, pozostając z upływem czasu na tym samym poziomie. Przyczyną, dla której tak się dzieje w przypadku małżeństwa, jest nacisk społeczny – ze strony bliskich czy norm religijnych – na utrzymanie związku, nawet jeśli są w nim poważne problemy. Istotną rolę odgrywa także poczucie partnerów, że bardzo dużo zainwestowali w związek: lata życia, wspólny majątek, posiadanie dzieci, sentyment do doświadczonego razem przeżyć, współdzielone aktywności, hobby bądź przygody.

Ważnymi czynnikami podtrzymującymi związek są zaangażowanie w jego trwanie i płynąca z niego satysfakcja. Jest to zresztą zależność obustronna, tzn. im większa satysfakcja ze związku, tym większe pragnienie podtrzymywania go, co z kolei podwyższa poziom satysfakcji wynikający z trwałości związku. Gdy satysfakcja lub zaangażowanie w związek obniżają się, może to skutkować jego rozpadem. Nie jest to jednak prosta zależność, bo jak wskazują wyniki badań, satysfakcja spada od 20. do 40. roku życia (tu osiąga najniższy punkt), a później wzrasta do 65. roku życia i już się nie zmienia (Bühler i in., 2021). Przyczyn takiej dynamiki jest wiele, np. we wczesnej dorosłości może to wiązać się z faktem, że młodzi poszukują własnych dróg rozwoju,

kierują swe wysiłki w różne strony, co może odbywać się kosztem koncentracji na związku, powodując spadek satysfakcji (Bühler i in., 2021). Inny czynnik to rodzaj taktyk stosowanych w celu podtrzymania związku. Na przykład w badaniach irańskich wykazano, że liczba takich taktyk spada wraz z wiekiem (Pazhooi i in., 2016). Badania sugerują ponadto, że istnieją różnice między kobietami i mężczyznami w przeżywaniu związków romantycznych. Kobiety są bardziej zorientowane na dbałość o relację niż mężczyźni: mają większą skłonność do myślenia i mówienia o związku i są zazwyczaj bardziej odpowiedzialne za kierowanie nim (Vedes i in., 2015).

Nie ma jednego typu miłości. John A. Lee (1973) wyodrębnił jej trzy podstawowe style: *eros*, *ludus* i *storge*. Pierwsza z nich – *eros* – to miłość namiętna, z silnym pożądaniem seksualnym, powiązaniem z atrakcyjnością fizyczną partnerów i żądaniem wyłączności. *Eros* jest pozytywnym stylem: wpływa na dużą satysfakcję ze związku, gdzie bliskość między partnerami wzrasta (Raffagnino i Pudu, 2018). Z kolei *ludus* to traktowanie miłości jako gry prowadzonej z różnymi partnerami, nastawionej na uzyskiwanie przyjemności poprzez seks. Osoby o tym stylu unikają bliskości w związku, a konflikty rozwiązują metodami destrukcyjnymi (Raffagnino i Pudu, 2018). Wreszcie *storge* to miłość przyjacielska, bez większych uniesień emocjonalnych, spokojna, w której seks nie odgrywa roli istotnej lub nawet żadnej.

Połączenie tych trzech podstawowych stylów prowadzi do wyodrębnienia stylów wtórnych, jakimi są: *pragma*, *agape* i *mania*. Styl pierwszy – pragmatyczny – charakteryzuje się swoistą kalkulacją: dobór partnera odbywa się na zasadzie spełniania przez niego pożądanych cech (np. dobre pochodzenie, zarobki, perspektywy zawodowe). To styl „letni”, który nie odznacza się emocjonalnymi uniesieniami, a problemy rozwiązywane są przez kompromis lub po prostu się ich unika. To styl dla wielu osób całkiem satysfakcjonujący (Raffagnino i Pudu, 2018). Z kolei *agape* to styl altruistyczny, cechujący się bezinteresownością, poświęceniem dla drugiej osoby bez oczekiwania jakichkolwiek nagród. Jest on bardzo pożądany, gdyż opiera się na poczuciu bezpieczeństwa między partnerami, opiece i nawet po zdradzie jednego z nich hamuje destrukcyjne formy rozwiązania tego problemu (Raffagnino i Pudu,

2018). Styl maniakalny natomiast jest dość niebezpieczny: przejawia się w zazdrości, obsesyjnym myśleniu o partnerze, zaborczości. Osoby takie mogą popaść w stany ekstremalne – patologicznej zazdrości i miłości (Raffagnino i Pudu, 2018).

Okazuje się, że ludzie preferujący styl *eros* i *agape* wykazują wyższą satysfakcję ze związku, z kolei *ludus* i *manię* – satysfakcję niższą (Fricker i Moore, 2002). Osoby o stylu *eros*, *agape* i *storge* wolą związki długotrwałe, są bardziej wierne, a osoby o stylu *ludus* – związki krótkotrwałe, co wiąże się z częstszą zmianą partnerów (Marzec i Łukasik, 2017).

Niezwykle istotną rolę w pielęgnacji związku romantycznego pełnią taktyki utrzymania partnera. Celem tych zabiegów jest niedopuszczenie do tego, aby partner zdradził lub wycofał się z relacji. David M. Buss i Todd K. Shackelford (1997) wyróżnili 19 takich taktyk. Niektóre z nich są pozytywne, bo ich celem jest poprawa samopoczucia partnera i tym samym podwyższenie atrakcyjności relacji romantycznej, inne zaś – negatywne, gdyż opierają się na manipulacji lub strachu. Jedną z taktyk pozytywnych jest zwiększenie własnej atrakcyjności fizycznej, czyli sprawienie, aby poprzez różne zabiegi, np. kosmetyczne czy w zakresie ubioru, stać się dla partnera osobą bardziej pożądaną. Pozytywną taktyką jest również okazywanie czułości i przywizania. Przykładem taktyki negatywnej jest wynikająca z nieufności czujność, która polega na „wyłapywaniu” sygnałów potencjalnej zdrady. W sytuacjach skrajnych ten rodzaj taktyki może prowadzić do śledzenia partnera, przeglądania jego rzeczy osobistych, czytania poczty elektronicznej. Szczególnie negatywną taktyką jest przemoc przejawiająca się m.in. w znieważaniu drugiej osoby, agresji fizycznej i przymusie seksualnym, a w sytuacji skrajnej – w morderstwie. Badania wskazują, że stosowanie tej taktyki przez mężczyzn wynika z zazdrości, ale także z potrzeby dominacji i kontroli (zob. Kaighobadi i in., 2009).

Taktyki stosowane są nie tylko wtedy, gdy związek miłosny jest już w pełni rozwinięty, dojrzały, ale i w czasie tzw. chodzenia ze sobą, kiedy to obie strony nie mają jeszcze pewności, czy taka relacja przetrwa w coś naprawdę poważnego. W młodym wieku jest to jeden ze sposobów odkrywania własnych możliwości, atrakcyjności, sprawdzania

się w relacjach z płcią przeciwną. Dlatego chodzenie ze sobą może odznaczać się sporą zmiennością. Bywa serią następujących po sobie relacji, zanim faktycznie przerodzi się w „coś poważnego”. Eugenia Mandal (2008) w badaniach nad studentami sprawdziła, jakie taktyki są stosowane w tym okresie (tu zastosowano inny podział niż opisany powyżej). Zarówno kobiety, jak i mężczyźni najczęściej stosowali taktykę argumentowania (wyjaśnienia, tłumaczenia), czarowania (akcentowanie swego uroku, seksapilu), dąsania się (okazywanie „humorów”), najrzadziej zaś badani obu płci stosowali taktykę błagania (pokazywanie pokory, uległości, prośzenie). Różnice między płciami dotyczyły natomiast tego, że kobiety częściej niż mężczyźni wybierały taktykę nieodzywiania się (milczenie, „ciche dni”) i dąsania.

Podsumowanie

Relacje przyjaźni i miłości romantycznej są niezwykle ważne dla kształtu społecznego funkcjonowania człowieka, jego rozwoju oraz zdrowia zarówno fizycznego, jak i psychicznego. Przyjaźń i miłość romantyczna często się na siebie nakładają, ponieważ dla obu wspólnymi cechami są bliskość emocjonalna oraz intymność. Można więc powiedzieć, że nie ma miłości bez przyjaźni. Zarówno jedna, jak i druga wymagają podtrzymywania, co związane jest z koniecznością dużego wysiłku ze strony partnerów i silnego zaangażowania. Jednak oba rodzaje relacji są tak cenne, że warto się na to zdobyć.

Literatura

- Aldahadha, B. (2023). Self-disclosure, mindfulness, and their relationships with happiness and well-being. *Middle East Current Psychiatry*, 30, 7.
- Alsarrani, A., Hunter, R.F., Dunne, L., i Garcia, L. (2022). Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: a systematic review. *BMC Public Health*, 22, 2420.

- Bar-Tal, D., i Saxe, L. (1974). Effect of physical attractiveness on the perception of couples. *Proceedings of the Division of Personality and Society Psychology*, 1(1), 30–32.
- Bar-Tal, D., i Saxe, L. (1976). Perceptions of similarly and dissimilarly attractive couples and individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33(6), 772–781.
- Buss, D.M. (2001). *Psychologia ewolucyjna*. Przeł. M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buss, D.M., i Schmitt, D.P. (1993). Sexual strategies theory: an evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review*, 100(2), 204–232.
- Buss, D.M., i Shackelford, T.K. (1997). From vigilance to violence: mate retention tactics in married couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 346–361.
- Bühler, J.L., Krauss, S., i Orth, U. (2021). Development of relationship satisfaction across the life span: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(10), 1012–1053.
- Décieux, J.P., Heinen, A., i Willems, H. (2019). Social media and its role in friendship-driven interactions among young people: a mixed methods study. *Young*, 27(1), 18–31.
- Dutton, D.G., i Aron, A.P. (1974). Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 510–517.
- Erdley, C.A., i Day, H.J. (2017). Friendship in childhood and adolescence. W: M. Hojjat i A. Moyer (red.), *The psychology of friendship* (s. 3–20). Oxford: Oxford University Press.
- Field, T. (2010). Touch for socioemotional and physical well-being: a review. *Developmental Review*, 30(4), 367–383.
- Fraley, R.C., Roisman, G.I., Booth-LaForce, C., Owen, M.T., i Holland, A.S. (2013). Interpersonal and genetic origins of adult attachment styles: a longitudinal study from infancy to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(5), 817–838.
- Fricker, J., i Moore, S. (2002). Relationship satisfaction: the role of love styles and attachment styles. *Current Research in Social Psychology*, 7(11), 182–204.
- Góźdz, J. (2019). Przyjaźń w okresie wczesnej dorosłości – cechy przyjaciela, funkcje przyjaźni oraz rola zaufania. W: J. Kędzior (red.), *Praktyki*

- kommunikacyjne* (s. 37–64). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Heatley Tejada, A., Dunbar, R.I.M., i Montero, M. (2020). Physical contact and loneliness: being touched reduces perceptions of loneliness. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 6(3), 292–306.
- Kaighobadi, F., Shackelford, T.K., i Goetz, A.T. (2009). From mate retention to murder: evolutionary psychological perspectives on men's partner-directed violence. *Review of General Psychology*, 13(4), 327–334.
- King, A.R., Russell, T.D., i Veith, A.C. (2017). Friendship and mental health functioning. W: M. Hojjat i A. Moyer (red.), *The psychology of friendship* (s. 249–266). Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J.A. (1973). *The colors of love: an exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.
- Leibowitz, U.D. (2018). What is friendship? *Disputatio*, 10(49), 97–117.
- Łukasik, A. (2015). *Ewolucja – mózg – zachowania społeczne*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mandal, E. (2008). *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marzec, M., i Łukasik, A. (2017). Love styles in the context of life history theory. *Polish Psychological Bulletin*, 48(2), 237–249.
- Ozbay, F., Johnson, D.C., Dimoulas, E., Morgan, C.A., Charney, D., i Southwick, S. (2007). Social support and resilience to stress: from neurobiology to clinical practice. *Psychiatry*, 4(5), 35–40.
- Pazhoohi, F., Jahromi, A.S., i Doyle, J.F. (2016). Mate retention tactics decline with age of Iranian men. *Evolutionary Psychological Science*, 2(3), 165–170.
- Pouwels, J.L., Valkenburg, P.M., Beyens, I., van Driel, I.I., i Keijsers, L. (2021). Social media use and friendship closeness in adolescents' daily lives: an experience sampling study. *Developmental Psychology*, 57(2), 309–323.
- Raffagnino, R., i Puddu, L. (2018). Love styles in couple relationships: a literature review. *Open Journal of Social Sciences*, 6(12), 307–330.
- Solomon, S., i Knafo, A. (2007). Value similarity in adolescent friendships. W: T.C. Rhodes (red.), *Focus on adolescent behavior research* (s. 133–155). New York: Nova Science Publishers.
- Sternberg, R.J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119–135.

- van Harmelen, A.L., Gibson, J.L., St Clair, M.C., Owens, M., Brodbeck, J., Dunn, V., Lewis, G., Croudace, T., Jones, P.B., Kievit, R.A., i Goodyer, I.M. (2016). Friendships and family support reduce subsequent depressive symptoms in at-risk adolescents. *PLoS ONE*, 11(5), e0153715.
- Vedes, A., Hilpert, P., Nussbeck, F.W., Randall, A.K., Bodenmann, G., i Lind, W.R. (2016). Love styles, coping, and relationship satisfaction: a dyadic approach. *Personal Relationships*, 23(1), 84–97.
- Wojciszke, B. (2000). *Psychologia miłości: intymność, namiętność, zaangażowanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wosińska, W. (2004). *Psychologia życia społecznego: podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wrzus, C., Zimmermann, J., Mund, M., i Neyer, F.J. (2017). Friendships in young and middle adulthood: normative patterns and personality differences. W: M. Hojjat i A. Moyer (red.), *The psychology of friendship* (s. 21–38). Oxford: Oxford University Press.

o AUTORZE:

dr hab. Andrzej Łukasik, prof. UR – psycholog, Uniwersytet Rzeszowski,
ORCID 0000-0002-5338-2570, KONTAKT: alukasik@ur.edu.pl

O przyjaźni

Przyjaźnie rówieśnicze to niezwykle cenny element rozwoju społecznego dzieci i młodzieży. Są one wyrazem relacji poziomych, gdzie kompetencje i dojrzałość poszczególnych osób są zbliżone ¶ Przyjaźń zobowiązuje do dotrzymywania słowa, okazywania wsparcia, dzielenia się myślami, szczerego wyrażania aprobaty i dezaprobaty, a każda z tych umiejętności jest bezcenna i możliwa do opanowania ¶ Istnieje też taki rodzaj przyjaźni, w której lojalność zamyka przyjaciół na otoczenie, nie dopuszczając innych do współpracy czy zabaw. Jest to lojalność będącą źródłem wykluczenia.

SŁOWA KLUCZOWE: przyjaźń, koleżeństwo, relacje rówieśnicze, afiliacja, zaufanie.

Czy możliwe jest życie bez innych ludzi?

Rozważania o przyjaźni powstały z myślą o dorosłych, dla których przyjaźń lub bliskie koleżeństwo stanowią istotną wartość i którzy chcieliby się podzielić tym z młodzieżą. Taka rozmowa dorosłego z prawie dorosłym (tj. na pewno nie z dzieckiem) mogłaby stanowić okazję do refleksji o znaczeniu innych osób we własnym życiu. Do takiej

rozważań, które pozwoliłyby rozstrzygnąć – może nie na zawsze, ale na dłuższą chwilę – kwestię afiliacji. Pytanie o afiliację dotyczy potrzeby znaczącego bycia z innymi. Jeśli ktoś jest rodzicem, nauczycielem czy psychologiem, to poproszę o odpowiedź na to pytanie, zanim zada je swemu – coraz bardziej zbliżającemu się do dorosłości – dziecku, uczniowi czy podopiecznemu. Chodzi o zawarte w tytule podrzędziału pytanie, które zaadresuję teraz bardziej osobiście, by wydobyc pierwszoosobową perspektywę: czy potrafisz żyć bez innych ludzi? Jest to pytanie o wartość, jaką ma życie dla innych, z innymi i z troską o innych (Waleszczyński, 2013). Afiliacja jest wtedy rozumiana jako psychiczna potrzeba bliskiego związku z innymi ludźmi, która daje poczucie bezpieczeństwa (Bakiera i Otrębska, 2021). Podkreślimy, że chodzi o ludzi znaczących w życiu, tj. takich, którzy mogą stać się przyjaciółmi, bliskimi znajomymi czy kolegami.

Aby być wiarogodnym w rozmowie o przyjaźni jako wartości, człowiek dorosły musi twierdząco odpowiedzieć na to pytanie sam sobie. Zanim zaczniesz przekonywać młodzież, że przyjaźń jest ważna, koniecznie powinien sprawdzić, czy jest to przekonujące również dla niego i sprawdza się w jego życiu. Jest takie powiedzenie: „Lekarzu, ulecz się sam” (łac. *Medice, cura te ipsum*), które oznacza, że jeśli masz doświadczenie w jakimś obszarze i chcesz wskazywać innym drogę, to najlepiej byłoby wpierw samemu zastosować się do własnych rad. Innymi słowy, gdy ktoś mówi o tym, jak ważna jest przyjaźń bądź bliskie koleżeństwo, to wie, o czym mówi. W wychowaniu sprawdza się zasada: nie nauczysz troski, nie troszcząc się o innych i nie doznając troski. Nie przekonasz też do budowania bliskich relacji, nie mając doświadczenia zawierzenia komuś i nie opierając się w jakimś stopniu na innych. Nie sposób tutaj rekomendować postawy zawartej w aforyzmie, że „drogowskaz nie musi podążać drogą, którą wskazuje” (Pietras, 2021; Więclaw, 2019). Wiązałoby się to ze zbędnym teoretyzowaniem.

Rozważania te powstały równocześnie z myślą o samej młodzieży, która ceni sobie praktykę samowychowania i która ów dialog o potrzebie afiliacji może poprowadzić sama ze sobą. Nie obędzie się jednak bez pośrednictwa dorosłych na czele z rodzicami i nauczycielami. Potrzebne jest bowiem uzupełnienie relatywnie krótkiej perspektywy życiowej

młodego człowieka o mądrość dorosłych, którzy od kilkudziesięciu lat budują swe doświadczenie. Jest to wprawdzie warunek konieczny, ale niewystarczający, gdyż nie każdy kto żyje długo, budzi respekt i jest autorytetem. Warto poszukać wśród dorosłych tego „drogowskazu”, który w temacie przyjaźni wie, co mówi, bo w jego życiu znajduje namacalne potwierdzenie prawda, że afiliacja jest naturalną potrzebą człowieka.

O plusach i minusach przyjaźni

By autorefleksja była pełna, warto pokusić się o przeprowadzenie procesu myślowego, który polega na przedyskutowaniu tak wielu jak to tylko możliwe argumentów za i przeciw znaczeniu przyjaźni lub bliskich relacji koleżeńskich. Chodzi o samodzielne uzasadnienie prawdziwości stwierdzenia, że „nikt nie jest samotną wyspą” (ang. *no man is an island*). Na ten temat każdy ma jakiś uzasadniony pogląd. Najczęściej jednak zatrzymujemy się na paru oczywistych dla nas rzeczach i nie rozwijamy argumentacji. Postarajmy się zatem o zadanie sobie trudu i wyjście poza utarty schemat, o myślenie nieszablonowe, a nawet o wykroczenie poza własny pogląd czy o próbę podważenia go. Najpierw należałoby szczególnie rozważyć, co dobrego daje bliska relacja z drugim człowiekiem. Nawet dla kogoś przekonanego, że każdy potrzebuje towarzystwa innych osób, proponowane ćwiczenie będzie dobre, bo skłoni go do ponownego przemyślenia tej kwestii i uzupełnienia argumentów. Dlatego najlepiej, aby tych argumentów było jak najwięcej.

Zakładam jednak, że jeśli wykonanie tej części ćwiczenia przyjdzie komuś z łatwością, to wyzwaniem może być jego kontynuacja w postaci wskazania minusów. Aby bowiem ćwiczenie było kompletne i pozwalało na wielostronny ogląd argumentacji, należy również rozważyć, jakie trudności czy obciążenia niesie ze sobą przyjaźń, z jakimi wyzwaniami się ona wiąże. Nawet gdy w pierwszym odruchu komuś przychodzi to z trudem, podobnie jak poprzednio, zdobądźmy się na wyszukanie owych minusów, trochę na siłę. Ta część ćwiczenia pozwala postawić realne granice pomysłom na przyjaźń. Powstrzymuje też przed pokusą poszukiwania idealnej przyjaźni, bowiem zawyżone

oczekiwania, podobnie jak nadmierny optymizm, bywają szkodliwe (por. Scheich, 2001). Co więcej, zadanie to pozwala wyartykułować wątpliwości i rozważyć koszty przyjaźni, które wymagałyby przemyślenia. Całe ćwiczenie ma charakter poznawczo-behawioralny i jest wykorzystywane do budowania zrównoważonego sposobu myślenia w pracy z dziećmi i młodzieżą (por. Stallard, 2006). Może być również stosowane, w wersji rozbudowanej, w pracy z osobami prawie dorosłymi (por. Popiel i Pragłowska, 2008).

Aby usprawnić działanie, dobrze jest przedzielić kartkę papieru na dwie części. Lewa kolumna służyć będzie wpisywaniu plusów przyjaźni (zysków, czegoś co człowieka uskrzydli, zbuduje), prawa zaś – minusów (kosztów, czegoś co może być trudne do udźwignięcia). Pozwoli to na bardziej gruntowne przemyślenie wszystkich za i przeciw i znalezienie kontrargumentów. Przykładowo, kategorie lojalności i troski są wspa- niałe, gdy ich doznajemy, ale samemu dochować lojalności i okazywać troskę to zadanie wymagające czasu i zaangażowania, gdyż rezygnujemy przy tym z czegoś, obnażamy się lub odkrywamy, targa nami współczucie, a szczerść boli. Jeśli ktoś dobrze wykona ćwiczenie, to można uznać, że jest wstępnie przygotowany do pogłębionych rozmów o przyjaźni. Uważam jednak, że osobistą perspektywę warto jest nie tylko zderzyć z doświadczeniem innych osób, ale skonfrontować ją również z szeroko pojętą wiedzą o człowieku. Dlatego proponuję, jako kolejny etap dyskusji, osadzić własne rozumienie przyjaźni w naukowym kontekście teoretycznym i empirycznym. Kolejny podrozdział pozwoli nam zweryfikować argumenty w świetle uzasadnień podejmowanych na gruncie psychologii.

Co mówi psychologia o bliskim koleżeństwie i przyjaźni?

Psychologia rozwojowa uznaje przyjaźnie rówieśnicze jako niezwykle cenny element rozwoju społecznego dzieci i młodzieży. Są one wyrazem relacji poziomych, o równorzędnym charakterze, gdzie kompetencje i dojrzałość poszczególnych osób są zbliżone (Schaffer, 2006). Wspólne

rozmowy, zabawy i nauka sprzyjają bliskości, uczą efektywnej komunikacji czy zawierania kompromisu, ale odbywa się to w inny sposób niż z osobami dorosłymi. Wygzekwowanie czegoś od rówieśnika nie jest w żaden sposób usankcjonowane lub tylko w niewielkim stopniu, tym samym kontakty rówieśnicze podlegają ciągłym negocjacjom i wymagają współpracy.

Ze względu na wyrównane siły, ale i wiele niewiadomych, relacje te są dynamiczne i dość nieprzewidywalne. Toteż grupa rówieśnicza, podobnie jak rodzina, jest przez psychologię rozwojową uznawana za czynnik socjalizacji, którego nie regulują żadne ustalone zasady. Co więcej, stanowi ona na tyle ważne środowisko, że we wczesnej i późnej adolescencji obserwuje się nawet zjawisko przesunięcia socjalizacyjnego, gdzie już nie tyle rodzina czy szkoła oddziałują na rozwój młodego człowieka, co właśnie rówieśnicy i kultura masowa (Forma, 2014; Schaffer i Kipp, 2014). Wpływ ten dokonuje się nie tylko poprzez kontakty bezpośrednie, ale jest także zapośredniczony przez nowoczesne technologie, które wyznaczają całkiem nowe konteksty wpływu społecznego. Aby więc to przesunięcie socjalizacyjne zrozumieć, trzeba owe konteksty prześledzić, jak się przekładają na relacje rówieśnicze (por. Krajewski, 2003).

Powstaje pytanie, czy każda relacja rówieśnicza przeradza się w przyjaźń? W świetle źródeł psychologicznych, przyjaźnie dzieci i młodzieży różnią się od zwykłych relacji rówieśniczych takimi czynnikami, jak natężenie więzi (jest ona określana jako silna, pozytywna i niezastępowalna), efektywniejsze wykonywanie zadań (łatwiej współpracować i dzielić czas z kimś, kto dla nas jest wyjątkowy), sprawniejsze rozstrzyganie konfliktów czy większa aktywność społeczna (Łoś, 2010). Z tej przyczyny kształtowanie umiejętności przyjaźni uznaje się za cel pierwszorzędny w wielu programach profilaktycznych adresowanych do młodych osób przejawiających zachowania aspołeczne (por. Larson, 2012; Larson i Lochman, 2012; Szulirz, 2013; Webster-Stratton i Reid, 2006). Przyjaźń zobowiązuje do dotrzymywania słowa, okazywania wsparcia, dzielenia się myślami, szczerego wyrażania aprobaty i dezaprobaty, a każda z tych umiejętności jest bezcenna i możliwa do opanowania. W gruncie rzeczy jednak przyjaźń, również w okresie młodości,

wydaje się rzadkością i nie sposób zagwarantować, że zdobędziemy przyjaciół i to na całe życie. To niemałe wyzwanie, aby stać się dla siebie kimś unikalnym, wyjątkowym i nie do zastąpienia. Najwyraźniej trzeba mieć trochę szczęścia, odwagi do szczerego wyrażania własnych myśli i uczuć, jak też dużo wytrzymałości i mądrości, by decydować się na rezygnację z czegoś na rzecz kogoś (Stróżewski, 1992). Można ponadto na co dzień zdobywać się na przyjazne zachowania wobec innych i na tym bazują wspomniane programy profilaktyczne.

Nie brakuje źródeł mówiących o znaczeniu przyjaźni lub bliskiego koleżeństwa w rozwoju człowieka (Bee, 2004; Brzezińska, in., 2016; Gruba, 2011; Janiszewska-Rain, 2005; Oleś, 2011). Akcentuje się w nich, że na etapie dorosłości, podobnie jak za młodu, przyjaźń wymaga partnerstwa, oddania, zawierzenia i szczerzej wymiany, gdyż opiera się na obopólnym zaufaniu i niezawodnym sojuszu. Wiąże się to nierzadko z wysokimi wymaganiami, takimi jak zgoda na dyskomfort, cierpienie czy ból jako efekt konfrontowania się z prawdą o sobie czy też obnażenia się i pokazania nawet z nie najlepszej strony (Albisetti, 1999; Kuncewicz, 2022). Jest to część natury związku przyjacielskiego obok sygnalizowanej niezastępowalności (Fehr, 2008; Góźdź, 2019; Niebrzydowski i Płaszczyński, 1989). Trudno z tego powodu o prawdziwą przyjaźń między dzieckiem a osobą dorosłą. Wynika to z większych kompetencji tej drugiej, większego doświadczenia, praktyki życiowej, ale też z posiadania większych praw i obowiązków do podejmowania kluczowych decyzji (Kuncewicz i in., 2019).

Relacja rodzic–dziecko (a także nauczyciel–uczeń) nie jest w pełni symetryczna i od początku partnerska. Proces wychowania podlega początkowo osobom dorosłym zanim będzie można zacząć mówić o samowychowaniu (Bakiera i Dryll, 2020). Nauczając, wychowując i wspierając młodego człowieka, dorosły może nawet szukać z nim przyjaźni, ale trudno mu będzie zupełnie zrezygnować z relacji pionowych, tj. pozycji nadrzędnej oraz konieczności wywiązywania się z obowiązku zapewnienia bezpieczeństwa i pomocy (por. Schaffer, 2006). Znaczący dorośli, tacy jak rodzice czy nauczyciele, przez długi czas nie są partnerami dzieci i młodzieży w sensie równości praw i obowiązków oraz dojrzałości osobowej. Dopiero z upływem lat zaczynają dzielić się



W przypadku młodzieży wspólne rozmowy, zabawy i nauka sprzyjają bliskości, uczą efektywnej komunikacji czy zawierania kompromisu, ale odbywa się to w inny sposób niż z osobami dorosłymi. Wyegzekwowanie czegoś od rówieśnika nie jest w żaden sposób usankcjonowane lub tylko w niewielkim stopniu, tym samym kontakty rówieśnicze podlegają ciągłym negocjacom i wymagają współpracy

z nimi odpowiedzialnością i odtąd mogą się już wzajemnie wspierać. Jeśli rodzice od początku nadmiernie zawierają swym dzieciom, oczekując od nich wręcz przejmowania odpowiedzialności za życie rodziny, mówi się o niekorzystnym zjawisku parentyfikacji, tj. odwróceniu ról w rodzinie (Żłobicki, 2018). Dojrzała osoba może udźwignąć duże wymagania, choć wiąże się to z niemałym wysiłkiem, ale obciążanie dziecka taką odpowiedzialnością jest wysoce niepożądane.

Można założyć, że współodpowiedzialność za relację międzyrówieśniczą jest możliwa od samego początku, oznacza bowiem realne partnerstwo (prawdziwe wyrównanie sił i zbliżony poziom dojrzałości), ale w relacjach z osobami dorosłymi jest osiągnięta z biegiem czasu, gdy doświadczenie życiowe i kompetencje stają się bardziej wyrównane. Nawiązanie i podtrzymanie przyjaźni wymaga czasu i zaangażowania, co pochłania wiele energii. Jako pierwszoplanowe dla przyjaźni pojawia się zaufanie, dalej zaś mamy gotowość do poświęcenia własnego komfortu. Należy też liczyć się z pozytywną, bo opartą na trosce, kontrolą ze strony przyjaciela, który dzieli się swą opinią na nasz temat, nawet jeśli jest wymagająca oraz umie powiedzieć prawdę, na co inni niekoniecznie by się zdobyli (Krajewski, 2003). Jednak istnieje również taki rodzaj przyjaźni, w której lojalność zamyka przyjaciół na otoczenie, nie dopuszczając innych do współpracy czy zabaw (Łoś, 2010). Jest to lojalność będącą źródłem wykluczenia (Larson i Lochman, 2012). Z tego powodu w ramach profilaktyki zachowań społecznych przestrzega się przed negatywnym wpływem grupy rówieśniczej, która może skłaniać nawet do zachowań nagannych. Niektóre cechy przyjaźni, takie jak zobowiązanie do szacunku, wierności czy tolerancji, gdy nie opierają się na właściwie pojętej sprawiedliwości, mogą być szkodliwe (Nowak, 1999).

Model rozwiązywania problemów a budowanie przyjaźni

W praktykowaniu przyjaźni lub relacji koleżeńskich sprawdza się zasada, że „ćwiczenie czyni mistrza” (ang. *practice makes perfect*). Żadne bowiem rozważania, nawet poparte wiedzą psychologiczną, nie

wystarczają, by przyjaźń się ukształtowała i przetrwała. Można nawet wzbudzić w sobie zbyt duże oczekiwania i nie docenić, a nawet nie dostrzec tego, co już się ma w relacjach z innymi. Stąd drugie ćwiczenie dotyczy praktyki życiowej, tj. analizy doświadczeń, jakie ktoś miał bądź wciąż ma w nawiązywaniu lub podtrzymywaniu przyjaźni. W ćwiczeniu tym chodzi o rozważenie, kto w naszym życiu spełniał, spełnia bądź mógłby spełnić kryteria dobrej przyjaźni lub dobrego koleżeństwa. Pytamy najpierw o przeszłość, tj. o osoby, które kiedyś spotkaliśmy i nie mamy już z nimi kontaktu. Przyjrzymy się uważnie przeszłości, potem teraźniejszości, a następnie bliskiej przyszłości, by odnowić przyjaźń lub ją zaplanować przy wykorzystaniu modelu rozwiązywania problemów społecznych. (Do teraźniejszości wrócimy też w ostatnim podrozdziale, by odpowiedzieć na pytanie, ile dzięki docenianiu tego, co mieliśmy i tego, co mamy, może nam się przydać w przygotowaniu do tego, co będzie). Możemy tu zastosować technikę trzech kolumn i wpisać po lewej stronie to, co było, po prawej to, co chcielibyśmy, żeby było, a po środku to, co jest.

Pytanie o teraźniejszość jest o to, na kim każdy z nas może obecnie polegać i kto może polegać na nas, kto dla nas jest wyjątkowy i dla kogo my jesteśmy wyjątkowi. Pytania te zawierają w sobie wzajemność, bo w przyjaźni nigdy nie chodzi o relację jednostronną. Jeśli ktoś obecnie nie odnajduje w swym życiu przyjaźni lub bliskiej znajomości, to opuszcza środkową kolumnę. W celu wypełnienia lewej kolumny zachęcam, aby przyrzeć się temu, co w przeszłości stanowiło dla nas przyjaźń lub bliskie koleżeństwo. Sugeruję wręcz odnowienie relacji, która dawno się zakończyła, o ile w toku lektury tego artykułu ktoś nazwie ją prawdziwie przyjacielską, nawet jeśli to odnowienie wydaje się trudne czy niemożliwe. By zmotywować się do działania, które nazwę tutaj odzyskiwaniem lub nawiązaniem przyjaźni, a następnie przejść do czynów, nie poprzestając na zamiarze, proponuję wykorzystać model IDEAL (Schwartz, Tsang i Blair, 2019), którego angielskim odpowiednikiem jest model PICC (*Problem identification, choices, and consequences*) (Bloomquist, 2011; Lochman i in., 2015; Sokołowska, 2014a). Akronimy te pozwalają na zapamiętanie kluczowych elementów strategii, w tym wypadku pięciu etapów rozwiązywania problemów w sytuacjach społecznych.

Najpierw chodzi o określenie, na czym polega problem wymagający rozwiązania w relacjach z innymi, np. nie mam ostatnio kontaktu z przyjacielem, albo nie mam w ogóle przyjaciela. Litera „I” z polskiego akronimu została zaczerpnięta od „identyfikacji problemu”, tj. ustalenia, nad czym mamy pracować. Najlepiej ten problem ująć jednym zdaniem. Drugi etap polega na sprecyzowaniu naszych dążeń – litera „D” wskazuje na potrzebę „definicji celu”, np. chcę odzyskać przyjaźń sprzed lat albo ją nawiązać lub wzmocnić. Najciekawszy i wymagający największej pracy wyobraźni jest etap trzeci, ukryty w literze „E”, która odnosi się do „eksploracji strategii”. Zadanie polegałoby tutaj na wymyśleniu w ramach burzy mózgu tylu pomysłów na odnowienie przyjaźni albo na nawiązanie nowej przyjaźni lub wzmocnienie przyjaźni istniejącej, ile nam tylko przyjdzie do głowy bez martwienia się chwilowo o ich sensowność czy realność. Najcięższa praca to „A”, która dotyczy „antycypacji wyników”, a następnie wybranie najwłaściwszego sposobu osiągnięcia celu. Ostatnim etapem, ukrytym w literze „Ł”, jest „łączenie i analiza całości” w celu wyciągnięcia wniosków. O ile coś jest rozsądne i ma wiele plusów w porównaniu z innymi pomysłami, to warto ów pomysł wypróbować w realnym życiu.

Wykonanie obranego planu najlepiej jak się potrafi pozwala odpowiedzieć sobie na pytanie, czy to rozwiązało problem, tj. ułatwiło nam odnowienie, nawiązanie bądź wzmocnienie przyjaźni. Mówimy tu o ewaluacji działania i ostatecznej ocenie realizowanego planu (Bloomquist, 2011). Omawiana strategia nie musi być stosowana tylko w sytuacji odzyskiwania przyjaciół czy nawiązywania i utrzymywania więzi przyjacielskich. Nadaje się ona równie doskonale do analizy innych problemów społecznych i do przetestowania rozwiązań w różnych interakcjach. Jeśli natomiast przyjaźń nie jest możliwa do nawiązania lub podtrzymania albo nie ma potrzeby wzmacniania tego, co i tak już jest bardzo silne, można spróbować zatrzymać się i docenić to, co mamy tu i teraz, zarzucając tę pięcioetapową strategię. Do wykorzystania jest wtedy nowa możliwość, którą nazwiemy dziennikiem dobrych zdarzeń. Może uda nam się pochylić nad swym przeszłym doświadczeniem przyjaźni i je docenić? Wprawdzie to przeszłość, ale taka, która istotnie nas ukształtowała i ubogaciła. Warto potraktować

to jako moment domknięcia, nadania sensu przeszłości. Można oczywiście koncentrować się na negatywach, ale można też otwarcie powiedzieć sobie, co zyskaliśmy, skupiwszy się na tym aspekcie zamkniętej przyjaźni. Przyszłość w dużym stopniu zależy od tego, jak oceniamy przeszłość i teraźniejszość.

Teraźniejszość w przyjaźni

Przyszłość jest niewiadomą – nie wiemy, czy uda nam się utrzymać obecne relacje lub nawiązać nowe. Czasem z tęsknoty za przeszłością lub z przywiązania do wyobrażeń idealnej przyszłości nie dostrzegamy tego, co mamy na co dzień albo wydaje nam się, że to wszystko jest niewystarczające. Stąd moja propozycja, aby przez dłuższy czas starać się praktykować ćwiczenie wdzięczności (Sokołowska, 2014b). Niektóre kwestie ujawniające się w relacjach z innymi osobami naprawdę nas cieszą, tyle że czasem za szybko o nich zapominamy. Tymczasem, akcentując te dobre momenty, mamy szansę zbudować podwaliny pod przyjaźnie lub bliskie relacje. W jaki sposób? Wyłapując i odpowiednio naświetlając rzeczy może niewielkie, ale pozytywne. Takie codzienne ćwiczenie zajmuje pięć minut i może być swoistym podsumowaniem tego, co daje mi druga osoba i odwrotnie. Z kim rozmawiałem i kto ze mną rozmawiał w sposób, który budzi wdzięczność. Kto mnie wspomógł i kogo ja wspomogłem, nawet jeśli było to coś drobnego. Kto okazał mi życzliwość i komu ja okazałem życzliwość. Jeżeli zaczniemy na co dzień doceniać relacje z innymi i pochylimy się nad tym, co dobrego dzieje się w ich obrębie, z większą uwagą będziemy przeżywać spotkania z drugim człowiekiem. Kto wie, czy nie zakończy się to jakąś piękną przyjaźnią?

Literatura

- Albisetti, V. (1999). *Być przyjacielem czy mieć przyjaciela? Sposób na poznanie siebie samego i innych*. Przeł. M. Radomska. Kielce: Jedność.
- Bakiera, L., i Dryll, E. (2020). Praca psychologów wychowawczych z rodziną. W: H. Liberska i J. Trempała (red.), *Psychologia wychowania. Wybrane problemy* (s. 296–317). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bakiera, L., i Obrębska, M. (2021). Blisko czy na dystans? Psychologiczne aspekty relacji międzyludzkich. *Człowiek i Społeczeństwo*, 51, 9–21.
- Bee, H. (2004). Związki z rówieśnikami. Związki społeczne: przyjaźń i stosunki z krewnymi. Przyjaciele. W: tejsze, *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 375–376, 444–447, 518–519). Przeł. A. Wojciechowski. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Bloomquist, M.L. (2011). Poprawa relacji w rodzinie. Karty do rozdziału 8. W: tegoż, *Trening umiejętności dla dzieci z zachowaniami problemowymi. Podręcznik dla rodziców i terapeutów* (s. 147–168). Przeł. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., i Ziółkowska, B. (2016). Społeczne środowiska rozwoju w adolescencji. Zmiany w sferze biologicznej, psychologicznej i społecznej. W: tychże, *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 250–265). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fehr, B. (2008). Friendship formation. W: S. Sprecher, A. Wenzel i J. Harvey (red.), *Handbook of relationship initiation* (s. 29–54). New York: Psychology Press.
- Forma, P. (2014). Przesunięcie socjalizacyjne dzieci i młodzieży we współczesnej rodzinie polskiej. *Wychowanie w Rodzinie*, 10(2), 257–268.
- Góźdz, J. (2019). Przyjaźń w okresie wczesnej dorosłości – cechy przyjaciela, funkcje przyjaźni oraz rola zaufania. W: J. Kędzior (red.), *Praktyki komunikacyjne* (s. 37–64). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gruba, E. (2011). Wczesna dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 287–311). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gutowska, A. (2013). Uczenie się w sytuacji przyjaźni w perspektywie andragogicznej. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 367–385.

- Janiszewska-Rain, J. (2005). Czynniki wspierające funkcjonowanie człowieka w późnych latach życia. Podsumowanie. W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 620–622). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Krajewski, M. (2003). *Co to jest kultura popularna*. Pobrane z https://www.academia.edu/28703816/Kultura_popularna_w_Polsce.
- Kuncewicz, D. (2022). Podsumowanie. W: tejeż, *Odczytać życie. Analiza opowieści o własnym życiu z wykorzystaniem narzędzi teorii literatury. Założenia i metoda* (s. 333–339). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kuncewicz, D., Sokołowska, E., Sobkowicz, J., i Kuncewicz, D. (2019). Pustka w gaju Akademosy – konsekwencje w obszarze wychowania i edukacji. W: tychże, *Po ciszy. Rozważania o komunikacji opartej na kontekście* (s. 89–104). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Larson, J. (2012). Sztuka rozwiązywania problemów (konfliktów). W: tegoż, *Najpierw pomyśl. Trening umiejętności radzenia sobie z gniewem i agresją uczniów szkół ponadpodstawowych* (s. 159–170). Przeł. Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki „Spójrz Inaczej”. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Larson, J., i Lochman, J.E. (2012). Możliwości negatywnego wpływu grupy i alternatywne zastosowanie pracy indywidualnej. W: *Pomoc dzieciom w radzeniu sobie z gniewem. Podejście kognitywno-behawioralne* (s. 153–164). Przeł. Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki „Spójrz Inaczej”. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lochman, J.E., Palardy, N.R., McElroy, H.K., Phillips, N., i Holmes, K.J. (2015). Anger management interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1(1), 47–56.
- Łoś, Z. (2010). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Niebrzydowski, L., i Płaszczyński, E. (1989). *Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich: studium psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietras, A. (2021). Andrzej Jan Noras (1960–2020): Wspomnienie i kilka słów o filozofii mojego nauczyciela. *Ruch Filozoficzny*, 77(2), 185–200.

- Schaffer, R.H. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Przeł. M. Białecka-Pikul i K. Sikora. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, D.R., i Kipp, M.K. (2015). *Psychologia rozwoju człowieka. Od dziecka do dorosłości*. Przeł. P. Sorensen i M. Wojtaś. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Scheich, G. (2001). *Pozytywne myślenie. Czy może szkodzić?* Przeł. E. Panikiewicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schwartz, D.L., Tsang, J.M., i Blair, K.P. (2019). *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*. Przeł. M. Guzowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sokołowska, E. (2014a). *Jak być skutecznym i zadowolonym nauczycielem?* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Sokołowska, E. (2014b). *Jak postępować z agresywnym uczniem? Zmiana sposobu myślenia i działania*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Szulirz, A. (2013). Projekt jako metoda pracy wychowawczej. W: A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci: teoria i praktyka* (s. 558–573). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Waleszczyński, A. (2013). *Feministyczna etyka troski. Założenia i aspiracje*. Warszawa: Środkowoeuropejski Instytut Zmiany Społecznej.
- Webster-Stratton, C., i Reid, M.J. (2006). Niewiarygodne lata: seria materiałów szkoleniowych dla rodziców, nauczycieli i dzieci. Wieloaspektowe ujęcie leczenia małych dzieci z problemami w zachowaniu. W: A.E. Kazdin i J.R. Weisz (red.), *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach* (s. 253–273). Przeł. R. Pawlik, M. Łuczak i M. Młynarz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Żłobicki, W. (2018). Parentyfikacja jako proces odwrócenia ról w rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, 19(3), 342–353.

O AUTORZE:

dr Ewa Sokołowska – psycholog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0001-8637-7906,
KONTAKT: ewa.sokolowska1@kul.pl

W poszukiwaniu „drugiej połowy”

Utrwalony dziś wzorzec miłości koncentrującej się bardziej na szukaniu „właściwego” partnera niż na wysiłkach budowania z nim relacji wydłuża okres wzajemnego „testowania się” w krótkotrwałych relacjach i odwleka decyzję o podjęciu poważniejszych zobowiązań ¶ Dopasowanie się partnerów jest przede wszystkim punktem dojścia, a nie wyjścia w kształtowaniu wspólnej przestrzeni, gdzie partnerzy mogą dzielić ze sobą głęboką intymność i dojrzewać ku miłosnemu spełnieniu ¶ Zawsze będzie ktoś, kto wyda się atrakcyjniejszy od naszej „drugiej połowy”, a bolesne zranienia w bliskich relacjach – właśnie dlatego, że są bliskie – będą nieuniknione.

SŁOWA KLUCZOWE: dobór partnerów, budowanie relacji, miłość, małżeństwo.

Garść pytań

Czy on jest tym jedynym? Czy ona tą jedyną? Czy jesteśmy sobie przeznaczeni? Jak odnaleźć swą „drugą połowę” i czy jest to w ogóle możliwe? Wydawałoby się, że mit „drugiej połowy” (zob. Zalewska, 2015) już dawno przebrzmiał, gdyż w naszej współczesnej, nasyconej psychologią, kulturze już niemal każdy wie, że do szczęścia we dwoje

prowadzi raczej ciężka praca nad budowaniem relacji, a nie czekanie „na gotowe”. Mimo to liczba rozpadających się małżeństw i rodzin rekonstruowanych stale rośnie, a portale randkowe odwołują się do wciąż chwytliwego hasła „drugiej połowy na całe życie” i oferują pomoc w jej odnalezieniu. Co ciekawe, choć serwisy randkowe mają ułatwić, nierzadko przy pomocy testów osobowości, trafny dobór partnerów, tzw. niezgodność charakterów okazała się w ostatnich dekadach najbardziej narastającą – według deklaracji – przyczyną rozwodów.

O co chodzi? Dlaczego marzenie o „drugiej połowie”, mimo tak wielu wokół rozczarowań, jest w nas wciąż żywe? Dlaczego oferty psychologiczne nie zawsze pomagają w wypracowaniu wspólnego szczęścia w związku? Celem niniejszej refleksji będzie próba odpowiedzi na powyższe pytania oraz zarysowanie kierunków, które mogą okazać się przydatne na drodze do szczęśliwej przygody życia we dwoje.

Mit „dwóch połówek” – rys historyczny

Przekonania czy też fantazje o miłości jako przyciąganiu się dwóch przeznaczonych sobie połówek musiały być nośne w niektórych społecznościach przynajmniej od czasów starożytnych. Jeden z bohaterów *Uczty* Platona, Arystofanes, przytacza przypowieść o pierwotnym złączeniu człowieka z połówek i ich rozdzieleniu przez bogów, które sprawiło, że „tkwi Eros w naszej naturze i do dawnej chce nas sprowadzić postaci; chce z dwojga ludzi dawną jedność stwarzać i tak leczyć naturę człowieka” (Platon, wyd. 1988, s. 82). Nie wnikając w bosko-ludzkie kulisy tegoż miłosnego w skutkach rozdzielenia, przypatrzmy się bliżej ówczesnym wyjaśnieniom jego natury. Arystofanes kontynuuje, że jeśli „człowiek przypadkiem znajdzie swą drugą połowę, wtedy nagle dziwny na nich czar jakiś pada, dziwnie jedno drugiemu zaczyna być miłe, bliskie, kochane, tak że nawet na krótki czas nie chcą się rozdzielać od siebie. I niektórzy życie całe pędzą tak przy sobie, a nie umieliby nawet powiedzieć, czego jedno chce od drugiego” (Platon, wyd. 1988, s. 83). Mówca podkreśla, że źródłem tego, że „im tak dziwnie dobrze być, za wszystko w świecie, razem” nie są bynajmniej „tylko rozkosze

wspólne [...] Nie. Ich obojga dusze, widocznie, czegoś innego pragną, czego nie umieją w słowa ubrać, i dusza swe pragnienia przeczuwa tylko i odgaduje [...]. Miłość jest na imię temu popędowi i dążeniu do uzupełnienia siebie, do całości” (Platon, wyd. 1988, s. 83–84).

Choć tak wzniosłe opiewana miłość nie stała się kulturową dominantą przez następne ponad dwa tysiąclecia, ze świadomości społecznej nigdy nie znikła. W wielowiekową kulturę małżeństw aranżowanych nie wpisywała się jednak jako jej wzór czy ideał, lecz zagrożenie, gdyż zawsze mogła stanąć w poprzek wzajemnych interesów gospodarstw, rodzin lub rodów (Kuligowski, 2004). Odrodzenie mitu przeznaczonych sobie połówek nastąpiło w epoce romantyzmu początkowo wśród elit kulturalno-artystycznych. Paradoksalnie, „platońska” koncepcja miłości została wówczas ożywiona wspólnie z przekonaniem o jej nierealności, niemożliwości spełnienia. Mimo to miłość, z założenia wzniosła, nieszczęśliwa i zbuntowana wobec utrwalonego społecznego porządku (raczej miłość-fatum niż miłość-eros) była wartością bez względu na jej konsekwencje (Pivińska, 1997). Ideał miłości romantycznej, napędzany postępującymi w XX wieku procesami kulturowej indywidualizacji i detradycjonalizacji, stopniowo się upowszechnił w obrębie wszystkich warstw społecznych.

Dzisiejsza wersja mitu „dwóch połówek” i rzeczywistość

Współcześnie utrwalony przez mass media wzorzec miłości bazuje na zakochaniu i nie ma już rysu tragicznego. Przeniknięty ekspercko-konsumencką kulturą „krótkiego trwania” (Kuligowski, 2004), koncentrującą się bardziej na szukaniu „właściwego” partnera (Wrochna, 2016) niż wysiłku budowania z nim relacji, również rozmija się z rzeczywistością. Czekanie na odpowiedniego partnera wydłuża okres prób, wzajemnego „testowania się” w różnych krótkotrwałych relacjach oraz odwleka decyzję o podjęciu poważniejszych zobowiązań. Przeciąganie w czasie statusu singla pod presją tykania zegara biologicznego niekoniecznie jednak pomaga w przekonaniu się o trafności wyboru

partnera, gdy już do niego dojdzie. Stąd mamy do czynienia z fenomenem wzrostu ogólnej liczby rozstań i związków zawieranych w trakcie całego życia (Wrochna, 2016), który jest określany mianem monogamii „okresowej” lub „seryjnej” (Dobranowska, 2006).

Należy zaznaczyć, że w samej dbałości o trafny wybór partnera życiowego nie ma nic problematycznego. Wręcz przeciwnie – można ją uznać za przejaw młodszej roztropności. Problem tkwi raczej w złudzeniu, że o szczęściu i spełnieniu się w bliskiej relacji decyduje pierwotne, „statyczne” dopasowanie partnerów, zbieżne z metaforą dwóch kawałków puzzli lub połówek owocu. Istotą tego złudzenia jest zatarcie różnic (w zakresie np. oczekiwań, nawyków, wartości) oraz ich roli w związku postrzeganym raczej w kategoriach symbiotycznej jedności niż odrębnych podmiotów. Różnice stają się bardziej zauważalne i doskwierające, gdy intensywność zakochania słabnie, świąteczno-wakacyjny klimat relacji ustępuje jej codzienności, a partnerzy muszą się mierzyć z zadaniami wynikającymi z rozwoju związku.

Najważniejszym zadaniem rozwojowym pary, w związku ujawniającym się już na początku relacji, jest wypracowywanie reguł wzajemnego funkcjonowania popularnie nazywane „docieraniem się”. Partnerzy „w pewnym sensie [...] pochodzą z różnych «kultur» o odmiennych zwyczajach, wartościach, rytuałach, wierzeniach, rolach związanych z płcią społeczną, uprzedzeniach, aspiracjach i doświadczeniach” (Goldenberg i Goldenberg, 2008, s. 39). Aby wnieść „to, co własne” w tworzeniu „tego, co wspólne”, oba dziedzictwa winny być częściowo zachowane, ale też wzajemnie uzgodnione. Jest to proces społecznie uniwersalny, długi, z założenia wymagający ścierania się, nieustannego negocjowania rozmaitych aspektów codziennego bycia ze sobą, a więc podejmowania licznych decyzji o przyjęciu kompromisu i jego charakterze lub też nierozwiązywaniu pewnych spornych spraw, co określa się mianem tzw. milczącej zgody (Goldenberg i Goldenberg, 2008). Dopasowanie się partnerów, czy inaczej połączenie się „dwóch połówek”, w coraz bardziej względnie harmonijną całość byłoby więc raczej punktem dojścia niż wyjścia.

Czy to tylko mi?

Nie pomniejszając roli ciężkiej pracy, zmagania z partnerem, a głównie z samym sobą, prowadzących ku spełnieniu w związku, przyjrzyjmy się ponownie owemu pierwotnemu przyciąganiu się. Czy rzeczywiście wszystko jest w nim złudzeniem? Przecież nie chodzi tu głównie o pociąg seksualny! Co rzeczywiście sprawia, że spośród wielu osób, niezależnie od ich fizycznej, społecznej czy jakiegokolwiek innej „zewnątrznej” atrakcyjności, ciągnie mnie właśnie do tej jednej? Dlaczego na tyle dobrze czuję się w jej towarzystwie, że nawet zaczynam wyobrażać sobie z nią wspólne życie?

Ilość rozmaitych czynników i ich konfiguracji, które mogłyby składać się na to tajemnicze przyciąganie, jest imponująca. Helen Fisher (2009), podsumowując wyniki licznych badań, wskazuje na: specyficzny typ osobowości potencjalnego partnera, jego zaangażowanie uczuciowe, dostępność lub właśnie niedostępność, określony wygląd, sylwetkę, brzmienie głosu, poczucie rytmu, zapach, komplementarność potrzeb, podobne wartości, oczekiwania lub doświadczenia z dzieciństwa, podobieństwo lub niepodobieństwo do jednego z rodziców; ale też wskazuje na: własną gotowość do zakochania się, siłę pozytywnych iluzji, dotychczasowe doświadczenia w związkach. Próba prognozowania, jakie czynniki, w jakich proporcjach i w którym momencie życia wpłyną na zakochanie i dalszy rozwój relacji jest oczywiście skazana na niepowodzenie. Podobnie jak próba znalezienia najlepszej dla siebie opcji ogniskująca uwagę bardziej na własnych roszczeniach i wyobrażeniach niż rzeczywistej osobie, która mogłaby wprowadzić twórcze zamieszanie w czyimś życiu. Co ciekawe, nieraz się słyszy o długoletnich szczęśliwych związkach, które się rozwinęły, pomimo (a może właśnie dlatego) że partnerzy nie byli nawzajem „w swoim typie” (Fisher, 2009).

Spróbujmy precyzyjnie określić, co w tym pierwotnym przyciąganiu może być kluczowe dla nawiązania i utrzymania bliskiej relacji. Helen Fisher twierdzi, że dysponujemy swego rodzaju „sitem miłości”: „Poznajemy ludzi, coraz więcej się o nich dowiadujemy i stopniowo lub w jednej chwili przesiewamy i odrzucamy ich wszystkich po kolei – dopóki nie znajdziemy «tej jedynej osoby»” (2009, s. 175). Korzystając

z tej metafory, moglibyśmy wstępnie przyjąć, że najgrubsze oczka sita (np. wygląd, głos, rytm, zapach) po części dzielimy z biologią świata zwierzęcego. Te cieńsze natomiast, wykraczające poza efekt „pierwszego wrażenia” (np. doświadczenia z dzieciństwa i poprzednich związków, kalki i antykalki relacji rodzinnych, typ osobowości, potrzeby, oczekiwania, wartości), dotyczą już obszarów specyficznie ludzkich.

Owe specyficznie ludzkie doświadczenia i cała nasza historia nie pozostają tylko w umyśle. Odciskają się również w złożonej pamięci ciała: sylwetce, mimice, gestykulacji, sposobie poruszania się, mówienia, słuchania, a także w spojrzeniu, dotyku itp. (Fuchs, 2006). Doświadczony terapeuta rodzinny Robin Skynner wskazuje, że głównym nieświadomym źródłem wzajemnej atrakcyjności są właśnie te – zakodowane w ciele i sygnałach niewerbalnych – fragmenty historii rodzinnych z podobnymi lub komplementarnymi przeżyciami i trudnościami (Skynner i Cleese, 2012). Nieświadome rozpoznawanie „wspólnych fragmentów” historii życia skutkuje tym, że na poziomie świadomym drugą osobę można odbierać jako w pewien sposób znaną, tajemniczo pociągającą czy wręcz jako idealne uzupełnienie siebie. Efekt wzajemnego przyciągania może być tym silniejszy, im bardziej ich doświadczenia rodzinne są podobne lub komplementarne oraz emocjonalnie dla nich ważne bądź osobiście trudne. Na przykład ona, aby nie powtórzyć błędu matki, miała nigdy nie poślubić alkoholika, poślubiła więc niepijącego artystę, który, tak jak ojciec, był nieprzewidywalny i wybuchowy (Fisher, 2009).

W tym dość przekonującym wyjaśnianiu tajemniczego przyciągania, sprowadzonym do bezwiednego osuwania się w znane koleiny przeszłości, jest istotna luka. Gdybyśmy w życiu dążyli wyłącznie do odtworzenia lub uniknięcia czegoś znanego, utknęlibyśmy w nim jak w „błędnym kole” i zasadniczo się nie rozwijali, nie dojrzewali. Druga osoba może pociągać także dlatego, że mniej lub bardziej świadomie zachwycamy się jej pięknem. Jest to nie tylko pociągająca fizyczność, ale też odcisnięte w szeroko rozumianej cielesności (m.in. w spojrzeniu, mimice, dotyku) piękno umysłu, ducha, charakteru (Lewis, 2020), które nie redukuje się do jakiegoś aspektu tej osoby, ale tkwi w niej jako „całości”. Nie chodzi tu też o kogoś, kto zaspokoi przede

wszystkim moje potrzeby czy spełni moje oczekiwania, ale o odrębną osobę, która nie jest mną i może mieć w sobie „to coś”, co z utartych kolein moich potrzeb i oczekiwań wyciągnie mnie „na zewnątrz”, poza mnie samego. Rozpoznawanie „tego czegoś” ważnego w drugiej osobie początkowo może wyrażać się w doświadczaniu jej piękna, harmonii połączenia lub przeczuwania obietnicy życiowego spełnienia (Pieper, 1975; Lutosławski, 2011). Być może właśnie w relacji ze sobą nawzajem wypełnimy swój „brak ontologiczny”, dojrzejemy, staniemy się lepszymi ludźmi i rozwiniemy w człowieczeństwie.

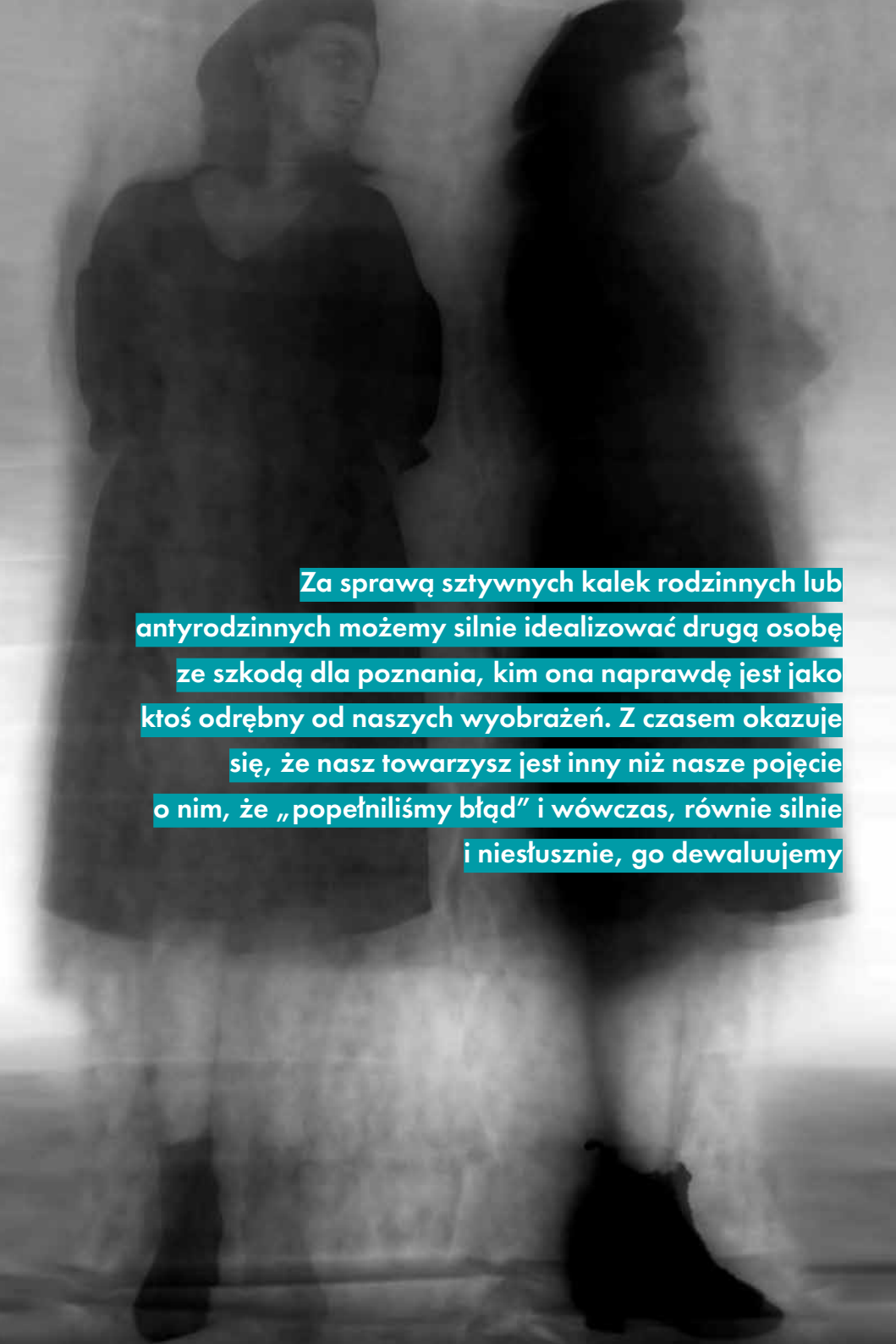
Gdy piękno nie wystarcza

To bardziej czy mniej namiętne połączenie opiera się na przyciąganiu piękna drugiej osoby, emocjonalnym współbrzmieniu podobnych fragmentów historii życia, idealizacjach, ale też na świadomym wzajemnym poznawaniu swych wartości, stylu życia, zainteresowań, nawyków, kontekstów rodzinnych i społeczno-ekonomicznych. Nie może jednak dojrzewać wyłącznie siłą rozpędu. Przychodzi czas, gdy dalsze istnienie relacji, jej kształt i rozwój, ostatecznie zależy od decyzji obojga – czy naprawdę chcą spędzić ze sobą życie. Ona może być już zdecydowana, a on jeszcze nie. Jedno z dwojga może swój wybór tylko pozorować. Mogą też oboje odwlec go w czasie, kontynuując związek „na próbę”, czyli *de facto* zdecydować, że nie będą ze sobą „na poważnie” przynajmniej na razie i nie wiadomo, czy w ogóle.

Niezależnie od możliwości wyboru, od pewnego momentu, który wynika z dotychczasowej dynamiki relacji, brak obustronnych decyzji o spędzeniu ze sobą życia związkowi jednak nie służy. Stanowisko obojga o byciu ze sobą na dobre i na złe oraz decyzje, które ten wybór podtrzymują, zakreślają bowiem granice wspólnej, bezpiecznej przestrzeni, dając pewność, że dla drugiej strony jest się osobą rzeczywiście ważną. Bez tej pewności oboje nie byłiby w stanie dzielić ze sobą głębokiej intymności, a tym samym dojrzewać ku miłosnemu spełnieniu. W związku z tym szczęście w bliskiej, tzw. romantycznej, relacji nie zależy aż tak bardzo od pierwotnej siły przyciągania czy początkowego

przekonania o trafności wyboru partnera, a jest kwestią konsekwentnego wyboru na całe życie. Niniejszą tezę pozwolę sobie rozwinąć, cytując fragment listu Johna R.R. Tolkiena – wiernego swej Edith przez ponad pół wieku aż do jej śmierci – napisanego do najmłodszego syna, Christophera: „Kiedy znika pożąta albo tylko lekko się ściera, myślą, że popełnili błąd i że wciąż muszą szukać bratniej duszy. Prawdziwa bratnia dusza nazbyt często okazuje się pierwszą pociągającą seksualnie osobą, jak się nadarzy. Kimś, kogo mogliby poślubić z wielkim pożytkiem, gdyby tylko... Stąd rozwód, żeby dostarczyć owego «gdyby tylko». I oczywiście z zasady mają rację: rzeczywiście popełnili błąd. Jedynie bardzo mądry mężczyzna pod koniec swego życia mógłby trafnie osądzić, którą spośród wszystkich możliwych kandydatek powinien być poślubić ku swemu największemu pożytkowi! Prawie wszystkie małżeństwa, nawet te szczęśliwe, są błędami: w tym sensie, że prawie na pewno (w doskonalszym świecie lub przy nieco większej ostrożności na tym, bardzo niedoskonałym) oboje partnerzy mogliby sobie znaleźć odpowiedniejszego towarzysza. Lecz «prawdziwie bratnia dusza» to ta, za którą się wyszło [...]. W tak wielkiej, nieuniknionej miłości, często miłości od pierwszego wejrzenia, doznajemy chyba wizji małżeństwa, jakim powinno ono być w nieupadłym świecie. W tym upadłym świecie naszymi jedynymi przewodnikami są rozważa, mądrość (rzadka w młodości, zbyt późna w starości), czyste serce i wierność woli” (Tolkien, 2020, s. 75–76).

Poparty długoletnim małżeńskim doświadczeniem, jakkolwiek przewrotny, pogląd Tolkiena, zgodnie z którym nawet te szczęśliwe małżeństwa są w pewnym sensie błędami, koresponduje z interakcyjno-rozwojowym myśleniem o osobowości. Na przykład Jürg Willi, powołując się na doniesienia z badań psychologicznych i praktyki klinicznej, argumentuje, że osobowość przejawiająca się w kontakcie z konkretnym partnerem „często w istotnym stopniu różni się od osobowości zdanej wyłącznie na siebie” (2014, s. 230–236). Przy czym Williemu nie chodzi tylko o to, że partnerzy z czasem przystosowują się, upodabniają do siebie, przejmują nawyki drugiej strony, ale również o to, że dzięki sobie nawzajem uaktywniają i rozwijają te części siebie, które w innej bliskiej relacji niekoniecznie doszłyby do głosu. Problem albo



Za sprawą sztywnych kalek rodzinnych lub antyrodzinnych możemy silnie idealizować drugą osobę ze szkodą dla poznania, kim ona naprawdę jest jako ktoś odrębny od naszych wyobrażeń. Z czasem okazuje się, że nasz towarzysz jest inny niż nasze pojęcie o nim, że „popelniliśmy błąd” i wówczas, równie silnie i niesłusznie, go dewaluujemy

paradoks tajemnicy miłości polega na tym, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co we mnie, w moim partnerze, dzięki naszej relacji faktycznie dojdzie do głosu, ani w jakim kierunku się ona rozwinie, dopóki nie zaryzykujemy wzajemnego wyboru na całe życie. Innymi słowy, bez ryzykownego kroku w otchłań nieznannej wspólnej przyszłości, bez konsekwentnego przyjęcia „kota w worku” nie stworzymy bezpiecznych warunków do głębszego odsłonięcia się przed sobą. Nasza relacja nie będzie miała szansy dojrzeć, a tym samym nie poznamy, czy ten nasz wybór był trafny.

Jak dobrze wybrać?

Choć nie jesteśmy w stanie przewidzieć, w jakim kierunku rozwinie się relacja z partnerem, dopóki się w nią na poważnie nie zaangażujemy, podejmujemy jednak próby rozpoznania, czy postawić w swym życiu właśnie na tę, a nie inną relację. Odpowiedź przychodzi stopniowo, dzień po dniu, jakby sama, bezwiednie, niemal bez wysiłku, układając się w sercu i głowie tak, że od pewnego momentu po prostu już „wiemy”, że z nim albo z nią chcemy spędzić dalsze życie. Czasem zaś poprzedzają ją gorączkowe rozważania i bicie się z myślami, które wraz z podjęciem wyboru ustępują uldze opartej na przekonaniu o jego trafności albo, niestety, z samego faktu, że wreszcie został podjęty.

Podjmując wybór partnera na całe życie, oczywiście nie jesteśmy w stanie zagwarantować, że będzie on trafny. Co więcej, od tej domniemanej trafności się oddalimy, jeśli skupimy na „ustrzeleniu” dla siebie opcji z jakichś powodów najatrakcyjniejszej („bo to mi się należy”) lub najbezpieczniejszej („żeby mnie nigdy nie zranił, nie zraniła”). Zawsze będzie ktoś, kto wyda się atrakcyjniejszy, a bolesne zranienia w bliskich relacjach – właśnie dlatego, że są bliskie – będą nieuniknione. Zbyt duża koncentracja na tym, co przede wszystkim dla mnie jest atrakcyjne lub bezpieczne zawęży myślenie o rzeczywistości relacji i samym partnerze, a tym samym utrudnia adekwatną ocenę sytuacji. Aby to myślenie urealnić, można choćby zapytać siebie, co takiego wartościowego ja mogę zaoferować partnerowi i naszej relacji teraz oraz na dalszych etapach

życia. Ujmując za Tolkienem sprawę bardziej całościowo, do wyboru trafnego (choć u progu wspólnej przygody życia należałoby mówić raczej o wyborze „słusznym” lub „dobrym”) mają zbliżyć „rozwaga [...], czyste serce i wierność woli” (2020, s. 76).

Rozwaga

Rozważny wybór zakłada, że decyzja o wspólnym życiu, podobnie jak o długoletniej budowie, poparta jest wstępnym rozeznaniem w zakresie posiadanych środków i planów. Czym ja dysponuję, czym jest moje chciane i niechciane dziedzictwo rodzinne (doświadczenia, wzorce, przekazy), które – czy tego chcę, czy nie – wniosę w nasz związek? Jak sobie konkretnie wyobrażam jego przyszłość? Jak bardzo nasze wkłady i wyobrażenia o przyszłości są podobne, w czym się różnią, a w czym się uzupełniają? Niepokoić powinny zwłaszcza wyobrażenia o wspólnej przyszłości wyraźnie oparte na antytezie relacji rodziców (aby nie powtórzyć ich modelu życia czy błędów) lub bezkrytycznym jej powieleniu (Morgan, 2019).

W pierwszym wariantcie istnieje niebezpieczeństwo nadmiernego polegania na dziedzictwie partnera z pominięciem własnego, w drugim zaś – pominięcie, a więc odrzucenie dziedzictwa partnera. Za sprawą sztywnych kalek rodzinnych lub antyrodzinnych możemy silnie idealizować drugą osobę ze szkodą dla poznania, kim ona naprawdę jest jako ktoś odrębny od naszych wyobrażeń. Z czasem okazuje się, że nasz towarzysz jest inny niż nasze pojęcie o nim, że „popełniliśmy błąd” i wówczas, równie silnie i niesłusznie, go dewaluujemy. W takiej sytuacji rozsądnym krokiem jest powstrzymanie się od pochopnych działań na rzecz bliższego przyjrzenia się sobie, relacjom z partnerem i stosunkom rodzinnym z pomocą kogoś z zewnątrz, np. psychoterapeuty. W efekcie stoję przed powtórny wyborem dotyczącym wspólnego życia dzięki bardziej realistycznemu postrzeganiu ważnych dla siebie więzi, w tym łączących mnie z partnerem, którego w pewnym sensie mam okazję poznać „na nowo”.

Czyste serce

Do tak angażującego i długoterminowego przedsięwzięcia, jakim jest wspólne życie, trzeba nie tylko twórczego zakorzenienia w dziedzictwie rodzinnym, względnie realistycznych planów, ale także – a może najpierw – serca. Trzeba uczuć, poruszenia wewnętrznego, zachwyty, dostrzeżenia w partnerze piękna, pragnienia połączenia się z nim. Pragnienie serca pozostawione samo sobie nie poniesie nas jednak daleko, gdyż szybko zaanektuje je „gorsza” część naszej kondycji ludzkiej. Nie jest tajemnicą, że każdy z nas ma w sobie skłonność do dobra i zła – jest zdolny zarazem do altruizmu i egoizmu, wielkoduszności i małostkowości, szlachetności i podłości.

Do tego, aby nie zejść na manowce, aby zmysłowość nie przekształciła się w chciwość (Lewis, 2020), podmiotowe traktowanie partnera w przedmiotowe, a piękno w brzydotę, potrzebne jest serce „czyste”, tzn. uczciwe. Uczciwość sama się nie rozwija, lecz wymaga – tak jak pozostałe szlachetne właściwości naszego jestestwa – podtrzymywania nawyku, cnoty, szukania prawdy o sobie, innych i świecie w rozmaitych kontekstach życiowych. Ów nawyk bierze się z wielokrotnie ponawianych decyzji o dążeniu do prawdy i nienunikania pytań: jak jest naprawdę?, co w danej sytuacji jest dobrem, a co złem? Próby unikania takich pytań sprzyjają nawykowemu stosowaniu psychologicznych mechanizmów zaprzeczania czy racjonalizacji, które zacierają zdolność do trafnego odczytywania rzeczywistości i odróżniania dobra od zła (Chlewiński, 1991). Zdolność ta ma kluczowe znaczenie przy wyborze partnera na całe życie.

Wierność woli

Bez fundamentalnej dla związku woli, a więc decyzji spędzenia ze sobą życia, niemożliwe byłoby dojrzwienie miłości, ale też jej osobiste poznawanie. Stąd ocena trafności tego wyboru paradoksalnie wymaga jego podjęcia i wielokrotnego ponawiania, zwłaszcza wtedy, gdy relacja z partnerem zaczyna stawiać przed nami wymagania: „Uczyniwszy na

wieki wybór, w każdej chwili wybierać muszę” (Liebert, 1930, s. 50). Wymagania te są niezbędne dla rozwoju relacji i rozwoju własnego. Co więcej, wierność wyborowi sama w sobie stanowi esencję miłości, więc to od niej w dużej mierze zależy, czy wybór partnera na całe życie okaże się trafny. Prawdopodobnie właśnie o tę pozornie pokrętną „logikę miłości” chodziło Tolkienowi, gdy pisał do syna, że „«prawdziwie bratnia dusza» to ta, za którą się wyszło” (2020, s. 75).

Wierność wyborowi nie ma nic wspólnego z „pustym zobowiązaniem”, które w etapowym modelu miłości według Bogdana Wojciszke (2019) miałyby być jej przedostatnią, poprzedzającą rozpad związku, fazą, następującą po stopniowym ustępowaniu namiętności i intymności. Model skonstruowany przez Wojciszke, wbrew sugestiom autora, opisuje rozwój miłości nieszczęśliwej, nie zaś typowej. Odpowiedzialne podejmowanie zobowiązań wobec partnera (a potem dzieci i całej rodziny) nie stanowi alternatywy dla umierającej namiętności, ale ją ożywia i przekształca w postać bardziej dojrzałą. Bianca P. Acevedo i Arthur Aron (2019) precyzują, że miłość zostaje wówczas pozbawiona charakteru obsesyjnego, wyzbyta z niepewności i niepokoju. Dojrzewanie miłości bardzo trafnie ujmuje kobieta z plemienia Kung na pustyni Kalahari w Botswanie: „Kiedy dwoje ludzi jest razem, na początku ich serca płoną, a ich namiętność jest wielka. Po jakimś czasie ogień przygasa – i tak już zostaje. Nadal się kochają, ale w inny sposób – taka miłość jest pełna ciepła i niezawodna” (za: Fisher, 2007, s. 151).

Literatura

- Acevedo, B.P., i Aron, A. (2019). Does a long-term relationship kill romantic love? *Review of General Psychology*, 13(1), 59–65.
- Chlewiński, Z. (1991). *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*. Poznań: „W Drodze”.
- Dobranowska, B. (2006). Postawy kobiet wobec rozwodu. *Państwo i Społeczeństwo*, 6(2), 93–104.
- Fisher, H. (2007). Popęd miłości – neutralny mechanizm doboru partnera. Przeł. A. Sosenko. W: R.J. Sternberg i K. Weiss (red.), *Nowa psychologia miłości* (s. 133–175). Taszów: Biblioteka Moderatora.

- Fisher, H. (2009). *Dlaczego on? Dlaczego ona?* Przeł. E. Jagła. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fuchs, T. (2006). Pamięć ciała i historia życia. Przeł. U. Schrader. W: Z. Rosińska (red.), *Pamięć w filozofii XX wieku* (s. 159–172). Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Goldenberg, H., i Goldenberg, I. (2006). *Terapia rodzin*. Przeł. M. Łuczak, M. Młynarz i K. Siemieniuk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kuligowski, W. (2004). *Miłość na Zachodzie. Historia antropologiczna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lewis, C.S. (2020). *Cztery miłości*. Przeł. P. Szymczak. Warszawa: Media Rodzina.
- Liebert, J. (1930). Jeździec. W: tegoż, *Gusła* (s. 50). Warszawa: Księgarnia F. Hoesicka.
- Lutosławski, W. (2011). *O muzyce. Pisma i wypowiedzi*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria i Towarzystwo im. Witolda Lutosławskiego.
- Morgan, M. (2019). *Stan umysłu pary. Psychoanalityczna terapia par*. Przeł. I. Magryta-Wojda. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Fundament.
- Pieper, J. (1975). *O miłości*. Przeł. I. Gano. Instytut Wydawniczy Pax.
- Piwińska, M. (1997). Miłość. W: J. Bachórz i A. Kowalczykowa (red.), *Słownik literatury polskiej XIX wieku* (s. 546–551). Wrocław: Ossolineum.
- Platon. (1988). *Uczta. Eutyfron. Obrona Sokratesa. Kriton. Fedon*. Przeł. W. Witwicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Skyenner, R., i Cleese, J. (2012). *Życie w rodzinie i przetrwać*. Przeł. A. Dodziuk. Warszawa: J. Santorski & Co.
- Tolkien, J.R.R. (2020). *Listy*. Przeł. A. Sylwanowicz. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Willi, J. (2014). *Związek dwojga. Psychoanaliza pary*. Przeł. M. Szewcow-Szewczyk. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Fundament.
- Wojciszke, B. (2019). *Psychologia miłości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wrochna, P. (2016). Intymność w stanie obłączenia. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio I, Philosophy and Sociology*, 51(2), 139–157.
- Zalewska, S.L. (2015). *Samotność i osamotnienie w doświadczeniach i narracjach małżeńskich*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

O AUTORZE:

dr Dariusz Kuncewicz – psycholog, ORCID 0000-0002-7298-0867,
KONTAKT: dariusz@kuncewicz.net

Przebaczenie i pojednanie

Przebaczenie jest decyzją ofiary, która postanawia zmienić swą postawę z wrogiej wobec krzywdziciela na uwzględniającą troskę o jego dobro ¶ Przyjęcie tej postawy może oznaczać podjęcie wysiłku, by winny poniósł konsekwencje swych czynów, włącznie z wymierzeniem kary, która nie może jednak być wyrazem zakamuflowanej zemsty ¶ Pierwszym beneficjentem decyzji o przebaczeniu jest zazwyczaj sama ofiara, która dzięki temu przezwycięża swe negatywne emocje.

SŁOWA KLUCZOWE: przebaczenie, pojednanie, skrusza, sprawiedliwość, krzywda.

Wprowadzenie

Krzywda jest zjawiskiem powszechnym. Doświadczamy jej w życiu codziennym ze strony obcych, dla których troska o nas nie jest podstawowym kryterium w podejmowaniu decyzji. Doświadczamy jej także ze strony osób najbliższych, które kochamy i które nas kochają. Kultura początków XXI wieku, zwana kulturą postmodernistyczną, stanowi podatny grunt dla działań, których skutkiem jest cierpienie

innych ludzi. Z jednej strony przenika ją przeświadczenie o względności prawdy, pozwalające usprawiedliwić każde nawet najbardziej egoistyczne działanie, z drugiej zaś – wizja człowieka jako bytu domagającego się zaspokajania swych licznych potrzeb w drodze do własnego szczęścia.

Przebaczenie jest postrzegane jako droga do przezwyciężenia kryzysu wywołanego krzywdą. Jego istotą jest rezygnacja z zemsty (Butler, 1827; Murphy, 1998), z potraktowania sprawcy w sposób podobny do tego, który stał się doświadczeniem ofiary. Jednak w powszechnym przekonaniu przebaczenie jest wyrazem czegoś więcej – to wyciągnięcie w stronę sprawcy dłoni w geście pojednania (Griswold, 2014). Przebaczenie bywa łączone z pojednaniem do tego stopnia, że deklaracja przebaczenia niepołączona z pojednaniem uważana jest za nieautentyczną.

Chociaż idea przebaczenia i pojednania ma zawsze pozytywne konotacje, a oba akty znajdują szczególne uznanie w opinii publicznej, to budzą one niepokój, zwłaszcza jeśli odnoszone są do zdarzeń, których wspomnienie wywołuje ból, nawet mimo upływu wielu lat od ich zaistnienia. Refleksja nad przebaczeniem i pojednaniem rodzi kolejne pytania i wątpliwości (Holmgren, 1993; Murphy, 2003; Horowski, 2019). Czy przebaczenie nie zostanie zrozumiane przez sprawcę jako przyzwolenie na kolejne działania powodujące brak szacunku dla drugiego człowieka? Czy jego skutkiem nie będzie wiktyimizacja (wejście w rolę ofiary) pokrzywdzonego, który i tak wiele już wycierpiał? Czy przebaczenie zobowiązuje do takiego zachowania, które sugeruje, że nic się nie stało? A co ze sprawiedliwością? Czy przebaczenie nie zostanie zrozumiane jako zignorowanie podstawowych norm obowiązujących w relacjach międzyludzkich? Ponadto, czy przebaczenie nie jest przejawem braku szacunku dla samego siebie? Trudno zatem nie zgodzić się, że brak przebaczenia w kontekście słabości ludzkiej natury wyznacza drogę do zerwania relacji międzyludzkich i cierpienia niejednokrotnie większego niż to, które wywołane zostało krzywdą, ale równocześnie bezkrytyczne podejście do tej decyzji wydaje się naiwne.

Podjmując refleksję nad przebaczeniem i pojednaniem, proponuję próbę zrozumienia tych zjawisk. Wiele emocji, uprzedzeń

i zdecydowanych postaw wobec nich uwarunkowanych jest brakiem precyzji w ich ujmowaniu (Garrard i McNaughton, 2003) oraz łączeniem z innymi zjawiskami, np. ułaskawieniem. W pierwszej części przedstawię decyzję o przebaczeniu w perspektywie innych działań, które mogą zostać podjęte w następstwie doświadczenia cierpienia. Od razu warto podkreślić, że wiąże się to z zajęciem określonego stanowiska w dyskusji nad naturą przebaczenia. Jedni chcą widzieć w nim proces przemiany ofiary przebiegający w sferze emocji, inni opowiadają się za ujęciem go jako rozumnej decyzji (Russell, 2020). Osobiście postrzegam przebaczenie jako rozumną decyzję. Wybór ten jest w gruncie rzeczy zajęciem takiego stanowiska w sporze antropologicznym, według którego wszelka zmiana w człowieku – także przeobrażenie postawy wobec krzywdziciela – znajduje źródło we władzach umysłowych, rozumie i woli. W kolejnych punktach podjęte zostaną kwestie relacji przebaczenia do skruchy wyrażonej przez sprawcę oraz związku przebaczenia ze sprawiedliwością. Na tej podstawie omówione zostaną motywy przebaczenia oraz zależność między przebaczeniem i pojednaniem.

Prowadzona refleksja ma charakter filozoficzny i w związku z tym przebaczenie traktowane jest jako decyzja, a nie jako proces. Innymi słowy, w analizie nie jest uwzględniana cała dynamika podejmowania decyzji o przebaczeniu, w której istotną rolę odgrywają uczucia. Takie spojrzenie jest przedmiotem refleksji psychologicznej (American Psychological Association, 2008; Zarzycka, 2016).

Przebaczenie a uniewinnienie, usprawiedliwienie i ułaskawienie

Terminy występujące w powyższym tytule są używane w języku potocznym zamiennie, co niestety wywołuje niemałe zamieszanie. Warto zatem podjąć próbę ich dookreślenia. Przyjrzymy się najpierw uniewinnieniu i usprawiedliwieniu, które znacząco różnią się od przebaczenia.

Kwestią podstawową w kontekście doświadczenia cierpienia jest stwierdzenie występowania winy. Nie dla każdego trudnego

doświadczenia możliwe jest znalezienie winnego, a jego typowanie przysparza kolejnych trudności. Uniewinnienie oznacza stwierdzenie, że osoba postrzegana jako odpowiedzialna za krzywdę konkretnego człowieka była obwiniana niesłusznie, ponieważ albo nie miała z danym wydarzeniem nic wspólnego, albo to, co wydarzyło się, nie było wywołane jej świadomą i wolną decyzją. Niejedna ofiara przeżywa wyrzuty sumienia w sytuacji, gdy okazuje się, że osoba obwiniana przez nią za doświadczenie cierpienia jest niewinna i *de facto* stała się ofiarą oskarżenia sformułowanego przez pokrzywdzonego. Usprawiedliwienie jest bliskie uniewinnieniu. Z jednej strony zakłada świadomość działania u sprawcy, z drugiej jednak pomaga zrozumieć motywy, które wpłynęły na podjęcie określonego działania. Oburzenie wywołane czynem jakiegoś człowieka bywa często łagodzone w następstwie poznania przyczyn podjęcia konkretnego działania, jak np. w przypadku oceny kradzieży żywności, której dokonano pod wpływem głodu.

Dużo większych problemów przysparza odróżnienie przebaczenia od ułaskawienia (Horowski, 2022). Obie decyzje podejmowane są w kontekście ewidentnej winy sprawcy i posiadają często identyczny przebieg. Warto jednak odróżnić je, ponieważ sprzeciw wobec przebaczenia w wielu przypadkach wynika z utożsamienia go z ułaskawieniem. Na co warto zwrócić uwagę?

Po pierwsze, osobą uprawnioną do przebaczenia jest ofiara, podczas gdy ułaskawienie jest decyzją podejmowaną przez osobę sprawującą władzę w danym obszarze i niejednokrotnie przynosi skutki w życiu wielu osób. Przebaczenie i ułaskawienie nie muszą się pokrywać. Prześiępca może zostać ułaskawiony przez prezydenta państwa, a równocześnie nie otrzymać przebaczenia od osób, które skrzywdził. Małżonka lub małżonek, dopuściwszy się zdrady, może otrzymać przebaczenie ze strony męża lub żony i w konsekwencji ma prawo powrotu do domu i życia rodzinnego, co stanowi wyraz ułaskawienia. Przebaczenie jest aktem indywidualnym, co oznacza, że nie wszyscy domownicy muszą go udzielić. Mimo ułaskawienia i przebaczenia ze strony współmałżonka, jedno z dzieci może nie podjąć takiej decyzji i nadal żywić żal do rodzica, który zdradzając, zlekceważył nie tylko relację małżeńską, ale także naruszył zaufanie potomstwa.

Po drugie, ułaskawienie może zostać porównane do „darowania długu”, ale ta analogia nie zawsze jest trafna. (Warmke, 2013; 2016). Ułaskawienie oznacza zwolnienie z konieczności ponoszenia konsekwencji danego czynu w postaci np. zwrotu zawłaszczonych dóbr lub odbycia kary więzienia. Przebaczenie jest zmianą postawy wobec sprawcy – z negatywnej na pozytywną, rezygnacją z zemsty i życzliwym odniesieniem się do tego człowieka, który wywołał cierpienie, ale – co interesujące – jako takie w wielu przypadkach oznacza domaganie się kary i sprawiedliwości. „Darowanie długu” może być przecież motywowane niechęcią do dalszego zajmowania się sprawą winowajcy i przyjęciem postawy obojętności wobec niego. Jeżeli zachowanie sprawcy uwarunkowane jest jego wadami moralnymi przynoszącymi negatywne skutki nie tylko w życiu ofiar, ale i samego działającego podmiotu, to „darowanie długu” może stać się wyrazem ukrytej zemsty, czyli przyzwolenia na to, aby sprawca nadal ponosił konsekwencje swego postępowania. W tego typu przypadkach o przebaczeniu można mówić tylko wówczas, gdy ofiara podejmuje próbę wywołania zmiany w zachowaniach sprawcy, nawet jeśli ta próba pociąga za sobą koszty w postaci poświęcenia czasu, podjęcia wysiłku, zaangażowania środków materialnych. Nie oznacza to, że przebaczenie nie może znaleźć wyrazu w „darowaniu długu”, jednak tego typu decyzja uzasadniona jest tylko wówczas, gdy sprawca rozumie wyrządzone przez siebie zło i zmienia swoją postawę. „Darowanie długu” staje się w tym przypadku wsparciem pozytywnej przemiany dokonującej się w człowieku, który wcześniej krzywdził innych (Horowski i Jeziorański, 2023).

Wskazana tutaj różnica może zostać wychwycona podczas analizy próśb, jakie wyrażane są przez sprawców. Prośba o przebaczenie bardzo często jest prośbą o ułaskawienie (Wach, 2016). Dzieje się tak wówczas, gdy za słowami „przebac mi” kryje się pragnienie uniknięcia konsekwencji popełnionego zła i prośba o zwolnienie z konieczności ponoszenia kary, której uciążliwość wydaje się nie do zniesienia. Taki sens można odkryć chociażby w słowach osób osadzonych w zakładach karnych. Autentyczna prośba o przebaczenie obejmuje przekonanie o wielkości popełnionego zła oraz wyraża gotowość do poniesienia kary. W swej istocie jest prośbą o nieprzekreślanie winowajcy jako człowieka

mimo zła wyrządzonego przez niego. Taką prośbę wypowiada np. marnotrawny syn z biblijnej przypowieści, gdy przyznaje, że skrzywdził ojca i nie jest godzien nazywać się jego synem, a równocześnie prosi, by nie był przekreślany jako człowiek i tak jak każdy inny mógł zostać najemnikiem w domu ojca (Łk 15, 11–32).

Warto zatem zauważyć, że istotą przebaczenia jest pragnienie dobra sprawcy, natomiast nie w każdym przypadku dążenie do tego dobra polega na „darowaniu długu”. W wielu sytuacjach przyjęcie postawy troski o dobro sprawcy oznacza podjęcie wysiłku, by poniósł on konsekwencje swych czynów, a nawet dążenie do wymierzenia kary, która nie może jednak stać się wyrazem zakamuflowanej zemsty (Horowski i Jeziorański, 2023). Niestety, w życiu codziennym przebaczenie bywa mylone z ulaskawieniem, co prowadzi do konfliktów sumienia doświadczanych przez ofiary, gdy wydaje im się, że przebaczenie wymaga od nich stwierdzenia: „Nie ma sprawy!”. W konsekwencji część ofiar ulaskawia sprawcę, który tym samym zyskuje przekonanie o bezkarności. Z kolei inne ofiary nie udzielają przebaczenia, obawiając się negatywnych skutków swych decyzji.

Przebaczenie a skrucha sprawcy

Dylematy sformułowane we wprowadzeniu do niniejszego tekstu prowadzą często do uznania za moralnie uzasadnioną decyzję, która określana jest jako przebaczenie warunkowe (Barnes, 2002; Murphy, 2003). Polega ono na tym, że przebaczenie udzielane jest po uprzednim wyrażeniu przez sprawcę skruchy w formie uznania zła, przeprosin, prośby o wybaczenie lub zadośćuczynienia. Jednak przebaczenie warunkowe tylko pozornie rozwiązuje dylematy związane z odpowiedzialnością na krzywdę. Wprawdzie wydaje się chronić pokrzywdzonego przed wiktyimizacją i stanowi wyraz troski o inne osoby, potencjalne ofiary, ale prowadzi do wykluczenia postawy troski o sprawcę i jego rozwój mimo niewyrażania przez niego skruchy. Owo wykluczenie może być szczególnie bolesne dla ofiar pozostających ze sprawcami w bliskich relacjach, np. rodzicielskich. Tymczasem w świetle tego

co zostało stwierdzone powyżej, ofiara może przyjąć wobec sprawcy pozytywną postawę, czyli przebaczyć mu, a równocześnie domagać się tego, by sprawca poniósł karę za swe czyny. Co więcej, ofiara może zaangażować swój czas, siły, środki, aby ta kara została wymierzona. Wynika stąd, że nie można ograniczać aktu przebaczenia jedynie do decyzji uwarunkowanej skruchą. Jak zatem skrucha może wpłynąć na podjęcie decyzji o przebaczeniu?

W refleksji nad przebaczeniem uwaga nazbyt często zostaje skoncentrowana na zmaganiu się ofiary z bolesnym dla niej doświadczeniem, natomiast zmarginalizowany zostaje cały społeczny i moralny kontekst krzywdy i przebaczenia. Tymczasem działanie naruszające dobro i godność drugiej osoby świadczy o poziomie rozwoju moralnego sprawcy (kwestię poziomu rozwoju osobowego pomijam), który ma znaczenie dla jego funkcjonowania w relacjach z otoczeniem. Analogicznie, podejmując decyzję o postawie wobec sprawcy, ofiara odnosi się nie tylko do pojedynczego czynu, ale także do poziomu rozwoju moralnego, na jakim sprawca się znajduje i który wyznacza sposób, w jaki traktuje innych ludzi (Horowski i Jeziorański, 2023). Należy także zauważyć, że pośrednio sprawca sam staje się ofiarą własnych zachowań, których skutkiem może być np. osłabienie lub zerwanie relacji międzyludzkich. W swej decyzji ofiara zmaga się zatem nie tylko z dylematami odnoszącymi się do swych doświadczeń, towarzyszących im emocji i potencjalnie znaczących dla jej życia skutków indywidualnych rozstrzygnięć, ale mierząc się z tymi dylematami, odnosi się także do dobra innych osób doświadczających konsekwencji jej wyboru. Decyzje ofiary ignorujące okoliczności krzywdy i sprowadzające przebaczenie do „darowania długu” (a tym samym sprowadzające refleksję nad przebaczeniem do kwestii wewnętrznych przeżyć ofiary) wydają się naiwne. Uwzględniając ten szerszy kontekst krzywdy i przebaczenia, wypada stwierdzić, że przebaczenie jest powiązane ze skruchą, którą należy postrzegać jako przejaw zmiany postawy sprawcy z takiej, która ignoruje dobro drugiej osoby na taką, w której to dobro jest uwzględniane.

W jakiej zatem relacji pozostają przebaczenie i skrucha? Czy przebaczenie powinno zostać poprzedzone skruchą? Czy skrucha stanowi

warunek przebaczenia? Wątpliwości odnoszące się do kwestii przebaczenia warunkowego dotyczą nie tylko powiązania przebaczenia ze skruchą, ale i uczynienia skruchy warunkiem przebaczenia. Skrucha jest istotna jako wyznacznik zmiany postawy sprawcy, o którą chodzi w działaniach wobec osób naruszających dobro i godność innych ludzi, jednak nie może być ona traktowana jako warunek przebaczenia. Skrucha stanowi cel przebaczenia. Pojawienie się u sprawcy skruchy przed podjęciem przez ofiarę decyzji o przebaczeniu w pewien sposób ułatwia i uzasadnia ten wybór oraz sprawia, że może on zostać wyrażony np. w „darowaniu długu”. Przykłady takich decyzji najłatwiej znaleźć w relacjach rodzinnych, gdy po krzywdzie wyrządzonej przez kogoś bliskiego dostrzegalna jest u sprawcy zmiana postawy, poszukiwanie kontaktu z ofiarą, próba zaznaczenia ważności ofiary w życiu sprawcy. Wówczas ofiary, dla których zerwanie relacji ze sprawcami jest dodatkowym źródłem cierpienia, podejmują decyzję o „darowaniu długu”. W wielu przypadkach skrucha nie pojawia się jednak u sprawców i to z różnych przyczyn. Uznanie skruchy za cel przebaczenia uzasadnia w tych sytuacjach decyzję o przebaczeniu podejmowaną mimo braku skruchy (Horowski, 2022). W tym kontekście przebaczenie, czyli przyjęcie życzliwej postawy wobec sprawcy, winno znaleźć wyraz w działaniach umożliwiających sprawcy zrozumienie wyrządzonego przez niego zła oraz tworzących punkt odniesienia do zmiany zachowania. Mimo że są to działania ukierunkowane na dobro sprawcy, jego przemianę warunkującą budowanie dobrych relacji z innymi ludźmi, to dla ofiar pozostających w bliskich relacjach ze sprawcami mogą być one bolesne. Niejednokrotnie wymagają zachowania dystansu wobec bliskiej osoby i umożliwienie poniesienia przez nią konsekwencji złego moralnie czynu. „Darowanie długu” w przypadku braku skruchy u sprawcy jest oczywiście możliwe, jednak nie stanowi *de facto* aktu przebaczenia, lecz staje się aktem ułaskawienia. W życie sprawcy oraz osób, z którymi tworzy relacje, taka decyzja nie wnosi wiele dobrego.

Przebaczenie jako wyraz sprawiedliwości

Kolejna wątpliwość związana z przebaczeniem dotyczy relacji między decyzją o jej podjęciu a sprawiedliwością. Jedną z konsekwencji krzywdy jest utrata przez sprawcę prawa do określonych dóbr, np. prawa do funkcjonowania w relacjach z ofiarą, prawa do życzliwego traktowania przez ofiarę. Refleksja nad decyzjami o przebaczeniu bardzo często prowadzi do stwierdzenia, że krzywdziciel otrzymuje coś, co mu się nie należy. Tego typu wnioski mogą zostać wyciągnięte chociażby w odniesieniu do sposobu potraktowania marnotrawnego syna przez jego ojca. Człowiek, który zabrał połowę majątku i ją stracił, zostaje przyjęty w rodzinnym domu, otrzymując status syna (Łk 15,11–32). Chyba każdy, kto czyta tę biblijną przypowieść po raz pierwszy, ma poczucie niesprawiedliwości i podziela oburzenie wyrażone przez starszego brata odmawiającego wejścia do domu, w którym panuje radość z powodu powrotu zaginionego dziecka. Myśląc o sprawiedliwości w kontekście tej sytuacji, warto jednak zauważyć, że może być ona realizowana z dwóch perspektyw, gdyż sprawiedliwość odnosi się do uprawnień danej jednostki. W przypowieści o marnotrawnym synu mowa o uprawnieniach dwóch osób – syna, który utracił prawo do bycia traktowanym jak syn oraz ojca, który nie stracił prawa do relacji z synem. Decyzja ojca, który przez szatę, sandały i pierścień przywraca powracającemu do domu dziecku synowską godność, okazuje się z tej perspektywy wyrazem sprawiedliwości. Ojciec bowiem ma prawo do relacji z synem.

W kontekst krzywdy wpisują się liczne dylematy odnoszące się do sprawiedliwości. Rozstrzygnięcie tych dylematów może okazać się niejednokrotnie trudne i bolesne dla ofiar, zwłaszcza jeśli uznają one uprawnienia różnych osób zaangażowanych bezpośrednio i pośrednio w historię stanowiące dla nich źródło cierpienia oraz dostrzegają konflikty wpisane w realizację uprawnień poszczególnych osób. Z tego typu dylematami mogą mierzyć się chociażby zdradzeni małżonkowie, którzy teoretycznie nie mają już żadnych zobowiązań wobec męża lub żony odpowiedzialnych za zniszczenie relacji małżeńskiej. W rzeczywistości jednak małżonek, który zawiódł zaufanie, odgrywa nadal

niedającą się zastąpić rolę w życiu dziecka. Funkcjonowanie i rozwój potomstwa w sferze emocjonalnej i duchowej uwarunkowane są przez to, jak rodzic, który opuścił dom, radzi sobie z nowymi wyzwaniami. W następstwie zdrady dziecko nie traci prawa do relacji z ojcem czy matką, a zdradzony małżonek, który teoretycznie nie ma żadnych zobowiązań wobec byłego męża lub żony, staje przed dylematem, czy go wspomóc w sytuacji życiowego kryzysu.

Z tego typu wyzwaniami mierzą się także ofiary krzywd dokonywanych na olbrzymią skalę i obejmujących całe plemiona, narody oraz wspólnoty religijne. Z jednej strony ich oprawcy zdają się tracić prawo do życzliwego traktowania. Z drugiej zaś – dzieci i wnuki, zarówno ofiar, jak i sprawców, nie tracą prawa do życia i rozwoju w pokoju, życzliwości i współpracy starszych pokoleń. Z tego typu dylematami musiały zmierzyć się ofiary ludobójstwa w Rwandzie, czarnoskórzy mieszkańcy RPA – ofiary apartheidu (Tutu, 1999), ofiary konfliktu w Irlandii Północnej (Ganiel i Yohanis, 2022) czy ci, którzy przeżyli drugą wojnę światową (Muszyński, 2016). Konsekwentna realizacja sprawiedliwości retributywnej, odnoszącej się wyłącznie do sprawców, a niezrozumiałej do końca dla ich dzieci i wnuków (i niesprawiedliwej, biorąc pod uwagę ich uprawnienia), mogła stać się jedynie punktem wyjścia do nakręcania spirali przemocy. Rozstrzygając niekiedy bardzo trudne dylematy, należy zatem również uwzględnić sprawiedliwość naprawczą i tranzycyjną (Inazu, 2009).

Uwzględnienie wspomnianych powyżej wymiarów sprawiedliwości nie oznacza oczywiście pobłażliwości dla sprawców. Przebaczenie nie może być wyrażone w stwierdzeniu, że nic się nie stało. Przebaczenie nie oznacza ułaskawienia. Dążenie do sprawiedliwości przez przebaczenie ma na celu dążenie do odbudowania wartościowego udziału sprawców zła w życiu rodzinnym, wspólnotowym, społecznym, tak aby mieli szansę na zaangażowanie w tworzenie tego, co wcześniej zlekceważyli i zniszczyli.

Przebaczenie jako troska o dobro innych

Prowadzona powyżej analiza wywołuje temat motywów, dla których decyzja o przebaczeniu mogłaby zostać podjęta. Pod pojęciem motywu nie należy szukać normy wyznaczającej granicę między działaniami pozytywnymi i negatywnymi. Człowiek nie działa dla norm, mimo że normy skłaniają do refleksji nad rozstrzygnięciami dylematów moralnych. Pod pojęciem motywu należy rozumieć dobro, które ofiara zauważa na horyzoncie, które pragnie osiągnąć, a co jest możliwe tylko dzięki decyzji o przebaczeniu. Ta decyzja nie „naprawia” przeszłości, której nie da się zmienić. Ona kształtuje przyszłość. Co może stać się punktem odniesienia dla decyzji o przebaczeniu? W pierwszym momencie uwaga zdaje się kierować w stronę sprawcy, bo przecież przebaczenie udzielane jest konkretnej osobie (Konstan, 2010). Jednak w wielu przypadkach nie o sprawcę chodzi.

Pierwszym beneficjentem analizowanej decyzji jest zazwyczaj sama ofiara. Celem jest nie tylko przezwyciężenie negatywnych emocji, które kumulują się w skrzywdzonym człowieku (Jaworski, 2016). Ofiary podejmują decyzję o przebaczeniu ze względu na dobro, którego pragną, np. ze względu na szansę odbudowania relacji z kimś, kogo kochają i za kim tęsknią (McCullough, Worthington i Rachal, 1997). Przykłady tego typu działań najłatwiej odnaleźć w rodzinach, gdzie decyzja o przebaczeniu staje się drogą do odbudowania relacji z kimś bliskim: rodzicem, dzieckiem, rodzeństwem (Horowski, 2022). Taki punkt odniesienia nie istnieje w przypadku innych osób, z którymi ofiara nie musi i nie chce utrzymywać relacji. Krzywda wywoływana przez nich – mimo że niejednokrotnie obiektywnie mniejsza – wyeliminowana bywa latami.

Krąg osób, którym udzielane jest przebaczenie, poszerzony zostaje o krzywdzicieli ważnych dla osób bliskich. Typowa sytuacja, w którą wpisana jest krzywda i przebaczenie motywowane troską o bliską osobę, powstaje w rodzinach zrekonstruowanych. Krzywda wyrządzona przez dziecko, a doświadczana przez osobę pojawiającą się na miejscu biologicznego ojca (rzadziej matki) i podejmującą na co dzień opiekę nad dzieckiem, znajduje często odpowiedź w przebaczeniu

motywowanym nie tyle pragnieniem dobra samego krzywdziciela, co pragnieniem dobra dla żony (ewentualnie męża) będącej jego biologicznym rodzicem.

Uświadomienie sobie różnorodnych powiązań między osobami doświadczającymi bezpośrednio i pośrednio skutków zarówno krzywdzących czynów, jak i decyzji o przebaczeniu (lub brakiem przebaczenia), każdorazowo staje się źródłem dylematu przeżywanego przez ofiary. Strata kogoś bliskiego wskutek zabójstwa wywołuje w sposób naturalny u krewnych ofiary pragnienie odwetu i skłania do przywołania prawa talionu wyrażonego w sentencji „oko za oko, ząb za ząb”. Jednak uświadomienie sobie relacji, w jakich zabójca pozostaje z własnymi dziećmi, które nie są odpowiedzialne za jego czyny, ale mogą ponieść ich konsekwencje, stawia w nowym świetle pytanie o to, w jaki sposób krzywdziciel winien zostać potraktowany.

Przebaczenie a pojednanie

Podsumowując prowadzoną dotychczas refleksję, warto wrócić do pytania o relację między przebaczeniem i pojednaniem, na które odpowiedź została już w zasadzie udzielona. Przebaczenie nie może być utożsamiane z pojednaniem, ponieważ bywa niekiedy udzielane osobie niewyrażającej skruchy i nadal stanowiącej zagrożenie zarówno dla ofiary, jak i dla innych osób. Brak pojednania może być także wykorzystany jako środek do wywołania skruchy u sprawcy, czyli *de facto* jako środek stanowiący wyraz przebaczenia zorientowanego na dobro sprawcy.

Równocześnie, przebaczenie i pojednanie są ze sobą ściśle powiązane. Ich relacja może zostać porównana do związku między przebaczeniem i skruchą uznaną za cel przebaczenia. Podobnie pojednanie może być rozumiane jako cel przebaczenia. Nie zawsze jednak ten cel zostaje osiągnięty. Przebaczenie zależy bowiem od ofiary, natomiast pojednanie wymaga tego, by obie strony pragnęły zbudowania relacji. Pojednanie potrzebuje obustronnej dojrzałości. Wracając do przypowieści o synu marnotrawnym, można zaryzykować stwierdzenie, że

stanowi ona dobry przykład tej zależności. Odejście syna z domu nie zdecydowało o zniszczeniu relacji między ojcem i synem. Ta relacja zanikała u syna już dużo wcześniej. Odejście z domu było jedynie wyrazem tego, że dom rodzicielski w danym momencie życia nie był przez syna ceniony. Zapewne można uznać, że ze strony ojca postawa miłości do syna, implikująca przebaczenie, przyjmowana była od samego początku. Do pojednania potrzebna była jednak dojrzałość syna – to on musiał tego chcieć, musiał dostrzec wartość przebywania w domu ojca. Ułaskawienie syna wcześniej nie miało sensu, ponieważ odszedłby ponownie. Historia ta kończy się szczęśliwie. Syn dojrzał i doszło do pojednania. Jednak w naszym codziennym życiu nie zawsze ten cel zostaje osiągnięty.

Literatura

- American Psychological Association. (2008). *Forgiveness. A sampling of research results*. Washington: Office of International Affairs.
- Barnes, L.P. (2002). Forgiveness, the moral law and education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(4), 529–544.
- Butler, J. (1827). *Fifteen sermons preached at the Rolls Chapel*. Cambridge: Hilliard and Brown; Boston: Hilliard, Gray, Little, and Wilkins.
- Ganiel, G., i Yohanis, J. (2022). Presbyterians, forgiveness, and dealing with the past in Northern Ireland: towards gracious remembering. *Religions*, 13(1), 41.
- Garrard, E., i McNaughton, D. (2003). In defence of unconditional forgiveness. *Proceedings of the Aristotelian Society. New Series*, 103(1), 39–60.
- Griswold, Ch.L. (2014). *Forgiveness: a philosophical exploration*. New York: Cambridge University Press.
- Holmgren, M.R. (1993). Forgiveness and the intrinsic value of persons. *American Philosophical Quarterly*, 30(4), 341–352.
- Horowski, J. (2019). Education for forgiveness in the context of developing prudence. *Ethics and Education*, 14(3), 316–332.
- Horowski, J. (2022). Harm, forgiveness and the subjectivity of the victim. *Philosophia*, 50(3), 1175–1188.

- Horowski, J., i Jeziorański, M. (2023). Forgiveness and its value from the perspective of educational relationship. *Journal of Beliefs & Values* (early view).
- Inazu, J.D. (2009). No future without (personal) forgiveness: reexamining the role of forgiveness in transitional justice. *Human Rights Review*, 10(3), 309–326.
- Jaworski, R. (2016). Przebaczenie w psychoterapii. *Paedagogia Christiana*, 38(2), 141–160.
- Konstan, D. (2010). *Before forgiveness. The origins of a moral idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCullough, M.E., Worthington, E.L., Jr, i Rachal, K.C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 321–336.
- Murphy, J. (1998). Forgiveness and mercy. In E. Craig (red.), *Routledge encyclopedia of philosophy* (t. 3, s. 697–701). London; New York: Routledge.
- Murphy, J.G. (2003). *Getting even, forgiveness and its limits*. New York: Oxford University Press.
- Muszyński, H.J. (2016). Przebaczenie i pojednanie pomiędzy Polakami i Niemcami jako dar i zadanie. W 50 lat po wymianie listów biskupów polskich i niemieckich. *Paedagogia Christiana*, 37(1), 139–162.
- Russell, L. (2020). The who, the what, and the how of forgiveness. *Philosophy Compass*, 15(3), e12656.
- Tutu, D. (1999). *No future without forgiveness*. London: Rider.
- Wach, T.J. (2016). Krzywda i przebaczenie w resocjalizacji i innych działaniach pomocowych. *Paedagogia Christiana*, 38(2), 221–241.
- Warmke, B. (2013). Two arguments against the punishment-forbearance account of forgiveness. *Philosophical Studies*, 165, 915–920.
- Warmke, B. (2016). The economic model of forgiveness. *Pacific Philosophical Quarterly*, 97(4), 570–589.
- Zarzycka, B. (2016). Psychologiczne koncepcje przebaczenia w relacjach międzyludzkich. *Paedagogia Christiana*, 37(1), 163–181.

O AUTORZE:

dr hab. Jarosław Horowski, prof. UMK – pedagog, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID 0000-0002-6412-1544,
KONTAKT: jarohor@umk.pl

Gdzie te dobre maniery?

To niestety również „zasługa” nas – rodziców. Wypadałoby się przejrzeć w tym lustrze.

Umiejętność zachowania się w różnych sytuacjach w zgodzie z normami przyjętymi w danej kulturze stanowi jedną z podstaw jej trwania. Bardziej lub mniej formalne reguły takiego zachowania obowiązywały od najdawniejszych czasów. Kultura osobista i ogłada towarzyska określane są często jako *savoir-vivre* (franc. znajomość życia, *savoir* – wiedzieć, *vivre* – żyć).

Każda generacja wyznaczała ramy dopuszczalnego zachowania, które po przekroczeniu pewnej granicy spotykało się z dezaprobatą, a nawet ostracyzmem. Na przykład w XVIII wieku baron Adolph von Knigge wydał dzieło *O obcowaniu z ludźmi*. Zapisane w niej sposoby postępowania stanowiły nie tylko kodeks dobrych manier, ale i studium ludzkich charakterów. Jak pisze Teresa Król, przestrzeganie reguł zachowania nie ma na celu uczynienie człowieka sztucznym, nienaturalnym i skrupowanym. Celem praktykowania dobrych manier jest kształtowanie osobowości. To po prostu sztuka życia.

Obecnie jesteśmy świadkami dużych zmian w stylu życia człowieka. Młodzi czerpią wiedzę o świecie z internetu. I to on jest dla nich wyznacznikiem właściwego zachowania. Nałogowo przeglądają media społecznościowe, które pokazują niekoniernie prawdziwy obraz rzeczywistości. Przekształceniu ulega model komunikacji międzyludzkiej. Głównym kanałem w tym zakresie stał się smartfon. Zanika praktyka wysyłania listów, a wielu młodych nie wie nawet, jak je pisać. Komunikacja musi być natychmiastowa, a więc zdarza się, że byle jaka, wyrażona skrótami i okraszona błędami językowymi.

Powyższe zjawisko należałoby rozpatrywać w kontekście globalizacji rozumianej jako ujednoclenie sposobu myślenia, zachowania czy spędzania czasu. Dominuje też poprawność polityczna, narzucana przez grupy nieliczne, ale wpływowe w świecie polityki, biznesu czy mass mediów. Mamy do czynienia z wielokulturalizmem jako nowym projektem ideologicznym. Tutaj wszystkie kultury są równoprawne. Nie tylko nie ma podziału na kulturę wysoką i niską. Niektórzy tę neutralność kulturową określają jako *culture blindness* – ślepotą kulturową. Jak pisze ks. Stanisław Kowalczyk, wraz z kryzysem dotychczasowej kultury, dochodzi do kryzysu wartości, co z kolei prowadzi do degradacji człowieka. Młodzieży proponuje się wolność niemalże nieograniczoną i wizję iluzorycznego szczęścia.

Dla młodych autorytetami są nie tyle osoby posiadające szeroką wiedzę i doświadczenie, a raczej ci, których wylansują media. Rodzice zajęci pracą zawodową i innymi obowiązkami mają niewiele czasu na wychowywanie dzieci, w tym na przekazywanie im zasad dobrego zachowania, co wynika także z zaufania do instytucji publicznych (m.in. szkoły), że ich należycie w tym zastępują. Rzeczywistość okazuje się często inna. W grupach kilkudziesięciosobowych nauczyciele nie są w stanie poświęcić każdemu dziecku wystarczająco dużo czasu, aby przekazać mu podstawy *savoir-vivre'u*.

Młodzi nierzadko spóźniają się na umówione spotkania, a przecież punktualność jest przejawem nie tylko kultury osobistej, ale i wyrazem szacunku do drugiej osoby. Charakterystyczne dla młodych osób są frywolne dowcipy, które zwłaszcza w towarzystwie są czymś niestosownym, podobnie jak używanie wulgaryzmów. Podróżując autobusem,

młodzi nie są skłonni ustąpić miejsca starszej osobie lub kobiecie w ciąży. Głośno rozmawiają przez telefon lub między sobą bez zwracania uwagi na to, czy innym to przypadkiem nie przeszkadza. Roszczą sobie prawo do zawłaszczania przestrzeni, np. poprzez zakładanie nóg na sąsiedni fotel.

Oдноśnie do ubioru, bywa że nie dostosowują go do okoliczności, w której mają się znaleźć. Nie wszędzie pasuje dres i obuwie sportowe. Powszechne jest noszenie czapki lub kaptura w pomieszczeniach. Taki styl bycia przenika także do sfery *sacrum*. Obiekty kultu religijnego są traktowane niekiedy jako miejsca, w których podziwia się architekturę i dzieła sztuki, czemu towarzyszą głośne rozmowy, używanie telefonu albo żucie gumy. Do tego dochodzi ubiór bliższy klimatowi plaży.

Powszechnym zachowaniem wśród młodych staje skracanie dystansu, np. poprzez natychmiastowe przechodzenie na „ty”. Tymczasem mówienie sobie po imieniu było dotąd zawsze oznaką bliskiej znajomości. Porządek propozycji mówienia po imieniu nie tylko był, ale nadal jest ściśle ustalony. Taką formę zażyłości najpierw proponuje kobieta, osoba starsza lub o wyższym statusie.

Określenie tego, co wypada robić, a czego nie, zależy coraz częściej od subiektywnej oceny młodego człowieka. Jest on przekonany, że skoro wszystko mu wolno, to także on sam wie najlepiej, jakie zachowanie jest właściwe. Kontestacja świata prowadzi do podważenia dotychczasowych norm obyczajowych. Tak więc obserwując część współczesnej młodzieży, dochodzimy do niepokojących wniosków. Z jednej strony zauważalny jest jej brak wiedzy, szacunku, tolerancji do czyjegoś światopoglądu, a z drugiej – brak dobrych manier. To niestety również „zasługa” nas – rodziców. Wypadałoby się przejrzeć w tym lustrze.

O AUTORZE:

dr Bogdan Więckiewicz, socjolog, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, ORCID 0000-0003-4605-8091,

KONTAKT: b.wieckiewicz@ibe.edu.pl

O potrzebie wdzięczności

Wdzięczność stanowi pewną odmianę miłości – przychylność lub łaskawość wobec tych, którzy uczynili nam jakieś dobro, choć wcale nie musieli tego uczynić ¶ Nauka bycia wdzięcznym to jeden z ważniejszych elementów wychowania ¶ Wdzięczności uczą ludzi młodych przede wszystkim rodzice.

SŁOWA KLUCZOWE: wdzięczność, dobro, relacje, rodzina, znajomi.

„Próbowałem tłumaczyć rodzicom, że życie to taki dziwny prezent. Na początku się je przecenia: sądzi się, że dostało się życie wieczne. Potem się go nie docenia, uważa się, że jest do chrzanu, za krótkie, chciałoby się niemal je odrzucić. W końcu kojarzy się, że to nie był prezent, ale jedynie pożyczka. I próbuje się na nie zasłużyć” – te słowa, które na dzień przed śmiercią wypowiada chory na białaczkę bohater książki *Oskar i pani Róża* autorstwa Érica-Emmanuela Schmitta (2011), są nie tylko celną diagnozą relacji człowieka do własnego życia, ale i nie wprost wypowiedzianą próbą ujęcia tego, czym jest wdzięczność. Metafora życia jako prezentu doskonale oddaje istotę wdzięczności. Dwunastoletni chłopak, który wie, że umiera, podczas ostatnich dni swego życia spędzonych na rozmowach z wolontariuszką ciocią Różą

uczy się tej wdzięczności. A przecież w jego przypadku o tę wdzięczność szczególnie trudno, bo jak być wdzięcznym, skoro jest się świadomym nadchodzącej wkrótce śmierci. Ten typ wdzięczności z pewnością dla wielu z nas jest trudny do zrozumienia, wydaje się niemożliwy do wcielenia w życie, choć wydaje się, że często bardziej wdzięczni umieją być właśnie ci, którzy zmagają się z poważnymi problemami, chorobami, dramataми.

Prawdziwa wdzięczność

Warto się zastanowić, na ile wdzięczność jest dziś poprawnie rozumiana i jak ją pojmować w zakresie kształtowania relacji społecznych, zwłaszcza wśród ludzi młodych. Czy już na poziomie języka nie mamy do czynienia z zacieraniami się znaczeń? Będąc *de facto* piękną cnotą chrześcijańską, wdzięczność w dość powszechnym odbiorze stała się współcześnie furtką, która pozwala załatwić różne sprawy. Nierzadko w rozmowach pada stwierdzenie „umiem się odwdzieczyć”, co jest równoznaczne z gratyfikacją finansową lub odpłatą w formie własnych znajomości, którą jesteśmy gotowi komuś ofiarować za to, że uczynił coś dla nas. To wdzięczność wykrzywiona, karykatura właściwie rozumianej wdzięczności. W książce Tadeusza Gadacza pt. *O bezprawiu i przyzwoitości. Wady i zalety moralne dla mądrych ludzi na trudne czasy* znajdziemy następujące wyjaśnienie znaczenia tej cnoty: „Wdzięczność jest pewną odmianą miłości – przychylnością, łaskawością wobec tych, którzy uczynili nam coś dobrego, a nie musieli wcale tego uczynić, którzy nie mając takiego obowiązku, bezinteresownie wyciągnęli do nas rękę, udzieliли pomocy”. I dalej: „By być wdzięcznym, nie wystarczy jednak po prostu pamiętać o dobroczyńcach; ważne jest, by pamiętać o nich wtedy, gdy nie możemy się już od nich niczego spodziewać” (Gadacz, 2020). Właściwie rozumiana wdzięczność zakłada pamięć o tym, że spotkało mnie od kogoś dobro. Istotne jest ponadto, że pamiętam o tym nie tylko wtedy, gdy mam do tej osoby jakiś interes.

Sztuka cieszenia się z drobiazgów

Żyjemy w czasach, w których ludzie mają problem z okazywaniem wdzięczności. Problem ten mają dorośli, młodzież, dzieci. Wdzięczność nie jest jakąś dyspozycją, z którą się rodzimy, ale uczymy się jej od rodziców, dalszych krewnych i pozostałych osób, które są dla nas przykładem. Nauka bycia wdzięcznym to jeden z ważniejszych elementów wychowania. Dlaczego ta nauka jest tak ważna? Na istotną rzecz zwraca w artykule *Sztuka wdzięczności* s. Dominika Steć, która podkreśla, że bycie wdzięcznym wyzwala nas z egoizmu oraz uczy umiejętności radości z małych rzeczy: „Wychowanie do wdzięczności jest jednocześnie wyzwaniem z egoizmu, z roszczeniowego podejścia do swego otoczenia. To wielka sztuka umieć się cieszyć nawet z drobiazgów, umieć przyjąć wszystko za dar” (2003). Dzięki wdzięczności stajemy się lepszymi osobami. Pożytku z jej praktykowania jest zdecydowanie więcej. Lepsze samopoczucie, mniej stresu, stabilniejsza psychika, większa satysfakcja z życia, łatwiejsze radzenie sobie z problemami to tylko niektóre korzyści psychologiczne. Wdzięczność przynosi też wymierne korzyści fizyczne w zakresie chociażby zdrowia somatycznego czy jakości snu. Wreszcie wdzięczność przyczynia się do poprawy relacji międzyludzkich. Osoby wdzięczne są często bardziej lubiane, mają silniejsze więzi z innymi ludźmi, ich związki są trwalsze i bardziej satysfakcjonujące. Ogółem, wdzięczność jawi się jako doskonały fundament budowania relacji społecznych.

Wdzięczności trzeba się uczyć

Na ile wdzięczności można się nauczyć? Odpowiedź wydaje się oczywista. Skoro jest ona uznawana za ważny element wychowania, to niewątpliwie można ją w sobie kształtować już od najmłodszych lat. Sposobów jest kilka. Najbardziej naturalnym jest nauka przez przykład, który dzieci i młodzież dostają od rodziców. Na popularności zyskuje ponadto tzw. praktykowanie wdzięczności. Jest to metoda adresowana do dorosłych, ale nic nie stoi na przeszkodzie, aby skorzystali z niej

ludzie młodzi. Jak realizować ją w praktyce? Można na przykład wysłać e-maila lub list do osoby, której chcielibyśmy okazać wdzięczność, albo na bieżąco zapisywać sobie, za co jesteśmy komuś wdzięczni. Dobre efekty przynosi także dziękowanie w myślach. Praktykowanie wdzięczności, poza oczywistymi korzyściami, niesie ze sobą pułapki. Jedną z nich psychologowie określają mianem toksycznej pozytywności, która polega na tym, że zaprzecza się rzeczywistości. Może to prowadzić do oszukiwania siebie, udawania, że jakichś problemów nie ma (Matacz, 2023).

Młodzież wobec wdzięczności

W 2018 roku przeprowadzono badania wśród uczniów krakowskich szkół ponadgminajnych na temat ich postawy wobec wdzięczności w kontekście wychowania w rodzinie. Płynię z nich kilka wniosków. Otóż ludzi młodych wdzięczności uczą przede wszystkim rodzice. Takiej odpowiedzi udzieliła ponad połowa pytanym. Ciekawe, że co piąty z nich stwierdził, że uczy jej głównie matka, a tylko 3 proc. wskazało na ojca. Z kolei na dziadków – 5 proc., a na znajomych – 7 proc. Jeśli chodzi o sposób uczenia wdzięczności, co drugi badany wskazał na rolę przykładu. W dalszej kolejności ankietowani wymieniali tłumaczenie i przypominanie. Nie jest zaskoczeniem, że młodzież najczęściej doświadcza wdzięczności w rodzinie i wśród znajomych, a rzadziej – w szkole czy mediach społecznościowych. Badanie wykazało też związek między doświadczeniem wdzięczności a jej okazywaniem. Im częściej młody człowiek doświadcza wdzięczności, tym częściej sam ją okazuje. Wyniki badania potwierdzają więc, że wychowanie w rodzinie ma znaczenie dla rozwoju wdzięczności w młodym pokoleniu (Godawa, Gurba i Rzewucka, 2019).

Na pytanie, czy warto być wdzięcznym, z pewnością większość odpowiedziałaby twierdząco. Bycie wdzięcznym, jak już wspomnieliśmy, przynosi bowiem wiele korzyści dla tego, kto ją okazuje. Praca nad byciem wdzięcznym sprawia, że wyzbywamy się z egoizmu i stajemy się lepszymi ludźmi. Wdzięczność jest cnotą, której uczymy się

przez całe życie, choć szczególnym czasem jest okres dziecięcy i nastoletni, kiedy ludzie młodzi wdzięczności uczą się przede wszystkim od rodziców. „Wdzięczność jest pieczęcią miłości”, czyli ten, kto naprawdę kocha, jest wdzięczny. Wdzięczność jako cnota, właściwie kształtowana i pojmowana, staje się doskonałym fundamentem budowania relacji społecznych, zwłaszcza wśród ludzi młodych. Stoi bowiem na straży relacji opartych na prawdziwości i szczeroci, które pozbawione ułudy i zakłamania pozwalają być sobą, a z drugiej strony cieszyć się szacunkiem, lojalnością i oddaniem szerokiego kręgu bliskich sobie osób.

Literatura

- Gadacz, T. (2020). *O bezprawiu i przyzwoitości. Wady i zalety moralne dla mądrych ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Nieoczywiste.
- Godawa, G., Gurba, E., i Rzewucka, P. (2019). Młodzież „Pokolenia Z” wobec wdzięczności w kontekście wychowania w rodzinie. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(4), 19–29.
- Matacz, M. (2023). *Dobre strony i pułapki praktykowania wdzięczności*. Pobrano z <https://zdrowie.pap.pl/psyche/dobre-strony-i-pulapki-praktykowania-wdzieczności>.
- Schmitt, É.E. (2011). *Oskar i pani Róża*. Przeł. B. Grzegorzewska. Warszawa: „Znak”.
- Steć, D. (2003). Sztuka wdzięczności. *Czas Miłosierdzia*, 7(159). Pobrano z <https://archibial.pl/czas/nr159/artykuly.php>.

O AUTORZE:

Leszek Galarowicz – filozof i filolog, pisarz i publicysta

Przesłanki dla praktyki wychowawczej

01

Sprawiedliwość jest uniwersalną zasadą ludzkiej moralności, ta zaś opiera się na podstawowej potrzebie życia społecznego człowieka. Każdy z nas wymaga od innych sprawiedliwości dla siebie **i jest świadom, że również im jest winien sprawiedliwość.**

02

Przynależność do grupy i zaangażowanie w sprawy innych osób stanowi istotny wyznacznik dobrostanu psychicznego. U jednostek izolujących się od wspólnoty wzrasta ryzyko wystąpienia stanów lękowych, nawet depresyjnych, co wiąże się z deficytem otrzymywanego wsparcia emocjonalnego i brakiem grupy odniesienia.

03

Tworzenie się i rozpad związków rówieśniczych nie jest niczym niezwykłym. Z biegiem lat wiele relacji podlega weryfikacji, przemianom, umocnieniu bądź rozpadowi i jest to naturalna część ludzkiego życia, jednak odrzucenie rówieśnicze niesie ze sobą szereg negatywnych następstw.

04 **Przyjaźń i miłość wymagają podtrzymywania**, co związane jest z koniecznością dużego wysiłku ze strony partnerów i silnego zaangażowania. Jednak oba rodzaje relacji są tak cenne, że warto się na to zdobyć.

05 **Problem albo paradoks tajemnicy miłości** polega na tym, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co we mnie, w moim partnerze, dzięki naszej relacji faktycznie dojdzie do głosu, ani w jakim kierunku się ona rozwinie, dopóki nie zaryzykujemy wzajemnego wyboru na całe życie.

06 Przebaczenie i pojednanie są ze sobą ściśle powiązane. Nie zawsze jednak pojednanie jest możliwe, bowiem potrzebuje ono obustronnej dojrzałości. Przebaczenie zależy od ofiary, natomiast pojednanie **wymaga tego, by obie strony pragnęły zbudowania relacji**.

07 Kompetencje społeczne są ważnym wyznacznikiem **efektywnego funkcjonowania człowieka w sytuacjach życiowych**. Od poczucia skuteczności własnych działań będzie zależała jego umiejętność zdobywania kolejnych kompetencji oraz ich doskonalenie.

08 Podstawowy i niestety powszechny błąd, jaki popełniamy **w sztuce przyjmowania drugiego człowieka**, polega nie tylko na tym, że to my oczekujemy od innych szczególnego traktowania, nie mając dla nich, w zamian, zbyt wiele do zaoferowania, ale również na tym, że sztukę przyjmowania drugiego człowieka uważamy za rzecz prostą, prozaiczną, wręcz oczywistą i niewymagającą trudu.

09 Praktykowany codziennie „trening wdzięczności” pozwala **doceniać nawet trudne sytuacje i wyciągać z nich naukę**. W ramach takiego

treningu istnieje wiele ćwiczeń samodoskonalących. Jednym z nich jest prowadzenie dziennika, w którym codziennie wpisujemy rzeczy, za które jesteśmy wdzięczni sobie i innym.

10

W praktykowaniu współczucia przydatna jest koncentracja na drugiej osobie przy powstrzymaniu się od pochopnej oceny. Umiejętne współczucie implikuje pewien poziom tolerancji na stres, która oznacza zdolność do akceptowania trudnych emocji w sobie w konfrontacji z czymś cierpieniem bez poczucia, że jest się nim przytłoczonym.

11

Więzi pielęgnowane w rodzinie nie dadzą się tak łatwo zrelatywizować, raczej mogą sprzyjać modelowaniu prawidłowych wzorów relacji na kolejne pokolenia. Rozsądne korzystanie z nowych technologii posiada szereg zalet, łącznie z **więziotwórczymi możliwościami pozwalającymi na nawiązywanie bądź podtrzymywanie relacji.**

12

Dorośle dzieci muszą zdawać sobie sprawę z faktu, że nie są już zobowiązane do posłuszeństwa rodzicom, choć dobrze jest, gdy słuchają ich rad, korzystając z ich mądrości życiowej i doświadczenia. Sposób, w jaki dziecko opuszcza rodziców, by założyć własną rodzinę, jest weryfikacją wzajemnych więzi, a jednocześnie **sprawdzianem solidności otrzymanego wychowania.**



Problem dehermetyzacji więzi międzyludzkich

- Umiejętność przyjmowania drugiej osoby
- O oddawaniu tego, co komuś się słusznie należy
- Młodzi społecznie zaangażowani
- Bóg wie, co tam się dzieje
- Potrzeba słuchania i bycia wysłuchanym
- Rola informacji zwrotnej
- O komunikacji

opartej na kontekście

- Gdy drugi myśli inaczej
- Śmiechem poprawiać obyczaje
- Ku dojrzałości społecznej
- Na drodze do usamodzielnienia
- Okazywanie współczucia
- Problem odrzucenia rówieśniczego
- Relacje i więzi versus potrzask kolektywizmu
- Budowanie i podtrzymywanie relacji w bliskich związkach
- O przyjaźni
- W poszukiwaniu „drugiej połowy”
- Przebaczenie i pojednanie
- Gdzie te dobre maniere?
- O potrzebie wdzięczności
- Przesłanki dla praktyki wychowawczej

Okres adolescencji wiąże się z separacją od rodziców. Nie oznacza ona odcięcia się od nich, lecz głęboką przemianę dotychczasowej relacji, która służy uzyskaniu autonomii i niezależności. Naznaczone jest to dylematem bliskości do rodzica i jednoczesnym oddalaniem się od niego – młody człowiek z jednej strony potrzebuje tej relacji, z drugiej zaś artykułuje wyraźnie swe potrzeby. Kluczowym elementem tego etapu rozwoju jest zawiązywanie relacji pozarodzinnych. Współpraca, rozwiązywanie konfliktów, komunikacja to niektóre z umiejętności, które są wprawdzie bardzo ważne tu i teraz, ale okażą się takimi również w życiu dorosłym.

ZE SŁOWA WSTĘPNEGO

ISBN 978-83-67385-56-5 / E-BOOK ISBN 978-83-67385-59-6

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH



NAUKA DLA
SPOŁECZEŃSTWA



pobierz
plik
książki

