



10/2011 (20)

Bożena Czerska

Uniwersytet Jagielloński
Instytut Pedagogiki

Dojrzewanie jako zmiana i autokreacja. Potrzeby wspomagane – kompetencje wspierającego

STRESZCZENIE

Kompetencje komunikacyjne pedagoga/wychowawcy/opiekuna decydują o sposobie budowania relacji z podopiecznymi. Właściwa atmosfera współpracy będąca wynikiem posiadania odpowiednich umiejętności interpersonalnych, w tym komunikacyjnych, decyduje o możliwości wspierania rozwoju wychowanków. Braki w tym zakresie powodują duże zagrożenie dla intelektualnego i emocjonalnego wzrostu dzieci i młodzieży, w skrajnych przypadkach powodując ich zniewolenie. Komunikacyjny charakter pracy pedagoga pociąga za sobą określone konsekwencje dla sposobu kształcenia studentów przygotowujących się do tego zawodu. Kształcenia, które niezależnie od przyjętej ogólnej koncepcji, zawsze pozostaje procesem. Jego efekty uzależnione są od wzajemnych czynności studentów i nauczycieli akademickich oraz całego szeregu uwarunkowań. Jednym z ważniejszych uwarunkowań po stronie studentów jest wewnętrzny obraz świata (będący wynikiem ich dotychczasowych osobistych przeżyć i doświadczeń), z jakim młodzież przychodzi na studia pedagogiczne. Jeśli jest zaburzony, utrudnia „stawanie się” pedagogiem, uniemożliwiając proces dojrzewania do tej roli i własną autokreację. Autorka, czyniąc doświadczenie punktem wyjścia, stara się pokazać złożoność procesów adaptacyjnych do roli pedagoga. Zwraca uwagę na znaczenie wewnątrzrodzinnych relacji interpersonalnych dla sposobu funkcjonowania w roli studenta i radzenia sobie z przechodzeniem kryzysu adolescencji i wczesnej dorosłości przypadającego właśnie na okres studiów. Podejmując je, studenci są właśnie, w aktualnym momencie swojego życia, tymi, którzy muszą się uporać z całą różnorodnością swoich wczesno- i późnodziecięcych i młodzieńczych doświadczeń nie tylko dla siebie, ale także dla innych, jeśli w swojej późniejszej pedagogicznej pracy chcą świadomie wspierać rozwój swoich podopiecznych. Parafrazując słowa Gandhiego, można powiedzieć, że chcąc zmieniać świat i innych, sami muszą stać się zmianą. O tym u progu studiów jeszcze nie wiedzą.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – KOMPETENCJA, KOMPETENCJA KOMUNIKACYJNA

SUMMARY

Adolescence as Change and Self-Creation. The Needs of the Supported – the Competences of the Supporting

Communicative competence of pedagogues/teachers/tutors determines the ways of building relations with their charges. Appropriate atmosphere of cooperation being the result of exhibiting certain interpersonal skills, including the communicative determines the possibility to support the development of people in care. Lacks within this scope pose major threat to the intellectual and emotional growth of children and youth, in extreme cases leading to enslavement. The communicative character of pedagogue's work involves specific consequences for the mode of student training for this profession. Training which, regardless of the general concept adopted, always remains a process. Its effects depend on the mutual activities of students and academic teachers as well as a number of determinants. On the part of the students, one of the most significant ones is the internal image of the world (the results of their personal experiences) that young people begin their studies with. If disturbed, it hinders "becoming" a pedagogue preventing them from maturing to this role and their own self-creation. Making *experience* a point of departure, the author attempts to present the complexity of the processes of adaptation to the role of a pedagogue. She draws attention to the significance of interpersonal relations with the family for the role of a student and dealing with going through the crisis of adolescence and early adulthood falling exactly on the period of studies. Undertaking them, the students are exactly at that moment of their lives the ones who need to cope with a wide range of their early, late childhood and youthful experiences not only for them, but also for others, if – in their later pedagogical work – they want to consciously support the development of their charges. Paraphrasing Gandhi's words, one can say that aspiring to change the world and others, they need to become a change themselves. They know nothing about it on the threshold of their studies.

→ **KEYWORDS** – COMPETENCE, COMMUNICATIVE COMPETENCE

Sami musimy stać się zmianą, do której dążymy w świecie.
Gandhi

Zamiast wprowadzenia

Jest zwykły, listopadowy, owiany mgłą wczesny poranek. Siódma rano. Siedzę w kręgu z kilkunastoma młodymi osobami. To studenci pierwszego roku studiów pedagogicznych na kolejnych zajęciach z przedmiotu o nazwie „Komunikacja

interpersonalna”. Mają po około 19 lat. Są na przełomie, zgodnie z teorią Erika Eriksona, okresu adolescencji i wczesnej dorosłości. Zanim jednak przekroczą kolejny próg dojrzewania, poradzą sobie z kryzysem rozwojowym, dokonają zmiany i podejmą próbę świadomej autokreacji, czeka ich niezwykła i trudna przygoda, jaką jest czas studiowania. Jaki on będzie? Czy wszystkim siedzącym w kręgu będzie też dany?

Przypominamy sobie doświadczenia z poprzedniego spotkania. Szukamy dlań uzasadnień teoretycznych po to, by za chwilę znowu przejść do pracy aktywnej opartej na doświadczaniu „tu i teraz”. Studenci wykonują pracę w parach, wchodzą w role rodzica i dziecka, wypowiadają do siebie określone zdania, dzielą się emocjami i refleksjami przezeń wywołanymi, potem łączą się w podgrupy i dalej pracują zgodnie z podanym zadaniem. Szukamy możliwości zamiany destruktywnych, raniących komunikatów typu „Ty” wypowiedzianych przez rodziców (dorosłych) do dzieci (podopiecznych) na konstruktywne, wspierające informacje zwrotne budowane w oparciu o komunikaty typu „Ja”. Przecież moi studenci właśnie są, w aktualnym momencie swojego życia, tymi, którzy muszą się uporać z całą różnorodnością swoich wczesno- i późnodziecięcych i młodzieńczych doświadczeń nie tylko dla siebie, ale także dla innych, jeśli w swojej późniejszej pedagogicznej pracy chcą świadomie wspierać rozwój swoich podopiecznych. O tym jeszcze nie wiedzą, pewnie też nawet nie przeczuwają. Jak sobie z tym poradzą?

Przyglądam się im, czasem coś podpowiadam, chodząc pomiędzy pracującymi. Pracy tej towarzyszy różnorodność zachowań. Moją uwagę przykuwa szczególnie jedna młoda dziewczyna. Widzę narastające u niej napięcie ze wszystkimi zewnętrznymi jego objawami. Słyszę jej zdenerwowany głos, bardziej tembr głosu i rwące się tempo mówienia niż wypowiedane słowa, kątem oka dostrzegam, jak niemal wyłamuje sobie palce, jej ciało wykonuje jednostajne ruchy w przód i w tył, w przód i w tył. Jest aktywna tylko do momentu pracy w parze. Po połączeniu się z drugą parą w czwórki milknie. Milczy też, kiedy wszyscy ponownie zasiadamy w kręgu i rozpoczynamy omawianie doświadczenia w parach i grupach. Nic nie notuje, nawet wówczas, kiedy podaję, co trzeba przeczytać z literatury przedmiotu, żeby dopełnić obraz doświadczenia. Milczy do końca zajęć, na wypieki na twarzy, zaciśnięte pięści, rzuca nerwowe spojrzenia to na mnie, na grupę, to na wierzącą w dywanie

dziurę własną piętę, nie ma z nią kontaktu. Mam wrażenie, że jest w dwóch przestrzeniach, tu z nami na zajęciach i równocześnie gdzieś, kiedyś. Jej ciało rozpaczliwie coś krzyczy. Co?

Zajęcia dobiegają końca. Studenci wychodzą, odwrócona tyłem do wyjścia zbieram pomoce i nagle słyszę za plecami: „Muszę pani coś powiedzieć”. Odwracam się, przede mną Anasztazja¹, studentka, o której pisałam.

Nie dam rady, muszę zrezygnować ze studiów. To dopiero początek roku akademickiego, a ja już nie mogę spać i ciągle się boję. Nie przystąpię do egzaminów. Nie poradzę sobie, nie mogę się uczyć, w grupie jestem najgorsza. Dla mnie nie ma już żadnej szansy

– wyrzuca z siebie wartki potok słów. Widzę, jak jej ciało drży, w oczach ma łzy. Sytuacja jest trudna, mam tylko pięć minut przed spotkaniem z następną grupą. Odpowiadam pytająco: „Zrezygnować możesz zawsze, tylko dlaczego właśnie teraz? Czy możesz jeszcze dać sobie trochę czasu na podjęcie decyzji? Zanim ją podejmiesz, to zamiast zadanej dziś pracy domowej przeczytaj...” (podaję autora i tytuł książki o potędze przekonania o sobie i sile afirmacji oraz dodaję, że nie będzie musiała referować tego na forum grupy). Jej szeroko rozwarte oczy i poszerzone źrenice uświadamiają mi, że nie zapamięta ani autora, ani tytułu, nawet jeśli jeszcze raz go powtórzę, więc dodaję: „Napisz do mnie maila, prześlę ci tytuł książki i autora, pomyślę też, co jeszcze możemy razem zrobić”. Uśmiecha się: „Tak, tak, napiszę, przepraszam” odpowiada, zakręcając własnym ciałem więcej kółek niż potrzeba, żeby wyjść z sali i znowu przeproszając, speszona niezręcznością i niemocą panowania nad własnymi ruchami, wychodzi, dodatkowo potykając się o framugę drzwi i ponownie przeproszając. Czy napisze do mnie? Czy przyjdzie na kolejne zajęcia?

Według wspomnianej powyżej psychospołecznej teorii rozwoju E. Eriksona² rozwój realizuje się poprzez pracę nad porzuceniem tego, co było, przechodzenie przez swoisty kryzys zmiany, by być wolnym, gotowym i otwartym na przyjęcie przyszłości. To

¹ Imię studentki zostało zmienione.

² Por. R. Vasta, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2004.

akt, wiele aktów autokreacji. Dzieje się to w kolejnych etapach życia od niemowlęctwa (ku wzrastaniu) do późnej dorosłości (ku odchodzeniu). Nieprzewidywalność, immanentnie wpisana w proces życia, nie pozwala na wyeliminowanie możliwości konfrontacji z czymś, co w subiektywnym odbiorze jednostki zostanie zinterpretowane jako zagrażające i przerastające jej możliwości adaptacyjne. Bywa, że obiektywnie patrząc na wydarzenia z przeszłości młodego człowieka i jego aktualny sposób funkcjonowania, namacalnie widać, że miniony czas pozostawił wiele niezagojonych ran. Widoczne jest również, że potrzebuje on pomocy, że sam nie jest w stanie poradzić sobie z danym mu doświadczeniem.

Jakość wzrastania, sposoby podejmowania decyzji i możliwość przekroczenia kolejnych etapów rozwoju uwarunkowane są wieloma czynnikami, które wpływają na pozytywne lub negatywne rozwiązania poszczególnych kryzysów w rozwoju człowieka. W tej drodze życia czasem szczególnym jest okres dojrzewania (adolescencji), który ma doprowadzić do odpowiedzi na pytania o tożsamość, „kim jestem?” i „kim mogę być?” warunkując tym samym konstruktywne wejście w nowe role wczesnej dorosłości wraz ze zdolnością do miłości i bez utraty poczucia własnej tożsamości. Na sposób przeżywania tego okresu składa się oczywiście ogrom wczesnodziecięcych i dziecięcych doświadczeń wyniesionych z kontaktów wewnątrz środowiska rodzinnego, w tym głównie z osobami znaczącymi, zazwyczaj rodzicami, oraz zewnętrznego środowiska edukacyjnego, w tym głównie z wychowawcami i nauczycielami. Przełom późnej adolescencji i wczesnej dorosłości przypada właśnie na czas studiów (w tym przypadku pedagogicznych), w trakcie których student wspierany wiedzą i doświadczeniem nauczyciela akademickiego w wyniku własnej pracy powinien osiągnąć taki poziom w rozwoju własnym, który pozwoli mu, po ich ukończeniu, stać się kompetentnie wspierającym rozwój innych. Co może mu w tym przeszkodzić?

Odwołując się do teorii poznawczo-rozwojowej Jeana Piageta³, możemy powiedzieć, że schemat poznawczy zawierający wiedzę uogólnioną i wyabstrahowaną z konkretnych

³ Por. E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006 oraz A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.

doświadczeń osoby, która w okresie przed przełomem etapu dojrzewania i dorosłości doświadczyła różnych traumatycznych przeżyć, musi być specyficzny i utrudniający pozostawanie w stanie równowagi, ponieważ zarówno procesy akomodacji⁴, jak i asymilacji⁵ warunkujące osiągnięcie stanu adaptacji pozostają zaburzone. Za ocenę realności osiągania celów odpowiedzialna jest zdolność człowieka do rozumowania, analizowania zbieranych informacji, syntetyzowania danych i na ich podstawie podejmowania decyzji o wszczęciu lub zaniechaniu działań mogących doprowadzić do celu. Jak do tego dochodzi?

Posługując się teorią stosunków społecznych opisaną w Analizie Transakcyjnej (AT) Erica Berne'a⁶, można powiedzieć, że dzieje się to w strukturze „ego”, zwanej poziomem Dorosłego⁷, bez udziału normatywnego i powinnościowego Rodzica⁸ oraz uczuć i emocjonalności Dziecka⁹, o ile osoba podejmująca decyzję ma aktualnie dostęp do poziomu własnego Dorosłego. Tylko Dorosły jest w stanie realizować cele oparte na przesłankach mających potwierdzenie w rzeczywistości. Dorosły jest też niezbędny do przetrwania, tworząc swoistego rodzaju pomost pomiędzy Rodzicem a Dzieckiem i pełniąc wobec nich funkcje regulujące. Wewnętrzny Rodzic w strukturze „ego” każdego z nas z jednej strony pozwala na skuteczne wypełnianie roli rodzica wobec własnych dzieci/wychowanków/podopiecznych, ucząc

⁴ Akomodacja – proces polegający na dostosowaniu struktur wewnętrznych do struktur asymilowanych, w wyniku czego dochodzi do ich przekształceń lub utworzenia nowych struktur poznawczych w celu lepszego dopasowania się do środowiska.

⁵ Asymilacja – włączanie doświadczeń zewnętrznych do już ukształtowanych struktur poznawczych i dopasowanie ich do istniejącego schematu.

⁶ Por. E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2005.

⁷ Por. tamże, s. 17 (bycie w stanie Dorosłego oznacza dokonywanie autonomicznej i obiektywnej oceny sytuacji i wyrażanie tych refleksji albo problemów, które osoba spostrzega, czy też wniosków, do których doszła samodzielnie i w sposób bezstronny).

⁸ Por. tamże (bycie w stanie Rodzica oznacza taki stan psychiczny, w jakim często bywało któreś z rodziców osoby, albo zastępujący ich opiekun, i reagowanie podobnie do niego, z tą samą postawą, gestami, słownictwem oraz ekspresją uczuć).

⁹ Por. tamże (bycie w stanie Dziecka oznacza, że sposób i intencje wyrażanej reakcji są takie same jak wtedy, kiedy osoba była małym chłopcem lub małą dziewczynką).

zasad i norm postępowania, z drugiej zaś strony uczy pełnienia roli opiekuna i sposobów ujawniania uczuć oraz emocji wobec siebie i innych. W Dziecku tkwi intuicja, zdolność spontanicznego reagowania na wydarzenia, energia i radość oraz niemal nieograniczone możliwości twórczego działania. To, w jaki sposób rozwijała się struktura osobowości każdego z naszych studentów w rozumieniu AT oraz w jakiej mierze jako dorośli będą oni funkcjonować stabilnie, w znacznym stopniu jest uzależnione od poczucia bezpieczeństwa psychicznego i emocjonalnego, jakiego doświadczyli w dzieciństwie. Poczucie przynależności do rodziny, sposoby akceptacji, jaką obdarzały ich osoby znaczące, oraz typy więzi¹⁰, jakie w rodzinie zostały wytworzone mają w tym niebagatelny udział. Ponad wszelką wątpliwość ustalono rolę urazów środowiskowych jako przyczyn powstawania nerwic i różnego rodzaju zaburzeń. Zgodnie z teorią przywiązania Johna Bowlby'ego¹¹ długofalowe efekty traumatycznych wczesnych doświadczeń mogą ujawnić się w starszym dzieciństwie lub w okresie adolescencji w formie zaburzeń emocjonalnych lub zachowań przestępczych, a po wejściu w wiek dojrzały w formie różnorodnych zaburzeń psychicznych. Jakie elementy doświadczenia są decydujące?

Waldemar Kozłowski¹² zwraca uwagę, że doświadczenie akceptacji jest niezbędnym warunkiem kształtowania się poczucia własnej wartości. Jej postać bezwarunkowa tworzy rodzaj fundamentu prawidłowego rozwoju psychicznego. Choć doświadczenia wczesnodziecięce są najważniejsze, to jednak okres późniejszy, czas doświadczeń szkolnych, odgrywa również ogromną rolę. Prawidłowo rozwijające się relacje między dzieckiem a dorosłym są źródłem umacniania poczucia, że jest się kimś ważnym, mogą też pełnić funkcję terapeutyczną wobec tych dzieci, których dotychczasowe doświadczenia w tej mierze są negatywne¹³. Jednakże mogą budować je jedynie ci, którzy sami mają uporządkowany obraz własnego dzieciństwa i uporządkowane związane z tym emocje.

¹⁰ Typy więzi oraz ich wpływ na funkcjonowanie człowieka zostały szczegółowo opisane w teorii przywiązania stworzonej przez brytyjskiego lekarza i psychoanalityka J. Bowlby'ego.

¹¹ Por. J. Holmes, *John Bowlby. Teoria przywiązania*, Gdańsk 2007.

¹² Por. W. Kozłowski, *Zmieniać się, aby być sobą*, Warszawa 1998, s. 104.

¹³ Por. tamże, s. 99-108.

Thomas Harris¹⁴ stwierdził, że zdolność do akceptacji innych ma swój ścisły związek z samoakceptacją i wyraża się w układzie – ja jestem „w porządku”, ty jesteś „w porządku”. Jest to jeden z czterech możliwych układów odnoszenia się do siebie i do innych ludzi. Pozostałe to: ja nie jestem „w porządku”, ty jesteś „w porządku”; ja nie jestem „w porządku”, ty nie jesteś „w porządku”; oraz ja jestem „w porządku”, ty nie jesteś „w porządku”.

Tylko w pierwszym przypadku człowiek uznaje swoją wartość, a także innych ludzi, i tylko wtedy potrafi budować satysfakcjonujące związki poprzez umiejętne porozumiewanie się. Carl Rogers uważał, że samoakceptacja ma decydujące znaczenie dla psychicznego zdrowia i rozwoju człowieka¹⁵. Pomagając wychowankom w ich rozwoju, musimy pomagać im bardziej akceptować samych siebie. Samoakceptacja powstaje właśnie z wiedzy o tym, że inni nas akceptują, zwłaszcza chodzi tu o osoby, które są dla nas ważne. Mogą to robić tylko ci, którzy akceptują samych siebie. Istnieją poważne dowody na to, że samoakceptacja i akceptowanie innych są z sobą połączone¹⁶. Ci, którzy akceptują samych siebie, zwykle łatwiej akceptują innych. Jeśli akceptowanie innych przyczynia się do wzrostu ich samoakceptacji, a ta ma ogromny wpływ na zdrowie psychiczne człowieka, to jest to wystarczający powód, by uznać akceptację za niezbędny element kompetencji pedagoga/nauczyciela. Tym bardziej, że obraz zachowań człowieka o samoakceptującej postawie to obraz wielopłaszczyznowy. Don Hamachek dość dokładnie go opisał. Ze względu na charakter wypowiedzi przedstawię tylko niektóre z istotnych postaw i zachowań osoby o samoakceptującej postawie: mocno wierzy w pewne wartości i zasady, gotowa jest ich bronić nawet wbrew stanowczej opinii grupy, czuje się jednak na tyle pewnie, że potrafi je zmienić, jeśli nowe doświadczenia i dowody wykażą, że była w błędzie; jest zdolna postępować według własnego rozeznania, bez przesadnego poczucia winy, jeśli inni to zganią, i nie żałując tego, co zrobiła; wierzy, że potrafi dać sobie radę w obliczu błędów i niepowodzeń; czuje się równa innym jako człowiek, niezależnie od różnic w poszczególnych

¹⁴ Por. T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i Tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1987.

¹⁵ Por. C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.

¹⁶ Por. D.E. Hamachek, *Encounters with The Self*, New York 1971.

zdolnościach, od pochodzenia społecznego i postawy innych wobec niej; przyjmuje za naturalne, że dla innych jest interesująca i wartościowa; opiera się próbom zdominowania jej; jest otwarta na pomysły, potrafi się szczerze cieszyć różnymi zajęciami: pracą, zabawą, twórczym wyrażaniem siebie, towarzystwem innych i próżnowaniem; ma dostęp i akceptuje wszystkie swoje uczucia, od złości do miłości, od smutku do szczęścia, od urazy do pełnej akceptacji¹⁷. Jak okazywać akceptację oraz jak komunikować „jesteś w porządku”?

Dawid Johnson¹⁸ zwraca uwagę na dwie podstawowe umiejętności z tym związane: pierwszą jest słuchanie ze zrozumieniem, drugą okazywanie ciepła i sympatii. Słuchanie ze zrozumieniem jest próbą przyjęcia punktu widzenia rozmówcy bez oceniania, bez odnoszenia się do swojej wiedzy. Jest wynikiem otwartości na wiedzę drugiego człowieka, która doprowadziła go do takiego, a nie innego rozumienia otaczającej rzeczywistości i pojawiających się w niej wydarzeń. Pragnienie zrozumienia wiąże się również z gotowością przyjęcia uczuć rozmówcy. Taka postawa przyczynia się do podejmowania ryzyka otwartości przez rozmówcę i wzrostu zaufania. Otwartość (ujawnianie się) jest formą komunikacji interpersonalnej, w toku której jednostka dzieli się z partnerem własnymi przeżyciami. Według Sidneya Jourarda jest to „rozsądne mówienie innym o sobie, inaczej ujawnianie siebie”¹⁹. Otwartość ma przepływ dwukierunkowy – do ludzi, czyli przyjmowanie otwartości drugiego człowieka, i na ludzi, czyli odsłanianie siebie, niezwykle ważne, gdyż każdy ma potrzebę bycia zrozumianym i akceptowanym. Najbardziej dojrzałą formą stosunków interpersonalnych jest relacja otwartości, do której dochodzi jednak, zgodnie z teorią społecznej wymiany Irvina J. Altmanna i Dalmasa A. Taylora²⁰, stopniowo, poczynając od skrytości. To, jak przebiega sam proces otwierania się, jest wciąż nie do końca zbadane. Jednakże wiadomo, że klimat zaufania i akceptacji sprzyja otwartości. Możliwość ujawniania siebie w atmosferze zrozumienia pozwala łatwiej radzić sobie

¹⁷ Por. D.W. Johnson, *Podaj dłoń*, Warszawa 1992, s. 152-153.

¹⁸ Por. tamże, s. 156-159.

¹⁹ L. Niebrzydowski, *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, Warszawa 1989, s. 66.

²⁰ Por. I. Pufal-Struzik, *Otwartość młodzieży jako element sprawiedliwości w kontaktach interpersonalnych*, „Edukacja” 1995, nr 4, s. 61-65.

z problemami, których dzieci i młodzież, szczególnie w okresie adolescencji, mają dużo²¹.

Okazywanie ciepła i sympatii jest niezbędne do budowania klimatu psychicznego bezpieczeństwa. Wielu autorów, takich jak na przykład Joanna Grochulska²², Lidia Grzesiuk i Ewa Trzebińska²³, Carl Rogers²⁴, Hanna Rylke i Grażyna Klimowicz²⁵, Klaus W. Vopel²⁶ oraz inni, podkreśla jego szczególne znaczenie dla rozwoju dziecka-ucznia. Ten specyficzny klimat wyraża się w pozytywnym reagowaniu na sam fakt jego istnienia jako człowieka, poszanowaniem godności, podziwem i ciekawością drugiej osoby.

Akceptacja nie oznacza aprobowania wszystkiego, co robi i co mówi druga osoba. Jej przejawem jest również gotowość do powiedzenia dziecku/osobie, co się nam nie podoba w jego zachowaniu, co nie jest jednoznaczne z jego odrzuceniem, pod warunkiem, że sposób wypowiedzenia uwag będzie właściwy. Służą temu informacje zwrotne budowane w oparciu o komunikaty typu „Ja”. Natomiast akceptacja musi być szczerą, autentyczną. Nie można jej sprowadzać do prostych formułek i językowych zwrotów typu – „Tak, rozumiem Cię”, „Jesteś wspaniały” itp.

Różnica pomiędzy wyrażaniem szczerzej akceptacji a komunałem polega na poziomie i autentyczności wyrażonych uczuć i na tym, czy to, co zostało powiedziane, otwiera rozmowę o uczuciach drugiej osoby, czy ją zamyka²⁷.

Prawdziwa akceptacja, moim zdaniem, wynika z wartości, jaką przypisujemy relacji z daną osobą i chęci jej pogłębiania, a nie z zalecenia typu – należy być akceptującym. I jeszcze uwaga dotycząca milczenia, którym czasami ludzie chcą wyrażać

²¹ Por. E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003, s. 154-163.

²² Por. J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993.

²³ Por. L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się?*, Warszawa 1983.

²⁴ Por. C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta*, dz. cyt.

²⁵ Por. H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992.

²⁶ Por. K.W. Vopel, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999.

²⁷ D.W. Johnson, *Podaj dłoń*, dz. cyt., s. 158.

akceptację – „Milczę, to znaczy, że jest w porządku, akceptuję”. Milczenie może być równie dobrze zapowiedzią odrzucenia, a w najlepszym wypadku tolerowania. Ponieważ wprowadza niepewność, niejasność co do postawy i intencji rozmówcy, nie sprzyja otwartości i pogłębianiu zaufania, a raczej je hamuje.

Do pełnej akceptacji siebie i innych dochodzi stopniowo. Stopniowo człowiek staje się „w pełni funkcjonującą osobą”, akceptującą i stale rozwijającą trzy sfery swej osobowości: intelekt, emocje i ciało, całe życie otwartą na nowe doświadczenia²⁸.

Odpowiedni klimat zaufania jest niezbędnym tego warunkiem.

Carl Rogers w swoim modelu edukacji skoncentrowanej na osobie²⁹ podkreśla, że warunek ów może być spełniony, jeśli pedagog/nauczyciel ma wystarczająco duże zaufanie do siebie i do wychowanków/uczniów, aby wierzyć, że inni tak jak on sam potrafią myśleć o sobie i uczyć się dla siebie. Podejście takie jest przeciwstawne krytykowanej przez Rogersa edukacji tradycyjnej, z jej klimatem wzbudzającym lęk i zależność, w którym dominuje brak wzajemnego zaufania, a przede wszystkim brak zaufania ze strony pedagoga/nauczyciela w stosunku do wychowanka/ucznia.

Według mnie, zaufanie jest antycypacją pozytywnych konsekwencji własnej otwartości. David Johnson wiąże z nim ryzyko cierpienia, jeśli konsekwencje będą złe, co nie zmienia jednak względnej pewności, że osoba obdarzana zaufaniem nie chce nas świadomie zranić. Jeśli odpowiedzią na otwartość będzie akceptacja i wsparcie, zaufanie będzie rosło, jeśli odrzucenie bądź zranienie, konsekwencje mogą być różne³⁰.

Budowanie klimatu psychicznego bezpieczeństwa odbywa się drogą różnorodnych wypowiedzi i jest procesem zachodzącym podczas licznych kontaktów między podopiecznym/uczniem a pedagogiem/nauczycielem. Bez umiejętności empatyzowania zabieg ten wydaje się niemożliwy. Wyniki badań przedstawionych

²⁸ J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, dz. cyt., s. 128.

²⁹ Por. J. Sołowiej, *Koncepcje kształcenia C. Rogersa i E.P. Torrance'a*, Gdańsk 1988.

³⁰ Por. D. Johnson, *Podaj dłoń*, dz. cyt.

przez Marka Davisa³¹ wskazują na związek między empatią a jakością komunikacji. Z tego powodu poświęcę temu zagadnieniu więcej uwagi.

Najogólniej, na przykład według Józefa Rembowskiego, można powiedzieć, że „empatia jest procesem wczuwania się, postrzegania i rozumienia stanu psychicznego innej osoby i ma charakter rozwojowy”³².

Zjawisko empatii jest w gruncie rzeczy bardzo skomplikowane i wielowarstwowe, różnie rozumiane w zależności od przyjętej koncepcji filozoficzno-psychologicznej. Zajmowali się nim filozofowie, między innymi: Roman Ingarden, Edmund Husserl, Alfred J. Ayer, Kazimierz Ajdukiewicz i inni, a także psychologowie wszystkich wiodących kierunków we współczesnej psychologii. Nie wchodząc jednak w zawiłości zagadnienia, pokrótce przedstawię rozumienie pojęcia „empatia”.

Husserlowskie ujmowanie podmiotu jako „punktu zerowego”³³, podlegającego wpływom otoczenia, lecz jednocześnie mającego wobec niego zdolność kierowania, dało impuls do rozważań na gruncie psychologii humanistycznej i poznawczej. Zdolność do empatii w obu nurtach uważana jest za istotny element dojrzałej osobowości, ważny mechanizm działania prospołecznego, zależny od człowieka³⁴. Człowiek, będąc „punktem zerowym” konstytuującym i ujmującym całą rzeczywistość, będąc dla niej jednocześnie punktem odniesienia, opierając się na swoich doświadczeniach, świadomie podejmuje decyzje pozwalające osiągnąć określony cel. Podejmowanie wyboru uzależnione jest od wcześniejszego dopływu informacji. Żeby je zdobyć, konieczna jest aktywność i poszukiwanie. Zdobyte informacje przetwarzane są w procesie myślenia, skutkiem czego może być podjęcie określonego działania³⁵.

Informacyjno-decyzyjne traktowanie empatii ujmuje ją

jako jedną z wielu potrzeb psychicznych, której zaspokojenie przejawia się, między innymi w poczuciu „jednoczenia się” (...),

³¹ Por. M.H. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańsk 1999.

³² Por. J. Rembowski, *Empatia*, Warszawa 1989, s. 69.

³³ Por. E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, Warszawa 1975.

³⁴ Por. W. Gulin, *Empatia dzieci i młodzieży*, Lublin 1994, s. 45.

³⁵ Por. tamże, s. 29-46.

empatia jest zaspokojeniem potrzeby prospołecznego działania człowieka, inspirowanym stanem psychicznym innej osoby, przejawiającego się w konkretnym działaniu lub przynajmniej w ukierunkowaniu intencjonalnym na to działanie³⁶.

Samo zjawisko empatii jest determinowane przez czynniki przedmiotowe E. Husserla³⁷ i uwarunkowania podmiotowe A.J. Ayera³⁸. Do pierwszych zaliczane są: wygląd zewnętrzny osoby obserwowanej, jej zachowanie, które pozwala na pojawienie się analogii będącej podstawą empatii, miejsce w przestrzeni, czas trwania kontaktu oraz rodzaj relacji. Czynniki podmiotowe to, według A.J. Ayera, świadomość własnej tożsamości, poczucie indywidualności i niepowtarzalności, z czym wiąże się wgląd w siebie, i wynikające z tego rozumienie siebie. Wgląd w siebie to nic innego jak znajomość swoich cech osobowościowych oraz znajomość własnego doświadczenia, które jest podstawowym źródłem informacji w empatii. Rozumienie siebie przejawia się w racjonalnym funkcjonowaniu, co nie pozostaje bez znaczenia dla relacji interpersonalnych. Dodatkowym ważnym czynnikiem są normy i wartości, którymi kieruje się człowiek w swoim życiu.

Pierwszym elementem wczucia jest nastawienie, które determinują operacje pamięciowe (zapamiętywanie, przechowywanie, odtwarzanie), umożliwiające przywołanie doświadczenia będącego źródłem informacji. Informacje może jednostka czerpać z projekcji³⁹, wyobraźni⁴⁰ i generalizacji⁴¹. Drugim elementem empatii, będącym wynikiem zdobytych informacji, jest subiektywny obraz, jaki powstaje w wyniku wczuwania się w cudzy stan psychiczny. Elementem trzecim jest wnioskowanie przez analogię, które polega na odtwarzaniu pamięciowego obrazu

³⁶ Tamże, s. 48.

³⁷ Por. E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii*, dz. cyt.

³⁸ Por. A.J. Ayer, *Problem poznania*, Warszawa 1965.

³⁹ Projekcja – skłonność do przypisywania otoczeniu własnych uczuć i myśli, por. J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979.

⁴⁰ Wyobraźnia – wyobrażenia podmiotu pozwalają na tworzenie nowych wiadomości o drugiej osobie, por. J. Mellibruda, *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980.

⁴¹ Generalizacja – reakcja organizmu na pewien zakres podobnych bodźców, dzięki której podmiot generalizuje spostrzeganą sytuację, por. J. P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

podobnej sytuacji, będącego we własnym doświadczeniu, i założenie, że druga osoba przeżywa podobny stan psychiczny do tego, który przeżywała osoba empatyzująca w podobnej sytuacji. Według Adama Bieli⁴², wnioskowanie będące wynikiem poszukiwania informacji ma charakter decyzyjny.

W przebiegu empatii współwystępują także emocje, tak jak w każdej czynności poznawczej, będące ważnym mechanizmem regulującym relacje podmiotu z otoczeniem. Od emocji zależne jest pobudzenie lub hamowanie działań podmiotu w sytuacji empatycznej⁴³.

Badania wykazują determinujący wpływ środowiska rodzinnego na rozwój zdolności empatycznych dzieci i młodzieży⁴⁴. Jednakże środowisko edukacyjne odgrywa nie mniejszą rolę w podtrzymywaniu i rozwijaniu tych zdolności u dzieci i młodzieży z rodzin funkcjonujących poprawnie, a dla tych z rodzin patologicznych pełni funkcję terapeutyczną, co zostało potwierdzone badaniami empirycznymi.

Udowodniono, że akceptacja, empatia, okazywanie życzliwości i zaufania

korelują pozytywnie, w stopniu istotnym statystycznie, z takimi sprawami jak problemy z dyscypliną i negatywna postawa wobec szkoły. Stwierdzono istotny statystycznie wzrost postępów w nauce, przyspieszenie tempa uczenia się przedmiotów szkolnych, podwyższenie samooceny uczniów, zdolności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. Uczniowie stali się bardziej zaangażowani w proces uczenia się, zadają więcej pytań, są bardziej odpowiedzialni za swoje plany i bardziej skłonni do współpracy. Zmniejszyła się ich bierność, absencja w szkole oraz słowna i fizyczna przemoc⁴⁵.

Pedagog/nauczyciel, który potrafi trafnie postrzegać zachowania i ich przyczyny u swoich podopiecznych, tworzyć klimat bezpieczeństwa i zaufania w klasie, grupie, będzie osiągał większą satysfakcję z wykonywanego zawodu, ale przede wszystkim będzie mógł prawidłowo wspierać rozwój swoich wychowanków.

⁴² Por. A. Biela, *Podstawy wnioskowania przez analogię*, Warszawa 1981.

⁴³ Por. W. Gulin, *Empatia dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 49-64.

⁴⁴ Por. tamże, s. 155.

⁴⁵ J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, dz. cyt., s. 127.

Czy każdy ma szansę stać się właśnie takim pedagogiem/nauczycielem? Carl Rogers twierdzi, że nie. Jak pisałam już wcześniej, tworzyć atmosferę akceptacji i zaufania potrafią tylko ci pedagodzy/nauczyciele, którzy akceptują siebie i mają zaufanie do siebie, co jest podstawą ufania innym, a także posiadają zdolności empatyczne, które korelują dodatnio z poprawnym porozumiewaniem się⁴⁶.

Empatia nie tylko przyczynia się do dobrej komunikacji, odgrywa też ważną rolę w przewidywaniu konfliktów, a także w bardziej skutecznym ich rozwiązywaniu. Wpływa na styl bycia uwzględniający potrzeby innych oraz podnosi poziom satysfakcji w stosunkach międzyludzkich. Bardzo istotna jest również samoocena. Według badań Siegfrieda Bartela, pedagodzy/nauczyciele, którzy nie potrafią tworzyć bliskich i bezpośrednich kontaktów z wychowankami/uczniami, mają zaniżoną samoocenę, prezentują poczucie niższości i submisji wobec innych zawodów. Mieczysław Łobocki⁴⁷ stwierdza, że nauczyciele ci realizują autorytarny sposób opieki/nauczania, demonstrując wobec swoich podopiecznych szeroki zakres władzy⁴⁸. Jakie mają doświadczenia wyniesione z własnego dzieciństwa?

Nie ma konieczności szczegółowego odpowiadania na to pytanie. Z dużym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że chodzi zapewne o wiele trudnych i nieprzepracowanych zdarzeń, które utrudniają bądź uniemożliwiają przejście przez przełom zmiany okresu adolescencyjnego i dorosłości, a tym samym kreatywne wejście w rolę wspomagającego innych pedagoga/nauczyciela/rodzica.

Decydującą rolę w sposobie budowania relacji z drugim człowiekiem (także z samym sobą na poziomie monologu wewnętrznego) odgrywa język porozumiewania się. Niemalże w nim znaczenie mają swoistego rodzaju „matryce komunikacyjne” powstałe w kontakcie z własnymi rodzicami w dzieciństwie. Wskazane wcześniej trzy stany ego (Rodzica, Dorosłego i Dziecka)

⁴⁶ Por. M.H. Davis, *Empatia*, dz. cyt., s. 207.

⁴⁷ Por. M. Łobocki, *O podmiotowym traktowaniu uczniów w procesie wychowania*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1987, nr 2-3, s. 25-33.

⁴⁸ Por. B. Czerna, *Umiejętność porozumiewania się w procesie kształcenia zawodowego nauczycieli* (niepublikowana praca doktorska), Kraków 2000, s. 70-76.

stanowią podstawę dla treści i jakości komunikacji interpersonalnej. Zdaniem Harrisa, niezależnie od „szczęśliwego dzieciństwa”, większość z nas doświadcza trudnych uczuć bezbronnego dziecka, całkowicie zależnego od tego, czy uda mu się zadowolić innych ludzi (rodziców) w zamian za „głaski” i opiekę. Zatem większość z nas nosi w sobie, w większym lub w mniejszym stopniu, zapis także destruktywnych sposobów porozumiewania się. Dla tych, którzy w swojej pracy zawodowej mają wspierać rozwój innych, namysł nad własnymi „matrycami komunikacyjnymi” staje się potrzebą.

Zakładając, że wspierającym, z racji pełnienia swojej roli, jest zarówno rodzic, opiekun, wychowawca czy też nauczyciel, każdy kto z racji pełnionych funkcji wpływa na procesy szeroko rozumianego społecznego uczenia się innych, kształtowanie postaw wobec siebie i wobec innych, rozumienie siebie i rozumienie otaczającego świata, możemy oczekiwać u tych osób określonych kompetencji komunikacyjnych. Można je sprowadzić do trzech obszarów: kompetencji funkcjonalnych (wspierania i kontrolowania za pomocą języka zachowań własnych i innych), kompetencji interakcyjnych (inicjowania, podtrzymywania i pogłębiania relacji) oraz kompetencji intrapersonalnych (wgląd w siebie i konstruktywny dialog wewnętrzny)⁴⁹.

Nie wchodząc w wyjaśnianie zakresu terminu kompetencja, odniosę się tylko do jednego jego elementu, jakim są umiejętności (pozostałe to wiedza i czynniki osobowe). Pierwsze z dwóch wymienionych powyżej kompetencji można nazwać kompetencjami społecznymi. Tworzą je grupy wielu umiejętności, a te z kolei to całe zespoły zachowań, łącznie z intencjami leżącymi u podstaw i rodzajem stosunku do drugiego człowieka wyrażanego w procesie komunikacji pomiędzy wspomaganym a wspomagającym. Są to umiejętności interpersonalne służące nawiązaniu dobrego kontaktu i zbudowaniu relacji służącej wspieraniu rozwoju innych. Zostały uszczegółowione przez różnych badaczy. Szczególne znaczenie w tym obszarze badań mają wypowiedzi tych, którzy tak jak na przykład Lawrence M. Brammer czy też Jerzy Mellibruda teorię wprowadzają w praktykę, a wnioskami zeń wpływającymi wzbogacają teorię. Mellibruda wymienia i uszczegóławia umiejętności ważne dla jakości kontaktu

⁴⁹ Por. L.M. Brammer, *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Warszawa 1984.

z drugim człowiekiem, zwłaszcza w sytuacji wspomagania. Najważniejszymi według autora są: umiejętność spostrzegania i rozumienia ludzi, umiejętność pomagania i wpływania oraz umiejętność rozwiązywania problemów i konfliktów⁵⁰. Dodałabym, że są one współzależne. Każda ze wskazanych umiejętności w kontakcie z wspomaganym przejawia się poprzez procesy komunikacyjne. Asymetria ról pedagoga i podopiecznego w grupie zdecydowanie stawia wychowawcę w pozycji uprzywilejowanej. To on właśnie, dysponując władzą i różnymi jej atrybutami, decyduje o sposobie i jakości porozumiewania się. Fakt ten wydaje się wystarczającym argumentem za potrzebą rozwijania umiejętności porozumiewania się u tych, którzy wspierają lub będą w przyszłości wspierać procesy zmiany i autokreacji innych. Zasadność tego stwierdzenia może wzrosnąć, jeśli uświadomimy sobie, że nie wszyscy z tych, którzy chcą zostać pedagogami, mieli szczęście wychowywać się w sprzyjającym intelektualnemu i emocjonalnemu rozwojowi środowisku.

Zamiast zakończenia

Wypowiedź Bielki (lat 20) na forum DDA/DDD⁵¹.

„Powiedz, że nas nie ma” – słyszałam przez całe życie. Gdy tylko ktoś zapukał do drzwi, cała rodzina w popłochu chowała się po kątach jak szczury, a ja wychylałam nieśmiało głowę i odprawiałam każdego gościa z kwitkiem, choć tak strasznie czułam się z tym, że kłamię. (...) Dopiero teraz, po latach, zrozumiałam, że matka miała rację – nas naprawdę nie było. (...) Ojciec nigdy nas nie przytulił, nigdy nie pochwalił, zawsze był tak przeraźliwie obcy i daleki. Pamiętam wieczne awantury, interwencje policji, widok policjantów okładających go na naszych oczach pałkami, groźby, coraz większą biedę, dziadka trzymającego się za serce albo płaczącego po cichutku i zakrywającego twarz rękami. (...) Dziś mam dwadzieścia lat i czuję się jak śmieć. Nie mam żadnych przyjaciół, panicznie boję się rozmów, spojrzeń, dotyku. Odczuwam tak ogromny głód drugiego człowieka, a jednocześnie izoluję się od ludzi, ciągle uciekam, robię uniki. Nigdy nie zaprosiłam nikogo do domu, tak potwornie się wstydziałam, tak bardzo się bałam. W gimnazjum i liceum ciągle trzymałam

⁵⁰ J. Mellibruda, *Ja – Ty – My*, dz. cyt., s. 181-192.

⁵¹ DDA – dorosłe dzieci alkoholików, DDD – dorosłe dzieci z rodzin dysfunkcyjnych.

się na uboczu, pewniej czułam się stojąc z boku i z bezpiecznej odległości obserwując znajomych, którym po cichu zazdrościłam tej bez troski, energii, spontaniczności. Łudziłam się, że na studiach będzie mi łatwiej, ale po przeprowadzce jeszcze bardziej zamknęłam się w sobie – grupowe wypadki do klubu zawsze odbywają się beze mnie, z nikim nie utrzymuję bliższych kontaktów, na przerwach modlę się, żeby nikt do mnie nie podszedł i nie zechciał ze mną rozmawiać albo po prostu uciekam do łazienki i ryczę z nerwów.

(...) Co roku przynosiłam do domu świadectwa z paskiem, nigdy nie schodziłam poniżej średniej 5.0, nauczyciele klepali mnie po ramieniu, mówiąc, że rodzice muszą być ze mnie bardzo dumni, a ja wracałam do domu i nikogo nie obchodziło moje świadectwo – mama zerkała na nie w biegu, coś tam wymamrotała pod nosem, ojciec nawet nie spojrział. Czułam się tak patologicznie niemądra, że gdy dostałam czwórkę z plusem, miałam wrażenie, że świat zawalił mi się na głowę, a gdy dostawałam piątkę albo szóstkę, tłumaczyłam sobie, że to o niczym nie świadczy, po prostu mi się udało, nic więcej. Pamiętam, jak w gimnazjum na matematyce nauczycielka dyktowała jakieś zadanie i ogłaszała, że trzy osoby, które jako pierwsze podadzą poprawną odpowiedź, dostaną piątki – od razu odkładałam długopis, bo wiedziałam, że mi się nie uda, choć nigdy nie miałam najmniejszych problemów z nauką. Nigdy nie byłam z siebie dumna, nigdy nie pomyślałam sobie – kurczę, jestem naprawdę dobra, zasłużyłam na tę ocenę! Ku mojemu zdziwieniu maturę zdałam celująco, bez problemu dostałam się na wymarzone studia i po pięciu miesiącach w końcu wyprowadziłam się z domu.

(...) Zawsze mi się wydawało, że gdy zacznę studia, wszystko się zmieni – poznam nowych ludzi, zajmę się tym, co kocham, odetnę się od ojca. Poznałam tylko ludzi z mojej grupy, ale kontakty z nimi są okupione ogromnym stresem i ograniczają się do porannego „cześć”, czasami kilku wymuszonych wspólną pracą zdań na zajęciach i popołudniowego „do jutra”. Na zajęciach czuję się jak ostatni matole, nie potrafię sklecić najprostszego zdania, słucham z rozdziawioną buzią koleżanek, które mówią tak ślicznie i lekko, z taką swobodą potrafią wypowiedzieć się na każdy temat, nie mają problemu z doбором słownictwa, z ubraniem swoich myśli w słowa⁵².

Może to właśnie napisała Anastazja pod pseudonimem Biełki lub inna Basia, Karolina czy Joanna, jedna z tych studentek (problem dotyczy także studentów), które przychodzą na

⁵² <http://www.dda.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=294&Itemid=67> (dostęp: 06.12.2011).

pedagogikę z przeświadczeniem, że w przyszłości będą pomagać i chronić innych. Przecież to już umieją świetnie robić, role rodzinnych bohaterów mają opanowane do perfekcji, i to niezależnie od tego, czy pochodzą z tak zwanych rodzin patologicznych z problemem alkoholowym i same są współzależnione, o czym zresztą jeszcze nie wiedzą, czy z innych, na przykład z autorytarnym rodzicem, czy z „nieobecny” rodzicem, czy z chłodnym, czy też zaburzonym rodzicem z tak zwanej dobrej rodziny, który dla swoiście rozumianego wychowywania używał zniewalających, ograniczających i raniących komunikatów wobec własnego dziecka z przekonaniem, że to właśnie mu służy. Często nawet bez przekonania, tylko niemal automatycznie sięgają nieświadomie do własnych „matryc komunikacyjnych” powstałych w relacji z biologicznym, może także „nieobecny” rodzicem.

Anastazja napisała do mnie maila i przyszła na kolejne zajęcia. Wspólnie rozważyliśmy różne warianty pomocowe. Zdecydowała się na udział we właśnie uruchamianej w jednym z ośrodków grupie terapeutycznej. Terapeuta jednak nie jest w stanie zmienić dotychczasowego życia bez jej własnego twórczego udziału w zmianie okupionego konieczną i niezwykle trudną pracą. Tak naprawdę terapia czy terapeuta może tylko pomóc, tworząc środowisko sprzyjające zmianie. Środowisko w pewnym sensie zastępcze wobec wcześniejszego dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego, w jakim wielu z młodych ludzi przychodzi wzrastać. Warunki, jakie muszą zaistnieć, żeby dziecko/młoda osoba znaleźli siłę potrzebną do radzenia sobie z dojrzewaniem, zmianą i kolejnymi, nieuchronnymi wyzwaniem życia, są obszernie opisane w literaturze naukowej. Pięknym dlań obrazem może być np. *Cyrk motyli*, krótkometrażowy film według scenariusza Joshua Weigel i Rebekah Weigel, osadzony w realiach wielkiego kryzysu Stanów Zjednoczonych z początku lat dwudziestych minionego wieku. Autorskie przesłanie pokazujące, że z każdymi przeciwnościami można sobie poradzić, ale muszą zaistnieć odpowiednie do tego warunki, ażeby gąsienica mogła się przeobrazić w pięknego motyla, pomimo upływu lat nie straciło nic na ważności ani aktualności.

Pozostaje nadzieja, że nie tylko zmieni się życie Anastazji, ale także dzięki jej własnym trudnym doświadczeniom i pracy nad nimi, uzyska wgląd wykraczający poza pozorny widnokrąg wychowania, dany jej poprzez dotychczasowe życie. Dopiero

Horyzonty Wychowania

wówczas mogą się pojawić rzeczywiste horyzonty wychowania. Jej zmiana warunkuje gotowość do otwarcia się na wiedzę i rozwój umiejętności niezbędnych w późniejszej pracy pedagoga. Ci, którzy decydują się na terapię, pewien poziom gotowości do zmiany już w sobie mają. I to jest wielce obiecujące.